

# SUR LA QUESTION DE LA FORMATION

Dossier coordonné par  
**VINCENT CHARBONNIER**



© Vincent Charbonnier

La question de la formation est aujourd'hui devenue centrale, dans l'agenda politique du ministère de l'Éducation nationale avec une énième « réforme » de la formation des enseignant-es, autant que dans le discours médiatique, ainsi qu'on a pu le constater après l'assassinat de notre collègue Samuel Paty en octobre 2020. Car très rapidement, la « formation » a été pointée comme une nécessité pour répondre à cet acte, tant pour les élèves que pour les personnels. Or, on doit observer que la formation ainsi convoquée, l'a été sans autre qualification qu'elle-même finalement, comme une solution ou une réponse intransitive, c'est-à-dire sans objet précis, une sorte de talisman en somme. Ce caractère magique voire démiurgique accordé à la « formation » et le recours non moins magique à celle-ci qui a pu être présentée comme une réponse ou une solution doit nous interroger. Dans cette perspective, il nous a semblé opportun d'ouvrir à nouveau cette question avec ce dossier qui l'envisage selon plusieurs points de vue. Celui de la formation des enseignant-es tout d'abord, en interrogeant d'abord l'idée même de formation de ces dernier-es (**S. Renier**), en interrogeant également la place qui est faite à l'éthique professionnelle en son sein (**S. Péraud-Puigsegur**) et en insistant enfin sur la nécessité de la didactique comme savoir fondamental pour la formation (**M. Artaud**). L'autre point de vue, complémentaire du précédent, est celui des enseignements, à commencer par l'apprentissage de la langue (française) à l'école maternelle à propos duquel les propositions institutionnelles insistent sur le « génie national », assurément formateur quoique selon un sens, une direction comme une signification, problématique, occultant surtout les apports – *horribile dictu* – de la didactique (**M. Gribinski**). Pareillement, mais sur un autre registre, celui de la formation à l'esprit critique qui est une mission, et sans doute aussi une visée, régalienne de l'école, les dispositifs institutionnels, comme Eduscol par exemple, négligent cet élément essentiel, qu'une telle formation ne peut reposer que sur l'acquisition de savoirs, à rebours de toute idée d'inculcation de valeurs ou de comportements (**N. Hirtt**). Ce dossier se veut une invitation au débat et à la poursuite de la discussion sur cette question de la formation qui est, on ne saurait dire mieux, une question d'avenir. ■

# LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : LIBRES PROPOS SUR L'IDÉE DE FORMATION

*À l'heure où les espaces et les temporalités tendent à raccourcir, à se rétrécir voire à se refermer, les propos qui suivent veulent se situer dans une perspective qui serait celle d'une ouverture, ou plutôt d'ouvertures possibles, au pluriel. Je les ai nommés « libres », à la fois pour rappeler une certaine filiation avec le philosophe Alain, qui fut avant tout et surtout un enseignant, pendant plusieurs décennies, et dont l'exercice d'écriture se voulait un espace de respiration et réflexion, parfois critique, mais avec toujours à l'esprit cette exigence et cette rigueur propres à la recherche d'un bien commun, d'une évolution des mœurs et de la société. Libres, ces propos en prennent également la forme. Ils rassemblent ainsi plusieurs réflexions autour de l'idée de formation, sans forcément viser à une systématisme. Libres, enfin, dans la mesure où ils cherchent à promouvoir une vision large de l'idée de formation, au-delà peut-être d'un caractère trop techniciste.*

Par **SAMUEL RENIER**, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Tours (EA7505 EES)

**P**our commencer, je voudrais souligner que ce terme de « formation » des enseignants, bien qu'il soit désormais admis et passé dans le langage courant, continue de m'interroger quant au sens qu'il est possible de lui assigner. Former des enseignants, ce n'est pas strictement les instruire, ou les éduquer. L'emploi de ces formulations paraîtrait aujourd'hui désuet, et probablement nous interpelleraient fortement si jamais nous souhaitions parler d'« instruire » ou d'« éduquer » les enseignants. Cette réaction tient précisément à la charge sémantique qui distingue ces verbes et assigne aux processus qu'ils décrivent des modalités et des visées différentes, bien que l'usage quotidien que l'on peut en faire leur confère une certaine proximité.

À la suite de l'ouvrage fondateur de M. Fabre, *Penser la formation* (1994), il s'agit alors d'identifier en quoi l'idée de « formation » nous renvoie à des modalités spécifiques qui, au-delà des jeux de langage, tracent des perspectives d'action et de réflexion sur ces actions dont il est possible de se (re)saisir. La formation désigne d'abord l'activité, ou plutôt le processus par lequel une chose prend forme. Comment un enseignant prend-il forme ? Que désigne-t-on par le terme « enseignant », assignant par là une finalité au processus métamorphique par lequel l'individu *devient* enseignant. Parlant de la formation comme d'un processus, cette idée attire notre attention sur les dynamiques, trajets, parcours individuels qui marquent l'évolution d'un individu *en* formation. En d'autres termes, penser la formation des enseignants nécessiterait de s'attacher à la construction identitaire, à la prise en compte de l'expérience, voire du parcours biographique.

En ce sens, on devient enseignant et on ne cesse de le devenir, dans des transactions aux frontières entre l'individu, le citoyen et la personne tout autant que le professionnel que nous sommes. L'idée de formation ne saurait ici se penser sans ces dimensions qui la rendent *continue*, et *tout au long de la vie*. Quelle compréhension avons-nous des parcours professionnels au cours de la vie adulte ? Quelle place accordons-nous aux âges et passages de la vie, et quelle forme spécifique pouvons-nous leur proposer pour s'accorder aux besoins, aux questions et aux expériences qui se transforment, chemin faisant ? Avec Vincent Merle, j'aime me rappeler que l'idée de « *formation tout au long de la vie* » est porteuse d'un « *projet pour les sociétés démocratiques* » (2006) et qu'elle nécessite de repenser les continuités entre formation initiale et formation continue, qui ne saurait se réduire à une forme de (ré)actualisation périodique des connaissances et compétences issues de la formation initiale.

## DEVENIR ENSEIGNANT

Toutefois, la formation ne s'arrête pas au processus que vit le sujet, mais désigne aussi le résultat de cette action, son produit. Elle devient alors la somme des éléments qui concourent à la production de ce résultat. En ce sens, elle se compose de l'ensemble des strates qui vont des actions les plus détaillées, les plus « micrologiques », jusqu'aux dispositifs, au sens institutionnel. Comment accompagner, orienter, diriger les processus formatifs ? Le choix même des verbes présents dans la question traduit l'inconfort et la difficulté à situer et à figer les modalités permettant de mettre en œuvre l'action de formation. Car former ne peut se penser sans une forme réfléchie, qui seule permet à la personne de se former, au risque de *conformer* ou de *déformer*. Une telle perspective nous invite probablement à prendre une

ON DEVIENT  
ENSEIGNANT  
ET ON NE CESSE  
DE LE DEVENIR,  
DANS DES  
TRANSACTIONS  
AUX FRONTIÈRES  
ENTRE L'INDIVIDU,  
LE CITOYEN  
ET LA PERSONNE  
TOUT AUTANT QUE  
LE PROFESSIONNEL  
QUE NOUS  
SOMMES.



© Vincent Charbonnier

AIDER À LA  
CONSTITUTION  
DE COLLECTIFS  
D'ENSEIGNANTS,  
PENSER LE  
DEVENIR DANS  
UNE PERSPECTIVE  
SOCIALE, TEL  
SERAIT L'HORIZON  
À L'AUNE DUQUEL  
POURRAIT SE  
PENSER L'ACTION  
DE FORMATION.

certaine distance avec l'idée d'une formation qui ne serait vue qu'à travers le prisme de l'autre.

À la suite de J.-J. Rousseau, Gaston Pineau (1991) nous rappelle que la formation s'inscrit dans une logique tripolaire, qui ne met pas en concurrence mais en complémentarité. Bien connue, et très souvent pratiquée l'hétéro-formation nous ramène à cette part de formation que nous pouvons trouver en l'autre, par l'autre et avec l'autre. Logique souvent dominante au sein de la forme scolaire et de ses suites. Pourtant, elle ne saurait occulter la richesse propre aux mouvements d'auto-formation, et d'éco-formation. Aborder ces deux dimensions de l'idée de formation, revient ainsi à mettre l'accent sur les dynamiques de formation personnelle – de soi, par soi et pour soi – et environnementale – avec le monde, les choses et la nature. Prendre en compte, valoriser et donner les moyens de travailler ces dimensions *auto-* et *éco-*formatives constitue probablement l'un des défis actuels, face aux transformations du monde et de la manière dont nous nous y inscrivons. Les prendre au sérieux nous inviterait probablement à penser autrement ces dynamiques que sous l'angle d'un laissez-faire, dont le principal risque serait d'aboutir à une forme de sur-responsabilisation personnelle concourant à l'aggravation de cette société de la fatigue que dénonce justement Byung-Chul Han (2014). Pas de formation donc, sans formation de soi, avec les autres, et dans le monde.

#### SIGNIFICATION COLLECTIVE

Enfin, je voudrais terminer ces quelques propos en soulignant une idée qui m'est chère, et qui nous introduit à une autre dimension possible du terme de formation, dans la mesure où elle renvoie à la

manière dont différents éléments peuvent s'assembler pour prendre forme. La formation des enseignants ne s'inscrit plus ici dans une dimension individuelle, celle de l'individu qui traverse un ensemble d'opérations, d'étapes et d'actions inscrites dans des dispositifs, mais trouve une signification collective. Aider à la constitution de collectifs d'enseignants, penser le devenir dans une perspective sociale, tel serait l'horizon à l'aune duquel pourrait se penser l'action de formation. Une telle idée insiste sur un point fondamental : la nécessité d'apprendre et d'agir avec les autres, et par les autres. Elle trace également les contours d'une professionnalité enseignante qui ne se dessinerait pas uniquement dans une perspective de fragmentation, et d'individualisation des actions, mais soulignerait au contraire le travail du collectif, par le collectif et sur le collectif. Former, se former, reviendrait aussi et en même temps à faire corps et, ce faisant, redonner au « corps enseignant » sa vertu première. ■

#### BIBLIOGRAPHIE

- Fabre M., *Penser la formation*, PUF, 1994.  
 Han B.-C., *La Société de la fatigue*, Circé, Belval, 2014.  
 Merle V., « La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques », in Y. Morvan (dir.), *La Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, 2006, p. 23-38.  
 Pineau G., « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La Formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, Paris, 1991, p. 29-40.

# LES CONDITIONS ÉDUCATIVES DE L'ESPRIT CRITIQUE

*Qu'est-ce que l'esprit critique ? À la fois « un état d'esprit » et « une manière de procéder », selon le ministère de l'Éducation nationale, à travers le site Éduscol. La capacité de formuler un jugement autonome et critique ne se nourrirait-elle alors que de bonnes attitudes et de bonnes pratiques ? Faisant l'impasse sur l'essentiel : le savoir.*

Par **NICO HIRTT**, enseignant, chercheur en éducation, cofondateur de l'Appel pour une école démocratique (APED)

Selon le site Éduscol\*, géré par le ministère de l'Éducation nationale, « le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français ». Mais qu'est-ce donc que l'esprit critique ? Pour l'auteur de l'article cité, il serait à la fois « un état d'esprit » et « une manière de procéder ». L'état d'esprit en question comporterait cinq attitudes : l'écoute (s'intéresser à ce que pensent les autres, accepter le débat), la curiosité, l'autonomie (chercher à penser par soi-même), la lucidité (savoir ce que l'on sait et ce que l'on ignore) et la modestie (accepter de s'être trompé). Ces attitudes seraient à leur tour nourries par cinq pratiques : s'informer, évaluer l'information, distinguer dans cette information les faits et les interprétations, confronter les interprétations (pour prendre acte des débats) et enfin évaluer les interprétations (afin de distinguer les opinions des hypothèses et des faits validés par l'expérience).

La mission de l'École, en matière de formation à l'esprit critique, consisterait dès lors à exercer ces cinq pratiques afin d'encourager les cinq attitudes susmentionnées.

Il n'y a rien dans tout cela qui soit à rejeter. La question qui me taraude est plutôt : est-ce que cela suffit ? La capacité de formuler un jugement autonome et critique ne se nourrit-elle que de bonnes attitudes et de bonnes pratiques ?

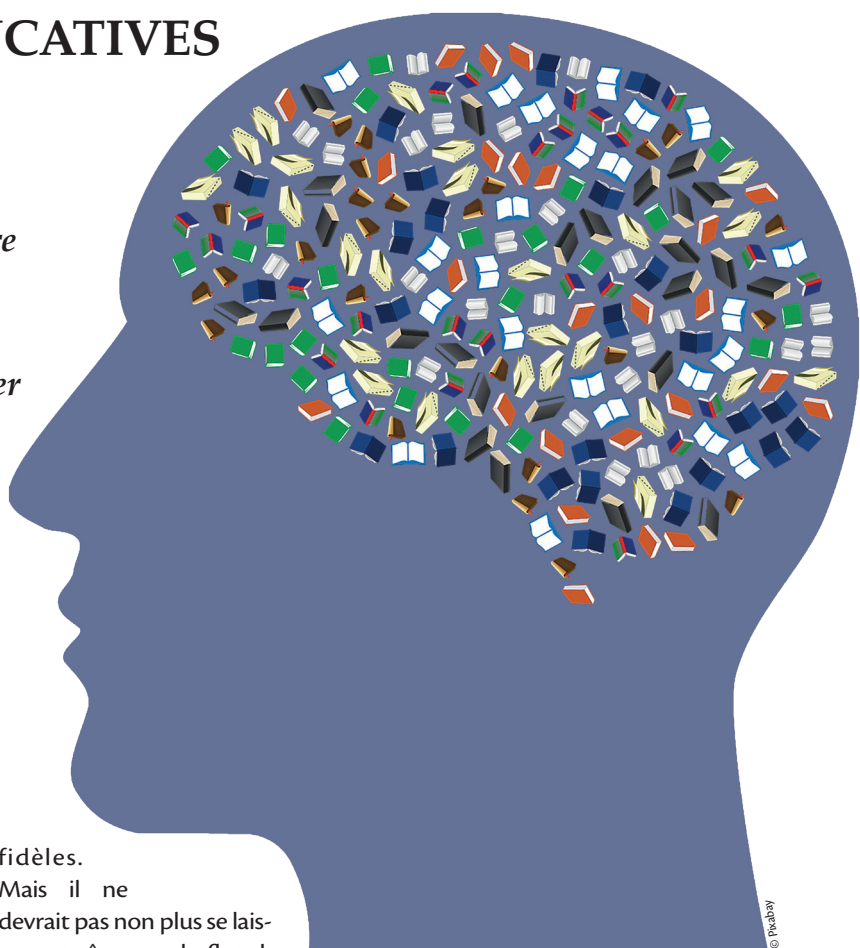
## LE CAS D'ÉCOLE DE LA COVID

Considérons le cas d'école qui nous est fourni aujourd'hui par la Covid-19 et les mesures sanitaires qu'elle entraîne. Un esprit critique ne devrait certes pas accepter d'emblée, comme des vérités incontestables, toute analyse ou information provenant des autorités et des médias qui leur sont

fidèles.

Mais il ne devrait pas non plus se laisser entraîner par le flot de thèses délirantes que l'on trouve parfois sur les réseaux sociaux. Il faut donc effectivement « s'informer », « distinguer les faits des interprétations », identifier « opinions, hypothèses et faits validés par l'expérience », etc. Mais ça n'est pas, me semble-t-il, qu'une question d'attitude ou de pratique. Il y a en effet une condition impérative pour que ces attitudes et pratiques soient efficaces, condition que passe étrangement sous silence le texte d'Éduscol : le savoir.

Comment se forger une opinion sur les vaccins, sans comprendre ce qu'est un virus, ce que sont l'ADN et l'ARN, ce qu'est un anticorps ? Comment évaluer la crédibilité d'affirmations appuyées sur des données chiffrées, relatives à l'efficacité ou à l'inefficacité du confinement, si l'on n'a pas appris à lire et à interpréter une statistique ? Comment comprendre les débats virulents sur la dangerosité de certaines dispositions comme le port du masque si l'on n'a jamais découvert ce qu'est une probabilité ? Comment résister aux comparaisons faciles entre la France et la Suède si l'on n'a pas d'idée des différences géographiques, démographiques ou culturelles entre ces pays ? Comment peut-on comprendre que des personnes pourtant saines d'esprit se laissent aller à des thèses dites « conspirationnistes », si l'on n'a pas appris, notamment par l'étude de l'histoire contemporaine, à quels mensonges les États sont parfois prêts lorsqu'il s'agit de protéger leur pouvoir ou leurs intérêts ? Et à quel point ils parviennent alors à embrigader les principaux



**LE SAVOIR SUPPOSE UN PROCESSUS COMPLEXE D'ABSTRACTION ET DE CONCEPTUALISATION QUE SEULE L'ÉCOLE PEUT APPORTER À TOUS.**

\* « Former l'esprit critique des élèves » : [eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-élèves](https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-élèves) (consulté le 8 janvier 2021).



C'est par l'école et la connaissance qu'un individu peut acquérir les outils à même de lui permettre de développer son esprit critique.

LE VÉRITABLE ESPRIT CRITIQUE, CELUI QUI PERMET DE S'AFFRANCHIR DES DOGMES DE LA PENSÉE DOMINANTE, NE SE NOURRIT PAS DE VALEURS, MAIS DE SAVOIRS.

médias. Enfin, comment espérer une attitude et une pratique respectueuses d'une démarche scientifique, si l'on n'a jamais – ou pas souvent – eu l'occasion de participer à la (dé-)(re-)construction d'un savoir théorique en s'appuyant sur une telle démarche.

#### FORGER DES CITOYENS CAPABLES DE PENSER LE MONDE

Il se trouve que le savoir n'a pas bonne presse aujourd'hui dans le discours dominant sur l'éducation. Beaucoup affirment qu'à l'ère d'Internet, alors que chacun peut accéder en un clin d'œil au contenu de bibliothèques et de médiathèques colossales, le rôle de l'École ne serait plus de transmettre du savoir, mais d'apprendre à rechercher et à mobiliser des connaissances nouvelles en fonction de besoins changeants et imprévisibles. Telle est en tout cas la définition « moderne » de la compétence, que réclament les pouvoirs économiques lorsqu'ils se penchent sur les systèmes éducatifs. Mais pour celui qui pense l'École comme une instance émancipatrice, cette vision-là ne peut satisfaire. Le savoir ne se réduit en effet pas à une masse d'informations. Dans sa forme la plus élevée, celle qu'implique une citoyenneté critique, le savoir suppose un processus complexe d'abstraction et de conceptualisation que seule l'École peut apporter à tous. En cédant à la mode consistant à privilégier la compétence flexible sur

le savoir solidement construit, ce n'est pas l'esprit critique que l'on promeut, mais au contraire la capacité de s'adapter au changement sans velléité de résistance.

Promouvoir l'esprit critique à l'école, forger des citoyens capables de penser le monde avec leur propre tête et de participer à sa transformation, cela ne peut se réduire à l'inculcation de valeurs ou de comportements. Le véritable esprit critique, celui qui permet de s'affranchir des dogmes de la pensée dominante, ne se nourrit pas de valeurs, mais de savoirs. C'est par l'étude des sciences que l'on acquiert le mode de pensée qui libère des préjugés. C'est par la connaissance de notre environnement géographique, technologique et socio-économique que l'on peut saisir les potentialités qui s'offrent à l'homme et prendre toute la mesure du gâchis actuel. C'est par l'histoire que l'on apprend comment se font et se défont les sociétés, que l'on perçoit la force et les conditions de l'action politique et sociale. C'est par la littérature, la philosophie et les arts que l'on apprend à préciser, à exprimer, à nuancer et à défendre sa pensée. Au contraire, l'absence de rigueur, les savoirs mal structurés, les compétences pratiques sans assise théorique, l'adaptabilité sans réflexion, ne conduisent l'homme qu'à renoncer à comprendre, à accepter tout sans s'interroger sur rien. ■

# L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE : POINT NODAL OU POINT AVEUGLE DE LA FORMATION ?

*Former les enseignant-es et CPE exige de leur donner la maîtrise des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner et d'en définir précisément la nature. Parmi ceux-ci, l'éthique professionnelle tient une place à part qui participe sans doute de sa relative marginalisation et invisibilisation.*

Par **STÉPHANIE PÉRAUD-PIUGSÉGUR,**  
collectif FDE

En se situant à l'articulation des principes, des savoirs, des contextes et des publics, l'éthique professionnelle permet de former un praticien réflexif, qui saura ajuster ses gestes professionnels en situation sans être déstabilisé par la rencontre avec les élèves. Sans elle, il risque de perdre de vue les finalités qui sont celles de l'école de la République et de se replier derrière une posture professionnelle rigide, refusant par là même l'aléa auquel nous confronte toute relation éducative. Mais en étant disséminée partout, la formation à l'éthique professionnelle court en réalité le risque de n'être nulle part et de devenir ce que l'on aborde – éventuellement – quand on en a fini avec tout le reste.

## DES MODULES SPÉCIFIQUES

Pourtant, alors que les réformes incessantes de la formation des enseignant-es et CPE depuis 1989 n'ont jamais permis de donner toute sa place à cette formation éthique, celle-ci est apparue de plus en plus nécessaire au fil du temps. La diminution continue du temps de formation et la variété des parcours des futur-es enseignant-es et CPE créent en effet une diversité axiologique très grande chez les nouveaux venus. Et ce, au moment même où l'exercice professionnel de plus en plus complexe les confronte quotidiennement à des dilemmes qu'il leur est parfois bien difficile de trancher seuls et dans l'urgence (Lantheaume et Hérou, 2008 ; Lorcerie, 2014). Pour répondre à ces besoins bien repérés, les équipes ont développé des modules spécifiques en s'appuyant sur les nombreuses recherches menées en ce domaine (Moreau, 2012 ; Prairat, 2013 ; Dupeyron et Miqueu 2013). Ils s'appuient sur une connaissance indispensable des principes juridiques, des textes réglementaires, de l'histoire et de la philosophie de l'école républicaine. Qu'il s'agisse d'ateliers d'herméneutique de dilemmes typiques et d'analyse de cas issus de la pratique professionnelle, ils permettent aux étudiant-es de comprendre l'esprit des textes au-delà de leur lettre pour

s'adapter au mieux en situation, en développant leur capacité de jugement dans le cadre protégé et étayant de la formation.

## COMPRÉHENSION APPAUVRIE ET RESTRICTIVE

Mais la réduction annoncée des volumes horaires des maquettes et la portion congrue laissée à l'éthique ne laissent guère espérer d'amélioration de la réforme actuelle de la formation des enseignant-es. Celle-ci vient en réalité parachever une logique néfaste à l'œuvre depuis plusieurs années qui oriente les professionnels vers une compréhension appauvrie et restrictive de l'éthique professionnelle. Cette dernière a bien été intégrée aux référentiels de compétences de professeurs et CPE sous l'intitulé « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Mais, ce faisant, elle a été réduite à un item parmi d'autres, apparaissant in fine tout à fait secondaire alors qu'elle constitue une dimension transversale de l'agir professionnel. En parallèle, on observe une volonté de moins en moins cachée de l'employeur de substituer à une véritable formation éthique une conformation à une version disciplinaire du statut de fonctionnaire, assortie d'une réduction progressive de son autonomie et de sa capacité à évaluer la conformité de son action à l'intérêt général. Le fait d'introduire dans les jurys de concours de recrutement des enseignant-es et CPE un responsable « RH » du ministère de l'Éducation nationale accrédité par ailleurs l'idée que cette « compétence éthique » serait appréciable en quelques minutes, indépendamment d'un ancrage fort dans les savoirs universitaires.

## UN PUISSANT LEVIER D'INTÉGRATION

Pour nous, l'éthique professionnelle doit être le fil rouge du parcours des étudiant-es, en les conduisant à s'interroger sans cesse sur le sens et la portée de leurs choix pédagogiques, didactiques et éducatifs dans la diversité des contextes d'exercice du métier, ce qui suppose des savoirs d'appui, sociologiques, psychologiques, philosophiques, juridiques et de sciences de l'éducation. Ils sont indispensables pour prendre des décisions adaptées,

**L'ÉTHIQUE  
PROFESSIONNELLE  
PERMET DE FORMER  
UN PRATICIEN  
RÉFLEXIF,  
QUI SAURA  
AJUSTER  
SES GESTES  
PROFESSIONNELS  
EN SITUATION SANS  
ÊTRE DÉSTABILISÉ  
PAR LA RENCONTRE  
AVEC LES ÉLÈVES.**

**L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DOIT CONDUIRE LES ÉTUDIANT·ES À S'INTERROGER SANS CESSER SUR LE SENS ET LA PORTÉE DE LEURS CHOIX PÉDAGOGIQUES, DIDACTIQUES ET ÉDUCATIFS DANS LA DIVERSITÉ DES CONTEXTES D'EXERCICE DU MÉTIER.**

éthiques, au-delà parfois du strict respect formel des textes réglementaires (qu'ils régissent les comportements attendus ou les savoirs à apprendre). Ainsi comprise, l'éthique professionnelle est un puissant levier d'intégration et de mise en cohérence de la formation et permet d'éviter le sentiment fréquent de juxtaposition entre « théorie » et « pratique » évoqué par les étudiant·es. Mais il est illusoire de croire que quelques heures de cours magistraux affichées dans des maquettes pourraient suffire à former efficacement les enseignant·es à faire face aux situations critiques.

#### MATURATION NÉCESSAIRE

Former à l'éthique professionnelle prend du temps, celui d'une maturation nécessaire pour que les étudiant·es endossent progressivement l'« habit » professionnel sans être écrasés par le poids de la fonction, tout en comprenant ses exigences. Entre les étudiant·es de licence qui redécouvrent l'école à l'occasion d'un stage, les lauréat·es du concours en pleine responsabilité d'une classe et les professionnel·les aguerris·es faisant un pause réflexive exigée par un contexte scolaire en évolution permanente, il faut prévoir une réelle progressivité dans les apports et les modalités de travail. Ces dernières doivent permettre aux professionnels d'échanger dans un cadre sécurisé où ils ne craignent pas le jugement de leurs pairs et des formateur·trices et ne subissent pas une pression évaluative tatillonne et formelle, pour (ré) élaborer collectivement le sens de leur métier et des pistes de réponse aux questions nouvelles

suscitées par l'évolution des publics scolaires. Ces temps dédiés doivent être assurés par des formateurs et formatrices sensibilisé·es aux enjeux de l'éthique professionnelle et capables d'accompagner les étudiant·es dans leur cheminement réflexif singulier. Enfin, une telle formation ne peut véritablement se déployer que si les conditions de stage offertes aux étudiant·es ne les insécurisent pas et ne les conduisent pas à chercher à tout prix des réponses toutes faites et ignorantes de la spécificité de chaque situation d'exercice. Utiliser les étudiant·es comme moyens d'enseignement ou de remplacement risque fort de court-circuiter le temps de l'élaboration collective nécessaire à une formation à l'éthique professionnelle digne de ce nom et d'empêcher une appropriation réflexive de leur propre style d'enseignement ou éducatif par les futur·es enseignant·es et CPE. ■

#### BIBLIOGRAPHIE

- J.-F. Dupeyron & C. Miqueu, *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*, Armand Colin, Paris, 2013.
- F. Lantheaume et C. Hérou, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF, Paris, 2008.
- F. Lorcerie, « La place vacante de l'éthique professionnelle des enseignants », *Diversité*, n° 177, 2014, p. 91-98.
- D. Moreau (dir.), *L'Éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*, L'Harmattan, Paris, 2012.
- É. Prairat, *La Morale du professeur*, PUF, Paris, 2013.



Des temps dédiés doivent être réservés pour accompagner les étudiant·es dans leur cheminement réflexif singulier.

# VIEILLES LUNES À L'INSU DE LEUR PLEIN GRÉ ?

À la lecture de la note du Conseil supérieur des programmes publiée fin 2020, on s'aperçoit que le discours sur l'apprentissage et le rôle de la langue française à la maternelle n'a pas changé depuis plus d'un siècle.

Par **MICHELA GRIBINSKI**,  
collectif FDE

**D**ans une note du Conseil supérieur des programmes (CSP) publiée en décembre 2020, « Note d'analyse et de propositions du CSP sur le programme d'enseignement de l'école maternelle »<sup>1</sup>, on y découvre les énoncés suivants, qui recyclent – à l'insu de leur plein gré ? –, à propos de la langue qu'il faudrait enseigner dès la maternelle pour faire (enfin) des petits Français, tout un pan de l'ethnocentrisme III<sup>e</sup> République : du discours scolaire républicain à celui du « génie » national, cher à l'Action française.

« Pour l'enfant, le langage se présente de deux manières : c'est un "bain" dans lequel il est plongé dès ses premiers jours grâce aux adultes qui l'entourent ; c'est aussi et surtout ce qu'il acquiert en apprenant à parler une langue. Cette langue est d'abord celle de son milieu familial, sa langue maternelle. À l'école maternelle, l'enfant apprend la langue française [on appréciera ici le saut logique : *aucun* enfant en France n'apprend le français ailleurs qu'à l'école : le seul français "*français*", c'est le français de l'école] qui est la langue de la Nation, creuset commun qui lui est ouvert dès l'âge de 3 ans. Cette langue, facteur de cohésion nationale et de rayonnement culturel, constitue le socle de son identité en France et dans le monde. Vecteur d'échanges et de culture, elle joue un rôle primordial dans le parcours de formation et l'insertion sociale et professionnelle des individus. La langue française est, en effet, au cœur du pacte républicain.

» Si le programme en vigueur affirme bien "la place primordiale du langage comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous", il ne met pas suffisamment l'accent

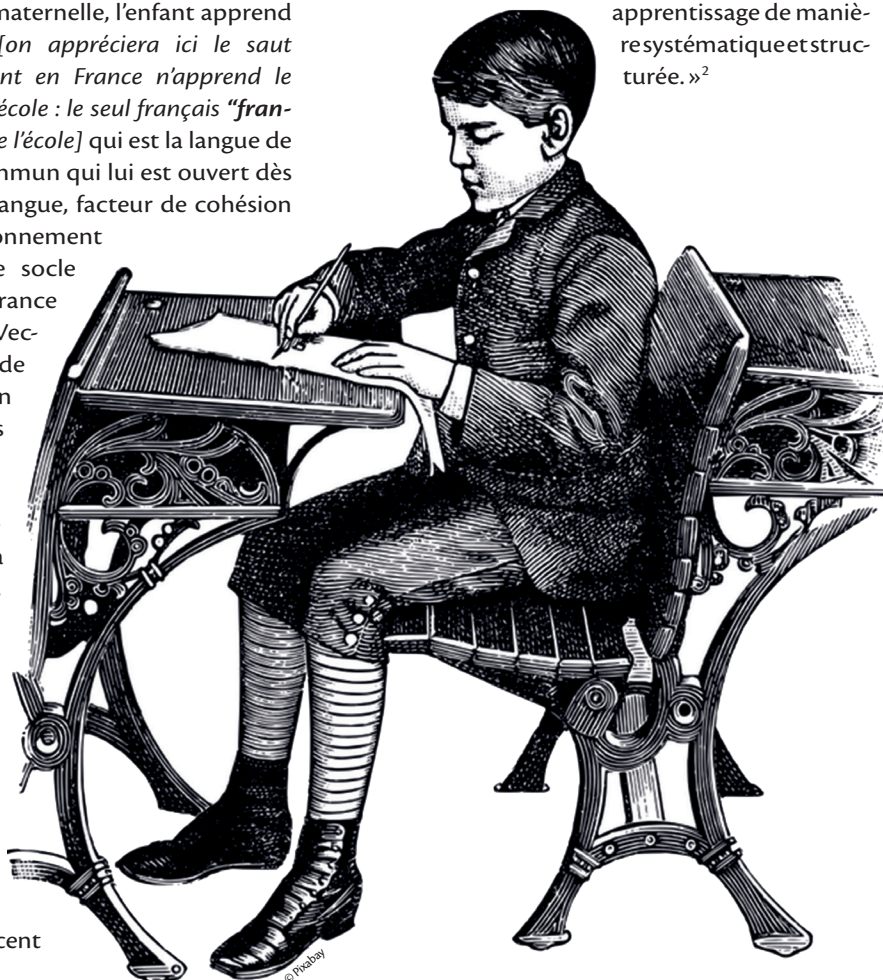
sur la "langue", orale et écrite, comme premier moyen d'entrer dans les apprentissages et comme condition de la réussite scolaire.

[...]

» L'absence de distinction entre le "langage" et la "langue" est très préjudiciable en ce qu'elle brouille les priorités de l'enseignement qu'il faut conduire. Il est significatif, à cet égard, de noter que l'expression "langue française" n'apparaît que deux fois dans l'ensemble du programme. Or, en apprenant la langue française qui devient sa langue, l'enfant apprend à comprendre et à lire le monde.

» Cet apprentissage de la langue française repose, en particulier, sur des activités qui permettent d'acquérir et d'enrichir le vocabulaire, de s'approprier progressivement la structuration grammaticale de la langue pour être capable de faire des phrases de plus en plus complètes et organisées. Or, le programme en vigueur n'invite pas, explicitement, à développer cet apprentissage de manière systématique et structurée. »<sup>2</sup>

TOUT UN PAN DE  
L'ETHNOCENTRISME  
III<sup>e</sup> RÉPUBLIQUE :  
DU DISCOURS  
SCOLAIRE  
RÉPUBLICAIN À  
CELUI DU « GÉNIE »  
NATIONAL, CHER  
À L'ACTION  
FRANÇAISE.



1. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Conseil supérieur des programmes, « Note d'analyse et de propositions du CSP sur le programme d'enseignement de l'école maternelle (décembre 2020) », disponible en ligne : [www.education.gouv.fr/media/73377/download](http://www.education.gouv.fr/media/73377/download) (consulté le 8 janvier 2021).  
2. « Note d'analyse », *op. cit.*, p. 20 et p. 24.



On retrouve là, sur le mode de l'évidence assertive simplette, les postulats qui ont relié, dans une « construction » complexe – qu'au Conseil supérieur des programmes on semble encore et toujours prendre pour la réalité –, les discours des livres d'école et ceux de l'Action française, lesquels font ensemble, même si c'est pour des raisons politiques opposées, de « la langue française » l'instrument d'expression et de communication idéal.

### UN PROGRAMME TOUT TRACÉ

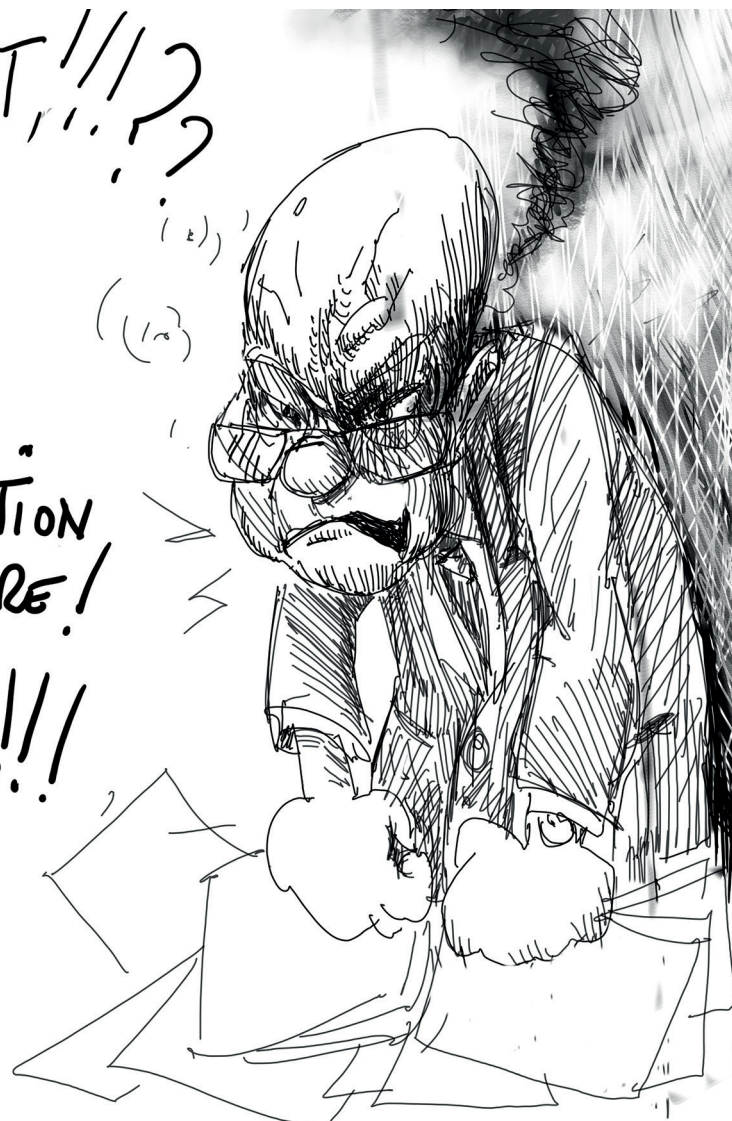
En 1902, l'inspecteur général de l'Instruction publique, Félix Pécaut, chargé par Ferdinand Buisson de fonder l'École normale supérieure de jeunes filles de Fontenay-aux-Roses qu'il va diriger pendant quinze ans, dreyfusard de la première à la dernière heure, s'interroge sur ce qui fait que « la langue française est la seule qui ait une probité attachée à son génie (Rivarol) » et en vient à cerner ce qui, selon lui, en fait la spécificité : la « précision et la propriété des mots et des expressions » et la « claire logique et la simplicité sobre de la construction »<sup>3</sup>. Vocabulaire et syntaxe un jour, vocabulaire et syntaxe toujours, comme on le voit dans la note du CSP.

On remplacera ici – encore que... – « basques » par ce qu'on voudra, le programme des maîtres (et des inspecteurs) semble dès lors tracé, et pour les siècles des siècles : « Les vaillants maîtres disputent ces intelligences basques étrangères au langage, aux principes, aux habitudes de pensée, aux sentiments moraux, nationaux, libéraux de la France, ils disputent ces enfants d'une autre race, d'une autre tradition, à la vie inconsciente et irréfléchie, à la superstition, à la barbarie ; ils les amènent à penser, à réfléchir, à parler. [...] Sympathie aussi aux inspecteurs qui là-bas, loin, très loin du centre, exercent leur action civilisatrice au profit de la langue et de l'esprit français. »<sup>4</sup>

### PERMANENCE DES MISSIONS ET DES VERTUS DE LA LANGUE

Apprendre la langue française, c'est ainsi, en 1902, accéder au mouvement de l'histoire et à l'harmonie générale du Cosmos et, en 2020, apprendre « à comprendre et à lire le monde »<sup>5</sup>.

RIEN N'EST PRÊT !!!  
M'EN FOUS !  
JEUU.. VEUX...  
MA RÉFORME  
DE LA FORMATION  
EN SEPTEMBRE !  
NA!!!



Aujourd'hui, grâce à des « activités qui permettent d'acquérir et d'enrichir le vocabulaire, de s'approprier progressivement la structuration grammaticale de la langue pour être capable de faire des phrases de plus en plus complètes et organisées »<sup>6</sup> ; hier, grâce au même « vocabulaire riche en abstraction, [...] qui élève les choses au plan de l'intelligence » et à la même « syntaxe d'une précision parfaite qui permet l'ordonnance rigoureuse de ces choses »<sup>7</sup>. Il y a décidément des lunes inusables et on ne peut qu'être frappé de la permanence – sur plus d'un siècle – des missions et des vertus assignées à un idiome toujours et encore fétichisé, comme par hasard le sien.

Pour finir une question de discours de remise de prix : « Mais cette langue incomparable [...] qui se répand sur la pensée de l'homme [...] tout ce qui est la France enfin, qui nous le donnera, qui les donnera au monde puisque le monde les attend et les reçoit de la France ? »<sup>8</sup>

Réponse : espérez dans les enfants de 3 ans – et la galaxie Blanquer. ■

3. F. Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, Paris, Delagrave, 1902, p. 47 ; cité par D. Maingueneau, « La droite et la gauche face à la clarté de la langue française. Un consensus illusoire sous la III<sup>e</sup> République », *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, n° 2, 1982, p. 23-24 ; sur Internet : [www.persee.fr/doc/hel\\_0247-8897\\_1982\\_num\\_2\\_1\\_3327](http://www.persee.fr/doc/hel_0247-8897_1982_num_2_1_3327) (consulté le 8 janvier 2021).

4. F. Pécaut, *op. cit.*, p. 148 et 149 ; cité par D. Maingueneau, *op. cit.*, p. 24.

5. « Note d'analyse », *op. cit.*, p. 24.

6. *Ibid.*

7. R. Groos, « Romantisme et judaïsme », *Cours et conférences d'Action française*, juin 1925, p. 83 ; cité par D. Maingueneau, *op. cit.*, p. 28.

8. Discours prononcé par M. Jules Pravioux, homme de lettres, à la distribution solennelle des prix de l'institution Saint-Cyr de Nevers (1920) ; cité par D. Maingueneau, *op. cit.*, p. 31.

# LA DIDACTIQUE COMME SAVOIR FONDAMENTAL POUR LA FORMATION

*Les textes récents cherchent à imposer aux INSPÉ, et donc aux universités, une répartition de la formation dispensée en mettant en avant, dans l'arrêté sur le master MEEF, le « cadre de référence » ainsi que « l'enseignement des savoirs fondamentaux à l'école » pour le premier degré (55 % du temps de formation au moins, cadre de référence inclus) et celui « des savoirs de sa discipline ou spécialité » pour le second degré (45 % au moins). Les « savoirs fondamentaux » désignés pour le premier degré sont « lecture, écriture, oral, étude de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe), didactique et pédagogie du français à l'école » et « numération, calcul, didactique et pédagogie des mathématiques à l'école ».*

Par **MICHÈLE ARTAUD**,  
collectif FDE

En dehors du traitement différencié des deux degrés, dont on pourrait discuter la pertinence, la question de la mise en avant de deux disciplines enseignées pour le premier degré a suscité nombre de réactions et a abouti, dans un certain nombre de propositions de maquettes dont nous avons eu connaissance, à la diminution du nombre d'heures consacrées aux savoirs considérés comme « non fondamentaux », que l'arrêté master désigne sous l'expression « autres disciplines enseignées » – même si, çà et là, des stratégies de contournement ont pu voir le jour. Cela met dans la difficulté à la fois les disciplines estimées « non fondamentales » et les deux disciplines mises en avant, français et mathématiques pour aller vite. Les unes perdent des heures de formation alors que l'on croyait déjà être à l'étiage; les autres gagnent des heures de formation, souvent sans avoir les effectifs pour les assurer, et apparaissent comme hégémoniques, ce qui crée des tensions dont les équipes se seraient bien passées. Tout cela est loin d'être un gage d'amélioration de la formation. Mais surtout, cela impose, quasiment de fait, français et mathématiques (enfin, calcul et numération, pour être exact, ce qui assez réducteur) comme « savoirs fondamentaux » dans la formation.

## « CONNAÎTRE » UNE DISCIPLINE

Si l'on suit la définition du *Trésor de la langue française*, on qualifie de fondamental ce qui « sert de fondement, de base à un système, à un ensemble ». Considérons donc ici comme système l'ensemble des gestes professionnels d'un-e professeur-e des écoles (PE). Quels sont les savoirs fondamentaux relativement à ce système, au sens où ils permettraient d'engendrer le système considéré? Telle est la question qui devrait être posée, étudiée, et par rapport à laquelle des maquettes de master pourraient être élaborées. Pour enseigner une discipline, il faut « connaître » cette discipline: cette affirmation fait consensus dans la société. Les PE ayant à enseigner du français, des mathématiques, de l'EPS, de l'histoire, de la géographie, de la musique, etc., ils ont donc à connaître l'ensemble de ces disciplines. La

connaissance de deux d'entre elles de façon plus conséquente que les autres permet-elle de fonder, de générer la connaissance de l'ensemble? Pour répondre à cette question, encore faudrait-il s'entendre sur ce que « connaître une discipline » veut dire. C'est sur ce point que la doxa du ministère nous semble peut-être la plus orthogonale à ce que produisent les recherches sur ce type de sujets. Que doit-on connaître et comment doit-on le connaître? C'est là que les choses se jouent. On ne doit pas connaître le « même calcul » et de la « même façon » pour être un enseignant, pour être un ingénieur, un commerçant ou un mathématicien par exemple.

## SAVOIRS FONDAMENTAUX

Nous prétendons donc que c'est autour de « savoirs fondamentaux », qui fondent le métier de professeur-e, qui permettent de produire et de piloter l'activité professionnelle, que doit être organisée la formation des professeur-es. Parmi ceux-ci la science didactique a un rôle primordial. En effet, ce que l'on a à connaître et cette manière de connaître, spécifique de la position d'enseignant, relève de cette science qu'est la didactique. C'est en étudiant la façon d'enseigner le calcul ou l'orthographe, que l'on va d'abord examiner ce qu'est ce calcul ou cet orthographe qu'il s'agit d'enseigner, puis les besoins en calcul et/ou en orthographe nécessaires pour le faire, qui vont ordinairement nettement plus loin que ce qu'il y a à enseigner – et qui ne font qu'exceptionnellement partie du menu usuel des formations universitaires. Et c'est là aussi que l'on va rencontrer des conditions indispensables à la réalisation d'un enseignement, comme ce que les outils informatiques peuvent faire ou pas pour favoriser l'enseignement du calcul ou de l'orthographe, comment satisfaire les besoins des élèves les plus fragiles ou « à besoins particuliers » sans les priver de la dynamique de la classe, etc. Sous les contraintes imposées qui sont de plus en plus difficiles à contrebattre, compte tenu notamment de la déstabilisation incessante des équipes de formateurs, la régression des formations à l'égard de la formation en science didactique est manifeste. Le combat sur ce point, mené dès la constitution des IUFM et qu'on avait pu croire, un temps, dépassé, doit être vigoureusement repris ■

LA RÉGRESSION  
DES FORMATIONS  
À L'ÉGARD DE  
LA FORMATION  
EN SCIENCE  
DIDACTIQUE EST  
MANIFESTE.

# BRÈVE RÉFLEXION SUR LA QUESTION DU TEMPS EN FORMATION

*La question, pour ne pas dire l'obsession, du temps occupe aujourd'hui une place centrale dans notre vie quotidienne. C'est un fait que le temps est devenu le principe organisateur de la plupart des sociétés humaines, depuis l'émergence du capitalisme comme mode de production, de consommation et de vie, lequel a fait du temps et de son épargne l'élément cardinal de son dispositif matériel – ce que résume le fameux proverbe: « le temps, c'est de l'argent ». Le champ de l'éducation et de la formation, et en particulier celle des enseignant-es, n'échappe pas à cet impérialisme du temps – non plus, du reste, qu'à celui de l'argent.*

Par **VINCENT CHARBONNIER**,  
collectif FDE

**L**es étudiant-es et les stagiaires se plaignent souvent et de manière récurrente de manquer de temps et/ou, ce qui en est la doublure, d'avoir trop de choses à faire. Cette déploration reflète un constat objectif: la composition organique de la formation des enseignant-es a singulièrement évolué depuis la « mastérisation » – dont il faut rappeler qu'elle fait triangle avec la première loi LRU (2007) et l'intégration-dissolution des IUFM dans les universités (2009). Depuis lors en effet, et abstraction faite des diverses réformes – au vrai des « déformes » – qui se sont égrenées, un invariant significatif les traverse et se dégage: l'augmentation du temps de présence devant élèves, le stage ou encore ce que l'on nomme, avec une redoutable ambiguïté, le « terrain », laquelle est passée d'un tiers à un mi-temps des obligations réglementaires de service.

Ce changement de composition est la source de plusieurs conséquences remarquables (que l'on pourrait tout aussi bien caractériser comme des identités remarquables). Il établit une *équi*-valence entre deux moments-composantes de la formation, que le sens commun considère volontiers comme une sorte de rééquilibrage, en ce que, certes différentes dans leurs contenus, elles partagent une commune visée de formation : formellement, le mi-temps de stage *équi*-vaut à celui de l'INSPÉ.

## DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Cette *équi*-valence est toutefois et simultanément la raison d'une différence, d'une *op*-position de chacune des deux composantes, et se trouve également sur-déterminée par une dichotomie, sommaire mais toujours efficace, entre « théorie » et « pratique », dont on devine aisément les associations: au temps de l'INSPÉ, la « voûte étoilée » de la théorie; au temps de pratique (stage) devant élèves, la « sainte » pratique.

En dépit de cette *équi*-valence formelle, ces deux moments demeurent foncièrement dissemblables, ne serait-ce que par la posture à chaque fois différente des stagiaires, enseignant-es dans un cas, étudiant-es dans l'autre. Or, cette double position, ou plutôt cette position en tension permanente, n'est pas soutenue dans sa positivité dialectique mais



*Tempus fugit*,  
de Natasja Delanghe,  
2009, aquarelle  
et émail sur papier.

© Georges Laroque/Wikimedia Commons

calcifiée en dichotomie rigide. Car lorsqu'ils et elles sont devant des élèves, les stagiaires sont, en réalité, moins considéré-es comme des étudiant-es-stagiaires *en formation*, que, de manière plus prosaïque et très intéressée, comme des moyens d'enseignement, satisfaisant ainsi aux réquisits élémentaires de la rationalité instrumentale, d'une allocation « optimale » de moyens, sans beaucoup d'égards pour les fins, en l'espèce de la position de stagiaire, d'être *en formation*.

## CERTIFICATION DE CAPACITÉ

Dans ces conditions, la formation est moins celle de la personne en tant que citoyen et futur professionnel, que celle d'une *force de travail*, se dégradant ainsi en une *certification* de capacité et réduisant la personne à ses compétences. Soit dit en passant, la question connexe des rythmes de formation est alors complètement dérobée. La dimension formative de la formation, au sens de donner forme et dignité, se renverse en unidimensionnalité, celle de la capacité de donner force, non point d'âme mais de travail, parce que, encore une fois, le temps, c'est (toujours) de l'argent, parce que, comme le dit si bien le poète, « *Le temps, le temps/A pu faire d'une flamme/ Une pierre qui dort debout* » (Guillevic, *Terraqué*). ■

LA DIMENSION  
FORMATIVE DE  
LA FORMATION,  
AU SENS DE DONNER  
FORME ET DIGNITÉ,  
SE RENVERSE EN  
UNIDIMENSIONNALITÉ,  
CELLE DE LA CAPACITÉ  
DE DONNER FORCE,  
NON POINT D'ÂME  
MAIS DE TRAVAIL.