

La formation des enseignants est aujourd'hui présentée de tous côtés comme un enjeu majeur. D'elle dépendrait notamment la capacité de l'Education Nationale à assurer dans les années à venir une élévation significative du niveau de tous les jeunes sortant du système scolaire.

Or dans le même temps, le métier d'enseignant évolue profondément.

Le pouvoir politique reconnaît la nécessité de mieux former les enseignants, à de nouvelles tâches ou à une autre conception de leurs tâches.

Cette réflexion est au cœur du processus de professionnalisation qui est engagé. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres auront à en relever le défi.

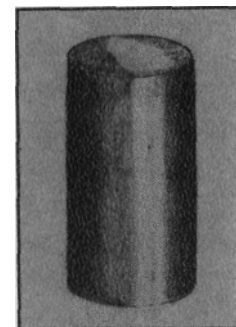
Cet ouvrage est édité en collaboration avec l'Association des Sciences de l'Education de Strasbourg.

Code : 670/B3302 - Prix : 19,00 F

C.R.D.P. 23, rue du  
Maréchal Juin - 67007 STRASBOURG

ISBN : 2-86636-160-1  
ISSN : en cours

questions  
d'éducation



## POUR UNE POLITIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Jean-Pierre OBIN

1990

CRDP  
STRASBOURG

## **POUR UNE POLITIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

**Jean-Pierre OBIN**  
Conseiller Technique auprès du  
Secrétariat d'État à  
l'Enseignement Technique

Pour introduire ce sujet de la formation des enseignants, nous pourrions prendre comme point de départ les questions que, les uns et les autres, nous nous posons à ce propos. Vous êtes ici des enseignants, des chefs d'établissements, des étudiants, des responsables académiques, mais aussi des parents d'élèves, et chacun d'entre vous, d'entre nous, ne manque pas de se poser des questions dans ce domaine. On parle beaucoup, actuellement, de revalorisation, de rénovation de l'enseignement, de loi d'orientation, et, dans ce contexte, on entend aussi beaucoup évoquer la formation des enseignants. Le sujet est vraiment dans l'air du temps. Il me semble pouvoir distinguer quatre approches principales à partir desquelles on l'entend souvent aborder. Je voudrais simplement nommer ces quatre approches sans vraiment les traiter, préférant les renvoyer au débat, puisqu'elles font justement débat aujourd'hui.

### **LA QUESTION DES STRATÉGIES A PRIVILÉGIER ?**

Le premier grand domaine de questions est celui des stratégies à privilégier en matière de formation continue des enseignants. Quelle stratégie doit-on choisir ? Dans votre académie, cette question revêt des aspects concrets ; le

Programme Académique de Formation se présente sous trois «Titres», chacun d'eux impliquant un choix stratégique différent : «Titre 1 », formation établie à partir d'une commande ou d'une impulsion nationale, «Titre 2», catalogue d'offres de formation, «Titre 3», actions construites à partir de la demande d'une équipe.

Dans le choix d'une politique de formation, doit-on privilégier l'offre de formation ou la demande, et de quelle offre s'agit-il, académique ou nationale ? Selon que l'on donne plus d'importance à l'une ou à l'autre de ces approches, on adopte une stratégie différente.

Plus généralement, on peut choisir de voir d'abord dans la formation continue une formation d'accompagnement de réforme ou d'innovation; on change les programmes, on introduit de nouveaux matériels dans les établissements techniques, il faut alors former les professeurs, c'est une formation **d'accompagnement de transformation**. Ou bien, à l'opposé, on peut choisir de voir d'abord dans la formation un **levier de transformation** du système éducatif ; on n'accompagne pas, on précède, on forme les enseignants pour provoquer des changements. A titre d'exemple, je citerai là le choix qu'a fait Alain SAVARY au moment de lancer la Rénovation des Collèges : il a décidé que tous les Collèges connaîtraient un an de formation avant de s'engager dans le processus de rénovation. C'est alors des effets de la formation que le changement est attendu ; c'est elle qui est le levier, alors que, traditionnellement, on cherchait plutôt les leviers de transformation dans les modifications de structures ou de contenus d'enseignement.

Sans doute ces deux options différentes ne sont pas contradictoires *a priori*, elles peuvent très bien se présenter comme complémentaires. Il n'empêche que, sur le plan budgétaire, la pondération que l'on établit entre l'une et l'autre formule traduit bien un choix stratégique.

## LA QUESTION DES CONTENUS DE FORMATION

Comment définir ces contenus ? Quelles sont les aspirations des professeurs quant aux contenus des stages ? Quelles sont leurs attentes, quels sont leurs besoins ? Tous ces termes ne sont pas équivalents : attentes, aspirations renvoient à une expression spontanée, alors que l'on conçoit volontiers que le besoin doit être analysé.

Autre question : les contenus doivent-ils être scientifiques, didactiques, méthodologiques. Ces qualificatifs prennent une importance différente selon les circulaires et les ministres. Et lorsque, à l'échelon académique ou à l'échelon national, on élabore un plan de formation, les poids respectifs que l'on donne aux aspects disciplinaires et aux aspects méthodologiques illustrent une conception, un modèle, ou en tout cas une orientation

## LA QUESTION DE L'ORGANISATION ET DU PILOTAGE DE LA FORMATION

### Qui organise, qui pilote, qui fait quoi et comment ?

Prend également place toute une série de questions sur les Instituts de Formation des Maîtres, sur les Écoles Normales, sur les M.A.F.P.E.N, sur leur création et leurs rapports avec les corps d'inspection. On s'interroge aussi sur les choix des pays voisins. Mais la place que l'on occupe en tant qu'acteur dans le système éducatif détermine fortement les approches que l'on a de ce domaine de questions, et les positions de principe que l'on prend.

Dans ce registre, d'autres interrogations se posent dans tous les pays européens : quelle place la formation doit-elle occuper dans le service de celui qui l'assure ? ou encore, aura-t-on recours à des formateurs institutionnels ou à des formateurs occasionnels ? quel est le statut du formateur ?

## LA QUESTION DE L'EVALUATION DE LA FORMATION

### Comment évaluer les formations ? Qui évalue ?

Mais aussi que faut-il évaluer et pourquoi ? Évaluation ou contrôle ? Là encore, la controverse sévit. On parle plutôt de contrôle si des objectifs ont été fixés à l'avance, et plutôt d'évaluation si l'on regarde *a posteriori* les effets produits, sans que ceux-ci aient été nécessairement prévus.

En matière de formation continue d'enseignants, on peut très bien envisager de contrôler des objectifs que l'on s'était assignés, en termes qualitatifs comme en termes quantitatifs. On peut également viser à évaluer les effets produits par la formation à l'endroit des élèves. Mais on ne sait pas bien le faire, eu égard au nombre de paramètres qui jouent.

Toutes ces questions interfèrent, tous leurs domaines sont liés. Elles ont de commun d'alimenter le débat de façon permanente.

Je souhaiterais donner une autre orientation à mon exposé. Puisque nous avons, en tant qu'acteurs dans le système éducatif, des angles de perception de la réalité qui varient avec nos positions, et puisque ma position est celle d'un responsable de l'appareil d'État, je voudrais confronter vos points de vue d'acteurs à celui qui se trouve être le mien. Il me semble en effet que de la diversité des éclairages, de celle des angles de perception, peut se dessiner le sens des divers phénomènes que nous dessinons. Je vous propose donc de vous apporter l'angle de vue particulier qu'est celui de l'État, à l'égard de cet élément relativement nouveau qu'est le problème de la formation continue des enseignants.

### **QUEL EST, VU DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, LE PAYSAGE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN FRANCE ? QUEL EST *L'EXISTANT*, COMMENT SE DESSINE LE FUTUR ?**

Le panorama existant se brosse avec des éléments quantitatifs et des éléments qualitatifs.

La formation continue en France concerne 315000 instituteurs, 160 000 professeurs de type lycée, 85000 professeurs d'Enseignement Général de Collège et 60 000 Professeurs de Lycée Professionnel, en tout 620 000 personnes. Pour assurer cette formation deux systèmes coexistent : la formation des instituteurs est organisée au niveau départemental, dans les Écoles Normales, et sous l'égide des Inspecteurs d'Académie en résidence, alors que celle des personnels de second degré relève des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, les M.A.F.P.E.N., sous l'autorité des Recteurs. C'est là une situation de fait et non de droit, puisque, selon les textes, la compétence des MAFPEN s'étend à tout type de personnels Mais on le sait, elles n'ont jamais pu s'occuper vraiment de la formation des instituteurs.

Le Ministère connaît mal ce que font réellement les Écoles Normales en matière de formation continue. Grâce aux travaux de la nouvelle direction de l'évaluation et de la prospective, on sait mieux ce qui se passe au niveau des

MAFPEN. On en est actuellement, à peu près, à 250 000 semaines de stages, touchant environ 60 % des personnels du second degré. Ce qui, rapporté à 300 000 professeurs, représente une moyenne de plus d'une semaine de stage, par personne concernée et par an, et 0,8 semaine de stage par personne employée. Du point de vue quantitatif, nous sommes là, très loin devant les autres pays européens : les Belges, par exemple, sont à moins de dix fois moins, moins de 6 % de professeurs touchés chaque année, dans les pays latins, la formation continue est souvent inexistante. En France, la création des MAFPEN a donc représenté un formidable bon en avant pour le second degré.

Si l'on veut comparer notre effort à celui des entreprises, la tâche est malaisée puisque celles-ci calculent le leur en référence à la masse salariale, et prennent en compte toutes sortes de prestations en rapport avec la formation. Pour tenter une comparaison, j' ai utilisé comme critère le rapport entre **temps de formation et temps total de travail**, et j'ai établi le rapprochement avec les chiffres fournis par I.B.M., entreprise phare en matière de formation puisqu'elle y consacre entre 12 % et 15 % de sa masse salariale, soit plus de dix fois plus que l'obligation légale. L'Éducation Nationale est à 2,1 % du temps total de travail consacré à la formation, alors qu'IBM est à 5,5 % ; bien sûr nous sommes en dessous, mais nous ne sommes pas ridicules.

Par le volume des formations organisées, le système MAFPEN constitue le plus important système de formation continue d'adultes en France, sans doute en Europe. Il vient de dépasser celui des GRETA qui le précédait jusqu'alors.

Du point de vue qualitatif, les évolutions récentes nous confrontent à des questions difficiles à résoudre, dont je ne citerai que quelques unes.

1) Notre système éducatif amenait, il y a dix ans, 20 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ; nous en étions à 40 % il y a trois ans ; nous dépassons aujourd'hui les 50 % ; depuis l'annonce des 80 % pour l'an 2000 faite par Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, nous sommes forcés de revoir les projections en hausse, puisque la progression se révèle encore plus rapide qu'elle n'avait été prévue, et le seuil des 80 % pourrait être atteint avant même l'an 2000. Vis-à-vis de la structure de la population, cette évolution se révèle extrêmement importante. En effet, si en l'an 2000, 80 % des jeunes doivent être au

niveau IV, niveau-charnière du baccalauréat, aujourd'hui, 50 % de la population active est au niveau VI, sans aucune qualification. D'où l'intérêt du Crédit Formation, pour amener au moins chaque personne active au niveau V. Mais du coup, l'Éducation Nationale se trouve face à des enjeux tout à fait nouveaux. D'autant que l'évolution démographique, la baisse du nombre des naissances va l'amener à faire moins de formation initiale au moment où elle devra faire davantage de formation d'adultes.

2) Une autre question concerne tout particulièrement l'enseignement technique. Des emplois disparaissent, d'autres se créent, les technologies et les professions évoluent très vite. Les professeurs, eux, ont été formés dans une spécialité, et travaillent en général une quarantaine d'années au cours de leur carrière. Or on ne peut plus imaginer aujourd'hui qu'ils vont pouvoir, pendant presque quarante ans, enseigner la même spécialité de manière inchangée. Ce qui veut dire qu'il faut concevoir des formations de reconversion et d'adaptation permettant en permanence des changements et des évolutions de spécialité. D'autre part, les professeurs de disciplines professionnelles ont bénéficié souvent d'une formation générale courte, et leur niveau, de ce point de vue, est très sensiblement au-dessous de celui des autres professeurs de lycée. Dans les Lycées Professionnels, un enseignant sur deux, dans les disciplines dites pratiques, a un diplôme inférieur à celui du baccalauréat. Ce qui veut dire qu'il faut imaginer non seulement des formations permettant des reconversions, mais aussi une élévation du niveau général de l'ensemble des enseignants de Lycée Professionnel.

3) La formation continue des instituteurs a été très critiquée. Elle me semble aujourd'hui enfermée dans le cadre départemental. Or, qu'y a-t-il de commun entre un instituteur de l'Isère qui se trouve à proximité du rayonnement d'un grand centre universitaire comme Grenoble, et un instituteur de l'Ardèche ou de la Lozère ? Quelle égalité de formation entre instituteurs, dans un tel système, où chacun, pour sa formation initiale comme pour sa formation continue est enfermé dans son département ? Un tel système est manifestement un frein à l'évolution et à l'ouverture. Comment le faire évoluer ?

4) Le quatrième problème auquel nous sommes confrontés, et qui donne un éclairage particulier à la question de la formation continue, est celui du recrutement des enseignants. On le dit en crise. Mais cette crise n'est pas

uniforme, elle touche des régions particulières et des niveaux, des enseignements particuliers. On a du mal à recruter des enseignants en Mathématiques, en Sciences Physiques, dans certaines disciplines de l'enseignement technique ; l'Électronique est dans une situation particulièrement grave. Si l'on s'interroge sur la cause de cette crise, on constate que dans ces domaines, l'Éducation Nationale se trouve tout simplement en concurrence avec d'autres employeurs sur le marché de l'emploi. Elle n'a pas de marché captif. Un étudiant qui cherche un métier se détermine en fonction de l'offre et de la demande, en comparant les salaires, sans doute, mais aussi les avantages de carrière, les conditions d'exercice du métier. Quel plan de carrière l'Éducation Nationale offre-t-elle à ses enseignants aujourd'hui ? Cette question n'est pas sans conséquence sur la formation continue.

Voilà brossé un panorama, peut-être mal connu, qui s'établit en termes quantitatifs comme en termes qualitatifs. Il paraît important de savoir d'abord où l'on est pour se demander vers où l'on veut aller.

### **QUEL PAYSAGE VEUT-ON APRÈS-DEMAIN ? QUEL PROJET CONSTRUIRE ?**

En matière éducative, on ne fait pas de projets à court terme. Les décisions qu'on prend aujourd'hui engagent une, voire plusieurs générations. La réforme de l'enseignement des mathématiques des années 60, par exemple, a eu des conséquences jusqu'aujourd'hui, et sans doute demain, entraînant un déficit de cadres scientifiques et techniques : en voulant former des mathématiciens dès l'école maternelle, on s'est tout simplement privé durablement de professeurs de mathématiques et de sciences physiques.

Si l'on veut savoir comment aborder le problème de la formation continue dans une perspective de long terme, il faut d'abord déterminer des objectifs pour le métier d'enseignant de demain, et se poser la question des relations de ce métier avec son environnement social, culturel, politique. Partir donc des évolutions sociales, culturelles, éducatives que l'on attend de l'école de demain, puis parler du métier, et enfin de la formation.

## LES ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

Les évolutions éducatives, dans leur contexte culturel et social, se rapportent en grande partie à des choix antérieurs, et tout particulièrement des choix budgétaires. La courbe qui traduit la part qu'une nation consacre aux dépenses éducatives n'est pas faite de pics, elle ne connaît que des évolutions lentes, et assez semblables d'un pays d'Europe à l'autre. En référence au Produit Intérieur Brut, les dépenses éducatives sont passées en France de 6,5 % en 1970 à 7,1 % en 1985, une bonne moyenne pour les pays développés. Mais il faut observer comment, à l'intérieur de cette masse financière, se structurent les dépenses : il y a une vingtaine ou une trentaine d'années, ces dépenses étaient presque exclusivement celles du Ministère de l'Éducation Nationale ; aujourd'hui, moins de 50 % d'entre elles concernent l'Éducation Nationale (soit 3,3 % du P.I.B.), les autres relèvent du Ministère de l'Agriculture ou de la Santé, mais aussi du Ministère du Travail et de l'Emploi. 17 % relèvent des collectivités territoriales : communes, départements, régions. 11% sont engagées directement par les ménages, et 5 % par les entreprises. Cette évolution, la baisse tendancielle de l'Éducation Nationale, l'effort accru des collectivités territoriales, des entreprises, mais aussi des familles, va dans le sens d'une globalisation de l'effort éducatif. Celui-ci sera de plus en plus partagé en une pluralité de centres de responsabilité et d'initiative. Le monopole de l'école est dépassé, on entre dans une logique du travail en partenariat. Si l'on regarde vingt ans en arrière on mesure l'ampleur du changement opéré.

## LES ÉVOLUTIONS DU MÉTIER DE L'ENSEIGNANT

Je ferai le triple constat suivant, sans doute un peu schématique pour les vertus de la démonstration.

D'abord, si l'on s'en tient à sa formation, à son niveau de recrutement, **l'enseignant s'apparente au cadre supérieur** ; sur le marché de l'emploi, les enseignants sont au même niveau de recrutement que les cadres supérieurs des entreprises : bac + 5, et même bac + 6 pour l'agrégé qui se place au-dessus du niveau de formation de l'ingénieur. Si l'on regarde la manière d'exercer le métier, et la représentation que les enseignants en ont, **ce métier s'apparente à une profession libérale** : relative maîtrise du temps, de l'organisation du

travail, une certaine culture aussi et une revendication de cette culture. Une récente enquête du Ministère auprès des enseignants montre bien l'attachement à une certaine conception de la liberté fortement revendiquée : à la question *souhaitez-vous travailler plus et gagner plus ?* la réponse est négative, ainsi qu'à celle portant sur une présence accrue dans l'établissement. En revanche si l'on regarde l'exercice concret du métier, on observe alors un métier extrêmement parcellisé. L'enseignant, dans l'établissement scolaire et dans sa classe, se **rapproche du personnel d'exécution** : aucune maîtrise du temps, de l'espace, on décide pour lui d'un emploi du temps hebdomadaire, répétitif, heure par heure, et discipline par discipline. C'est encore un métier taylorisé et parcellisé où la chaîne des élèves passe devant les professeurs, les uns après les autres. Aucune maîtrise sur l'amont et l'aval de la séquence éducative. Ce n'est pas lui qui élabore les programmes, mais les corps d'inspection. Ce n'est pas lui qui évalue les élèves, ce sont les jurys des examens. Ce n'est pas lui qui conçoit, en général, ses instruments pédagogiques, ce sont les auteurs de manuels et les éditeurs. Il n'évalue pas son propre travail, il ne conçoit pas ses outils. Voilà donc une situation professionnelle qui s'apparente par certains aspects aux cadres supérieurs, par certains autres aux professions libérales, par d'autres encore aux personnels d'exécution.

Une deuxième caractéristique des enseignants français, est qu'ils **n'ont jamais quitté l'école**, depuis l'âge de trois ou quatre ans. Non seulement ils n'ont jamais quitté l'école, mais, chose relativement extraordinaire, ils y ont réussi, ce qui reste dans leur génération une situation tout à fait minoritaire. Culturellement, ils sont donc les plus mal placés pour s'occuper des élèves en difficulté, puisque naturellement ils tendent à reproduire le système qui les a fait réussir. Cela explique pour une bonne part leurs préjugés sur le niveau prétendument en baisse, et un certain nombre de représentations des élèves dans lesquelles ils ne peuvent vraiment se projeter.

Troisième constatation : dans ce système, **les enseignants ne sont pas évalués**. Ils sont notés, ils sont promus, ils sont contrôlés, mais ils ne sont pas évalués. Ils ne sont pas jugés sur les résultats qu'ils obtiennent avec les élèves, sur les effets de leur enseignement. Ils sont jugés en fonction de normes pédagogiques dont l'inspection est porteuse, et qui, la plupart du temps, ne sont pas explicitées. On cherche à savoir ce que l'inspecteur a dans la tête, ce qu'il attend, on en a une idée, on fait, au jour J, la leçon qui pense-t-on lui

plaira Mais les normes supportant le jugement qui sera porté restent implicites, elles sont très rarement mises à plat.

Par rapport à ce que l'on pourrait souhaiter, ce triple constat est un peu douloureux, même si j'en reconnais le côté provocateur. Ce métier semble aujourd'hui davantage structuré par une histoire que par un avenir. La question se pose donc de savoir comment et vers quoi le faire évoluer.

## DE L'ENSEIGNANT AU FORMATEUR

Le partage des compétences est devenu nécessaire dans la société contemporaine ; on possède donc d'autres modèles. En particulier, cet autre type d'enseignant qu'est le **formateur**. On ne l'appelle justement pas enseignant parce que le terme même est sans doute dévalorisé. Il est intéressant de regarder quelles évolutions ont permis à cet autre modèle d'émerger, à partir, précisément, de la fonction de référence qu'était au point de départ l'enseignant.

Le formateur a davantage de maîtrise par rapport à l'ensemble de la séquence éducative : on lui demande d'analyser les besoins de son «public», de les traduire en objectifs de formation, à partir de là de concevoir et d'organiser des séquences de formation, de concevoir des outils pédagogiques, d'aller rechercher des intervenants, de gérer un budget et de participer à l'évaluation de la formation en concertation avec l'organisme employeur ou le commanditaire. Il maîtrise le processus de formation, de l'amont jusqu'à l'aval, alors que l'enseignant est cantonné dans la séquence d'apprentissage. Faire évoluer le métier d'enseignant vers le métier de formateur, c'est lui donner un nouvel espace d'initiative.

C'est également permettre à l'enseignant de se situer sur le marché du travail, en particulier dans le domaine de la formation où l'Éducation Nationale n'est qu'un partenaire particulier. Dans le contexte général actuel, de préoccupation d'une revalorisation de la fonction, posons-nous la question de savoir quelle issue a un enseignant qui souhaite quitter ce métier, après vingt ou trente ans de carrière ; quels sont ceux qui arrivent encore à être compétitifs sur le marché du travail ? Il existe des enseignants qui quittent l'Éducation Nationale et trouvent un emploi ailleurs. Ils sont très peu nombreux et relèvent

catégories. La première rassemble ceux qui possèdent une compétence disciplinaire qui les met en situation de compétitivité : mathématiciens, informaticiens, électroniciens représentent le flux le plus important de ceux qui partent vers le secteur privé. Une seconde catégorie se dessine autour d'un autre type de compétences, les compétences méthodologiques. On observe là des gens qui sont passés de la formation initiale à la formation continue à l'intérieur de l'Éducation Nationale, puis qui partent dans le privé vers le secteur de la formation continue ou de la gestion des ressources humaines. Il est évident que, lorsque l'on prend conscience que l'exercice de sa profession a permis d'acquérir des compétences qui sont convoitées et monnayables ailleurs, à l'extérieur, on a forcément une autre image de son propre métier. Et cela fait bien partie de la problématique de la revalorisation d'une profession.

## LES ÉVOLUTIONS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Après avoir présenté les évolutions prévisibles de l'éducation, les évolutions souhaitables de la profession d'enseignant, j'en viens à leurs conséquences sur la formation. Car si l'on a une vision plus claire des objectifs pour après-demain, on doit être capable, pour demain, de prévoir les leviers stratégiques qui vont permettre d'aller vers un nouveau métier.

On aperçoit un certain nombre de types et d'objectifs de formation qui permettraient d'aller vers des compétences renouvelées pour des enseignants. A la fois des compétences portant sur l'aval de l'enseignement - par exemple des compétences en évaluation, des compétences sur la manière d'enseigner, la pédagogie, la «gestion des apprentissages» - et des compétences sur l'amont - tout ce qui précède la séquence pédagogique proprement dite -. Ces compétences méthodologiques sont connues des formateurs : formulation d'objectifs de formation, conception d'outils d'évaluation, recherche et construction d'outils didactiques, gestion des ressources formatives, mais aussi travail avec des partenaires extérieurs à l'Éducation Nationale, formateurs d'adultes, responsables d'entreprises, élus, familles, intervention aussi avec d'autres publics que les élèves, jeunes et adultes.

Cette analyse donne aux responsables quelques indications fortes sur ce qu'on peut induire à travers la formation initiale et continue, comme

transformation du métier, et donc comme transformation de l'école. Car si c'est d'une analyse de l'école et de ses évolutions que peuvent surgir des indications sur l'évolution du métier, réciproquement les transformations du métier doivent être fortement inductrices en vue d'évolution de l'institution elle-même. D'un nouveau métier peut naître aussi une nouvelle école, davantage centrée sur l'élève - et donc moins sur la discipline - sur les diversités des élèves, sur leur réussite, une école plus ouverte sur son environnement, sur la formation des adultes, sur les partenaires éducatifs - collectivités territoriales, entreprises -, plus proche des usagers, c'est-à-dire des familles. Ces familles dont le niveau de formation s'est considérablement élevé, au point que l'enseignant d'aujourd'hui, et *a fortiori* celui de demain, ne peut plus traiter avec les parents de ses élèves, comme le faisait, dans la France rurale d'hier, l'instituteur vis-à-vis de parents quelquefois analphabètes. Les parents sont, pour l'enseignant, des partenaires éducatifs privilégiés. Ils ont parfois un niveau de formation plus élevé que lui. On ne peut pas méconnaître leur vocation éducative, non plus que leurs capacités formatives. L'école à naître, ou à faire naître, sera plus ouverte aussi à tous les canaux qui contribuent à l'éducation et à l'information, et qui n'existaient pas hier, je veux dire les médias, la presse et surtout la télévision ; un enfant de l'école primaire, aujourd'hui passe autant de temps devant la télévision, que sur les bancs de l'école : 24 heures par semaine, en moyenne, devant la télévision, contre 27 à l'école. Le maître ne peut pas faire comme si cela n'existait pas, comme s'il n'était pas complété dans son travail formatif.

Nouvelle école, donc, avec un nouvel enseignant. On a eu jusqu' à maintenant, pour l'enseignant, comme d'ailleurs pour l'élève, la tentation d'empiler les nouvelles compétences sur les anciennes : ce fut le cas pour l'audiovisuel et l'informatique, par exemple. Les formations s'empilent, et transforment l'enseignant en une sorte d'homme-orchestre qui doit savoir jouer de tous les instruments. Avec le formateur d'adultes, on possède un modèle complètement différent. Pensez par exemple au cas des C.F.C., les Conseillers en Formation Continue des GRETA : on ne leur demande pas de tout savoir faire, mais de savoir organiser les formations, de trouver les gens qui savent faire, de les faire travailler ensemble. L'enseignant, de même, doit tendre à devenir le chef d'orchestre de l'éducation, en sachant qu'il n'en a plus le monopole. Du

point de vue de la valorisation du métier, ces deux termes me semblent bien poser la «problématique» de l'avenir de la fonction enseignante : va-t-on vers une profession prestigieuse, le chef d'orchestre, ou vers un métier dérisoire, l'homme-orchestre ? Aujourd'hui, en quelque sorte à la croisée des chemins, on peut vraiment se poser cette question en ces termes caricaturaux.

Et la formation dans laquelle vont être investies des sommes considérables va permettre d'aller plutôt dans un sens ou plutôt dans l'autre. A l'analyse d'un certain nombre de plans académiques de formation, on peut se demander si l'on va vers l'empilage des compétences, ou vers une autre structuration fondée sur certaines compétences nouvelles à orientation méthodologique. Cet équilibre entre formation pédagogique, formation méthodologique et formation scientifique, nous donne un certain nombre d'indications pour savoir vers où l'on doit plutôt «tirer la machine». Si l'on s'accorde volontiers sur la nécessité pour l'enseignant de connaître ce qu'il enseigne, et donc d'une solide formation scientifique, il reste à déterminer comment structurer sa formation dite professionnelle. L'enseignant, en France, est marqué par une double tradition : celle des Ecoles Normales pour le premier degré et l'enseignement professionnel, fondé sur l'importance accordée au savoir-faire pédagogique et pratique, mais dans une perspective normative, et celle de l'Université pour le second degré, fondée sur l'importance accordée aux savoirs, notamment scientifiques. Prendre aujourd'hui une orientation différente amènerait à insister sur des compétences transférables y compris à l'extérieur de l'Education Nationale :

- Savoir se servir d'un ordinateur, appréhender un certain type de fonctionnement, plutôt que de savoir utiliser étroitement l'E.A.O.
- La construction d'un projet d'établissement passe par des méthodes. Cette méthodologie de projet, on la retrouve dans les entreprises, et dans toute une série d'activités économiques ; c'est là une compétence directement transférable.
- Définir des objectifs peut s'appliquer aux objectifs pédagogiques, mais aussi aux objectifs d'action, autre méthodologie transférable à toutes sortes de domaines.
- Les techniques de l'évaluation ne concernent pas exclusivement le domaine éducatif, elles peuvent se retrouver dans d'autres types d'activités.



Je voulais dégager ces quelques indications, à partir, je le répète, d'un point de vue ministériel, en prenant le terme «point de vue» dans son sens propre et plein. Cette position permet d'avoir une vision d'ensemble, mais le microscope ne laisse pas discerner tout ce qui existe, comme peut le faire une observation à l'œil nu ou au microscope, et ces deux modes d'observation revêtent autant d'importance que le premier. Le point de vue que je viens de présenter, n'en est qu'un, qui doit être complété et confronté avec d'autres tout aussi légitimes, ceux des parents d'élèves, des enseignants, des chefs d'établissement, etc. L'action et le sens de cette action ne peuvent émerger que de la mise en perspective de tous ces points de vue.