

Quelques remarques sur le rôle et le fonctionnement de la Mission Académique à la Formation

"La France n'en finit pas d'avoir mal à son école. " ¹

C'est au travers des pratiques plus que des pétitions de principes qu'il convient de dégager des lignes de forces pour analyser le fonctionnement de la Mafpen, et c'est au regard de son évolution que l'on peut espérer en préciser les finalités. Tout en m'efforçant de tirer au passage les principaux éléments de réflexion, je m'attacherai pour cela à l'étude de deux aspects qui sont particulièrement emblématiques des problèmes qui se posent : d'une part ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler la "formation de formateurs" et, d'autre part, la restructuration récente de la commission mathématiques.

1. Les paradoxes apparents de l'actuelle "formation de formateurs"

"Formation", "formateur", ou même "formateur de formateurs" : autant de termes qui semblent simples au profane. Après tout la formation des Maîtres est une expression devenue usuelle et qui évoque l'idée somme toute banale de celui qui est censé apporter au maître des savoirs ou des savoir-faire pour l'aider dans son propre destin voué à la transmission des connaissances. On ne gagne donc guère qu'une "puissance" en parlant de "formation de formateurs" et le lecteur imaginera aisément l'incrémentation : la formation du formateur reposera sur la transmission par d'autres d'une expérience acquise ou, directement, sur l'acquisition personnelle d'une expérience qui mérite d'être transmise à d'autres professeurs... On me pardonnera d'arrêter là ce genre de sorites et, même si je n'ai pas répondu par avance à la question "formateur en quoi ?", chacun aura déjà saisi le processus et risquerait de se lasser d'explications aussi futiles.

On prendra garde cependant qu'il ne s'agit nullement ici de "sorites", mais au contraire de "référents culturels", dont il est important de prendre conscience ou qui nous conduiraient très vite à des "pétitions de principe" nous empêchant insidieusement d'analyser objectivement les pratiques. Or c'est de la pratique qu'il nous faut partir et je m'intéresserai d'abord à la "formation initiale de formateurs" de ces deux dernières années afin de pénétrer d'autres "schémas de pensée", ou si l'on préfère, d'autres "référents culturels", bien que les initiés parlent habituellement, très simplement, de "culture Mafpen"...

¹ Éditorial de la revue *Le Débat*, numéro 64, mars-avril 1991.

1.a. Description du stage². Placé sous la devise :

[1] "Il faut faire ce que l'on ne sait pas faire pour apprendre à faire",
le stage proprement dit a eu lieu sur la base d'une dizaine de regroupements d'une journée. Mis à part le visionnement d'une cassette de Meirieu, l'essentiel des activités s'est déroulé sous forme de débats conduits par un "formateur de formateurs" issu du Cafoc. Le but en était "l'expertise (*sic*) du métier d'enseignant" et le rôle du "formateur de formateurs" était essentiellement de reformuler les diverses interventions tout en s'attachant à distinguer soigneusement, dans chaque occurrence, la différence entre "objectifs et finalités". Mais comme nous ne nous intéressons évidemment ici qu'au contenu spécifique de "l'expertise du formateur" nous pouvons résumer la trame générale de ce "contenu" :

Question : En quoi serons-nous formateurs ?

[2] Réponse : *Vous serez des formateurs transversaux.*

Question : Que devons-nous faire comme formation ?

[3] Réponse : *Vous devez proposer une formation au prochain PAF.*

Question : Que mettrons-nous dans cette formation ?

[4] Réponse : *Il est important de bien distinguer les objectifs des finalités.*

Question : Quel sera le contenu de cette formation ?

[5] Réponse : *Notre but est uniquement de vous aider à rédiger l'intitulé de votre formation pour qu'elle soit acceptée par la Mafpen.*

Question : Que mettrons-nous exactement comme titre à cette formation ?

[6] Réponse : *Ce sera peut-être la "citoyenneté" ou "la violence à l'école".*

Question : Que mettrons-nous dans le stage en présence des stagiaires ?

[7] Réponse : *Il ne s'agit surtout pas d'apporter au professeurs des exemples à copier bêtement.*

Question : Que ferons-nous si les stagiaires ne sont pas coopératifs ?

[8] Réponse : *Cela prouve qu'ils sont déstabilisés et c'est donc que le stage se passe bien.*

Il est clair que nombre des stagiaires furent scandalisés : on prétendait faire d'eux des "ingénieurs en formation" mais il n'était évidemment nulle part question d'un quelconque "contenu" de formation, et à chacun de finir par comprendre qu'il lui faudrait simplement *s'adapter* aux demandes de la Mafpen, se débrouiller pour "construire des stages" et que la "formation de formateurs" n'était là que pour les habituer à cette idée. Bref : la formation au métier de "formateur transversal" est elle-même "transversale" ! Plaçons-nous maintenant au niveau de la "culture Mafpen"... Si l'on sait en outre que

- le "formateur de formateur" n'avait manifestement aucune expérience personnelle de formation continue d'enseignants à apporter (rapprocher du point [7]),
- il en était à sa première expérience de "formation de formateurs" (rapprocher du point [1]),
- la grande majorité des stagiaires sortaient généralement furieux des regroupements (rapprocher du point [8])...

il est clair que la logique interne est inattaquable. Il est même bien difficile de se défendre de l'idée que la Mafpen est pratiquement parvenue à l'objectif "zéro défaut" sur ce chapitre des formations transversales...

² A seule fin de ne pas alourdir inutilement l'exposé je développerai cet exemple un peu à la manière d'une "étude de cas", renvoyant le lecteur intéressé à la livraison de février 1996 de l'excellente "Feuille des Formateurs" pour des développements complémentaires (notamment en ce qui concerne la phase dite "de compagnonnage").

1.b. Essayons de comprendre. J'avoue qu'en tant qu'universitaire mes "référents culturels" sont du type de ceux que j'évoquais au début de ce paragraphe (et, je pense, les mêmes que ceux de bon nombre des lecteurs qui ont trouvé que mon "avant-propos" ne faisait qu'agiter des "évidences"...). Or une formation "transversale" n'a pas de "contenu classique" : c'est un fait que les tenants de la "culture Mafpen" ne nient pas et que l'analyste *doit essayer de comprendre honnêtement*. Et (au risque de vider ce texte de tout suspense) reprenons, à titre d'expérience, la phrase située quelques alinéas plus haut en changeant certains termes :

« [...] on prétendait faire d'eux des "ingénieurs" mais il n'était évidemment nulle part question d'un quelconque "contenu" de formation, et à chacun de finir par comprendre qu'il lui faudrait simplement *s'adapter* aux demandes du marché du travail, se débrouiller pour "construire des actions d'ingénieur" et que la "formation d'ingénieur" n'était là que pour les habituer à cette idée. »

On verra tout de suite que le problème posé n'est rien moins que celui d'une école purement "transversale" et du décalage de cette école par rapport aux "référents culturels" classiques... Revenons donc à notre étude de cas et cherchons-en les limites :

1°) Dans la mesure où le "formateur de formateurs" n'a pas eu besoin de formation spécifique, pourquoi le "formateur de base" est-il obligé d'en subir une, d'autant qu'il s'agit plus d'un "bizutage" que d'un apport quelconque de compétences.

Il ne s'agit en effet de rien d'autre que d'un "bizutage"³ que l'on demande aux impétrants de traverser sans renoncer : ceux qui "résistent" et font une "prise de conscience" de la culture Mafpen en acceptant de se lancer dans une proposition de stage sont *ipso facto* "adoubés" comme "formateurs". D'ailleurs toute formation (dans n'importe quel domaine) contient, si l'on y réfléchit bien, une part de préparation aux compétences et un "adoubement". Ainsi, il n'y a pas si longtemps encore un professeur agrégé ne recevait aucune formation, en termes de compétence pédagogique, mais il n'en était pas moins "adoubé" comme enseignant au non d'une certaine quantité de savoirs. Nous sommes ici en face d'un processus inverse beaucoup plus proche du bizutage. Il s'agit d'être reconnu comme faisant partie de la caste des formateurs parce que l'on a passé avec succès des épreuves, mais celles-ci n'ont rien à voir avec les compétences requises. La "culture d'entreprise" opérait de même, à une certaine époque avec des stages de survie ou des épreuves de saut à l'élastique pour "adouber" les cadres. Quant au "formateur de formateurs" et son propre "adoubement" : la réponse est tout simplement qu'il a été retenu, malgré son noviciat sur le sujet, car c'est un professeur qui venait de recevoir son détachement à la formation continue dans les entreprises. Cette "acceptation dans l'univers des entreprises" vaut donc tous les adouplements puisqu'elle lui confère un statut de "culture d'entreprise"...

Il n'y a donc, comme on le voit, aucune antinomie sur cet aspect des choses et, si l'on se reporte à la description du stage Mafpen type donnée dans la deuxième partie, il est clair qu'il n'y a besoin d'aucune compétence particulière (au sens classique du terme) pour se lancer dans de telles "formations transversales"⁴.

³ On notera d'ailleurs que, à la manière des "Gars d'z'arts" qui parlent "d'usinage", les "anciens" de la Mafpen désignent cette formation sous le nom de "Moulinette Mafpen".

⁴ Ce n'est pas déformer la réalité de dire que la plupart des formations de ce type provoquent chez les stagiaires les mêmes réactions que celles qui sont évoquées au point [7] et sont généralement ressenties comme une simple forme de bizutage imposé par l'institution. C'est d'ailleurs ce qui explique l'échec des formations institutionnelles en CE2-Sixième.

2°) *Qu'en est-il donc de "l'apport" que peuvent constituer de telles formations vis-à-vis de la pratique des enseignants qui les recevront en définitive ?*

Comme je l'ai laissé entendre plus haut, il ne s'agit en fait de rien d'autre que d'institutionnaliser l'image de "l'école essentiellement transversale". Attardons-nous sur le fait que le seul "contenu" consistait en une exégèse de Meirieu. Il suffit donc de se rappeler ses prises de position de l'époque : « la violence à l'école est le résultat du "déli de pédagogie" et de l'impérialisme des "didactiques disciplinaires"! »⁵ ...

1.c. De la "culture Mafpen"... Tout s'éclaire donc : l'école ne doit pas consacrer ses efforts au classique "transfert des connaissances" mais à "l'éducation du citoyen". Il *suffit* de lui "apprendre à apprendre" et de lui fournir un "adoubement de citoyen". On comprend aisément, dans ces conditions, le primat donné jusqu'ici par la Mafpen au "transversal" vis-à-vis du "disciplinaire". La seule question qui se pose est de savoir *si ce primat est légitime* et si, en poussant les choses dans leur limite, la conception sous-jacente de l'école est une conception de "l'école bizutage" uniquement chargée de créer l'appartenance à la société (c'est-à-dire la formation du citoyen) à partir d'un "adoubement" qui n'a rien à voir avec la conception "classique" (disons "scolaire") de l'éducation.⁶

Le problème n'est malheureusement pas simple. Jusqu'à la fin des années soixante "la France n'avait pas mal à son école" car chacun vivait dans l'idée que la "réussite scolaire" fournissait un "adoubement" au statut de citoyen et parce que — ceux qui ne réussissaient pas n'étant plus à l'école — elle n'était donc pas chargée du problème au-delà du primaire. Or on sait ce qu'il en est advenu : l'école désormais, doit non seulement "faire avec" ceux qui ne réussissent pas scolairement, mais elle est aussi chargée de leur fournir un "adoubement de citoyen" alors même qu'elle ne sait pas le faire. Et alors que, depuis une dizaine d'années, *la réussite scolaire elle-même* ne suffit plus pour assurer cet "adoubement", car la tentative de démocratisation a induit une "échelle mobile des diplômes" que personne ne sait plus vraiment arrêter.

Il ne s'agit pas ici de prétendre avoir une solution miracle à ce problème mais l'institution doit choisir autrement qu'en s'accrochant uniquement aux discours issus des "sciences de l'éducation". Certes la vision culturelle de l'école comme seule solution aux problèmes de la société est une utopie qui a fait long feu, mais l'enjeu de la "didactique des disciplines" au sens où j'en parlerai dans la deuxième partie est bien ailleurs. Que le veuillent ou non les zéloteurs du "transversal", les apprentissages de l'école n'ont pas pour but unique de préparer à la vie parce que, pour résoudre les "problèmes de la vie" il suffirait d'apprendre à apprendre.⁷ Il y a certes là une utopie concurrente qui se cherche, mais il

⁵ On remarquera qu'en s'opposant ainsi catégoriquement à la "didactique disciplinaire" le mot "pédagogie" prend un sens nouveau qui le rend incompatible avec les stages dits de "pédagogie différenciée" appliquée aux disciplines. Je suggère cependant que la Mafpen conserve de façon concomitante ces deux sens incompatibles en hommage discret à la mémoire des milliers d'affiches chargées des milliers de trouvailles de "didactique disciplinaire" qui ont pu voir le jour à l'occasion de tels stages (cf. page 6).

⁶ On lira avec intérêt sur ce problème : Rudolf Bkouche, *De la culture scientifique*, dans le numéro de septembre de la revue "Clés à venir" éditée par le CRDP de Nancy.

⁷ C'est un peu comme si on prétendait que l'apprentissage de la langue ne perdrait rien à attendre que l'élève ait fini ses études pour être entamé... On notera que les "sciences de l'éducation" sont, par essence, une discipline qui ne prolonge aucune des disciplines enseignées jusqu'au bac, c'est-à-dire une discipline qui échappe à la problématique spiralaire des apprentissages. Ce statut particulier leur confère dans les Mafpen une aura "d'extérieur" qui rappelle celle des "formateurs" d'entreprise, généralement étrangers à la production elle-même. Mais inversement il n'est pas étonnant qu'un théoricien des sciences de l'éducation ait lui-même une vision purement transversale des acquis précédents.

n'est pas "raisonnable" de s'y lancer à corps perdu en perdant de vue toute rigueur intellectuelle dans la démarche.

Depuis quinze années de cette "fuite en avant" de la Mafpen il devrait être possible de tenter une évaluation des résultats obtenus, par exemple en matière de "rénovation des collèges" ou en matière de "projets d'établissements". Ce n'est qu'à la lumière des leçons à tirer de cette réflexion que l'institution pourra disposer de pistes et d'équipes relativement performantes pour mettre en place une "ingénierie éducative" qui permette d'avancer.

L'école est malheureusement obligée de "faire ce qu'elle ne sait pas faire"...

En matière d'enseignement, penser "qu'il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à faire" est un excellent précepte lorsqu'il aboutit à une pédagogie du "faire faire". Mais croire (ou laisser croire) "qu'il suffit de faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à faire" n'est que la devise des sots... Car c'est précisément dans cette nuance que résident toutes les "expertises" qu'on voudra : celle d'enseignant, celle de formateur ou celle de formateur de formateurs.

Mais dans le problème qui nous occupe, *il n'y a pas d'enseignement* à suivre qui puisse aider l'école à apprendre à faire ce qu'elle ne sait pas faire. C'est dans ses propres recherches qu'elle doit puiser les idées qui méritent d'être développées pour se réformer. Encore faut-il entamer des recherches *avant* de lancer des formations qui ne reposent que sur des paris inconsidérés.

2. La "Commission mathématiques" comme exemple au niveau des domaines disciplinaires.

Pour le lecteur non averti la notion de "formation" (initiale ou continue) pourrait aisément se restreindre au "disciplinaire", c'est-à-dire, *grosso modo*, à ce qui existait avant 1982, date de la création des Mafpen : compléments de formation, recyclages, mise à jour des connaissances,... tout cela en fonction des changements de programmes ou de l'introduction de nouvelles méthodologies. On peut en effet considérer sans trop simplifier que, jusqu'à cette date, le contexte de la formation était essentiellement réduit à son aspect "enseignement" : soucieux de "culture", de "diffusion de savoirs et de savoir-faire", voire de "réflexion didactique" au niveau de chaque discipline ; il était constitué d'îlots relativement isolés (Inspection, Irem, Urep,...) et issus de groupes formés à partir d'initiatives diverses (lecture, grammaire moderne, théâtre, etc.).

2.a. Historique. Depuis 1982 et la montée en puissance des Mafpen la plupart des formations dites diplômantes a suivi son petit bonhomme de chemin, s'étoffant même sensiblement à la faveur des préparations qui ont suivi la création des concours internes ou à l'occasion d'opérations telles que le plan Chevènement de promotion des Pegc. Mais il est impossible de ne pas observer que, parallèlement, le paysage de la formation qui touchait à tout ce que l'on peut ranger sous le titre de "réflexion didactique disciplinaire" s'est trouvé réduit à la portion congrue pour laisser le passage à une sorte de "mammoth" qui ressemblait alors à quelque chose comme de la "pédagogie générale"... Les commissions disciplinaires n'homologuèrent plus rien d'autre, au Plan Académique de Formation, que ce qui relevait des demandes institutionnelles du type "travail autonome", "évaluation", "pédagogie différenciée", "pédagogie par objectifs", "référentiels", etc.. Et ceci avec comme seules conditions de se réclamer exclusivement de la "rénovation" et des

"sciences de l'éducation" ou, mieux, d'être directement inspirées des idées des maîtres à penser en vogue à l'époque tels que Meirieu ou La Garanderie. Concrètement, le PAF — *même au niveau des disciplines* — n'offrait plus que des "stages de formation" du type suivant :

- une demi-journée où le "formateur" exposait les bienfaits attendus de (par exemple) la "pédagogie différenciée" et écrivait au tableau les trois ou quatre "pistes" suggérées par le "grand maître",
- huit ou dix demi-journées où les stagiaires étaient censés inventer, par ateliers, des mises en applications spécifiques à leur propre discipline,
- une demi-journée pour confronter les "affiches" réalisées par chaque groupe et pour remplir individuellement les "feuilles d'évaluation du stage" destinées à être résumées par le "formateur", avant d'être soigneusement rangées dans une armoire de la Mafpen...

A l'exception de l'Irem et de l'Uerep (qui reposaient sur des structures universitaires), on imagine facilement que rares furent les formations "archaïques" qui survécurent à cette période militante. Mais il s'est produit un tournant (du moins en Lorraine) dans cette phase de la Mafpen et celui-ci a été constitué par la mise en place des formations accompagnant les premières opérations "d'évaluation CE2 - Sixième". Comme on a pu l'observer, en effet, il s'est produit à cette occasion un changement relativement brutal dans la "demande institutionnelle" : intitulés dans un premier temps "formations à la remédiation à partir de la théorie didactique de l'erreur (*sic*)", les stages en question se sont trouvés rebaptisés dès la deuxième campagne "réponses aux résultats de l'évaluation CE2 - Sixième"... Il faut dire que les "formations" du type décrit plus haut ne rencontraient guère de succès auprès d'un "public désigné", et qui ressentait déjà assez mal l'opération elle-même de correction des cahiers d'évaluation. Bien peu de formateurs (du moins en Lorraine) furent suffisamment suicidaires pour se lancer dans l'aventure. Parallèlement, le type de formations introduites et pilotées par l'Irem à cette occasion (cf. annexe) résistait plutôt bien. Et on a pu assister — *du moins pour la discipline mathématique* — à la fin des conflits antérieurs et à la mise en place d'un *modus vivendi*.

2.b. Restructuration de la commission maths. Ce *modus vivendi* aura finalement attendu l'an dernier pour être "institutionnalisé" au travers d'une restructuration de la "commission mathématiques". Elle reflète désormais le "compromis" obtenu et repose sur trois points essentiels :

- représentativité indiscutable de tous les corps concernés (Mafpen, Irem, Inspection, Formateurs, Iufm, APM, etc.),
- acceptation et généralisation de la formule des stages fondée sur la diffusion d'un *contenu méthodologique* et, le plus souvent, à partir des productions des groupes de travail de l'Irem,
- *contractualisation* des heures de décharges pédagogiques sur la base d'une prise en compte notable des demandes institutionnelles d'une part et, d'autre part, de la nécessité pour l'Irem de disposer de la liberté de conduire ses recherches en fonction des "réponses" qui paraissent réalistes.

Cela étant, l'éventail des formations comme celui des travaux de l'Irem peuvent être largement ouverts pour couvrir des offres de formations allant de "l'histoire des maths" à "l'aide aux élèves en difficultés".

Mais cela ne s'est montré envisageable que parce qu'une des spécificités de l'Irem d'avoir toujours répondu aux demandes en matière de formations diplômantes et d'avoir toujours axé une grande part de son travail vers ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui "l'ingénierie didactique". Nombre de ses publications sont constituées d'activités ou de séquences directement destinées aux élèves et conçues avec la volonté d'enseigner des "mathématiques consistantes" ... "au plus grand nombre".

2.c. Vers un modèle disciplinaire. Compte tenu des conditions décrites ci-dessus, il me semble que la situation propre au domaine des mathématiques — du moins jusqu'au début de juin 1997...⁸ — est susceptible de servir d'exemple vis-à-vis de tout ce qu'il paraît légitime de considérer comme "disciplinaire". Qu'il s'agisse de parler de diffusion de *savoirs*, de *savoir-faire* ou même *d'introduction de nouvelles technologies* et, pourquoi pas, des *sciences de l'éducation* elles-mêmes si on les considère en tant que discipline spécifique.

On a souvent évoqué à propos de la formation le modèle de l'entreprise (que ce soit d'ailleurs pour le fustiger ou le défendre), mais il est clair que s'il est un domaine de l'Éducation nationale et de la Recherche où il convient de transposer *naturellement* l'idée de secteur de "recherche et développement" c'est avant tout celui qui touche, d'abord au "flux de connaissances" qu'elle est chargée de gérer, et ensuite à la manière dont elle peut espérer améliorer les performances du circuit propre à la diffusion de ces connaissances.

Le "modèle" constitué par les Irem et des commissions mathématiques raisonnables — sans pouvoir malheureusement être étendu à peu de frais à l'ensemble des disciplines — permettrait en tout état de cause *de servir d'objectif* et de mettre en évidence quelques paramètres importants :

a) Le rôle de la Mafpen est ici essentiellement de *créer les conditions* de la recherche et de la formation sans se substituer à la réflexion d'une commission représentative de toutes les personnes concernées dans l'Académie. A charge pour elle, ensuite, de tenir lieu "d'exécutif" dans l'organisation du Plan Académique de Formation.⁹

b) La (ou les) structure de recherche concernée doit être capable de *proposer des formations utiles* à l'issue de ses travaux en prenant en compte de façon réaliste (ou "responsable", si l'on préfère) la vie de l'institution.

c) La "recherche" doit bénéficier de la "liberté" propre aux activités de cette nature.

d) La (ou les) structure de recherche doit être *ouverte* aux "enseignants de base" et leur permettre de travailler avec les universitaires ou les didacticiens et, de façon générale avec les "personnes ressources" disponibles dans le domaine concerné.

C'est sans doute l'une des tâches importantes de la Mafpen de contribuer aujourd'hui efficacement à étendre le plus possible ce genre de modèle, notamment en encourageant les universitaires à s'investir sur ce terrain.

2.d. A propos du secteur "Innovations". On me rétorquera sans doute qu'une solution "équivalente" réside dans la voie du développement des "Secteurs Innovations" et d'une

⁸ Il est évidemment regrettable que la totalité des heures de décharges attribuées à l'Irem aient été supprimées sur une directive de la DLC, et ceci à l'encontre de l'avis unanime de la commission.

⁹ Il est clair que dans l'hypothèse où la responsabilité de la formation continue (du moins dans le domaine disciplinaire) serait retirée à la Mafpen, les charges de ce type seraient aisément transférables à l'ufm. Le risque serait que *l'expérience acquise ne se perde* au détour d'une trop grande édulcoration des trois points suivants...

synergie bien comprise entre celui-ci et la Mafpen. Je pense pour ma part qu'elle présente le grave défaut de ne pas *impliquer suffisamment* les Universités et ceci non seulement *dans la recherche*, mais aussi *dans la définition des "cahiers des charges" des actions retenues*.

L'expérience des dernières années montre à l'évidence que les Mafpen (et l'institution en général) n'ont aucun intérêt à se couper des ressources diverses et à confier à un trop petit nombre la gestion de problèmes de plus en plus nombreux ou des tâches qui dépassent nécessairement leurs compétences. Pas plus que l'on ne s'improvise formateur disciplinaire — qu'il s'agisse, bien entendu, des "savoirs" autant que de la "réflexion didactique sur la discipline" — on ne peut se prétendre capable de saisir les difficultés inhérentes à toutes les disciplines. Il n'est donc pas étonnant que le "Programme Académique d'Innovations" témoigne d'une nette tendance à la "transversalisation" et réduise les appels d'offres disciplinaires à des formules creuses du genre :

"7/ [...] Identifier dans les différentes disciplines les éléments de programme ou de méthode qui vont permettre à chaque enseignant d'aider le jeune au quotidien à construire les savoirs, savoir-faire et savoir être (sic) qui font partie des objectifs de l'Education à l'Orientation pendant la scolarité de collège (resic)."

Ou se lance dans de vertigineuses tentatives de résolution dialectique, écrites (on l'espère) dans le secret espoir de ne surtout pas être lu :

"9/ L'éducation à la citoyenneté

Le champ de cette innovation étant extrêmement vaste, il convient d'en fixer clairement quelques orientations. Son objectif est d'associer les deux volets éducatif et pédagogique : socialiser pour mieux apprendre et apprendre pour être davantage citoyen. Ces deux aspects sont à développer dans une perspective dynamique d'interrelation plutôt que parallèlement ou successivement.

La participation active des élèves sera sollicitée et l'accent sera mis dans la conduite de l'innovation sur une approche transversale, impliquant l'ensemble de l'équipe éducative."

C'est dire si le "Secteur Innovations", ignorant superbement les spécificités de chaque discipline, nous ramène ici encore au "transversal". Tout se passe en définitive comme si l'on ne devait plus se préoccuper *d'enseigner mieux* sous peine d'apparaître à contre-courant... Face à une telle situation, on peut répondre par une double question en forme de boutade : « Est-il alors raisonnable d'être à contre-courant ? mais est-il raisonnable d'être raisonnable ? » Mais c'est se situer là uniquement du point de vue de la *réflexion*, alors que nous nous plaçons ici sur le plan de l'*action*...¹⁰

« Apprendre à apprendre » est somme toute une belle devise pour l'école et, depuis quinze années déjà, la Mafpen aura mis toute son énergie à tenter de la promouvoir par des pseudo-formations bâties à partir de "pistes" plus ou moins praticables. Mais en admettant même que certaines se révèlent praticables elles ont surtout *un double avantage* : renvoyer la balle dans le camp de l'*élève* (c'est à lui de savoir apprendre) et dans le camp des *établissements* (c'est à eux de mettre en place les méthodes et les structures *transversales* propices à ce petit miracle).

Où est donc l'ambition de l'école qui consiste, tout simplement, à *mieux apprendre* en s'efforçant d'intéresser les élèves ?

¹⁰ cf. Rudolf Bkouche, cité note 6.

Le problème n'est pas simple, mais aura-t-on dépensé autant de moyens pour obliger l'école à faire ce qu'elle ne sait pas faire, uniquement pour éviter de lui poser la question de ce qu'elle *devrait savoir faire* ?...

Et pour faire oublier que « Apprendre à apprendre » n'aurait jamais dû cesser d'être la devise d'une Mafpen ?