

## Formation des enseignants : pas de GPS !

**Claudie Asselain-Missenard<sup>(\*)</sup> et Aline Robert<sup>(\*\*)</sup> :**

Claudie Asselain-Missenard et Aline Robert vous présentent une réflexion en trois volets sur la formation des enseignants de mathématiques.

Le premier texte, commun, traite brièvement des liens entre recherches en didactique et enseignement.

Le deuxième texte, écrit par Aline, détaille les ingrédients nécessaires à ses yeux pour construire une formation des enseignants de mathématiques adaptée aux besoins actuels.

Le troisième texte, écrit par Claudie revient sur le lien entre didactique et enseignement, vu de la fenêtre du professeur de terrain.

### Didactique des mathématiques et enseignement : pas de GPS pour les enseignants !

Aux yeux des didacticiens, leur champ de recherche, la didactique des mathématiques, n'a pas d'ambition directement prescriptive. Les analyses des contenus à enseigner et des pratiques d'enseignants permettent de mettre en évidence les liens entre les choix de ceux-ci et l'activité mathématique des élèves. Mais les apprentissages résultent d'une somme d'activités complexes, dont une partie est inaccessible et n'a pas lieu en classe. Ils mettent en jeu des processus différenciés selon les élèves, qu'on ne peut réduire à ce qui est provoqué par l'enseignant.

Même si certaines recherches mettent en relation précise les activités en classe et les productions des élèves, si certaines relations attendues se vérifient, ce n'est pas pour autant que cela donne les moyens d'en déduire des analyses « il faut faire ça », loin s'en faut, tant la complexité des phénomènes engagés résiste à une vision réduite.

Au début de son histoire, la didactique se penchait exclusivement sur les contenus à enseigner. Puis elle a élargi son champ de recherches. Ainsi, certains didacticiens se sont demandés ce qui varie d'une classe de mathématiques à l'autre du point de vue des pratiques de l'enseignant, ce qui peut être proche ou éloigné des modèles présents dans les séquences élaborées en recherche. Ont été ainsi étudiées des séances de classe et repérées des diversités, notamment les formes de travail, les choix d'exercices et de cours, les discours tenus. Par exemple, dans certaines classes et certaines séances, un travail de recherche en petits groupes est organisé régulièrement, sur des exercices complexes ; cela prend du temps, alors que d'autres enseignants ne recourent jamais à ce type de travail ou à ce type d'exercices. Mais « que faire » de ces diversités, que

(\*) Professeur de collège, [claudie.m@club-internet.fr](mailto:claudie.m@club-internet.fr)

(\*\*) Professeur à l'IUFM de Versailles - UCP, équipe de didactique LDAR, [robert@math.uvsq.fr](mailto:robert@math.uvsq.fr)

révèlent-elles et qu'impliquent-elles par-delà ces fréquentations des mathématiques différentes que les enseignants organisent dans leurs classes ? Sont-elles attachées à des contenus, à des classes, à des enseignants ? Peut-on « faire autrement » ? Les premiers travaux semblaient indiquer que les enseignants expérimentés, pour tous les contenus, voire dans beaucoup de leurs classes, privilégient quelques formats d'interventions spécifiques parmi l'ensemble des possibles, choisissent leurs exercices, organisent leurs séances et accompagnent le travail des élèves de manière comparable. Mais de là à en tirer des conséquences sur des alternatives éventuelles ... on en était loin !

Petit à petit un nouveau point de vue s'est imposé à l'équipe de chercheurs avec laquelle travaille Aline, notamment grâce à des demandes directes, pressantes, des formateurs de son IUFM, puis grâce à la collaboration avec une collègue, à la fois ergonomiste et didacticienne. Pour étudier et comprendre suffisamment les pratiques des enseignants, pour interpréter les diversités, on ne peut pas se restreindre à la considération des seuls objectifs d'apprentissage des élèves. Il faut tenir compte du métier, des contraintes institutionnelles et sociales qui pèsent sur les enseignants et de leurs ressources personnelles, variées mais non illimitées ! De plus, il est utile d'introduire un intermédiaire explicite entre ce que propose l'enseignant et les apprentissages, en l'occurrence ce que les élèves font en mathématiques en classe, leurs activités.

Une double approche des pratiques de l'enseignant, didactique et ergonomique, a été mise en place pour rendre compte de la complexité du métier. Il s'agit de décrire les pratiques en imbriquant diverses composantes du travail de l'enseignant, à la fois liées aux activités que les élèves peuvent développer en classe de mathématiques et aux déterminants extérieurs qui ont des retentissements sur les choix des enseignants, y compris en classe.

À travers des travaux de ce type, ajoutés aux autres travaux moins directement centrés sur les enseignants, s'est construit un potentiel non négligeable de ressources directement utilisables par les formateurs, et utilisables à travers eux par les enseignants en formation. La didactique peut ainsi transmettre des analyses systématiques, explicites (et renouvelables), des mathématiques à enseigner et de différents aspects des relations enseignement/apprentissage d'un contenu donné, à des échelles différentes, avec des résultats limités mais en partie génériques.

Elle peut donner aux enseignants des leviers un peu systématiques qu'ils peuvent « actionner » dans leur travail, en amont de la classe et pendant la classe, pour :

- comprendre à la fois le sens des notions engagées dans les programmes et leurs spécificités « techniques », ainsi que leur insertion dans le paysage des élèves à un niveau scolaire donné, y compris dans une perspective pluridisciplinaire, notamment liée à la modélisation ;

- caractériser au sein de cette description les difficultés classiques des élèves, en essayant d'anticiper sur des difficultés liées à la fois aux tâches et aux postures en présence ;

- adopter, voire élaborer un scénario cohérent, avec une introduction adaptée et des tâches suffisamment variées, dans un ordre réfléchi, aussi bien pour la répartition

cours/exercices que pour la succession des exercices – avec l'idée de motiver les élèves par la qualité de ce qui leur est proposé ;

– analyser les tâches précises proposées aux élèves pour réagir, pendant le déroulement, au plus près possible des élèves ;

– pendant les séances, enrôler les élèves et les maintenir dans l'activité, y compris autonome, jouer sur la mutualisation et le travail (individuel ou en petits groupes), repérer le travail des élèves et l'exploiter, alterner de manière construite les moments de travail sur des exercices et les moments d'exposition des connaissances, choisir les moments de passage à l'écrit, élaborer les contrôles, optimiser l'évaluation, ...

Et ce sans automatisme d'aucune sorte : pas de GPS pour les enseignants...

## Un point de vue sur la formation professionnelle des enseignants de mathématiques (lycée et collège)

*ou ... Tout ce que vous avez toujours voulu savoir  
sur la formation au métier d'enseignant*

**Aline Robert**

### Former pour quoi ?

Pour aider les débutants dans leur travail d'enseignant de mathématiques, en sachant qu'il y a de nouvelles formes d'activités mettant en jeu des mathématiques à développer, des régularités (contraintes) et des variabilités (marges de manœuvre), des choix personnels.

### Former pourquoi ?

Parce qu'enseigner devant des élèves un programme donné ne s'improvise pas, que le passage d'étudiant en mathématiques à professeur de mathématiques demande de changer d'activités, sans que les nouvelles activités soient dans la stricte continuité des précédentes.

Parce que l'expérience, par définition, prend du temps et peut (doit) donc être précédée et complétée (valorisée) par des compléments sur les pratiques à mettre en place, sur les mathématiques à enseigner, sur les élèves.

Parce que, pour garder suffisamment de mathématiques dans ce qu'on propose aux élèves, les engager dans un travail mathématique de qualité, qui les motive suffisamment, avec ce que cela comporte de prise de sens et de travail de la technique, malgré « le reste », les contraintes institutionnelles – programmes, horaires –, sociales – état des élèves, composition des classes, habitudes des établissements, pressions diverses –, et les nécessaires adaptations personnelles, il faut disposer de moyens nouveaux, que n'ont pas d'emblée, en général, les étudiants.

### Former à quoi ?

Que peut-on leur apporter pour qu'ils « y arrivent », ces débutants, voire qu'ils contribuent à améliorer les apprentissages de leurs élèves ? Comment intervenir, dans quel ordre ?

On part du principe suivant : il y a un double enjeu pour l'enseignant pour « optimiser » les effets de ce qu'il propose en classe : la mise au point de contenus mathématiques adaptés aux apprentissages des élèves de la classe et le pilotage de la classe (la gestion, le déroulement) adapté à ces contenus et aux élèves. Tout cela dans un établissement donné dont il faut tenir compte.

Tout est lié, et ce n'est pas parce qu'on propose de « bons » exercices que les élèves s'y engagent et apprennent, ni parce que la classe tourne que les élèves font des mathématiques ; une grande partie de la (nouvelle) difficulté est là. Motiver les élèves ? Oui, mais en relation avec les mathématiques à enseigner. Enseigner de bonnes mathématiques ? Oui, mais adaptées aux élèves...

Alors on forme au travail correspondant à la préparation, avec deux facettes, globale et locale, et aux déroulements – les deux phases n'étant pas indépendantes –, tout cela dans le contexte d'un établissement.

### **Pour aider aux préparations**

Préparation globale : il est important de réfléchir à la durée de chaque chapitre, à son organisation entre cours et exercices, et locale : il faut – et c'est ô combien nouveau ! – choisir des cours et des exercices précis, pour chaque séance, des devoirs maison (y compris transversaux) et des contrôles. Cette mise au point d'un « texte complet » du savoir n'a rien de facile, et donner des moyens pour le faire aide les débutants.

Seulement, on peut le faire de deux façons : ou en donnant des cours tout faits, des recettes, ou en donnant des clefs (à réutiliser sans imiter la prochaine fois). C'est vraisemblablement la combinaison des deux qui est le plus utile, d'ailleurs !

Les manuels aident aussi beaucoup, mais ne suffisent pas, parce que les objectifs globaux n'y figurent pas – et que souvent ils sont sujets à critique. Idem pour Internet.

**Dans les moyens, il y en a de plusieurs types** : il y a des éléments liés aux notions elles-mêmes, à leur sens et aux techniques correspondantes, à leur plus ou moins grande nouveauté pour les élèves et à la manière de les « raccrocher » à ce qui a déjà été fait (compte tenu des programmes). Il s'agit d'apprendre à établir une sorte de « relief » sur les notions à enseigner. Ces programmes, il faut s'habituer à les respecter ; cela demande un certain temps, une familiarisation, une appropriation qui ne peut pas être immédiate et qui est une activité nouvelle. Alors, si on a beaucoup de classes différentes, c'est encore plus difficile.

Plus restreints, il y a des éléments liés au « spectre » de ce qu'il est possible de faire utiliser aux élèves, avec les types d'exercices et leur difficulté relative – pas toujours transparente –, la rigueur exigible dans les raisonnements, les types de démonstrations. Il y a des éléments liés à ce qu'on sait des difficultés (déjà répertoriées) des élèves – par exemple, en algèbre élémentaire les élèves ont du mal jusqu'en seconde avec les calculs non numériques, alors que l'enseignant, lui, a du mal avec les procédures arithmétiques, qu'il juge « ringardes »... Le prévenir de cela sur place l'aide, remonter (en formation) au fait qu'il y a une discontinuité entre arithmétique et algèbre pour les élèves, qui est une source très résistante de difficultés,

l'aide aussi... Il faut presque « déconstruire » certaines connaissances, qui sont devenues tellement naturelles pour eux que les étudiants ne conçoivent pas la difficulté des élèves qui sont en amont de cette connaissance. Cela ne s'improvise pas (puisqu'il faut mettre quelque chose d'opaque sur quelque chose de transparent). Ou cela s'acquiert avec le temps, ou cela s'acquiert en formation (ou les deux, le mieux sans doute).

MAIS, en plus, ce travail de préparation n'est pas indépendant des déroulements à venir, qui conditionnent les préparations d'un enseignant expérimenté ; pour les nouveaux, on doit remplacer l'expérience par des aides.

### **Pour aider au deuxième volet du travail : les déroulements, en classe.**

Le professeur fait vivre sa préparation, l'anime tout en l'adaptant. Il est maître du temps (source de difficultés pour les débutants) et des formes de travail des élèves (faire changer d'activité est source de difficultés) ; il doit prendre en main et en compte les élèves : ni trop, ni trop peu. Il est en permanence amené à improviser : pas de GPS ici ! Mais c'est une improvisation plus ou moins réglée...

On constate d'ailleurs des caricatures chez les débutants, entre les majorations du projet mathématique au détriment des élèves et son contraire, la dilution du projet à cause d'une majoration des prises en compte, souvent très individuelles de surcroît, des élèves.

En fait, l'enseignant doit ajuster sans arrêt ce qu'il a prévu à ce qu'il repère des élèves, enrôler et maintenir dans l'activité, moduler les durées, introduire des aides souvent intermédiaires, des explications adaptées, et exploiter tout ça, en ménageant des moments d'exposition des connaissances. Se taire pour laisser chercher les élèves, écouter pour les entendre dire leurs mathématiques, choisir ce qui sera dit dans tout ce qui a pu être préparé, tout cela est nouveau pour l'enseignant débutant et peut commencer à s'apprendre en formation.

Pour aider ainsi les débutants qui n'ont encore ni balises pour gérer le travail des élèves, ni automatismes de gestion disponibles, ni idées globales sur les mathématiques à enseigner et les élèves, on peut leur indiquer des repères possibles, des phases à choisir pour ponctuer leur travail pendant la classe, en relation avec leur préparation. On peut aussi penser que voir plusieurs choix d'enseignants pour gérer leurs classes, sur des séances qu'ils ont eux-mêmes travaillées, contribue à leur faire adopter un style qui leur convient. Cela demande du temps, et du temps libre.

### **Pour aider à la prise de fonction**

Alors, tout cela veut aussi dire que, contrairement à ce que les débutants peuvent éprouver en arrivant en classe – un sentiment de liberté, d'autonomie (enfin !) –, leur travail est contraint. Et si leur liberté peut s'exercer, il ne faut pas qu'ils se trompent de cible. Ils ne sont pas complètement maîtres du jeu – ils sont soumis à des contraintes incontournables (programmes, horaires) ; ce que font les élèves ne dépend pas que d'eux, loin s'en faut ; ils appartiennent à un établissement avec des habitudes, des attentes (des parents notamment) ; ils ont des ressources propres qui ne sont pas illimitées ! Les élèves aussi peuvent les « attendre au tournant », et ce constat est dur.

Bref, prendre sa fonction c'est aussi réaliser que l'enseignant n'est pas aussi « libre » qu'il y paraît, et on peut aider les débutants, là encore, à y réfléchir, en le disant et non pas en le cachant, voire à le transformer positivement, en apprenant à investir les bonnes marges de manœuvre.

D'autant plus que ce travail de l'enseignant n'est évalué qu'indirectement et partiellement, même par lui-même : la classe doit tourner (premier indice), mais cela ne veut pas dire que les élèves réussissent (deuxième indice), ni – surtout – qu'ils apprennent, même si des acceptions différentes du mot peuvent exister et entraîner des choix différents des enseignants... Ne serait-ce que parce que les apprentissages sont longs, non linéaires, et dépendent des contextes hors-classe des élèves.

Quoi qu'il en soit, une grande disponibilité des connaissances sur les mathématiques et sur les élèves est indispensable et ne peut s'acquérir sans expérience : tous ces gestes se tissent petit à petit.

Alors, si les prises de conscience de la nécessité de préparer son cours le plus soigneusement possible, de la nécessité de prendre en compte les élèves, si des connaissances sur les choix correspondants peuvent préparer le débutant à ces activités – peut-être d'autant mieux qu'il les rattache à son vécu –, néanmoins l'expérience en vraie grandeur est indispensable dans la construction de cette disponibilité et pour mettre en route le développement professionnel, comme la résolution de problèmes est indispensable à l'apprentissage des mathématiques !

Mais, dans les deux cas, l'expérience seule ou la résolution de problèmes seule seraient beaucoup trop limitées... Pour les élèves il faut un enseignant qui fait cours, qui réagit aux résolutions des élèves, pour les enseignants débutants il faut des formateurs de terrain et d'autres qui se complètent.

### **Enfin former : comment ?**

Il s'agit de déclencher des questionnements sur les pratiques existantes ou ayant existé, des prises de conscience sur des enjeux du métier, et d'enclencher des activités, éventuellement nouvelles pour la profession, y compris sur le long terme, adaptées à la complexité du métier.

Former au premier volet du travail (préparation) indépendamment du deuxième, voire avant le passage en classe, est donc un peu artificiel et nécessairement limité, ne serait-ce qu'à cause des anticipations constantes qui accompagnent « en vrai » ce volet du travail de l'enseignant. Cependant, cela peut se faire en partie en dehors de la classe, notamment pendant la préparation à l'oral du capes, en dégageant certaines contraintes institutionnelles (les programmes), en apprenant à réfléchir « globalement » aux notions, et aussi en précisant un peu des caractéristiques des exercices à choisir, dans le but d'outiller les décisions.

Cela peut aussi être amorcé dans des stages limités, même sans prise en main de la classe, si c'est préparé. D'une certaine manière, cela peut soulager un peu les débutants quand ils prennent la classe, d'avoir déjà à leur disposition, en y ayant eux-mêmes plus ou moins réfléchi, quelques éléments sur un certain nombre de chapitres, quelques balises pour organiser leurs cours et choisir leurs exercices.

Former aux déroulements, en revanche, ne peut se faire de façon réellement efficace

sans élèves – vrais ou, au moins, simulés (par exemple grâce à des vidéos) –, et en demandant de tenir compte des préparations.

On peut, là encore, donner quelques repères plus ou moins « pratiques » avant le passage en classe, au niveau de gestes limités (entrée en classe, tableau, voix), ou de difficultés « des élèves » bien connues, ou d'activités plus complexes, comme l'engagement des élèves dans une tâche ou le repérage de leur travail, ou les différentes formes d'aides et de relance, ou de choix de ce qui va être dit. Mais l'expérience dans la classe, **sa** classe, avec toutes les recompositions et improvisations nécessaires, semble incontournable, permettant la mise en relation indispensable entre préparation et déroulement.

On peut sans doute tirer parti positivement de l'expérience « en vrai » des débutants et y revenir avec eux, voire élargir un peu. Là encore, une expérience limitée peut sans doute être préparée et exploitée avec une petite efficacité, mais il est difficile de se passer d'une expérience longue, par exemple pour apprendre à anticiper sans réduire ce qu'on propose aux élèves.

J'ai expérimenté pendant des années le fait que les étudiants de licence qui sont envoyés en stage, après une préparation sur les contenus, réussissent à préparer un cours, mais se trompent très systématiquement, à la fois sur ce qui est facile et sur ce qui est difficile pour leurs élèves ! Il faut une formation combinée avec l'expérience pour optimiser les choix. De même, alors que je fais toujours travailler en petits groupes dans mes TD et que les étudiants en sont très contents, ils ne transfèrent que très rarement ce mode de gestion dans leur propre classe. Le transfert n'est pas automatique !

L'hypothèse que nous suggérons est d'avoir des créneaux où on peut aborder le travail de l'enseignant dans tous ses aspects, dans toute sa complexité, à partir de séances en classe limitées.

## Conclusion

Jusqu'à maintenant, la formation en PLC2 jouait sur un panachage entre expérience en vraie grandeur, d'une année, et des accompagnements avant et après, à la fois sur le terrain et en séances collectives. Avec l'écriture d'un mémoire permettant de creuser un point de l'expérience et de revenir dessus. Même si ce système comportait des imperfections, il permettait de former des enseignants opérationnels, susceptibles de continuer à se former par la suite. L'expérience montre d'ailleurs des évolutions chez les stagiaires : il faut quelques mois pour que la classe tourne, etc.

Les mathématiciens font travailler les préparations seules, et c'est important ; les pédagogues font travailler les déroulements seuls, et c'est aussi important, tout comme le fait d'avoir des connaissances sur les apprentissages et les jeunes. Mais cela ne suffit pas dans la pratique.

La formation « sur le terrain » y contribue mais n'y suffit pas, pas plus que la formation dite « académique » à elle seule, dans la mesure précisément où ce qui est au cœur du travail de l'enseignant, ce qui en est l'enjeu, est cette imbrication difficile des prévisions de contenu et de gestion et des déroulements. Il en faut des choses pour former des enseignants efficaces !

## Le conte des chapeaux plats et des chapeaux pointus (l'union fait la force)

Claudie Asselain-Missenard

C'était il y a longtemps. Les dinosaures broutaient encore dans les prairies. À cette époque, le monde était simple. Quand on voulait enseigner les mathématiques, on les apprenait. Et puis, après, on les enseignait.

Ensuite, le monde est devenu moins simple. D'abord, il y avait beaucoup de mathématiques. On ne pouvait pas *les* apprendre, mais juste *en* apprendre. Et puis, il devenait aussi plus compliqué d'enseigner.

Alors, timidement, les apprentis – comme tous les apprentis en ce monde – sont allés regarder leurs aînés, ceux qui savaient faire, pour apprendre d'eux. Et, sagement au fond de la classe, ils regardaient et, après, ils imitaient.

Mais le monde se compliquait encore et cela ne suffisait plus.

Vinrent alors des gens, avec sur la tête de noirs chapeaux pointus, qui affirmèrent : « Nous devons y regarder de plus près. Étudier les mathématiques que vous enseignez afin de comprendre ce qui se passe quand vous les transmettez ».

Inutile de dire que les enseignants regardèrent avec un brin de scepticisme ces nouveaux arrivants. Surtout que la gent au chapeau pointu s'aperçut assez vite que les choses étaient plus compliquées qu'elles n'en avaient l'air. Il fallait étudier non seulement les mathématiques qu'on voulait enseigner, mais tout un tas d'autres choses : les contenus, mais aussi les déroulements, les liens entre les activités des élèves et leurs apprentissages, les pratiques des enseignants et aussi les contraintes sous lesquelles ils exerçaient leur ministère et bien d'autres choses encore... Bref, leur innocente curiosité de chercheurs les menait très loin. Et en même temps très près des préoccupations de la communauté préexistante des enseignants de terrain.

Ceux-ci continuaient à les regarder faire avec étonnement. D'abord parce qu'ils avaient l'impression que les gens au chapeau, de l'extérieur, ne faisaient que redécouvrir ce que eux, de l'intérieur, savaient depuis longtemps. D'où le savaient-ils ? Sans doute de leur pratique consciente du métier, ce qu'on appelle l'expérience. Et aussi parce que les gens à chapeau, avec leur modestie légendaire, disaient : « Attention, nous sommes là pour analyser les choses, pas pour vous dire comment faire ». Du coup, les enseignants trouvaient leur activité un tantinet bizarre, vaguement incompréhensible. Cette impression était renforcée par le fait que, comme il arrive toujours quand les gens portent chapeau, ces derniers s'étaient mis à former une communauté, avec son langage, ses codes et ses dissensions, qui bien sûr surprenaient les autres, qui se sentaient soudain ignares et décalés.

Pourtant, il advint que les deux engéances furent amenées à se rencontrer. En effet, comme je vous l'ai dit au début, les dinosaures n'étaient plus là et le monde devenait carrément compliqué. Et on ne pouvait pas laisser la belle jeunesse, bras ouverts et tête vide – ou pleine d'illusions, ce qui revient un peu au même –, se lancer dans la carrière. Il fallait la FORMER. Et le monde se compliquait tellement vite que même

ceux qui exerçaient le métier depuis longtemps avaient besoin d'aide. Et c'est sur ce terrain nouveau de la formation que gens du métier et gens de la recherche furent amenés à cohabiter, devant unir leurs efforts pour aider les pratiquants, futurs ou présents, à mieux exercer leur métier. On inventa alors un corps intermédiaire, que l'on munit d'un couvre-chef noir, mais cette fois-ci en forme de casquette. Les membres de ce corps étaient soit des enseignants expérimentés qu'on avait simplement casquettés pour la circonstance, soit des gens à chapeau pointu qui avaient juste eu à s'asseoir sur leur couvre-chef pour l'aplatir un peu. Bref les gens à casquette étaient des sortes de truchements qui, parlant la langue des deux communautés, pouvaient les rapprocher.

Et là, ils s'aperçurent qu'ils avaient des choses en commun. Que ce qu'ils savaient et disaient n'était pas contradictoire, mais complémentaire. Et qu'ils pouvaient unir leurs efforts pour avancer ensemble vers un objectif commun : que les mathématiques soient enseignées de leur mieux par des préposés armés au mieux pour exercer leur difficile mission.

Les gens à chapeau pointu apportaient aux nouveaux casquettés des mots pour dire les choses, des descriptions emblématiques, des classifications. Ils leur apportaient une généralisation de leurs observations personnelles. Ils apportaient des outils, des ressources qui agrandissaient la palette des possibles. Leur regard extérieur éclairait et complétait ce que le formateur issu du terrain avait acquis de par son expérience. Celui-ci, enrichi de cette confrontation entre la pensée théorique et son expérience pratique, se trouvait mieux armé pour transmettre la complexité des choses et aider l'enseignant, sinon à la maîtriser, du moins à mieux la comprendre.

*Mais voilà qu'on me dit que, dernièrement, sont arrivés des gens en costumes et cravates, qui, au vu de tous ces couvre-chef coûtant finalement fort cher, ont décidé que les gens iraient tête nue. Et que la réintroduction des dinosaures serait, par ailleurs, à l'étude...*

À l'heure où les princes qui nous gouvernent veulent – cela fait partie de leur responsabilité – s'intéresser à la manière dont sont formés ceux qui instruiront à la fois les petits princes et les manants du royaume, c'est plus que jamais le moment de rappeler qu'il y a rarement de solution simple aux problèmes compliqués.

On ne peut pas revenir au temps béni des dinosaures. Le métier d'enseignant en France au XXI<sup>e</sup> siècle est un métier difficile et complexe. Nous avons la responsabilité d'armer les jeunes qui, malgré ces difficultés, l'aiment et le choisissent. Nous sommes convaincus que tout déséquilibre ou toute réduction de leur formation seraient grandement dommageable. Chacun de nous, quel que soit son couvre-chef, détient un apport spécifique. Et personne n'a rien à gagner à ce que les acteurs de la formation se dressent les uns contre les autres. C'est en mettant en commun des compétences qui s'éclairent mutuellement, et non en les opposant, que nous progresserons ensemble, à petit pas...