

Jornadas
EL PROTAGONISMO DES PROFESORADO :
experiencias de aula y propuestas para su formacion
Madrid, 25 et 26 octobre 2005

Première partie : présentation générale

*Aider les professeurs à se former dans et par
l'implication dans un projet pédagogique collectif*

I. Les défis auxquels doit faire face la formation des enseignants

- 1) Aider les enseignants à prendre une place active dans le système éducatif.** En effet, l'Éducation nationale articule des objectifs nationaux qui s'imposent à tous et une grande marge de manœuvre laissée aux acteurs locaux dans le cadre des établissements primaires et secondaires. Or, il arrive que l'enseignant ne perçoive ni les enjeux des directives nationales, ni ses possibilités d'intervention dans le cadre local ; il arrive même qu'il se sente incapable d'agir localement tout en ignorant, par ailleurs, les injonctions nationales. Le rôle de la formation est ici décisif. Ainsi, par exemple, le professeur doit-il percevoir les finalités des innovations institutionnelles dont il est partie prenante, mais il doit aussi identifier les espaces où il pourra exercer son initiative et être une force de proposition dans son établissement. De la même manière, un professeur, à quelque niveau qu'il enseigne, doit savoir que sa parole auprès des parents n'est pas perçue comme une parole privée, l'expression de son seul point de vue personnel, mais comme la position, beaucoup plus large, d'une institution publique qu'il incarne à leurs yeux.

- 2) Assurer la mutation de la position de celui qui apprend à la position de celui qui fait apprendre :** l'enseignant doit, sans cesse, passer d'une position où sa priorité est l'appropriation personnelle des savoirs à une fonction où sa mission sera la transmission des savoirs à d'autres qui devront eux-mêmes se les approprier. Cette mutation est difficile car le critère de réussite est radicalement différent dans les deux cas : transmettre, c'est se placer " du côté de l'autre ", " du côté de celui qui doit apprendre " et dont on ignore, le plus souvent, les

motivations, les blocages, etc. Cette mutation impose la prise en compte de deux éléments essentiels :

- ***Une nouvelle approche des “ savoirs académiques ”*** : Pour gérer les interactions avec la classe, répondre aux questions des élèves, engager des concertations ou des projets au sein d'une discipline ou interdisciplinaires, il faut s'astreindre à une réflexion approfondie sur les méthodes d'apprentissage, mais aussi sur les points de blocage éventuels, les “ nœuds ” de difficulté didactique et les obstacles pédagogiques. Pour cela le professeur doit s'entraîner à effectuer, chaque fois que cela est nécessaire, des retours réguliers vers de nouveaux “ savoirs académiques ”, parfois insuffisamment maîtrisés et, de toutes façons, en évolution.
- ***Une posture de praticien réflexif*** : il s'agit d'apprendre à se placer systématiquement en position de réflexion critique sur l'efficacité de la situation de transmission dans laquelle on se trouve placé ou que l'on a organisée. L'enseignant, en effet, ne peut se contenter de préparer des leçons, cours ou séquences d'apprentissage, il doit sans cesse interroger son enseignement du point de vue de l'apprentissage effectif de ses élèves, pris dans leur diversité. Cela nécessite une “ décentration ” permanente qui requiert, pour sa formation, un entraînement systématique à l'analyse des situations d'apprentissage.

3) Assurer la prise en charge de la dimension éducative du métier : si la fonction de transmission est absolument centrale pour un enseignant, celle-ci s'inscrit dans le contexte particulier de la scolarité. Il ne suffit pas de juxtaposer des apprentissages réussis, il faut aussi organiser des situations qui s'inscrivent dans la continuité, être attentif à la structuration des groupes, à l'acquisition de capacités sociales, à la fonction d'intégration de l'école. Etre enseignant aujourd'hui impose de savoir accompagner le parcours d'élèves qui doivent, progressivement, trouver leur place et faire les choix pertinents pour leur avenir. Sans un souci partagé par toute l'institution et tous ses acteurs de la socialisation et de l'orientation des élèves, l'école ne réussira pas l'intégration sociale et professionnelle dont elle est chargée. Cela passe, d'une part, par un travail important sur la question de la loi et des règles, la gestion des situations de classe, les problèmes de violence et l'impératif du respect réciproque. Mais tout cela ne peut pas être seulement abordé à travers des « cours » : des mises en situation et analyses de pratique sont indispensables.

- 4) **Faire face à des situations socioculturelles spécifiques** : le travail dans une école, un établissement, une classe correspond parfois, pour les professeurs, à la découverte brutale de réalités qu'ils ignorent, connaissent mal ou sur lesquelles ils disposent de représentations approximatives. Elle est parfois source de malentendus, quand ce n'est pas d'incompréhensions ou de blocages. Il est donc essentiel d'aider les professeurs à entrer dans un " autre monde " que le leur. Cela peut, en partie, se faire par des enseignements, mais doit aussi comporter des situations d' " immersion " accompagnées de réflexion, de travail sur sa capacité de comprendre et d'entrer en relation avec des élèves, etc.

II. Les contenus de formation nécessaires

À partir de ces quatre grands défis, on peut identifier les " passages obligés " de la formation. Pour cela nous présentons ci-dessous une liste qui, en aucun cas, ne se veut un programme et, encore moins, une programmation. Elle ne doit, d'aucune manière, être comprise comme identifiant des " modules de formation " qui devraient, chacun, faire l'objet d'enseignements ou d'activités séparés. En d'autres termes, ce sont des éléments qui doivent impérativement être rencontrés par le professeur dans sa formation, mais sous des formes variées (travail documentaire, entretiens, enquêtes, rencontres, expériences personnelles ou collectives, enseignements, etc.), à l'intérieur d'une démarche qui en permette l'intégration (à partir de projets qu'il élabore, de situations qu'il rencontre, de problèmes qu'il doit poser puis résoudre) et en veillant à l'identification des acquis ainsi qu'aux possibilités de réinvestissement.

1) Prendre une place active dans le système éducatif :

- les valeurs fondatrices du métier d'enseignant,
- les principes du service public d'éducation et le statut de fonctionnaire,
- l'éthique professionnelle de l'enseignant,
- les enjeux éthiques et citoyens liés à l'usage des TICE,
- les relations avec les parents,
- la démarche du projet d'école ou d'établissement,
- le travail en équipe pluri-catégorielle,
- le travail en équipe pluridisciplinaire.

2) Assurer la mutation du statut de celui qui apprend au statut de celui qui fait apprendre :

- la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner et les conditions didactiques de leur enseignement,
- l'histoire des doctrines pédagogiques,
- la construction d'une situation d'apprentissage,
- la différenciation de la pédagogie,

- le repérage, l'analyse et le traitement des difficultés scolaires (y compris l'identification des difficultés qui relèvent d'un traitement spécifique non pédagogique ainsi que l'identification des partenaires et ressources mobilisables dans ces situations),
- le choix des outils et des manuels,
- l'utilisation pédagogique des TICE,
- la recherche documentaire,
- le travail en partenariat avec un intervenant artistique ou culturel,
- la notation, l'évaluation des élèves et la remédiation.

3) Prendre en charge de la dimension éducative du métier :

- le rôle et les missions du professeur principal ou du professeur « chef de projet »,
- la gestion des groupes,
- les lois, règles et règlements dans l'institution scolaire,
- la discipline et les sanctions,
- l'égalité garçons-filles,
- l'orientation,
- la connaissance des procédures d'évaluation et de certification dans l'institution scolaire,
- la connaissance de la structure et des possibilités d'orientation offertes par le système scolaire,
- l'égalité connaissance des voies générales, technologiques et professionnelles.

4) Faire face à des situations socioculturelles spécifiques :

- connaissance de la diversité sociale des situations scolaires,
- connaissance des situations interculturelles,
- prévention et protection de l'enfant et de l'adolescent (repérage des signes de l'enfance maltraitée et des conduites à risques),
- les univers culturels des enfants et adolescents,
- l'intégration des élèves en situation de handicap.

III. La démarche générale de la formation : le « projet-formation »

D'abord et avant tout, il convient de faire en sorte que *les principes pédagogiques de la formation des enseignants soient ceux que l'on souhaite qu'ils appliquent avec leurs élèves*. Au premier chef, il s'agit de la différenciation des parcours de formation en fonction des acquis antérieurs, des besoins spécifiques et des projets développés par les personnes. Mais, plus largement, toutes les activités doivent être porteuses de la même exigence de qualité et de rigueur que l'on souhaite pour toute école et tout établissement scolaire.

On ne forme pas un professeur, il se forme. Il se forme en menant à bien des “ projets de formation ” qui lui permettent d’intégrer les apports de tous ordres et de construire les compétences nécessaires à l’exercice de son métier. En effet, c’est parce qu’il est dans une démarche de projet que le professeur peut comprendre l’intérêt des savoirs et des expériences qui lui sont proposés par ses formateurs et qui s’articulent aux cas réels auxquels il est confronté. C’est parce qu’il est dans une démarche de projet qu’il peut apprendre à mobiliser ces savoirs et ces expériences pour faire face à des problèmes professionnels et poursuivre des objectifs dont il aura mesuré les enjeux. C’est parce qu’il est en situation de projet qu’il engagera lui-même progressivement des démarches d’acquisition de nouveaux savoirs et se placera dans une dynamique professionnelle qui sera déterminante pour toute sa carrière. Bref, la démarche de projet, englobante et finalisante, permet d’éviter la juxtaposition d’actions ponctuelles.

Pour cela, on peut imaginer la méthodologie suivante : mettre les enseignants en situation de « projet-formation »

- définir, en une “ fiche de projet ”, les éléments du projet, les modalités de sa mise en œuvre (calendrier, contexte, travail individuel ou en groupe, etc.), la procédure, les formes et conditions de l’évaluation ;
- mettre en œuvre le projet devant des élèves avec l’aide de formateurs et en intégrant les connaissances apportées dans les modules de formation ou acquises en travail autonome et documentaire ;
- identifier les obstacles à l’avancée et à la réussite des projets et mobiliser les ressources formatives de tous ordres pour surmonter ces obstacles ;
- rendre compte de son travail et s’engager dans une démarche de mutualisation des acquis.

IV- Articuler le projet formation à « l’intention d’enseigner »

L’ensemble de ces propositions de formation s’inscrit dans la volonté délibérée d’améliorer la “ professionnalisation ” des enseignants. Cependant, l’insistance sur cette dernière ne doit pas faire oublier que le métier d’enseignant ne saurait en aucun cas se réduire à un ensemble de connaissances et de compétences même très bien maîtrisées. Enseigner, dans l’École, c’est incarner au quotidien des valeurs fondamentales :

- 1) *la valeur de la vérité* : l’enseignant a pour mission de faire exister sa classe comme un espace qui échappe aux rapports de force, aux

conflits d'opinions, aux préjugés et aux passions. La classe doit être le lieu de la construction d'un rapport exigeant à la vérité... au nom d'une exigence que le maître porte en lui et qu'il doit s'efforcer d'installer comme principe de fonctionnement dans tout son enseignement.

- 2) *la valeur de la culture* : les programmes scolaires ne sont pas seulement utiles pour réussir une carrière scolaire et une insertion sociale ; leur valeur éminente tient à ce que la culture dont ils sont porteurs “ réunit et libère les hommes ” : elle les réunit au-delà de leurs différences légitimes, elle les libère du poids des habitudes, des préjugés et de toute forme de fatalisme.
- 3) *la valeur de la solidarité* : même si l'école doit aller à contre-courant de l'idéologie dominante, elle ne doit pas avoir honte d'affirmer le primat de la réussite collective sur celui de l'arrivisme individualiste, le primat de la démocratisation nécessaire de l'accès aux savoirs sur la marchandisation des connaissances et des savoirs, le primat du respect et de la promotion de chacun sur la logique de l'élimination des plus faibles.

Ces valeurs donnent sens au métier d'enseignant. Elles sont seules capables de mobiliser autour de ce métier les énergies nécessaires pour faire face aux défis que nous avons à relever. Elles doivent donc être au cœur des pratiques de la formation.

Deuxième partie

Ce que nous apprennent les travaux pédagogiques d'équipes innovatrices et les conséquences sur la formation des enseignants

L'ensemble des initiatives présentées ont montré, à l'évidence, que les enseignants impliqués ont su faire preuve d'un certain nombre de qualités exceptionnelles. Il s'agit donc de comprendre lesquelles et, surtout, d'identifier la manière dont ces qualités peuvent être traduites en « compétences » et devenir des « objets de formation ». L'objectif est de permettre à ces « expériences » marquées du sceau de l'excellence de devenir « l'ordinaire » du système scolaire. Nous devons comprendre ce qui les caractérise ces et en tirer des conclusions pour repenser le dispositif de formation des maîtres.

1) La première caractéristique des maîtres qui travaillent dans ces établissements est l'inventivité. Ce sont des « enseignants-chercheurs », des « enseignants-inventeurs ». Ils ne se contentent pas d'appliquer des recettes ou de mettre en place des dispositifs déjà existants, ils se mettent au travail pour imaginer des méthodes pédagogiques nouvelles. À cet égard, ils nous invitent à sortir du schéma applicationniste qui prévaut trop souvent en matière de formation. Selon ce schéma – qu'on pourrait dire aussi médico-technocratique – il suffirait d'analyser les problèmes des élèves pour pouvoir définir les solutions qui leur conviennent : les remèdes seraient contenus dans les symptômes comme les noix dans leur coquille. Or, toute l'histoire de la pédagogie nous montre qu'il n'en est rien : la connaissance des problèmes, l'identification des symptômes ne permettent absolument pas, à elles seules, de faire avancer les pratiques. Au contraire, il existe un saut qualitatif entre les premières et les secondes. Comme il existe, aussi, un saut qualitatif entre les finalités et les moyens : il ne suffit pas d'approfondir les finalités pour y trouver, cachées en leur sein, les moyens de leur réalisation. Une fois les finalités définies, il faut identifier les contraintes et les ressources et se mettre au travail pour définir des pratiques et les mettre en œuvre. Et ces pratiques ne préexistent pas nécessairement : on peut s'appuyer sur la mémoire pédagogique, mais il faudra aussi interroger la situation, se confronter à des pairs, examiner des possibilités nouvelles, etc.

Cela nous renvoie à une première exigence concernant le recrutement et la formation des enseignants : exigence de privilégier les capacités d'invention pédagogique individuelles et collectives, tant dans les épreuves des concours de recrutement que dans les pratiques de formation. Ce qui est assez radicalement en rupture avec les conditions actuelles des concours et de la formation qui sont largement basées, un peu partout sur l'intégration d'une norme et la conformité à un modèle préexistant.

2) La deuxième caractéristique des maîtres novateurs (très largement liée à la première) est la capacité de travailler dans l'interactivité. Ils ne sont pas enfermés dans un cadre contraint (en particulier un cadre disciplinaire qu'ils maîtrisent, cependant, très bien), mais ils partent des questions pédagogiques que posent les élèves pour réinterroger collectivement les savoirs qu'ils sont chargés de leur transmettre. Pour reprendre la distinction proposée par Basil Bernstein et largement reprise par Louis Legrand, ils sont capables de passer du « code séries » au « code intégrée ». Le « code séries » est une

organisation de la culture scolaire qui implique une forme de classification rigide, tant sur le plan horizontal (juxtaposition des disciplines et des activités) que vertical (hiérarchisation des niveaux qui sont aussi des niveaux de pouvoir). Le « code intégré » est, de son côté, une organisation de la culture scolaire autour de problèmes à résoudre ou de tâches à mener en commun avec des relations horizontales fortes, une utilisation de ressources diversifiée et une démarche de projet.

Cela nous renvoie à une deuxième exigence concernant le recrutement et la formation des enseignants : exigence scientifique forte dans la formation académique permettant aux personnes de s'engager ensuite dans un travail commun sans craindre que leur discipline soit diluée ou menacée. Il convient, dans cette perspective, d'imposer des épreuves de recrutement et des temps de travail de formation où les futurs enseignants soient mis en situation de mobiliser leurs compétences de manière complémentaire pour construire des projets communs.

3) La troisième caractéristique des maîtres novateurs (dans le prolongement des deux premières) est la réactivité. Ils sont capables de réagir devant une situation inattendue et de réguler leur activité en fonction des effets qu'elle produit. Là encore, il s'agit d'un changement radical de paradigme : plus question d'agir avec un modèle pré-établi de ce que doit être une « action réussie », plus question de s'obstiner à reproduire des performances à l'identique sous prétexte que c'est « comme cela qu'il faut faire ». Au contraire, il faut être à l'affût de ce qui permet de progresser, prendre de l'information en permanence pour identifier les moindres dysfonctionnements et, au lieu de tenter désespérément de revenir à la norme, s'engager dans une recherche nouvelle, chercher des ressources originales et aller de l'avant.

Cela nous renvoie à une troisième exigence concernant le recrutement et la formation des enseignants : exigence en termes de capacité à prendre des risques mesurés, à se dégager des pressions, y compris sociales, pour gérer des projets dans la durée avec différents acteurs et partenaires dans une démarche citoyenne. Il convient, dans cette perspective, d'impliquer les futurs enseignants, le plus tôt possible, dans leur propre formation. Rien dans cette formation ne doit échapper à la réflexion critique et à la régulation permanente avec les acteurs... Afin que les enseignants acquièrent une lucidité pédagogique maximale et fassent eux-mêmes la même chose avec leurs élèves. Tant il est vrai, comme nous le démontrent toutes les

enquêtes internationales, que « les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur a dit de faire, mais ce que l'on a fait avec eux ».

Voilà donc trois compétences essentielles à prendre en compte et à former chez les enseignants si nous voulons promouvoir une école progressiste dans une perspective démocratique. Mais cela suffit-il ? Je ne le crois pas.... Car, à côté de la nécessaire construction des compétences, toute véritable formation doit s'impliquer dans un accompagnement identitaire.

Bien évidemment, l'approche par les compétences représente une avancée significative par rapport à une conception de ce métier en termes de « dons ». Il est indispensable de faire l'inventaire complet des compétences déterminantes pour bien faire ce métier, tout comme il est absolument essentiel de s'assurer que les enseignants sont bien capables de remplir toutes les tâches qui leur sont dévolues. Mais, pour l'enseignement comme pour tous les autres métiers, il faut sans cesse rappeler *qu'une profession ne se réduit pas à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer*. Ces compétences sont indispensables ; elles ne sont pas suffisantes.

Car une profession, c'est aussi – et, sans doute, d'abord – une posture identitaire, une manière de voir le monde et de se situer par rapport à lui, un projet particulier portée par une personne. Et la formation doit travailler, avec les personnes en formation, sur leur projet propre.

Le projet d'enseigner est, en effet, pour beaucoup de professeurs, essentiellement dans l'enseignement secondaire, celui de faire partager la passion d'une discipline qu'ils ont aimée et choisi d'enseigner. Ils ont la nostalgie d'une sorte de « scène primitive » qui leur permettrait de reproduire avec quelques-uns de leurs élèves – les élus – la relation de maître à disciples qu'ils ont eux-mêmes vécue. Or, cette représentation – cette posture identitaire – risque de fonctionner comme une entrave à la démocratisation de notre école : les professeurs crispés sur ce fonctionnement restant dans la reproduction mimétique de quelques-uns, quand il faudrait, au contraire, qu'ils fassent le pari de l'éducabilité de tous. À nous, donc, d'accompagner cette mutation identitaire, à aider les enseignants à trouver plus de satisfaction dans la réussite du plus grand nombre plutôt que dans la reproduction et la sélection. C'est une affaire de formation, évidemment. C'est aussi une affaire d'ambition politique

clairement affichée. Sans cette ambition, la formation des enseignants ne pourra relever les défis qui sont les siens à l'aube du XXIème siècle.

Philippe Meirieu