

Les ressources pour la formation en éducation prioritaire

Jacques Bernardin, Président du GFEN

Les formateurs académiques ont précédemment évoqué les limites des actions de formation ponctuelles, à candidatures individuelles et trop exclusivement « théoriques ». Notre expérience à ce sujet – à tous niveaux et avec des publics divers – confirme ce point de vue et nous a conduits à dégager, au-delà de la diversité, des invariants opératoires faisant **principes**.

Des principes organisateurs

Former, ce n'est ni *informer* (ce à quoi réduit un temps de formation trop court), ni *conformer* (à de « bonnes pratiques » qui vaudraient quelles que soient les situations et l'esprit qui les anime), mais *transformer* le rapport au métier. Comment opérer cette transformation ?

- **En interrogeant les impensés**, les catégories de perception et de jugement ainsi que les modalités d'action usuelles qui – à l'insu des acteurs – perpétuent les inégalités ;
- Ceci **par le biais de pratiques vécues et analysées**, révélant à chacun que des possibles existent, à portée de main, amorçant ici et maintenant le travail d'équipe (dont on parle beaucoup mais qu'on pratique trop peu) ;
- Le tout inscrit – autant qu'il est possible – **dans une temporalité** propice aux essais, aux transpositions créatrices, aux reprises réflexives les mettant à distance pour en formaliser les éléments opératoires comme les limites éventuelles, dans un processus de développement professionnel simultanément individuel et collectif.

Soucieux de cohérence entre moyens et finalités, il nous apparaît essentiel que les pratiques de formation soient en phase avec ce qui est recherché pour les classes, aient une certaine homologie. Cherchant à concilier liberté pédagogique et inscription dans un cadre institutionnel fixant des missions prioritaires, nous sommes pour une formation qui interroge sans culpabiliser, qui propose sans prescrire, qui s'adresse à chacun tout en amorçant les conditions d'un réel travail d'équipe.

Les limites du recueil des besoins

Comme cela a déjà été dit, il ne s'agit pas de confondre envie et besoin. Bernard Charlot a écrit de belles pages sur « le mythe de la négociation des besoins », invitant à un décapage critique de pratiques consistant finalement à contourner la demande initiale ou à la transformer insidieusement pour la plier aux désirs des formateurs, dans une distance inconciliable avec les problèmes réellement posés. Comment traiter la demande ?

En éducation prioritaire comme ailleurs, un préalable s'impose : l'analyse de situation. Comment s'exprime la demande ? Et par qui ? Quels sont les problèmes récurrents ? Derrière ce qui s'exprime, se constate dans les classes, qu'est-ce qui est en jeu, en profondeur ? Problématisation qui revient au(x) formateur(s), dans une phase de négociation conjointe mettant les acteurs en présence. Problématisation servant de base à l'élaboration d'un projet dont la déclinaison des enjeux, contenus et modalités est soumise à l'aval des commanditaires. Les résistances à certaines formations sont souvent dues au manque de négociation préalable, mettant les acteurs en porte-à-faux quant au cadre institutionnel, quant à la légitimité des formateurs, quant à la distance ressenties vis-à-vis des besoins professionnels ou quant aux attendus respectifs.

Au-delà des singularités, on repère des problèmes récurrents :

- la façon d'appréhender la diversité des élèves ;
- une difficulté à identifier précisément ce qui fait problème ;
- le relatif épuisement des manières d'y répondre ;
- le cloisonnement des acteurs (d'un même établissement ou entre degrés d'enseignement, ou bien encore à l'égard des partenaires, qu'ils soient parents, intervenants, collectivités...).

Cela nous conduit à développer trois axes majeurs : Identifier les « noyaux-durs » (« *l'identification de besoins qui parlent de problèmes professionnels communs* », pour reprendre Jean-Claude Emin) ; outiller théoriquement et pratiquement ; impulser des dynamiques d'équipes.

I/ Quels « noyaux durs » travailler en formation ?

Pour apprendre l'anglais à John, mieux vaut maîtriser l'anglais et simultanément connaître John...

1) Le regard porté sur les élèves, les familles de milieux populaires.

Face aux difficultés, il faut bien trouver un système explicatif. Il est assez classique de les attribuer à une causalité externe, surtout lorsqu'on pense faire le maximum et avoir déjà tout essayé.

La façon dont les professionnels rendent compte de leurs difficultés fait symptôme quant à leur perception des choses. Elèves jugés lents, passifs, fragiles, inattentifs, peu autonomes... victimes d'une éducation familiale défailante : les enfants de pauvres sont assez vite jugés comme de pauvres enfants, aux ressources et aux capacités limitées.

Or, que l'on considère cela comme un état de nature ou socialement construit, l'approche en termes de manque, de déficience conduit à une pédagogie compensatoire (multipliant les aides), ou à une différenciation des sollicitations, aux effets discutables. Ainsi que le remarquait en 2010 un rapport de l'IGEN sur les divers dispositifs d'aide, de l'école au lycée : « *Très souvent, l'adaptation de l'activité se fait en réduisant la complexité, en diminuant la longueur du travail, voire en en rognant tout un pan ; il n'est pas rare que le maître travaille à la place des élèves, qui ne font qu'exécuter des tâches successives dont ils ne comprennent ni la nécessité, ni l'enchaînement* »¹. Adaptations aux niveaux et capacités présumées des élèves allant dans le sens du moins pour ceux qui, du point de vue du professeur, ont / sont « moins » et du plus pour ceux qui ont / sont « plus ».

Cela vaut hors des dispositifs d'aide ou d'accompagnement, conduisant au sein des classes à des « *contrats didactiques différenciés* », pour reprendre les termes de la recherche RESEIDA en 2011². Mode de gestion des différences qu'on sait contre-productives, à quelque niveau qu'on se situe, qui tend à accroître les écarts en pensant les réduire, ainsi que l'a montré Marcel Crahay en 2000 dans la méta-analyse des recherches conduites sur ce sujet³.

L'hétérogénéité, un serpent de mer en éducation prioritaire. On peut la *constater* de façon globale et indifférenciée - et s'en désoler - mais aussi la penser afin d'en *problématiser* les contours, ce qui permet alors de la constituer comme ressource.

¹ Viviane BOUYSSSE, Guislaine DESBUISSONS, Jean VOGLER (dir.), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport IGEN-IGAENR N° 2010-114, MENESR, octobre 2010, pp. 43-44.

² Jean-Yves ROCHEX, Jacques CRINON (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011.

³ Marcel CRAHAY, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Au-delà de ce qui pose problème dans les champs disciplinaires et renvoie à des approches didactiques pour en comprendre l'essence, on constate une récurrence des attitudes, façons d'être et de faire des élèves face aux situations d'apprentissage, à tous niveaux et dans toutes disciplines. Cela rend opératoire le travail sur la notion de **rapport à l'école et au savoir** telle qu'explorée par l'équipe ESCOL⁴, qui spécifie les angles vifs différenciant les élèves quant à la valeur accordée aux contenus et quant aux postures requises pour apprendre, approche des différences qui permet en retour de cibler des priorités communes aux équipes éducatives pour les faire évoluer.

Rapport à l'univers scolaire dont l'origine fait écho au **mode de socialisation familiale** (autre point aveugle des formations passées) mais qui est aussi redevable à **l'expérience scolaire** qui l'a infléchi, transformé... ou bien renforcé.

2) La conception du savoir.

« *Les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas* », disait Bachelard en 1938, à propos du changement qu'impose l'accès au savoir scientifique⁵. Cela reste vrai quelle que soit la discipline. Et ils le comprennent d'autant moins qu'ils sont experts dans leur domaine et hautement diplômés, alors doublement à distance des élèves auxquels ils s'adressent.

Lorsque l'évidence (pour le professeur) se heurte au mur d'incompréhension voire d'indifférence des élèves, cela l'oblige à déconstruire la forme faite de l'objet d'enseignement - telle qu'elle lui a été enseignée, avec succès, dans la pureté de sa logique - pour aller chercher les élèves là où ils sont et concevoir les étapes du cheminement intellectuel pour les y faire accéder.

Où y a-t-il problème ? C'est une difficulté majeure des enseignants de le cerner, ainsi que le rapport sur l'éducation prioritaire de 2006 le relève, tout comme celui de 2010 déjà cité⁶. Au-delà du constat des difficultés, se pose la question de leur nature : le symptôme invite à explorer ce qui le génère. Ainsi, la lecture trop laborieuse peut relever d'une automatisation insuffisante des techniques de base, mais aussi de malentendus quant à la nature de l'activité lecture : entraîner les premières peut faire perdurer l'aveuglement sur ce qui doit réorienter l'activité, à des fins de compréhension. L'erreur de retenue, quant à elle, peut provenir d'une rigueur insuffisante dans le calcul ou dans la façon de poser l'opération, mais aussi témoigner d'une faiblesse des assises du principe de numération positionnelle : on peut ainsi traiter de façon procédurale ce qui relève, plus foncièrement, d'une reprise conceptuelle. Il revient à la formation de fournir un outillage conceptuel, appui pour **l'analyse diagnostique**.

Comment mettre en travail ces objets, afin de parler à *tous* les élèves ? Cela nécessite de revisiter les modalités d'apprentissage, à la fois les situations ad hoc et les conduites propices pour relever ce défi.

II/ Outiller théoriquement... et pratiquement

Il est difficile d'imaginer d'autres voies que celles par lesquelles on a soi-même été formé. Certes, on peut toujours lire ou écouter des récits de pratiques, y compris relatés au-delà du dispositif,

⁴ Pour le lecteur qui aurait échappé à ces travaux depuis les années 90, Cf. les travaux fondateurs de 1992, Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin ou, pour une synthèse, Jacques BERNARDIN, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck, octobre 2013.

⁵ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), J. Vrin, 1993.

⁶ Anne ARMAND, Béatrice GILLE, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport IGEN-IGAENR, Ministère de l'Education Nationale, Paris, octobre 2006.

présentant leurs enjeux, les étapes et les passages à risque, mais rien ne remplace l'expérience vécue, plaçant au cœur des dispositifs afin d'en apprécier la pertinence et les potentialités éducatives.

C'est ce qui nous conduit à proposer des ateliers ou des démarches de construction de savoirs, dispositifs adaptés aux adultes, mais dont la facture s'apparente à ce qui peut être proposé en classe. En effet, une des façons de reprendre le métier en main, c'est de **le considérer de l'autre côté de la barrière**. Vivre de telles situations engage autrement les sujets, déplace les statuts et les points de vue:

- décentration des places réactivant les résistances à l'égard de tel domaine moins maîtrisé, la crainte de ne pas être à la hauteur, de perdre la face vis-à-vis du problème ou du groupe ;
- avant de vivre puis de faire retour sur les conditions du dépassement, pour chacun et au bénéfice de tous, dans la jubilation d'une réussite partagée.

Ces vécus constituent des assises concrètes faisant référence commune pour une ressaisie critique à des fins de transposition, selon les niveaux et/ou les disciplines.

Au-delà, la pluralité des vécus sert de base à une réflexion sur des outils méthodologiques transdisciplinaires, amenant à identifier et à préciser notamment la **conception du travail de groupe** (assortie des fondements théoriques qui le légitiment) et le **rôle de l'activité** dans la (re)composition des mobiles d'apprendre.

Le retour sur ces composantes clés de l'activité enseignante permet d'éclairer un autre objet de malentendus, crispé autour de cette prescription institutionnelle plusieurs fois reprise dans les textes de référence, incitant les professionnels à mettre en place « un enseignement **plus explicite** ».

III/ Impulser des dynamique(s) d'équipe(s)

Cet objectif nécessite d'en créer les conditions et d'avoir la patience de ses ambitions, plaide pour des formations non seulement collectives (équipes de cycle, d'école, d'établissement, de bassin, de réseau...), mais aussi inscrites dans la **temporalité**, alternant regroupements et mise à l'épreuve de terrain. Quels en sont les avantages et les bénéfices ? Cela permet de :

- mutualiser et formaliser, d'une session à l'autre, les pratiques professionnelles ayant permis des déplacements significatifs des élèves ;
- constituer progressivement une culture commune (à la fois pratique et conceptuelle) ;
- projeter une harmonisation des objectifs et des visées éducatives, au-delà des différences de niveaux, de disciplines et de styles pédagogiques.

Permettre l'analyse conjointe des problèmes, l'élaboration concertée de dispositifs (séquences, projets, relation aux parents), la réflexion régulière sur leurs effets pour les réguler et les réaménager : développer la créativité professionnelle tant individuelle que collective contribue à instituer « une organisation auto-apprenante », au bénéfice de la réussite de tous. Les élèves sont sensibles à la convergence du milieu stimulant ainsi constitué, plusieurs expériences en témoignent, tout comme les recherches à ce sujet.