



Formation de militants, formation d'enseignants... Quels enjeux ?

L. CHATET, S. CHEVILLARD, V. DE NADAÏ, C. FOIRET, B. RAT, T. WILQUIN, groupe GFEN du Loiret

Ce dossier veut témoigner des différentes stratégies de formation que nous mettons en réseau pour agir, réfléchir à plusieurs. Il ne s'agit pas de hiérarchie des lieux de militantisme ou de formation mais de parcours qui se croisent, de personnes qui font un bout de chemin ensemble, qui prennent du temps pour réfléchir avec d'autres et interroger leurs pratiques d'enseignement, de formation...

Les mercredis du GFEN Loiret

Laurence Chatet

Depuis plusieurs années, l'orientation du travail du groupe du Loiret s'est déclinée selon deux axes principaux, se croisant régulièrement :

- la mutualisation des outils « historiques » du GFEN au gré des participations des uns et des autres aux stages régionaux, nationaux mais aussi des points posant questions dans les classes, le groupe « pratiques de la ZEP » ou encore le groupe des conseillers pédagogiques...

- l'exploration de quelques champs en lien avec la venue d'intervenants dans le cadre institutionnel ZEP ou circonscription.

Ainsi : Odette Bassis est venue dans la ZEP de l'Argonne, pour une conférence autour de la construction de savoirs, devant des enseignants de primaire et des professeurs de mathématiques de collège. Elle a travaillé avec le groupe du Loiret une demi-journée et nous avons affiné la question de la rupture dans la démarche d'auto-socio construction de savoirs. Travail poursuivi sur plusieurs mercredis pour :

- échanger des pratiques de classe sur des difficultés

rencontrées par des élèves sur des questions numériques, de la petite section au CM2 ;

- présenter un dispositif élaboré pour le groupe « pratiques » de la ZEP de St Jean de la Ruelle : comment les manuels abordent-ils les décimaux ? Comparaison et questionnements à partir du livre d'O. Bassis ;

- étudier des outils informatiques pour que des élèves s'entraînent à manipuler les nombres au cycle 1.

D'autres rencontres de même type ont suivi : D. Piveteaud (apprendre à lire avec des albums), B. Devanne (littérature et mise en réseaux), Y. Béal et F. Maïaux (ateliers d'écriture et production d'écrits).

Autour de ce cadre « militant », pas seulement à côté mais bien grâce aux actions de terrain, en interaction entre réflexions et apports spécifiques du mouvement, nous avons essayé de croiser nos approches pour construire du sens à la formation des militants en s'appuyant sur les pratiques de chacun.

Ce que le GFEN apporte à ma réflexion pour ma pratique de classe

Béatrice Rat

C'est lors des observations de classes menées par Sylvie Chevillard dans l'école où j'étais nouvellement nommée, que de conversations en conversations, j'ai connu le G.F.E.N.

Les démarches d'apprentissage qui rendent les élèves acteurs de la construction de leur savoir étaient déjà, à l'I.U.F.M., le sujet de mon dossier en 1ère année. Mes expériences précédentes : formation B.A.F.A., animatri-

ce musicale, surveillante d'externat (dans un collège associant les "pions" à sa vie) avaient suscité mon questionnement pédagogique. C'était donc une évidence pour moi que d'aller voir ce qui s'élaborait au G.F.E.N., d'autant que dans mon cheminement, je ressentais de plus en plus la nécessité d'analyser avec d'autres, voire de m'engager dans un travail de recherche universitaire afin de mieux appréhender mon rôle d'enseignante et de mettre à distance mes pratiques.

Le G.F.E.N. me permet une meilleure compréhension et une prise de conscience plus précise de ce que je mets en oeuvre dans ma classe, souvent "intuitivement" dans un premier temps, même si, a posteriori, j'en note et mesure les implications chez les élèves. Ma participation aux différents moments du G.F.E.N. nourrit mes préoccupations pédagogiques, même si je me sens très loin encore de la compétence, du savoir et de l'acuité intellectuelle qui s'y travaillent, et même si, parfois, la confrontation d'idées se transforme en (re)mise en question du penser et de l'agir. Cela me rassure d'être en connivence avec d'autres enseignants car je me sens souvent (toujours ?) "pensée divergente" au sein de l'Education Nationale, et j'ose davantage de choses avec mes élèves en assumant des choix pédagogiques mieux identifiés maintenant. Je suis plus vigilante à ce que je propose, au pourquoi, au comment et aux réponses des élèves que j'analyse avec plus de perspicacité.

Ainsi cette année, j'ai travaillé avec une collègue de l'école sur la question du passage de l'enfant à l'élève en petite section (PS). Après avoir échangé et analysé des pratiques, des questionnements dans le cadre de réunions « maternelle GFEN », j'ai utilisé la photo de l'enfant et sa famille dans la classe le premier jour d'école comme support permettant la mise en confiance des enfants, la rencontre enfants - parents dans l'école, la nomination de chaque enfant de la classe, la mise en mots d'histoires d'école. Les deux classes de PS ont eu ce même démarrage et nous avons pu échanger, confronter nos pratiques et nos observations afin de faire évoluer les contenus, les supports d'apprentissage.

D'un parcours singulier à une rencontre où des pratiques prennent sens

Thérèse Wilquin

L'adhésion au GFEN c'est d'abord une rencontre humaine, dans le cadre professionnel, des échanges avec une collègue, qui s'est révélée par la suite être une militante du GFEN, autour des problématiques liées à ma

nouvelle fonction : l'accompagnement de jeunes enseignants, plus particulièrement dans l'AIS.

Dans les analyses du travail proposées par cette collègue, je retrouvais ce qui motivait mes propres actions auprès des enfants dont j'avais eu la charge : leur permettre de trouver du sens à l'école, leur proposer des situations d'apprentissage pour qu'ils acquièrent de l'autonomie, qu'ils soient capables de faire des choix dans leur vie...

Mon questionnement portait sur le passage d'une pratique personnelle auprès d'élèves à la formation des jeunes adultes. Nos discussions informelles m'ont permis de mettre des mots, de prendre une certaine distance avec ma pratique. Je me suis appuyée sur ces analyses pour faire évoluer les mentalités des adultes, discuter des postures d'adultes favorisant l'évolution des élèves. Dans les classes spécialisées, les attentes des enseignants sont, comme partout, essentielles. Ils ont le désir de voir progresser leurs élèves et, pour cela, conduisent « une pédagogie de la réussite » : au départ, ne pas mettre en échec en proposant des activités qui, finalement, s'avèrent trop simples et démotivent les élèves qui n'apprennent pas. La formation des adultes tourne alors autour de ces axes : quelle posture adopter ? La confrontation au « complexe » est-elle envisageable ? Quels outils, démarches mettre en oeuvre pour donner du sens, faire de l'école un lieu de construction de savoirs ? J'ai pu m'appuyer sur des écrits du GFEN pour aider et faire évoluer la réflexion des collègues. Voilà comment, petit à petit, le GFEN m'a permis de trouver des appuis théoriques à une pratique personnelle quoique... en entendant G. Mialaret au Congrès de Tours, je me suis rendu compte que je côtoyais l'éducation nouvelle depuis longtemps, Wallon ayant été un des piliers de ma formation professionnelle antérieure !

Actuellement directrice d'une école ordinaire et spécialisée, j'essaye de faire « bouger les choses » en proposant des manières de travailler entre adultes et en direction des enfants. Il a fallu être comprise.

Lors d'une discussion sur la lecture pour les enfants en grande difficulté : une collègue expliquait comment elle travaillait, je l'ai questionnée pour qu'elle explicite davantage et... dans les heures suivantes, j'ai senti que quelque chose n'allait pas. J'ai pris le temps de la rencontrer : elle avait ressenti ce questionnement comme jugement négatif de son travail. J'ai dû alors me positionner comme collègue apportant un regard extérieur, l'amenant à approfondir sa réflexion et non comme juge ou censeur possédant la réponse. Ce qui a conduit à la question de l'évaluation comme jugement/jugement de valeur...

Lors de la présentation des résultats aux évaluations nationales CE2, la mise en évidence de la difficulté d'un

trop grand nombre d'élèves en résolution de problèmes a entraîné des réactions : « ces évaluations sont inadaptées », « ils ne peuvent pas y arriver »... M'appuyant, entre autres, sur l'analyse proposée par S. Bonnery lors d'une conférence « la co-construction des inégalités en milieu populaire » j'ai pu lancer la réflexion sur nos attentes, nos postures d'adultes, celles des élèves et de leur famille.

Un an après, nous analysons notre actuel projet d'école et commençons d'élaborer le prochain. L'équipe ne se contente plus de propositions d'actions mais réfléchit à ce que les adultes doivent mettre en oeuvre pour que les élèves réussissent. Lors des conseils de maîtres, les mêmes enseignants proposent de travailler avec les familles et les enfants pour rendre l'école plus lisible, de mener une réflexion d'équipes sur la résolution de problèmes...

Les « mercredis du GFEN 45 », les lectures et articles de uns et des autres sont des outils enrichissants pour approfondir ces échanges, étayages essentiels.

En ZEP / REP, le GFEN comme moteur pour transformer la posture à enseigner

Christian Foiret

A Saint Jean de la Ruelle, c'est après un stage ZEP en 1998, et une rencontre avec deux chercheurs, G. Chauveau et J. Bernardin, qu'il est décidé de constituer un groupe de travail qui tentera de vérifier les travaux d'ESCOL (1992) sur le terrain de la ZEP / REP. Comment faire construire du sens à l'école pour améliorer la réussite des élèves ? Ce sera le groupe « Sens de l'école » qui deviendra en 2003 le groupe « Pratiques ».

Le groupe a fonctionné en réponse aux interrogations de ses membres. Interrogations vers les classes, vers eux-mêmes, vers la recherche (4 conférences avec des chercheurs ont été organisées à l'initiative du groupe).

Voilà successivement les questions qui ont traversé le groupe de travail :

1. Le sens de l'école, le sens à apprendre.
2. La mobilisation de l'élève comme sujet, pour entrer dans l'activité. Et pour cela la mobilisation des familles et la rencontre entre les logiques familiales et les logiques scolaires.
3. La clarification des intentions et des actes de l'institution.
4. La citoyenneté dans le savoir pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

5. Les malentendus entre école et familles, élève et professeur, producteurs d'inégalités.

6. La posture de l'enseignant à travers le vécu de démarches pour comprendre ce que vit un élève qui apprend.

7. Les pratiques langagières pour que l'élève se construise les outils de verbalisation des savoirs.

8. Quels savoirs enseigner, quels concepts essentiels, y compris transdisciplinaires ? une question qui a fait un peu peur parce que très en décalage avec les programmes et quasi absente des manuels.

9. Comment mettre les élèves en recherche pour faire (re)construire ces concepts fondamentaux ? comment gérer cette mise en recherche ? qu'est-ce qu'une situation problème ? Pratiques qui ne s'apprennent pas à l'IUFM et trop peu en formation continue dans l'institution.

10. Résoudre des impasses : « ils manquent de vocabulaire, ils sont nuls en orthographe, ils ne comprennent rien aux nombres décimaux, les parents ne viennent jamais aux réunions... ». Démarches d'exploration du problème.

Il existe donc dans ce REP un lieu où on peut venir parler de sa pratique de classe, de ses impasses, de ses difficultés. Ce qui n'existe pas dans l'institution. On n'y parle pas recettes, méthodes... C'est ce qui dérouté. Il y a des livres pour cela. On fait d'ailleurs souvent référence à des recherches, des pédagogues. Des textes circulent. Chacun lit à son rythme. La pensée de chacun chemine. Il y est plus question du sens et des enjeux du métier que de didactique (au sens de trouver des formes agréables pour enseigner).

C'est un atout parce qu'il s'est développé une expérience commune, du vécu commun. Il y a eu le stage de 2002 avec des démarches de construction de savoir, un soir autour des participes passés, des lectures communes mises en oeuvre dans des classes, des visites chez l'un, chez l'autre. Il y a les partis-pris communs qui fondent des valeurs communes : le pari de l'éducabilité et la confiance en l'élève, le regard au positif, la prédilection pour la mise en recherche dès que possible.

Ce groupe est en décalage avec les objectifs habituels des ZEP qui sont sur le terrain de la recherche d'actions. Et pourtant il est sans arrêt dans le concret de la pratique du métier. On apprend à construire ensemble une posture à enseigner. Il existe une vraie difficulté pour venir au groupe sur « les pratiques », parce que c'est se mettre en risque sur son propre rapport à son métier. C'est devoir faire l'analyse de sa pratique de classe. Au fond, il nous est demandé la même chose qu'aux élèves lors d'une construction de savoir : s'obliger à passer du faire au dire. Est-ce que s'autoriser à dire sa pro-

pre pratique, ce n'est pas autoriser ses élèves à s'interroger sur leur propre cheminement dans l'aventure des savoirs ?

Le groupe de travail est une prise de risques. On y met sa pratique en débat et on s'y met soi-même devant les autres.

Ce travail aide à comprendre la complexité de la classe, celle des cheminements de la pensée des élèves et nous aide à prendre du recul. Dire qu'en ZEP, la réussite des élèves, c'est quand même dans la classe que ça se joue pour une grande part, est loin d'être partagé.

Le GFEN, catalyseur de mon engagement dans le métier d'enseignante du 1er degré

Fabienne Bizouerne

J'ai commencé à l'Éducation Nationale comme contractuelle dans un GRETA : emploi d'enseignant précaire, payé au SMIC, pour des disciplines que les titulaires ne voulaient pas assurer en heures supplémentaires (atelier de raisonnement logique, technique de recherche d'emploi, coordination avec les entreprises). Le public était majoritairement en échec scolaire : jeunes 16/18 ans, 18/25 ans, qui se retrouvaient en formation continue avec les mêmes professeurs, employant les méthodes mêmes qui les avaient sortis du système scolaire sans aucun projet d'avenir. Ils étaient maintenant à la merci des mesures « anti-chômage », souhaitaient une orientation mais « remplissaient » des stages « cuisine » parce qu'une section cuisine existait au lycée professionnel et qu'un prof désirait faire quelques heures supplémentaires... Je devais les accompagner, trouver des lieux de stage... D'autres publics ont suivi : « mères isolées », « chômeurs longue durée », tous en grande souffrance. Je garde un bon souvenir de cette période difficile où alternaient périodes travaillées et chômage faiblement indemnisé.

Pendant ces neuf années, j'ai réfléchi à ma pratique, mais je n'avais aucun échange avec mes collègues peu motivés pour faire évoluer leurs cours magistraux, « les stagiaires n'avaient pas envie de se mettre au travail ! normal ils les avaient eu dans leur classe et ils ne voulaient déjà rien faire, c'était trop tard, irrécupérables ! » Je ne supportais pas leurs discours mais j'étais bien seule ! J'ai décidé de passer le concours de prof des écoles. Je n'ai pas manqué une journée pendant ces deux années malgré l'éloignement, deux enfants à l'école élémentaire, un conjoint peu disponible. Ma motivation l'a emporté sur les difficultés, non pas grâce à la formation donnée à l'IUFM, mais grâce à ma rencontre avec deux

instituteurs, deux frères qui m'ont enfin prouvé qu'il était possible de faire autrement. C'était à Chartres. Ils ont attisé ma curiosité, incitée à chercher toujours de nouvelles approches pour accompagner les élèves dans leur construction du savoir. Convaincue du « tous capables », un de mes objectifs était de tout faire pour éviter que des jeunes se retrouvent dans ces stages qui ne mènent à rien mais qui permettent au gouvernement d'améliorer les chiffres du chômage.

Depuis mon retour dans le Loiret, avec l'institution des mercredis du GFEN 45, outre un sincère plaisir de se retrouver, on partage, on cherche et on trouve des solutions aux problèmes auxquels nous sommes confrontés dans nos classes, dans des moments d'échange constructif. Ces mercredis sont des antidépresseurs, dont il serait difficile de se passer. Ils nous donnent le courage de résister à toutes les pressions quotidiennes, de lutter toujours contre la mauvaise foi, le cynisme et pour la réussite de tous les élèves. Depuis deux ans mes nouvelles fonctions de conseillère pédagogique me permettent de semer des graines dans les écoles, parmi les jeunes qui malgré leur formation ne savent toujours pas que d'autres pratiques existent. A nous les formateurs de les convaincre que chaque élève est capable de construire son savoir dans l'interaction avec ses pairs avec l'accompagnement de l'enseignant

Militantisme pédagogique et formation institutionnelle

Sylvie Chevillard

Peu de formations de formateurs du premier degré abordent les questions fondamentales. Il s'agit le plus souvent d'apports disciplinaires, didactiques mais peu de réflexions à propos des conceptions de la formation. Comment alors des recherches pédagogiques et universitaires peuvent-elles rencontrer les questionnements de ces formateurs ? Armée de valeurs partagées dans le GFEN, portées dans des pratiques théorisées (comme la démarche d'auto-socio construction de savoirs), m'appropriant les travaux d'ESCOL, j'ai mené, avec quelques collègues conseillers pédagogiques, une réflexion sur la formation d'enseignants et participé à l'élaboration de modules d'animations pédagogiques. Interroger les pratiques de formation en regard de ce que l'on veut « délivrer » comme message n'était pas acquis. Certaines pratiques de formateurs étaient tournées vers le cours, le cours dialogué, la transmission de savoirs puis l'application dans des exemples pris dans des pratiques de classe. Mettre les enseignants en situation de réfléchir sur les pratiques, de les interroger pour

en élaborer de nouvelles, d'analyser des situations d'apprentissage, de cerner des concepts que les élèves devront construire progressivement tout au long de leur scolarité... autant d'objets de formation, de problèmes à résoudre en lien avec leur pratique du métier. Parier que les enseignants pensent leurs pratiques oblige à concevoir des animations qui, partant de leur réflexion, les conduit à bouger, à s'interroger sur les réussites et les difficultés, en lien avec le savoir en construction. Dans ce cadre institutionnel, j'ai été amenée à inventer des dispositifs d'animation. Ainsi, j'ai utilisé des démarches du mouvement (dis-moi l'objet, il te dira qui tu es ; le texte recréé ; la numération ; qu'est-ce qu'apprendre à lire ?...), que j'ai transformées, adaptées aux situations spécifiques qui se présentaient (niveaux d'enseignement, temps morcelé, questions des collègues...). La position de conseiller pédagogique dans le premier degré permet d'accompagner de jeunes collègues mais aussi des titulaires demandeurs. Ainsi, suite à des animations, j'ai travaillé avec des classes à partir de formations vécues par ces enseignants. Cette mise en œuvre du *tous capables* pour les adultes en formation trouvait une réalisation auprès de groupes d'élèves, y compris avec ceux perçus en « grande difficulté ». Ainsi, dans des classes de ZEP, j'ai mené le pari de la recréation de texte. Pour que la lecture de la réussite de ces élèves ne soit pas attribuée seulement au dispositif ou à la surprise des élèves, il a fallu analyser les « ressorts » de cette démarche, c'est-à-dire ce que les élèves mettaient en jeu comme compétences de lecture et surtout en quoi ils étaient partie prenante de l'activité, par l'enjeu du texte.

Parcours professionnel, parcours humain : les rencontres qui ont fait le chemin

Valérie De Nadaï

Fille de militants, j'ai été bercée par des valeurs telles que le bénévolat, l'implication personnelle, le travail en équipe, le partage... A 16 ans, je me suis inscrite dans une association humanitaire et secouriste (la Croix-Rouge). Je ne l'ai plus quittée depuis. Dans le même temps, je suis devenue animatrice puis directrice de centres de loisirs. J'ai donc aussi été influencée par les valeurs de l'éducation populaire. Très vite, je suis devenue formatrice des gestes qui sauvent car il m'était insupportable de constater que les Français, faute de connaissances, laissaient mourir leurs proches sans agir. Parallèlement, je suis entrée à l'École Normale et j'ai construit un parcours d'enseignante inspiré par trois mondes : l'enseignement, l'éducation populaire et le

secourisme. Au gré de mes stages de formation, des rencontres ont bouleversé et fait évoluer ma pensée et mes pratiques.

La première fut celle de Jacques, un prêtre secouriste qui s'occupait d'enfants qualifiés d'irré récupérables, qui les remettait debout, reconstruisait leur estime de soi, les amenait vers un métier. Me faisant visiter le chantier pédagogique qu'il animait, il m'a dit : « Tu vas devenir maîtresse d'école. C'est un beau métier si tu n'oublies jamais que les incapables, ça n'existe pas. Il n'y a que des enfants difficiles. A toi de trouver la bonne clé. » Il a été la première personne à me parler du « Tous capables » et du nécessaire regard positif que tout enseignant doit avoir à l'égard de tous ses élèves.

En 1994, je suis devenue formatrice de formateurs des premiers secours. J'ai rencontré les médecins à l'origine des modifications survenues depuis 1991 dans l'enseignement du secourisme. Inspirés des travaux de J. Piaget, structurés par les apports de S. Courau, C. Hadji, R. F. Mager, ils ont impulsé des démarches pédagogiques aux découpages quasi chirurgicaux reposant sur une communication très encadrée voire stéréotypée. Ils ont influencé ma pratique en m'apprenant à structurer et décliner les objectifs pédagogiques pour les rendre opérationnels et mesurables. En tant que maître formateur, j'ai utilisé leur démarche pour expliquer comment articuler objectifs institutionnels, spécifiques et évaluation. Dans ma pratique d'enseignante, leurs apports m'ont permis de structurer le projet d'école, l'articulation projet d'école/projet de classe, les projets pédagogiques de ma classe.

Mais ce « scientisme » pédagogique ne me permettait pas de régler tous les problèmes posés en classe : dans cette communauté de vie les relations interpersonnelles pèsent lourd dans la construction des savoirs. La rencontre avec Myriam, formatrice en premiers secours et aussi maître formateur, a orienté ma réflexion. Nos discussions et les lectures qu'elle m'a conseillées m'ont fait réfléchir à l'impact du socio dans les apprentissages. C'est ainsi que je me suis intéressée aux démarches d'auto-socio construction du savoir. J'ai pu mettre des bons mots sur mes convictions intimes et sur les valeurs qui fondent ma pratique d'enseignante.

En 2003, j'ai préparé le CAFIPEMF. J'ai rencontré Sylvie comme membre de jury puis, très vite, comme membre du GFEN. Sans prosélytisme, elle m'a expliqué les valeurs du mouvement, ses objectifs, ses actions. En parallèle, j'ai vécu une démarche d'auto-socio construction des savoirs autour de l'accord du participe passé conduite par Christian. Ces deux rencontres m'ont montré que des enseignants partageant mes convictions travaillaient à les faire vivre, les rendre concrètes, les faire partager. C'est ainsi que j'ai adhéré au mouvement et découvert les ateliers d'écriture, la reconstruction de

texte, la nutrition du fœtus, les mercredis du GFEN... Je me suis appropriée des démarches que je me suis empressée de mettre en œuvre dans ma classe, puis dans celle de mes collègues d'école. Certaines de ces collègues continuent à utiliser la fiche de préparation que j'avais construite pour l'occasion. Lors de mes interventions à l'IUFM, nombre de questions ont tourné autour de « l'observation réfléchie de la langue ». J'ai reproduit la séance sur l'accord du participe passé et conduit les stagiaires à passer du « j'ai fait » au « je dis ce que j'ai appris et comment j'ai appris ». Une discussion passionnante s'en est suivie quant à la posture de l'enseignant et à la différence entre agir et apprendre.

Je milite toujours dans le secourisme et je participe activement à la formation des formateurs. Alors que j'étais chargée de tester deux types de défibrillateurs cardiaques auprès de 400 personnes, j'ai pu vérifier que les gens formés aux gestes qui sauvent ne restituaient que très peu de ces gestes (- de 20%). Le médecin responsable me demande alors de prévoir un protocole visant

à mesurer l'impact des itérations et du temps de formation sur la mémorisation des gestes qui sauvent. Je lui dit que ce n'est pas le quantitatif (combien ?) qui est intéressant mais le qualitatif (pourquoi ?), que c'est en s'interrogeant sur les raisons qui poussent les gens à ne pas mémoriser ou à ne pas agir que l'on pourra améliorer la formation. Passé l'étonnement, il admet que la démarche et la posture à enseigner peuvent avoir un impact important sur la mémorisation.

Le GFEN m'a permis de mettre des mots sur mes idées, sur mes intuitions, d'enrichir ma pensée, de tisser des liens entre mes diverses expériences pour leur donner du sens, de conforter mes convictions et de les rendre lisibles. J'y ai gagné un pouvoir de persuasion qui entrouvre les portes du changement. J'ai conscience que je débute un travail long. Mon seul regret est d'avoir l'impression de plus recevoir que de donner. Le « copillage » est une pratique à développer. J'espère qu'un jour, le GFEN pourra venir piller mes idées... ■

