



## Quelle formation des enseignants pour mieux faire réussir les élèves ?<sup>1</sup>

Jacques BERNARDIN

48

L'éducation perd sa valeur quand elle se rétracte sur une instruction tendue vers des standards d'efficacité et de performance, quand elle est rivée aux résultats d'évaluations sélectives plus qu'aux dynamiques de progrès, quand elle oublie les valeurs qui la fondent pour « faire société » :

- A quelle fraternité forme-t-on quand sont privilégiés l'individualisme et la compétition sélective ?
- Quel sens de l'égalité quand l'école perpétue la ségrégation et sert la fragmentation sociale ?
- Quelle expérience de la liberté quand on privilégie l'écoute, la soumission à la pensée de l'expert ?

### Quelles orientations pour demain ?

Pour repenser une formation apte à relancer le processus de démocratisation...

#### Faire une place à la philosophie politique : l'école, ça sert à quoi ?

Question qui est de moins en moins posée, alors qu'elle est déterminante pour l'orientation des pratiques. La réduction implicite des missions de l'école aux besoins économiques infléchit les programmes et la philosophie qui les inspire, pèse sur la façon dont les professionnels pensent et pratiquent leur métier, a des effets sur les attentes des familles et l'investissement des élèves, contribue à l'appauvrissement du sens, de la valeur du savoir.

Avec la dissolution des IUFM, au-delà de l'économie réalisée pour les finances publiques (habillement négociée auprès des personnels par une revalorisation symbolique), c'est la disparition

d'une matrice permettant aux futurs enseignants de s'inscrire dans une institution emblématique du service public, dans une histoire marquée par la recherche d'égalité (devant l'accès à l'instruction puis progressivement face au savoir, à la culture).

Institution qui fut conçue pour instituer des sujets intellectuellement autonomes (grâce à la transmission d'outils intellectuels à portée universelle) mais aussi socialement reliés (actualisation du lien social avec la transmission de valeurs, de manières de vivre ensemble, formation à la citoyenneté).

Toutefois, les valeurs n'existent vraiment que dans les pratiques qui les incarnent. Si l'on veut faire dérailler les processus ségrégatifs, entamer l'esprit de fatalité, si l'on veut échapper à la naturalisation des différences (éludant les effets des conditions de vie objectives pouvant les expliquer), il y a nécessité d'interroger les implicites qui pilotent la pratique, notamment le regard sur l'élève (et sa famille), le rapport aux contenus et, en conséquence, la façon d'envisager l'apprentissage... Et ce, d'autant plus que les enseignants sont de plus en plus à distance sociale et culturelle des publics auxquels ils s'adressent.

#### Interroger les impensés, l'habitus professionnel.

##### Le regard sur l'élève

Les travaux de sociologie permettent désormais de mieux comprendre, au-delà de chaque discipline, les processus de différenciation des élèves face au savoir

<sup>1</sup> Cf. sur le même sujet « Pour relever le défi de la démocratisation : une formation au service du développement », intervention lors du Colloque GFEN « Avons-nous encore besoin de pédagogie ? » - Lyon / 8-9-10 octobre 2010 (table ronde avec Stéphane Bonnéry et Walo Hutmacher : « Quelles pédagogies ? Pour quelles sociétés ? »).

et à la scolarité, spécifient les axes où il est possible d'agir.

De façon complémentaire, les travaux de sociologie de la famille permettent de sortir de jugements marqués par l'« ethnocentrisme de classe » et de penser autrement la relation aux parents. L'éducateur a besoin de mieux comprendre le déjà là, mais aussi d'inscrire son action dans un horizon.

Croire aux possibilités des élèves de se dépasser : pari d'éducabilité si essentiel, doublement soutenu par les travaux scientifiques sur la plasticité cérébrale faisant reculer les limites des possibles et par ceux de la psychologie sociale, notamment l'effet Pygmalion renvoyant l'éducateur à sa responsabilité propre, à l'impact des dits et non-dits, mais aussi au contenu et à l'ambition des situations proposées.

### Les contenus

Sans doute les enseignants souffrent-ils d'une connivence excessive avec leur discipline. Leur maîtrise les prédispose à imaginer évidents les savoirs qu'ils enseignent, à les présenter dans une logique qui échappe à beaucoup d'élèves. Or, l'histoire culturelle montre que la plupart des savoirs sont l'aboutissement de processus marqués de ruptures successives, ne s'imposent comme solutions provisoirement définitives qu'après des débats critiques en sanctionnant la pertinence et l'économie face aux problèmes à résoudre.

L'épistémologie permet de sortir d'une conception a-historique et réifiée des contenus, d'imaginer d'autres modalités pédagogiques pour initier les élèves au mouvement vivant de la production culturelle. S'ils sont travaillés comme outils imaginés par l'humanité pour résoudre des problèmes, contourner l'obstacle, vaincre l'impossible, prévoir et maîtriser, les savoirs révèlent leur véritable valeur, leur pouvoir, leur potentiel émancipateur.

### L'apprentissage

Pour que les élèves apprennent, encore faut-il qu'ils comprennent ! Faute de comprendre, les élèves rejettent ou mémorisent... au risque de l'oubli et d'un transfert improbable. Ce qui exige d'en créer les conditions. Mise en scène du contexte problématique, incitation à la recherche individuelle, croisement des points de vue avec le groupe de pairs (conflit cognitif, débat de preuve), retour réflexif sur les avancées opérées et les processus mis en œuvre caractérisent les grandes lignes d'une approche socioconstructiviste des apprentissages en phase avec une conception socio-historique de la connaissance.

Si l'appropriation des savoirs mérite la plus grande attention, la formation devrait également attirer l'attention sur les techniques intellectuelles parfois convoquées au quotidien et au fil des ans... sans être jamais réellement travaillées. De la copie à la prise de notes en passant par l'apprentissage des leçons : autant d'éléments d'un « invisible discriminant ». On pourrait plus explicitement déplier les moyens d'y parvenir efficacement, soulageant ainsi les élèves d'opérations élémentaires qui parasitent trop souvent leur activité intellectuelle faute d'être automatisées.

L'ensemble renvoie à un métier de conception complexe, exigeant une adaptabilité permanente au contexte et à l'inattendu, métier de l'humain qui exige de la durée pour s'y installer comme pour faire face de façon satisfaisante au quotidien pour les élèves et pour soi.

La formation, qu'elle soit initiale ou continue, est l'espace indispensable où cela se prépare, s'invente, s'expérimente, s'éprouve, s'analyse, se régule, s'échange : il faut du temps pour s'extirper des « allant-de-soi » éducatifs, des habitudes sédimentées dans la profession.

49

## Principes pour une autre formation

Outre la quasi-disparition actuelle de l'offre de formation, on relève des critiques récurrentes : des formations sur des orientations parfois intéressantes mais sans outillage opératoire ; sur des logiques étroitement disciplinaires mais insuffisamment pédagogiques ; à candidatures individuelles, ponctuelles et sans lendemain... au risque de réinvestissements aléatoires et jugés insatisfaisants de retour sur le terrain.

Plusieurs principes – qui ont été mis en œuvre dans le cadre institutionnel à divers niveaux de la scolarité (maternelle, élémentaire, collège, lycée) – rompent avec ces logiques.

### L'alternance terrain/formation

Les enseignants plébiscitent les actions filées, alternant des regroupements courts (des sessions de deux jours par exemple) avec des intersessions permettant l'expérimentation, la transposition et la mise à l'épreuve. Séquençage des temps organisé avec une progressivité des contenus et des enjeux d'une session à l'autre et, parallèlement sur le terrain, avec une prise de responsabilité croissante (en Formation Initiale), une implication de plus en plus marquée au gré des avancées de chacun (et/ou de l'équipe dans des dynamiques de formation continue). Formations

soumises à l'exigence du réel alors incontournable, où la théorie s'impose comme réponse face aux problèmes successivement posés et s'éprouve en actes.

### Le principe d'homologie

Il est difficile d'imaginer l'impact de ce qu'on n'a jamais vécu soi-même. D'où la recherche de cohérence entre ce qui est vécu en formation et ce qui est souhaitable dans les classes. D'une part, vivre des démarches d'apprentissage, occasions pour chacun d'éprouver personnellement ce qu'il aura à transposer professionnellement : affronter l'inconnu, oser chercher, se mettre en risque, porter son point de vue, argumenter, formaliser, co-construire avec les pairs... Ces vécus servent de référent commun pour l'analyse, base de transpositions créatives. Expérimentées sur le terrain, celles-ci font en retour l'objet de formalisations collectives : moments de retour réflexif pour à la fois mettre cette richesse en partage et en extraire des invariants opératoires (éléments ayant contribué à la mobilisation des élèves, à des évolutions ou des déplacements remarquables, etc.).

50

### La promotion de dynamiques collectives

Faire face aux enjeux ambitieux de démocratisation et d'émancipation intellectuelle ne peut relever seulement d'initiatives individuelles : l'expérience montre que l'incohérence voire la tension entre des logiques éducatives trop diverses en ruinent la portée. Par ailleurs, l'ignorance mutuelle des expériences, des pratiques et stratégies inventées par les uns et les autres est dommageable à l'action collective comme à l'élargissement des compétences professionnelles de chacun.

S'appuyer sur la synergie de collectifs professionnels

pour une ressaisie fructueuse du métier, c'est ce qui nous amène à privilégier les formations d'équipe : équipes de cycles dans le primaire, équipes d'établissement dans le secondaire (voire de bassin,

« affronter l'inconnu, oser chercher, se mettre en risque, porter son point de vue, argumenter, formaliser, co-construire avec les pairs... »

pour amorcer la constitution de réseaux d'échange). On pourrait imaginer y initier plus systématiquement les futurs enseignants lors de leur formation initiale.

Promouvoir le travail d'équipe pour coordonner l'action éducative et l'inscrire dans la durée : les élèves sont sensibles à l'exemple vivant d'une solidarité complice à leur égard. C'est de la jubilation des élèves à se découvrir individuellement et collectivement intelligents que le sens à enseigner retrouve ses couleurs et son dynamisme... ■

« Les excès du système de compétition et de spécialisation... sous le fallacieux prétexte d'efficacité, assassinent l'esprit, interdisent toute vie culturelle et suppriment même les progrès dans les sciences d'avenir. Il importe, pour la réalisation d'une parfaite éducation, de développer l'esprit critique dans l'intelligence du jeune homme. Or la surcharge de l'esprit, par le système de notes, entrave et transforme nécessairement la recherche en superficialité et absence de culture. L'enseignement devrait être ainsi : celui qui le reçoit le recueille comme un don inestimable mais jamais comme une contrainte pénible. »

Albert Einstein in « Comment je vois le monde ».

« C'est dans la conception bancaire de l'éducation que la seule marge de manœuvre pour l'élève est celle de recevoir les dépôts, de les garder, de les archiver. Dans le fond, cependant, ce sont les hommes qui sont mis en archive, parce que rejetés en dehors de la recherche, en dehors de la « praxis »... Il n'y a ni création, ni transformation, ni savoir, ni conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets. »

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, 1971.