



Groupe Français d'Éducation Nouvelle

mouvement de recherche et de formation en éducation

agrée par le ministère de l'Éducation Nationale

14 av. Spinoza – 94200 IVRY-SUR-SEINE - tél. : 01 46 72 53 17 – fax : 01 46 71 63 38

www.gfen.asso.fr – gfen@gfen.asso.fr - Association loi 1901

Propositions pour la formation

(Octobre 2012)

Depuis sa création, le GFEN n'a pas cessé d'évoluer tout en restant fidèle à son principe fondamental : la lutte contre les exclusions et leur acceptation fataliste, une recherche permanente de pratiques éducatives visant l'émancipation intellectuelle et la réussite de tous.

Mouvement de recherche et de formation reconnu, il coopère depuis de nombreuses années avec le Ministère de l'éducation nationale dans le cadre de la formation initiale et continue.

Il a développé des partenariats avec d'autres ministères (Justice, Culture, Agriculture...), avec des préfetures et des collectivités locales (municipalités, conseils généraux et régionaux). Il est sollicité par d'autres associations ou syndicats pour la formation de formateurs, la valorisation des potentiels de formation, l'appui à la réflexion et à la prise de décision.

Le GFEN met à disposition ses structures, outils et problématiques qui visent à :

- interroger les catégories de perception (des élèves, du savoir, de l'apprentissage)
- dévoiler des capacités insoupçonnées
- permettre des transferts opératoires
- promouvoir et accompagner le travail d'équipe
- favoriser l'émergence d'innovations transformatrices

Il intervient dans tous les champs de l'éducation et de la culture (établissements scolaires, centres de loisirs, centres sociaux, municipalités, espaces culturels : médiathèques, théâtre, ...), avec des formes d'actions variées : universités d'été, soirées, week-ends de travail, stages, rencontres, colloques qui accueillent un public varié, séminaires, débats, publications.

Ses actions témoignent d'une demande fréquente de pratiques motivantes et dynamisantes, quel que soit le public, en rupture avec celles qui figent, enferment dans la passivité et la soumission, creusant le lit d'une disqualification scolaire ségrégative.

➤ **Pratiques et objectifs**

- Proposer des situations défis propres à restaurer l'estime de soi, à réhabiliter la valeur émancipatrice des savoirs et des processus permettant leur (ré)appropriation.
- Susciter la réflexion sur ce qui est mis en jeu dans tout apprentissage, sur les résistances et les facteurs de dépassement, sur le rôle que joue la coopération avec les autres.
- Favoriser une mise à distance des préjugés qui minent la relation éducative. "Mis en situation", chacun est plus à même de connaître ce que peut vivre celui qui est confronté à un nouvel apprentissage, prend conscience de la part subjective inhérente à la relation éducative.
- Susciter le débat d'idées, permettre le dépassement du conflit pour qu'il y ait – à travers la construction de savoirs - apprentissage de la négociation, de la citoyenneté, de la démocratie, actualisation du lien social.
- Offrir aux adultes en formation, aux équipes que nous accompagnons dans des projets, de véritables situations d'exploration afin qu'ils développent, pour eux et dans leur pratique, l'esprit de recherche et de questionnement, pour qu'ils fassent l'expérience de l'intelligence créative.

➤ **Champ d'expérience**

Notre expérience avec des "publics difficiles", que ce soit à propos de violence, de démotivation ou d'exclusion, atteste de la potentialité transformatrice des démarches que nous proposons, démarches dite d'auto-socio-construction qui permettent la (re)mobilisation, la reconquête de l'estime de soi et l'émergence de solidarités dans les apprentissages. Cela donne des moyens pratiques d'agir face à ce qui n'est plus perçu alors comme une fatalité.

Notre pratique des ateliers d'écriture montre comment des inhibitions peuvent être levées, comment le plaisir d'écrire et la (re) découverte de la langue peuvent être mis en jeu, stimulés par l'échange et l'écriture collective, au profit d'une véritable construction de soi.

Notre expérience en matière d'entraide et de mutualisation des savoirs, mise en œuvre sur différents terrains, nous permet d'accompagner efficacement des équipes dans leurs projets.

Les actions de formation allient théorie et pratique, dans une articulation réfléchie. Préalablement à leur élaboration, elles font l'objet d'une analyse des besoins et d'une négociation afin de répondre au plus près aux attentes des demandeurs. Elles s'achèvent par un temps de réflexion commune qui permet de dresser un bilan partagé de ses effets.

Notre champ d'intervention est celui de l'éducation et de la formation. Nous nous adressons à tous les partenaires éducatifs mais aussi aux acteurs sociaux qui ont le souci de la transformation des mentalités et des pratiques aussi bien dans l'ordre du pédagogique, de l'éducatif que du culturel, depuis l'accompagnement de projets jusqu'à l'éducation à l'environnement, la citoyenneté, l'engagement et la démocratie, en passant par la réflexion sur l'Ecole. Il s'agit pour chacun de (re) prendre confiance pour pouvoir jouer son rôle et prendre toute sa place.

Nous souhaitons nous associer à la mise en place des ESPE en insistant sur quelques points/leviers qui nous paraissent déterminants pour permettre une formation de qualité.

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

Question qui 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.

La dissolution des IUFM a provoqué 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'instruction puis progressivement face à la culture). Institution 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 : 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 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.

➤ 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.

. 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 mettre cette richesse en partage et en extraire des invariants opératoires (éléments ayant contribué à la mobilisation, à des évolutions, à des déplacements remarquables, etc.).

Comment peut-on mettre ses élèves dans des activités de recherche et d'élaboration quand on ne l'a jamais vécu soi-même ? Faute de l'avoir pratiqué, comment mettre en place la confrontation d'idées, le débat de preuves, pourtant essentiels pour la formation intellectuelle des élèves ?

. 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.

. L'articulation étroite entre théorie et pratique :

Paradoxalement, la formation ne peut pas vraiment précéder la pratique : c'est en forgeant qu'on devient forgeron et c'est en enseignant qu'on devient enseignant. Bon nombre de stagiaires IUFM regrettent amèrement qu'on ne leur ait pas dit "avant" un certain nombre de choses qui auraient été "bien utiles" et leur auraient épargné "bien des erreurs". C'est ignorer que ces choses-là ne peuvent être entendues ou plutôt prises en compte, que par celui qui se trouve en situation de besoin, de questionnement, parce qu'il a un problème concret, urgent à résoudre, qui fait sens pour lui. La formation doit avant tout prévoir un accompagnement du débutant qui soit un travail au coude à coude, de préparation de situations de classe suivies d'une analyse d'autant plus intéressante qu'elle sera menée par des personnes engagées dans le même projet et non pas analysées de l'extérieur par celui qui "sait" parce qu'il a de l'expérience.

. La mise à distance

S'il est indispensable de creuser son propre champ disciplinaire, il est tout aussi indispensable de creuser le problème de l'apprentissage : ce qui relève de l'évidence pour le professeur est fréquemment redoutable pour l'apprenti. Pour sortir de la relation d'évidence vis-à-vis des contenus, on gagne à faire un détour par d'autres disciplines. Cela permet d'éprouver l'étrangement qui est le lot de beaucoup d'élèves, de vivre les doutes et l'inquiétude face à l'immaîtrisé, parfois de douter de ses propres capacités. C'est l'occasion de vivre de l'intérieur le cheminement de l'apprenant, les résistances et obstacles à lever pour pouvoir progresser, donc de mener une analyse fine des objets à enseigner... La plupart de ces objets résultent d'une progressive mise au point jalonnée d'essais, d'erreurs, d'obstacles et d'emprunts, de reculs et de bonds qualitatifs. L'interrogation épistémologique montre des parallèles saisissant entre les impasses rencontrées par l'humanité, à la recherche de ses outils, et les difficultés et erreurs des élèves, en quête de compréhension.

. Former un enseignant concepteur, ouvert à la recherche

La formation devrait pouvoir enclencher une dynamique qui permette de s'engager dans un processus de recherche permanent. Il ne s'agit pas de donner des "recettes" qui aboutiraient à former de simples exécutants faisant dans leur classe les exercices d'application correspondant à la leçon reçue mais de permettre la construction d'une attitude, d'une conduite qui s'apparente davantage à celle d'un concepteur. La formation devrait permettre aux enseignants d'inventer au quotidien, de créer des pratiques selon les besoins, pour répondre à un nouveau problème qui surgit tout d'un coup et dont on ne connaît pas a priori la réponse. Ce qui suppose une réflexion permanente sur la pratique, en confrontation avec la recherche "institutionnelle" qui interroge cette pratique et s'en alimente. Ce qui suppose également la recherche de l'enseignant lui-même au sein d'une équipe, d'un collectif qui permet de sortir de l'isolement, d'être stimulé et d'avancer. C'est dans ce va et vient entre la pratique et la théorie, la théorie et la pratique que peut se fonder à la fois la formation et le métier d'enseignant.

. Promouvoir le travail en équipe

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, pour amorcer la constitution de réseaux d'échange). On pourrait 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.

... L'ensemble amène à interroger la formation des formateurs.

* *
*