

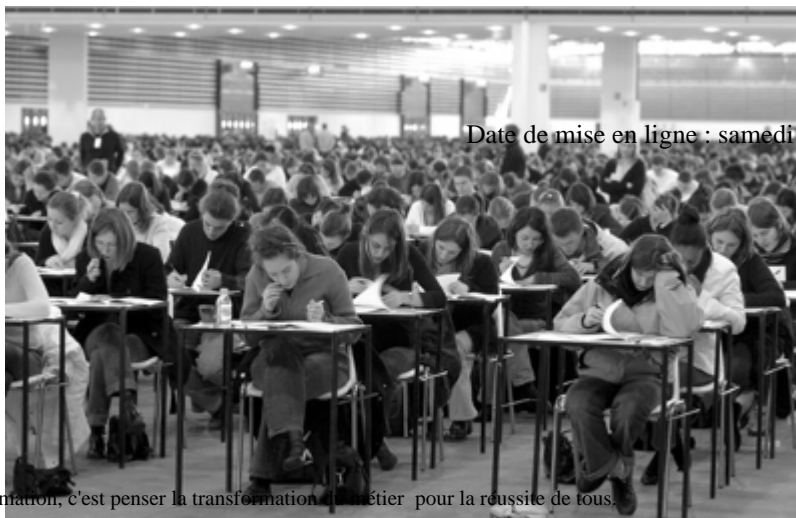


Extrait du L'École Émancipée

<http://www.ecoleemancipee.org/spip.php?article1638>

Contenus de formation : des revendications pour transformer le métier

- Éducation -



Date de mise en ligne : samedi 16 novembre 2013

Description :

Travailler les contenus de formation, c'est penser la transformation du métier pour la réussite de tous.
Et donc considérer les enseignants comme des concepteurs de situation d'apprentissage, ayant en tête dans leur pratique l'ensemble des problèmes qui peuvent surgir devant tous les élèves, et particulièrement de ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire.

L'École Émancipée

Travailler les contenus de formation, c'est penser la transformation du métier pour la réussite de tous. Et donc considérer les enseignants comme des concepteurs de situation d'apprentissage, ayant en tête dans leur pratique l'ensemble des problèmes qui peuvent surgir devant tous les élèves, et particulièrement de ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire.

La formation initiale des enseignants est empêtrée dans des tensions entre une formation académique, appuyée sur l'université et des ambitions de formation professionnelle, souvent réduite au terrain, tensions entre volonté d'unifier la formation des enseignants du premier et second degré, et éclatement de cette formation avec des acteurs très différents...

La discussion autour de la formation initiale des enseignants et des contenus de formation pose la question de la refondation d'une professionnalité dans les métiers de l'éducation, mise à mal ces dernières années. Il nous faut donc repenser cette formation dans son orientation, ses objectifs et ses modalités, avec un enjeu fondateur, celui de l'émancipation de tous les élèves, et plus particulièrement la réussite des enfants des classes populaires.

Pas de refondation, mais un replâtrage au rabais

La réforme Peillon de la formation a été mise en application à la rentrée 2013 avec la création des ESPE. Mais les EAP et les contractuels admissibles incarnent une entrée dans le métier par la précarité tout en annonçant un modèle de formation qui revient à une formation « sur le tas ».

En effet, les masters MEEF s'apparentent aux masters en alternance, où la pratique sur le terrain est considérée comme formatrice en soi et prime sur le reste.

Pendant le M2, le stage en responsabilité constitué d'un mi-temps devant élèves semble être envisagé comme le cadre privilégié où l'étudiant doit se transformer en enseignant, alors que les questions du renforcement des connaissances des enjeux épistémologiques des domaines enseignés, de l'analyse des pratiques et du développement des savoir faire pédagogiques prennent une place annexe.

La réforme se fait d'ailleurs sans allocation de moyens spécifiques, sans véritable cadrage national des contenus exigibles, et ne dit toujours rien sur les modalités d'évaluation ni de titularisation. Pire, elle entérine une baisse du volume horaire global de formation.

D'autre part, l'articulation master/concours proposée illustre de façon caricaturale une vision qui fait se succéder une formation à dominante théorique, sanctionnée par l'obtention du concours, à une formation à dominante pratique, censée aboutir à la titularisation.

La refonte des épreuves des concours passés en fin de M1, qui mettent à présent sur un pied d'égalité les éléments disciplinaires et scientifiques et les éléments didactiques et de mise en situation professionnelle, et s'ancrent toutes dans le cadre des programmes officiels, sert sans doute de caution à l'institution pour justifier d'utiliser les stagiaires comme moyens d'enseignement dès le M2.

Mais comment imaginer qu'une seule année essentiellement passée à étudier pour avoir un concours puisse préparer à exercer ce métier ?

Cette situation était déjà insatisfaisante quand les lauréats de concours (du 2nd degré) exerçaient à tiers-temps dans le cadre de leur formation à l'IUFM, elle le sera d'autant plus s'ils sont à mi-temps.

La volonté d'accomplir cette réforme à moindre coût est bien visible, tandis que celle d'élaborer un projet de formation initiale digne de ce nom, centré sur les enjeux du métier aujourd'hui, est absente.

Quels contenus pour une véritable transformation ?

Quels seraient les éléments d'une professionnalité qui prendrait au sérieux la réussite des élèves des classes populaires ?

Les élèves en difficulté battent en brèche l'idée qu'un savoir en tant qu'il est énoncé clairement se suffit pour être intégré.

Ces élèves convoquent dans la situation d'apprentissage tout ce qu'ils sont, mais aussi tout ce que le savoir est et qui ne se dit pas, tous ces implicites auxquels les enfants des classes populaires n'ont pas accès.

Il ne suffit pas d'avoir une maîtrise académique de sa discipline ou de ses champs d'enseignement. Il faut être formé à toutes les épaisseurs que revêtent les situations d'apprentissage.

Cela veut dire :

- une maîtrise disciplinaire complète qui ne se cantonne pas aux savoirs académiques. Le savoir ne se réduit pas à sa mémorisation, ou son énonciation.

Il est le résultat de crises constitutives, dans l'histoire de l'humanité d'une part, mais aussi dans le rapport de chacun à ce savoir.

Ces ruptures épistémologiques dont chaque élève fait l'expérience durant son parcours scolaire donnent de l'épaisseur aux situations d'apprentissage.

Il est donc essentiel d'avoir une maîtrise solide des enjeux épistémologiques et didactiques ;

- des connaissances en psychologie du développement et des processus d'apprentissage.

Pour beaucoup d'élèves, l'intérêt pour apprendre n'est pas un préalable mais à construire. Et apprendre, c'est mettre en danger son mode d'interprétation du monde existant.

C'est aussi s'autoriser à penser, à se donner une prise nouvelle sur le monde ;

- des connaissances sur les obstacles qui empêchent certains enfants, et plus particulièrement ceux issus des classes populaires, de voir que, derrière la tâche, il y a un savoir à construire.

L'école est le lieu de construction d'un nouveau rapport au monde, qui peut entrer en rupture avec celui construit dans la famille.

L'école exige des usages langagiers de haut niveau, qui ont à voir avec l'écrit. L'école en tant qu'institution exige de s'approprier des pratiques et surtout des codes symboliques qui lui sont propres.

Ces exigences sont implicites. Quand elles ne sont pas acquises au sein de la famille, il y a masquage des réels enjeux des apprentissages. Les enfants éloignés de la culture scolaire sont leurrés, ce qui contribue de façon essentielle à l'augmentation des inégalités entre élèves

- maîtriser un certain nombre de gestes professionnels inhérents aux situations concrètes d'exercice du métier, dans une conception transformée du métier.

Pour que les enseignants soient pleinement concepteur créateur de situations d'apprentissage, il y a nécessité de collectif.

Collectif dans la classe, pour donner à voir les implicites, permettre le débat autour des ruptures que nécessitent les apprentissages.

Collectif enseignant, qui permet d'étendre le pouvoir d'agir, autour d'une conception solidaire de la pratique professionnelle appuyée sur la nécessité de disputes professionnelles (entendues en tant que discussions) et d'éviter l'écueil de la prescription.

Ces exigences de formation ne peuvent être abordées séquentiellement ou séparées, sans risquer de leur faire perdre leur sens. Elles sont à convoquer ensemble dans l'acte de création de situations d'apprentissage.

Transformer le métier

La formation doit être adossée à la recherche, mais aussi former à la recherche. Cela implique, dans la situation actuelle du système universitaire, une formation reconnue par un master.

Décider de la place que la recherche proprement universitaire, prenant pour objet les disciplines ou domaines d'enseignement aussi bien que le champ des sciences de l'éducation, doit légitimement occuper dans ce cursus de formation est un enjeu important.

Mais il existe un autre type de recherche, dans et par la pratique professionnelle. En effet, les enseignants doivent aussi être formés à une recherche en acte, une recherche qui permette de faire vivre un métier qui s'invente dans ce qu'exige chaque situation d'apprentissage.

C'est donc une activité de recherche tournée résolument vers l'agir, qui n'a pas les mêmes caractéristiques que la recherche universitaire. C'est donc un type de recherche qui a à s'inventer.

Et puis une bonne formation initiale ne peut suffire. Bien entendu l'exigence d'une formation continue de qualité doit être posée. Mais passer d'un « enseignant passeur » à un « enseignant créateur » nécessite d'inventer de nouveaux types de rapport avec la recherche, qui ne peut pas être conçue comme exclusivement universitaire.

Cela peut passer par des dispositifs de recherche-action massifiés sur tout le territoire, où pourraient co-intervenir enseignants et chercheurs, dans une coconstruction de situations d'apprentissage et de savoirs d'ordre professionnels et universitaires.

Il nous paraît essentiel que les exigences développées ici sur les contenus de formation soient un axe fort de nos réflexions et de nos débats à l'intérieur de nos syndicats et de la fédération.

Elles ne sont pas moins importantes que les questions de décrochage premier et second degré, de démocratisation de l'accès au métier, de revalorisation salariale.

Pour refonder un métier qui pense la réussite de tous les élèves, et plus particulièrement ceux des classes populaires, il faut une transformation radicale de sa formation. ĩ

**Gregory Bektari et
Adrien Martinez**