LE CAFE PEDAGOGIQUE

Toute l'actualité pédagogique sur Internet !

La formation des enseignants

Dossier 77
1er Novembre 2006

www.cafepedagogique.net

LE CAFE PEDAGOGIQUE

Toute l'actualité pédagogique sur Internet

www.cafepedagogique.net

Soyez le premier informé de l'actualité de l'éducation, chaque jour, par Internet, avec L'Expresso, un court flash d'information.

Tous les mois, Le Café mensuel, analyse l'actualité éducative et fait saisir les enjeux de l'Ecole. Il traite de l'évolution du système éducatif, de la classe, de l'élève, son orientation et sa psychologie. Il présente les derniers travaux de la recherche pédagogique.

Le Café mensuel, fait connaître les meilleurs sites éducatifs dans toutes les disciplines du primaire et du secondaire. Il vous aide à préparer vos cours avec Internet et à utiliser les nouvelles technologies en classe.

Le Dossier mensuel du Café pédagogique approfondit un thème. Octobre 2006 : nous traitons l'apprentissage du calcul. A la rentrée, le Guide du Café présente le nouveaux textes, les nouveaux programmes et fait le point sur les enjeux de l'année. **Le Guide des parents** les aide à suivre le travail de leur enfant, à réfléchir à son orientation. **Le Guide Bac Brevet** donne les clés pour utiliser les ressources gratuites d'Internet pour se préparer aux examens.

Pour les valeurs de L'Ecole : réalisé par un collectif d'enseignants et de chercheurs, Le Café pédagogique milite pour une école innovante et démocratique. Il publie des dossiers pédagogiques citoyens : Droits de l'enfant, Mémoire de la Shoah, Contre le racisme. Il diffuse également des documents pédagogiques liés à l'actualité politique : Le séisme en Asie, La guerre en Irak, Le 11 septembre etc.

Rejoignez les 130.000 abonnés et les 400.000 visiteurs mensuels du Café pédagogique !

SOUTENEZ LE CAFE PEDAGOGIQUE EN ADHERANT A L'ASSOCIATION C.I.I.P. !

Soutenir le Café pédagogique c'est

- Miser sur le développement d'un Internet mutualiste, ni commercial, ni institutionnel
- Participer à un mouvement pédagogique qui milite pour l'innovation
- Participer au développement d'un nouveau média

M

Adresse :

Mèl :

❑ Adhère à l'association C.I.I.P. Personne physique 20 E

Personne morale: abonnement annuel toutes éditions 150 E

Chèques à l'ordre de association C.I.I.P.

ABONNEMENT GRATUIT

A ne remplir que si vous n'êtes pas déjà abonné !

Adresse électronique :

s'abonne aux éditions suivantes du Café :

❑ Edition intégrale

❑ Pédagogie

❑ Documentation

❑ Actualités

❑ Primaire

❑ Lettres

❑ Langues

❑ Sciences

❑ Sciences Humaines

❑ Technologie Tertiaire Arts, professionnel

❑ L'Expresso, le flash quotidien

A retourner à : Association C.I.I.P., 22 Rue Alphand, 75013 Paris

Un dossier sur la formation des enseignants… Le Café ne doute de rien. Comment faire le point sur un sujet qui a suscité, ne serait-ce que dans les dernières années, des milliers d'article, de publications, de point de vues, de prises de positions enflammées…

Le Café prend toutefois le risque d'un essai de synthèse, s'adressant autant aux enseignants des écoles qu'à ceux du second degré ou de l'enseignement agricole…

La formation est évidemment un enjeu essentiel du métier d'enseignant. Chaque nouvelle prescription ministérielle explique qu'il « faudra former prioritairement les enseignants à… » (l'intégration des élèves handicapés, les nouveaux programmes, le travail en équipe, la sécurité routière, l'évaluation, le travail en groupe, l'enseignement des TICE…), déclinant à l'infini la liste des urgences, tout en s'appliquant chaque année à organiser les conditions de plus en plus difficile de sa mise en œuvre, en rognant les crédits, supprimant les remplaçants, exigeant sans moyen le remplacement des profs en stage, oubliant de qualifier ses propres formateurs…

Les enseignants, de leur côté, vivent souvent de plus en plus mal cette exigence du « changement », sommés d'être autre chose que ce qu'ils sont tout en étant la plupart du temps livrés à eux-mêmes, sans cadres collectifs de travail ni accompagnateurs attentionnés de leurs difficultés quotidiennes. Moralité : nombreux sont ceux qui cherchent ailleurs que dans l'institution les conditions de leur développement professionnel. Associations ou syndicats deviennent alors le lieu de l'élaboration collective de la pensée professionnelle, lorsque la pensée officielle nie le métier. Mais pour la plupart, la solitude de la classe (parfois revendiquée dans un rapport finalement libéral au métier) est l'ordinaire.

Pourtant, de nombreuses recherches montrent la nécessité de la formation, à la fois pour rendre disponible l'énorme masse de travaux universitaires susceptibles d'aider l'enseignant à faire face aux difficultés d'apprentissage ou de mobilisation des élèves, mais aussi pour confronter les démarches pédagogiques, les différentes façons d'être « dans le métier ». Mais pour cela, il est nécessaire de construire des cadres d'action qui ne se résument pas au « bourrage de crâne » ou à la normalisation pédagogique. Quelles que soient les bonnes volontés des formateurs, il est éminemment complexe d'organiser des actions de formations efficaces, qui amènent les enseignants à plus d'efficacité, mais aussi moins de difficultés à faire leur travail. Comme toute profession, expliquent les ergonomes, les enseignants doivent trouver le moyen de faire « tranquillement » leur travail, sans souffrance ni culpabilisation excessive. On en est loin.

Puisse ce modeste dossier ne pas produire l'inverse de cet objectif, et aider les enseignants à comprendre les enjeux pour se construire des cadres collectifs d'action plus efficaces.

Patrick Picard

Sommaire

ETATS DES LIEUX **5**

QUE DIT LE MINISTERE ? 6
LA FORMATION DEVOILEE : L'EXEMPLE D'UNE FORMATION PLC 2 EN IUFM 8
ENSEIGNEMENT AGRICOLE : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ENTRE INNOVATION ET BAISSE DES MOYENS .. 10
FAUT-IL EVALUER LA FORMATION ? 13

L'AVENIR **15**

QUELS ENSEIGNANTS FORMER ? L'OCDE A UN AVIS. A ETUDIER DE PRES… 16
FORMATION : QUE DISENT LES SPECIALISTES ? 19
INTEGRATION DES IUFM A L'UNIVERSITE : QUEL CAHIER DES CHARGES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ? 23
DU COTE DES SYNDICATS… 26

LA FORMATION CONTINUE **28**

UN BREF HISTORIQUE 29
COMMENT ÇA S'ORGANISE ? 31
UNE EXPERIENCE DE FORMATION AVEC DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE. CHANGER DE REGARD SUR LES « DIFFICULTES DE MOTIVATION » DES ELEVES 34
AU COLLEGE : FORMER DES PROFS DANS LEUR ETABLISSEMENT ? A QUEL PRIX ? 39
UNE PROPOSITION ICONOCLASTE POUR ACCOMPAGNER LES DEBUTANTS 42

Etats des lieux

Que dit le ministère ?

Le ministère a publié en 2006 deux « Notes d'information » qui tentent de faire le point sur ce que disent les enseignants de la formation. Le jugement des enseignants sur la formation n'est pas forcément flatteur. Est-ce parce qu'elle ne répond pas à leur attentes immédiates, ou parce qu'ils lui en demandent beaucoup ?
http://www.education.gouv.fr/cid2759/les-enseignants-des-ecoles-publiques-et-la-formation.html
http://www.education.gouv.fr/cid3961/les-enseignants-des-lycees-et-colleges-publics-et-la-formation.html

Dans le premier degré, les trois quarts des enseignants qui ont passé le concours de recrutement après la licence l'ont préparé dans un IUFM. S'ils sont un peu plus de la moitié à juger suffisante la préparation qu'ils y ont reçue (mais ce sont ceux qui ont eu les meilleurs résultats…), leurs avis sont sévères sur la formation reçue en PE2. Ils ne sont qu'un quart à la juger suffisante. L'exploitation des stages sur le terrain ou la prise en charge des situations difficiles leur semble les secteurs les plus maltraités, ce qui peut se comprendre dans le temps somme toute limité de la PE2. Pourtant, la formation continue ne leur est pas évidente : quatre sur dix seulement disent avoir en été informés, et un sur deux parmi eux a demandé une formation. Ces chiffres semblent peu conformes avec l'exigence légale d'organiser un temps de formation obligatoire pour tous les débutants titulaires de 1ere et 2e année…

Les besoins de formation qu'ils citent montrent assez bien leur représentation du métier, puisqu'ils citent, dans l'ordre, les connaissances en sciences humaines, l'apprentissage de la lecture, la conduite de la classe et les savoirs disciplinaires. Pas de surprise non plus chez les plus anciens, qui centrent leurs demandes, selon le ministère, sur l'évaluation, la difficulté scolaire ou (encore) la psychologie de l'enfant.

Cependant, quand on les interroge sur leurs difficultés à enseigner toutes les matières, les langues vivantes ou l'informatique sont les plus citées, devant l'histoire-géographie ou les sciences. Paradoxalement, le français ou les maths ne sont que très faiblement citées (environ 5%) alors que les évaluations institutionnelles placent sur ces matières les fondements de la mesure de la difficulté scolaire… Faut-il y lire, pour les enseignants, qu'ils sont « capables d'en faire » alors que les résultats des élèves montrent une grande hétérogénéité de performance ? Pourtant, ils sont deux sur trois à se déclarer " très préoccupés par l'hétérogénéité des élèves"… Sans doute ne parlent-ils pas alors des contrôles de sciences, d'anglais ou d'histoire-géo…

Dans le second degré, la note rappelle d'abord que moins d'un enseignant sur deux en fonction a subi une formation initiale dans les ex-CPR ou les IUFM. Le recrutement massif des décennies 50-70 ont entraîné l'aspiration d'ex-instituteurs (PEGC) ou la titularisation d'auxiliaires.

Paradoxalement, selon la note, le jugement négatif des profs du second degré sur l'IUFM est moins fort (54%) que chez les PE (75%). Ils sont 70% à considérer que les contenus disciplinaires enseignés aux stagiaires IUFM correspondent aux contenus qu'ils auront à enseigner dans les classes. Ils pointent surtout l'insuffisance des « conseils pour gérer les situations difficiles », l'analyse de pratiques professionnelles, le manque d'échanges avec des titulaires, l'insuffisance de cours sur la psychologie de l'adolescent. La conduite de classe, la discipline, sont des compétences « qui s'apprennent ».

Concernant la formation continue, les demandes varient selon la position dans la carrière : les débutants revendiquent d'en savoir plus sur l'utilisation de la voix ou l'évaluation des élèves, également problématique pour les plus chevronnés qui cherchent des réponses à la « difficulté scolaire ». 70% des enseignants cités ont participé au moins une fois dans les trois ans à une action de formation continue, « aussi importante que la formation initiale, dont ils pensent qu'elle doit permettre l'échange avec d'autres collègues (37%), l'élargissement de la culture professionnelle, l'usage des TICE…

A noter toutefois que la formation continue n'arrive qu'en seconde position lorsqu'on demande ce qui peut atténuer le « malaise enseignant », la première réponse citée étant le plus grand soutien des parents…

Patrick Picard

La formation dévoilée : l'exemple d'une formation PLC 2 en IUFM

« Que faire ? », disait un penseur du XXème siècle… La formation initiale des enseignants est souvent chargée de tous les maux. Pas assez ceci, trop cela… Pour mémoire, et pour éviter tout mauvais procès, voici une maquette de formation telle qu'elle peut être mise en œuvre dans un IUFM de France, en respectant le cahier des charges national.

Regardez attentivement le nombre d'heures dévolu à chaque contenu, et faites vous même vos conclusions. Parmi les options, « psychologie de l'adolescent » (6h !), « autorité » (6h !). Et parmi les indispensables, « psychologie des apprentissages » (3h, soit deux fois moins que « connaissance des entreprises »), analyse de pratiques (2 jours) et « travailler avec d'autres disciplines » (1 journée)
Fermez le ban !

Le volume horaire global de la formation hors stages est de 180 h, soit 30 journées. Il comprend :

Les indispensables de la formation
- la formation personnalisée transversale : 36 h, soit 6 journées, à choisir dans :
    - animation, dynamisation et tenue de la classe (12 h soit 2 journées),
    - construire son autorité par l'analyse de sa pratique (12 h soit 2 journées),
    - conflits et situations conflictuelles (12 h soit 2 journées),
    - travailler avec d'autres disciplines : comment ? (6 h soit 1 journée),
    - psychologie des apprentissages (3 h soit 1/2 journée),
    - la laïcité et l'enseignement du fait religieux (3h soit 1/2 journée).
- la formation pour le C2i® niveau 2 « enseignant » : 6 heures soit 1 journée,
- la formation disciplinaire : 90 h maximum, soit 15 journées, sur trois objets :
    - didactique
    - compléments disciplinaires optionnels (3 journées)
    - la méthodologie du mémoire professionnel : 12 h, soit 2 journées.

Une semaine, libre de formation, est réservée à la rédaction du mémoire professionnel.

Les options
- la formation professionnelle transversale optionnelle : 18h, soit 3 journées, à choisir dans
    - Connaissance de l'entreprise (6 h),
    - L'image photographique (6 h),
    - Education au cinéma (6 h),
    - Psychologie de l'adolescence (6 h),
    - Maîtrise des langages (12 h),
    - La relation d'autorité : analyse de pratiques (approfondissement) (6 h),
    - La découverte de l'établissement (6 h),
    - La voix n°1, n°2, (2x12h),
    - Théâtre et enseignement (6 h),
    - Scolarisation des élèves issus de l'immigration (6 h),
    - Démarche et pratique de la recherche d'informations dans les activités pédagogiques (6 h),

- Création d’une application multimédia pédagogique en mode PREAO (6 h),
- Création d’une application multimédia pédagogique en mode Web (6 h),
- Education à l’environnement pour un développement durable (12 h),
- Contribution de l’enseignant à l’orientation des élèves (6 h),
- Etablissements difficiles, sensibles et Z.E.P. (6 h)
- Sensibilisation à l’adaptation et l’intégration scolaires (6h)
- Laïcité et fait religieux à l’épreuve de nos pratiques (6h)

Enseignement agricole : la formation des enseignants entre innovation et baisse des moyens

Monique Royer

Former aux « métiers du vivant » nécessite une actualisation fréquente des connaissances des personnels de l'enseignement agricole public. Les orientations nationales, les souhaits, et les obligations, des 7 600 enseignants et conseillers principaux d'éducation se heurtent à la baisse des moyens affectés et parfois aux difficultés d'organisation. Dans ce paysage plutôt morose, des initiatives de formation innovantes voient le jour. Marquent elles une nouvelle voie pour actualiser les compétences des enseignants ?

La formation des enseignants : principes et réalités

Le cadre légal place la formation continue comme un droit s'appliquant à tous les agents, titulaires ou contractuels. Au niveau de l'établissement, le plan local de formation prend en compte les besoins individuels des agents et ceux de la structure. Au niveau régional, un plan est également élaboré à partir des orientations nationales, des plans locaux de formation des établissements de la région et des besoins induits par le projet régional de l'enseignement agricole. Enfin, le plan national de formation de la Dger (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche) définit les orientations et les priorités stratégiques à mettre en œuvre en matière de formation des personnels dans l'ensemble des régions et des établissements. Les orientations définies pour 2007 concernent trois grands domaines : l'accompagnement à la prise de fonction, la mise en œuvre des diplômes rénovés et enfin, l'encadrement des chantiers pédagogiques, des stages en milieu professionnel et l'utilisation des machines dangereuses.

Toutefois, les restrictions budgétaires écornent quelque peu les ambitions affichées. Beaucoup de formations sont annulées faute de financement ou faute de participants découragés par des annulations antérieures. Une baisse significative des crédits alloués à la formation continue est constatée depuis cinq ans puisqu'ils sont passés, selon le Snetap de 3 294 118 euros en 2000 à 1 250 582 euros en 2005. Les agents de l'enseignement technique agricole public ont suivi en moyenne 0,7 jours de formation, faible durée au regard de l'objectif des 3 jours fixé par le dernier accord triennal.

Malgré cette baisse, les besoins de formation émergent, liés à un nouveau diplôme (le bac technologique Stav, sciences et technologie de l'agronomie et du vivant) ou à la prise en compte des évolutions sociales, réglementaires et économiques dans les référentiels et les pratiques (le fait alimentaire ou la formation tout au long de la vie). Quelques dispositifs de formation innovants ont vu le jour comme une contribution pour y répondre.

http://www.formco.agriculture.gouv.fr/default.cfm
http://www.snetap-fsu.fr/article.php3?id_article=773
http://www.safo.chlorofil.fr/sommaire.cfm

Tutofop : le développement des compétences par la formation ouverte et à distance

Tutofop propose des parcours de formation individualisés et à distance aux personnels des Cfa (Centre de Formation d'Apprentis) et Cfppa (Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole) de l'enseignement agricole public. Les thèmes de parcours proposés touchent à la conception, à la conduite et à l'évaluation des formations et se modulent à partir d'une analyse de la demande, en fonction du profil du demandeur et de son contexte de travail. Ils écartent l'aspect didactique, traité par d'autres dispositifs de l'enseignement agricole, pour s'intéresser à l'évolution des compétences liée au développement des formations individualisées dans les Cfa et les Cfppa. La réalisation des parcours, d'une durée moyenne de 31 heures, s'appuie sur l'utilisation d'une plateforme de formation et un accompagnement par un référent. Pour les parcours longs, des regroupements sont organisés. L'approche compétences est sans doute la grande force de Tutofop. Pour définir ses besoins de formation, le demandeur effectue un diagnostic à l'aide de See-K, outil accessible en ligne, respectant les principes de construction des arbres de connaissances. Il construit son arbre en choisissant les compétences qu'il estime maîtriser dans une base construite collectivement par des formateurs de l'enseignement agricole encadrés par des experts. C'est la visualisation des écarts entre le portrait constitué et le profil visé qui orientera la construction du parcours de formation .

Le premier bilan établi fin 2004, faisait état de 233 parcours prescrits. Aujourd'hui, au vu du succès de la formule, la question d'un accès à Tutofop pour les intervenants en enseignement par voie scolaire se pose. Il nécessitera sans doute des aménagements.
http://www.tutofop.educagri.fr/

Une approche pluridisciplinaire du fait alimentaire

En 2005, est lancé le cours supérieur sur la nutrition et l'alimentation humaine pour favoriser une approche pluridisciplinaire du « fait alimentaire », intégrer les questions liées à l'aliment, de sa production à sa consommation, dans différentes disciplines telles que l'histoire, l'économie, la biochimie, la biologie, le génie alimentaire, l'éducation socio-culturelle et l'agronomie, et placer ainsi l'enseignement agricole au cœur des questions actuelles. Six modules de trois jours sont animés par des professeurs de cinq écoles de l'enseignement supérieur agronomique. Pour faciliter l'organisation et les déplacements, une transmission télévisuelle interactive est assurée. Entre chaque module, des échanges de pratiques pédagogiques sont animés par le biais d'un forum et outillés par un portail. Ils permettent de

rendre compte et d'accompagner des initiatives réalisées par les enseignants à partir des apports des modules. Ils favorisent aussi la démultiplication de la démarche dans les établissements. 180 enseignants étaient inscrits au départ, sur trois ans, avec un rythme de deux modules par an. Mais, là aussi, les difficultés budgétaires ont entaché les premières impressions favorables et les retours encourageants : devant les craintes de non remboursement de frais de déplacement, certains inscrits se sont désisté et le dynamisme du portail Qualissa, support de l'animation intersessions souffre visiblement du manque de financement.
http://www.chlorofil.fr/metiers-recrutements/rapports-et-statistiques/nutrition-et-alimentation-humaines.html
http://www.qualissa.educagri.fr

Lors du colloque sur l'autoformation organisé par l'Enfa en mai 2006 – Photo CP - http://www.cafepedagogique.net/dossiers/autoform/index.php

D'autres expériences innovantes ont vu le jour pour les enseignants en formation initiale, du côté de l'enfa (école nationale de formation agronomique) à Toulouse. Les nouveaux titulaires « chargé d'ingénierie de la formation professionnelle » ont bénéficié d'une formation ouverte et à distance basée sur des travaux collaboratifs liés à leurs pratiques professionnelles ; les professeurs de Technologies Informatiques et Multimédia utilisent un portfolio pour valoriser leurs acquis.
http://www.enfa.fr/fr/rub-form/ifp_foad.pdf
http://enfa.mip.educagri.fr/fr/rub-rech/doc_pdf/articlecolloque.pdf

Ces exemples montrent une certaine prise de conscience du nécessaire maintien de l'accès à la formation et à sa valorisation. D'autant que de plus en plus d'enseignants recherchent par eux mêmes des voies pour se former. Stages en milieu professionnel, actions de formation proposées par les collectivités territoriales constituent des recours pour continuer à se professionnaliser malgré les embûches budgétaires … au risque de fragiliser le système institutionnel de formation, garant aussi d'une certaine cohésion identitaire. Et si les actions innovantes tracent de nouvelles perspectives, témoignent d'un certain dynamisme, elles ne délestent pas pour autant le système d'un recours obligatoire au porte-monnaie pour les pérenniser.

Monique Royer

Faut-il évaluer la formation ?

La question pourrait paraître un tabou, au moment où la réforme du fonctionnement des IUFM prévoit de les intégrer au cursus universitaire. Afin de décentrer le regard, peut-être est-il nécessaire de faire un détour sur ce qui se passe à l'étranger, non pas pour y chercher un modèle, mais prendre du recul sur ce qui peut nous être invisible…

Un récent rapport de la Commission Européenne, par le biais de son réseau Eurydice, se pose la question de « l'assurance-qualité de la formation des enseignants en Europe », dont le titre lui-même est susceptible de mettre en révolution n'importe quel CA d'IUFM… L'étude cherche à comparer comment, en Europe, les différents systèmes de formation sont accrédités, ou évalués, par les structures publiques (ou privées ?).

Figure 5.1. Types d'organismes de formation continue des enseignants pour l'enseignement général (CITE 1-3) et existence de réglementations pour leur accréditation et/ou évaluation. Année 2005/2006.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Établissements d'enseignement supérieur		▲	⊗	▼	▼	▼▲	▲	⊗	▼▲		▼	▲	⊗	▼		▼	▼▲
Établissements de formation initiale des enseignants		⊗	▼▲	▼	▼	▼▲	▲	⊗	▼▲		▼▲	▲	⊗	▼		▼	▼▲
Centres de formation continue des enseignants dépendant des pouvoirs publics	▲	⊗	⊗	▼		▼▲	▲	▲	▼▲	⊗	⊗			▼		⊗	▼▲
Syndicats ou associations d'enseignants		⊗	⊗	▼		▼▲	▲	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	⊗	▼		⊗	▼▲
Centres de formation du secteur privé (par exemple écoles de langues)			⊗	▼	⊗	▼▲	▲	⊗	▼▲		⊗	▼▲	⊗	▼		⊗	▼▲
Autres organismes (par exemple ONG, sociétés privées)				▼	⊗	▼▲	▲	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	⊗	▼		⊗	▼▲

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Établissements d'enseignement supérieur	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	▼	▼	▲			▲	>>	▲	▼▲	▼▲
Établissements de formation initiale des enseignants	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	▼	▼	▲			⊗		⊗	▼▲	▼▲
Centres de formation continue des enseignants dépendant des pouvoirs publics		⊗		▼▲	▼▲	▼▲	▼							⊗	▼▲	▼▲
Syndicats ou associations d'enseignants	⊗	⊗		▼▲	▼▲	▼▲	⊗							⊗	⊗	⊗
Centres de formation du secteur privé (par exemple écoles de langues)	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	⊗							⊗	⊗	▼▲
Autres organismes (par exemple ONG, sociétés privées)	⊗	⊗		▼▲	▼▲	▼▲	▼					⊗		⊗	⊗	▼▲

▼ Réglementations sur l'accréditation ▲ Réglementations sur l'évaluation ⊗ Pas d'organisme de formation continue

□ Existence d'organismes de formation continue, mais pas de réglementation en matière d'évaluation/accréditation >> Formation continue à l'étranger

Source: Eurydice.

Ainsi, l'évaluation externe est obligatoire dans de nombreux pays européens, en plus des évaluations faites par l'institution de formation elle-même. Une agence ou un organe indépendant en est chargé, qui travailler à partir des contenus d'enseignement dispensés, des méthodes d'enseignement ou d'évaluations des stagiaires. L'évaluation interne, autre modalité, incombe généralement à la direction de l'établissement ou à un comité scientifique.

Dans la plupart des pays, les résultats de l'évaluation externe sont à la base d'une décision d'accréditation des établissements, base du financement public contractualisé. Quand les résultats sont jugés insuffisants, un plan d'amélioration est souvent obligatoire, Souvent, la publication des résultats est accessible aux public, y compris les personnels et les stagiaires.

Pour la commission européenne, qui note que seules la France, Chypre, Malte, la Lituanie, l'Autriche et le Royaume-Uni n'ont pas de réglementation sur l'évaluation et l'accréditation des organismes de formation, « la question du contrôle de la qualité de la formation des enseignants devient essentielle ». Toutefois, elle juge l'idée de « classements » lourds de conséquence, et note que l'évaluation est parfois formelle. En filigrane, la commission s'interroge sur le travail mené dans de nombreux pays sur ce qu'est un « bon » enseignant (référentiels de compétences), qui dépasse souvent largement ce qu'il est raisonnable d'espérer d'une formation initiale, qui ne peut que « jeter les fondements sur lesquels l'enseignant pourra développer ses compétences » qui pourront « être développées en formation continue ». Mais, dit le rapport, « ni la formation initiale ni la formation continue ne produisent à elles seules de bons enseignants »…

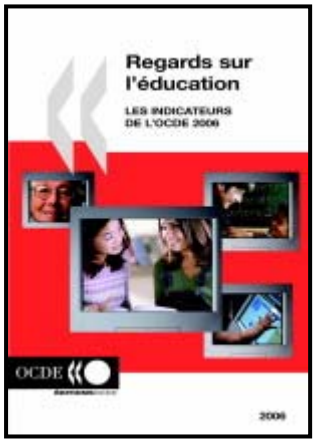
Patrick Picard

Enquête complète sur http://www.eurydice.org

L'avenir

Quels enseignants former ? L'OCDE a un avis. A étudier de près…

« Se contenter de donner des instructions à un enseignant pour suivre une formation ne suffit pas à changer sa pratique dans la classe, si l'intéressé n'est pas convaincu que c'est une manière efficace de devenir un meilleur enseignant. A l'inverse, les parents, les employeurs et les administrateurs de l'enseignement ne croient pas volontiers que le fait de donner aux enseignants du temps libre pour étudier suffira pour assurer que les pratiques de l'enseignement s'améliorent et s'adaptent. Une stratégie ambitieuse de perfectionnement des enseignants doit les impliquer, en tant que collaborateurs volontaires et actifs, qui réalisent les ambitions de la société en matière d'éducation. Les besoins du système et ceux des individus ne sont pas contradictoires, si l'objectif final consiste à améliorer les résultats des élèves. »



Qu'on soit ou non critique sur ses orientations politiques, ce discours de l'OCDE[1] résume bien le problème : la société change, donc l'Ecole doit changer, et la formation s'adapter. Le paradoxe vient évidemment de l'ambiguïté du « changement » à produire. Là encore, l'OCDE dit tout : *« La globalisation de l'Economie (…) l'accroissement de la concurrence (…) fait qu'il est difficile à un pays de maintenir les éléments de son système éducatif traditionnel »* quand les élèves manquent de *« la souplesse et l'adaptation exigées par l'économie moderne »*. Mais dans le même temps, l'OCDE demande de mieux considérer les *« besoins sociaux »*, d'améliorer les résultats scolaires des élèves de toutes les catégories sociales par rapport à une époque « *où seule une minorité de privilégiés était sensée obtenir de bons résultats dans un enseignement académique »*. Elle précise que la massification n'entraîne pas nécessairement la réussite des élèves des milieux les plus modestes, et pointe la plus grande instabilité sociale liée au développement du chômage. Parmi les solutions préconisées, décentralisation des niveaux de décision, renforcement de la place des parents, implication des élèves dans les apprentissages, individualisation, renforcement de l'usage des nouvelles technologies. L'OCDE demande de se fixer sur les résultats des élèves plutôt que sur les qualifications des enseignants, sommés de jouer de nouveaux rôles.

On mesure ici les tensions auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur rapport au métier : leur demande-t-on d'évoluer pour mieux faire réussir les élèves les plus en difficulté au nom d'un principe d'équité sociale, ou pour mieux les adapter à une société libérale chaque jour plus sauvage, plus concurrentielle et plus individualiste ?

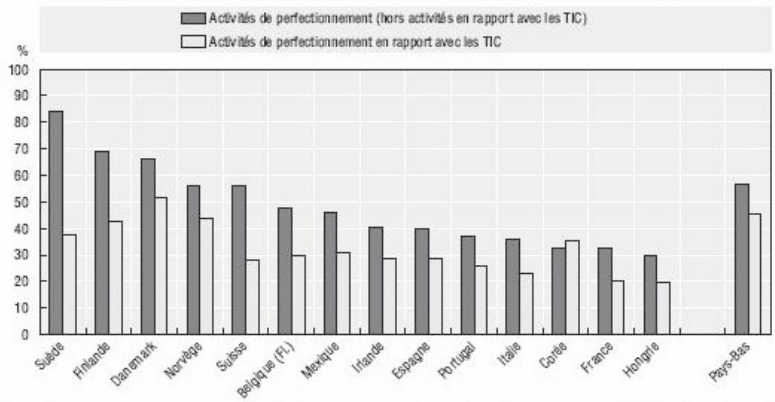
Nous ne trancherons évidemment pas ici sur une appréciation qui relève de chaque citoyen. Mais ce préalable doit nous permettre de mieux comprendre combien les injonctions de « changement » posent problème aux enseignants, toujours suspicieux sur les mobiles des

[1] L'Ecole à la page, formation continue et développement professionnel des enseignants, OCDE, CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, 1998.

décideurs… Et quand les discours des libéraux croisent ceux des militants, pas toujours facile de faire la part des choses.

Graphique 4.4. Participation des enseignants du deuxième cycle du second degré à des activités de développement professionnel, 2001

Pourcentage d'enseignants qui, selon le chef d'établissement, ont participé à des :



Notes : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel (hors activités en rapport avec les TIC), selon le chef d'établissement. Les données communiquées par les Pays-Bas ne remplissaient pas les critères d'échantillonnage internationaux. Notes méthodologiques : voir OCDE (2004).

Source : Base de données de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) de l'OCDE, 2003.

La formation, initialement destinée à donner aux enseignants la maîtrise disciplinaire des contenus à enseigner, se préoccupe donc de plus en plus des méthodes supposées faire apprendre les élèves, succombant elle aussi parfois à des effets de mode ou à des difficultés à organiser concrètement les gestes professionnels à développer pour incorporer les résultats de recherches dans toutes les disciplines qui peuvent prétendre irriguer la formation : la psychologie cognitive (ce qui se passe dans le cerveau de celui qui apprend), la sociologie (les difficultés posées par la distance entre la culture scolaire et la culture familiale), la psychologie sociale (les interactions entre les individus vivant en groupe), la didactique (la difficulté spécifique pour apprendre tel ou tel contenu disciplinaire, à un âge donné), l'ergonomie (la difficulté pour un travailleur à mettre en œuvre la prescription qui lui est faite), la pédagogie (les valeurs éducatives qu'on privilégie dans l'enseignement)…

Dans un autre ordre d'idée, l'injonction de travail en équipe, de projets, de co-pilotage local est désormais en rupture avec un vécu traditionnel presque « libéral » : l'enseignant vient au sein de l'établissement scolaire exercer un acte pédagogique relativement « privé » entre ses élèves et lui, encadré par le strict espace des murs de la classe, sa « liberté pédagogique », son éthique personnelle dont il ne rend de compte qu'à son supérieur hiérarchique, généralement garant de la qualité disciplinaire de l'enseignement dispensé.

Rien d'étonnant, donc, que les questions de formation ne déchaînent les passions depuis la création des IUFM, qui symbolise en France l'évolution de la prescription en matière de formation des maîtres…

D'ailleurs, l'OCDE poursuit sa réflexion en se demandant, dans un autre document[2], ce qu'est un « bon enseignant ». "*On admet en général qu'une excellente formation initiale est nécessaire mais ne suffit pas pour assurer l'efficacité permanente des enseignants. Étant donné la très grande rapidité avec laquelle évoluent les exigences auxquelles les établissements scolaires sont soumis et progresse la connaissance, il est essentiel que tous les enseignants bénéficient d'un perfectionnement professionnel permanent. Dans le passé, la politique de l'éducation privilégiait en général la formation initiale plutôt que la formation en cours d'emploi, mais à présent cette situation s'inverse. La carrière enseignante est de plus en plus considérée dans une optique de « formation tout au long de la vie ». On a le sentiment*

[2] La Qualité du personnel enseignant, OCDE, 2004

que les activités de perfectionnement professionnel sont très diverses et que leurs fruits dépendent beaucoup des circonstances particulières dans lesquelles elles sont entreprises. Il semble clair cependant que la formation en cours d'emploi, sous une forme ou une autre, peut être très efficace, surtout si elle est liée au projet de l'établissement et si elle est suivie en groupe. De cette façon, il est logique que les décideurs publics se demandent non plus « doit-on favoriser le perfectionnement professionnel en cours d'emploi ? » mais plutôt « quels types de formation en cours d'emploi convient-il de favoriser ? », et comment peut-on encourager tous les enseignants – et pas seulement les plus motivés – à toujours se perfectionner ?"

Bon, certes, c'est écrit en langage assez bureaucratique, mais ça n'est pas si éloigné que ça de notre vécu trivial ? Peut-être que ça vaudrait le coup de le faire lire au ministère de l'Education nationale en France ?

Patrick Picard

Formation : que disent les spécialistes ?

Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud, dont la production est toujours prolifique, a mis en ligne plusieurs textes intéressants sur les compétences à développer en formation d'enseignants. A partir des 7 savoirs fondamentaux d'Edgar Morin, il développe les compétences qui lui semblent essentielles à développer chez les enseignants : médiateur culturel, animateur, garant de la loi, passeur culturel, intellectuel… mais aussi résolument constructiviste et gestionnaire de l'hétérogénéité. Du coup, il en déduit une foule de priorités pour la formation : transposition didactique, formation organisée autour du référentiel de compétence de l'enseignant, démarche clinique, organisation différentiée, partenariats…

Quelle formation pour les enseignants du XXIe siècle ?
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html

Mais au-delà de ses exigences en matière didactique et professionnelle, Perrenoud enregistre le résultats des travaux issus de la psychologie ergonomique qui, derrière Yves Clot, insistent sur l'importance d'axer la formation sur le travail réel de l'enseignant, à la fois comme outil de transposition didactique et comme démarche de formation efficace, suscitant l'adhésion des stagiaires :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html

A noter cependant qu'on ne peut s'empêcher, en relisant ces textes, de penser à la situation actuelle de la Suisse genevoise, dont un récent vote de la population vient de décider la mise à l'index de nombre des démarches pédagogiques prônées par Perrenoud. Sans minimiser l'importance du débat politique et idéologique sur l'Ecole et ses objectifs, qui traverse également la France, il faut sans doute y lire la difficulté pour les théoriciens qui tentent de penser l'organisation de l'Ecole et de la formation, à former des formateurs-relais efficaces : ceux qui sont concrètement responsables, dans les écoles professionnelles et dans les classes, de la mise en musique des objectifs.

L'analyse du travail : Clot, Saujat, Mayen…

Puisqu'on en est à l'analyse du travail enseignant, signalons l'important et fructueux travail réalisé par plusieurs laboratoires universitaires qui travaillent sur ce thème, dans la lignée des travaux d'Yves Clot au CNAM, de Marc Durand (désormais à Genève) e René Amigues, de Daniel Faïta et Frédéric Saujat à Marseille (équipe ERGAPE)
http://89.snuipp.fr/article.php3?id_article=305
http://www.ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=452

Pour ces chercheurs, qui regardent le travail enseignant de la même manière qu'ils regardent d'autres professions (conducteurs de trains ou ouvrières d'usine), il y a toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réalisé, et c'est dans les collectifs de travail qu'il est possible de prendre conscience de ce qui est commun entre tous les agents (le genre, ce qui fait qu'on « est du métier ») et ce qui est propre à chacun (le style, ce qui fait qu'on « a du métier »). Dès

lors, ils envisagent l'accompagnement des équipes en formations comme le moyen de faire émerger, par des techniques d'auto-confrontations entre pairs, le métier réel, la difficulté professionnelle, pour en chercher les solutions au lieu de se comporter en prescripteur de changement… Très efficaces en formation, mais difficile à diffuser faute de formation adéquate de formation, ces manières de voir sont relativement opposées aux discours dominants dans la formation, plus souvent « formatantes » que « formatrices ».

Dans le même esprit, mais avec une démarche spécifique, on peut aussi citer le développement de la didactique professionnelle, avec l'entrée développée par Patrick Mayen à l'ENESAD de Dijon, qui pilote un DESS « ingénierie des apprentissages en formation professionnelle »
http://classedu.free.fr/apprendresituations.htm

Toutes ces démarches et leurs références théoriques sont rassemblée sur le site des psychologues-ergonomes (qui ne parlent pas que des enseignants…)
http://www.ergonomie-self.org/spip/accueil.php3

Les sources sur le site du CNAM sont très importantes. La revue Education Permanente à publié deux excellents numéros de synthèse sur la question de l'analyse du travail en formation (N° 165 et 166, 2005 et 2006).
http://www.education-permanente.com.fr/parutions.php?revue=165&parutions=1&anere=2005-4&titrere=Analyses+du+travail+et+formation+%281%29&revueid=165

L'analyse de pratiques à l'IUFM : Anne-Marie Chartier et Marguerite Altet

Anne-Marie Chartier, un des meilleurs spécialistes de l'Ecole primaire et de la formation, questionne Marguerite Altet, une pionnière de l'analyse des pratiques en France. Nommée « professeur de psychopédagogie » en Ecole Normale alors qu'elle était jeune professeur de philo, elle a eu besoin de comprendre quelles étaient les pratiques enseignants des instituteurs, puisqu'elle devait les former ! Elle explique comment, partant du courant behaviouriste, la recherche française s'est développée sur le sujet, à partir des apports de Mialaret et de Landsheere.
La formation à l'analyse de pratique devenant plus répandue dans les IUFM, sommées d'être à la fois « plus professionnalisantes » et « plus exigeantes sur les savoirs à transmettre ».
Les deux chercheuses passent en revue les problèmes posés par l'analyse de pratique sans oublier les questions qui fâchent : compétences des formateurs, diffusion des expériences, écarts entre le 1er et le 2nd degré, place des formateurs de terrain, nécessité des formations filées, risques de normalisation des pratiques, différences entre les préoccupations des débutants et les chevronnés, rôle du conseil et de l'évaluateur… Passionnant, comme d'habitude.
http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=448
publié dans
http://www.inrp.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?not_id=RR+051

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Aline Robert Et Marie-Laure Elalouf

(Extraits de l'Édition du Café Pédagogique du 18-01-2005 (rubrique Analyses du N° 58) -

Améliorer la formation initiale des enseignants

(…) La formation des enseignants doit être conçue comme une formation en alternance entre le terrain professionnel et l'institut universitaire. Cette conception s'oppose à deux autres que nous rejetons : l'applicationnisme, véhiculant l'illusion d'une simple mise en oeuvre sur le terrain scolaire de savoirs fondamentaux élaborés dans les laboratoires universitaires, et la transmission mimétique, reposant sur le seul compagnonnage professionnel dans le cadre d'une vision étroitement artisanale du métier d'enseignant.

La pertinence d'une formation en alternance réside dans l'association progressive de trois composantes : l'action professionnelle (c'est pourquoi les stages sont indispensables très tôt dans le parcours de formation), la réussite de l'action (c'est pourquoi ces stages doivent être fortement encadrés par différents tuteurs), la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite (c'est pourquoi l'institut de formation doit donner aux stagiaires les moyens de redécrire leurs expériences sans que pèse l'urgence de l'action quotidienne).

On ne peut faire l'économie d'aucune de ces trois composantes : un débutant, par exemple, ne peut vraiment comprendre que ce qu'il a préalablement réussi, au moins partiellement. Les dispositifs de formation qui consacrent trop de temps, trop tôt et trop vite, à l'analyse de pratiques insuffisamment maîtrisées sont inefficaces, comme ceux qui placent prématurément les jeunes lauréats aux concours de recrutement en pleine responsabilité d'une classe en primaire ou de plusieurs classes dans le second degré. (…) Pris par l'urgence de la situation et absorbés par les exigences des préparations et des réalisations quotidiennes, ils ne peuvent pas trouver le temps de suspension qui permet le recul nécessaire. Ils ne parviennent pas à « penser la classe », justement parce qu'ils la font trop ! Dans ce cas, ils n'attendent plus de la formation que des conseils immédiatement utilisables, délaissant les nécessaires détours requis par des apprentissages professionnels plus complexes, plus structurés et plus fondamentaux. (…)

Assumer la fonction de transmission et disposer d'une description, même partielle, du développement des compétences professionnelles

Une des premières fonctions d'une formation professionnelle est de transmettre aux jeunes enseignants les fondements des pratiques ordinaires de leurs aînés expérimentés. On ne doit pas avoir peur de présenter aux débutants des pratiques de référence et de mettre à leur portée des savoir-faire efficients et rôdés, ni de valoriser les outils professionnels existants : manuels, logiciels, guides didactiques, etc. Rejeter tout cela sous prétexte de complexité et de diversité des situations d'enseignement, railler les demandes de « recettes » conduit invariablement à l'effet inverse de celui recherché : les novices imitent leurs aînés sans aucune distance critique. (…)

Accroître les connaissances portant sur les apprentissages disciplinaires

(…) Bien connaître une discipline ne suffit pas au professeur pour que tous ses élèves acquièrent les compétences attendues. Ne disposer que de ses propres souvenirs scolaires dans certains domaines le place dans une situation d'insécurité plus préjudiciable encore aux apprentissages. (…)

On oublie parfois qu'une part de la violence scolaire provient de la situation insupportable faite aux élèves lorsqu'ils sont trop souvent placés face à des activités intellectuelles hors de leur portée. Confrontés à cette violence, les professeurs débutants n'ont pas aujourd'hui les moyens de la comprendre sans un long détour par les processus d'apprentissage propres aux différentes disciplines scolaires. Ce détour est difficile et coûteux. Celui qui croyait savoir parce qu'il maîtrisait une discipline universitaire se retrouve dans la position de l'ignorant, parfois difficile à assumer après 4 ou 5 années d'études supérieures. Formé à la littérature, le jeune professeur de Lettres découvre par exemple qu'il sait fort peu de choses de l'apprentissage de la lecture et de ses obstacles. Impuissant face aux mauvais lecteurs, il retourne son incompétence et son courroux contre l'IUFM, sans remettre en cause son cursus universitaire initial.

La formation professionnelle doit donc également porter sur les conditions didactiques de construction des connaissances scolaires. La simple accumulation des savoirs académiques est inopérante, de même qu'est illusoire la stricte application des savoirs issus de la recherche dans le domaine de l'enseignement. Les formateurs d'enseignants doivent réaliser un travail de transposition et de recomposition de ces savoirs qui exige d'eux une double compétence académique et professionnelle. Sur ce point aussi, les projets ministériels qui nient le professionnalisme des formateurs sont dangereux. (…)

Disposer d'un noyau permanent et stable de formateurs compétents
(…) Une amélioration de la formation des enseignants ne peut être sérieusement envisagée sans un effort considérable en direction de la formation des formateurs. La création de nouveaux masters professionnels, financés par l'employeur, pourrait permettre à un nombre croissant d'enseignants de terrain d'être associés dignement à la formation et d'éviter la multiplication prévisible d'intermittents de la formation ou de personnels au statut précaire.
Le renforcement de la dimension universitaire de la formation des enseignants doit donc aller de pair avec un accroissement des programmes de recherche consacrés à l'enseignement. Il est de surcroît la meilleure garantie contre les tentations politiques d'un accroissement de la tutelle hiérarchique sur la formation initiale des maîtres.

Texte intégral à
http://www.cafepedagogique.net/disci/article/58.php

D'autres contributions au débat publiées par le Café pédagogique :
Des points de vue publiés sur le blog du Café :
http://www.cafepedagogique.net/disci/pratiques/34.php
Les TICE dans la formation à l'IUFM :
http://www.cafepedagogique.net/disci/pratiques/49.php
Un rapport préconise de réformer la formation des maîtres aux USA :
http://www.cafepedagogique.net/disci/inter/76.php

Intégration des IUFM à l'Université : quel cahier des charges pour la formation des enseignants ?

Dans un rapport remis en février au ministre (avant l'organisation du stage filé dans le 1er degré, organisé en urgence sur demande du ministère pour remplacer les directeurs 4 classes…), une commission présente les objectifs de la formation des enseignants, telle qu'elle devra être mise en œuvre par les organismes de formation qui vont en être responsables, c'est à dire, dès les prochaines années, l'Université.

Ce cahier des charges définit les exigences de l'Etat, du point de vue des compétences des enseignants.

L'IUFM d'Antony – Photo CP

Le rapport souligne plusieurs fois que la formation s'inscrit dans le cadre de « l'alternance » entre présence à l'IUFM et sur le terrain. La première année doit essentiellement préparer le concours de recrutement, la seconde devant préparer au métier, avec un volume de stage d'au moins 50% du temps, l'IUFM devant « préparer » avant et « analyser » après la confrontation avec le monde réel. Le terrain de stage (établissement scolaire) doit être « reconnu comme lieu de formation à part entière ». Une charte définit ses obligations (accompagnement, aide concrète, tutorat des stagiaires…), mais ne dit rien sur la manière dont l'employeur rétribuera cet engagement pour les personnels concernés… Le projet de cahier des charges prévoit explicitement, outre les stages dans les classes des différents cycles, un stage en AIS, en ZEP, ou à l'étranger.

Des compétences communes sont visées pour tous les enseignants de manière très prescriptive :

- construire et organiser les apprentissages
- prendre en compte l'hétérogénéité
- évaluer les acquis des élèves
- orienter
- « agir en fonctionnaire » (hiérarchie, devoir de réserve, contraintes réglementaires et bugétaires)
- travailler en équipe

Mais rien ne dit comment un an de formation pourra y parvenir, si ce n'est que lien avec la formation continue est réaffirmé. Le rapport précise un droit à 20 heures par an pour chaque enseignant, et la mise en œuvre d'un dossier personnel de formation qui garderait trace des formations et compétences reconnues. A noter que la prescription de formation par les corps d'inspection est explicitement indiquée…

Concernant les contenus de formation, pour les enseignants du Premier degré, 120 heures sur les 450 devront être consacrées à la formation à la maîtrise de la langue, dont 50 h sur

l'apprentissage de la lecture, et 120 h pour le domaine maths/sciences. Pour les enseignants du second degré, la bivalence est plusieurs fois citées comme un objectif de formation (maths sciences ; lettres histoire…), ce qui semble corroborer les projets actuels de redéfinition du service des professeurs de lycée et collège. Un stage en milieu professionnel est souhaité, obligatoire pour les enseignants de techno et les professeurs de lycée professionnels.

Les formateurs IUFM devront être capables de « répondre aux problèmes immédiats et à long terme des stagiaires », la formation des formateurs étant citée sans qu'on en explicite réellement les ambitions…

Le mémoire professionnel est brièvement cité. Son but est de « distancier la complexité », mais le rapport ne revient pas sur les nombreuses critiques dont celui-ci est l'objet depuis plusieurs années…

Enfin, le rapport cite expressément la nécessité de trouver un cadre national pour une évaluation externe de l'efficience de la formation prodiguée aux enseignants, qui est déjà largement en vigueur dans la plupart des pays européens.

Le rapport complet est à lire sur :
http://www.edm.snes.edu/cdc/cahier%20des%20charges%20formation%20iufm.pdf

Le cahier des charges actuellement en vigueur
http://www.amue.fr/Telecharger/CDIUFM/Cahier-charges.pdf

Que pensent les directeurs d'IUFM du projet d'intégration dans l'Université ?

Les directeurs d'IUFM, réunis en conférence les 11 et 12 mai 2006, ont voté à l'unanimité un texte d'orientation dont le sens n'est pas facilement décodable... On sent les réticences, mais elles sont écrites dans une telle langue qu'elles ne peuvent être comprises qu'avec un décodeur… Un document de janvier 2006 faisait déjà état des problèmes identifiés et des solutions proposées par la conférence des directeurs d'IUFM :
http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=417

Outre les problèmes géographiques (non-correspondance entre le découpage administratif des universités et des IUFM, les directeurs d'IUFM estiment que *« l'article L.713.9 du code de l'éducation retenu par le législateur obère pour beaucoup les solutions à ces problèmes et, qu'en outre, il ajoute des obstacles structurels à l'accomplissement des missions de formation qui leur sont confiées, en particulier celle des 25000 fonctionnaires stagiaires (…)*
Pour adosser les IUFM aux universités et les inscrire ainsi dans l'espace universitaire européen, tout en garantissant la capacité à mettre en œuvre, de manière réactive, la politique éducative de la Nation, les directeurs d'IUFM considèrent que le rattachement de leurs instituts aux universités selon des modalités telles que celles de l'article L.719.10 présente de meilleures conditions pour préserver, dans l'esprit de la loi pour l'avenir de l'Ecole, les perspectives de professionnalisation et d'universitarisation de la formation des enseignants ».

En d'autres termes, les IUFM sont légitimement inquiets de leur avenir : avenir des personnels enseignants (qui ne sont pas tous universitaires), des maîtres-formateurs issus du terrain (quelle qualification leur donner pour les intégrer à l'Université ?), des ATOS (seront-ils fondus dans les moyens de l'Université ?), mais aussi avenir des structures (que deviendront les centres départementaux, quel tissu imaginer pour les lieux de stage des PE2 ?...)

Dans un autre communiqué, les directeurs d'IUFM portent également un regard critique sur les modifications profondes introduites par la circulaire du 11 mai 2006 (qui) précise que les professeurs des écoles stagiaires (PE2) effectueront désormais, à l'issue de leur réussite au concours de recrutement de professeurs des écoles, un stage en responsabilité de 30 jours, filé sur l'ensemble de l'année scolaire, à raison d'une journée par semaine dans un des cycles de l'école primaire. S'ajouteront à ce stage filé deux autres stages en responsabilité (de trois semaines chacun) organisés de façon groupée dans les deux autres cycles. (…)
« Au-delà des aspects positifs de la prise en charge d'une classe tout au long de l'année scolaire, ils ont relevé également que cette mesure permettra une meilleure intégration du professeurs stagiaire au sein de l'équipe pédagogique de son établissement d'accueil, une meilleure participation à la vie de l'école et au développement des relations avec les parents d'élèves.

Cependant, alors que les recrutements des nouveaux formateurs pour la rentrée ont été effectués, que les modalités d'organisation de la seconde année et les contenus de la formation continue avaient été arrêtés, les directeurs d'IUFM ont à l'unanimité regretté le délai extrêmement court imparti aux instituts de formation pour réorganiser complètement et en moins d'un mois la deuxième année de formation des futurs enseignants du premier degré.(...) »

Du côté des syndicats…

Côté syndical, les nuances existent, mais les demandes sont souvent convergentes : on réclame la « professionnalisation », souvent décrite comme la capacité d'intégrer les recherches en sciences humaines aux connaissances disciplinaires des enseignants. On demande le développement de la formation continue, « un droit pour tous », dont seul le SGEN ose dire qu'elle est autant un droit qu'un devoir « qui s'impose à tous ».

Des syndicats différents mais qui se retrouvent – Paris le 28/9/2006 – Photo CP

On réclame une « préprofessionnalisation », y compris pour permettre à des étudiants allocataires des milieux populaires d'accéder aux concours, davantage de formation commune entre 1er et 2nd degré pour renforcer la culture commune.

La plupart des syndicats réclament une valorisation de la formation par une qualification universitaire (master). Dans l'actualité, les évolutions à venir par l'intégration des IUFM dans l'université suscitent autant d'espoir que d'inquiétudes : le SE-UNSA, pour qui « le risque de dilution des IUFM dans l'Université est réel », entend « défendre le potentiel des centres départementaux ».

Mais la demande de formation peut risquer d'être mythifiée, comme un processus « qui doit donner aux personnels les moyens de remplir les missions qui lui sont confiées », « analyser les difficultés des élèves et leur apporter, sous forme de remédiations, l'aide adéquate… » . Attention aux mirages… Les syndicats ne sont pas très diserts sur ce qui leur semblerait des formes efficaces de formation : le SE-UNSA ou le SNES se méfient du « compagnonnage » qui renverrait au terrain la charge de mettre en musique les contenus enseignés en formation « théorique », et centre ses demandes sur la didactique ou la « conduite d'un groupe d'élèves ». S'il est revendiqué que les formateurs de terrain soient « reconnus et formés » et leur compétence « validée », il est généralement fait peu de cas de l'analyse du travail enseignant, au sens des travaux de psychologie ergonomique. En ayant du mal à théoriser quels apports les expériences des « chevronnés » pourraient apporter aux débutants, les syndicats ne nient-ils pas, d'une certaine manière, les contraintes du « métier réel » ? Ne mettent-ils pas trop d'objectifs contradictoires dans une formation initiale dont le but ne peut-être, en tout état de cause, que de former des « débutants » ?

Le SGEN réclame la systématisation du retour de stage en « analyse de pratiques ». Mais nombre de sortants d'IUFM font état de leur lassitude de pratiques qu'ils identifient parfois comme trop systématiques… De même, la revendication souvent exprimée de former les enseignants au « travail en équipe », au « partenariat », au « suivi individualisé » des élèves, pour partagée qu'elle soit avec les objectifs déclarés des formateurs IUFM, ne résoud que difficilement l'équation des nombreuses priorités que la formation initiale devrait avoir à résoudre.

Le SNUipp revendique une troisième année de formation en alternance, un statut d'enseignant-chercheur pour les enseignants des écoles, quand le SGEN demande à placer le concours avant la PE1.

Evidemment, tous les syndicats se rejoignent pour dénoncer la dramatique insuffisance des moyens dévolus à la formation continue, mais sans toujours préciser les modalités de travail et les contenus que les structures de formation devraient être en capacité de développer pour être une aide efficace à la pratique du métier.

Patrick Picard

Les points de vue syndicaux en langue originale :
http://www.edm.snes.edu/cdc/index.htm
http://www.sgen-cfdt.org/actu/article105.html
http://www.se-unsa.org/page_cadres.php?id=9
http://snuipp.fr/spip.php?article3497

La formation continue

Un bref historique

En 1971, une loi générale impose aux entreprises privées de cotiser pour permettre de développer la formation continue des salariés. Mais elle ne s'impose pas à l'Etat, toujours très prompt à expliquer aux autre ce qu'il ne s'applique pas à lui-même.

En 1972, les instituteurs en activité bénéficient d'un texte instaurant le droit à la formation (on parle alors de « recyclage » !), d'un crédit de formation de 36 semaines sur sa carrière (rarement utilisé jusqu'à ce jour faute de moyens budgétaires), d'un corps de remplaçants spécialisé (le Brigade de Formation continue) permettant la continuité du service public et la formation sur le temps de travail. L'Ecole Normale et les Inspecteurs assurent le pilotage du dispositif. La formation n'est pas obligatoire, sauf pour les enseignants devenant directeur d'école.

Initialement national, le cadrage se fait progressivement par le niveau académique, en lien avec les départements. Il faut attendre la mise en place de la LOLF en 2006 pour que le niveau rectoral reprenne le pilotage des dépenses aux IA.

Les IUFM, très largement occupés par le pilotage de la formation initiale (nombreux changements de type de formations, augmentation des flux liée au renouvellement générationnel) peinent à donner des réponses complètes aux demandes spécifiques du « développement professionnel » inscrit dans les textes successifs sur la formation continue. L'articulation avec les IEN et les conseillers pédagogiques reste souvent problématique, ces derniers ne bénéficiant toujours pas d'un statut clair.

Globalement, chaque année, un enseignant sur trois participe à une action de formation continue, en dehors des conférences pédagogiques, désormais transformées en « animations pédagogiques ».

Ces dernières années, les contraintes budgétaires ont amené la suppression d'importants moyens de remplacement et de crédits, ramenant parfois la formation à sa plus simple expression : la formation statutaire des directeurs d'école, l'accompagnements des débutants inscrit dans la loi (généralement sans parvenir à l'obligation réglementaire de 3 semaines en T1 et 2 semaines en T2), et les stages « trois semaines » contraints par la mise en stage des enseignants stagiaires à l'IUFM (PE2).

Pour le Second Degré, il faut attendre 1982 et la révolution des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Personnels) pour une véritable effervescence des pratiques en formation continue, parallèle au développement de la notion de projet local. Totalement

autonome du pouvoir hiérarchique, les MAFPEN se centrent sur l'innovation, au risque parfois de se couper d'un suivi exigeant des pratiques professionnelles majoritaires. Un brusque retour de flamme a lieu en 1999, avec la suppression sans concertation des MAFPEN et le retour de la formation continue sous le contrôle des inspecteurs et des rectorats. Les équipes de formateurs sont dispersées ou intégrées aux IUFM sans que ceux-ci ne soient généralement en mesure de les intégrer à leurs priorités.

Il faut dire à leur décharge qu'à partir des années 90, comme dans le primaire, l'érosion des moyens a été rude : l'inspection générale fait état d'une baisse de 100 000 journées stagiaires par an. Une part non-négligeable des moyens disponibles est également aspirée par les différentes actions nationales, initiées par la DESCO ou les corps d'inspection, mais prise en charge financièrement par les services académiques. Ces formations, qui profitent essentiellement aux cadres intermédiaires du système éducatif, consomment une part significative des ressources de chaque académie, sans réel contrôle possible par le niveau académique.

Patrick Picard

Comment ça s'organise ?

« Ah, tu travailles pour la formation ? Bah… tout ça… Ce n'est pas là-dessus que je compte pour m'aider à faire classe… » Cette brève et triviale apostrophe d'un collègue « de terrain » traduit bien la vision qu'ont nombre d'enseignants de la formation continue… Au mieux, un moment où on va prendre l'air en espérant tomber sur « quelqu'un de bien », au pire une injonction supplémentaire qui va vous culpabiliser de ne pas être en « enseignant-comme-il-faut »…

Plan de formation : des contraintes multiples

Formation continue dans le premier degré – Photo CP

Une fois passé le moment de rancœur, le formateur doit bien se rendre compte que ce sentiment ne se fonde pas sur rien : la plupart du temps, la proposition de formation qui lui est faite est le fruit de tant d'arbitrage successifs que personne n'est vraiment responsable de son contenu. Qu'on en juge : la plan de formation continue s'organise, presque un an avant, par le croisement de plusieurs contraintes :

- les **moyens disponibles**, évidemment, de plus en plus réduits à variable d'ajustement. Dans un système éducatif dont les dépenses sont à 99% constituées par les salaires des personnels, une des seules ficelles sur laquelle un décideur peut tirer est la somme qu'il va octroyer à la formation, que ce soit pour le nombre d'emplois utilisés pour remplacer les enseignants en stage (1er degré) ou pour les crédits disponibles pour payer la formation (intervenants, remboursements de frais, organisation matérielle. Ces dernières années, on a vu nombre d'inspecteurs d'académie supprimer tout ou partie du plan de formation, simplement parce que le déficit budgétaire se creusait, ou réduire le nombre de titulaires-mobiles affectés à la formation, au motif qu'il devait rendre des emplois ou mieux remplacer les enseignants malades.
- Les **priorités nationales** et académiques, souvent nombreuses en regard des moyens disponibles (maîtrise de la langue, évaluation, PPRE, langues vivantes, TICE…). Le cahier des charges académiques doit en tenir compte.
- Les **corps d'inspection** ont leurs priorités, qu'elles entendent faire respecter. A partir de ce qu'ils ont identifié, de leurs commandes rectorales ou académiques, des ressources de formateurs dont ils disposent, ils vont avoir un certain nombre de demandes de formations
- Les **demandes locales**, d'établissements, de bassin, autour des projets d'établissements, parfois partagés par les équipes, parfois portés par le seul chef d'établissement

- **Les contraintes institutionnelles** : dans le premier degré, le fait qu'il faille mettre en stage les professeurs stagiaires pendant trois semaines impose en retour d'envoyer à l'IUFM le même nombre d'enseignants pendant trois semaines, consommant ainsi une grande part des ressources de formation continue sans qu'on puisse s'interroger sur le fait que d'autres formes de formations puissent être au moins aussi efficaces… Dans le second degré au contraire, l'absence de moyens de remplacement pour les enseignants en stage impose aux chefs d'établissements une gymnastique dangereuse pour organiser les cours et les remplacements des absents. Elle peut aussi conduire les enseignants à renoncer à leur formation pour ne pas aggraver le climat de travail dans l'équipe de son établissement…
- Les **ressources de formateurs**, à l'IUFM ou ailleurs, sont ce qu'elles sont. Il ne leur est pas forcément possible de répondre à une commande, elles doivent tenir compte des moyens et des services dont elles disposent, du sur- ou du sous-service de tel ou tel enseignant qui sera, selon le cas, indisponible ou obligatoire…

Devant la multiplicité des priorités, et la faiblesse des ressources, le plan de formation construit est donc souvent une cote mal taillée qui doit répondre à de multiples sujétions. Dans le second degré, les stages se résument souvent à des actions très courtes (une journée, voir deux jours filés). Les difficultés structurelles de communication entre les étages (IA, établissements, IEN, IPR, rectorat) rendent précaires les formations inter-degrés, souvent jugées prioritaires pour parvenir aux questionnements communs nécessaires.

Dans le premier degré, ou les temps de stages atteignent souvent plusieurs jours, l'articulation entre les différents formateurs (profs IUFM, conseillers pédagogiques, IEN…) ne va pas de soi : imaginer un fil rouge, vérifier la cohérence des intervenants, passe souvent en retrait devant les difficultés à préparer ensemble, les contraintes de service ou les multiples sollicitations.

Formateur d'enseignant : quelles compétences ?

Du point de vue des contenus, il est encore rare qu'une négociation préalable puisse avoir lieu entre formateurs et stagiaires : que vient-on chercher ? Quelles sont les difficultés que rencontrent réellement les enseignants dans les classes ? Vont-ils oser faire état publiquement de leurs soucis, oser se « mettre en danger » devant le groupe de pairs si prompt à juger, ou se réfugier dans le « pédagogiquement correct » de ce qu'ils pensent avoir le doit de dire à des formateurs ?

A ce sujet, prend-on toujours le temps de mesurer (cf. le point de vue de Frédéric Saujat sur l'analyse du travail) combien les enseignants, profession historiquement solitaire, sont sommés de « s'expliquer » par leurs inspecteur, les parents… et les formateurs ! Conséquence légitime et paradoxale, on voit souvent des enseignants ne pas

oser s'inscrire en formation, ou ne s'inscrire que dans des domaines où ils sont déjà très avancés, sans doute parce qu'ils ont le sentiment que la formation va davantage les mettre en danger que les aider. Incidemment, on comprend alors pourquoi les statistiques montrent que ce sont souvent les mêmes qu'on retrouve en formation, mais on est toujours démuni lorsqu'il faut imaginer une modalité qui permettrait de favoriser le départ de tous en formation, autour de questions partagées… Evidemment, la «désignation » par l'inspecteur ne règle dans ce cas rien, et risque même de renforcer la culpabilité de celui qui se retrouve envoyé en formation pour remédier à ses présumées carences personnelles.

Cette réalité demande donc de s'interroger sur les compétences à acquérir le système de formation continue, sommé à la fois de faire acquérir de nouveaux savoirs aux enseignants pour les rendre plus « efficaces », mais qui sait qu'il ne peut y parvenir par une attitude surplombante, au risque de renforcer la prescription au lieu d'accompagner les enseignants pour les aider à décoder leur activité professionnelle, généralement à plusieurs…

Les formateurs, souvent les mêmes que ceux qui interviennent dans la formation initiale, sont-ils dans la même posture professionnelle quand ils travaillent avec des stagiaires PE2 ou PLC2 et quand ils travaillent avec des enseignants confirmés ? Viennent-ils avec des connaissances théoriques, didactiques, pédagogiques qu'ils vont plaquer sur les enseignants, ou vont-ils avoir la capacité d'ancrer leur travail sur les difficultés professionnelles ressenties comme prioritaires par les formés ? Vont-ils avoir la possibilité d'accompagner les enseignants dans leur perfectionnement professionnel, faire des aller-et-retour entre la classe réelle et l'IUFM, ou seront-ils contraints d'ignorer le « métier réel » au profit d'une didactique savante ? A quelles occasions les formateurs eux-mêmes auront-ils la possibilité d'approfondir leur connaissance de la classe, d'échanger sur ce qui leur fait difficulté lorsqu'ils forment des enseignants, de s'approprier les nouveaux savoirs disponibles dans leur discipline, mais aussi dans le champ beaucoup plus large de la recherche (psychologie sociale, cognitive, sociologie, ergonomie…) dont la maîtrise ne peut que contribuer à éclairer l'acte professionnel du formateur.

Michel Fayol, ex-instit devenu référence en matière de recherche scientifique, exprime un point de vue rare dans le domaine de la formation, dans le dernier « spécial Ecole » du magazine Sciences Humaines. Il manque dans l'Education nationale, dit-il en substance, un maillon essentiel entre les savoirs de la recherche et les savoirs du terrain, capable de faire le lien entre deux mondes étanches : une recherche qui explore finement une tout petit morceau de l'acte d'apprentissage, et les enseignants soumis à chaque instant à l'urgence et à la complexité de la classe. Ceux qu'il définit comme « ingénieurs de formation », susceptibles de connaître suffisamment les deux extrémités du système, devraient être ceux à qui reviendrait la responsabilité de « mettre en musique » les différentes contraintes dans le but de formations efficaces.

Assurément à inventer, pour réduire les défenses légitimes de ceux qui, chaque jour dans la soute de la classe, désespèrent de trouver l'appui nécessaire pour pouvoir reprendre sa respiration…

Patrick Picard

Une expérience de formation avec des enseignants de l'école primaire. Changer de regard sur les « difficultés de motivation » des élèves

Suite au constat de difficultés récurrentes des élèves face à l'écrit, un dispositif innovant a été mis en place dans un département à l'adresse d'enseignants de cycle 2 (5 à 7 ans) exerçant en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Visant à engager des transformations durables, cette formation a été pensée en termes d'accompagnement. Elle fait alterner six sessions de deux jours réparties dans l'année avec le travail dans les classes.

Nombre d'enseignants rencontrés en formation énoncent les difficultés de motivation des élèves comme une de leurs préoccupations essentielles : *« Ils ne font pas attention », « certains oublient régulièrement la consigne », « ils ne se sentent pas concernés », « ils n'ont pas confiance en eux »…* Capter l'attention par différents artifices, encadrer davantage les décrocheurs, alterner plus rapidement les séances pour contourner la dispersion sont des réponses pédagogiques souvent citées, mais qui, engendrant un morcellement des temps de classe, sont jugées fatigantes et peu efficaces par les enseignants eux-mêmes.

Avant d'envisager quelques pistes alternatives, il est proposé au groupe en formation de faire un détour par le rapport des élèves à l'activité scolaire. Quelques questions simples sont posées aux élèves de chacun des degrés du cycle 2 (5-7 ans), dès la rentrée : *« Que penses-tu apprendre au CP ? Comment fait-on pour apprendre ? Selon toi, à quoi ça sert de lire ? » (*cf. J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997.).

En dépouillant eux-mêmes les réponses de leurs élèves lors d'une première session de formation, les enseignants sont interpellés par l'hétérogénéité des réponses. Beaucoup d'élèves pensent apprendre « *en écoutant bien la maîtresse* » ou *« en allant à l'école* », alors que peu imaginent que c'est « *en essayant* », « *en s'entraînant* », « *en demandant de l'aide* ». Certains ont envie d'apprendre « *pour faire plaisir aux parents* » ou « *pour aller dans la classe suivante* », quand d'autres pensent déjà apprendre « *pour pouvoir raconter des histoires* », « *pour grandir* », « *pour savoir des choses* ».

Certains élèves ont compris qu'*apprendre* s'inscrit dans la durée, est un processus qui nécessite engagement personnel et persévérance, est fait d'essais successifs et d'erreurs progressivement rectifiées. D'autres, dans un rapport bipolaire au savoir (« *tu sais ou tu sais pas* »), se centrent sur la tâche en oubliant son but, vivent les activités successives sans en

percevoir la continuité, recherchent l'assistance de l'enseignant considéré comme seul juge de la qualité du travail. Faute de repères et de points d'appui, la relation pédagogique est ainsi bien souvent minée par une quête affective parasitant le travail intellectuel.
La prise de conscience des enseignants de cette dichotomie va permettre de proposer des pistes de travail sans préalablement opposer les types de pédagogies mises en œuvre dans les classes.

Lever les malentendus

Pour travailler le problème de la « motivation » avec les enseignants en formation, on prend l'exemple de l'*attention* réclamée aux élèves : est-ce une demande d'allégeance, de soumission, ou un moyen au service d'un but précis ? A partir d'un exemple concret (la pratique d'auto-dictée), on cherche des pistes pour développer le sens de cette activité (comment imaginer des stratégies collectives pour ne faire aucune erreur ?)

Aider les enseignants, pour aider les élèves

Avec les enseignants en formation, l'exposition de concepts ne suffit pas à en permettre l'appropriation. Cela pourrait même renforcer leur résistance classique à la Théorie, jugée parfois bien éloignée de la dure réalité du métier. C'est pourquoi il leur est demandé de retrouver une situation concrète de « réussite » déjà vécue en classe, au cours de laquelle ils ont vu un ou plusieurs élèves adopter une autre conduite, se mobiliser. En plongeant dans son expérience personnelle, chacun doit raconter la scène à un faux naïf chargé de lui faire préciser les détails, de lever les implicites, de saisir l'essence des choses derrière l'exposition des faits, avant de porter l'expérience devant le reste du groupe en répondant à la triple interrogation : quelle activité de l'enseignant ? Pour quelle activité des élèves ? Et, de son point de vue, qu'est-ce qui a été au principe de telles transformations ?

Au fil des comptes-rendus successifs, le groupe recense un certain nombre d'attitudes et de pratiques pédagogiques opératoires. Le lecteur rompu aux habituelles controverses pédagogiques sera sensible au fait que les débats classiques sur les styles pédagogiques (type pédagogie moderne contre pédagogie traditionnelle) s'effacent au bénéfice d'un déplacement du regard des enseignants sur leur propre activité professionnelle, dans ce qu'elle a de plus quotidien. Loin de toute injonction, les formateurs font le pari que c'est ce qui peut engager chacun à tenter, de retour dans sa classe, des déplacements de regard et des changements « à sa mesure »

Exemples de pratiques opératoires identifiées par les enseignants.

Pour le maître

Préparation de la séance
- anticiper, en « se mettant à la place » des élèves les plus en difficultés
- avoir le souci de clarifier le but de l'activité pour les élèves
- imaginer des situations exploratoires, ouvertes, amenant des réponses plurielles, qui vont elles-mêmes imposer la confrontation, la justification et le raisonnement collectif (se substituant alors à la simple validation par l'enseignant)
- prendre appui sur ce qui a déjà été fait, faire appel à l'expérience des élèves

Dans la séance : aspects matériels et rapport aux élèves
- être attentif à l'organisation matérielle, aux formes de travail, à la disposition (grand groupe, petit groupe, individuel), à la posture physique de l'enseignant (changer de place, montrer où on en est…)
- expliquer avant ce qu'on va faire, reformuler les consignes, préciser la tâche, le contexte, le but...
- alléger une tâche complexe (par exemple, en production d'écrit, demander que des élèves racontent oralement ce qu'ils vont écrire afin d'engager ceux qui seraient bloqués devant la feuille blanche)
- différer le moment du *faire* pour prendre de la distance : demander aux élèves de se représenter mentalement le schéma à dessiner, obliger à observer les cartes qu'on va trier avant de s'en saisir…
- après la tâche, prendre un temps collectif sur les procédures utilisées, aider à faire comprendre comment la manière de faire d'un autre élève peut être différente sans être fausse…
- gérer le temps : ritualiser, faire régulièrement, sécuriser, autoriser à..., créer des habitudes de travail stables, montrer l'importance des essais, des erreurs, de l'entraînement : *« rien ne se passe si je retrousse pas les manches, je suis autorisé/invité à coopérer, à réfléchir sur ce que j'ai mis en œuvre »*
- entraîner les habiletés de base qui sont utilisées par les élèves dans des activités plus complexes (calcul mental, copie…). Soulager de ces préoccupations, c'est aider à dégager des ressources pour autre chose. Ainsi, apprendre à copier n'est pas qu'apprendre à copier : passer du « lettre à lettre » au « mot à mot », puis au « petit bout de phrase qui veut dire quelque chose », c'est apprendre de nouvelles façons de procéder, à comprendre ce qu'on écrit (et non recopier mécaniquement), progresser vers l'auto-dictée et mieux s'approprier la leçon : *« quand je l'ai copiée, je la sais ».*
- se décentrer pour regarder, observer la diversité, faire rebondir, tenir compte de toutes les propositions, favoriser les échanges entre élèves… et organiser les conditions de sa propre disparition.

Pour l'élève

- verbaliser, redire, reformuler ce qu'un autre a dit
- argumenter, justifier, expliquer ses choix
- classer, ranger, catégoriser
- se décentrer de ce qu'on a fait pour entendre ce que les autres ont fait, expliquer la raison supposée d'une erreur commise par un autre élève.

Vers les parents :

- la nécessaire information sur « comment aider votre enfant » pour ne pas les retrouver en difficulté avec ce qui se passe à l'école : clarifier leur rôle et le notre...
- Rendre visible ce qui se passe en classe, pour qu'ils ne projettent pas leur vécu de l'école sur ce que vivent leurs enfants.

Quelle évaluation de la formation par les enseignants ?

Forts de cette mise à plat de l'activité de l'enseignant et de l'élève, les enseignants recentrent leurs préoccupations. Au cours d'une session ultérieure de formation, quelques semaines plus tard, ils sont invités à formuler des indices de modification du comportement des élèves dans la classe. Nombre d'entre eux font état de la difficulté d'avoir des éléments précis dans un contexte de classe qui n'a rien à voir avec un laboratoire. Cependant, plusieurs font état d'évolutions tangibles de comportement d'élèves initialement « peu motivés » :

« Un enfant en très grande difficulté (CP) qui ne sollicitait pas d'aide, a compris que je peux lui apporter de l'aide, aussi bien matérielle que conceptuelle. Il a franchi le pas de demander, par exemple du matériel supplémentaire pour manipuler en maths ».
« En production d'écrit, les enfants se levaient systématiquement pour aller chercher les indices, maintenant ils restent à leur place pour réfléchir. Et ils écrivent tous au moins une petite phrase, alors que l'an dernier ils arrivaient seulement au premier mot de la phrase (milieu de CP)
« J'avais des enfants qui ne se servaient pas du tout des repères, maintenant ils vont vite chercher dans les affiches, ils savent où chercher, où trouver. J'essaie vraiment de construire l'affichage avec eux, de voir ce qu'on enlève (devenu inutile), ce qu'il faut laisser…»
« J'ai une petite fille qui dit régulièrement « J'y arrive ». Elle s'étonne elle-même… »
« Dans le rythme de travail (CE1), ça va beaucoup plus vite. Ils ne s'arrêtent plus sans pouvoir repartir comme avant : ils s'organisent, laissent ce qui leur fait souci pour passer à la suite.. .En prenant confiance en eux, ils travaillent plus vite… C'est plus facile à gérer pour moi. »
« K… était toujours les sourcils froncés, inquiet, en larmes au moindre obstacle. A présent, il entre en classe avec le regard en prise avec celui de la maîtresse. Plus que de l'implication, il montre de l'enthousiasme. Il prend la parole, il a compris ce que c'est que réfléchir, chercher... Il a compris que l'apprentissage est un processus, et non un « tout ou rien ». La lecture n'est plus une torture, mais un jeu de piste qui l'intéresse. »

En conclusion

Dans un système scolaire qui demande de plus en plus aux enseignants de « remédier » aux difficultés scolaires des élèves, une telle démarche de formation vise à un accompagnement des enseignants au plus près de leurs difficultés professionnelles quotidiennes. Accompagner, ce n'est pas prescrire ni faire à la place, mais se mettre au service des équipes à qui revient l'initiative du changement, sur la base des apports de la formation, de leur expérience et de leur propre volonté de transformation. En partant de la pratique (des apprenants comme des enseignants) pour la formaliser, avec l'aide d'outils théoriques élaborés par les sciences de l'éducation, la psychologie (de l'enfant, des apprentissages) et la didactique (français, mathématiques), on peut permettre l'élaboration de pratiques nouvelles.

« On sort enfin de l'opposition théorie /pratique, pour être dans une théorisation de nos pratiques qui, de ce fait, a de réels effets sur ce que nous mettons en œuvre dans nos classes » expliquent les enseignants à l'occasion du bilan de la formation. En anticipant sur les difficultés des élèves, en clarifiant les buts et les mobiles de l'activité scolaire, ils revisitent le concept fourre-tout de « remédiation » en lui donnant un nouveau sens : une re-médiation du rapport de l'élève au savoir scolaire et au monde qui l'entoure.

P. Picard,
à partir d'entretiens avec Jacques et Jean Bernardin, formateurs du GFEN, Groupe Français pour l'Education Nouvelle
http://www.gfen.asso.fr/

Au collège : former des profs dans leur établissement ? A quel prix ?

Parmi les multiples demandes faites à la formation des enseignants, celle de rendre possible le travail d'équipe ou les projets d'établissements grandit. Les chefs d'établissement, sommés de rédiger un « projet d'établissement », d'organiser la « différentiation pédagogique » ou les « programmes personnalisés de réussite éducative », cherchent à trouver des ressources extérieures pour les y aider. En effet, si certains enseignants sont convaincus de l'utilité de ces projets collectifs, d'autres n'y trouvent que nouvelles contraintes, réduction de leur « liberté pédagogique » ou mode pédagocratique inefficace pour régler leurs difficultés quotidiennes dans la motivation des élèves, la gestion de l'hétérogénéité ou avec les élèves « en rupture ».
Lorsqu'il fait sa demande au service académique de formation, le chef d'établissement a donc à la fois une idée assez nette de ce qu'il voudrait obtenir et de ce qu'il craint. Parmi ses buts, comprendre l'origine des résultats insuffisants des élèves de son établissement, relativement à l'échelon départemental, et engager les enseignants à harmoniser leurs manières d'évaluer, à programmer leur enseignement à partir des erreurs des élèves, dans le but d'une plus grande pertinence des démarches d'apprentissages… Le tout en deux journées réparties dans l'année, avec une vingtaine de profs dont certains ne sont pas totalement volontaires pour être là… Une paille !

Profs en formation… Photo CP

Dans le même temps, le principal expose clairement ses craintes, exposées par les profs à qui il a parlé du projet : le dernier stage sur le même thème, deux ans auparavant, n'a pas été jusqu'à son terme, les participants ayant jugé, à l'issue de la première journée, qu'ils seraient plus utiles face à leurs élèves… Inutile de savoir ce que le formateur avait cherché à faire, l'expérience est dans toutes les têtes, solidement accrochée…

Face à une telle situation, la formatrice sait tout ce qu'il ne faut pas faire, et qui serait pourtant intéressant : passer deux heures à exposer la différence entre évaluation diagnostique et évaluation sommative, exposer ce qu'il sait sur les acquis de la docimologie, faire un cours sur les théories sur l'apprentissage socio-cognitif, vanter les mérites de la différentiation pédagogique. Il sait d'avance qu'il sera au mieux écouté poliment, et que les profs repartiront en classe en pensant *« Qu'il vienne, lui, travailler avec Kevin et Anissa… Il fera moins le malin… »*

Il prend donc la peine de venir rencontrer les enseignants, entre deux portes un midi. La rencontre n'a qu'un objectif : connaître les préoccupations des profs, entre 13h et 13h30… Evidemment, les réponses sont extrêmement variées : hétérogénéité, outils, devoirs, participation, discipline, décrocheurs, évaluation, découragement, place de l'oral, socle commun et programmes trop lourds, différences entre enseignants, difficultés à harmoniser,

temps de travail, réunions… Mais le contrat est clair : c'est à partir de ces questions que la formatrice s'engage à travailler.

Au cours de sa préparation, elle recueille des livrets d'évaluation des élèves de 6e et des copies de brevet. Ce sera le matériau à partir duquel elle va tenter de s'approcher de la réalité de la classe pour entrer dans un monde connu des stagiaires. Un de ses objectifs va être de s'appuyer sur l'hétérogénéité du groupe (disciplines différentes, âge, différents rapports au métier décelés dans l'entretien préalable) pour montrer la variabilité de la perception de la tâche scolaire par les différents enseignants, sans en tirer a priori aucune conclusion sur celles qui seraient les « bonnes manières de faire ».

Dans l'arène

La première tâche proposée est de regarder de près les réponses des élèves à un questionnaire de compréhension (ex. 30 des évaluations 6e 2006). Pour chacune, les enseignants sont amenés en petit groupe à imaginer si la réponse fournie par l'élève permet, ou non, à l'enseignant de savoir si l'élève a compris le texte. Au grand étonnement des stagiaires, le débat collectif qui suit est animé, les enseignants s'apercevant qu'ils n'ont pas du tout les mêmes critères d'évaluation de la réponse. Certains s'attachent à contrôler la conformité de la réponse de l'élève à la question, quand d'autres notent positivement des lors qu'ils ressentent que l'élève a compris le texte. A ce moment, la formatrice prend garde de ne pas valoriser une des deux postures professionnelles, mais prend le temps de faire partager au groupe qu'il s'agit là de deux injonctions paradoxales faites aux enseignants (normer, classer, orienter *versus* aider, guider, accompagner, valoriser) que chacun décline à sa manière, avec son style dans le genre professionnel pour reprendre la typologie des ergonomes. A ce moment, elle peut alors faire un apport plus théorique sur les recherches en matière d'enseignement de la compréhension en lecture (qui concerne tous les profs) en montrant comme la psychologie cognitive demande d'organiser explicitement l'enseignement des différentes procédures qui permettent de comprendre un texte (inférences, mises en relation…), les questionnaires étant alors un moyen *d'apprendre* à comprendre plutôt que de *vérifier* si l'élève a compris…

A ce moment de la matinée, la formatrice commence à percevoir l'étonnement des stagiaires : on ne leur a pas encore dit ce qu'ils devaient *changer*…

Poursuivant sa démarche, c'est désormais grâce aux épreuves de maths du Brevet qu'elle met les enseignants à contribution. Quelles compétences et savoirs nécessaires pour réaliser $A = \frac{7}{3} - \frac{2}{3} \div \frac{8}{3}$ ou $B = \sqrt{12} - 7\sqrt{3} - \sqrt{75}$?

Le comportement des enseignants est alors tout à fait significatif : entre l'enseignant de maths pour qui ne pas maîtriser ce type de compétence dénote une incapacité à penser et à abstraire, et la prof de biologie qui s'est mise à croiser les bras dès qu'elle a vu les signes mathématiques, la vision de l'élève est radicalement différente. Là où le spécialiste de la discipline imagine difficilement la difficulté de l'élève, celui qui l'a vécu difficilement dans son cursus scolaire personnel va faire vivre au groupe comment les sauts conceptuels successifs lui ont fait perdre pied, à l'entrée au collège. Et la formatrice, ayant alors pour mission d'organiser le débat respectueux entre les enseignants, aura alors plus de facilité à

faire mesurer combien peuvent être difficiles à mesurer les difficultés des élèves, souvent largement invisibles aux spécialistes, qui maîtrisent pourtant les contenus et les étapes qu'il serait nécessaire d'enseigner pour que les élèves se noient moins souvent.

Socle commun et programmes, pas si loin que ça de la classe réelle…

L'après-midi est consacré à deux questions posées par les stagiaires : les programmes, le socle commun, la notation… La formatrice a pris le temps de photocopier trois documents : les programmes de français de collège, le référentiel de compétence de fin de SEGPA, et le fameux socle commun. La consigne : quelles compétences peut-on attendre, non pas des meilleurs ou des moyens, mais de **chaque** élève sortant du collège, en matière de production d'écrit ?

A la grande surprise des stagiaires, qui n'ont pas forcément pris le temps d'éplucher la prescription, le socle commun (présumé outil au service de la « baisse des exigences ») n'est pas si loin du référentiel CFG des SEGPA, fabriqué par des militants de la réussite des élèves en difficulté dans les années 80… La discussion est passionnée, que la formatrice doit faire redescendre sur Terre avec sa consigne : « en fonction de nos échanges, notez les rédactions de brevet dont j'ai masqué les annotations. Evidemment, nous ne sommes pas dans la même situation que le correcteur du Brevet (barème précis imposé), mais nous allons voir…

La suite est édifiante. Chaque « correcteur » note 8 copies avant de découvrir la « vraie » note : telle copie notée 4 au brevet obtient entre 6 et 11, telle autre entre 6 et 17… Là encore, sans moraliser, la formatrice rend possible l'échange sur ce qui peut justifier de tels écarts. Là encore, le groupe prend conscience que c'est le propre positionnement de chacun dans la norme scolaire, sa manière de prioriser la forme ou le contenu qui explique la relativité de sa note. Dernière traîtrise, elle informe le groupe qu'elle avait pris soin de ne faire corriger que des copies qui avaient eu une note inférieure à la moyenne, et que leur correction a refabriqué une courbe de Gauss entre 7 et 14, vérifiant là les savoirs de la docimologie…

Sans y toucher, la formatrice a fait sentir au groupe la force de sa propre hétérogénéité, pour peu qu'elle ne s'instaure pas comme juge de l'orthodoxie présumée de tel ou tel. Elle a montré que le savoir disciplinaire était indispensable pour comprendre les processus d'apprentissage, mais que le regard porté sur l'élève, la posture professionnelle de l'enseignant était très prégnante.

Rien ne dit si la prochaine session sera efficace, si les enseignants accepteront de venir, comme ils s'y sont engagés, avec des traces de productions d'élèves ou des situations concrètes de réussite qu'ils ont pu mettre en œuvre. Mais une chose est sûre : deux collègues sont venues la voir à la fin de la séance pour lui préciser qu'elles acceptaient d'être filmées en classe pour faire un éventuel matériau d'échange professionnel pour la prochaine fois, et plusieurs lui ont fait un petit sourire complice en lui disant « à la prochain fois »…

Patrick Picard

Une proposition iconoclaste pour accompagner les débutants

Une proposition de stage que vous avez peu de chance de voir passer au PAF (Plan Académique de Formation)

Quelles difficultés professionnelles entend on travailler ?	"Il ne comprend pas ce qu'il lit. Que puis-je y faire ?"

le public	public mixte (Français, Hist-Héo, SEGPA, maths, sciences, CPE, débutants et chevronnés volontaires) du bassin (importance du local)
Modalité de formation (expliciter)	Echanges professionnels entre des jeunes et des anciens (mélanger obligatoirement) - *éléments concrets,* - *compte-rendu d'expérience,* - *ça parle de la classe, du métier,* - *ça donne du sens à la théorie,* - *ça acculture les jeunes à l'expérience des anciens,* - *les jeunes entendent que les vieux ont aussi des problèmes,* - *ça autorise tout le monde à parler de ses difficultés,* - *ça dé-culpabilise dans un environnement professionnel très prescriptif.* - *Ca permet de comprendre pourquoi l'arrivée devant la classe d'un ex-élève brillant reçu premier au CAPES peut être très brutal..*
Modalités de travail qu'on propose, le temps,	- **Apprendre, c'est pas si simple** (mettre les stagiaires sur une tâche où ils vont peiner, hors de leur discipline) **- Travailler à décortiquer les compétences nécessaires à la réussite d'un item d'évaluation** (qu'est-ce qu'il doit savoir faire pour...) **- Complément théorique** : que nous dit la recherche là dessus… **- Retour sur les programmes :** que nous demande-t-on réellement de faire ? **- quels outils disponibles** pour ne pas tout réinventer tous les matins, dans son coin ? 2x2 ou 3x 2 jours si on est riches, intersession permettant un accompagnement, des échanges duels, des essais en classe, un retour devant le groupe de ce qu'on a essayé réellement, des difficultés qu'on n'avait pas prévues…
le type de formateurs	???