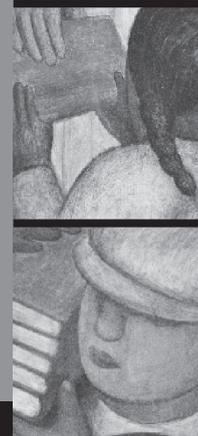


l'école

démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°46, juin 2011 • 3 euros

FORMATION DES ENSEIGNANTS LE CHANTIER EST OUVERT



sommaire

DOSSIER: FORMATION DES ENSEIGNANTS

PAGE 4

L'ÉCOLE EN EUROPE

PAGE 27

APED - OVDS

PAGE 30

MÉTÉO DES PLAGES

PAGE 34

BRÈVES

PAGE 36

LIRE

PAGE 38



l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles**

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

*Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).*

Existe également en néerlandais.

Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico

Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe

Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 10 euros

Abonnement + affiliation: 12 euros
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte

000-0572257-54 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque

au nom de Nico Hirtt.

Articles

*Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.*

*Le Comité de rédaction se réserve le droit
d'abrégier les articles, d'y apporter des
corrections mineures et d'en modifier les
titres et intertitres.*

Droit de copier

*Les textes publiés ici peuvent être librement
diffusés et reproduits par quelque moyen
que ce soit. Nous vous prions cependant
d'en mentionner clairement l'origine
et d'indiquer au moins un moyen de
contacter l'Aped (adresse, téléphone ou
e-mail). Merci de nous faire parvenir un
exemplaire de toute publication reprenant ou
citant des extraits de l'École Démocratique.*



***L'Aped se bat afin que tous les jeunes
accèdent par un enseignement public,
gratuit et obligatoire, aux savoirs qui
donnent force pour comprendre le monde
et pour participer à sa transformation.
Une farde de présentation de l'Aped,
comprenant notre texte de base,
est disponible sur simple demande.***

Éditorial



Et maintenant ?

Au mois de mars, dans notre dernier numéro, nous étions dans l'expectative. Le frémissement suite au projet d'accord sectoriel, jugé insuffisant, n'allait-il être que passager ou allait-il se transformer en mouvement de fond ?

Depuis lors, une partie de la réponse est connue. La base syndicale a rejeté le projet. Une journée de grève tous niveaux et tous réseaux confondus a été organisée avec succès le 5 mai. Et 12000 profs ont battu le pavé le même jour à Liège. Il y avait 15 ans qu'on n'avait plus vu ça. Dans la manif, il y avait des « anciens » qui se rappelaient le bon vieux temps : 1996, 1990, voire, pour certains, les années 80. Mais aussi de très nombreux jeunes. Le cortège bigarré, témoin à la fois de la vitalité du front commun et du mélange des générations faisait plaisir à voir.

La tendance dominante des manifestants allait tout à fait dans le sens de ce que nous suggérions il y a trois mois : les conditions de travail étaient au premier rang de leurs préoccupations. Où en est-on aujourd'hui ?

Le gouvernement de la Communauté française a fait quelques concessions : côté salaire, via la prime de fin d'année, côté fins de carrière, via des mesures transitoires, et côté temporaires, via l'une ou l'autre mesures qui rendront leur vie plus confortable. On ne peut évidemment que s'en réjouir. Mais sur l'essentiel, soit les conditions de travail et notamment le nombre d'élèves par classe, rien pour l'instant. Si ce n'est la promesse de mettre sur pied « sans tarder » des groupes de travail chargés de proposer des solutions. Les syndicats ont décidé de rengainer temporairement, mais promettent de rester vigilants. De la vigilance, il en faudra car le risque d'encommissionnement est grand.

Nous sommes au milieu du gué. Des questions de fond se posent maintenant. Et dans le domaine de l'enseignement, ces questions sont liées aux grands débats de société. Les conditions de travail des profs s'amélioreront quand, entre autres, les inégalités à l'Ecole se réduiront. Cela nécessite des investissements financiers et des mesures structurelles. Tout cela sur fond de crises financière et politique. D'où les débats qui se profilent sur le rôle de l'Etat, ses ressources financières, le « réalisme » devant la gravité de la situation budgétaire et institutionnelle, mais aussi le sens et le rôle de l'Ecole. On peut compter sur l'Aped pour y prendre part ...

Jean-Pierre Kerckhofs



FORMATION DES ENSEIGNANTS

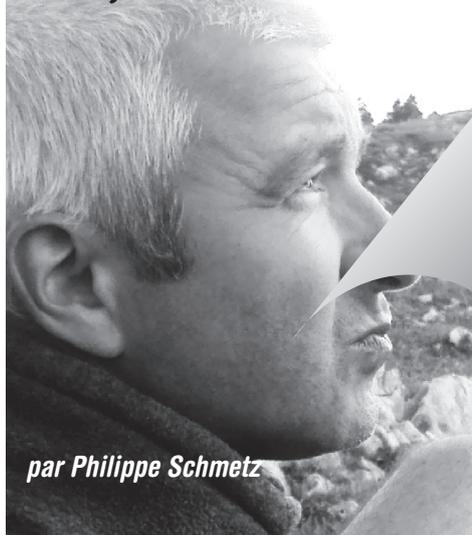
LE CHANTIER EST OUVERT

**un dossier coordonné par
Philippe Schmetz**



formation des enseignants

EFI, Késako?



par Philippe Schmetz

1

Une multitude de cerveaux - dont quelques apédiens - sont entrés en ébullition dans le landernau de l'enseignement en Communauté française de Belgique. ... En cause : l'EFI. Vous avez dit EFI ? Mais késako ? Lisez « Evaluation de la Formation Initiale des enseignants ». Tout simplement.

Dès leur entrée en piste en 2009, les partenaires de la coalition « Olivier » l'annonçaient dans leur Déclaration de politique communautaire⁽¹⁾ : ils entendaient « *refonder la formation initiale et continue des enseignants* ». Avec la perspective d'en porter la durée à 5 années d'études pour les instituteurs et les régents.

Autre particularité de la démarche : la refonte allait reposer « *sur une évaluation participative de la mise en œuvre de la précédente réforme et des besoins exprimés par les acteurs concernés (formateurs d'enseignants, enseignants, maîtres de stage, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques).* »

Le ministre Marcourt donnait le coup d'envoi de cette démarche d'évaluation en 2010. Et c'est le CES-FUSL (pour Centre d'Études Sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis – yyyesssss, j'y suis arrivé !⁽²⁾) qui a enlevé le marché de cette évaluation et s'y est attelé début 2011.

L'évaluation se déroule en quatre étapes. Sans entrer dans le détail, que vous pouvez découvrir sur le site enseignement de la Communauté⁽³⁾ : 1° entretiens avec les acteurs de la formation initiale des enseignants, puis de diverses associations concernées – c'est là que l'Aped est intervenu ; 2° analyses en groupes (constitués sur base volontaire) ; 3° organisation de conférences-débats et de forums ; 4° rapport final, communication et débat public. Le rapport final est annoncé pour début 2012.

La tâche est tout sauf aisée. En effet, il existe de (très) nombreux niveaux et filières d'enseignement, de (très) nombreuses façons d'accéder au métier d'enseignant (parfois même sans formation spécifique), et au moins autant de filières de formation initiale pour le « plus beau métier du monde »...

Dans ce dossier, nous donnons la parole à quelques-uns de nos partenaires. Rien que des points de vue progressistes, donc, mais avec des statuts et des approches divers : académique, syndical, associatif. Nous vous communiquons aussi le fruit des réflexions apédiennes. Chacun a travaillé en interne, indépendamment des autres, et les positions convergent autant qu'elles reflètent les approches respectives. L'auteur de ces lignes avoue s'être beaucoup amusé à les découvrir... en primeur !

Enfin, nous avons décidé de publier dans son intégralité un article du Français Alain Beitone, Professeur en IUFM. Article consistant, certes, mais ô combien nourrissant ! Merci à lui pour son aimable autorisation.

Il nous reviendra, dans les mois qui viennent, de suivre ce débat, sans jamais oublier de faire les liens qui s'imposent avec d'autres chantiers toujours en cours dans le monde de l'éducation : budget, négociations sectorielles, conditions de travail des enseignants, évolution de la pénurie, dualisation sociale et scolaire, instrumentalisation de l'école par le marché, pour ne prendre que ces quelques exemples. Affaires à suivre !

1) Pages 40 et 41 (www.cfwb.be/index.php?id=1774)

2) Private joke ;-)

3) <http://www.enseignement.be/index.php?page=26356> (consulté le 11/05/11)

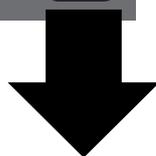


formation des enseignants

**Il est
sans doute urgent...
de s'y mettre**

*par Marc Demeuze
Professeur
Institut d'Administration scolaire
Université de Mons*

2



Pourquoi un statu quo n'est pas possible

Avant d'envisager la manière dont cette formation initiale pourrait/devoir être modifiée, il convient sans doute de se demander si une telle réforme est réellement souhaitable et/ou possible. Comme souvent en matière d'éducation, on a pu lire et entendre tout et son contraire : nous sommes tous des spécialistes, nous avons tous été à l'école, y avons un enfant, y enseignons ou connaissons quelqu'un qui y enseigne ou a un enfant qui...

Plus sérieusement, si j'ose dire, on a pu entendre qu'une telle réforme était impayable... peut-être 600 millions... peut-être plus... soit à peine deux fois le coût estimé du redoublement (de l'enseignement obligatoire...), si on y pense bien. Sans parler du prix de la concurrence entre réseaux que tout économiste se garde bien d'estimer parce que trop d'intérêts sont en jeu. Il est donc inconcevable pour certains de prolonger la durée des études, alors même que la corporation des chasseurs de gaspi ne trouve rien à redire lorsqu'on parle, en même temps, de fermer des écoles existantes à Bruxelles et d'en ouvrir d'autres quelques centaines de mètres plus loin... sans régler le mal le plus profond de notre système... la concurrence entre écoles et réseaux, prix humain et économique à payer pour préserver la liberté de certains de ne pas vivre avec d'autres dans une école véritablement démocratique et inclusive.

Autre raison invoquée par des penseurs, bien intentionnés sans doute, de ne pas envisager une réforme en profondeur de la formation des maîtres : tout allongement entrainerait une limitation de l'accès aux études des étudiants les plus défavorisés. Cette critique est à prendre au sérieux. L'enseignement supérieur de type court est certes une voie possible, moins socialement marquée à l'entrée... mais il n'est pas certain, malheureusement, que cela soit vrai à la sortie, ni même sur le marché du travail (comme disait un collègue, l'école, l'important, ce n'est pas d'y entrer, c'est d'en sortir... avec un diplôme, puis de trouver un boulot correct).

Par ailleurs, il ne faut pas confondre la cause d'un phénomène et ses effets. A ce rythme, au motif que les infirmières sont en moyenne d'origine plus modeste que les chirurgiens, on pourrait aussi bien ramener la durée des études de ces derniers... à trois ans. Les patients ne s'en porteraient pourtant certainement pas mieux !

C'est aussi principalement les enseignants, voire les futurs enseignants, qui sont interrogés dans la très consensuelle et politiquement correcte évaluation participative qui va bloquer toute décision pendant au moins une année... jusqu'à la prochaine législature peut-être. Les bénéficiaires d'une éventuelle réforme sont pourtant bien, in fine, les élèves... et les évaluations de notre système ne fournissent guère de raison de douter de son (in)efficacité et de son (in)équité actuelles (sans pour autant qu'il soit possible et souhaitable d'en faire porter la responsabilité aux enseignants individuellement). Il paraîtrait même que, selon certaines investigations dont la méthodologie reste inconnue, les actuels étudiants se disent suffisamment préparés avant leur entrée dans le métier... voilà un bel optimisme que l'érosion exorbitante des effectifs enseignants durant les quelques premières années de la carrière ne manquera pas de questionner... à moins naturellement que tout soit affaire de conditions de travail.

Autre idée entendue : on ne change rien, mais on ajoute un stage après et, éventuellement, une année préparatoire de remise à niveau avant (tiens, si on améliorerait plutôt la situation à la sortie du secondaire ?)... très bonne idée qui permettrait de ne rien changer et surtout, de ne pas payer plus ces enseignants, pas vraiment maîtrisés... voir de bénéficier d'une main d'œuvre pas trop chère durant la période de stage et d'adoucir la fin de carrière de certains, promus maîtres de stage... Avec quelle formation et pour faire évoluer comment une profession qu'on dit par ailleurs devoir s'adapter rapidement à des situations complètement nouvelles ? On n'en sait encore trop



formation des enseignants

rien et il n'est pas certain que ces questions soient véritablement à l'ordre du jour lorsqu'on adopte ce type de perspective.

Bon, il y a aussi de très bonnes raisons de se mettre en mouvement. L'une de celles-ci, je l'ai évoquée, c'est la situation peu enviable de notre système... une révision de la formation initiale est sans doute une condition nécessaire, mais pas suffisante. C'est aussi une manière socialement acceptable de revaloriser une fonction intellectuelle essentielle (oui, les enseignants font partie des professions intellectuelles, ce que certains parents, et même certains enseignants, semblent parfois oublier...).

Une autre raison pragmatique, celle-ci, c'est que les accords syndicats – gouvernement, menés sous la houlette du Ministre Dupont, ont conduit à ouvrir une possibilité de mastérisation, avec barème ad hoc, soit le fameux « barème 501 » accordé aux instituteurs et aux régents détenteurs d'un master en sciences de l'éducation qui poursuivent leur carrière dans l'enseignement fondamental ou le secondaire inférieur. Pour le compte, difficile de revenir en arrière et de bafouer des acquis sociaux (légitimes). Mais le risque est grand si on en reste là : celui d'une double dualisation. D'une part, des enseignants « à deux vitesses », ceux qui ont pu acquérir un master, soit directement à la sortie d'une haute école, soit plus tard, et les autres, ceux qui ont maintenu un parcours en trois ans... puis, d'autre part, les écoles qui parviendront à attirer les premiers et celles qui devront se contenter des seconds, voire de ceux qui ne possèdent pas vraiment de titres requis... il y a fort à parier que cette répartition correspondra au clivage social actuellement observé entre écoles et viendra encore le renforcer.

Reste à présent à envisager, si le lecteur est convaincu qu'il est difficile de continuer à faire comme si rien ne devait être fait, ce qui doit l'être effectivement.

Alors on bouge ? Mais pour quoi faire ?

En fait, comme le constate le CIUF (Conseil inter-universitaire francophone), ce n'est pas qu'une question d'allongement des études, ni même d'une révision des seules études d'instituteurs et de régents dont il doit être question. Il faut pouvoir mettre à plat l'ensemble de la formation des maîtres, depuis les enseignants de maternelle jusqu'aux enseignants du supérieur hors université (à l'université, aucun titre ni formation pédagogique n'est en effet exigé actuellement... mais on peut sans doute s'en émouvoir).

Alors, si ce n'est pas principalement une question de durée, c'est que c'est surtout une affaire de contenu... Les experts consultés s'accordent sur le fait que cette formation doit, notamment, comporter :

- Une solide formation disciplinaire (y inclus la dimension épistémologique des disciplines) ;
- Une formation en sciences humaines (et notamment en philosophie, sociologie et politique de l'éducation, permettant de développer une posture critique quant aux évolutions de la société mais aussi en psychologie, pour mieux comprendre et interagir avec tous les jeunes de l'école, quels que soient leurs parcours, caractéristiques et situations éventuelles de handicap) ;
- Une formation en didactique des disciplines enseignées et en psycho-pédagogie (et tout particulièrement le développement des compétences de détection, d'analyse et de régulation des difficultés d'apprentissage) ;
- Une formation en communication, incluant tous les aspects d'interaction et de communication avec les différents acteurs de l'école (oralement et par écrit), y compris la maîtrise pratique et réflexive des TICE ;
- Une formation à la recherche, pour susciter la capacité à innover et un questionnement continu de la pratique pédagogique ;
- Une formation à la pratique et à son analyse critique et réflexive.

Avec de tels objectifs, difficile d'imaginer se limiter à une formation de type court, même si l'actuelle formation poursuit déjà certains de ces objectifs. Cela ne suppose donc pas que tout ce qui est fait actuellement doive être abandonné ou que l'université doive s'arroger la responsabilité exclusive de cette formation. Il devrait s'agir de coopérer en permettant à chaque opérateur, y compris la promotion sociale, pour la formation des enseignants des disciplines techniques, par exemple, de faire profiter de son expérience et de ses compétences.

Si une réforme réellement ambitieuse peut prendre du temps, on pourrait aussi avancer plus vite sur certains chantiers, par exemple la formation des enseignants du spécialisé qui sont majoritairement... des enseignants formés comme leurs collègues de l'ordinaire, ni plus, ni moins.

Ce serait une belle occasion pour les opérateurs de renforcer leurs collaborations, avant de se lancer dans une formation de masse, obligatoire pour tous.



formation des enseignants

D'autres aspects, souvent négligés lors des réformes, devraient aussi attirer l'attention des décideurs. L'un de ces aspects concerne les futurs formateurs des enseignants « à mastérisés ». Si on ne veut pas se limiter à offrir une formation « sur le tas », en plaçant en stage les nouveaux collègues, il faudra former de réels didacticiens des disciplines, ce que ne font que très partiellement les universités (les moyens étant très limités, on préfère y former un physicien qui fait de la recherche... en physique, qu'un physicien qui se spécialise dans l'enseignement et la didactique de sa discipline). Ce n'est certainement pas non plus le CAPAES (Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur) qui permet aujourd'hui aux futurs formateurs d'enseignants d'acquérir une expertise dans le domaine de la didactique de leur discipline.

Une formation spécifique dans ce domaine s'impose pourtant. Enseigner les mathématiques à de futurs comptables, cela ne demande pas les mêmes compétences que d'enseigner les mathématiques à des instituteurs qui devront eux-mêmes les enseigner à des élèves, parfois même en difficulté ! Pourtant, on peut se retrouver formateur d'enseignants en haute école alors même qu'on vient de terminer son master, qu'on n'a aucune expérience de l'enseignement (pas

même une agrégation et quelques heures de stage) et aucune (zéro donc) formation dans le domaine de la didactique de sa discipline... Pas étonnant dès lors que ce dont ces « formateurs » se rappellent avoir vécu à l'école et à l'université constitue la seule bouée de sauvetage pour ces malheureux collègues qui ne doivent pas seulement enseigner leur discipline, mais enseigner la manière de l'enseigner à d'autres.

Les quelques éléments évoqués dans les lignes qui précèdent devraient convaincre chacun qu'il convient de se mettre en mouvement... notre enseignement mérite une réforme en profondeur de la formation des maîtres qui passera par son allongement (et non l'inverse)... Mais cela ne suffira pas... il conviendra aussi de s'intéresser aux formateurs de ces futurs collègues... et de s'atteler sérieusement à une réforme des titres et des conditions de travail (surtout en début de carrière... ce qui pourrait bien aider à régler les fins de carrière, sans continuer à favoriser une hémorragie coûteuse des aînés).

Une réforme en profondeur de la formation des maîtres ne pourra pas se faire à coup de slogans ou de dogmes... elle se fera en mettant à plat les compétences véritablement nécessaires pour l'exercice de la profession et les moyens de les acquérir. Il faudra, pour une fois, faire l'économie... des guerres de chapelles et de territoires pour mobiliser chacun dans cette perspective. Il est sans doute à craindre en effet qu'il manque plutôt de bras (et de têtes) alors que certains semblent pourtant ne penser qu'à protéger un pré carré ou un statu quo favorable.



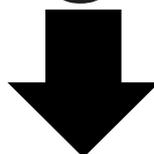


formation des enseignants

Réforme et revalorisation de la formation initiale des maîtres et des régents

par Christiane Cornet
CGSP-enseignement

3



Pourquoi réformer et revaloriser la formation initiale des enseignants ?

- Pour lutter contre une école inégalitaire
- Pour répondre à un métier de plus en plus complexe
- Pour valoriser professionnellement le métier d'enseignant et le reconnaître socialement
- Pour favoriser la mobilité entre pays européens
- Pour supprimer les hiérarchies entre les enseignants. A unité de fonction, unité de formation.

Comment réformer et revaloriser la formation initiale des enseignants ?

- Passer de 3 à 5 ans
- Pas question d' « allonger pour allonger »
- Objectif : former des professionnels de l'enseignement

Quel sera le contenu de cette formation ?

La nouvelle formation doit répondre à 9 exigences principales.

1. Exiger du futur enseignant une maîtrise maximale :

- des savoirs et compétences à faire acquérir. Son expertise doit s'étendre bien au-delà du cadre de la matière qu'il est destiné à enseigner ;
- des méthodes et instruments pédagogiques et didactiques aussi bien du point de vue de la conceptualisation des pratiques avec le vocabulaire approprié que de la mise en œuvre concrète dans la classe. Il doit être capable de les utiliser suivant les difficultés rencontrées de manière à pouvoir vérifier les acquis de CHAQUE élève de la classe.

2. Développer la conscience, chez le futur enseignant, que les connaissances doivent être en constante évolution. Il se doit donc de se mettre à jour, en permanence, dans son domaine (disciplinaire, pédagogique et didactique) notamment par la formation continue.

3. Développer chez le futur enseignant des éléments de culture générale (autres disciplines, actualité, société, culture). L'idée est de renouer avec l'image selon laquelle l'enseignant est aussi un éducateur destiné à ouvrir l'esprit de ses élèves vers le monde et quelqu'un d'important, d'instruit et de cultivé.

C'est lors de son congrès de 2009 que la CGSP-enseignement a pris position en la matière : elle revendique le passage à une formation de niveau universitaire (master en 120 crédits) avec compensation du coût de l'allongement des études pour les étudiants. Le syndicat considère qu'une réforme et une revalorisation profonde de la formation initiale des enseignants est une des conditions essentielles de toute démocratisation de l'éducation. En outre, cet allongement participera à réduire la hiérarchisation sociale au sein même du corps enseignant. Cette revendication va de pair avec les demandes de la CGSP en matière de réforme de l'enseignement par l'organisation d'un tronc commun pluridisciplinaire jusqu'à 16 ans (conçue de manière équilibrée entre les branches intellectuelles, manuelles, artistiques et physiques) ainsi que la suppression des réseaux existants et la création, sans phase transitoire, d'un réseau unique et public.

Toujours au cours de ce congrès de 2009, la CGSP-enseignement a répondu à plusieurs questions essentielles inhérentes à cet allongement dont les réponses sont explicitées ci-après.



formation des enseignants

4. Développer chez le futur enseignant (quelle que soit la section) une maîtrise élevée (oserions-nous dire parfaite) de la langue de l'enseignement ;

5. Faire en sorte que le futur enseignant organise, évalue et régule son enseignement avec les résultats d'apprentissage comme critère d'efficacité de l'action ;

6. Aborder les thématiques suivantes :

- l'étude des différents types et courants en pédagogie ;
- la recherche en éducation ;
- la psychologie générale : concepts (intelligence, mémoire, motivation, etc.) et courants (cognitivismes, constructivismes, comportementalismes, etc.) ;
- la psychologie de l'enfant et en particulier de celui à qui l'enseignant s'adressera ;
- l'épistémologie et l'histoire des disciplines enseignées (dans la perspective de la didactique) ;
- les statistiques appliquées aux sciences humaines ;
- les modèles et des outils didactiques relatifs à la discipline enseignée.

7. Permettre au futur enseignant de vivre des expériences de terrain répondant à certaines conditions :

- être exploitées en profondeur ;
- ne pas être limitées à l'observation ;
- ne pas être trop précoces.

Cela suppose que le futur enseignant :

- dispose d'outils théoriques pour analyser cette expérience : un discours professionnel et rationnel doit s'appuyer sur des faits et les mettre en relation avec des valeurs, des buts, des connaissances scientifiques (et il ne peut consister en la causette au café du coin) ;
- utilise les concepts et le vocabulaire spécifiques pour parler de son action.

A cet égard, le Décret du 12 décembre 2000 redéfinissant la formation initiale des instituteurs et des régents a créé les « ateliers de formation professionnelle ». Ces derniers constituent le lieu de rencontre entre les praticiens et les théoriciens de la pédagogie et de la didactique. Il conviendrait aujourd'hui de renforcer le rôle de ces ateliers dans la formation des futurs enseignants et améliorer leur fonctionnement.

8. Fournir :

- des connaissances relatives au système scolaire (voire aux systèmes de formations) du niveau local au niveau régional ;
- des éléments de sociologie ;

- des données concernant les dispositions politiques relatives à l'éducation ;
- des connaissances sur le fonctionnement de la société et de ses institutions ;
- afin de permettre au futur enseignant de saisir le sens de sa profession en replaçant l'école et ses enjeux dans la perspective historique, politique et économique de la société d'aujourd'hui.

9. Compléter la maîtrise des savoirs et compétences décrits ci-dessus par des connaissances solides et des compétences en matière de :

- communication ;
- gestion de conflits et de la violence (y compris dans leur dimension sociale) ;
- psychologie (sociale) ;
- relations écoles-parents ;
- pédagogies multiculturelles ;
- alphabétisation ;
- législation scolaire ;
- travail en équipe.

et ce, afin de circonscrire le plus possible le début de carrière des enseignants souvent vécu comme une période dite de « survie » (discipline, autorité face aux élèves) avec peu de disponibilité pour l'apprentissage.

Quel sera le profil des formateurs de formateurs ?

Il est attendu des formateurs de formateurs que :

- le pédagogue soit « ouvert » à la (aux) discipline(s) ;
- le spécialiste de la (des) discipline(s) soit aussi expert des processus psychologiques et pédagogiques d'apprentissage.

Et aujourd'hui ? Vers la finalisation d'une position dans le cadre de l'évaluation participative: relance du groupe de travail interne

Depuis quelques mois déjà, la CGSP-enseignement a repris ses travaux qui avaient débuté en 2008. Objectif ? Fournir une réflexion aboutie sur les différents éléments de la problématique. Des propositions vont être soumises à discussion lors d'assemblées générales régionales en vue de la tenue d'un Comité communautaire.

La position qui se dégagera sera notre contribution à l'évaluation participative organisée par le Ministre



formation des enseignants

Marcourt. Les réflexions actuelles s'axent essentiellement sur les points suivants :

1. Les mesures transitoires pour les agents en place

Afin de permettre aux agents en fonction avant l'entrée en vigueur de la réforme de bénéficier des barèmes issus de celle-ci, des mesures transitoires devront être envisagées.

Elles porteront éventuellement sur :

- la valorisation de l'expérience professionnelle,
- l'organisation des modules de formation qui devront être accessibles à tout agent qui en fait la demande.

2. La formation des AESS et des professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle

3. La formation des formateurs

La CGSP-enseignement estime plus que nécessaire de redéfinir un nouveau profil des formateurs qui œuvrent en formation initiale et donc de dresser des priorités pour une réforme de leur formation. Elle constitue une clef pour la réussite de la réforme de la formation des enseignants. L'articulation entre pratique et théorie est un thème central de la réflexion que nous menons. Cette réflexion est également étendue aux maîtres de stage.

4. La formation continue

Elle doit être considérée :

- comme un droit fondamental et une obligation ;
- comme un aspect intégré de la formation professionnelle. Elle est un des vecteurs du développement professionnel. Elle doit être de grande qualité et maintenir l'enseignant à niveau et lui donner l'occasion d'approcher l'enseignement sous un angle nouveau. Elle doit être diversifiée et ainsi l'encourager à ne pas quitter la profession (durant les heures de service avec remplacement, coaching pédagogique, congé formation, etc.).

5. Le coût des études

Pour la CGSP-enseignement, il ne peut être question que l'allongement des études constitue un frein pour les jeunes issus d'un milieu économiquement défavorisé. L'offre d'enseignement doit rester une offre de proximité et le système des compensations financières doit être revu et amélioré (bourses, subsides sociaux, etc.).

6. L'accompagnement des jeunes diplômés

Des mesures spécifiques (et donc des moyens !) doivent être prises afin de rendre la phase d'accueil la plus positive possible. Un système de tutorat assuré par des enseignants volontaires et expérimentés

pourrait faire partie de ces mesures. Les établissements qui forment les enseignants devraient assurer un suivi de leurs nouveaux diplômés.

7. L'organisation structurelle du cursus (en ce compris les lieux de formation et les possibilités de réorientation)

Evaluation participative : première réunion du Comité de suivi

C'est le 29 mars dernier qu'avait lieu, en présence du Ministre Jean-Claude Marcourt, la première réunion du comité de suivi de l'évaluation de la formation initiale des enseignants. Lors de cette première séance, la CGSP-enseignement est intervenue pour notamment :

- réaffirmer sa satisfaction de voir enfin s'ouvrir le débat sur une de ses revendications prioritaires déjà évoquée il y a 20 ans, mais qui dans le contexte actuel, vu les enjeux sociaux et sociétaux, s'impose ;
- s'assurer de ce que la méthode utilisée garantisse qu'on évitera les cas particuliers et/ou les attachements excessifs à des institutions, afin « d'aller de l'avant ».





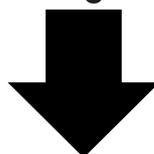
formation des enseignants

CHANGEMENTS
pour l'*Égalité*
mouvement sociopédagogique

Former les enseignants à faire apprendre tous les élèves

par Anne Chevalier
Secrétaire générale CGé

4



L'équipe politique⁽¹⁾ de Changements pour l'égalité (CGé) s'est emparée de la proposition du Ministre Marcourt de participer à l'évaluation de la formation initiale des enseignants dans la perspective de l'objet social du mouvement, à savoir, favoriser l'égalité et la démocratie à l'école en Communauté Française.

Nos expériences diverses avec les professionnels de l'enseignement nous amènent au constat que beaucoup d'acteurs du système scolaire ne sont pas conscients des mécanismes qui produisent les inégalités et en particulier ceux qui sont générés au cœur de la classe par l'enseignant, en toute bonne foi. D'autres en sont conscients, mais restent démunis en termes de moyens d'action concrets pour agir au sein de leur classe ou de leur école.

Pour CGé, il est donc évident que la formation initiale doit mieux préparer les enseignants à faire apprendre tous les élèves, quels que soient leur origine socio-économique, culturelle et leur genre, dans une perspective de réussite ; et ceci, en vue d'enrayer un système éducatif qui continue à reproduire, voire renforce, les inégalités sociales. Nous voulons des enseignants compétents pour faire face aux inégalités ! Pour ce faire, nous pensons qu'il faut mettre l'accent, dans la formation initiale, sur trois compétences fondamentales du métier : faire apprendre, gérer

le groupe classe et les relations interpersonnelles et être conscient de son rôle social.

Dans cet article, nous développons ce que nous entendons par chacune de ces compétences et nous faisons part de quelques suggestions concrètes de mise en œuvre d'une réforme de la formation initiale.

Des spécialistes de l'apprentissage pour tous les élèves

Aujourd'hui, face à la diversité des publics que l'école doit accueillir jusqu'à 18 ans, le métier d'enseignant change de paradigme. Au-delà de la transmission des savoirs, l'essentiel du métier consiste à trouver des chemins adaptés pour accompagner la construction des savoirs à travers les erreurs et les obstacles sociocognitifs rencontrés par les élèves. Il s'agit donc, dans la formation des maîtres, de mettre le focus sur les stratégies et les difficultés d'apprentissage des élèves, d'amener les futurs enseignants à comprendre le point de vue de l'apprenant et d'ainsi devenir des facilitateurs d'apprentissage qui savent choisir la pédagogie la plus appropriée en fonction du contexte.

Pour ce faire, la compétence de base des enseignants est la maîtrise des contenus d'enseignement, au-delà des savoirs scolaires proprement dits. Pour chacune des disciplines enseignées, il s'agit de comprendre en profondeur les fondements et le sens des concepts de base ainsi que leur articulation. Un travail sur les nœuds de compréhension des matières ainsi que sur les différentes étapes de construction des concepts est indispensable. Faute de quoi il n'est pas possible de comprendre les erreurs des élèves et de les accompagner sur le chemin de la réussite. Ce n'est que sur cette base solide que les enseignants vont pouvoir construire des séquences didactiques qui donnent du sens aux apprentissages et prennent en compte les difficultés des élèves.

Au-delà de la maîtrise des savoirs, la formation doit se préoccuper de comment les élèves peuvent accéder à ces savoirs, en particulier les élèves dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire. Pour ce faire, il s'agit d'utiliser les résultats des recherches en sciences de l'éducation à propos des rapports aux savoirs et à l'école des milieux populaires et les traduire en termes didactiques. La maîtrise de ces apports par tous les enseignants est un maillon crucial de la rencontre entre l'école, les jeunes et leurs familles afin de rendre efficaces les apprentissages scolaires pour tous.



formation des enseignants

D'un point de vue méthodologique, il importe d'apprendre comment mettre tous les élèves en activité en classe en choisissant des situations ou des problèmes pertinents qui fassent sens pour eux et soient centrés sur les contenus d'apprentissage tout en se gardant des situations essentiellement utilitaristes. Au-delà de la mise en activité, il s'agit de savoir conduire un processus d'apprentissage depuis le questionnement jusqu'à la mise en place d'un savoir construit et compris par tous en passant par la prise en compte des tâtonnements et des erreurs des élèves.

Tout au long de ce processus, il est essentiel d'enseigner aux élèves à voir, comprendre et apprendre les savoirs et les compétences qui sont au second plan, derrière les tâches scolaires et les exercices à faire. Il s'agit d'aider les élèves à démêler l'apprendre du faire et donc de rendre explicites les stratégies d'apprentissages indépendamment de la matière, afin que les enfants puissent comprendre comment on apprend.

En résumé, l'essentiel est donc d'apprendre aux futurs enseignants comment partir des élèves là où ils sont, c'est-à-dire, s'appuyer sur les connaissances et les compétences socioculturelles des élèves tout en exigeant d'eux d'entrer dans la culture de l'Écrit, d'aller vers l'Universel et la construction de l'Abstrait. Toutes ces compétences sont capitales pour atteindre une réelle maîtrise des savoirs scolaires et permettre l'émancipation des plus défavorisés.

Des éducateurs garants du groupe-classe

Au cœur du travail de la classe, l'enseignant est sans cesse amené à assurer les conditions de l'apprentissage collectif dans la classe. Il est le garant de la sécurité des personnes et du groupe. La fonction d'enseignant est donc indissociablement liée à un rôle d'éducateur.

Il s'agit de consacrer une part importante de la formation initiale des enseignants aux questions relatives à la dynamique de groupe et à la gestion égalitaire de la classe. Un travail de fond est nécessaire tant pour prendre conscience de ses propres comportements verbaux et non verbaux que pour débusquer les stéréotypes présents aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. C'est au sein même de la vie et du travail des groupes d'étudiants qu'on peut travailler ces réalités avec des temps d'analyse réflexive de la vie des groupes ainsi que la mise en place de lieux de parole et de prise de décisions collectives.

La question de l'autorité est un enjeu majeur du métier d'enseignant. Les étudiants devraient sortir de leurs études avec la conviction que l'autorité n'est

pas naturelle, mais le fruit d'un travail permanent au sein des équipes éducatives. Pour les amener à cela, nous suggérons de mettre en place tout au long de la formation un travail d'analyse des incidents critiques vécus en stage, d'initier les étudiants à différentes approches psychorelationnelles, de fournir des outils d'intervention et de résolution des conflits, de réfléchir sur la place des règles dans la vie d'un groupe et sur le rôle des sanctions en cas de transgressions. Sans initier les enseignants à ces fondements de la socialisation, ils ne pourront pas développer de pratiques alternatives à celles qu'ils ont connues eux-mêmes.

Des acteurs sociaux

En formant les jeunes d'aujourd'hui, les enseignants sont les architectes et les maçons de la société de demain. Les choix qu'ils font dans leur classe sont des choix politiques. Et pourtant, ils sont trop peu nombreux à comprendre le sens et le rôle de leur action tant au sein de la classe qu'au niveau de la société. Ils n'ont pas conscience des rapports de forces entre dominants et dominés auxquels ils participent, qu'ils le veuillent ou non. Un regard éclairé sur ces réalités sociales permettrait à chaque enseignant d'avoir une position critique sur sa pratique et sur celle de son école afin de favoriser l'égalité pour tous à un niveau systémique.

Le postulat d'éducabilité de tous les apprenants est un des fondements du métier d'enseignant. Une conviction profonde en la capacité de chacun à apprendre est un élément indispensable à la construction de l'estime de soi des élèves, préalable à toute démarche d'apprentissage.

L'ensemble de cette posture éthique ne peut être construit et maintenu que dans la mesure où le travail de l'enseignant devient un vrai travail collectif. Pour être un praticien capable de se décentrer, on a besoin du regard bienveillant des autres. Pour garder son a priori d'éducabilité face aux difficultés réelles rencontrées, il est essentiel d'avoir le soutien des collègues. Pour lutter contre les inégalités de manière efficace, il faut pouvoir se concerter pour trouver des relais possibles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Comment former les enseignants à ces compétences ?

Sans nous prononcer sur une architecture précise de la future formation initiale, nous voulons souligner quelques points d'attention sans lesquels les objectifs précisés ci-dessus ne pourront pas être atteints.



formation des enseignants

Les compétences décrites sont des clés de l'exercice du métier de la maternelle à la fin du secondaire. La future réforme de la formation des maîtres devrait unifier les différents parcours actuels et organiser des temps de formation en commun à tous les futurs enseignants, quels que soient le niveau ou la matière pour lesquels ils se forment. Des objectifs de cours ambitieux devraient permettre de découvrir diverses manières de faire classe pour se rendre accessible à tous. Ce temps partagé sur des questions communes devrait induire un respect plus important pour les différents niveaux de formation et partant, une meilleure collaboration entre collègues.

Pour devenir praticien, nous préconisons un processus de va-et-vient entre une pratique de terrain, l'analyse de celle-ci et les apports de diverses disciplines de sciences humaines. Les cours théoriques et les temps de réflexion sont là comme points d'appui pour changer ou consolider les pratiques. Les séminaires sont des lieux où on peut mettre en pratique des pédagogies alternatives afin d'en faire soi-même l'expérience. Les lieux de stages ne doivent pas se limiter à l'école, mais s'étendre aux différents lieux de vie des jeunes.

Quelle que soit la durée de la formation initiale, il importe d'articuler celle-ci avec l'entrée dans le métier et la formation continue. En effet, il est évident que toutes les compétences ne sont pas définitivement maîtrisées en fin de formation. De plus, la recherche avance, le métier évolue, tout enseignant a par conséquent des choses à apprendre tout au long de sa carrière. Il faut donc que la formation initiale prépare à la formation continuée pour que chaque enseignant s'inscrive, lui aussi, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Une urgence

Préalablement à toute réforme de la formation initiale des enseignants, il est urgent de consacrer énergie et financement à la formation continuée de tous les acteurs éducatifs en charge de la formation et de l'accompagnement des enseignants et futurs enseignants (formateurs d'enseignants, maîtres assistants, maîtres de stage, directeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques). Il s'agirait de développer auprès des cadres, la capacité d'accompagner la réflexion sur les situations de terrain avec des outils d'analyse et d'intervention sur les aspects relationnels, pédagogiques, sociologiques et systémiques de l'école.

En effet, c'est en travaillant à partir des situations vécues au sein des classes et dans les écoles qu'il est possible de faire prendre conscience des différentes dimensions des inégalités et des changements primordiaux.

C'est à cette pratique de l'analyse réflexive des aspects pédagogiques et sociologiques indispensables à la réussite de tous qu'il faut absolument former tous les formateurs d'enseignants

1) Cette équipe est constituée de dix professionnels de l'éducation : enseignants des niveaux primaire, secondaire, supérieur et universitaire, inspecteur, conseiller pédagogique, formateurs d'enseignants, sociologue

CHANGEMENTS
pour l'Égalité
mouvement sociopédagogique



formation des enseignants

L'Aped circonspect C'est quand qu'on va où?

par Philippe Schmetz

5

Une lecture de notre projet « Vers l'Ecole commune », même en diagonale, suffit pour s'en convaincre : l'Aped souhaite ardemment une refonte de la formation initiale de tous les enseignants.

Mais devons-nous pour autant participer à l'évaluation initiée par la Communauté française ? La question s'est posée. C'est en tout cas avec une grande circonspection que nous le faisons.

Nulle part, en effet, dans le discours officiel, il n'est fait mention d'autre chose que de "mieux outiller les futurs enseignants face à l'évolution de la société". Or, selon nous, justement, l'Ecole n'a pas pour finalité d'adapter les jeunes au monde tel qu'il évolue. Au contraire, elle doit les outiller pour comprendre le monde et être à même de le changer. En amont, en toute logique, la formation des enseignants doit aller dans ce sens.

Notre appréhension est d'autant plus grande que l'idée de réformer la formation initiale s'inscrit dans un contexte marqué par l'idéologie et les avancées néolibérales.

Le courant qui domine aujourd'hui l'Ecole est celui de la marchandisation (privatisations, soumission de l'institution scolaire aux "impératifs économiques", logique de l'approche-métier, extension de l'alternance, CPU, compétences, etc.).

Le projet de refonte de la formation initiale est dans le droit fil des politiques européennes (du processus de Bologne – harmonisation et pilotage de l'enseignement supérieur – à la déclaration de Lisbonne - l'objectif européen de devenir "**l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde**"), qui visent à créer le vaste marché fantasmé par les milieux d'affaires.

Théorie du complot ? Non : cette logique est omniprésente dans la Déclaration de politique communautaire 2009/2014. Un échantillon : « **L'enseignement doit évoluer avec le monde qui l'entoure. En même temps, le monde économique a besoin de l'enseignement pour engager des personnels compétents compte tenu des départs à la pension qui s'annoncent et de l'émergence de nouveaux métiers. La collaboration entre ces deux mondes doit donc se renforcer, que ce soit à travers la formation aux métiers en pénurie, l'ancrage de la formation en cours de carrière des enseignants dans la réalité des métiers ou les instances de dialogue et de collaboration (Service francophone des métiers et des qualifications, bassins de vie, Service Ecoles – Entreprises, etc.).** » (p. 62, c'est nous qui soulignons)

L'Aped s'implique... sous conditions

Néanmoins, l'Aped a décidé de participer à la démarche confiée au CES-FUSL. Pour prendre position, formuler des observations et des propositions. Mais nous posons une série de préalables. Et nos propositions sont formulées dans la perspective d'une refonte globale du système scolaire, et non dans celle de réparer au coup par coup l'un ou l'autre défaut de la formation telle qu'elle est aujourd'hui. Si les pouvoirs en charge de l'enseignement choisissent la voie du bricolage, ils la suivront sans nous.

Premier préalable : la citoyenneté critique comme finalité

« **C'est quand qu'on va où ?** » A quoi doit servir l'Ecole ? Il ne peut être question de réformer la formation initiale des enseignants sans poser la question des finalités de l'enseignement. Si la réforme souhaitée par les ministres de la CF poursuit in fine l'objectif européen de devenir "**l'économie de la**



formation des enseignants

connaissance la plus compétitive du monde”, il ne faudra pas compter sur l’Aped pour la soutenir. Certes, l’Ecole peut contribuer à l’épanouissement individuel de chaque jeune. Elle prépare également à exercer un métier. Mais elle est surtout, en tant que service public, le lieu par excellence où doit se construire la citoyenneté critique.

Deuxième préalable : en finir avec la catastrophe scolaire belge

LE problème de l’école en CF est qu’elle creuse les inégalités sociales (avec, à la sortie, une masse de jeunes quasiment incultes). Réformer la formation initiale des enseignants sans s’attaquer d’abord aux causes de notre catastrophe scolaire n’aurait qu’un impact très marginal. Ces causes sont bien connues : des moyens insuffisants dans l’enseignement fondamental (surtout, mais pas que là), une ségrégation précoce en filières hiérarchisées, et les mécanismes du quasi marché scolaire. A quoi s’ajoute l’instrumentalisation de l’école par des pouvoirs économiques dont les intérêts sont diamétralement opposés au décret « Missions ». L’approche par compétences, un des avatars de cette mainmise économique, n’est d’ailleurs pas sans lien avec les inégalités de résultats.

Pour nous, l’objectif est l’égalité de résultats. Depuis 2006, nous portons la proposition alternative, globale et cohérente, d’une « Ecole commune », formulée en 10 points. Nous continuons de croire qu’elle est un passage obligé.

Troisième préalable : un refinancement sans hold-up social

Une réforme de la formation des enseignants sans un refinancement massif serait, d’une part, source d’injustices, et, d’autre part, infructueuse.

D’abord parce que l’enseignement manque déjà cruellement de moyens. Malgré les refinancements des années 2000, c’est toujours la misère matérielle qui règne. De plus, attirer et garder dans la profession des personnes de qualité, ça passe aussi par les salaires et les conditions matérielles qu’on leur octroie.

Par ailleurs, en cas d’allongement des études pédagogiques, il faudra aussi une intervention publique dans le coût des études des étudiants d’origine modeste.

Autre conséquence d’un allongement : niveau « master » pour tous = traitement de « master » pour tous. Un refinancement très substantiel est donc

incontournable. Et il ne peut en aucun cas venir d’un hold-up social (autofinancement) : par exemple, des économies sur les formules de DPPR, une modération salariale, une réduction des effectifs ou des subventions de fonctionnement, une dégradation des conditions de travail, etc. Autant de mesures antisociales qui réduiraient à néant les chances de réussite d’une quelconque réforme.

L’investissement doit impérativement venir d’un refinancement (sur un impôt plus juste, grosses fortunes, suppression des intérêts notionnels, etc.) Rappelons ici notre revendication historique : 7% du PIB, comme au tournant des années ‘80.

Quatrième préalable : de la cohérence

Une refonte de la formation initiale des enseignants n’aurait aucune pertinence dans un système scolaire restant aussi incohérent : barrières et inégalités entre les niveaux, les filières, les réseaux, solitude de l’enseignant, etc.

Tous les enseignants, du maternel au supérieur (en ce compris les enseignants du supérieur pédagogique!), quel(s) que soi(en)t leur(s) cours, doivent avoir la formation de base commune (connaissance du système scolaire, approche matérialiste, pédagogie, etc.). Tous doivent apprendre à travailler dans une cohésion collective (même s’il y a pluralité d’options philosophiques et politiques).

Les programmes – des élèves et des futurs enseignants - doivent être plus rigoureux et lisibles (abandon de l’APC et de ses traits technocratiques et bureaucratiques). En reconnaissant néanmoins l’enseignant praticien, chercheur et créatif.

Il faut aussi mettre fin aux différences entre réseaux, soit harmoniser l’enseignement en un seul et unique réseau, forcément public.

Etat des lieux et propositions

Au-delà des préalables généraux (qui pourraient, notez-le, se traduire assez facilement en termes opérationnels), quelles sont, selon nous, les principales carences de la formation des enseignants ? Et les grandes lignes des solutions qu’il conviendrait d’y apporter ?



formation des enseignants

De l'idéalisme et du cynisme... à la citoyenneté critique

Comprendre le monde pour le changer, répétons-nous. Force est de constater qu'il reste un sacré travail à accomplir ! Les stagiaires (et leurs enseignants) débarquent trop souvent dans les écoles avec une approche idéaliste, voire désincarnée du métier. Sans conscience des contradictions du système, du corset matériel dans lequel il étouffe, des réalités vécues par ses différents publics, en un mot de l'impossible mission qui leur est demandée. Trop peu d'enseignants abordent le métier en étant conscients de leur positionnement idéologique (pourquoi enseigner, à quoi sert l'école ?), la majorité d'entre eux se complaisant dans une définition consensuelle et molle de la citoyenneté, sans réel esprit critique (la société actuelle étant, selon eux, la seule possible, ils entretiennent l'illusion qu'il serait possible d'enseigner en restant politiquement neutre). Illusions ! Plus toxiques encore, quelques clichés qui ont la peau dure : la théorie des dons, l'efficacité de la sélection et de l'élitisme, du redoublement, voire même parfois des convictions xénophobes, sexistes, un mépris de classe sociale...

L'Aped en appelle à une approche matérialiste, philosophique, politique et progressiste du métier.

Matérialiste : tous les enseignants doivent connaître l'histoire de l'enseignement, les différentes politiques d'enseignement possibles et leurs résultats respectifs, les moyens qui lui sont réellement octroyés, ses structures, le rapport entre résultats scolaires et déterminants sociaux, etc.

Philosophique et politique : il faut à tous un cours de philo, une connaissance des principaux courants politiques et socioéconomiques – capitalisme/néolibéralisme, keynésianisme, socialisme/communisme –, une approche critique de la « démocratie » de marché, une réflexion sur l'impossibilité d'une neutralité politique, sur les valeurs philosophiques et politiques qui sous-tendent les différentes politiques d'éducation, sur le droit à la critique et à la résistance – par rapport à des prescrits sources d'inégalités, par exemple –, une familiarisation aux outils d'analyse statistique, historique, etc.

Progressiste : la formation initiale devra déconstruire les clichés obscurantistes et construire les notions d'éducabilité de tous, de l'intérêt de la mixité sociale, de l'apprentissage par les pairs, de l'interculturalité, etc.

Pratiques pédagogiques : retrouver un équilibre

On nage en plein dogmatisme de l'approche par compétences, et en plein relativisme du « feu d'artifice » permanent de l'animation (où toutes les méthodes se vaudraient, tant que les jeunes « accrochent »). Tout ça au détriment d'une véritable relation pédagogique, visant à atteindre des objectifs cognitifs.

Nous prôtons depuis des années un équilibre dans les pratiques. Les futurs enseignants doivent être préparés à une large autonomie en la matière, à condition toutefois que les objectifs soient atteints. Ça suppose une vaste connaissance des pédagogies et méthodologies, une réhabilitation des sciences de l'éducation, une option pour les pédagogies qui construisent du sens... Pour les apprentis enseignants, des allers-retours entre terrain et recul réflexif, des formules collectives d'accompagnement dans les établissements.

Pour les formateurs d'enseignants, il s'agira de sortir une bonne fois pour toutes de leur tour d'ivoire, par le biais de collaborations beaucoup plus étroites entre eux, les stagiaires et les enseignants de terrain (pourquoi pas en construisant et en expérimentant des séries de cours).

Des enseignants plus forts dans leurs matières

La formation est souvent trop légère dans les matières (disciplinaires). Une évidence pour les régents, mais pas que pour eux. En effet, à tous les niveaux, l'approche par compétences « mange » une énergie et un temps fous, au détriment des contenus enseignés. Nous prôtons une formation disciplinaire solide, via des cours structurés et structurants et via l'apprentissage de méthodes de recherche rigoureuses.

Des enseignants plus réactifs face aux difficultés individuelles des enfants

Un dernier accent : dans presque toutes les classes, les enseignants rencontrent des situations pour lesquelles ils ne sont pas armés (dyslexie, trouble de la concentration, hyperactivité, etc.) Nous recommandons l'intégration au cursus commun d'une formation en « orthopédagogie ». Mais attention ! Avec des garde-fous : l'enseignant ne sera ni investi du droit de poser un diagnostic ne relevant pas de ses compétences, ni autorisé à se décharger de sa responsabilité (éducabilité de tous).



formation des enseignants

En guise de conclusion

Vous l'aurez compris : la révision de la formation initiale des enseignants n'est qu'une nécessité parmi d'autres. D'autres qui sont sans doute plus déterminantes : moyens et encadrement dans le fondamental, mixité sociale, tronc commun jusqu'à 16 ans, école commune, refinancement, etc. A système scolaire et conditions de travail inchangés, aucune réforme de la formation initiale des enseignants ne parviendra à rendre l'Ecole en CF réellement juste et démocratique. Notre propos n'est nullement, ici, de décourager d'entrée de jeu celles et ceux qui s'investiront dans ce projet de réforme, mais bien d'en appeler à leur lucidité qui, seule, pourra conduire à une vraie résolution des tâches de notre enseignement. L'Aped avance des propositions qui vont dans ce sens. Et est prêt à se mobiliser si c'est bien dans ce sens que l'on va.





formation des enseignants

France: réflexions sur la formation des maîtres **Céderons-nous aux vents mauvais?**

par Alain Beitone
Professeur de sciences économiques
et sociales
Formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille

6

Je voudrais proposer ici quelques réflexions à propos de la formation des maîtres. Il y aurait bien des façons utiles d'aborder la question. Et d'abord sous l'angle des conditions institutionnelles et économiques de cette formation. La « mastérisation » de la formation des maîtres, souhaitable dans son principe, a conduit à des conditions scandaleuses et parfois dramatiques d'entrée dans le métier d'enseignant pour les lauréats des concours qui ont pris leur fonction à la rentrée 2010. Mais ces aspects sont bien connus et ont fait l'objet de critiques nombreuses de la part des organisations syndicales mais aussi dans les médias avec la publication de témoignages de professeurs stagiaires (1). Je voudrais donc traiter ici d'un aspect limité (mais selon moi important) : celui des contenus de formation en liaison avec la question plus générale de l'école démocratique.

Des vents mauvais soufflent sur le système éducatif en France (2).

Le vent réactionnaire

Il existe, d'une part, un vent qui est, au sens propre du terme, réactionnaire. Constatant les dysfonctionnements de l'école, ce courant propose un retour à une situation passée mythifiée. L'époque où les maîtres étaient respectés, où les élèves travaillaient et connaissaient l'orthographe grâce à la pratique générale du latin, etc.

Ce discours de déploration donne lieu régulièrement à des pamphlets ou à des témoignages de jeunes enseignants qui dénoncent les désordres scolaires, l'impuissance ou la lâcheté des autorités, la montée de la violence et du communautarisme, le règne de la pédagogie au détriment des savoirs.

Ce discours a des relais politiques souvent à droite, mais parfois à gauche. On prône la sanctuarisation des établissements scolaires, le retour à l'autorité voire à l'uniforme, l'instruction civique entendue comme célébration des symboles de la République, etc. Ce courant s'exprime volontiers dans la presse conservatrice (Le Figaro et Valeurs actuelles), il est en phase avec une partie de l'opinion qui ne manque pas d'exemples de désordres scolaires mis en exergues par les médias. Il serait évidemment confortable de s'en tenir à une opposition simpliste entre la droite conservatrice et les idéaux de la gauche progressiste.

Mais le paysage est malheureusement plus compliqué.

A partir de l'appel aux principes républicains et à la laïcité, une partie de la gauche enseignante se retrouve sur des positions souvent voisines de celles de la droite conservatrice, notamment sur fond de critique de la pédagogie et des IUFM. Des organes de presse comme Marianne, Politis ou Le Monde diplomatique soutiennent souvent ces critiques « républicaines » du fonctionnement de l'école. Ils associent la critique de la pédagogie à la dénonciation du règne du marché et de la concurrence. Cette critique de la logique du marché et du consumérisme scolaire se retrouve aussi parfois dans les colonnes de la presse du SNALC, syndicat pourtant indiscutablement conservateur (3). Si le fondement élitiste de ce type de discours n'est vraiment pas acceptable, il n'en demeure pas moins que certaines des critiques qui sont formulées sont assez justes, notamment quand elles dénoncent une remise en cause du rôle central des savoirs au sein de l'école.



formation des enseignants

Le vent modernisateur

Un autre discours joue cependant lui aussi un rôle très négatif dans le fonctionnement de l'école et dans les débats sur le système éducatif. Ce discours est très largement hégémonique à tous les niveaux de la hiérarchie de l'éducation nationale. Il repose généralement sur des intentions généreuses : prendre en compte l'élève et ses difficultés, favoriser la réussite de tous les élèves, lutter contre les discriminations et prendre en compte la diversité culturelle, etc. Ces préoccupations généreuses conduisent à mettre en avant la nécessité d'enseignements moins « théoriques », préconisent la pédagogie inductive, insistent sur les compétences souvent opposées explicitement aux savoirs, met en évidence la socialisation et l'éducation souvent opposée à l'instruction, prône le dépassement des disciplines scolaires et la généralisation des démarches transversales et des « enseignements à » (4). On explique aux enseignants qu'ils ne doivent plus se situer comme ceux qui savent, mais qu'ils doivent être dans une démarche d'accompagnement. A la limite, dans cette perspective, les disciplines scolaires, la transmission des savoirs et l'évaluation de la maîtrise des savoirs par les élèves sont perçues comme l'ennemi principal (5).

Il faudrait rompre avec ce passé révolu et entrer résolument dans une nouvelle conception moins formelle des apprentissages. L'exemple le plus récent de cette doxa de l'appareil de l'éducation nationale est donné par la mise en œuvre des enseignements d'exploration dans le cadre de la réforme des lycées. On a mis l'accent sur le fait que ces enseignements ne visaient pas à l'acquisition de savoirs, mais à une exploration (6), de nombreux chefs d'établissements, inspecteurs, voire recteurs, en on déduit que ces enseignements ne devaient pas être évalués et ce en dépit du fait que la circulaire du 29 avril 2010 indiquait explicitement : « une évaluation est nécessaire » (7). Ce qui est révélateur dans cet épisode, c'est que la doxa hostile aux savoirs et à l'évaluation l'emporte même sur les textes officiels que la hiérarchie de l'éducation nationale est pourtant chargée, en principe, de faire appliquer.

La présence de ces deux discours dans le paysage éducatif est doublement nuisible. D'une part, ils contribuent à imposer un faux débat. Il y aurait d'une part les « républicains » favorables aux savoirs et hostiles à la pédagogie, d'autre part les « pédagogues » hostiles aux savoirs et soucieux du seul épanouissement des élèves (8). D'autre part, et c'est beaucoup plus grave, ils se renforcent l'un l'autre. Contestes-t-on les injonctions à la transversalité, aux compétences et à la pédagogie inductive de certains responsables de l'éducation et l'on est aussitôt étiqueté comme

réactionnaire, élitiste et nostalgique du cours magistral. Critique-t-on l'illusion passéiste et l'élitisme de certains « républicains » et l'on est aussitôt qualifié de pédagogue, de démagogue laxiste et de partisan de l'ignorance. Dans tout cela on passe à côté de l'essentiel : comment assurer la démocratisation de l'accès au savoir ? Comment favoriser l'enrichissement croisé des recherches en éducation et des pratiques des enseignants ? Comment refonder la confiance dans l'école et dans le caractère émancipateur de l'accès au savoir ? Comment résister aux logiques ségrégatives et concurrentielles qui sapent progressivement le service public d'éducation ?

Coup double pour la formation des maîtres

La dernière réforme de la formation des maîtres est une très bonne illustration d'articulation entre les deux types de discours. D'un côté, le gouvernement donne des gages à sa majorité conservatrice où les attaques contre la pédagogie et les IUFM sont très populaires (9). Sur fond de retour aux « fondamentaux » annoncé par X. Darcos, les IUFM sont intégrés aux universités. Ce qui fait la joie des conservateurs de droite et de gauche qui n'ont jamais accepté que la formation des professeurs comporte d'autres éléments que les savoirs disciplinaires. Les choses rentrent donc « dans l'ordre » et les universités (sauf en de rares exceptions) récupèrent la formation disciplinaire des enseignants (10). On pourrait donc voir la mastérisation comme la victoire des conservateurs et le retour à la période d'avant la loi de 1989 qui a créé les IUFM. D'autant que, les lauréats du CAPES et de l'agrégation sont ensuite formés sur le tas au contact « d'enseignants chevronnés », position qui a toujours été défendue par les critiques conservateurs des IUFM. Mais les choses sont plus complexes.

Dans le même temps, le gouvernement (au grand scandale des conservateurs) a modifié les concours de recrutement en réduisant le nombre des épreuves disciplinaires et en introduisant une épreuve qui porte sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Du coup les conservateurs dénoncent la diminution des exigences disciplinaires et l'introduction du « pédagogisme » dans les concours.

Dans le même temps, une formation est mise en place pour les professeurs stagiaires qui doivent assurer désormais 18h d'enseignement (11). Cette formation est placée sous l'autorité des corps d'inspection et, pour l'essentiel, est consacrée à des questions



formation des enseignants

transversales. Le discours officiel considère en effet que la formation disciplinaire a été donnée dans le cadre du master et qu'elle a été certifiée par les universités (12).

Une cohabitation est donc mise en place entre conservateurs (arc-boutés à la seule dimension disciplinaire du métier d'enseignants) et modernisateurs (qui plaident pour une approche transversale) (13). Elle se traduit par un partage du travail : aux universités la formation « disciplinaire », à ce qui reste des IUFM la formation « professionnelle ». Cette dernière est réduite à sa dimension transversale et porte sur des questions très générales (la « sérénité scolaire », les obligations du fonctionnaire, l'éducation au développement durable, etc.). Il faut ajouter au paysage l'évolution de la formation continue des enseignants dont les moyens sont dramatiquement insuffisants et qui est de plus en plus consacrée à des aspects techniques (l'usage du tableau blanc interactif, la gestion d'une plateforme collaborative, etc.) et transversaux (l'orientation des élèves, l'aide personnalisée, etc.).

Ainsi, du master à la formation continue, se dessine un paysage dans lequel les savoirs que les élèves doivent s'approprier sont traités de façon distincte de la question de l'exercice au quotidien du métier d'enseignant. Si la hiérarchie de l'éducation nationale est si attachée à la formation transversale des enseignants, c'est qu'elle considère qu'il faut d'abord résoudre des problèmes de maintien de l'ordre scolaire, qu'il faut résoudre des problèmes d'orientation, qu'il faut faire en sorte que les enseignants s'adaptent à leurs élèves, travaillent en équipe, etc. On considère donc que les enseignants savent déjà assez de choses sur le plan disciplinaire (peut-être trop) et qu'il faut donc mettre l'accent sur l'évolution de leurs savoir-faire (14) et à leur savoir-être (15). La plupart des porteurs de ces discours sont animés par des valeurs démocratiques, ils sont légitimement inquiets de la dégradation de la situation (notamment dans certains collèges), ils sont sincèrement attachés à la réussite de tous les élèves et à la lutte contre les discriminations. Mais ils se trompent de stratégie. D'une part, ils utilisent essentiellement des logiques managériales qui combinent la recherche de la mobilisation des personnels et l'usage de la contrainte hiérarchique (16). Et ils suscitent alors la résistance des conservateurs (qui brandissent les principes républicains) et des modernisateurs (souvent assez anti-autoritaires). Au total, cette stratégie de changement sur fond d'injonctions et de discours moralisateurs adressés aux enseignants se révèle totalement inefficace. D'autre part, cette stratégie passe à côté de l'essentiel, qui est l'appropriation des savoirs par les élèves. Ch. Baudelot et R. Establet dressent en quelques lignes un constat accablant : «

L'école française se porte mal. Depuis 1995, le niveau baisse. La part d'élèves faibles et très faibles ne cesse d'augmenter. L'accumulation d'échecs scolaires en bas n'est aucunement compensée, au sommet, qui serait mieux formée et plus étoffée » (17).

La source des problèmes a été identifiée depuis longtemps. Un grand spécialiste américain de l'éducation écrivait en 1985 : « À la lecture de la littérature de recherche sur l'enseignement, il est clair que des questions centrales ne sont pas posées. L'accent est mis sur la manière dont les professeurs gèrent leurs classes, organisent les activités, allouent du temps et de la parole, structurent l'attribution des tâches, distribuent la louange et le blâme, formulent les niveaux de leurs questions et plans de leçons, et jugent la compréhension générale des élèves. Ce qui manque, ce sont les questions relatives au contenu des questions enseignées, les questions posées aux élèves, et les explications offertes. Dans une perspective de formation des professeurs, un grand nombre de questions se posent. D'où les explications des professeurs viennent-elles? Comment les professeurs décident-ils de ce qui est à enseigner, comment le représenter, comment questionner les élèves à ce propos, et comment traiter les problèmes de mécompréhension ? » (18). Tout se passe comme si, en France, un quart de siècle plus tard, la formation initiale et continue des enseignants, se fondait sur cette même attitude qui consiste à ne pas poser les questions centrales : celles qui concernent les contenus d'enseignement.

Former des enseignants c'est résister

Dès lors, le choix qui s'offre à celles et ceux qui participent à la formation des enseignants est relativement simple : se soumettre aux vents mauvais ou résister. Du côté des formations disciplinaires, et jusque dans les prestigieuses écoles normales supérieures, il n'est pas rare que l'on défende les savoirs sur un mode réactionnaire et que l'on daube sur les « pédagogues » et leur « jargon ». Il faudrait que les défenseurs des savoirs acceptent de mettre en œuvre la réflexivité et l'esprit critique qu'ils prétendent défendre et qu'ils prennent conscience des stéréotypes qui structurent bien souvent le discours « républicain ». Défendre les savoirs n'a de sens que si l'on se fixe l'objectif de permettre aux élèves de s'approprier ces savoirs. Dès lors, ironiser en permanence sur la réflexion pédagogique est au mieux une contradiction, au pire la dissimulation d'une conception ségrégative de l'accès aux savoirs. Du côté des formations « professionnelles », il faut oser combattre la doxa de l'éducation nationale, même si elle a pour elle toute la puissance bureaucratique et hiérarchique. Il faut refuser de voir cette formation des



formation des enseignants

enseignants se réduire à la « tenue de classe », à la « gestion des conflits », à l'utilisation du cahier de texte électronique. Il faut refuser la marginalisation des savoirs académiques dans la formation des enseignants. Il faut contester les pseudo-évidences du discours dominant sur l'individualisation des apprentissages, la pédagogie inductive, les compétences opposées aux savoirs ⁽¹⁹⁾, le culte de la transversalité, etc.

Car, si ce discours est aujourd'hui en mesure de s'imposer par la contrainte, il n'en a pas moins des effets dévastateurs. Il est en effet toujours possible d'obtenir des candidats aux concours qu'ils tiennent le discours attendus sur la « déontologie » et sur le « maître accompagnateur » plutôt que dispensateur de savoirs. Il est toujours possible d'attribuer des moyens budgétaires aux formations transversales et de les supprimer aux formations disciplinaires, il est toujours possible de sélectionner des formateurs et des cadres de l'éducation nationale qui, par conviction ou par opportunisme, se montrent des diffuseurs zélés du discours modernisateur. Mais dans le même temps, les enseignants, confrontés aux difficultés de l'institution, repartent furieux de stages de formation continue où on ne leur a rien apporté comme connaissance ou information ⁽²⁰⁾ mais où on leur a proposé de mettre en commun leurs expériences et leurs interrogations. Les étudiants de master et les professeurs stagiaires repartent furieux de séquences de formation vides de contenu et dont « l'animation » conduit à l'hégémonie des idées reçues.

L'inadéquation massive entre le contenu (ou l'absence de contenu) de trop nombreuses formations (initiales ou continues) et les difficultés professionnelles rencontrées expliquent dans une large mesure le succès croissant des points de vue conservateurs, y compris chez les jeunes enseignants. Au début des années 2000, un sondage commandé par le SNES avait montré que les jeunes enseignants considéraient comme irréaliste l'objectif de la même scolarité pour tous les élèves. Aux injonctions moralisatrices de la hiérarchie qui demandent aux enseignants de « travailler autrement » répond de plus en plus souvent une attitude qui consiste à mettre en cause les élèves, les familles, les médias et qui trouve sa cohérence dans un discours nostalgique d'un passé scolaire imaginé où régnait l'ordre et l'amour des belles lettres.

La formation des enseignants peut contribuer à sortir de ce piège infernal, à condition de remettre en cause radicalement ses fondements et ses démarches.

Cela supposerait un vaste travail de synthèse des résultats déjà produits, des réflexions déjà conduites, cela supposerait aussi une relance vigoureuse de la recherche en éducation.

La transformation des IUFM en véritable « faculté d'éducation » au sein desquelles les aspects « disciplinaires » et les aspects « professionnels » de la formation des maîtres seraient rassemblées, au sein desquelles aussi les recherches sur la transmission des savoirs (et donc sur les savoirs eux-mêmes) seraient articulées aux recherches en psychologie cognitive, en sociologie et en philosophie de l'éducation, etc. Des facultés d'éducation qui seraient pour les enseignants en fonction un centre de ressource dans le domaine de la mise à jour des connaissances, des facultés d'éducation qui seraient articulées à un réseau d'établissements scolaires afin de concevoir et de piloter une véritable formation en alternance. Mais un tel objectif est sans doute éloigné. Il faut pourtant agir ici et maintenant afin de faire évoluer la formation des enseignants si on ne veut pas la voir disparaître.

Quelques axes essentiels sont ici soumis au débat.

Former des professionnels et non des exécutants

L'une des dérives actuelles de la formation des maîtres réside dans le fait que, devant les difficultés croissantes de l'institution scolaire, la conviction semble se répandre qu'il faut renforcer le contrôle hiérarchique et/ou la pression du marché afin de rendre les enseignants plus efficaces. Beaucoup de « formations » consistent donc à lire et commenter les textes réglementaires, les « référentiels de compétence » des enseignants, les « codes de déontologie » en gestation, les « guides de bonnes pratiques pédagogiques », etc. Les représentants de la hiérarchie de l'éducation nationale sont animés par l'idée que des enseignants plus conformes, transformés en exécutants plus zélés, pourraient rendre l'école plus efficace. Cette illusion du sommet rencontre parfois l'illusion de la base où l'on voit des enseignants réclamer des consignes plus précises, des séquences pédagogiques clé en main, des « recettes pratiques » à mettre en œuvre dans les classes. C'est là une erreur majeure de trajectoire. D'abord parce que, si on vise la démocratisation de l'accès au savoir, c'est le rapport au savoir de l'enseignant qui est décisif. Un enseignant est d'abord un intellectuel, quelqu'un qui a un rapport vivant, actif, critique, à la culture. Certes l'amour pour la philosophie, la littérature ou les mathématiques ne suffit pas à faire un bon enseignant, mais transformer l'enseignant en bureaucrate terne, incapable de hauteur de vue par rapport à ce qu'il enseigne, exécutant passif de séquences conçues par d'autres, n'est certainement pas la solution. Ensuite parce que l'activité



formation des enseignants

enseignante ne peut pas être taylorisée. L'enseignant doit « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude ». Chaque instant d'une séquence d'enseignement suppose de prendre des décisions pour réagir aux comportements des élèves, pour répondre à leurs questions, pour utiliser leurs erreurs afin de les faire progresser, etc. L'enseignant doit donc disposer d'une vaste base de connaissances qui porte à la fois sur les savoirs enseignés et sur les dimensions didactique et pédagogique de son activité.

Contre les idées reçues et contre les injonctions hiérarchiques, il faut considérer que former un enseignant c'est former à la fois un(e) intellectuel(le) et un(e) professionnel(le) hautement qualifié(e). Pour reprendre une formule d'Yves Chevillard, il ne faut pas se résigner à l'idée que l'enseignement est un « petit métier » et il faut donc refuser une formation des maîtres qui se réduirait à une dimension « pratico-pratique ».

Refonder l'idéal égalitaire

L'enjeu majeur de l'école aujourd'hui c'est la démocratisation de l'accès au savoir ou, pour le dire autrement, c'est la question de la justice scolaire. Dans l'opinion publique, dans les discours politiques, et bien souvent hélas dans la formation des maîtres, cela semble relever de l'opinion. On aurait le choix entre une posture « égalitariste » mais irréaliste et une posture « réaliste » qui constate que les élèves ne sont pas égaux et qui s'y résigne. Ce serait affaire de « valeur » voire de croyance. Les égalitaristes dénoncent l'élitisme de leurs adversaires, lesquels ironisent sur l'angélisme des pédagogues. On est là dans le café du commerce. Or il existe une vaste littérature sur ces sujets, depuis les réflexions sur le concept même de justice (J. Rawls, A. Sen, M. Walzer, R. Dworkin, etc.) jusqu'aux travaux qui portent précisément sur la justice scolaire (M. Duru-Bellat, D. Meuret, F. Dubet, P. Merle, etc.), sans oublier les travaux de caractère empirique qui éclairent utilement les débats (Ch. Baudelot et R. Establet, E. Maurin, G. Felouzis, C. Thélot, etc.).

Un travail rigoureux et méthodique sur ce type de question devrait constituer un des axes forts de la formation des enseignants. Il ne s'agit pas de transmettre un discours convenu de l'institution (les sempiternelles références non discutées à « l'égalité des chances » et à la « discrimination positive »), mais d'offrir un cadre de travail intellectuel collectif contribuant à forger une identité professionnelle cohérente avec une école démocratique (21).

Penser les rapports de l'école et de la société

Nombre de questions rencontrées par les enseignants dans le cadre scolaire ne peuvent pas être pensées par eux faute d'une formation et d'une réflexion sur les articulations entre l'école et la société. Dans ce domaine encore, faute de formation, les enseignants en sont souvent réduits à mobiliser des idées reçues sur la « démission des familles », la « montée de l'individualisme », la « montée de la violence », etc. Or, dans ce domaine aussi les travaux sont nombreux et remettent en cause bien des idées reçues : transformations de la famille ; évolution des rapports de genre ; rapports individu/société ; violence, insécurité, incivilités ; relation formation/emploi, ethnicisation des rapports sociaux, urbanisme, rapports écoles/quartier, etc. Il semble donc absolument nécessaire que la formation des enseignants soit le cadre d'une réflexion, appuyée sur des références solides sur les rapports entre l'école et la société. Sans oublier la dimension économique du problème. La montée de l'échec scolaire, la stagnation depuis 15 ans du taux d'accès au baccalauréat général ne sont pas seulement un problème pour l'école : en termes d'emploi, d'innovation, de compétitivité, les conséquences sont désastreuses.

Ne pas séparer les pratiques enseignantes des contenus de savoirs enseignés

Actuellement, la formation des enseignants est marquée par un dualisme : d'un côté des formations aux savoirs académiques, de l'autre des formations aux « pratiques » du métier. Cette distinction n'est pas fondée car en fin de compte, ce sont toujours des savoirs sur les pratiques qui font l'objet des apprentissages. Toute formation sérieuse aux aspects dits « professionnels » du métier d'enseignant repose nécessairement sur des savoirs (savoirs en didactologie, savoirs en psychologie cognitive, savoirs dans le domaine juridique, savoirs en sociologie de l'éducation, etc.). Mais plus fondamentalement, c'est l'opposition entre les savoirs et les méthodes, l'opposition entre le « disciplinaire » et le « professionnel » qu'il faut remettre en cause. Ph. Meirieu le soulignait il y a longtemps déjà : « Pour la formation des enseignants, je suis attaché à ne pas séparer le travail sur les contenus du travail sur les méthodes. En travaillant sur les contenus jusqu'à leur seuil de résistance épistémologique, ou sur les problèmes que posent les représentations des élèves, ou sur leur articulation avec les acquisitions antérieures, on débouche sur les méthodes. Déconnectées, celles-ci n'ont pas de sens » (22). Or aujourd'hui certains, parfois en se réclamant de Meirieu, pratiquent cette opposition



formation des enseignants

en considérant que les enseignants maîtrisent suffisamment les connaissances académiques et que c'est donc sur « autre chose » (les méthodes) qu'il faudrait axer la formation (23).

Or ce découpage n'apporte pas aux enseignants ce qui serait essentiel : une formation centrée sur la démocratisation de l'accès aux savoirs des élèves (24).

Comme l'a montré André Astolfi dans son dernier livre, il faut permettre aux élèves d'accéder à la saveur des savoirs, il faut permettre à tous les élèves de donner du sens à l'école à travers ce qu'on y apprend, il faut que les élèves éprouvent la satisfaction d'une authentique activité intellectuelle, il faut qu'ils découvrent le rôle émancipateur des savoirs. Or, de nombreux travaux l'ont montré, ceux d'Astolfi, mais aussi ceux de B. Charlot, d'Y. Chevallard, de J.P. Terrail, etc., les savoirs enseignés manquent souvent d'enjeux intellectuels. Sous prétexte de faciliter l'accès au savoir des élèves, on découpe celui-ci en tâches élémentaires qui perdent toute signification.

On privilégie le concret sous prétexte de se mettre à la portée des élèves et on en reste à des aspects descriptifs sans grande portée cognitive. Il faut donc que la formation des maîtres soit l'occasion d'une mise à plat de la gestion des rapports aux savoirs dans l'école : *« la façon de faire depuis trente ans ne marche pas. Les échecs sont toujours aussi importants proportionnellement. Quelque chose ne va pas dans ce qui se joue entre les élèves et les savoirs. Il faut donc remettre en cause la ligne pédagogique dominante dont l'un des grands principes est « plus on est d'origine populaire, plus il faut faire dans le concret ». Plus largement, « plus on a des élèves d'origine populaire, moins il faut être ambitieux ». Mais, d'évidence, faire dans le « concret » ne réduit pas l'échec scolaire »* (25).

La formation des maîtres devrait donc se centrer sur le travail collectif de construction de situations didactiques permettant aux élèves un accès égalitaire à des savoirs ambitieux seuls à même d'avoir du sens et de contribuer tout à la fois à leur réussite scolaire et à leur formation de citoyens autonomes.

En ce sens, si le travail en commun de professeurs de différentes disciplines peut se révéler très utile, il est totalement illusoire de former les professeurs à des « méthodes » d'enseignement en faisant l'impasse sur les savoirs, c'est-à-dire en laissant au professeur la charge de concevoir et de mettre en œuvre le travail sur les savoirs dans la classe.

Ancrer la formation des maîtres sur la recherche

En liaison avec l'idée que l'enseignant est un intellectuel et un professionnel réflexif, la formation doit être articulée à la recherche. La chose est généralement admise, notamment en ce qui concerne la recherche en éducation. Il faut cependant insister sur le fait que les enseignants doivent aussi rester en contact avec la recherche dans les disciplines de référence de la discipline scolaire qu'ils enseignent. Pour ne pas rester trop général je prendrais quelques exemples empruntés à ma discipline. La sociologie de la culture s'est beaucoup renouvelée depuis quelques décennies (essor des Cultural Studies, travaux de B. Lahire, d'O. Donnat, de Ph. Coulangeon, d'E. Macé, de R. Peterson, J.L. Fabiani, A. Hennion, E. Pedler, etc.). On ne peut donc plus s'en tenir au débat des années 1960 et à la version de base de la théorie de la légitimité culturelle telle qu'elle était présentée par P. Bourdieu dans la distinction. Il ne s'agit pas de « se mettre à jour » pour le plaisir. En réalité, ces développements récents sont de nature à donner plus de sens aux apprentissages des élèves car ils prennent en compte davantage la diversité des pratiques, leur dimension individuelle, ils permettent de donner des exemples relatifs à des styles musicaux ou à des pratiques plus proches des élèves. De la même façon, le krach financier de 2007-2009 ne peut être compris que si l'on mobilise des aspects relativement récents de la recherche (asymétries d'informations, importance des règles prudentielles, bulles spéculatives, fonctionnement du marché des subprimes et de la titrisation, etc.). Il faut aux enseignants à la fois une connaissance de ces développements des savoirs académiques et (inséparablement) une réflexion sur les dispositifs didactiques susceptibles de permettre aux élèves de réaliser les apprentissages.

On voit mal comment une formation générale sur les « méthodes » pédagogiques pourrait permettre aux professeurs de SES de déterminer quels savoirs doivent être enseignés, comment gérer ces savoirs sur le plan didactique pour qu'ils prennent du sens pour les élèves, comment évaluer l'appropriation de ces savoirs par les élèves, etc.

Conclusion : changer les choses dès maintenant

Rien de ce qui figure ci-dessus n'est original. Et pourtant, on ne peut échapper au sentiment d'un enlisement de la formation des maîtres sur fond de renoncement au projet d'une école démocratique. Même si, ici ou là, les formateurs peuvent s'accorder sur



formation des enseignants

les perspectives générales, on constate en pratique le maintien de la domination de stéréotypes anciens (la méfiance à l'égard des pédagogies explicites, à l'égard des objectifs de transmission des savoirs, le primat accordé à « l'activisme langagier » (26), etc.) et l'articulation avec des discours managériaux qui se présentent comme modernisateurs (accent sur les compétences, sur les savoir-être, sur les approches transversales, etc.). Un sursaut doit se produire. Les IUFM sont des institutions universitaires, ils doivent user de la liberté intellectuelle que leur confère ce statut. Il faut donc oser mettre en cause la doxa en vigueur dans l'éducation nationale, il faut réaffirmer le projet émancipateur de l'école démocratique, il faut replacer le savoir et la culture au cœur de l'école, il faut refuser d'opposer les savoirs et la pédagogie et il faut structurer la formation des maîtres à partir de cette vision inséparablement scientifique et critique. Les fondateurs de l'école républicaine, les rédacteurs du plan Langevin-Wallon, n'ont pas fait autre chose dans les conditions de leur temps. Ils ne séparaient pas leur projet social et politique de leur projet scolaire. C'est à partir d'une refondation de ce projet, dans les conditions sociales et scientifiques d'aujourd'hui, que la formation des maîtres doit être repensée. Il faut pour cela aller à contre-courant de tous les bréviaires des idées reçues. Mais n'est-ce pas justement la nature de l'université que d'être « une maison où l'on pense librement » ?

Notes

- 1) Un rapport ministériel le reconnaît : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/men-stagiaires.pdf>
- 2) Et sans doute ailleurs, mais une étude comparative dépasserait largement les limites de ce texte.
- 3) Un exemple récent de la complexité de la situation est la décision de l'association « Sauvez les lettres » d'apporter son soutien à l'Appel des 50 chercheurs en sciences de l'éducation lancé à l'initiative de J.P.Terrail et des animateurs du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php>
- 4) C'est la mode la plus récente. On n'enseigne plus la géographie, la science économique ou les SVT, mais on « éduque au développement durable ». On n'enseigne plus l'histoire, la science politique ou la philosophie mais on « éduque à la citoyenneté ». On éduque à la santé, à la sécurité, à la consommation, etc.
- 5) Cette critique des disciplines scolaires se retrouve parfois sous la plume d'auteurs qui, pourtant, contribuent souvent utilement au débat sur l'école. Par exemple, à l'occasion d'un colloque Pierre Frackowiak écrit :
« L'avenir ne pourra pas se construire avec une pérennisation de savoirs cloisonnés figés transmis. Il ne pourra se construire que dans l'in-discipline, c'est-à-dire avec une place beaucoup plus importante au non-disciplinaire et dans l'indiscipline, c'est-à-dire la pensée divergente, l'esprit critique, la curiosité, l'intelligence et la liberté ». L'in-discipline et l'indiscipline, des savoirs vers l'éducation, Colloque Pas de 0 de conduite, Palais de la mutualité, Paris, 19 juin 2010 Disponible sur le site de Philippe Meirieu, http://www.meirieu.com/FORUM/fracko_indiscipline.pdf. La référence à la complexité (façon Edgar Morin) est très présente chez les modernisateurs.
- 6) Le même débat avait eu lieu au moment de la mise en place de l'ECJS. Il avait fallu batailler ferme, en s'appuyant sur le solide programme élaboré par le groupe d'experts de l'époque présidé par Jacques Guin et qui comptait dans ses rangs Dominique Schnapper et Dominique Rousseau, pour faire admettre que cet enseignement avait bien pour mission de transmettre des savoirs. Je m'étais exprimé sur le sujet en 1999 :
<http://www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/ecjs-ens-ou-edu-ab-1999.pdf>
- 7) Voir le texte que j'ai consacré à cette question à partir de l'exemple des Sciences Economiques et Sociales :
<http://www.eloge-des-ses.fr/pedagogie/a-propos-de-l27evaluation-en-seconde-ab-2010.pdf>
- 8) Ce faux débat a été souvent dénoncé. Il l'est à nouveau dans un livre collectif récent publié aux éditions Armand Colin sous la direction de C. Ben Ayed (2010), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique.*
- 9) Les critiques qui pendant des années se sont déversées contre les IUFM sont révélatrices des contradictions du débat sur l'école. D'une part, on reprochait aux instituts de sacrifier les savoirs sur l'autel de la pédagogie.



formation des enseignants

D'autre part, on leur reprochait de ne pas délivrer une formation assez « pratique », permettant aux stagiaires d'exercer leurs responsabilités dans des classes vraiment existantes. Or, pour tenir les classes, ce ne sont pas les savoirs qui importent, affirment certains, mais les savoir-faire et les « compétences » des enseignants.

10) Au moins ceux du second degré général, la formation des professeurs des écoles, comme la formation des enseignants des disciplines technologiques et professionnelles, mobilise en général assez peu les universités.

11) Bien évidemment, ce passage à 18h de service permet de réaliser des économies substantielles dans une période marquée par de nombreuses suppressions de postes d'enseignants.

12) La distinction qui s'est imposée entre la dimension « disciplinaire » et la dimension « professionnelle » de la formation des enseignants est évidemment très contestable. La maîtrise des savoirs disciplinaires fait en effet intégralement partie de l'exercice de la profession d'enseignant.

13) Beaucoup de modernisateurs considèrent en effet que c'est parce que les enseignants (surtout du second degré) sont trop attachés à leur discipline, à la dimension patrimoniale des savoirs qu'ils enseignent, qu'ils se refusent à prendre en charge d'autres dimensions (plus relationnelles) du métier d'enseignant. Cette critique n'est pas dénuée de fondements. Il arrive en effet que la « grande culture » soit fétichisée et utilisée comme une violence symbolique à l'égard des élèves qui n'adhèrent pas d'emblée aux codes de la culture scolaire. On voit parfois dans le discours des conservateurs apparaître l'idée selon laquelle il serait scandaleux de faire enseigner en collège des enseignants formés à l'université voire dans les écoles normales supérieures alors que la culture qu'ils proposent est méprisée et rejetée par des élèves « qui ne sont pas à leur place ». Mais il n'y a pas à choisir entre le savoir utilisé à des fins ségrégatives et le renoncement à la transmission des savoirs. L'enjeu central aujourd'hui, c'est la démocratisation de l'accès aux savoirs. Ce qui suppose à la fois des objectifs cognitifs ambitieux et la prise en compte des élèves tels qu'ils sont vraiment (sur les plans psychologique, social, culturel, etc.).

14) Evaluer autrement, différencier leurs méthodes pédagogiques, individualiser l'enseignement, participer à tous les aspects de la vie scolaire, etc.

15) Nouer des relations différentes avec les élèves, avec les familles, avec les autres professionnels de l'éducation.

16) On voit le rôle central des « projets » (d'établissement, d'académie) et de leur évaluation, on entend les discours sur le chef d'établissement comme chefs d'entreprise, on voit se multiplier les postes d'enseignants à profil, on voit aussi s'amplifier la logique de concurrence entre établissements comme moyen de recherche de l'efficacité.

17) Ch. Baudelot et R. Establet (2010) : « L'échec scolaire n'est pas une fatalité » in C. Ben Ayed (dir) : L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?, Armand Colin.

18) Lee-S Schulman (1985/2007), Ceux qui comprennent, Education et didactique, Vol. 1, n° 1

(traduction de G. Sensevy et Ch. Amade-Escot)

19) L'opposition des compétences aux savoirs est le type même du faux débat qui pollue la réflexion sur l'école.

20) Le dernier chic, ce sont en effet des formateurs qui ne forment pas des enseignants qui n'enseignent pas.

A tous les niveaux, on anime, comme s'il n'existait pas de savoirs sur la formation, sur la didactique, sur la sociologie de l'éducation, etc. Comme si les enseignants n'avaient pas besoin périodiquement d'un ressourcement intellectuel en prenant connaissance de l'évolution des savoirs auxquels leur enseignement se réfère.

21) J'ai eu la possibilité, pendant deux années consécutives, d'animer un tel module de formation pour des professeurs stagiaires de diverses disciplines à l'IUFM d'Aix-Marseille. J'ai pu constater l'engagement enthousiaste de ces jeunes professeurs dans ce travail pourtant éloigné des « préoccupations immédiates » dont on les disait incapables de se dégager. En particulier, ils ont perçu l'enjeu professionnel et politique de cette réflexion pourtant très « théorique ». Assez logiquement, ce module de formation a été supprimé au profit de formations plus « pratiques » et plus « concrètes ».

22) Philippe Meirieu : « Fonder une école commune » L'Enseignant (organe du SE-FEN) n° 101, novembre 1997

23) Dans les IUFM aujourd'hui, ce travers est renforcé par le fait qu'un partage de territoire a été opéré : aux instances universitaires traditionnelles la formation « disciplinaire », à l'IUFM la formation « professionnelle et transversale ».

24) B. Lahire y insiste : « Oui, l'école peut contribuer dans son ordre propre à réduire les inégalités face à la culture scolaire en ne cédant pas aux charmes du spontanéisme, du romantisme, du pseudo-égalitarisme des enseignants et des enseignés, etc., en s'efforçant d'explicitier l'implicite, et en réfléchissant à tout ce que cache comme non-dits ou comme présupposés les demandes et injonctions scolaires les plus banales ». Communication au Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, 3, 4 et 5 octobre 1997

25) Jean-Pierre Terrail : « Crise de l'école : mettre les cartes sur la table » L'Université syndicaliste (organe du SNES/FSU), n° 460, mars 1998

26) La formule est de Jérôme Deauvieux : « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », Sociologie du travail, n° 49, 2007, (p. 100-118). Deauvieux montre qu'il y a contradiction entre cet activisme langagier qui donne la priorité à l'expression des élèves et une véritable activité intellectuelle.

L'ÉCOLE EN EUROPE POLITIQUES NÉOLIBÉRALES ET RÉSISTANCES COLLECTIVES



Vient enfin d'être traduit et publié en français un important ouvrage collectif dont l'auteur principal n'est autre que Ken Jones, l'une des figures marquantes du colloque européen organisé par l'Aped en novembre dernier, « L'enseignement européen sous la coupe des marchés ».

Cet ouvrage collectif de chercheurs européens, déjà traduit dans plusieurs langues, propose pour la première fois un état des lieux contemporain de l'école en Europe. Il entend montrer non seulement la cohérence et la profondeur des transformations des politiques scolaires actuellement en cours en Europe mais aussi le danger qu'elles représentent.

L'école apparaît de plus en plus soumise à la seule norme économique de l'employabilité, de la compétitivité, voire de la rentabilité, au détriment de sa fonction culturelle, morale, citoyenne. Cette politique scolaire néolibérale s'accompagne de l'importation du modèle de l'entreprise et d'une régulation par la concurrence et rompt avec les politiques progressistes de la période précédente. Elle ne vise plus l'émancipation des citoyens et l'égalisation des chances selon les milieux sociaux d'origine, mais vise la performance économique et la formation d'une main d'œuvre la plus conforme aux besoins des entreprises. C'est la nature et la fonction de l'école qui sont en question.

Le livre analyse ainsi toutes les réalisations concrètes des orientations néolibérales des politiques éducatives contemporaines, mais aussi les mobilisations et initiatives qui s'y opposent, et les comparent de pays à pays.

Au sommaire : Un nouvel ordre – L'Européanisation de l'enseignement – Un changement de système : autonomie locale et Etat évaluateur – La privatisation : des marges vers le centre – Le renouveau des inégalités – Enseigner et apprendre : les termes de la modernisation – L'opposition au néolibéralisme.



École
Europe

politiques néolibérales
et résistances collectives

sous la direction
de Ken Jones

Préface de Christian Laval



l'école en europe

Outre K. Jones (Angleterre), ont contribué à ce travail : Chomin Cunchillos (Espagne), Richard Hatcher (Angleterre), Nico Hirtt (Belgique) Rosalind Innes (Australienne, maître de conférences en Italie), Samuel Johsua (France) et Jürgen Klausenitzer (Allemagne). Préface de Christian Laval.

L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives, K. Jones (dir.), édition La Dispute, collection 'L'enjeu scolaire', Paris, 2011. ISBN : 978-2-84303-208-0, 226 pages, 20 €.



Chatel



**France:
réductions
d'effectifs,
assaut
sur le collège
unique**

**Le travail
de sape
se poursuit**

La descente aux enfers de l'enseignement français se poursuit. La Belgique ferait bien de s'en inquiéter : son titre de système scolaire le plus inégali-



l'école en europe

taire parmi les pays industrialisés lui est de plus en plus contesté par son voisin. C'est d'abord la mixité sociale dans les écoles qui avait été mise à mal par une remise en cause de la carte scolaire. Avec des effets très vite dénoncés par la Cour des Comptes. A la rentrée de 2011-2012, le collège unique (tronc commun) subira à son tour les attaques gouvernementales.

Les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) et les élèves en difficulté qu'ils prennent en charge vont également payer un lourd tribut. Plus de 600 postes d'enseignants spécialisés (maîtres E, G et psychologues scolaires) vont passer à la trappe, privant ainsi plus de 30 000 élèves de l'aide dont ils ont pourtant besoin (<http://www.snuipp.fr/>). PhS

Le collège unique dans l'œil du cyclone

Le ministre Chatel lance en effet une série d'expérimentations appelées à être généralisées dès 2013. Evaluation-bilan en fin de 5e, dispositifs « à la carte » pour envoyer des élèves de 4e jusqu'à une journée/semaine en entreprise, 3e « prépa-pro » avec moins de cours généraux et plus de cours technologiques, création d'un « dispositif d'initiation aux métiers en alternance » (Dima), etc.

Vous l'aurez compris : toutes les expériences vont dans le même sens, celui de l'individualisation des parcours et de la soumission aux attentes du marché du travail. A mille lieues du projet égalitaire qui avait présidé à la création du collège unique. Monique Daune, secrétaire nationale chargée du collège au SNES, premier syndicat du second degré, y voit « une remise en cause du collège unique avec le retour de véritables filières et non plus de simples options. Par petites touches, on remet en place une étape d'orientation ».

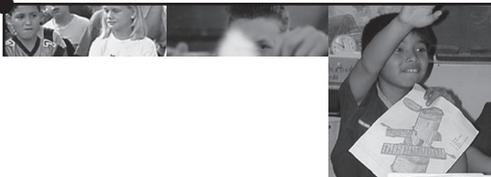
Pour Christian Chevalier, secrétaire général du SE-Unsa, « ces expérimentations vont permettre un tri sélectif au plus jeune âge. C'est une façon de se débarrasser des 15 % d'élèves en difficulté » (site Les Echos, consulté en ligne le 14/05/11). PhS

Suppression massive d'emplois

1500 classes de moins à la rentrée, pour un nombre pourtant croissant d'élèves. Faut-il rappeler la suppression de 16 000 postes dans l'enseignement français à la même échéance ?

Sarkozy





••• À VENIR: ••• SAMEDI 22 OCTOBRE ••• LES «SIX HEURES ••• DE L'ÉCOLE ••• DÉMOCRATIQUE» •••

Le samedi 2 avril : matinée de rencontre à Morlanwelz

Une petite cinquantaine de personnes ont participé à cet événement : une première organisation de l'Aped Hainaut à l'Athénée Provincial de Morlanwelz. Et la plupart ont trouvé l'initiative intéressante. En effet, si plusieurs d'entre eux avaient déjà entendu parler de l'Aped, la plupart ne connaissaient pas encore très bien ses objectifs.

Après un petit déjeuner équitable, Jean-Pierre Kerckhofs, notre président, a expliqué les raisons qui ont amené nos dirigeants à modifier les objectifs de l'école.

Derrière le double alibi de la lutte contre l'échec scolaire et de la promotion de l'emploi se cachent des motifs moins avouables: les milieux patronaux exigent un enseignement rationalisé et dérégulé. L'école doit fournir les travailleurs flexibles que réclame la concurrence économique. Elle doit répondre rapidement aux mutations technologiques. Elle doit s'adapter à un marché du travail dualisé et instable. Donc transmettre moins de savoir mais d'avantage de compétences adaptables.

Suite à son intervention, beaucoup de questions lui furent adressées dans un but d'éclaircissement.

Tino Delabie, qui avait fait le déplacement depuis Anvers, nous a entretenu des moyens de financement et a rappelé que les mouvements des enseignants francophones dans les années 90 avaient eu une influence favorable aussi sur le financement de l'enseignement néerlandophone.

La matinée s'est terminée avec le verre de l'amitié accompagné de petits amuse-gueule, équitables bien entendu...

A la fin de cette activité « trop courte », nous avons ressenti une volonté de continuer la réflexion, mais aussi la résistance... qui sera plus que nécessaire.

Le samedi 7 mai : voir Gand autrement

Après Anvers et Charleroi, c'était au tour de Gand ! Le samedi 7 mai, la régionale gantoise de l'Aped proposait de découvrir sa métropole, via

**SAMEDI
22 OCTOBRE 2011**



Inscription vivement souhaitée

*Pour vous inscrire ou pour en savoir plus,
nous vous invitons à consulter de préférence
notre site internet :*

www.apeddemocratie.be

*en prévision (jusqu'au 14 octobre)
6 euros (membre APED et étudiants)
8 euros
sur place: 10 euros
Buffet froid
(inscription obligatoire avant le 14 octobre) : 8 euros
en prévente, somme à verser pour
le 15 octobre au plus tard sur le compte
000-0572257-54 de l'Aped*



aped - ovs

un programme bien rempli : la découverte d'initiatives innovantes pour favoriser l'égalité des chances dans l'enseignement, des promenades dans les quartiers de la ville en compagnie de commentateurs "maison" et des rencontres avec une population gantoise combative. Promenades, ateliers et témoignages illustraient l'engagement des Gantois dans une ville bouillonnante où l'enseignement tient une grande place. Le soleil était de la partie, comme vous pouvez en juger sur les clichés. Ainsi que quelques participants francophones qui n'auront pas regretté le déplacement.

A venir le samedi 22 octobre : les 6 heures de l'Ecole démocratique

C'est le rendez-vous incontournable de l'Aped/Ovds. Programmé tous les deux ans à Bruxelles. La dernière édition avait réuni 400 personnes. Ateliers et promenades thématiques pour mieux comprendre le monde de l'école et ... le monde au sens large. Avec la volonté de les voir devenir plus justes. Stands et buffet convivial.

Le programme définitif vous parviendra avec le prochain numéro de l'ED, à la rentrée. Mais en voici déjà un aperçu presque complet, sous réserve de modifications mineures.

Autour du musée du textile, le quartier de Minnemeers et l'industrie au XIXe siècle



M. De Maegd, notre guide sur les traces des Gueux et de Charles Quint



Voir Gand traditionnellement (en bas) ... et autrement (en haut)

Bienvenue à la 5^{ème} édition des «six heures pour l'école démocratique»

L'Aped (Appel pour une école démocratique) est une organisation active en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles. Nous pensons que l'école et les savoirs sont des outils essentiels pour combattre l'oppression, l'exploitation et les inégalités sociales, pour affronter les problèmes de développement, de climat, d'énergie ou d'environnement. Le 22 octobre, nous vous proposons 27 ateliers : pendant plus de deux heures, chaque atelier offre matière à apprendre et à débattre avec des spécialistes à propos des défis qui nous attendent et de leur mise en œuvre dans le domaine qui est le nôtre, c'est-à-dire l'enseignement. Il y aura également des propositions concrètes et des instruments pour les cours. Par ailleurs, les « Six Heures » sont une occasion unique de rencontrer des collègues de toutes les communautés, tous les niveaux et tous les réseaux dans une ambiance chaleureuse et autour d'un délicieux repas. Bienvenue à tous les enseignants et futurs enseignants !

Programme

Vous avez le choix entre 7 ateliers en français le matin et sept autres l'après-midi

Il existe également un très intéressant programme en néerlandais à consulter sur :

www.democratischschool.org

Après la pause de midi, séance plénière sous le signe de la collaboration entre l'enseignement flamand et francophone avec Nico Hirtt (APED) et les professeurs Anne Morelli (ULB) et Dave Sinaerdet (Université d'Anvers, VUB, St Louis)

Pour plus de détails sur le programme, consulter le site :

www.ecoledemocratique.org

Où?

Institut Saint Julien Parmasse,
Avenue de l'église Saint Julien 22 - Bruxelles (Auderghem)

PAF:

en prévente (jusqu'au 14 octobre)

6 euros (membre APED et étudiants)

8 euros

sur place: 10 euros

Buffet froid

(inscription obligatoire avant le 14 octobre) : 8 euros

en prévente, somme à verser pour

le 15 octobre au plus tard sur le compte

000-0572257-54 de l'Aped

Inscription vivement souhaitée

Pour vous inscrire ou pour en savoir plus, nous vous invitons à consulter de préférence notre site internet :

www.ecoledemocratique.org

ou à nous contacter soit au 02.735.21.29,

soit via notre adresse mail :

aped@ecoledemocratique.org

Comment nous rejoindre ?

En transports en commun : rejoindre les gares de Bruxelles

Schuman ou Bruxelles Central, puis métro 5 direction

Hermann Debroux, descendre à Hankar ou Delta

(sortie « Boulevard des Invalides »)

Bus 34 (arrêt Saint Julien) ou 71 (arrêt Delta)

En voiture : voir mappy.be

Fléchage assuré à la sortie des stations Delta ou Hankar

6 HEURES POUR

l'école

démocratique

SAMEDI

22 OCTOBRE 2011

aped - ovds

et si on essayait l'école commune?

BRUXELLES • APED

aped
appel pour une école
démocratique





aped - ovs

9h: accueil et ouverture des stands - 10h à 12h15: 1ère série d'ateliers (au choix)

- 1** Communautarisation: bienfait ou malédiction? (atelier bilingue)
- Les conséquences pour l'enseignement
 - Dave Sinardet (Université d'Anvers, VUB, St Louis)
- 2** Quelle réforme du qualifiant ?
- Francis Tilman (Meta Educ), Vito Dell'Aquila (APED)
- 3** Une histoire populaire du Congo
- Tony Busselen (Intal), Colette Braeckman (Le Soir)
- 4** L'enseignement musical: luxe ou nécessité?
- Sandrine Nicolas (HE Albert Jacquard)
- 5** Israël, parlons-en !
- Comment aborder le conflit israëlo-palestinien ?
 - Michel Collon (auteur, Investig'Action)
- 6** Crise écologique: quelles réponses?
- Jean-Noël Delplanque (APED), Emeline Debouver (UCL, simplicité volontaire), Thierry Warmoes (PTB)
- 7** Pourquoi un cours de philosophie ?
- Richard Miller (MR), Martine Nolis (asbl Philomène), Hervé Narainsamy (philosophie)

12h15: repas et pause - 13h45 à 14h30: séance plénière avec Anne Morelli, Dave Sinardet, Nico Hirtt. 14h45 à 17h: 2ème série d'ateliers (au choix)

- 8** Quel cours de philosophie ?
- Michel Lepesant (prof de philo en France), Xavier Vanandruel (ex prof de philosophie)
 - Nico Hirtt (APED)
- 9** Une formation polytechnique pour tous
- De l'étude du passé colonial
 - Anne Morelli (ULB)
- 10** Colonisateurs et colonisés
- Nabil El Haggar (Lille 1), Michel Collon (auteur, Investig'Action)
- 11** Les révolutions arabes et la situation au Moyen Orient
- Christiane Cornet (CGSP), Anne Chevalier (CGé), Philippe Schmetz (APED)
- 12** Faut-il réformer la formation des enseignants ?
- D'où vient le vent des réformes ?
 - Jean-Pierre Kerckhofs (APED)
- 13** Marchandisation de l'enseignement
- Expériences en maternelle
 - Laurence Closset (institutrice maternelle, Formatrice)
- 14** Venez vous essayer à la pédagogie active

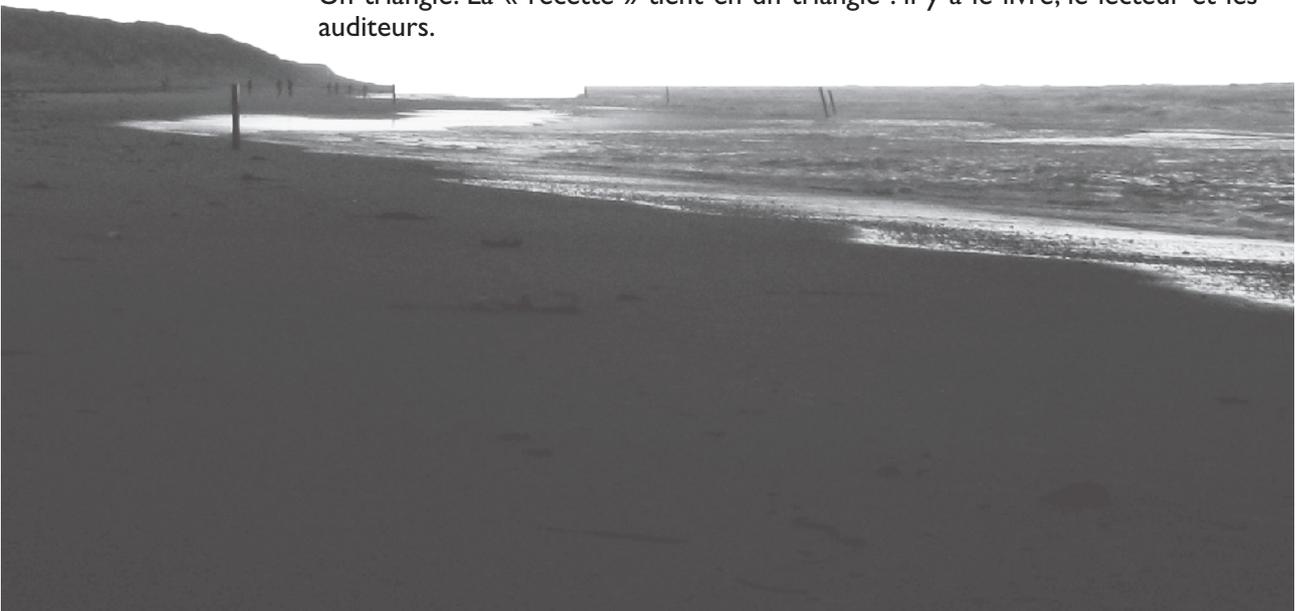
météo des plages

De la littérature pour des P !

Quel pied ! Alors là, quel pied ! La magie a encore opéré. Face à moi, une vingtaine de gaillards dont l'âge moyen doit avoisiner les vingt ans. Des 7es professionnelles. Dans quelques mois, ils tenteront leurs premiers pas dans la vie active. Comme ouvriers. Et ils sont là, captivés par ma lecture. De la littérature, nom de dieu ! Vous avez bien lu : de la littérature pour des P !

Bon, je le concède, je jouais sur le velours. Le récit que je leur lis commence très fort, et, j'en suis certain, leur intérêt ne fléchira pas. Sepulveda, Le vieux qui lisait des romans d'amour. Le roman le plus populaire du formidable conteur chilien. Ah, cette scène du dentiste, scène d'anthologie qui nous transporte en moins de dix pages au cœur de l'immensité de la forêt équatorienne, dans un village pourri, ironiquement baptisé El Idilio. Puis arrivera une pirogue : à son bord, la dépouille d'un « gringo », victime d'une femelle jaguar rendue folle de douleur parce que ce salopard a abattu ses petits et blessé mortellement son mâle. La bête continuera de tuer si on ne l'en empêche pas. Seul Antonio José Bolívar connaît assez les profondeurs de la forêt pour la débusquer...

Un triangle. La « recette » tient en un triangle : il y a le livre, le lecteur et les auditeurs.





météo

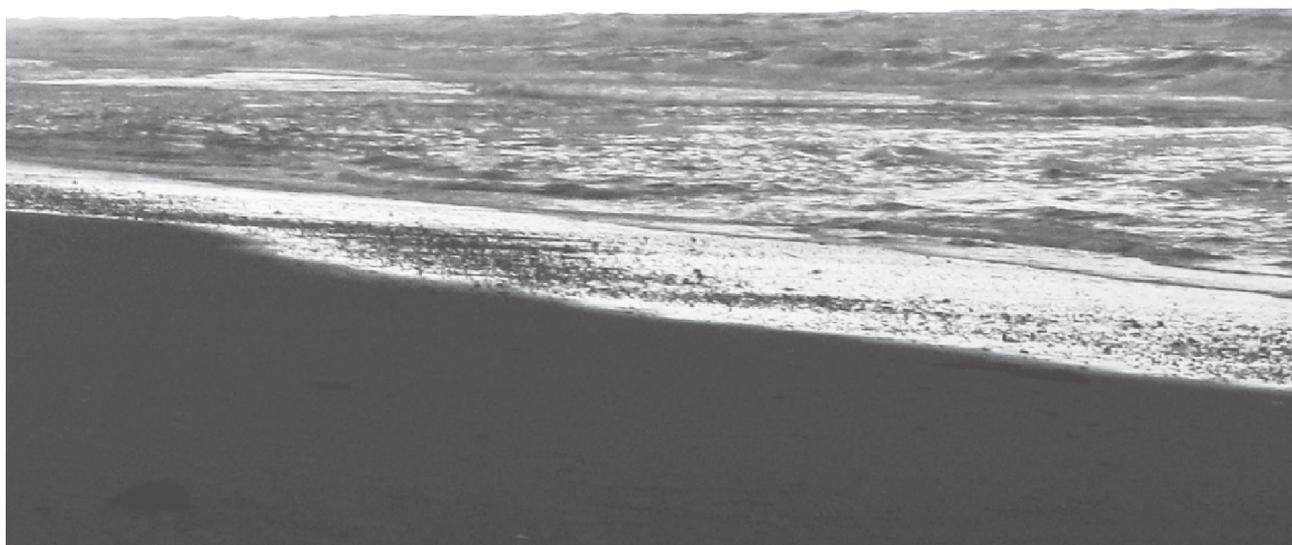
Le livre, je viens d'en parler, est excellent. J'ai pleine confiance en sa force. En sa qualité littéraire, en son suspense, certes. Mais aussi en son ouverture sur le vaste monde et ses enjeux, les questions politiques et philosophiques, le rapport de l'homme à la nature, à la culture...

Comme lecteur, je prends un plaisir immense à prononcer à voix haute les pages d'un roman que j'adore. Un bonheur d'autant plus grand que je le sens partagé. Car il s'agit bien de cela : ma jubilation croît à mesure que l'intérêt des élèves se vérifie. Mon plaisir se nourrit du leur. Parce que ces gars-là, je les aime bien. Je les ai vus grandir, pour la plupart, de la 3P à la 7e. Une connivence s'est établie entre nous, qui participe de la qualité du moment. Le livre, le prof et ses élèves, les élèves et le prof qui lit pour eux. Les élèves et un prof qui a choisi de leur faire la lecture gourmande d'une œuvre littéraire. Plutôt que de les cantonner dans le sordide « français pour se qualifier ». Parce que merde, pourquoi ces plaisirs-là leur seraient-ils interdits ? Leur lire du littéraire, du littéraire qui me passionne, du littéraire qui leur parle, voilà qui leur plaît. Comme une marque de respect. A mille lieues du mépris à peine voilé de ceux qui veulent les réduire à des fonctions d'exécutants pour le restant de leurs jours.

Le rituel de la lecture pour mes filles, avant le dodo, c'était déjà ce triangle magique là : un papa lisant avec délectation des livres - triés sur le volet - à ses adorables chéries. Du bonheur. Et un rituel fondateur pour elles, qui aura contribué à en faire de bonnes lectrices. Des moments privilégiés dont mes élèves n'auront sans doute pas bénéficié. Et je ne jetterai pas la pierre à leurs parents, certainement plongés eux-mêmes dans une histoire qui les aura empêchés d'être « branchés lecture ». Un manque qui aura été déterminant dans le parcours scolaire de mes protégés. Un manque que rien ne peut justifier. Tout être humain peut et doit accéder aux savoirs et aux joies que procure la lecture.

Ces moments de lecture, que je pratique avec enthousiasme dans toutes mes classes, depuis toujours, cristallisent à merveille le sens que je donne à mon métier : transmettre, partager des savoirs, questionner le monde, donner à le comprendre, dans une relation de respect et de complicité...

Phil Méaudre





“Y a plus d’sous pour l’enseignement.” Ah bon !?

Début mai, faisant face à une mobilisation historique de ses enseignants, le gouvernement de la Communauté française entonnait son refrain habituel sur un air connu depuis plus de trente ans : “J’voudrais bien, mais j’peux point... y a plus un sou en caisse.” C’est que, paraît-il, la crise financière et économique de 2007-2008 est passée par là.

Allez ! En selle pour un bref exercice de citoyenneté critique, si vous le voulez bien !

A condition de sortir la question du refinancement de l’Ecole du carcan budgétaire communautaire et régional, les sous, c’est pas ça qui manque.

Il y a les intérêts notionnels (déduction fiscale pour “capital à risque”), nés de l’initiative de Didier Reynders en 2005 : entre 4 et 5 milliards € par an de perdus pour la collectivité. Souvenez-vous aussi des 20 milliards trouvés en un V-E pour sauver les banques (sans compter les garanties engagées par l’Etat). Pensez à la fraude fiscale à grande échelle : les fonctionnaires du fisc chargés de la “pêche au gros” dénoncent régulièrement la misère de leurs moyens d’investigation. Vous voulez approfondir vos connaissances en la matière ? Rendez visite au site du Réseau pour une Justice Fiscale (www.lesgrossesfortunes.be).

A l’échelle planétaire, les milliardaires ont bien digéré la crise. Le CADTM révèle qu’ils sont plus nombreux et plus riches en 2010 qu’avant la crise. «Il suffirait de prélever un impôt annuel de 2% sur le patrimoine des 1.011 milliardaires recensés en 2009 pour obtenir davantage que les 80 milliards de dollars permettant de garantir en 10 ans les besoins fondamentaux de la planète», suggère-t-il dans son communiqué. «Il ne s’agit pas d’une proposition limitative mais cela démontre que c’est parfaitement réalisable». Une autre Ecole, dans un autre monde, c’est possible ! *PhS*

L’enseignement catholique, ses femmes d’ouvrages et ses ouvriers : charité bien ordonnée...

Coup de projecteur sur une réalité trop occultée. Parmi le personnel de l’enseignement catholique, seuls les ouvriers (entretien, nettoyage, employés PO) ne possèdent aucun statut. Ils sont des travailleurs du secteur privé au sens strict du terme. Et le moins qu’on puisse dire, c’est qu’ils ne sont pas gâtés.

La plupart sont en CDD, contrat à durée déterminée. Beaucoup n’auront jamais plus d’un mi-temps, parfois même seront-ils contraints à faire des « coupés » (quelques heures le matin et quelques heures en fin d’après-midi).

Côté salaires, les chiffres parlent d’eux-mêmes. Salaire horaire brut de 8,9642 €/h, pour 9,67 €/h dans le secteur des titres-services, et 11,555 €/h dans le secteur du nettoyage ! Dans les titres-services, après 3 années, vous gagnez 10,28 €/h. Dans le catholique, l’ouvrier de catégorie 1 devra travailler 17 années pour franchir la barre des 10 €/h (13 années dans la cat. 2). La plupart sont catégorie 1 ou 2. Et par rapport au revenu minimum garanti (le smic belge) ? En comparaison d’un « smic » de 1440,67 €, l’ouvrier de l’enseignement catholique, catégorie 1, gagne à peine plus : 8,9642 x 38h x 4,33 semaines = 1474,97 €. Brut, bien sûr !

PhS (Source : CSC Alimentation & Services et CSC-E)



Le COIB fait entrer la pub Walibi à l'école

Beaucoup d'élèves d'écoles primaires reçoivent ces jours-ci un appel à participer à la campagne commerciale « Un petit effort pour plus de sport » organisée par le Comité Olympique et Interfédéral Belge (COIB). Il s'agit d'inciter les enfants à vendre des sacs de sport au prix de 5€. La moitié des recettes ira à l'école pour financer l'achat de matériel sportif. L'autre moitié ira au COIB. Les sacs de sport « fun et sympa » ne sont pas décorés des anneaux olympiques mais d'un gros « W » assorti du kangourou mascotte du parc d'attraction Walibi. On demande donc aux enfants (et à leurs parents) de vendre du matériel publicitaire pour le parc Walibi. Ceux qui auraient du mal à écouler cette camelote sont invités à se rendre sur un site internet où les attendent les bons conseils de Jean-Michel Saive et de Sabine Appelmans. Ils y tomberont de nouveau sur le Kangourou Walibi et des liens vers le site commercial de cette société. Un bandeau en bas de page rappelle tous les autres sponsors désintéressés qui ont permis cette campagne : Delhaize, Belgacom, Dexia, Unilever, Ernst & Young, Le Soir, Le Vif... La lettre aux parents précise : « Le professeur d'éducation physique de votre école est désormais « le coach » de votre enfant qui lui, se retrouve dans la peau de « l'athlète » à la recherche de « sponsors ». Nous espérons que vous serez son premier sponsor ». Belle vision du sport que celle où la mission première de l'athlète est de trouver des sponsors ! La participation des écoles à cette campagne est évidemment en opposition flagrante avec l'article 41 du pacte scolaire, qui stipule que « Toute activité et propagande politique ainsi que toute activité commerciale sont interdites dans les établissements d'enseignement organisés par les personnes publiques et dans les établissements d'enseignement libre subventionnés ». Nous invitons donc les directions à refuser de prêter leur concours à cette initiative. Et nous appelons les enseignants à y être vigilants. **NH**

Éducation au développement durable : du tsunami pédagogique à la fusion dans le capitalisme vert

Les dirigeants de l'économie capitaliste de marché globalisé sont prêts à tout pour (tenter de) passer le cap difficile des limites écologiques planétaires désormais de plus en plus flagrantes aux yeux d'une frange grandissante de la population. Notamment en affichant leur bonne volonté aux citoyens via des partenariats a priori sympathiques, mais, à y regarder de plus près, fondamentalement douteux. Ainsi, le nouveau fonds « Goodplanet.be » est-il le fruit commun de l'asbl Green, de la Fondation Roi Baudouin et de Goodplanet.org. Comme toujours dans les projets de « développement durable », les intentions sont irréprochables. Les choses se gâtent quand on apprend que le parrain du projet est le photographe Yann-Arthus Bertrand qui, après avoir couvert le rallye Paris-Dakar dans sa jeunesse, s'est reconverti dans les photos de la Terre vue du ciel. On se souvient de Home, son documentaire dépolitisé faisant l'apologie des technologies vertes promues par ses amis des multinationales, et dont il a mieux valu taire l'empreinte carbone sous peine de faire crier au scandale. La liste des déclarations mi-angéliques mi-tapa-geuses de YAB est longue, mais en ces sales temps fukushimiesques, on peut d'abord rappeler celle-ci, à Nice-Matin le 29 mai 2010 : « On ne peut pas s'en passer [du nucléaire] et le problème des déchets n'est pas si grave. » Avec des « écologistes » pareils, nous sommes dans de bonnes mains !

On croyait avoir touché le fond de ce fonds de protection de la nature (sic), mais en bas de la page d'accueil, on est carrément achevé en lisant que le partenaire officiel de celui-ci n'est autre que... JCDecaux, l'inventeur du concept de mobilier urbain publicitaire et le n° 1 mondial de la communication extérieure ! JCDecaux, le principal afficheur de nos villes, l'abêtisseur des citoyens-consommateurs et le gaspilleur de ressources à grand renfort de panneaux éclairés la nuit, de sucettes déroulantes et de « publicyclettes », tout cet attirail incitant en permanence à la surconsommation. Mais que diable vient faire l'asbl Green dans cette galère ? Quand on sait que chaque année elle est en contact direct avec 2.000 écoles, 100.000 enfants et jeunes pour promouvoir la sensibilisation à l'environnement, il y a de quoi s'inquiéter pour la formation de nos jeunes têtes à l'esprit critique. Cela fait longtemps que nous le disons : l'« éducation au développement durable » (EDD) est le terreau de ce capitalisme vert qui se met en place insidieusement, dont le but est la perpétuation de l'économie prédatrice de ressources et génératrice d'inégalités sous de nouvelles formes qui tiendraient compte cette fois des contraintes écologiques et naturelles. Une véritable éducation à l'environnement supposerait avant tout une conscientisation politique des rapports de force qui modèlent l'humanité. Ça ne risque pas d'arriver dans l'EDD qui vise, peut-être à son corps défendant, à produire des individus soumis comme jamais aux lois de l'économie néolibérale mais désormais attentifs à la « protection de l'environnement », prenant leurs responsabilités personnelles mais ignorants des rapports de classe, ayant mentalement intégré la double contrainte consistant à accélérer et freiner à la fois – à savoir la définition même du « développement durable ». Allons, les salariés de Green, ouvrez les yeux, ressaisissez-vous ! Ne cherchez pas une caution médiatique et un sponsor vénéneux, préservez au contraire votre autonomie d'action. Vous en sortirez grandis, à vos yeux et à ceux des enseignants. **BL**



lire • lire



Alain ACCARDO,
Engagements. Chroniques
et autres textes
(2000-2010), Agone, 2011, 310 p.

« La sociologie est un sport de combat » disait le réalisateur Pierre Carles il y a quelques années, en faisant allusion à Pierre Bourdieu. Son ancien collègue Alain Accardo (né en 1934) est en quelque sorte le dépositaire de la sociologie critique et engagée que Bourdieu avait porté à son pinacle. Les éditions Agone lui rendent hommage en compilant plusieurs de ses textes écrits dans la décennie 2000 et parus à l'époque dans diverses revues (La décroissance, Cahiers

de l'Institut d'études économiques et sociales pour la décroissance, Le Passant ordinaire, Awal, Le Sarkophage, etc.), plus quelques articles inédits. On y trouve entre autres la clairvoyance politique, la dénonciation des dérives des médias et la révolte contre les errements et l'hypocrisie de la fausse gauche. Accardo exhorte la gauche, ou ce qu'il en reste, à redevenir anticapitaliste et à renoncer par la même occasion aux fantasmes de richesse matérielle, de consommation et de distinction au profit d'une réelle option transformatrice de la société, d'un nouveau rapport de force, cette fois inversé, entre Capital et Travail. Le « mal » ne se trouve pas seulement à l'extérieur dans la société, il se loge également dans l'intériorité des individus, sous forme de dispositions mi-conscientes mi-inconscientes – les habitus – qui leur font intégrer intimement ce dont le système économique prédateur a besoin pour se pérenniser. Sans cette capacité et cette volonté de se socioanalyser, point de salut ! Les classes moyennes sont ici principalement visées. Quand l'auteur témoigne de sa vie en Algérie, dans les textes « Entre Fanon et Camus » et « Les racines algériennes de la sociologie de Pierre Bourdieu », c'est captivant, tant d'un point de vue historique que psychosociologique. Mais la plupart des chroniques sont en prises directes avec l'actualité, que l'auteur commente d'une plume enlevée et grinçante quand il le faut. Son écriture littéraire mise au service d'un combat politique fait de lui un authentique polémiste, ce qui devenu rare par ces temps consensuels. Voilà une lecture propre à redonner du cœur au ventre à ceux qui veulent changer le monde par la gauche, en en ayant bien saisi tous les tenants et aboutissants.

Bernard Legros



lire • littérature jeunesse • lire

Jakob Wassermann *L'or de Cajamalca*



Médium

Nous avons lu pour vous...

Jakob WASSERMANN,
L'or de Cajamalca,
éd. Médium 1989, 103 p.
(texte original, 1923)

Pérou, 16e siècle. Une troupe de 300 hommes, commandés par Pizarro, s'empare de Atahualpa, le chef Inca. Sous prétexte de croisade religieuse, les Espagnols ne poursuivent qu'un seul objectif : accumuler l'or. Pour arriver à leurs fins, la trahison. C'est à un choc culturel que nous assistons : d'une part, la civilisation Inca, égalitariste, sans capitalisation (même pas l'or),

et de l'autre, la « civilisation » européenne, féodale et complètement pervertie par la cupidité. Dans un final magnifique, avant son exécution, Atahualpa rend hommage à ses ancêtres, au soleil, et interpelle une dernière fois la conscience des chrétiens.

Les faits nous sont relatés par un Espagnol, progressivement acquis à la dignité du prisonnier et de sa civilisation.

Wassermann est considéré comme l'un des tout grands écrivains allemands du XXe siècle. Et de fait, son écriture est à la fois somptueuse, simple et fluide. Economie de mots, lexique au cordeau, phrases variées. Bref, une grande qualité littéraire ! Attention cependant : c'est un roman de portée plutôt philosophique et psychologique. Même si la narration est pimentée d'événements marquants, autant en être averti. Toutefois, ce roman est très bref : sa lecture impose une certaine lenteur, donc, mais on ne parlera pas de longueurs.

Deux autres textes de référence abordent le même sujet : le Chant général de Pablo Neruda, Gallimard Poésie, Livre III, chap. XIV (Les agonies) et la Très brève relation de la destruction des Indes, de Bartolomé de Las Casas. Voilà des parallèles intéressants à établir...

Philippe Schmetz



GEORGES CORM

LE NOUVEAU GOUVERNEMENT DU MONDE

idéologies, structures, contre-pouvoirs

Georges CORM,
Le nouveau gouvernement du monde.
Idéologies, structures, contre-pouvoirs,
La Découverte, 2010, 299 p.

Nombreux sont les essais qui décortiquent et analysent l'involution politique qui, depuis trente ans, a frappé l'Occident, avant de s'étendre au reste du monde.

Celui-ci est dû à un économiste et historien qui a par ailleurs fréquenté de l'intérieur certains organismes internationaux. Il témoigne ainsi de ce qu'il a personnellement vu et entendu en côtoyant de nombreux oligarques.

Qu'apporte-t-il donc de plus ou d'autre par rapport à ses pairs contempteurs du néolibéralisme ? Par exemple, la dé-

nonciation de l'usage intensif de l'outil mathématique dans l'économie qui « a voilé la nature de dogme religieux des croyances relatives aux bienfaits de la mondialisation » (p. 82). Le chapitre sur l'enseignement universitaire est éclairant. Corm montre comment celui-ci a servi – et continue à servir – à la reproduction d'une bureaucratie des affaires mondialisée. La création d'un prix Nobel d'économie en 1968 et son attribution presque exclusive à des hérauts du libre-échange et de l'économétrie (hormis Joseph Stiglitz et Amartya Sen) n'est pas un hasard.

Ces matières sont enseignées dans les hautes écoles de commerce, de finances et de gestion des affaires, qui se sont multipliées depuis trente ans à partir des États-Unis. L'Europe lui a prestement emboîté le pas. Ainsi, en France, entre 1985 et 2005, on est passé de 7.325 à plus de 26.000 diplômés ! L'histoire de la pensée économique, qui avait jusqu'alors garanti aux étudiants une appréhension pluraliste et humaine du phénomène économique, est négligée, quand elle n'est pas purement abandonnée.

La nécessité pour les enseignants de publier sans cesse dans les revues académiques et la multiplication des doctorats en économie sont les deux outils de l'expansion de la doxa de l'économie de Marché outre-Atlantique. Le comble est que la crise de 2008 ne semble même pas avoir tari les inscriptions des étudiants dans les business schools et autres Masters of Business Administration... Où l'on voit à quel point la reconquête de l'enseignement supérieur par les progressistes et les autres opposants idéologiques au système est une des conditions pour battre en brèche la religion libre-échangiste.

Bernard Legros

Trimestriel
N° 46, juin 2011
Dépôt: Bruxelles 16
e.r.: J.P. Kerckhofs
av. des Volontaires, 103
bte 6, 1160 Bruxelles

Belgique-België
P.B.
1160 Bruxelles 16
1/4213
PP/002137