



FORMATION DES ENSEIGNANTS

DOSSIER THÉMATIQUE

Préparé par Nadine Gaudin et André Giordan

Novembre 2020

Sommaire

Présentation.....	3
<i>Maridjo Graner</i>	
Une réflexion à partager sur le métier.....	4
<i>André Giordan</i>	
Dépasser l'illettrisme post moderne Quelques apports théoriques pour penser la pédagogie.....	6
<i>Mélusine Harlé</i>	
Formation à la discipline positive.....	14
<i>Chantal Bourges et Nadine Gaudin</i>	
La formation des enseignants aux compétences psycho-sociales.....	19
<i>Brigitte Liatard</i>	
La formation des enseignants en Suisse : un modèle à suivre ?.....	32
<i>Richard-Emmanuel Eastes</i>	
La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation.....	37
<i>Nicole Poteaux</i>	
Formation réciproque entre enseignants.....	49
<i>Claire Héber-Suffrin</i>	

PRÉSENTATION

Maridjo Graner

Ce dossier apporte des réflexions et des retours d'expériences riches et variées à la question toujours d'actualité de la formation des enseignants.

L'assassinat du professeur Samuel Paty, attaqué dans l'exercice-même de ses fonctions la rend peut-être plus cruciale encore, pour mieux armer la prévention de tels crimes.

Le développement des compétences psychosociales, une formation à la connaissance de l'humain, passant par la connaissance de soi et des élèves dans leur environnement, deviennent inévitables. Chacun des articles de ce dossier en souligne l'importance comme le montrent ces quelques citations:

« Plusieurs recherches ont démontré l'importance d'une caractéristique qui semble pourtant évidente : la personnalité du professeur. » (A. Giordan)

« Sortir de l'illettrisme de l'humain » (M. Harlé)

« Il est fondamental, pour que tout apprentissage théorique et académique se fasse, que l'élève soit en confiance et qu'il se sente bien et l'enseignant également. » (C.Bourges, N.Gaudin)

« Cette formation aux CPS en elle-même améliore de façon visible et rapide le climat scolaire et les conditions de l'apprentissage. » (B. Liatard)

« Devenir enseignante ou enseignant, c'est non seulement acquérir les connaissances disciplinaires que l'on transmettra plus tard, mais c'est également comprendre ce qu'éduquer, instruire, apprendre et comprendre signifient. » (R-E. Eastes)

« Les fonctions essentielles que sont apprendre et enseigner et auxquelles élèves et enseignants consacrent des années, ne sont pas appréhendées en tant qu'objets d'étude. Seuls les contenus disciplinaires le sont. » (N.Poteaux)

« Ce concept de « réciprocité en formation », de « formation réciproque » est riche pour la vie ensemble, pour la réussite des apprentissages et pour la transformation de la relation à soi, à autrui, au collectif, à l'apprendre et aux savoirs » (C.Héber-Suffrin).

Il revient à l'Éducation nationale de mutualiser les réflexions et de généraliser les expériences dont tant d'enseignants ont personnellement fait profiter leurs élèves dans le cadre de leur classe.

UNE RÉFLEXION À PARTAGER SUR LE MÉTIER

André Giordan

Université de Genève

Actuellement, la carence la plus grande est une réflexion partagée dans la société sur le devenir du métier d'enseignant... Toutes les professions évoluent, pourquoi celle de professeur resterait-elle figée, dans un contexte qui change profondément ?

Le métier ne peut plus se limiter à « transmettre », au travers d'une suite de cours, à une classe, lors d'une heure hebdomadaire fixe – dans le secondaire et parfois dans le primaire – un savoir disciplinaire ! De nos jours, les accès aux savoirs sont innombrables et s'il reste aux enseignants quelque chose, c'est une passion pour le savoir.

Dans son quotidien, l'enseignant sera « metteur en savoir » pour des ateliers ou des séminaires de 15 élèves. A partir d'un environnement didactique, il mettra à disposition des outils et des ressources pour interpeller les apprenants ; il les encadrera pour clarifier une situation, poser un problème ou trouver des solutions ou plutôt des optimums s'il s'agit d'une question complexe. Pour ce faire, il prendra en compte leurs conceptions et leurs obstacles. Il devra faire « avec » ceux-ci pour aller à leur rencontre.

Dans ce cadre, l'enseignant sera encore remédiateur pour accompagner les élèves en grandes difficultés, seuls ou en petits groupes. Capable de repérer leurs ennuis, il leur permettra de les dépasser. Encore faut-il qu'il dédramatise les erreurs, qu'il fasse des erreurs non pas une « faute » à sanctionner, mais un outil pour apprendre. Sa conception de l'évaluation en sera changée. Cette dernière ne sera plus un bilan conduisant à un échec ou une punition. L'évaluation est intégrée dans l'apprentissage, son usage sera celui d'indicateurs de ce qu'il sait ou ne sait pas, l'élève pourra alors retravailler ses problèmes puis se faire à nouveau évaluer quand il se sentira prêt.

Le professeur pourra être consultant pour 50 élèves afin de répondre tour à tour à leurs questions, leur faire des suggestions dans le cadre d'un travail autonome. Encore faut-il

qu'il les accompagne à s'approprier la trousse à outils du métier d'élève. Il devra leur apprendre à mémoriser, s'organiser, rechercher, trier et référencer l'information, etc. ou à travailler leur personne (curiosité, confiance en soi, estime de soi, etc.). Des outils pour la santé compléteront cette panoplie.

L'enseignant deviendra encore conférencier pour des centaines ou des milliers d'élèves parce que son cours est illustré, numérisé et mis à disposition, soit en direct, soit de façon numérique. Il devra ainsi maîtriser les pratiques de l'enseignement inversé ou de l'enseignement à distance.

Bien sûr, il se doit de rester un ancrage, un repère, voire (re)devenir une personnalité. L'enseignant demeure avant tout une personne dont son expérience antérieure, sa culture et son aisance dans la classe vont conditionner son travail et la façon de le mener. Plusieurs recherches ont démontré l'importance d'une caractéristique qui semble pourtant évidente : la personnalité du professeur. Elle compte parmi les plus importantes pour la mise en place de situations d'apprentissage de qualité et comme facteur de réussite pour l'enfant, l'adolescent. Être enseignant ne peut donc être défini par ses seules activités académiques ou didactiques ; c'est le vécu de la personne enseignante qui va influencer la pertinence de son travail professionnel.

Extraits du livre « Apprendre par l'erreur »

Sous la direction de Maridjo Graner et André Giordan, Chronique Sociale, 2020.

DÉPASSER L'ILLETTRISME POST MODERNE

QUELQUES APPORTS THÉORIQUES POUR PENSER LA PÉDAGOGIE

Mélusine Harlé¹

Université de Genève

« Qui mieux que nous connaît ses besoins ? Apprendre à les connaître est le premier des soins. » Jean de La Fontaine

Malgré la capacité de 93% d'entre nous à lire, écrire, compter, nous sommes tous, à des degrés divers, des illettrés post-modernes, car nous méconnaissons le fonctionnement humain.

Question : quel est ton degré d'illettrisme, ami lecteur ?

Je t' imagine rire et répondre : *« mais quelle question ! je suis un lettré. J'ai un niveau d'études élevé, je suis un acteur éclairé de l'éducation, donc du développement humain, au sens le plus noble du terme. »*

Et tu as raison.

Mais pas tout à fait.

Tu sais lire, écrire, compter. Tu es instruit. Grâce à toi, et grâce à notre taux de scolarisation élevé, la France fait partie des pays les plus développés au monde.

Pourtant, tu n'as découvert et développé à l'école, en tant qu'élève, qu'une infime part de tes potentiels. Tu y as hypertrophié certaines capacités intellectuelles ainsi que ton mental, au risque d'en devenir parfois l'esclave, sans connaître ses travers, ses fonctionnements un peu rapides... on t'a donné des habitudes de travail en te disant

1 Melusine Harlé, docteure en sciences de la communication, spécialisée en sémiotique et éducation aux médias, fondatrice d'Habile conseil et formation. Artisan chercheuse en innovation sociale et pédagogique, elle est auteure de plusieurs ouvrages universitaires et grand public, notamment des *« 5 clés d'une éducation réussie »* (Hachette 2017). Elle a accéléré le développement, en France, des Villes et départements amis des enfants, initiative de l'UNICEF fondée sur la mise en œuvre des droits des enfants et sur le bien-être des enfants, au sens de l'OMS. Elle participe par ailleurs de manière active à la revitalisation d'une zone rurale depuis 2011.

« *c'est comme ça qu'il faut faire* », sans t'aider à te connaître, à explorer, entretenir les possibles.

L'école nous enseigne de nombreuses matières comme l'histoire, la géographie, la physique, les langues, le français. Grâce à notre passage à l'école, nous acquerrons une culture commune qui fonde le socle de notre société. Cette culture est basée sur la connaissance du monde qui nous entoure. Nous y apprenons et connaissons le vocabulaire de la géographie, de la physique, des mathématiques, la grammaire de la langue. Peu à peu, nous devenons des lettrés du *socle commun des connaissances et des compétences*. Nous savons, potentiellement, beaucoup plus de choses que nos aînés.

Dans sa Lettre écrite aux membres du Congrès international pour l'avancement des sciences sociales, à Bruxelles le 22 septembre 1862, Victor Hugo écrit ces mots, désormais devenus célèbres : « *La liberté commence où l'ignorance finit* ».

A cette époque, le taux d'illettrisme, qu'on mesurait notamment par la capacité des femmes et des hommes à signer leur acte de mariage, avoisinait, en France, les 60%. Il est évalué, en 2019, à 7% de la population². Nous avons, en un siècle et demi, permis de développer les capacités d'apprendre de manière autonome tout au long de la vie en renforçant la capacité à lire, donc à chercher, découvrir, comprendre le monde par soi-même.

Sommes-nous plus libres pour autant ?

La France n'a pas connu de guerre sur son territoire depuis 75 ans, elle vit en démocratie, la liberté d'expression est en général respectée.

Avec Internet, l'accès à l'information et aux savoirs est considérablement facilité.

Pourtant, quelque chose ne tourne pas rond dans la société française.

Un vent de pessimisme souffle sur le pays.

Un Français sur quatre consomme des produits psychotropes³, 68% des Français déclarent ne pas avoir confiance dans les institutions en 2017⁴ et 43% des Français déclarent ne pas avoir confiance dans le système éducatif en 2018⁵. Nos écoles publiques sont, sur certains territoires, boudées. Les enseignants sont malmenés, malgré tous leurs efforts, leur professionnalisme et leur bonne volonté. Les difficultés de recrutement dans l'éducation nationale font désormais partie du quotidien. Comment expliquer ce pessimisme contagieux, délétère, qui ronge nos sociétés dites développées et qui menace les démocraties ?

2 <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national>

3 <https://www.ofdt.fr/produits-et-addictions/de-z/medicaments-psychotropes/>

4 Sondage BVA 2019 : <https://www.latribune.fr/economie/france/en-quoi-les-francais-ont-ils-encore-confiance-822745.html>

5 <https://www.opinion-way.com/fr/component/edocman/opinionway-pour-vers-le-haut-et-maif-barometre-jeunesse-et-confiance-2018-novembre-2018/viewdocument.html?Itemid=0>

Nos nouvelles formes d'illettrisme menacent un développement pacifique et durable

Nous pouvons notamment expliquer ce pessimisme par le fait que l'éducation que nous donnons à nos enfants demeure, malgré toute sa richesse, encore incomplète et déséquilibrée, ce qui a des conséquences directes sur nos modes de vies, nos manières de travailler et de penser.

Dans l'éducation telle que nous la connaissons aujourd'hui, nous privilégions certains types d'opérations cognitives (mémorisation, restitution). Nous séparons et hiérarchisons les disciplines (suprémie des sciences dures au détriment des humanités), nous limitons les pratiques manuelles, artistiques et sportives (3 heures de sports facultatives au lycée ...), nous déconnectons les enseignements de la vraie vie (perte de sens). Nous favorisons ainsi des pans entiers d'ignorance, malgré les formidables progrès scientifiques de ces soixante-dix dernières années.

Techniquement, malgré la capacité de 93% d'entre nous à lire, écrire, compter, nous sommes tous, à des degrés divers, des illettrés post-modernes, car nous méconnaissons le fonctionnement humain.

Comment vivre en paix lorsqu'on ne se connaît pas soi-même, qu'on ne connaît, ne comprend ni n'intègre la grande diversité des personnes et des potentiels ?

Nous sommes illettrés, à divers degrés, au moins dans six domaines :

- **La cognition** : faute de transmettre de façon massive les connaissances sur les fonctionnements du cerveau et d'encourager des compétences de recherche et de discernement, nous favorisons la pensée unique, la simplification, le refus de la complexité.

- **Le corps** : faute de prendre en compte les besoins et les potentiels du corps de chacun, faute d'en favoriser le soin au sein même de nos écoles, notamment par des déséquilibres d'emploi du temps, nous n'encourageons pas les élèves à apprendre à prendre soin et à respecter leur corps.

- **Les émotions** : faute de généraliser la proposition de l'intégration d'une véritable éducation émotionnelle dans le cadre scolaire, nous coupons des milliers d'enseignants, d'élèves et de familles de la compréhension de la vie émotionnelle, de ses conséquences, de ses possibles. En résultent des déconnexions de soi et des autres, des comportements sans empathie, des situations de stress extrême non gérées, avec toutes les conséquences terribles qui en résultent.

- **Les relations** : faute de former tous les enseignants et les personnels éducatifs à la pratique systématique de la communication positive (assertive, non violente, non jugeante), nous assistons à une montée en puissance de conflits entre (et avec) les élèves, les familles. Le harcèlement s'invite et parfois s'impose dans les établissements, sans qu'on sache comment réagir. De nombreux élèves construisent une image d'eux-

mêmes et de l'éducation négative, ce qui engendre des comportements d'enfermement, de *j'aime pas*, des croyances de *je suis nul*, le sentiment que l'école (et l'apprentissage tout au long de la vie), c'est pour les autres.

- **Les 5 sens** : faute de systématiser la diversification des méthodes d'enseignement et de valoriser tous les arts, nous vivons dans une société où l'art joue un rôle mineur. Les recherches ont par ailleurs, depuis plus de 30 ans, démontré que certains élèves apprennent bien mieux en rythme, en dansant, en faisant. En leur refusant l'accès aux savoirs par d'autres entrées que les voies royales, on sélectionne les élèves sur un mode de fonctionnement, au détriment de la diversité. Conséquences logiques : la pensée normative et simpliste s'impose encore une fois.

- **Le spirituel** : faute d'intégrer au quotidien le sens dans les apprentissages, on déconnecte l'école de sa finalité première. Faute de systématiser l'éducation à la culture philosophique et religieuse, on nourrit l'ignorance, les croyances, les comportements de rejet, les radicalisations en tous genres.

Perte de sens, perte de connexion à soi, aux autres, méconnaissance des fonctionnements et des besoins potentiels, sont autant de freins à l'ouverture du champ des possibles pour une véritable école du 21^e siècle, et pour un développement humain durable qui reste encore à inventer de manière libre et collective. Qui le fera si nous n'en donnons pas les moyens à nos enfants ?

L'urgence climatique frappe à la porte. L'urgence sociale n'est pas loin. Les connaissances sont à portée de main.

Les expériences, les pilotes ont généralement démontré la preuve de leur efficacité. Il est désormais urgent d'ouvrir les portes, de généraliser, et de le faire dans le respect, l'écoute et l'accompagnement bienveillant de chacun : élèves, parents, enseignants, personnels de direction.

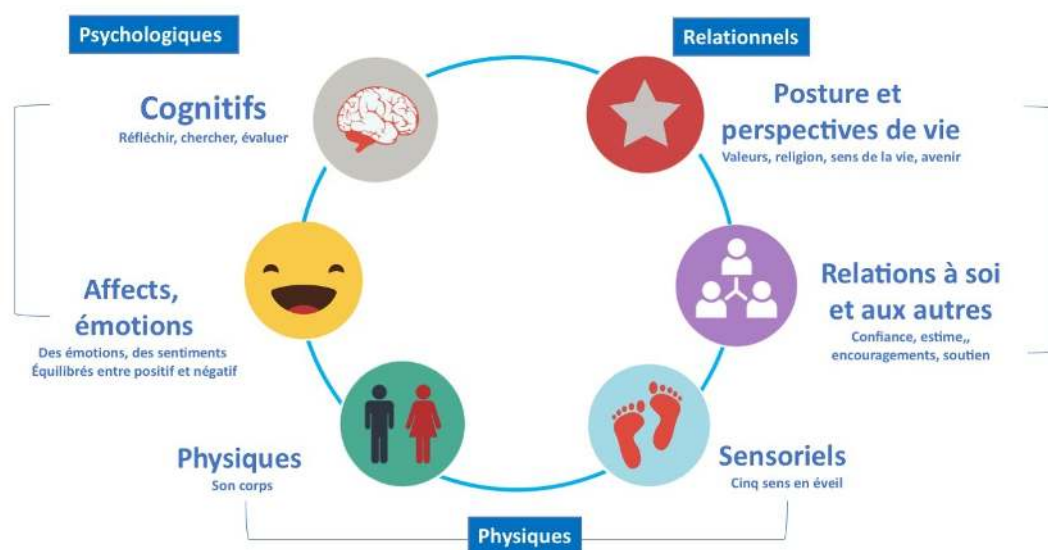
Faire évoluer d'urgence l'éducation du 21^e siècle

Face à l'urgence, nous pouvons faire évoluer tous ensemble l'éducation.

Je propose de la faire évoluer vers plus de confiance dans les capacités de chacun, de recherche et d'ouverture vers les potentiels de chaque singularité, d'accompagnement du quotidien, de personnalisation et de modularité des apprentissages. Je propose également de se donner un objectif de proposition d'éducation et de formation plus complète et plus équilibrée.

Pourquoi ? On observe aujourd'hui une convergence entre les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie, la médecine, les sciences cognitives, les sciences de la communication, mais également les sciences politiques, de gestion et l'économie, vers l'idée qu'une éducation *complète et équilibrée* favorise le bien-être individuel et collectif, la capacité d'agir pour soi, les autres, son environnement.

Cette proposition d'évolution pour l'éducation repose sur la connaissance et la satisfaction des besoins, sur l'identification, l'équilibre, le développement et l'épanouissement des élans et potentiels individuels, cognitifs, physiques et sensoriels, mais également émotionnels, relationnels et spirituels (dans leur acception de sens à la vie, qu'ils soient religieux, agnostiques, philosophiques ou autres).



Ici, chacun de ces piliers fait l'objet d'une connaissance en tant que sujet d'études, mais également en tant que sujet d'exploration consciente et d'acquisition de compétences explicitées et valorisées par rapport à soi, aux autres, à l'environnement scolaire, local, à la société, au monde.

Ces compétences relèvent de ce que le conseil de l'union européenne, présente comme les compétences personnelles et sociales⁶.

Développer les compétences d'avenir

Ces compétences personnelles et sociales intègrent les compétences psycho-sociales, les compétences psycho-affectives, mais également les capacités d'efficience, de créativité, de résolution de problèmes ou d'apprendre à apprendre. Elles sont considérées par l'UNESCO, l'OMS, le parlement européen et l'OCDE comme centrales pour le devenir de nos sociétés.

6 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Certains enseignants les mobilisent ou les développent spontanément. D'autres, faute d'avoir appris à les connaître, les mobiliser, les favoriser, sont plus démunis et n'ont pas toujours l'accompagnement qui leur permettrait d'avoir les outils, malgré la richesse et le foisonnement des initiatives innovantes au sein de l'éducation nationale⁷.

Il s'agit donc de reconnaître ces compétences comme centrales pour l'épanouissement de tous les potentiels à l'école, pour la résilience, la confiance, la capacité d'agir et pour le développement harmonieux de nos sociétés.

Les recherches en éducation et en psychologie montrent qu'elles ont un impact direct sur la qualité de vie et l'efficacité au travail ainsi que sur les résultats scolaires, sur le climat de classe, ou d'établissement. Elles ont un impact sur la capacité d'imaginer, de créer, de concevoir un avenir plus respectueux des Hommes et de l'environnement.

En synthétisant les travaux scientifiques et les travaux des organisations internationales, trois familles de compétences se dessinent : **les compétences de soin, les compétences d'efficacité et les compétences de développement et d'innovation**. Les compétences de soin sont les capacités de bienveillance (au sens de veiller au bien-être), d'intelligence émotionnelle et d'intelligence relationnelle. Les compétences d'efficacité sont les capacités de discernement, les réflexes constructifs et les méthodes de travail efficaces. Les compétences de développement et d'innovation sont l'intelligence des potentiels, la capacité à être créatif et entreprendre, l'apprendre à apprendre, à transmettre tout au long de la vie.

7 Consulter à cet égard l'expérithèque de l'éducation nationale : <https://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php>

COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES

1

SAVOIR PRENDRE SOIN

Veiller au bien-être physique, psychologique, émotionnel, relationnel, sensoriel et spirituel.

Compétences 1

| Veiller à la santé, au bien-être

- ⇒ 1 | Savoir se connaître et connaître les autres
- ⇒ 2 | Savoir veiller à l'équilibre de vie
- ⇒ 3 | Savoir veiller au respect de l'intégrité de soi et des autres
- ⇒ 4 | Savoir favoriser l'équité
- ⇒ 5 | Savoir favoriser la résilience
- ⇒ 6 | Savoir encourager la convivialité
- ⇒ 7 | Savoir développer la capacité d'agir

Compétences 2

| Pratiquer l'intelligence émotionnelle

- ⇒ 1 | Savoir identifier les émotions
- ⇒ 2 | Savoir accompagner la vie des émotions
- ⇒ 3 | Savoir être empathique
- ⇒ 4 | Savoir cultiver son équilibre émotionnel et favoriser celui des autres
- ⇒ 5 | Savoir apaiser les tensions émotionnelles

Compétences 3

| Pratiquer l'intelligence relationnelle

- ⇒ 1 | Savoir poser et identifier une intention
- ⇒ 2 | Savoir se faire comprendre
- ⇒ 3 | Savoir reformuler
- ⇒ 4 | Savoir écouter
- ⇒ 5 | Savoir coopérer
- ⇒ 6 | Savoir s'entraider
- ⇒ 7 | Savoir apaiser les tensions relationnelles
- ⇒ 8 | Savoir assumer ses responsabilités
- ⇒ 9 | Savoir mobiliser

2

SAVOIR ÊTRE EFFICIENT

Exercer son discernement, sa capacité de choisir, d'agir, son intelligence des potentiels.

Compétences 1

| Cultiver le discernement

- ⇒ 1 | Savoir nommer, définir
- ⇒ 2 | Savoir poser des questions
- ⇒ 3 | Savoir distinguer les faits des croyances
- ⇒ 4 | Savoir chercher la source d'une information
- ⇒ 5 | Savoir chercher et trouver des informations pertinentes
- ⇒ 6 | Savoir analyser
- ⇒ 7 | Savoir thématiser
- ⇒ 8 | Savoir prioriser et choisir
- ⇒ 9 | Savoir interpréter
- ⇒ 10 | Savoir prendre des décisions en conscience

Compétences 2

| Avoir des reflexes constructifs

- ⇒ 1 | Savoir être force de proposition
- ⇒ 2 | Savoir prendre le temps de l'analyse et de l'échange avant de décider ou d'agir
- ⇒ 3 | Savoir prendre en compte tous les éléments d'une situation avant de décider ou d'agir
- ⇒ 4 | Savoir imaginer les conséquences de ses choix sur soi, les autres ou un contexte
- ⇒ 5 | Savoir identifier les possibilités d'actions pour améliorer une situation

Compétences 3

| Avoir des méthodes de travail efficaces

- ⇒ 1 | Savoir organiser
- ⇒ 2 | Savoir donner des objectifs
- ⇒ 3 | Savoir suivre ou mener un projet
- ⇒ 4 | Savoir attribuer des ressources
- ⇒ 5 | Savoir motiver
- ⇒ 6 | Savoir travailler
- ⇒ 7 | Savoir être autonome
- ⇒ 8 | Savoir être flexible
- ⇒ 9 | Savoir évaluer et faire évoluer

3

SAVOIR INNOVER

Etre créatif, apprendre à apprendre, progresser, entreprendre.

Compétences 1

| Cultiver l'intelligence des potentiels

- ⇒ 1 | Savoir reconnaître les forces
- ⇒ 2 | Savoir comprendre les besoins
- ⇒ 3 | Savoir se connecter aux passions
- ⇒ 4 | Savoir révéler les talents
- ⇒ 5 | Savoir cultiver les habiletés
- ⇒ 6 | Savoir se dépasser
- ⇒ 7 | Savoir penser l'échec comme une opportunité de progrès
- ⇒ 8 | Savoir réussir

Compétences 2

| Être créatif et entreprendre

- ⇒ 1 | Savoir être original
- ⇒ 2 | Savoir être inventif
- ⇒ 3 | Savoir être créatif
- ⇒ 4 | Savoir définir sa vision
- ⇒ 5 | Savoir trouver une idée
- ⇒ 6 | Savoir entreprendre

Compétences 3

| Apprendre et transmettre

- ⇒ 1 | Savoir évaluer les connaissances et les compétences
- ⇒ 2 | Savoir identifier et aider à identifier les éléments à apprendre pour progresser
- ⇒ 3 | Savoir apprendre
- ⇒ 4 | Savoir transmettre de manière formelle
- ⇒ 5 | Savoir transmettre de manière informelle
- ⇒ 6 | Savoir orienter l'attention sur les compétences acquises dans les apprentissages informels
- ⇒ 7 | Savoir valider les compétences
- ⇒ 8 | Savoir valoriser les compétences

Comment valoriser et développer ces compétences d'avenir ? Par une formation originale, expérientielle, personnalisée, misant sur l'intelligence collective, proposée systématiquement aux enseignants et personnels de l'éducation, ainsi qu'aux collaborateurs des administrations centrales, aux parents et aux enfants. Cette formation se ferait sur une base volontaire. Elle permettrait à chacun d'acquérir des certificats de compétences, de maîtrise ou d'expertise, quel que soit son domaine d'activité et son niveau de diplôme. Elle serait également intégrée à tous les diplômes comme un élément de *littératie de l'humain*.

À cette condition, nous favoriserons de manière plus active l'édification d'un 21^e siècle éclairé, pacifique et durable. A cette condition, le développement humain pourra se

poursuivre, à terme, sur des bases et avec des méthodes plus justes et plus respectueuses de la vie. Sortir de *l'illettrisme de l'humain*, c'est ainsi permettre des *futurs souhaitables*.

FORMATION À LA DISCIPLINE POSITIVE

Chantal Bourges et Nadine Gaudin

1. LA FORMATION (par Chantal Bourges⁸)

La Discipline Positive est une approche qui associe le respect de chaque acteur de l'éducation (adulte et élève) et celui des circonstances et des exigences du système, quel qu'il soit. C'est une démarche qui transcende les cultures, les âges et les environnements, basée sur les principes d'Alfred Adler médecin et psychologue Viennois (1870-1937). Enseigner la Discipline Positive, c'est transmettre aux enseignants et à toutes les équipes éducatives des outils qui leur permettront de développer les compétences psycho-sociales des élèves avec lesquels ils travaillent. C'est offrir une nouvelle perspective et parfois redonner du courage aux participants. C'est jouer, rire, s'amuser et parfois s'émouvoir, pleurer, encourager et bien sûr écouter, partager et se mettre à la place de l'autre.

La Discipline Positive est une démarche qui se vit ; à vrai dire, elle ne s'enseigne pas comme on l'entend souvent mais se découvre et s'intègre par le biais d'activités concrètes, de jeux de rôles et de mises en situation puisque, nous sommes nombreux à le savoir, c'est en faisant que l'on apprend.

Grâce au travail visionnaire d'Alfred Adler et de Rudolph Dreikurs (1897-1972), un de ses collaborateurs, et à la créativité et l'énergie de Jane Nelsen et Lynn Lott, fondatrices de la Discipline Positive, nous avons aujourd'hui une démarche et des formations qui répondent aux besoins identifiés par les neurosciences et les études en matière de compétences psycho-émotionnelles, d'apprentissage efficace et de lien social.

La Discipline Positive permet de créer des liens entre tous les acteurs de la classe et de l'établissement, elle donne ainsi à chacun la possibilité de se sentir appartenir au groupe, quel qu'il soit, de manière saine et constructive. Elle permet d'établir des relations qui respectent l'élève, son évolution, ses compétences, sa motivation, sa situation tout en respectant l'enseignant, le cadre établi et la collectivité. Ce respect mutuel permet, une fois qu'il est établi, de créer un climat de confiance dans lequel chacun pourra en toute sécurité participer, contribuer et collaborer. Grâce à ses outils, cette approche permet d'équiper tout le monde de moyens de communication efficaces, grâce auxquels ils peuvent exprimer leurs émotions et leurs besoins, leurs objectifs et

8 Formatrice qualifiée en Discipline Positive.

leurs perspectives ou leurs idées et opinions dans un contexte de développement et de croissance. Le respect, la confiance et la liberté de parole permettent également de développer l'empathie, la capacité d'écoute et l'envie de trouver des solutions dans l'intérêt de tous. L'intérêt commun devient le centre des réflexions et des décisions prises et favorise l'épanouissement et le bien être individuel. Car il est fondamental, pour que tout apprentissage théorique et académique se fasse, que l'élève soit en confiance et qu'il se sente bien et l'enseignant également. Enfin, une fois ce sentiment d'appartenance à la communauté établi, une fois la confiance assurée, le courage se développe, l'erreur devient réellement une opportunité pour apprendre et croître, tandis que le sens des responsabilités et l'engagement dans les apprentissages se renforcent. La Discipline Positive permet de répondre aux défis posés par la remise en question de l'autorité verticale et de l'intérêt de tout ce savoir que les élèves doivent ingurgiter sans toujours y trouver un sens.

La façon de transmettre cette démarche et cette nouvelle perspective sur la relation équipe éducative/élève est ludique et pratique. Chaque concept et chaque idée sont traduits par des activités qui permettent à chacun d'en faire l'expérience et font appel à la créativité et l'implication de tous les participants. C'est ce qui rend leur intégration beaucoup plus profonde et facile. A chaque fois que nous équipons de ces outils les enseignants et tous ceux qui travaillent avec eux dans les établissements scolaires, nous donnons une nouvelle dynamique à leur travail et un nouvel élan à leur pratique.

En voici un exemple : pour aider les participants à prendre conscience de l'impact qu'un simple mot peut avoir sur un élève et changer la tournure d'esprit dans laquelle il est, nous proposons aux participants de jouer le rôle d'élèves qui disent les phrases suivantes : « Je n'y arrive pas. Je ne suis pas capable de faire cet exercice. Je ne comprends pas cette règle. Je ne sais pas mon cours. » Puis nous leur demandons ce qu'ils pensent après avoir dit ces phrases, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils décident à leur propre sujet, dans leurs rôles d'élèves. Ils se sentent très souvent découragés et sans espoir, pensant que ça ne vaut pas la peine d'essayer ou de continuer à faire des efforts. Une fois cette réflexion menée, nous leur proposons une autre série de phrases : « Je n'y arrive pas encore. Je ne suis pas encore capable de faire cet exercice. Je ne comprends pas encore cette règle. Je ne sais pas encore mon cours. » Puis nous leur demandons à nouveau ce qu'ils ont pensé, ressenti et décidé dans leurs rôles d'élèves. A chaque fois leur dynamique change et ils témoignent de plus d'énergie pour essayer, de courage pour faire des efforts et d'espoir de pouvoir y arriver un jour. Cette activité appelée « Le pouvoir du mot encore » permet de prendre conscience de ce qu'un petit changement dans notre façon de nous exprimer peut apporter dans notre vie et dans celle des élèves.

Certains y trouvent de nouvelles pistes pour animer leur démarche pédagogique ou pour remotiver des élèves désespérés, d'autres retrouvent de l'espoir face à un quotidien parfois sombre et décourageant, et la majorité repart avec la conviction que cette perspective leur offre de nouvelles opportunités de réussite dans leur métier. Enfin, cette démarche permet de développer la coopération et la réflexion entre les adultes et de créer un esprit d'équipe qui contribue au bien être de chacun et à l'ambiance de travail. Lorsqu'un établissement entier adopte la Discipline Positive, c'est une communauté entière qui s'épanouit et qui est équipée pour grandir, se développer et accompagner chacun sur le chemin de la réussite.

Faire partie de ce mouvement est une source d'enthousiasme et d'espoir pour l'avenir.

2. MENER UN PROJET DE FORMATION D'ENSEIGNANTS À L'ÉCHELLE D'UN DÉPARTEMENT

**Projet « Discipline Positive en action, des compétences psychosociales renforcées »
(par Nadine Gaudin⁹)**

MISE EN PLACE DE LA DÉMARCHE :

Le département de la Somme a démarré des formations en Discipline Positive depuis 2016 grâce à la gestion de projet d'Anne-Sophie Pourchez, infirmière conseillère technique auprès du directeur académique de la Somme. Le Plan d'Investissement d'Avenir sur la Picardie Maritime puis l'Agence Régionale de Santé (ARS) financent ce projet. A ce jour plus de 1000 personnes ont suivi deux jours de formation en Discipline Positive au collège. A partir de 2020 le personnel du premier degré, suite à leur demande, se verra proposer ces formations.

Mener un projet de cette ampleur a demandé un développement stratégique qui prend en compte tous les interlocuteurs de l'Éducation Nationale. La démarche de développement s'est basée sur les besoins et les demandes des acteurs du terrain.

Un élément déclencheur a été de former les chefs d'établissement en premier. Seulement si les principaux étaient favorables à la démarche et intéressés, alors leurs enseignants avaient la possibilité d'être formés. Cela paraît simple et évident, néanmoins dans combien d'établissements les chefs décident d'une formation pour leurs enseignants qu'eux-mêmes ne suivent pas ? Combien de fois, il a été observé des chefs d'établissement qui demandent à leurs enseignants d'appliquer une démarche qu'ils sont loin de connaître ou maîtriser ? Le développement des compétences psychosociales est un travail au-delà de l'élève. Chacun, chef d'établissement, enseignant, infirmière, assistant social, CPE (conseiller principal d'éducation) se doit d'entrer dans le développement de ses propres compétences psychosociales comme le

9 Enseignante, Maître formatrice qualifiée en Discipline Positive.

dit M. Jean Hubac (Inspecteur d'Académie de la Somme 2016-2019) à l'OCDE¹⁰.

Le chef d'établissement formé propose à ses enseignants et son personnel des formations. Sont alors proposées des formations spécifiques pour chaque public (CPE, infirmiers, enseignants, chefs d'établissement,...).

Ne dispenser la formation qu'aux volontaires présente plusieurs avantages :

- L'apprentissage des formés sera renforcé
- L'énergie des formés sera portée sur ce qui peut les aider plutôt que montrer que cette formation est une mauvaise idée pour eux
- Lors de la formation, l'ambiance ne sera pas entravée par les résistances
- Les enseignants formés qui apprécient cette démarche en parlent à leurs collègues (ainsi la demande augmente et personne n'est forcé, à ce jour deux établissements de la Somme sont quasiment intégralement formés)

Suite à ces formations, il a été remarqué une difficulté : mettre en œuvre les éléments appris en formation. La démarche de projet étant de se baser sur le terrain pour avancer, il a été conçu deux types d'interventions :

- Le suivi de formation en établissement, analyse de pratique, retours, difficultés, réussites
- La formation de personnes ressource (55 formés à ce jour) dans les établissements qui approfondissent très concrètement tout ce qui peut être fait en Discipline Positive. Ces personnes ressource deviennent moteurs dans leurs établissements, soutenues par leurs chefs d'établissement et peuvent soutenir et mener leurs collègues.

Le tout reste toujours sur la base du volontariat et chaque action, que ce soit le suivi en établissement aussi bien que les actions des personnes ressources, est différente d'un établissement à l'autre, d'une personne à l'autre. C'est eux qui ont alors les clés de ce qui peut être fait et selon qui ils sont, selon leur contexte ils adaptent et créent autour de la Discipline Positive. Des comités de pilotage permettent à chacun d'échanger sur les fonctionnements intéressants, les projets qui ont du succès et de continuer à avancer.

La difficulté de la situation autour du Covid-19 a aussi demandé de s'ajuster. Les enseignants et les chefs d'établissements, déstabilisés comme chacun ont demandé un accompagnement sur comment utiliser les outils de la Discipline Positive dans cette situation particulière. Il a été organisé des formations interactives en visioconférence selon différents thèmes :

- Encourager les élèves

10 <https://www.youtube.com/watch?v=EfzWLAmlAxQ> (OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques).

- Responsabiliser les élèves
- Poser un cadre pour les classes virtuelles
- Connaître nos réactions au stress
- Équilibrer sa vie de famille/travail
- Lien avec les parents
- Comprendre le traumatisme potentiel lié au confinement
- Accompagner les décrocheurs
- Accompagner les élèves à préparer leur temps de vacances
- Comment prendre soin de soi
- Créer la sécurité dans l'incertitude
- La reprise avec les collègues
- La reprise avec les élèves
- Le pouvoir de la vulnérabilité
- Le deuil de ce qui était

500 enseignants se sont inscrits et le groupe a été complet presque chaque jour -100 personnes- la capacité de la plateforme.

Les parents ont aussi reçu des propositions de formation en virtuel et en présentiel (3600 parents).

L'ARS a demandé à L'Instance régionale en éducation et promotion de la santé (IREPS) de Picardie d'évaluer les conditions de transférabilité dans d'autres départements.

Le projet continue jusqu'en 2022, avec la demande et les difficultés qui surgissent. Les difficultés étant des opportunités de créer de nouvelles actions et d'accompagner au plus près les besoins du terrain.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX COMPÉTENCES PSYCHO-SOCIALES

Brigitte Liatard

« Allo madame, ici le principal adjoint du collège Jean Moulin, nous sommes en Seine Saint Denis et très intéressés par votre formation aux Compétences Psycho-Sociales et à la médiation par les pairs. Quelles sont vos disponibilités et quand votre association pourrait-elle venir former nos élèves ? »

Pourquoi former aux compétences psycho-sociales?

Ce type de demande est fréquent au sein de notre association *MédiActeurs* qui forme depuis 1993 dans les écoles, les collèges et les lycées aux CPS (compétences psycho-sociales) et à la médiation par les pairs. Mais la démarche que nous proposons n'est pas celle qu'envisage ce principal adjoint. Depuis plus de 25 ans nous avons animé plusieurs centaines de stages, suivi de très nombreux établissements, organisé des dizaines de rencontres avec les jeunes comme avec les adultes, et nous sommes persuadés qu'il est inutile de former des jeunes si leurs enseignants ne sont pas les premiers impliqués.

Bien sûr on peut s'interroger sur ce choix et sur les raisons pour lesquelles la formation aux CPS, autrefois appelées « habiletés socio-affectives », nous a toujours paru être un préalable à la formation à la médiation par les pairs. Il est pour nous évident :

- qu'on ne peut pas envisager de proposer à un jeune d'aider ses camarades à résoudre leurs conflits si un premier travail n'a pas déjà été fait avec lui pour lui permettre de mieux se connaître et de mieux comprendre son propre fonctionnement face à la violence.
- que la formation à la médiation ne se limite pas à l'apprentissage de quelques techniques, aussi essentielles soient-elles, comme la reformulation, mais doit se faire dans un terreau favorable, et quel meilleur terreau que celui de l'acquisition des CPS ?
- que pour les nombreux élèves qui ne feront pas le choix de devenir médiateurs, l'apprentissage des CPS est **un apprentissage au savoir-être indispensable**

pour mieux se connaître, améliorer ses relations avec son entourage et se préparer à la vie d'adulte.

- que cette formation aux CPS en elle-même **améliore de façon visible et rapide le climat scolaire** et les conditions de l'apprentissage.

Pourquoi former en priorité les adultes ?

Mais dans ce cas, pourquoi refuser de former les élèves (sauf le cas assez rare de stages mixtes (mêlant jeunes et adultes) et exiger de passer par leurs éducateurs au sens très large c'est à dire les acteurs de la vie scolaire : les enseignants et le ou la documentaliste, le personnel de santé, le personnel de cantine et technique, voire parfois la direction et les parents d'élèves?

Là aussi, nous évoquerons plusieurs raisons :

- la première est pour nous une évidence, celle de **rendre les établissements autonomes**, c'est à dire, capables de continuer à former des jeunes les années suivantes mais aussi de coopter et de former des collègues adultes : il s'agit de responsabiliser les éducateurs comme eux-mêmes responsabiliseront les jeunes
- parce que cette formation des **adultes** en direction des **élèves change radicalement les relations entre les uns et les autres** et crée des liens très forts qui perdurent pendant des années, voire des dizaines d'années comme nous le prouve l'enquête que nous avons récemment lancée auprès d'anciens médiateurs et des responsabilités auxquelles cette activité les a préparés
- parce qu'apprendre aux élèves une façon d'être et de communiquer que n'auraient pas acquise leurs enseignants serait un non-sens
- parce que beaucoup d'enseignants rêvent d'avoir avec leurs élèves des relations autres que celles d'enseignant à enseigner à travers une matière et des notes qui font souvent obstacle à cette relation

Certes ces arguments ne convainquent pas toujours et sont surtout entendus par des enseignants déjà un peu expérimentés qui vont, très vite pendant le stage, se projeter dans l'utilisation des outils avec leurs élèves. Nous avons pu constater que des enseignants tout juste sortis de l'ESPE¹¹ et ne disposant pas du bagage pédagogique nécessaire, étaient peu sensibles à ces arguments. C'est une des raisons pour lesquelles nous ne travaillons pas avec ces structures et avons fait le choix de ne répondre qu'aux demandes de **stages sur site, et non plus de stages externes**, avec la volonté de créer des liens entre les participants et de les fédérer.

11 Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (aujourd'hui INSPE).

La définition donnée par l'OMS¹² des CPS en 1993 est claire : *il s'agit de la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.*

L'OMS les classe en 3 groupes : compétences sociales (Savoir communiquer efficacement / Être habile dans les relations interpersonnelles / Avoir conscience de soi / Avoir de l'empathie pour les autres), émotionnelles (Savoir gérer son stress / Savoir gérer ses émotions / Avoir une pensée créative) et cognitives (Apprendre à résoudre des problèmes / Apprendre à prendre des décisions / Avoir une pensée critique).

Comment la formation aux CPS est-elle présentée ?

Comment éduquer à ces compétences de façon vivante et durable, comment faire comprendre rapidement le bénéfice de ces acquisitions sans dispenser une morale qui hérisse les jeunes ? Notre choix est simple : permettre aux **adultes de se mettre dans la peau des jeunes et leur faire vivre les exercices proposés, exactement comme ils les feront vivre à leurs élèves**. Les demandes des adultes formulées dès le début du stage lors du premier tour de table : sont souvent très proches d'un lieu à l'autre : « Comment réagir par rapport aux petits conflits du quotidien qui empoisonnent mes cours ? comment faire accepter les élèves des ULIS par les autres élèves ? Comment aider cette élève harcelée ? Comment construire de vraies relations avec les élèves ? comment intervenir quand les élèves s'insultent ? comment désamorcer les petits conflits avant qu'ils ne dégénèrent ? comment préparer nos jeunes au monde de demain et leur donner de vraies responsabilités ? Nous voulons des réponses concrètes avec des formateurs issus du terrain ! »

C'est en partant de ces demandes et en donnant l'exemple, que le formateur va amener les participants à accepter de **travailler de façon ludique** dès la première présentation des uns et des autres. Et pour rassurer sur le sérieux de notre démarche, on s'appuie sur la célèbre formule d'Einstein « *le jeu est la forme la plus élevée de la recherche* », autrement dit, lorsque nous « jouons » nous sommes des « chercheurs ». C'est une approche parfois difficile à appréhender, plus facile lorsqu'une présentation du stage a eu lieu dans l'établissement pour expliquer notre démarche mais on constate vite que dans presque tout enseignant il y a un joueur qui sommeille et que la perspective de partager ensuite avec ses élèves est séduisante. Et c'est bien sûr au formateur de donner l'exemple en s'impliquant lui-même, comme le feront les adultes lors des ateliers qu'ils animeront avec les jeunes.

Notre choix est donc de **lier intimement CPS et médiation par les pairs** et, après chaque exercice ou jeu, de se demander l'intérêt de cet exercice et dans la vie quotidienne et dans la pratique de la médiation par les pairs, en donnant ainsi le réflexe

12 Organisation Mondiale de la Santé.

aux élèves, via leurs enseignants de se demander immédiatement quel est l'objectif de chaque apprentissage.

La perspective d'un stage de trois journées de 7 heures chacune et du nombre de cours qui vont être supprimés inquiète un peu les volontaires à ce stage, mais ils sont vite convaincus par le programme fourni (voir encadré) et par la variété des exercices pratiqués en grand groupe, individuellement, en binôme, et par équipe de 4 ou de 6. Quant à ces journées chargées, elles sont fatigantes pour des adultes mais elles ont l'avantage de les faire se mettre à la place de leurs élèves et ainsi de mieux comprendre leurs réactions pendant les cours.

Bien sûr **les principes** (que nous appelons parfois piliers tant ils sont fondamentaux) de ces journées sont ceux de la plupart des stages et seront aussi ceux des ateliers des jeunes à savoir :

- **la liberté de s'investir** sans avoir à justifier sa position (de même que, plus tard, les jeunes n'auront aucune obligation de venir en médiation)
- **la confidentialité** sur tout ce qui se dit de personnel, car partager le contenu du stage en famille ou avec ses collègues est recommandé
- le fait de **parler en JE** c'est à dire de soi, de ce que l'on vit ou pense et pas des autres ou sur les autres
- le **jugement différé**, c'est à dire attendre d'avoir suffisamment d'informations pour juger une parole ou une personne, le jugement rapide étant une des principales sources de conflit.

Comment les CPS sont-elles travaillées ?

Les tables sont mises en cercle afin de faciliter les échanges entre des stagiaires dont le nombre tourne autour d'une quinzaine et la partie vide au centre de ce cercle est consacrée aux jeux coopératifs par lesquels reprend chaque demi-journée.

Puis commence le travail sur les CPS : l'ordre que nous avons choisi, du moins pour le collège et le lycée, un peu différent pour le premier degré, et que nous suivons depuis 25 ans est pour nous logique. (Voir encadré)

Première journée

On sait combien les jeunes aspirent à mieux se connaître : leur intérêt pour les tests dans les journaux d'ados le prouve et on sait aussi que le programme officiel avant l'introduction des CPS répondait très peu à ce besoin profond : acquisition de connaissances sur le passé, le monde, le fonctionnement du corps et celui des objets qui nous entourent mais si peu sur le fonctionnement de l'âme humaine et l'art des relations.

Aussi, pendant cette première journée avec les stagiaires qui reprendront ensuite les exercices avec leurs élèves, **il s'agit de construire un cadre structurant et rassurant en aidant les jeunes à mieux se connaître** seul ou avec l'appui des autres, à prendre confiance en eux et dans les autres en découvrant leurs qualités et leurs valeurs ainsi que celles des autres, à organiser des jeux coopératifs dans lesquels on gagne tous ensemble..., très vite, on apprend les prénoms les uns des autres en faisant déjà preuve de créativité. En équipe on découvre avec plaisir **ses points communs**, on rit beaucoup, ce qui commence à souder le groupe et qui surprend ceux qui pourraient passer près de la salle. Pour les plus timides, et il y en a chez les enseignants comme chez les élèves, on s'entraîne à aller vers l'autre et à poser des questions, à observer le positif chez son voisin, on accepte d'être observé en sachant que ce regard sera bienveillant, démarche ô combien inhabituelle dans un monde où le regard critique est souvent la première attitude.

Prise de conscience des préjugés, des stéréotypes attribués à ses collègues, regard superficiel sur ceux que l'on imagine connaître : « *j'ai découvert davantage de choses sur mon collègue en 10 mn que depuis des années que je le côtoie en salle de professeurs* » disait une stagiaire.

Découvrir ainsi ses propres valeurs parfois en germe, découvrir que derrière les défauts si souvent mis en avant par l'entourage se cachent des qualités, **s'affirmer progressivement pour mieux résister à la pression du groupe**, développent progressivement la confiance en soi et on sait qu'**une saine estime de soi est un des meilleurs antidotes à la violence manifestée ou subie**. Pendant les ateliers qu'il animera l'attitude de l'enseignant qui écouterait sans juger et responsabiliserait contribuera largement à cette construction.

Cette première journée se termine en général par un bilan, le célèbre « *comment ça va* » emprunté à celui qui fut notre fidèle président d'honneur, André de Peretti, et reviennent le plus souvent les termes de *surpris(e)*, *ravi(e)*, *séduit(e)*, *optimiste*...mais également *épuisé(e)* par l'investissement de la journée et *méditatif(ve)* car ces exercices posent de nombreuses questions auxquelles les deux jours suivants s'efforceront de répondre.

Ce *comment ça va* associé à de drôles de têtes de chats connaît un vrai succès auprès des jeunes ; on pourra en abuser, préparation à un travail sur le vocabulaire des émotions et des sentiments.

Deuxième journée

On continue ensuite sur le thème de **la violence et de son observation**, violence tellement banalisée que les élèves ne la remarquent même plus. Mais qu'est-ce que la violence ? Ce qui est violent pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre, pour les adultes comme pour les jeunes. Vraie bagarre ou bagarre pour rire ? Mais qui rit dans l'affaire ? Et qu'est-ce qu'une insulte ? Là aussi la plaisanterie n'est pas forcément du goût de tous...temps de réflexion, de silence et d'échange...les adultes voient déjà quelle

forme d'exercice ils vont faire pratiquer à leurs élèves pour **susciter l'empathie** : enquête individuelle ou tous ensemble sur le TNI¹³? Ils imaginent à juste titre l'afflux de réponses de leurs élèves, les ASSED¹⁴, toujours en première place, évoquent les jeux pervers auxquels se livrent certains pendant les récréations, on partage. En tous cas il y aura du matériel pour travailler les points suivants ! Et le ressenti face à la violence n'est pas forcément ce qu'imaginent les adultes : on se souvient de cette classe de Première dans laquelle des élèves qui s'étaient pourtant fait voler leur portable sur le quai de la gare vivaient beaucoup plus douloureusement le fait de n'être pas invités aux soirées organisées par leurs camarades ; l'exclusion est peut-être la pire des violences.

Or cette violence paraît souvent la seule réaction digne d'un caïd et l'unique réponse possible face aux provocations. A l'aide de questionnaires présentant des situations correspondant à toutes les tranches d'âge (adultes, lycée, fin collège, début collège, cycles 2 et 3) mais au décodage commun, on constate ensemble que **l'éventail des réactions est large et que chacune a ses avantages et ses inconvénients**. Et le comportement des adultes ressemble alors étrangement à celui qu'auront leurs jeunes : étonnement, rires, exclamations... chacun, chacune évoque et partage ses découvertes avec ses voisins et voisines.

Là encore il ne sera pas question de faire la morale à ses élèves : oui parfois il peut être nécessaire de faire preuve de combativité pour se défendre ou défendre un plus faible. Le caïd est entouré de personnes qui le respectent, mais dans le sens où ils le craignent, et un jour ne finit-il pas par se retrouver seul, car il n'a pas de véritables amis ? Les adultes sentent bien que ces arguments et le témoignage de Yazid Kherfi, ancien délinquant devenu « guerrier non-violent » (titre de son dernier livre) auront un impact.

Avoir une pensée critique sur certains comportements, analyser des situations pour prendre la meilleure décision en fonction de ses conséquences, nous sommes bien là dans un travail sur les CPS...

Puis le formateur propose de s'essayer au langage de la Communication Non-Violente dit « langage girafe », qui sera celui à utiliser lors des médiations et qui, dans la vie quotidienne a fait ses preuves à condition de le manier avec prudence et dans un contexte bien particulier. Ce langage, que le fondateur de la CNV Marshall Rosenberg oppose au langage de la vie quotidienne, le « langage chacal », requiert une vraie maîtrise de soi et une réelle empathie pour son interlocuteur. Il exige aussi un vocabulaire riche, **vocabulaire des valeurs et des émotions** déjà évoqué lors des étapes précédentes mais aussi **celui des besoins**, occasion d'enrichir de façon ludique et utilitaire le vocabulaire. Satisfaction des enseignants et surtout des professeurs de français, bien conscients du lien direct entre pauvreté du vocabulaire et violence. On sait que les coups remplacent les mots lorsque ceux-ci manquent.

L'étape suivante utilise un matériel particulièrement divertissant pour aborder une démarche difficile qui est celle de constater que **l'autre peut avoir un point de vue différent du mien** mais également juste, ou plus simplement que cet autre avec lequel

13 Tableau Numérique Interactif.

14 ASSistants d'EDucation.

je suis en désaccord n'a pas toujours entièrement tort. Et à la question « qui a raison? **lui ou moi** », on répondra « **lui et moi** », un changement de regard sur la vision de l'autre et sur l'autre lui-même. De nombreux exercices comme les dessins à double interprétation, les illusions d'optique, les phrases en perspective, les dessins en trois dimensions etc, contribuent à ce changement de posture qui consiste à **se mettre**, pour un temps, **à la place de l'autre**. Grands et petits rient beaucoup et la principale difficulté résidera ensuite, à aider les jeunes à faire le lien entre ces exercices amusants et la vie quotidienne sans s'arrêter au seul aspect ludique. Certains CPE n'hésitent pas à afficher ces documents dans le bureau de la vie scolaire pour s'y référer et faire réfléchir les élèves en conflit.

Troisième journée

Les exercices d'écoute et de communication ont bien évidemment une place de choix dans le stage: on sait les nombreux conflits dus à des malentendus. On jouera à distinguer les difficultés liées à une mauvaise transmission des informations et **les mauvaises intentions** qui se cachent derrière **les rumeurs, principale source de conflits** au collège mais pas seulement. C'est sans doute avec cet exercice du bouche à oreille que l'on prend le mieux conscience de **la nécessité de faire vivre cet exercice aux adultes avant de le faire faire aux élèves**. On sait que dans ce jeu maladroitement appelé autrefois « téléphone arabe » le texte final, largement « dégraissé » car passé par une dizaine de personnes n'a absolument plus rien à voir avec le récit du départ. Mais il faut l'avoir fait soi-même, avoir oublié ou réinterprété une partie des informations données, puis l'avoir réentendu après enregistrement, pour réaliser à quel point les transformations, oublis et rajouts des adultes sont proches de ceux des jeunes. Il est ensuite facile de lancer un débat sur les rumeurs au collège puis sur les *fake-news*. On peut parier que les jeunes se montreront plus prudents lors des rumeurs lancées par certains camarades malveillants pour en harceler d'autres et on se souvient de ce jeune élève de 5ème qui, spontanément, et après cet exercice, avait décidé dans sa classe de devenir « *détecteur de rumeurs* ».

Jeux de transmission de dessins, exercices sur les inférences rendent évidente la nécessité, dans la vie quotidienne, de multiplier les questions surtout lorsque l'on croit savoir. Travail sur la relation, importance de l'attitude corporelle dans **une véritable écoute**, exercice qui surprendra plus d'un élève et profitera à l'enseignant, au cours suivant !

Avoir une pensée créative fait partie des CPS et pourtant la formation et la pratique de l'enseignement sont loin de la développer, surtout dans le second degré. Or un comportement répétitif bloque les situations. Là aussi jeux et énigmes vont aider à prendre de la hauteur, à changer de point de vue, à sortir des limites que l'on s'impose inutilement.

On l'a dit, ces trois journées passent vite et si la médiation par les pairs et le lien fait avec les CPS ont été en permanence abordés en montrant systématiquement pendant quelle

partie du déroulement d'une médiation les jeunes médiateurs auront besoin d'utiliser telle ou telle compétence, c'est le troisième jour que le puzzle s'assemble réellement. **Travail sur la reformulation** au cours duquel tout le travail fait sur l'objectivité, les sentiments, les valeurs et les besoins prend tout son sens. Mais la formation à la médiation est une autre histoire.

Comment et quand les adultes forment- ils ensuite les jeunes aux CPS ?

Ces trois journées ne laissent pas indifférent : « *j'ai hâte de mettre tout cela en pratique* ». Beaucoup de stagiaires, et ils le disent dès le lendemain, font sans attendre, avec plaisir et un brin d'espièglerie, pratiquer les exercices à leur entourage : collègues non venus au stage, conjoint, enfants, amis, et effectivement, quelle meilleure façon de se les approprier ?

De notre côté nous restons en lien avec les stagiaires par téléphone ou plus souvent par mail et, au-delà du bilan positif de fin de stage et de la demande quasi unanime de ce suivi, beaucoup témoignent des changements sur leur propre pratique : « *Je n'enseigne plus comme avant... c'est pour moi un changement profond dans ma façon de voir les élèves et d'entrer en relation avec eux* ».

Les lycées professionnels sont très demandeurs : deux stages ont eu lieu dans ce lycée Théophile Gautier dont le proviseur témoigne : « *Agir sur le climat scolaire, c'est d'abord agir sur les enseignants...il y avait besoin d'outiller les profs...l'essentiel c'est le savoir-être, la relation avec les autres je vise d'abord les professeurs, outiller le maximum de professeurs. La formation est très utile pour les professeurs car eux-mêmes participent quelquefois aux réunions et en lycée pro cela part assez vite... la formation plaît, ils en parlent positivement* ».

Car du côté de **la formation des élèves**, passé l'enthousiasme du stage, un moment hors du temps, se posent d'abord les questions pratiques. Bien sûr nous invitons la direction à venir dans l'après-midi de la troisième journée pour concrétiser le projet, écouter les souhaits des stagiaires, exposer les moyens dont dispose l'établissement et réfléchir ensemble à ce qu'il va être possible de construire ensemble.

a- Un des premiers choix à faire concerne **le ou les niveaux des élèves** qui vont être formés aux CPS. Tous les niveaux peuvent être intéressés par cette formation : les 6èmes pour avoir davantage d'atouts afin de mieux aborder la vie au collège et être dans la prévention, les 5èmes et les 4èmes car il s'agit d'un âge difficile mais qui va profiter pleinement de cet apprentissage ou enfin les 3èmes car ces exercices les aideront dans leur choix d'orientation. Dans le premier degré la formation se fait souvent dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique et les différents thèmes peuvent être répartis sur plusieurs années.

b- Un autre choix concerne **le nombre des élèves** qui seront formés; celui-ci sera fonction du nombre d'éducateurs volontaires, en sachant que cette formation, dans le second degré se fera par demi- classe et sera animée par un binôme ce qui

requiert un nombre élevé d'adultes et des moyens financiers. Les chefs d'établissement ne sont pas surpris car c'est une question essentielle évoquée lors de la toute première entrevue. Chaque établissement construit alors son projet en fonction de nombreux critères: motivation de l'équipe pédagogique, ressources, nombre d'heures rétribuées, du climat scolaire, des souhaits de l'équipe, de la localisation : REP7, REP+, existence d'ateliers tout particulièrement pendant la pause méridienne, d'une heure bleue pour les concertations, volontariat ou obligation pour les élèves...et les choix sont extrêmement variés mais dans tous les cas la prudence s'impose et il est déconseillé de brûler les étapes.

c- Rendre **la formation obligatoire ou n'accueillir que des volontaires** interroge: dans le second cas, l'animation des ateliers sera plus facile pour les enseignants mais c'est aussi le risque que les jeunes qui auraient le plus besoin de ce travail sur eux ne viennent pas. Dans le premier cas on court le risque de faire venir des élèves dont le seul objectif sera de perturber les séances; on peut les obliger à rester à deux ou trois séances au cours desquelles ils peuvent finalement «accrocher», prenant conscience qu'il ne s'agit absolument pas de cours et que ces moments vont répondre à certaines de leurs interrogations mais, si la situation ne s'améliore pas et s'ils gênent le fonctionnement d'un groupe, ce qui est heureusement rare, la seule solution sera de discuter avec eux seul à seul puis, s'ils s'obstinent, de leur rendre leur liberté.

d- **La question horaire**, quant à elle, est cruciale. Noria Belgherri, chargée de mission climat scolaire dans le 93 développe : *« Le cadre horaire du secondaire - comparativement au primaire - ne facilite pas la concertation. A l'Éducation Nationale, cela n'existe pas. De plus, travailler ensemble, c'est compliqué pour toute organisation. Alors même que c'est un facilitateur, voire une condition de progrès et d'efficacité. Il existe dans le 93 une importante rotation des personnels qui freine la pérennité des projets sur le long cours même si certains personnels sont conscients de l'importance de traiter à l'école les questions non disciplinaires : celles relevant de questions sociétales, psychosociales, de santé publique ou de citoyenneté... C'est le temps de classe qui préoccupe avant tout les enseignants : comment instaurer des moments de calme et de concentration. Mais quand ils constateront les effets sur leur relation aux élèves, ils auront envie de former les élèves. Car porter un regard bienveillant sur l'élève, être à l'aise pour exprimer ses besoins et ses valeurs, pour réguler les conflits influe largement sur la gestion de classe et favorise l'autonomie du jeune, lequel accepte mieux les règles »*. Car la formation complète aux CPS telle que nous la proposons requiert **une douzaine d'heures** assurées par **un binôme de deux adultes** pour **une demi-classe** ce qui est très lourd pour un établissement mais nécessaire car rassurant pour les éducateurs comme pour les jeunes. Or dégager douze heures dans la vie d'un établissement n'est pas chose facile, surtout si le souhait est que cette formation concerne non pas seulement une classe ou un petit groupe d'élèves volontaires mais tout un niveau soit entre 120 et 200 élèves.

Cette formation peut se faire à raison d'une heure hebdomadaire, de deux heures par semaine, par demi-journées ou même sur deux journées à la suite, chaque choix ayant une fois de plus ses avantages et ses inconvénients. Le choix de l'heure hebdomadaire peut prendre place en fin de journée ou pendant la pause méridienne. On voit combien le soutien du chef d'établissement est primordial. Certains, comme l'expliquait le

principal de ce lycée pro cité plus haut, utilisent les heures de l'accompagnement personnalisé. D'autres font le choix de consacrer une demi-journée lors de la rentrée des classes pour créer une ambiance et aider les élèves à se découvrir avec les exercices liés à la connaissance de soi. D'autres continuent en banalisant les demi-journées veilles de vacances dont on sait que, de toutes façons, elles ne sont pas très productives sur le plan scolaire. D'autres encore placent ces journées sur la fin du mois de juin.

Comment se passe la formation aux CPS des élèves par les enseignants ?

Bien sûr **les Professeurs Principaux peuvent profiter de leur heure de vie de classe et des problèmes rencontrés pour utiliser** certains exercices : *« Je suis prof principal en 6ème, avec des élèves en difficulté, et multiplier les ressources me semble indispensable ! Je compte utiliser avec eux demain le " comment chat va ? ", j'ai dans la classe un jeune flamand, qui ne parle pas français et souffre de troubles autistiques, mais grâce à votre exercice, il pourra s'intégrer en partie au groupe. »*

De même certains exercices ont toute leur place dans le programme scolaire: le professeur d'histoire travaillera le rôle de la rumeur dans les siècles passés, l'enseignant d'arts plastiques et celui de sciences physiques les illusions d'optique, le professeur de français le vocabulaire lié à la connaissance de soi, le professeur de SVT les émotions, les professeurs de langues n'ont que l'embarras du choix: *« les enseignants qui ont suivi la formation utilisent les exercices dans leur discipline et disent à quel point cet apport est efficace pour améliorer la relation avec l'élève et la gestion de classe »* constatait Monsieur Slimano, principal aux Lilas.

Quelle que soit l'organisation matérielle choisie **ces séances** plaisent énormément aux élèves et donnent **beaucoup de satisfaction aux enseignants** qui créent des liens, découvrent les élèves sous un autre jour : une enseignante de français confie : *« je suis en quête d'un autre mode d'enseignement où les pressions d'en haut soient moins oppressantes, où les élèves aient plus leur mot à dire. J'aimerais construire avec mes élèves un relationnel de qualité, trouver le temps de l'échange, donner à chacun l'espace dont il a besoin. Je n'y arrive pas dans une classe de trente élèves »*. Et dans leurs retours, nos stagiaires devenus formateurs, nous disent fréquemment que des exercices qui leur paraissaient peu appropriés fonctionnent finalement très bien : *« j'ai déjà essayé certains des jeux que tu as proposés aux élèves de la classe dont je suis le professeur principal. Et toutes mes réticences se sont évanouies tant ça marche... Alors un grand merci pour tout ce que tu nous as apporté... A bientôt je l'espère »* écrit un professeur d'EPS.

La plupart ont l'impression que **les élèves n'attendaient que cela** et les bilans écrits et anonymes des jeunes sont révélateurs : *« ces séances m'ont intéressé...m'ont aidé à mieux me connaître...j'arrive à mieux me contrôler... je suis moins impulsif... j'ai plus de courage pour donner mon avis... je parle plus facilement de ce que je ressens... j'arrive à mieux comprendre les autres... je suis davantage à l'écoute... je m'efforce de moins me moquer...j'ai davantage envie d'aider... »*.

Si le projet de l'établissement est d'aller plus loin en formant des élèves à la médiation par les pairs, la fin de cette formation aux CPS se termine par la question : « *Qui veut continuer et faire bénéficier d'autres de ce que vous avez vous même découvert, en devenant médiateur(trice) pour vos camarades plus jeunes ?* ». Et la générosité des jeunes répond toujours « présent ».

Mais au-delà du plaisir immédiat et partagé (« *merci encore pour tous les fruits que nos élèves vont récolter très bientôt, moi je savoure déjà le mien* », « *J'ai vraiment envie de m'y mettre et cela me rebooste dans mon boulot* » (ce qui n'est pas rien dans un contexte fréquent de découragement), **quels sont les bilans** à court et à long terme ?

Poursuivons avec le témoignage de Pascal Delhom, proviseur de ce lycée professionnel cité plus haut : « *il y a assez rapidement un vrai impact sur le climat scolaire parce qu'on agit sur la posture du professeur qui va comprendre certaines choses dans le comportement des jeunes et le prendre en compte. Je vois la différence d'une année sur l'autre. Globalement cela va beaucoup mieux avec les deux sessions de formation : 24 adultes ont été formés sur les 60 y compris les CPE. Pour les jeunes la formation est complémentaire de l'enseignement. La formation pour les élèves, il faut qu'elle soit dans la durée. Il faut que tous les élèves y passent. Donc on l'a mise en place dans la formation d'accompagnement personnalisé, cela permet de travailler la posture, de créer une cohésion, de favoriser l'observation réciproque et de faire connaissance* ». Les propos de ce responsable sont clairs : le bénéfice de cette formation aux CPS est réel pour les jeunes comme pour les adultes et il est bien conscient de ce changement de regard, de cette attitude bienveillante qui se construit envers soi-même mais aussi en direction des collègues et des élèves.

La formation aux CPS a-t-elle un impact sur la violence et les phénomènes de harcèlement ?

Il n'est pas inutile de répéter, et tous les élèves l'attestent dans les jours qui suivent ou de longues années après, que cette formation leur a donné confiance en eux ; or on sait qu'une **estime de soi insuffisante ou excessive** joue un rôle essentiel dans **les phénomènes de violence et de harcèlement**, ce fléau actuel amplifié par les réseaux sociaux, que l'on soit du côté des « harceleurs », des « suiveurs » ou des « harcelés ». Les approches sont multiples concernant les causes du harcèlement mais, si tous les moyens possibles sont à utiliser pour mener **une lutte efficace**, la première réponse réside dans une action à long terme avec un travail de **prévention** et de **formation aux compétences psycho-sociales** pour tous les jeunes et ce, depuis le premier degré. Il faudrait, comme dans certains pays du Nord, rendre obligatoire la formation à l'empathie et au vocabulaire des émotions, en aidant à prendre conscience de ses propres émotions mais aussi de celles des autres, en faisant réfléchir sur le fait que ne rien faire c'est être complice et encourager, par sa passivité, la violence et le rejet de l'autre. Si le rôle des adultes est essentiel dans les situations de harcèlement, les jeunes, sensibilisés à cette problématique, et qui ont pris confiance dans leurs éducateurs feront plus facilement appel à eux.

Cette formation aux CPS a-t-elle un impact dans la durée ?

Quant aux **bénéfices à long ou très long terme**, nous avons la chance, menant ce travail de formation aux CPS depuis plus de vingt-cinq ans et restant en lien avec de nombreux jeunes devenus adultes qui ont accepté de répondre à notre enquête, d'en être les témoins. Cette éducation prépare à prendre des responsabilités et à devenir acteur dans « ce monde d'après » ; les témoignages abondent :

Arnaud: « ça m'a bien aidé pour vivre à plusieurs en colocation car sinon je crois qu'on se serait étripés! », Blandine: « je suis sage-femme et j'ai appris à écouter l'autre, ce n'est pas facile dans l'équipe en cas de stress et de fatigue intense », Shirley : « cela m'a permis de combattre ma timidité », Rachèle : « cela m'a aidé à parler en public je suis déléguée de classe, déléguée au conseil de vie lycéenne, membre du Conseil d'administration du lycée, suppléante au conseil académique de vie lycéenne et ambassadrice contre le harcèlement », Yoann : « dans la petite entreprise que j'ai créée j'ai eu envie de développer les valeurs d'écoute, de coopération, de partage que j'avais découvertes », Laura: « je me suis engagée dans un service civique », Nina : « je pense qu'il y a un avant et un après cette formation, j'ai passé le BAFA et, avec les enfants, je me sers des jeux appris », Aldic « les mots c'est génial et puissant », Anais : « cela m'a donné beaucoup d'assurance et je suis plus tolérante », Nicolas : « je suis maintenant pâtissier, j'ai appris à parler avant d'agir même quand quelqu'un m'énervait je l'écoute; dans la vie professionnelle il y a beaucoup d'occasions de mettre en pratique ce qu'on a appris ».

Et nous concluons sur le beau témoignage de Silina : « j'ai appris à faire attention à ce que je dis et fais, c'est nécessaire pour pouvoir vivre en communauté ; je mesure les conséquences de mes actes. Cette formation m'a appris à entendre la voix qui murmure au fond de moi et à l'écouter, et surtout elle m'a appris à m'aimer et à aimer les autres ».

MédiActeurs Nouvelle Génération site: www.mediacteurs.com

3 impasse Jean de Villiers 95400 VILLIERS LE BEL

STAGE DE FORMATION A LA MÉDIATION PAR LES PAIRS

LES PRINCIPALES ÉTAPES

> Constat

L'institution scolaire, reflet de la société est de plus en plus touchée par une agressivité aux formes multiples : moqueries, insultes, bagarres, exclusions, harcèlement... Elle ne dispose pas des structures nécessaires pour régler ce

type de problème, aussi la violence est-elle devenue la première réponse d'un jeune qui est ou se croit remis en question ou rejeté.

OBJECTIFS

La formation a pour objectifs d'apprendre aux jeunes à gérer leurs conflits dans le cadre de l'école et, pour les volontaires, à devenir médiateurs.

> Les principales étapes sont :

1. Une meilleure connaissance de soi ainsi que des valeurs auxquelles les jeunes croient et dont ils savent faire preuve, afin d'acquérir plus de confiance en eux. On sait qu'une bonne estime de soi est le meilleur antidote à la violence dont la peur est souvent à l'origine. La capacité à identifier, exprimer et si nécessaire maîtriser ses émotions.
2. Une prise de conscience de cette violence dans laquelle baignent les jeunes, en les aidant à repérer les situations de conflit ou d'injustice entre eux et autour d'eux.
3. Une observation et une réflexion sur leur façon habituelle de fonctionner et de réagir dans les situations difficiles.
4. Un travail pour admettre que l'autre a ou peut avoir un point de vue différent du sien.
5. Un apprentissage des techniques de communication pour permettre aux élèves de s'exprimer avec le moins d'agressivité possible et d'écouter l'autre en essayant de se mettre à sa place.
6. Une prise de recul par rapport aux situations de conflit afin de réagir positivement et de renouer le dialogue dans le respect de soi et de l'autre en ne confondant pas l'objet du conflit et la personne.
7. Un développement de l'imagination et de la créativité pour trouver d'autres issues au conflit afin que celui-ci se termine par un accord sans perdant ni gagnant
8. Enfin la formation d'élèves médiateurs pour, qu'à tour de rôle et par deux, ils puissent être capables de remplir la fonction de médiateurs en classe ou dans la cour de récréation, pendant une période donnée.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN SUISSE : UN MODÈLE À SUIVRE ?¹⁵

Richard-Emmanuel Eastes¹⁶



Sarcophage « scène d'enseignement », Musée du Louvre, fin du IV^e siècle ap. J.-

Depuis la Suisse, les questionnements actuels autour des rôles des ESPE et de la sélection, de la formation initiale et continue des professeurs ne laisse pas d'étonner. Ici, la formation des enseignants est pensée comme l'acquisition d'un métier véritable, comme une formation professionnelle complète d'une durée de un à trois ans, qui ne débute qu'une fois les connaissances disciplinaires acquises et validées par le baccalauréat et/ou un diplôme universitaire.

Enseigner : un métier

15 Article publié dans *The conversation* : <https://theconversation.com/la-formation-des-enseignants-en-suisse-un-modele-a-suivre-74231>

16 Chercheur associé au Muséum d'histoire naturelle de Neuchâtel (Suisse) - Chercheur associé au Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences, Université de Genève. Richard-Emmanuel Eastes est membre-fondateur du groupe Traces, groupe de réflexion et d'action sur la science, sa communication et son rapport à la société. Il est également coach et consultant académique auprès de la société SEGALLIS (Suisse).

Devenir enseignante ou enseignant, c'est non seulement acquérir les connaissances disciplinaires que l'on transmettra plus tard, mais c'est également comprendre ce qu'éduquer, instruire, apprendre et comprendre signifient : comment accompagner une classe dans sa diversité socioculturelle, comment y intégrer des élèves différents, comment conduire des évaluations pertinentes et non stigmatisantes, comment gérer les conflits entre élèves... Voici pour les sciences de l'éducation.

Car il reste encore à étudier la didactique générale et les [sciences de l'apprendre](#), ainsi que les didactiques des matières qui seront enseignées, spécifiques à leurs contenus, à leurs cadres théoriques, à leurs méthodes et approches expérimentales : Quelles sont les difficultés inhérentes à la compréhension du concept d'énergie ? Quelles sont les méthodes d'apprentissage de la lecture les plus efficaces ? Comment aborder les mathématiques pour que chaque élève puisse entrer véritablement dans leur apprentissage ? Etc.

Signe d'une formation des enseignants pensée comme un métier complet, il n'est pas rare de voir en Suisse tel(le) enseignant(e) de collège donner les cours de mathématiques et de sport, tel l'autre dispenser la biologie et le français, tout en assurant parfois des cours d'éducation musicale. Pas en raison d'une pénurie touchant soudain un établissement, mais simplement parce que les enseignants en question auront été formés à ces différentes disciplines et qu'ils détiennent simultanément la capacité et la volonté de les donner. Ce panachage est également pour eux une manière d'enrichir la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves, le chant n'étant pas vécu par les uns et les autres de la même manière qu'un cours de français ou de sciences, en raison d'objectifs et d'enjeux différents.

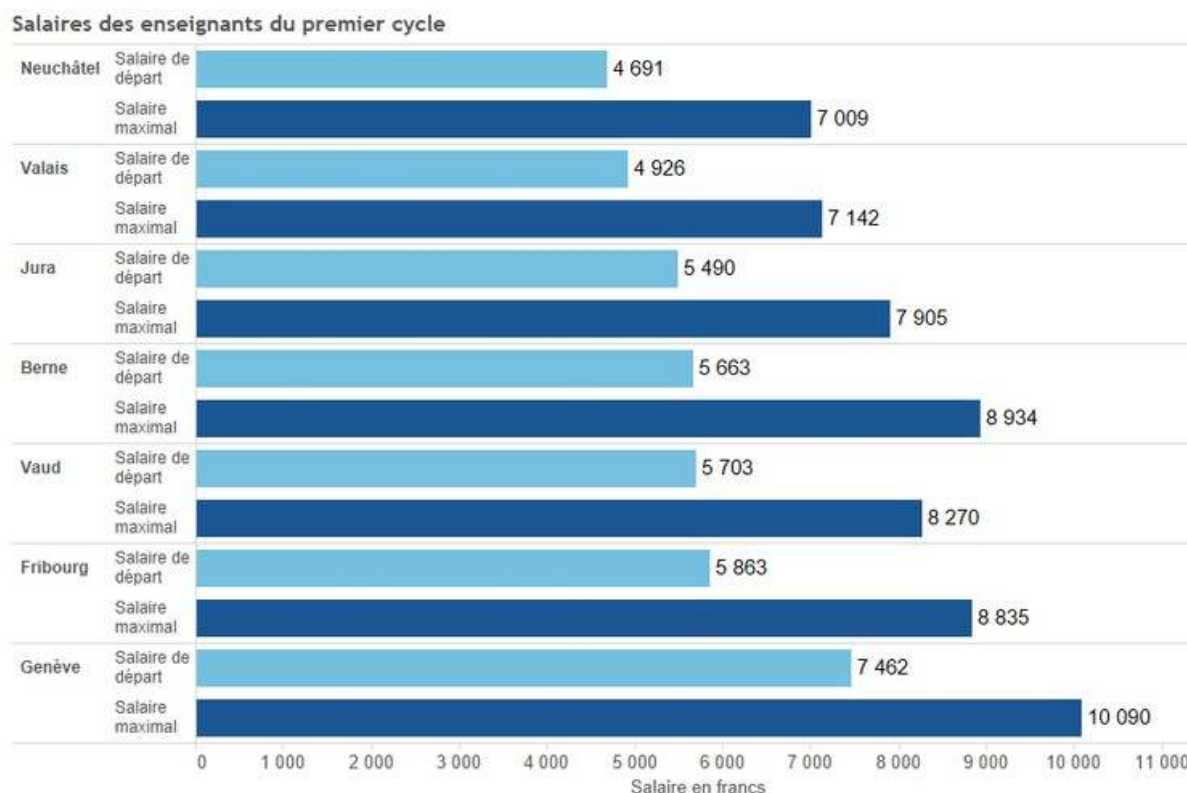
Des conditions sans commune mesure avec la France

Leur temps de travail ? [1930 heures annuelles](#) pour un plein-temps (toutes activités confondues) qui, ramenées sur 52 semaines (soit une année théorique dépourvue de congés) conduiraient à une moyenne de 37 heures hebdomadaires. Les vacances scolaires réduisant ce nombre à [39 semaines](#), un certain nombre d'entre elles sont considérées comme travaillées pour les enseignants, sous peine de faire monter leur temps de travail effectif à 50 heures par semaine. Ces périodes de « vacances » sont soit des journées effectivement travaillées (formation continue, pré-rentree) soit des compensations pour les heures supplémentaires effectuées (entretiens avec les parents, projets scolaires, semaines vertes, voyages de fin d'année, amélioration de la qualité des établissements, etc.).

« Les vacances scolaires servent aux membres du corps enseignant à récupérer, à compenser les heures supplémentaires effectuées pendant les semaines scolaires ». [Site de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne.](#)

Une fois prises leurs 6 semaines de congés payés légaux, les enseignantes et enseignants suisses parviennent ainsi à un taux d'activité de 42 heures par semaine,

égal à la durée légale du travail en Suisse. Les salaires sont en conséquence : de 4 700 à 11 000 francs suisses bruts mensuels (de 3 700 à 8 500 euros nets) au premier cycle primaire selon les cantons.



Salaires des enseignants du 1^{er} cycle en Suisse, selon les cantons. RTS Info

À l'école primaire et au collège, il n'est toutefois pas impossible d'enseigner temporairement sans « titre HEP », c'est-à-dire sans le diplôme validant les crédits de formation délivrés par les Hautes écoles pédagogiques suisses, nom que les anciennes « Écoles normales » doivent au processus de « tertiarisation » qui s'est également saisi de la formation professionnelle de ce côté de la frontière. Mais enseigner sans titre HEP, c'est accepter de voir son salaire réduit jusqu'à 30 % par rapport au collègue diplômé qui délivre le même nombre d'heures de cours.

Bien entendu, le titre ne s'obtient pas qu'en suivant les cours des professeurs en sciences de l'éducation et en didactique. Chaque étudiant effectue un ou plusieurs stages en alternance, non pas en ayant la responsabilité d'une classe (ce qui passerait pour totalement irresponsable) mais en lien étroit et sous la tutelle de l'enseignant-e titulaire qui le coach, l'accompagne, le conseille avant qu'un-e professeur de la HEP ne vienne l'observer, une ou plusieurs fois selon ses besoins, puis valider (ou pas !) son aptitude à enseigner.

Le regard d'un français agrégé

Formé à l'enseignement par et à la recherche à l'École normale supérieure, titulaire de l'agrégation de chimie obtenue dans les toutes premières places, j'ai été amené à me former à la pédagogie en autodidacte. Un comble puisqu'après avoir enseigné quelques mois après la proclamation des résultats du concours, mon « stage » était validé et j'étais nommé enseignant à vie. Pour ce faire, j'avais dû plancher à trois reprises sur des épreuves écrites marathon avant de présenter oralement et/ou expérimentalement deux thèmes de chimie et un de physique (travaillés durant l'année, tirés au sort le matin-même et préparés durant quatre heures avant l'épreuve) à des jurys dont nos formateurs nous précisaient que pour construire convenablement nos « leçons », il fallait en considérer les membres comme « totalement ignorants mais infiniment intelligents ». Le profil de l'élève moyen, chacun en conviendra.

Ainsi nos agrégés sont-ils formés comme des encyclopédies vivantes, mais sur des critères tout sauf pédagogiques : à moins que l'on accepte de nommer pédagogie la capacité à briller par ses connaissances et son éloquence devant un jury d'experts et à respecter un temps de 50 minutes précises pour traiter d'un thème donné, sans préoccupations pour les difficultés des élèves qui pourraient éventuellement nécessiter des détours pédagogiques. Cette sélection naturelle ne retient bien évidemment que les plus passionnés, aguerris et chevronnés ; ceux et celles qui étaient capables d'apprendre dans de telles conditions : plus dure sera la désillusion lorsqu'ils se rendront compte qu'ils n'ont justement pas appris à passionner leurs élèves autrement qu'au travers de la beauté de leur discipline, eux qui n'avaient jamais eu besoin qu'on leur y donne goût.

À ce stade de la réflexion, une précaution est nécessaire. Il n'est pas question ici de sous-entendre que les professeurs agrégés ne peuvent pas être de bons enseignants. Mais simplement que lorsqu'ils le sont, ils méritent doublement notre considération : pour avoir passé les redoutables épreuves de l'agrégation d'une part, et pour avoir découvert par eux-mêmes le sens profond de ce qu'est enseigner : donner envie d'apprendre, offrir les meilleures conditions possibles pour apprendre, faire apprendre. Et non pas déverser son savoir savant sur ses élèves comme on remplirait d'eau une série de cruches sans se soucier de savoir si l'on n'est pas en train de la verser à côté.

Penser la formation des enseignants

Avec beaucoup de volonté, il est possible d'apprendre la pédagogie en autodidacte, de s'instruire au contact d'enseignants chevronnés du primaire au supérieur, de médiateurs scientifiques et culturels œuvrant dans le précaire mais salubre monde de l'éducation populaire. Il est des didacticiens qui savent faire comprendre que discourir sur sa discipline, même avec passion, est insuffisant pour faire apprendre, que chaque élève nécessite une attention particulière, que chaque classe s'aborde avec une

diversification des outils didactiques, que la panacée éducative n'existe pas, que les élèves dignes de notre attention ne sont pas les « bons élèves » qui nous ressemblent mais les autres, ceux qui faute de se retrouver au centre de notre attention se voient affubler des qualificatifs de « mauvais », « paresseux », « j'm'en-foutistes ».

Ou encore qu'une copie ne devrait pas se corriger avec du rouge comme pour signaler les endroits où l'élève ferait finalement mieux de ne plus s'aventurer, mais avec du vert pour lui dire « Vas-y, c'est là que tu dois faire porter tes efforts pour avancer ! », voire avec un surligneur pour valoriser et mettre en évidence tout ce qui dans son travail est juste, original et innovant.

Et en Suisse comme ailleurs, les évolutions sont lentes car l'école est prise dans un double processus paradoxal de modernisation et de résistance aux effets de mode. Ce que nous transmettons à nos enfants revêt une importance sociétale telle que partout la question de l'éducation, à un niveau institutionnel ou gouvernemental, ne peut être que politique. Mais sur la base d'une structure de formation pédagogique tertiaire solide, de liens forts entre les différentes Hautes écoles pédagogiques mais également avec les établissements scolaires et les autorités cantonales, ce pays a su se donner les moyens de penser l'éducation lorsqu'en France on est encore trop souvent occupé à la panser.

Moralité...

S'il fallait tirer une leçon de cette histoire, peut-être serait-elle de ne pas oublier qu'un grand pays comme la France est peut-être susceptible d'apprendre de plus petits qu'elle, comme d'autres savent le faire : en 1995, au sein d'une délégation constituée par le prix Nobel de Physique Georges Charpak, nous nous rendions en Chine pour y rencontrer sa ministre de l'éducation qui souhaitait développer le programme [La Main à la Pâte](#) pour les 60 millions d'élèves de l'école primaire de ce pays. Deux ans plus tard, un [site web miroir](#) était construit en chinois et le programme se déployait dans tout le pays.

En France, des personnalités comme François Taddei, directeur du [Centre de Recherches Interdisciplinaires](#) (Paris), effectuent une [veille permanente sur les innovations pédagogiques](#) développées de par le monde. Saurons-nous nous-aussi regarder au-delà de nos frontières pour nous aider à résoudre nos contradictions ?

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ENTRE DIDACTIQUE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Nicole Poteaux¹⁷

La question de la formation des enseignants est souvent l'objet de querelles opposant savoir et pédagogie. Déjà Chesterton²² posait la question : « Que faut-il connaître pour apprendre le latin à John ? ». Les défenseurs de la connaissance du latin ont largement dominé et dominent encore les apôtres de la connaissance de John. À croire qu'il faille absolument choisir entre les deux, alors que l'évidence inciterait à répondre : « les deux..., mon capitaine ! ». À tout le moins, car s'il fallait aller plus loin comme le fait Lecointe²³ : « S'il fallait connaître le latin, John... et soi ? S'il fallait que je me connaisse pour connaître John ? Et s'il fallait connaître un peu le cadre où se consomme le latin, l'idée que John s'en fait, l'intérêt qu'il en retirera au cours de son cursus scolaire ? » L'auteur propose à cet endroit un tableau qui détaille trois champs d'intervention et de maîtrise : affectif, cognitif et institutionnel. Puis il conclut : « Et si la pédagogie, ce n'était pas seulement la didactique d'une discipline mais la connaissance, l'expérience, la maîtrise des dispositifs et des médiations qui organisent ces trois champs ? ».

Le maître et le disciple

L'histoire de la formation des enseignants montre que l'équilibre entre ces différents domaines est difficile à trouver tant sont nombreuses les dérives dans l'une ou l'autre direction. Débats médiatisés²⁴, ouvrages sur l'école²⁵ illustrent l'importance de l'enjeu

17 Poteaux, N., « *La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation* », Éla. Études de linguistique appliquée, 2003/1 (no 129), p. 81-93. DOI : 10.3917/ela.129.0081. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-ela-2003-1-page-81.htm>

22 Chesterton, G., (1874-1936), écrivain anglais, critique littéraire et polémiste.

23 Lecointe, M., *S'asseoir pour se regarder marcher*. Paris, Syros, 1981, p. 7.

24 Nous citerons à titre d'exemples quelques références d'articles anciens et récents qui abreuvant continuellement les débats sur l'école : Meirieu, P., Finkelkraut, A. : « *Que pensez-vous des IUFM ?* », Le Point n° 995, 12 octobre 1991. Barthélémy, F., Calagué, A. : « *En finir avec les IUFM* ». Le Monde, 3 septembre 2002. Finkelkraut, A. : « *La révolution culturelle à l'école* ». Le Monde, 19 mai 2001.

25 Finkelkraut, A., *La Défaite de la pensée*. Gallimard, 1987; Romilly (de) Jacqueline, *L'Enseignement en*

politique et social de la formation des enseignants. Jusqu'à la récente création des IUFM²⁶ en France, la notion même de « professionnalisation » du corps enseignant n'existait pas. C'est l'aptitude disciplinaire qui détermine le choix de la carrière d'enseignant : si l'on est « bon » en espagnol au lycée, on peut choisir de poursuivre des études dans cette discipline. La question du champ professionnel dans lequel s'inscrit l'aptitude disciplinaire n'intervient pas dans les choix d'orientation; elle ne se pose qu'en fin de parcours. En France, cette identification à la discipline est renforcée par la monovalence des enseignants, contrairement à l'usage dans de nombreux autres pays européens où la bivalence est de rigueur. Outre l'identification à une discipline, le métier d'enseignant se caractérise à la fois par une affiliation à une mission de service public (avec un employeur unique maîtrisant l'emploi et la formation) et par l'apprentissage d'actes professionnels longtemps restés implicites et que l'on tente maintenant d'explicitier dans la démarche de formation professionnelle. C'est dans la définition de ces actes que se pose la question de la construction d'un poste de travail. L'identification forte à la discipline enseignée pousse à mettre cette dernière au centre du dispositif.

Le domaine des langues et cultures étrangères recouvre un champ particulièrement vaste entre langues, parole, communication, civilisations, cultures et approches interculturelles. En outre, la discipline scolaire qu'il constitue est en prise directe avec l'objet social²⁷ que représentent les langues et les cultures étrangères. En effet, cet objet d'étude, contrairement à la plupart des autres disciplines scolaires, existe dans la réalité : il est facile actuellement de le rencontrer, de l'éprouver, de s'y confronter. Et l'école se trouve en concurrence avec d'autres moyens d'apprendre que sont les différentes formes d'immersion dans les pays étrangers. Dans l'enseignement des langues, la quête de la possession du savoir ainsi constitué est infinie et bien évidemment impossible à atteindre. Elle s'accompagne d'un désir également inassouvi de la maîtrise parfaite de la langue et donc de l'identification à « l'autre », l'étranger, le natif. Si l'on remonte à l'origine de l'enseignement, le savant, le maître investissait tout son temps dans cette quête et ne se préoccupait guère d'aider les autres à faire comme lui. Le processus d'identification fonctionnait parfaitement pour les disciples, qui fournissaient d'emblée les mêmes efforts en refaisant à son exemple, à leur propre compte et sur des terrains différents, quelque chose d'analogue à ce que lui-même avait fait. Mais on ne devient pas maître ou savant par concours ou par décret ministériel, c'est une démarche ontologique inscrite dans le temps. De même, tout le monde ne devient pas disciple au simple contact de maîtres. L'important, comme l'explique Georges Gusdorf²⁸, c'est que s'instaure un dialogue entre le maître et le disciple, seul garant de l'éducation :

Chaque élève est un élève parmi tous les élèves dans la classe assemblée; et le professeur, lorsqu'il fait la classe, parle à tous le même langage. Mais cette pédagogie en série qui affronte le professeur et la classe se double, ou peut se doubler, d'une relation

détresse. Julliard, 1984.

26 NDLR : Les IUFM ont été remplacés en 2013 par les ESPE eux-mêmes remplacés en 2019 par les INSPE, sans que cela change beaucoup l'analyse si pertinente de leur fonctionnement présentée ici.

27 Dabène, L., « Une discipline à part ». Les Cahiers Pédagogiques, n° 284-285, mai-juin 1990.

28 Gusdorf, G., *Pourquoi des professeurs ?* Paris, Payot, 1963, p. 184.

de personne à personne; le professeur peut aussi être un maître, et chaque élève un disciple en situation de dialogue, et sous l'invocation d'une volonté de vérité qui fonde entre eux une invisible communauté [...]. Le monologue apparent de la parole enseignante se décompose à l'analyse en une multitude de dialogues [...]. Mais sous l'anonymat de cette réalité objective, il y a, peut-être, un maître qui souhaite être compris; et peut-être il y a trente disciples possibles, trente ou vingt, ou dix existences aux aguets d'une parole de vie, que chacune espère dite pour elle seule. Il arrive sans doute, et souvent, que le professeur n'ait rien à dire; il arrive que la masse des élèves n'ait rien à entendre. Mais le sens profond, la justification essentielle de l'activité pédagogique, c'est la rencontre furtive, la secrète complicité qui s'établit au hasard d'une phrase, lorsque le disciple dans tel ou tel élève connaît ou reconnaît en cet homme qui parle dans le vide, un révélateur du sens de la vie. Il se peut fort bien que jamais cette relation ne soit avouée explicitement; il se peut que le maître n'ait jamais soupçonné le disciple dans tel ou tel élève noyé dans la masse. Même inaccomplie, la rencontre a eu son importance. Chaque homme garde en mémoire quelques phrases, quelques expressions qui lui viennent de ses écolages : « Comme disait le vieux Untel... », et la locution favorite d'un instituteur, d'un professeur depuis longtemps disparu, demeure messagère d'une leçon de vérité une fois entendue et jamais oubliée.

Même si ce modèle du maître et du disciple peut nous sembler désuet ou inadapté aujourd'hui, c'est celui qui reste fondateur de l'organisation du système éducatif, alors que tout autant les contenus à transmettre que leurs destinataires ont profondément changé. Les notions de maître et de disciple sont fortement corrélées aux humanités classiques, disciplines fondatrices sans conteste de l'enseignement d'alors. À l'heure actuelle, la multiplicité des domaines à enseigner conduit l'enseignement à un morcellement des disciplines, qui lui-même entraîne un taylorisme de fait dans l'exercice du métier. En effet, chacun occupe un poste de travail extrêmement précis défini par sa discipline et pendant des fractions de temps relativement faibles, en acceptant que le système exerce un contrôle en fin de chaîne, exactement comme à l'usine où chaque ouvrier visse son boulon sans que le voisin ait quelque chose à y voir. L'ouvrier n'a pas le droit d'arrêter la chaîne même si les choses se passent mal; le programme doit se dérouler et c'est le contremaître à la fin qui décide si le produit est conforme ou pas ; parfois une partie non négligeable de la production est mise au rebut. En même temps, dans nos sociétés contemporaines, l'enseignement est devenu le facteur essentiel de promotion sociale, la scolarité obligatoire révélant les aptitudes de chacun et permettant une relative circulation des élites.

La didactique et les sciences de l'éducation

Ces nouvelles données ont posé à l'éducation un certain nombre de questions inattendues auxquelles il a fallu parfois trouver réponse rapidement. C'est dans ce contexte que sont nées de nouvelles disciplines comme la didactique et les sciences de l'éducation. Il n'est, bien entendu, pas question de faire l'amalgame entre les deux, mais de remarquer quelques similarités et de pointer quelques spécificités.

La didactique des langues est née de la linguistique appliquée, elle-même issue de la linguistique, puis s'est enrichie au contact d'autres domaines comme la sociolinguistique, la psychologie, la psychopédagogie et l'andragogie, les technologies, etc. Comme les sciences de l'éducation, la didactique est un domaine carrefour dont le monde s'accorde à reconnaître l'existence, voire le bien-fondé, mais dont le centre de gravité et les frontières bougent. Les sciences de l'éducation, elles, sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Entrent dans leur champ aussi bien la sociologie, l'histoire, l'économie de l'éducation, la philosophie, la psychologie que l'éducation comparée, la docimologie, les sciences de la communication, et... les didactiques des disciplines. Sciences de l'éducation et didactique se sont constituées dans la seconde moitié de XX^e siècle, ce qui, aux yeux de l'histoire, est très récent et ne permet pas encore un recul épistémologique stable. Toutes deux souffrent du même regard suspicieux des disciplines mères plus anciennes et d'une certaine méfiance des praticiens de l'éducation, puisque tout en étant des champs de recherche universitaire, elles produisent des savoirs qui sont soit issus des pratiques de terrain, soit plus ou moins directement, destinés à ces pratiques.

La didactique se préoccupe davantage des questions liées à la discipline. Dans un premier temps, elle essaie de déduire des procédures d'enseignement à partir de la structure de l'objet à enseigner. Elle va travailler principalement sur l'organisation du savoir à enseigner en renouvelant les concepts de la pédagogie et en inventant des dispositifs d'apprentissage. Les didacticiens se sont érigés en corps intermédiaires spécialisés, médiateurs entre les producteurs de savoirs et les diffuseurs. La prédominance de la discipline et de la question « comment l'enseigner ? » peut entraîner des dérives comme celles que l'on trouve dans certains IUFM²⁹, où la formation en didactique des langues est déclinée sous forme d'une succession de journées où se côtoient « le document iconographique », « l'outil vidéo en classe d'anglais », « l'élaboration d'une séquence pédagogique », « des approches centrées sur l'élève », etc. La didactique, jusque-là optionnelle dans la majorité des licences de langues, devient le noyau dur de la formation en se présentant comme un champ très éclectique où chaque item est abordé brièvement et indépendamment des autres. Mais un poste de travail est également déterminé par la situation dans laquelle s'exerce le travail, c'est-à-dire le lieu³⁰ où l'on exerce et ses particularités, le contexte économique et social, les interférences avec les autres acteurs professionnels. Toutefois, en se posant la question de « comment (bien) enseigner l'allemand ou l'italien », la didactique ne peut esquiver la question « comment (bien) enseigner tout court ? » Et là, elle rejoint les préoccupations des sciences de l'éducation.

29 Quivy, M., « *Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues ?* », ÉLA n° 111, 1998, p. 355.

30 Dans ce sens, et même si l'expérience reste modeste, les programmes de « pré-professionnalisation » proposés dans certaines universités permettent aux étudiants d'observer et d'analyser un terrain, un poste de travail réel en contexte avant d'embrasser la carrière d'enseignant. Il faut souligner cette innovation liée à la création des IUFM comme un facteur de progrès dans la professionnalisation des enseignants.

La recherche

C'est seulement en 1967 qu'ont été créées la licence et la maîtrise de sciences de l'éducation dans trois universités françaises, et il n'existe pas de premier cycle universitaire correspondant. C'est un cursus qui se greffe sur des études antérieures et qui répond à des compléments de formation initiale et continue. Les sciences de l'éducation sont avant tout une discipline de recherche. Pour analyser les phénomènes liés à l'éducation, elles font appel à plusieurs champs théoriques, ce qui leur confère d'emblée un caractère hétérogène. Les savoirs issus de leurs recherches sont partagés entre ceux qui sont liés à un savoir théorique et ceux qui s'ordonnent autour des champs de pratiques, comme les théories de l'action ou les savoirs issus des pratiques professionnelles. La demande sociale actuelle est essentiellement portée par le souci de répondre rapidement aux pressants problèmes de terrain. L'impossibilité d'y répondre autrement que par une démarche de recherche donne souvent aux sciences de l'éducation une image de discours généraliste et d'incapacité à donner des réponses concrètes et applicables dans l'instant. Or, ni les sciences de l'éducation, ni la didactique ne peuvent, et pour cause, proposer des méthodes ou des pédagogies raisonnées universelles. Au contraire, elles préconisent la construction de réponses adaptées aux situations éducatives dans leur réalité et sur leur terrain. Pour ce faire, une démarche de questionnement et d'analyse des objets concernés, empruntant le détour de la compréhension des phénomènes à l'œuvre, est la seule voie possible.

Ainsi se pose la question de la place de la recherche dans la formation des enseignants. À une formation à des techniques, aussi évoluées soient-elles, applicables et reproductibles, s'oppose une démarche de création et d'invention à partir d'une compréhension fine du contexte éducatif, socio-économique, politique, institutionnel et matériel. L'éducation nationale sou-haite-t-elle fonctionner avec un corps de techniciens supérieurs exécutant les directives d'une hiérarchie bien huilée, ou bien veut-elle, au service du système éducatif, un corps d'intellectuels indépendants, aptes à produire les savoirs nécessaires pour atteindre les finalités assignées à l'École ? Philippe Perrenoud³¹ définit la professionnalisation comme l'aptitude à faire face à des problèmes complexes et variés dont on ne connaît pas d'avance la solution, en ayant les moyens d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée sans réinventer la poudre, mais sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d'autres. Ce fonctionnement exige non seulement des moyens intellectuels mais une autonomie d'action, une méthode d'analyse et une image de soi qui résultent notamment d'une formation initiale et continue particulières par leur durée, leur niveau, le type d'habitus professionnel et d'identité professionnelle qu'elles forgent. Une forte place accordée à une démarche de recherche dans la formation des enseignants irait certainement dans ce sens. Nous n'évoquerons pas ici le mémoire professionnel³² qui certes relève de la recherche, mais qui est loin d'être l'axe principal des formations dans l'ensemble des IUFM.

31 Perrenoud, P., « *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier* », Revue des Sciences de l'Éducation, vol. XIX, n° 1, 1993, pp. 59-76.

32 Les mémoires professionnels à l'IUFM, *Les Langues Modernes* n° 1, Paris, APLV, 1999.

L'exemple récent de l'introduction des TPE (travaux personnels encadrés³³) au lycée illustre bien à mon sens cette problématique. Tout bien considéré, la démarche proposée pour les TPE se rapproche fortement d'une démarche de recherche : questionnement d'un savoir, définition d'un objet d'étude, recherche documentaire, resserrement du questionnement, planification du travail, mise en œuvre du projet, présentation des résultats. La méthodologie suggérée comprend la construction des connaissances à acquérir par le travail autonome des élèves, accompagnés par les enseignants dans l'interdisciplinarité et le travail en groupes à géométrie variable. À titre d'illustration anecdotique mais significative, je mentionnerai un souvenir de formation désagréable datant de l'année dernière.

L'IUFM d'Alsace m'avait demandé une intervention sur les démarches pédagogiques possibles en TPE à destination de chefs d'établissements, d'inspecteurs d'académie et d'enseignants engagés dans ce type de travaux. Introduisant le sujet par le parallélisme entre TPE et démarche de recherche, je me suis trouvée violemment prise à partie, en particulier par l'inspection, dont le seul souci apparent était de savoir comment on allait noter les carnets de bord des élèves (!).

Le bouleversement introduit par les TPE touche aux conceptions des modes d'acquisition du savoir au lycée. La plupart des enseignants se trouvent fort démunis face à une démarche d'erreurs et tâtonnements alors qu'ils ont été élevés dans les affirmations, les certitudes voire parfois les dogmes. Faire appliquer aux élèves une démarche relevant d'une autre logique s'avère d'autant plus difficile qu'eux-mêmes ne l'ont jamais vraiment pratiquée.

Théorie et pratique

La démarche de recherche pose le rapport entre la théorie et la pratique. La question est cruciale aussi bien en didactique qu'en sciences de l'éducation. Le paradoxe peut se poser en ces termes : ces disciplines sont nées en réponse à des questions pragmatiques, à des situations éducatives concrètes. Le nouveau champ ouvert s'est constitué en se nourrissant de disciplines épistémologiquement bien assises, en les mélangeant, en changeant l'angle de vue, en les tordant parfois un peu. Ce faisant, il se constitue un nouveau domaine de recherche nécessitant d'autres modes d'investigation, inspirant des idées nouvelles. Les pratiques professionnelles posent des questions à la recherche qui essaie d'apporter des éléments de compréhension. En même temps s'opère une conceptualisation des pratiques. Cette démarche relève typiquement de la recherche-action, méthodologie de recherche souvent bien adaptée aux questionnements des praticiens soucieux de comprendre le fonctionnement de leurs pratiques. Elle pourrait constituer un élément moteur de la formation.

Il est dans les missions des IUFM de créer des ponts entre théorie et pratique en tant

33 NDLR : Les TPE ont été supprimés en 2019 avec la réforme du lycée.

qu'institution universitaire dévolue à la formation des maîtres. Or le bilan³⁴ après dix ans d'existence montre que la césure reste vive et bien ancrée chez les jeunes enseignants. Les chercheurs en didactique et en sciences de l'éducation exercent majoritairement leurs activités dans les universités et la majorité des formateurs des IUFM sont rattachés à l'enseignement secondaire. Malgré les nombreuses incitations et tentatives, rares sont les IUFM qui développent de recherches propres en didactique ou dans le domaine de la formation des enseignants auxquelles soient associés les enseignants stagiaires en formation. Les liens qui s'établissent sont laissés à l'aléatoire des trajectoires individuelles, comme par exemple les enseignants qui participent à des recherches-actions ou à des groupes de recherche-formation. Confrontés au terrain après des années d'études réputées théoriques, les jeunes enseignants-stagiaires veulent du pratique et du concret, et de ce fait rejettent tout ce qui s'apparente à du discours sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. En bref, toute action et toute parole se déroulant sur le terrain est associée à la pratique, et tout ce qui se déroule en formation sous forme de cours ou de lectures recommandées est associé à la théorie. Or, à première vue, quelle différence y a-t-il entre un formateur qui dispense une formation à des stagiaires et le stagiaire qui le lendemain fait classe à ses élèves ? En quoi l'une serait-elle théorique et l'autre pratique ? Dans les deux situations, où se trouvent la théorie et la pratique ?

La traditionnelle et caricaturale coupure entre théorie et pratique, entre université et terrain d'enseignement (comme si l'université n'en était pas un !) a longtemps figé les représentations dans des rôles soigneusement répartis : la théorie aux universités et aux chercheurs, la pratique aux établissements scolaires primaires et secondaires. La théorie, c'est ce qui appartiendrait à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique. À l'inverse, la pratique, c'est ce qui appartiendrait à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, de l'inductif, de ce qui se nourrit de la théorie. Bruno Latour³⁵ réfute l'opposition entre théorie et pratique en développant l'idée que le malentendu provient de la confusion entretenue entre la théorie comme processus et la théorie comme produit. Il explique qu'il n'y a rien de théorique dans la production d'une théorie, c'est une activité comme toutes les autres, qui a besoin de lieux, d'instruments, d'écrits, de conseils, de discussions, de collègues. La pratique englobe toutes les activités humaines. De même, savoir, c'est toujours savoir faire et faire savoir. Il n'y a pas d'un côté des facultés « théoriques » qui mobiliseraient des formalismes explicites et généralisables et de l'autre, des pratiques composées de tâtonnements, d'habitudes locales, de trucs de métiers. Une théorie est produite par une pratique dans le labeur et le bricolage. La production de la théorie est l'aboutissement d'une suite de transformations des objets étudiés. Le théoricien se penche sur l'écriture des transformations pour garder les traces du cheminement; retrouver les données dont on part, et toutes les autres qui ne sont encore que possibles insoupçonnés; alors on oublie la pratique, ce « fatras » par lequel et grâce auquel s'est produite la théorie.

34 *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives. Rapport d'évaluation du Comité National d'Évaluation*, 2001.

35 Latour, B., « *Sur la pratique des théoriciens* ». Dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, publié sous la direction de J.M. Barbier, Paris, PUF, 1996, pp. 131-146.

C'est à partir de leurs pratiques et en cherchant des solutions que Makarenko³⁶, avec sa colonie de délinquants mineurs, a élaboré une théorie de la discipline collective fondée sur la vie en collectivité. Freinet³⁷ pratiquait une éducation fondée sur l'observation d'enfants libres de s'organiser et de s'exprimer dans une école organisée démocratiquement. D'autres après lui ont ainsi fondé leur théorie de la pédagogie institutionnelle. Paul Langevin³⁸ disait : « La pensée part de la pratique pour y retourner ».

Si l'on en revient au maître d'antan, on peut supposer que le clivage théorie-pratique ne se posait pas à lui puisqu'il construisait son savoir et sa pensée en présence de ses disciples et grâce à eux, et le dialogue qu'ils entretenaient suffisait à déclencher l'apprentissage. Aujourd'hui, le jeune maître est confronté à une multitude de savoirs et de compétences à acquérir avec l'impression que tout repose sur sa personne : la maîtrise du savoir à enseigner, des techniques pour y parvenir, de la gestion du temps et de l'environnement, les relations inter-personnelles, la réussite de ses élèves, etc. Les savoirs attendus d'un enseignant de langue³⁹ par l'institution sont impressionnants, les compétences générales⁴⁰ demandées à un enseignant font frémir. Plusieurs domaines s'entrecroisent avec cependant une prépondérance de la discipline d'enseignement portée par la formation en didactique. Les autres compétences d'ordre relationnel, sociologique, institutionnel, coopératif se trouvent au second plan; il y a l'essentiel et l'accessoire. Comme le temps imparti à la formation n'est jamais suffisant, l'accessoire est forcément sacrifié. Le caractère interdisciplinaire du métier d'enseignant n'est pas admis pour l'instant.

Un exemple vécu récemment illustrera ce propos. Au cours d'une action de formation continue dans un collège, je demandai aux participants de lire toutes les instructions officielles concernant toutes les disciplines représentées dans le groupe. L'objectif de ce travail était de retisser des liens entre les disciplines, de repérer les convergences éducatives et de dégager ainsi des universaux afin de développer des attitudes communes. Les programmes officiels dans le B.O.⁴¹ présentent d'abord une introduction rappelant les finalités éducatives de la discipline, puis des tableaux détaillant les contenus sous forme de thèmes, de savoir-faire, de compétences, de références grammaticales pour les langues, le tout représentant une douzaine de pages par discipline. Au cours de la séance de travail suivant cette lecture, la quasi totalité des enseignants ont dit ne pas avoir lu les pages introductives pour aller directement aux contenus disciplinaires détaillés, taxant lesdites pages de « blabla », de baratin, de théorie⁴², argumentant que lors des formations sur les nouveaux programmes avec

36 Makarenko, A., *L'Éducation dans les collectivités d'enfants*, Paris, Éditions du Scarabée, 1956.

37 Freinet, C., *La Méthode naturelle*. Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 3 vol., 1968, 1969, 1971.

38 Langevin, P., *Écrits philosophiques et pédagogiques*. Paris, GFEN, 1947.

39 Quivy, M., op. cit., p. 346.

40 B.O. n° 22,29 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

41 B.O. n° 1,13 février 1997, hors série. *Programmes langues vivantes étrangères*.

42 Remarquons que dans le système éducatif, les programmes, les instructions officielles, bref, ce qui est imposé est souvent assimilé à de la théorie.

l'inspection, « on ne parlait jamais de ça ».

Pourtant la lecture des textes introductifs met en avant la finalité commune de la formation de l'individu dans toutes ses dimensions, intellectuelle, sociale et affective par les différentes disciplines. Ainsi, la formation à la citoyenneté, à l'autonomie, à l'esprit critique, à la rigueur, à l'honnêteté intellectuelle, à la communication sont l'affaire de toutes les disciplines et de tous les acteurs du système.

L'interdisciplinarité

La notion habituelle d'interdisciplinarité renvoie au travail entre enseignants de disciplines différentes qui poursuivent le même objectif. Pourtant une dimension interdisciplinaire pourrait également englober d'autres champs disciplinaires qui ne sont pas enseignés dans les établissements primaires et secondaires, mais qui sont utiles au bon déroulement de l'apprentissage. En effet, les enseignants apprennent la discipline qu'ils vont enseigner mais n'apprennent que peu à enseigner. À l'identique, les élèves apprennent les disciplines qu'on leur enseigne mais n'apprennent que peu à apprendre. Les fonctions essentielles que sont apprendre et enseigner et auxquelles élèves et enseignants consacrent des années, ne sont pas appréhendés en tant qu'objets d'étude. Seuls les contenus disciplinaires le sont. Didactique et sciences de l'éducation, chacune avec sa spécificité, sont nées pour se pencher sur ces questions. Elles ont, comme nous l'avons rappelé, puisé dans différents domaines pour rassembler des données aptes à apporter sinon des solutions, du moins des éléments d'intelligibilité des actes d'apprendre et d'enseigner. Si l'on regarde du côté des sciences du vivant, Hélène Trocmé-Fabre⁴³, linguiste venue aux sciences de l'éducation, tire les leçons du vivant pour l'apprentissage en considérant les stratégies avec lesquelles notre organisme s'est construit : la diversification, la complémentarité, l'échange et la coopération, la connexion, l'auto-organisation, la sélectivité. Le couple percevoir-agir est fondateur du vivant : c'est dans l'interdépendance de ces deux processus cognitifs (perception, action) que la connaissance s'enracine. Pour Francisco Varela⁴⁴ ce couplage est également un lieu d'ancrage de l'imaginaire et bien sûr, de la mémoire et de l'apprentissage. Trocmé-Fabre soulève à ce propos la question du déséquilibre entre perception et action dans les activités proposées aux élèves, qui perdent souvent de vue le fonctionnement même de l'être humain et le rôle principal de l'éducation. Christian Puren lui-même s'écrie spontanément : « Vive la bio-diversité des didactiques ! »⁴⁵, et plaide pour une didactique complexe permettant de dépasser l'éclectisme actuel parce qu'elle serait apte à générer à volonté, en fonction de la multitude des paramètres de n'importe quelle problématique globale de référence, un nombre illimité de problèmes et de réponses⁴⁶.

43 Trocmé-Fabre, H., *Réinventer le métier d'apprendre*. Éditions d'Organisation, 1999.

44 Varela, F., « *Né pour organiser* » 3e vidéogramme in : « *Né pour apprendre* ». Coproduction ENS Saint-Cloud et Université de La Rochelle, 1994-1996.

45 Puren, C., « *My taylor is different !* ». Le Français dans le Monde, numéro spécial « Apprendre les langues autrement », janvier 1999, Hachette.

46 Puren, C., « *Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du Français langue étrangère* », ÉLA n° 111, juillet-septembre 1998.

On pourrait imaginer que l'interdisciplinarité des enseignants corresponde à l'intégration de quelques-unes de ces dimensions issues d'autres disciplines. Il ne s'agirait pas d'une pluridisciplinarité où se juxtaposeraient la connaissance de l'allemand avec une dominante littéraire, un certificat de psychologie de l'adolescence, un stage de communication et une formation en sociologie de l'éducation. Mais que, pour enseigner l'allemand dans une situation donnée, en fonction de ses priorités, l'enseignant d'allemand puisse faire appel à des connaissances nécessaires puisées en didactique, en sociologie, en économie ou dans les théories de la communication. L'utopie est à nos portes !... Mais ce schéma est-il plus irréaliste que la description sans fin des compétences requises par tout le monde et partout sans distinction ?

Osons à la suite de Guy Berger⁴⁷ une comparaison avec les médecins. Santé et éducation ne sont-elles pas les mamelles d'une société ? Pendant longtemps, le monde médical s'est organisé autour de l'idée du médecin généraliste, souvent médecin de famille, et d'un corps de médecins spécialistes. En termes de durée d'études, de compétences techniques et d'image sociale, le spécialiste est traditionnellement supérieur au généraliste. Puis l'on vit apparaître la revendication des généralistes à être des spécialistes parmi les autres, faisant ainsi évoluer le concept de spécialité en faisant apparaître deux approches différentes d'une même réalité. Le généraliste revendique la spécificité d'une approche globale qui prend en compte un maximum de paramètres touchant l'individu. Le spécialiste lui, se caractérise essentiellement par sa haute technicité dans des domaines pointus. Dans l'enseignement, on pourrait imaginer des spécialistes et des généralistes qui travailleraient ensemble et en complémentarité. Les didacticiens trouveraient leur place dans la haute technicité des spécialistes et les sciences de l'éducation seraient les spécialistes des généralités !

La capacité à inscrire son action d'enseignant dans un ensemble d'actes collectifs constamment renégociés se trouve à l'opposé de la pratique tayloriste encore dominante, pratique restant axée principalement sur des contenus disciplinaires à transmettre. Pourtant l'objectif de transmission de contenus en soi est porteur de réussite. Encore faut-il en lever les ambiguïtés.

Au cours d'une activité portant sur la représentation du métier d'enseignant de langue, les stagiaires de l'IUFM avaient à choisir une photo⁴⁸ parmi celles proposées, répondant pour eux à l'énoncé : « Pour moi, enseigner l'anglais, c'est... » Les échanges consécutifs à cette activité ont toujours majoritairement mentionné les idées d'ouverture sur d'autres cultures, de tolérance, de communication entre les peuples, de liberté, de réalisation de soi, etc. À quelques rares exceptions près, les jeunes stagiaires ont une vision humaniste et enthousiaste de leur métier et lui confèrent de nobles finalités. L'activité suivante portait sur la façon de faire passer ce message aux élèves dans la vie quotidienne d'une classe, autrement que par un discours convenu, mais dans les activités d'apprentissage. Comment ce dialogue peut-il s'instaurer à travers les exercices et les activités de la classe de langue ? Quelle parole, quel détail, quel document, quel geste ou expression

47 Berger, G., « *Éléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants* », Recherche et Formation n° 6, 1989, p. 20.

48 Belisle, C., Baptiste, A., *Photolangage. Formation et développement personnel*. Éditions du Chalet, Lyon, 1979.

va faire sens pour l'élève ? À ce propos, l'exemple relaté par une jeune stagiaire angliciste est significatif : à bout d'arguments et de patience avec une classe turbulente qu'elle voyait le vendredi à 16 heures après un cours d'éducation physique et sportive, elle décide spontanément de parler aux élèves du Canada où elle venait de passer une année. L'attention fut exemplaire, l'intérêt porté par les élèves, exceptionnel.

C'est que le dialogue alors établi n'était pas dans l'ordre habituel d'une pseudo approche communicative⁴⁹, mais sa portée symbolique pouvait engendrer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de l'anglais. La transmission est parole. La langue installe la subjectivité. Citons approximativement Freud disant que l'on ne transmet pas un savoir mais quelque chose venant de ce savoir. La linguistique pragmatique ne réduit pas les interlocuteurs à de simples utilisateurs d'un code dans un schéma de communication pré-établi. Le système de la langue n'acquiert de sens que par la parole des sujets dans la situation de celui qui parle. Le sens est construction. Edgar Morin⁵⁰ estime que l'éducation doit enseigner l'unité de la condition humaine, à la fois physique, biologique, psychique, culturelle, sociale et historique, alors que le découpage disciplinaire la désintègre. On devrait enseigner, dit-il, « les océans d'incertitude tout autant que les archipels de certitudes ». L'acquisition du savoir doit permettre à l'enfant d'accéder à l'universalité de la condition humaine, lui permettre de s'intégrer dans un groupe tout en lui permettant d'échapper à l'emprise de ce groupe. Souvent on peut avoir l'impression que l'on multiplie les réformes pédagogiques, on refond les programmes, on s'enlise dans les débats, pour esquiver l'interrogation sur la finalité de toute transmission de savoirs – par l'école ou non – et la fonction que l'individu et la société peuvent en attendre. La pratique sociale qu'est l'éducation peut constituer en elle même un objet de recherche à part entière, et ne pas être seulement considérée comme un terrain où s'exerce une discipline constituée par ailleurs.

Et alors ?

Partant d'une relation maître-disciple dans laquelle tous les processus sont implicites, n'a-t-on pas formalisé, voire normalisé à outrance, décomposant, détaillant, cherchant à comprendre. À vouloir trouver la cohérence en démontant les activités et les processus, n'en perd-on pas le sens ? Cette phase incontournable, nécessaire et riche d'apports ne doit-elle pas être contrebalancée à l'heure actuelle par une réhabilitation du sujet aussi bien dans la formation des enseignants que des élèves. Et peut-être aussi par une maîtrise de savoirs parfois désordonnés replacés dans leur dimension symbolique. Concrètement, la formation des enseignants dans les IUFM pourrait se donner les principaux axes suivants :

- la construction d'un poste de travail sur différents terrains, inscrite dans la durée : l'apprentissage du métier n'est jamais fini et s'élabore lentement dans

49 Bucher-Poteaux, N., « *Savoir raison garder* », Les langues modernes, n° 5, 1989, pp. 67-75, numéro consacré à « L'approche communicative ».

50 Morin, E., *Relier les connaissances*, Seuil, 1999.

des situations concrètes ;

- la définition d'un métier interdisciplinaire avec pour chacun des spécialités articulées à un socle commun qui serait l'apprentissage dans un contexte socio-politique donné : les enseignants pourraient se constituer une sorte de portefeuille de compétences tout au long de leur carrière;
- une conception partenariale du métier, que l'on mettrait en œuvre en mutualisant les connaissances et en faisant jouer les complémentarités des spécialités de chacun, les élèves étant considérés comme des partenaires à part entière;
- une appréhension globale du métier fondée sur une philosophie de l'éducation qui admette la diversité et la multiplicité des paramètres en acceptant les carences et les manques de chacun des partenaires, mais en comptant les uns avec les autres pour y remédier et progresser ;
- enfin, pour l'enseignement des langues plus particulièrement, une conception des langues comme une dimension de l'humanité, instrument de la construction individuelle et de l'identité de chacun.

FORMATION RÉCIPROQUE ENTRE ENSEIGNANTS

Claire Héber-Suffrin

Différencions cette démarche de deux autres :

- *les échanges d'informations nécessaires. Mais ce n'est pas parce que l'on a entendu parler de telle expérience, de telle démarche, de tel outil, de telle analyse que l'on se les ait forcément appropriés pour les utiliser et les transformer !*
- *les dialogues réflexifs nécessaires lorsque l'on est en demande d'apprentissages pour répondre concrètement aux difficultés auxquelles on s'affronte. Mais ils peuvent être insuffisants pour savoir que faire.*

Les échanges réciproques de savoirs sont eux-mêmes nécessaires et insuffisants : prétendre qu'ils seraient la seule démarche efficace serait d'une inconséquence grave !

La pratique des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® pourrait-elle enrichir la formation initiale et continuée des enseignants ? Oui !

I. Les sources de cette conviction

Mon propre trajet de formation au métier d'institutrice. Des enseignants indiquant que la solitude de leur début de carrière a été décisive dans le choix de cette pratique de réciprocité.

Vous, qui passez sans me voir... 100% collègues, 100% inconnus ? « Comme suppléante puis remplaçante pendant trois ans dans différentes communes de la région parisienne, j'ai expérimenté la grande solitude de la remplaçante débutante. Il arrivait qu'aucun enseignant ne m'adresse la parole durant tout mon temps de remplacement.⁵¹ ».

« J'ai découvert avec stupeur l'isolement de l'instituteur dans sa classe et son école, qui contrastait tant avec la camaraderie de l'École normale, et l'individualisme dominant

51 Claire Héber-Suffrin (coordination), *Plaisir d'aller à l'école*, Chronique sociale, 2013.

dans ce monde professionnel, dimensions encore bien réelles aujourd'hui.⁵² »

Ma formation réciproque avec le groupe Freinet

« Ma première formation professionnelle fut une formation réciproque et coopérative entre enseignants. Nous faisons classe, à tour de rôle sur notre jour de congé⁵³ et avec les élèves volontaires (ils l'étaient tous !), devant les autres enseignants du groupe et cette réciprocité, construite ensemble, garantissait la critique constructive : elle conduisait chacun à justifier ses pratiques, à les considérer « d'ailleurs » et à les métisser. Nous avons appris à être des praticiens-chercheurs⁵⁴. »

Une norme de groupe ? Ne s'agit-il pas, hélas, encore du plus solitaire des métiers⁵⁵ ? « Au quotidien, l'expérience et les pratiques professionnelles des enseignants ne sont pas réellement l'objet d'un système de cumul ou d'échanges. Tout débutant est invité à reconstruire ou réinventer ses propres pratiques professionnelles. [...] Qu'est-ce que ce monde professionnel où les anciens et les pairs n'auraient rien à montrer, à enseigner ou à dire aux jeunes et débutants ? Dans les pratiques quotidiennes et face à la complexité des connaissances, dans quel métier prétend-on encore travailler seul ? [...]. Cet échange de savoirs et de pratiques est possible dès que les enseignants acceptent de le juger utile ou nécessaire, y compris dans un contexte professionnel où domine, comme norme de groupe, l'individualisme. [...] *“Nous sommes en présence d'une norme de groupe. Aller trouver un collègue pour lui parler de sa manière d'enseigner, c'est commettre un acte absolument intoléré et qui vous exclut instantanément de la communauté enseignante”*.⁵⁶ »

Une conviction renforcée par des expériences de formation professionnelle d'adultes

Deux formations organisées dans l'institution, stoppées (par le départ à la retraite des IEN initiateurs), alors que les enseignants étaient satisfaits ! Pourquoi donc ce qui marche n'est-il pas reconduit ?

L'expérience, conduite pendant dix ans par Christian Billères, IEN : un Réseau d'échanges de savoirs et d'expériences entre équipes d'écoles, sur la base des projets pédagogiques de chaque école.

On a constaté que ce réseau « ne s'est pas substitué à la « formation continue », pas

52 Christian Billères, in : Claire Héber-Suffrin (coordination), *Pratiquer la formation réciproque à l'école*, Chronique sociale, 2005. Préface de Jacques Pain.

53 Le jeudi à l'époque.

54 Expression proposée par Jean Le Gal, militant de l'ICEM/Mouvement Freinet.

55 Claire Héber-Suffrin (coordination), *Echanger des savoirs à l'école – Abécédaire pour l'action et la réflexion*, Chronique sociale, 2004, préface de Philippe Meirieu. C'est ainsi que Christian Billères, co-auteur de cet ouvrage et IEN ayant mis en place des RERS entre équipes d'écoles, exprime ce qu'il a vécu en début de carrière.

56 Patrick Ranjart, *L'individualisme, un suicide culturel*, L'Harmattan, 1997.

plus qu'il n'a diffusé une version au rabais qui aurait renvoyé les enseignants à leur seule autoformation. Bien au contraire, elle a placé chacun dans une dynamique de formation et a réactivé toutes les demandes de stages, voire de reprise de cursus universitaires ou autres objectifs, à tel point que les capacités ordinaires d'accueil dans les stages des enseignants impliqués dans le Réseau d'écoles furent çà et là saturées.

Mieux encore, à l'opposé des pratiques trop habituelles dans lesquelles c'est l'offre qui détermine la demande de stage, **les équipes constituées engagées sur un projet ont montré leur capacité à définir l'objet, le contenu et les pratiques de formation qu'elles recherchaient.** Le Réseau amena au sein des équipes d'écoles, au-delà des échanges organisés, des pratiques de formation inédites moins individualistes, tournées vers une meilleure utilisation des ressources, des formateurs, et des solutions de remplacement disponibles. Certains ont continué, comme de droit, à fréquenter les stages à partir de démarches strictement individuelles. Il devint progressivement possible, mais en nombre encore trop faible, de faire entendre les demandes collectives d'équipes souhaitant participer ensemble à telle ou telle formation.⁵⁷ »

L'organisation de la formation continue à Evry, pendant une dizaine d'années, par Nicole Desgroppes⁵⁸, IEN, sur le principe d'offres et demandes de savoirs entre enseignants. Un exemple. « Un échange de savoirs en Français a été organisé à Evry au cours des temps d'animation pédagogique. Parmi les samedis libérés de classe et consacrés à la concertation et à la formation des enseignants, un groupe de dix enseignants a choisi de travailler sur le thème " Comment aider à la production d'écrits de la maternelle au CM2 ? " Les enseignants ont formulé des offres et des demandes discutées au cours de la première séance afin d'organiser les échanges. Sept personnes ont offert de raconter et de décrire des démarches déjà réalisées en classe. L'analyse des conditions de réalisation et de réussite a donné envie de poursuivre les travaux commencés. Les demandes ont eu pour but d'envisager des transpositions de ces travaux dans les classes de ceux qui n'avaient pas essayé. Les échanges ont permis aux enseignants de se relier entre eux en dehors des temps d'animation pour s'entraider, se rassurer. Les autres séances ont permis de nouvelles confrontations de productions de plus en plus complexes. »

Des expériences informelles entre enseignants, à la manière des Compagnons du Tour de France qui affinaient leur métier entre pairs. « Voilà l'objet de nos rencontres bimensuelles entre enseignants depuis quelques années dans le Réseau d'Evry. Les thèmes, choisis en fonction des offres, sont variés : le Tan Gram comme outil pédagogique à différents niveaux, la réalisation d'un montage électrique avec des élèves, une technique de dessin, le " petit journal " comme pratique d'écriture quotidienne, l'aide à l'évaluation à partir de l'Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation d'André de Peretti, la présentation de matériel scientifique scolaire, des outils de régulation pour la classe, [...].⁵⁹ »

Des formations professionnelles dans d'autres champs. L'entreprise La Poste pour la

57 Christian Billères, extraits des ouvrages cités en notes N° 2 et 5.

58 Nicole Desgroppes, coauteur des deux ouvrages cités en notes 2 et 5. Extrait de ces ouvrages.

59 Monique Prin, dans les ouvrages cités en notes 2 et 5.

formation réciproque entre cadres⁶⁰. La formation réciproque de travailleurs sociaux. Des expériences de formations réciproques entre étudiants : maîtrise de sciences de l'éducation, master de sociologie, master d'économie.

Les expériences des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et leur développement dans le champ social et scolaire nous ont permis de vérifier en quoi ce concept de « réciprocité en formation », de « formation réciproque » est riche pour la vie ensemble, pour la réussite des apprentissages et pour la transformation de la relation à soi, à autrui, au collectif, à l'apprendre et aux savoirs.

La richesse insoupçonnée socialement des pratiques d'enseignants. Pour avoir des enseignants dans mes relations proches, pour avoir rencontré nombre d'enseignants, j'ai toujours été frappée de deux choses : 1. la richesse et la diversité des pratiques et expériences, des analyses et questionnements, de l'inventivité ; beaucoup plus que les enseignants qui les exercent ne le croient ! 2. La pauvreté des reconnaissances reçues, des mutualisations, des partages, des apprentissages réciproques. Quel gâchis !

II. La réciprocité en formation

Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®, dans le cadre de l'école comme dans leurs développements, montrent que la réciprocité en formation est considérablement sous-estimée alors que ses effets sont quotidiennement « prouvés » ! Chacun de nous n'a-t-il pas l'expérience d'avoir renforcé, enrichi, approfondi ses savoirs en les transmettant ? Nombre d'enseignants, d'éducateurs et d'animateurs, de parents n'ont-ils pas vu les enfants ou les jeunes comprendre mieux, s'approprier des savoirs, réviser... en aidant un autre enfant à apprendre ? Quel beau **secret de polichinelle** : celui qui est tuteur d'apprentissage apprend au moins autant que celui qu'il accompagne ! Pourquoi, alors, ne seraient-ils pas tous tuteurs, dans toutes les matières (au niveau, bien sûr où ils savent) ?

Autre conviction : lorsqu'on apprend – des connaissances, des savoir-faire... – on apprend aussi les **valeurs des systèmes** dans et par lesquels on apprend.

- Si le système est fondé sur la **compétition**, c'est elle que l'on intègre comme seul système efficace. Si le système est fondé sur la coopération, on apprend à coopérer. Si les valeurs sont celles de la réciprocité positive, du réseau ouvert, transversal et hétérogène, on s'éduque en s'humanisant réciproquement.
- Si c'est un système fondé sur la **consommation**, on apprend à consommer, à exiger, à prendre, si et quand on veut, sans donner. Ne faire qu'écouter, recevoir des cours ou des formations proposées de façon descendante, n'est-ce pas apprendre à consommer ?

60 Maryannick et Michel Van Den Abeele, *Les Échanges réciproques de savoirs en entreprise*, Chronique sociale, 2011.

- Si c'est un système fondé sur le **conformisme** : une seule façon de faire, de dire, de lire la réalité..., on apprend certes à respecter des normes mais on n'apprend pas à être créateur, constructeur, contributeur de la société, de son métier, on n'apprend pas à se dévoiler et à dévoiler ses modes d'accès aux savoirs, à en découvrir d'autres, à en inventer.

Une véritable ingénierie de formation pour les enseignants, aussi

Elle est fondée sur un postulat :

- Chaque enseignant est porteur d'une multitude de savoirs et d'ignorances. Mais pas des mêmes.
- Chacun est capable d'apprendre et d'apprendre à le faire.
- Chacun est capable d'enseigner, de transmettre, d'accompagner autrui dans ses apprentissages ou d'apprendre à le faire.

Elle est une invitation

Chacun peut alors contribuer à mettre ses savoirs en circulation dans le social qu'il choisit (ville, quartier, école, organisme de formation, université). Chacun peut donc se constituer Offreur de savoirs. Et chacun peut se constituer chercheur, Demandeur de savoirs.

Elle affirme un choix éthique

Tous les savoirs⁶¹ sont de droit pour tous et sont considérés comme intéressants, importants pour ceux qui les proposent, ceux qui les recherchent et pour tout le réseau.

Elle est un choix pédagogique théorisé : celui de la réciprocité positive ouverte

- Chacun est, à la fois, enseignant et apprenant : cette proposition instaure une parité sociale validée par la reconnaissance instituante de l'altérité : tous savants et ignorants mais pas des mêmes choses et donc tous offreurs et demandeurs. Je n'entends ce que me dit l'autre que s'il me parle comme à un égal, dit Lévinas.
- Cette relation de réciprocité est formatrice

⁶¹ Ceux qui, évidemment, respectent les êtres humains, leur dignité et la paix entre les humains. Ce choix de tous les savoirs pour tous est clairement proposé par Comenius il y a plus de 300 ans. Il affirmait que tout humain est apte à acquérir des connaissances ; que tous les savoirs sont de droit pour tous par tous les moyens (compatibles avec la dignité de la personne) ; que grandir n'est jamais fini ; que le rôle de l'éducation est d'apprendre à penser par soi-même, de former l'esprit critique ; qu'il n'est pas logique de séparer le manuel du mental, les connaissances et les savoir-faire ; que le rôle de l'expérience est fondamental, tant comme méthode pour acquérir des connaissances que comme point d'appui pour donner du sens aux connaissances acquises ; que tout apprentissage ne peut se fonder que sur le désir d'apprendre... !

- *Pour les offreurs* : construire en soi l'intention d'instruire autrui, refaire le parcours de son apprentissages, explorer ses savoirs, les reformuler, répondre aux questions d'autrui, autant d'étapes qui permettent à l'offreur de continuer à apprendre.
- *Pour les demandeurs* : tout apprentissage étant une réponse à une question, cette dynamique permet à chacun de se constituer chercheur de savoirs, de construire en lui les questions qui vont le mettre en mouvement, de s'appuyer sur ses savoirs existants, de se mettre dans la bonne attitude pour déconstruire ses évidences et construire, grâce à autrui, de nouveaux repères.
- Expérimenter conjointement les deux **statuts** (d'enseignant et d'apprenant) permet de mieux les comprendre et de les construire dialogiquement.

Elle s'appuie sur une organisation en réseaux

L'organisation en *Réseaux* peut être une véritable matrice sociale de dédramatisation des apprentissages ; d'offre infinie de savoirs multiples ; d'autoformation. « [...], Décentré [...], souple, métastable, distribué, le réseau a autant de centres que de carrefours, exactement autant que l'on veut, tout autant que de chemins⁶². » Il offre donc une multitude de chemins possibles et d'accès à une multitude de savoirs.

C'est une organisation souple où chaque personne ou groupe peut se relier à chacun et à tous pour faire cheminer, entre ces personnes, entre ces groupes, entre ces groupes et ces personnes, les savoirs qu'ils ont choisi de relier et mettre en commun.

Chacun y est centralement intéressant « par là où » il est centralement intéressé : chacun fait des offres et demandes de savoirs qui sont diffusés dans le Réseau. La réciprocité s'organise « ouverte », « en réseaux », « à géométrie variable » : ce sont les réponses aux offres et demandes formulées et diffusées qui configurent le système et les relations de formation réciproque qui en découlent.

Elle nécessite un système de médiation pédagogique et relationnelle

Lorsque des offres et demandes correspondent, une mise en relation est organisée entre offreurs et demandeurs potentiels : les futurs partenaires de l'échange construisent ensemble toutes les modalités de l'apprentissage, objectifs, contenus, méthodes, fréquence, durée, moments des rencontres, outils, évaluations, règles, etc.

Quand des demandes et des offres sont en attente, les personnes du Réseau sont invitées à explorer leurs réseaux sociaux et à solliciter parmi leurs relations⁶³ la ou les personnes qui pourraient répondre aux attentes : le Réseau s'ouvre de proche en proche tout en se diversifiant.

62 Michel Serres, « La Corne d'abondance des savoirs partagés », in Claire Héber-Suffrin et Michel Serres, *Des Savoirs en abondance*, Domont, Ed. Thierry Quinqueton, 1999.

63 Famille, amis, voisins, collègues...

Elle développe une conduite coopérative

Les coordinateurs recueillent les inscriptions, organisent des situations de repérage des savoirs et des attentes, les mises en relations ; animent la recherche de réponses aux offres et demandes ; intéressent le maximum de participants à la vie et à l'organisation du réseau ; accompagnent, si besoin, des évaluations ; proposent des échanges sur les échanges pour animer une réflexion sur les méthodes et outils ; aident à organiser collectivement des temps collectifs pour qu'une conscience collective se développe (fêtes, colloques, voyages) ; construisent des liens avec d'autres réseaux et d'autres projets.

C'est un processus pédagogique construit par chacun en interactions avec les autres, à travers différentes activités mentales et relationnelles

- Repérer ses savoirs et ses ignorances, en résonances avec autrui.
- Les nommer, apprendre à le faire, les contextualiser dans sa propre histoire et dans un besoin ou désir actuel.
- Les reformuler pour en faire des objets de connaissances pour d'autres en les inscrivant dans une visualisation sociale organisée.
- En négocier les formes de la transmission et de l'apprentissage, entre futurs partenaires de l'apprentissage.
- Réajuster en permanence les démarches et contenus en fonction des événements de la vie des acteurs, de l'efficacité des méthodes utilisées, du recentrement des contenus, des prises de conscience des besoins, des peurs...
- Les animateurs du réseau proposent aux offreurs/demandeurs des temps « d'échanges sur les échanges » (métacognition mise à la portée de tous) où l'on apprend, en mutualisant les expériences, à apprendre⁶⁴, à transmettre, à se dévoiler et à dévoiler les méthodes d'accès aux savoirs, à se connaître dans tout ce processus.

64 André Giordan, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin. Nous nous sommes beaucoup appuyés sur les travaux d'André Giordan depuis 1996.