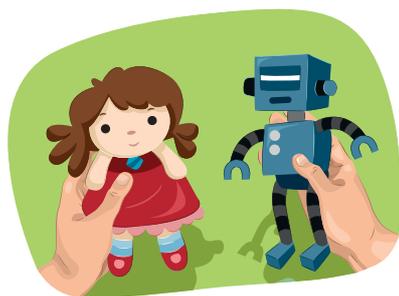


ENSEIGNER

UN MÉTIER D'EXÉCUTANT OU DE CONCEPTEUR ?



Les enseignant-es sont des cadres de la fonction publique, donc concepteurs. A ce titre, ils ont la liberté d'organiser leur enseignement et d'utiliser le(s) manuel(s) de leur choix dans un cadre défini. Cette liberté pédagogique, comme toute liberté, se construit et est encadrée par l'article L912-1-1 du code de l'éducation : « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.* ».

Si l'Etat définit les contenus d'enseignement et les missions des enseignant-es,

la liberté pédagogique leur permet de choisir les méthodes pédagogiques, les démarches didactiques et les types de médiations. Ce principe est la garantie d'une indépendance de l'école face aux pressions partisans, et du respect des règles de neutralité. Mais c'est aussi un moyen pour l'enseignant-e de faire « respecter la spécificité et l'autonomie de sa pratique professionnelle » vis-à-vis de la hiérarchie et des familles. La liberté pédagogique n'exonère pas les enseignant-es de leurs obligations comme celles d'informer sur leurs démarches.

La liberté pédagogique, une liberté qui se construit

La liberté pédagogique nécessite tout d'abord une bonne connaissance des programmes officiels et des notions qu'ils sous-tendent. Les changements incessants de programmes et de politiques éducatives constituent un frein pour se les approprier sereinement. On compte quatre refontes des programmes entre 1995 et 2015 !

Elle nécessite également une formation ambitieuse tout au long de la carrière. Les élèves n'apprennent pas tous de la même façon, l'enseignant-e doit donc en permanence, au sein de l'équipe pédagogique, s'adapter et faire des choix (cf p.5). Ces choix ne pourront réellement s'opérer qu'avec l'apport de la recherche et grâce à la confrontation des pratiques entre pairs.

Les situations d'apprentissage ne pouvant toutes être modélisées, c'est à l'enseignant-e qu'il revient de mettre en place les conditions d'un enseignement réussi, pour tous les élèves, quitte parfois à contourner la prescription (cf. Frédéric Grimaud p. 5).

Enseigner : mettre en œuvre les « bonnes pratiques » ?

Cette vision tronquée du métier pourrait, à première vue paraître séduisante et confortable, tant la formation initiale est insuffisante et la formation continue exsangue. Seulement il n'en est rien. Prenons l'exemple de la méthode de Singapour pour l'enseignement des mathématiques (cf. p.4). Cette méthode est issue d'une synthèse de nombreuses pratiques didactiques et pédagogiques efficaces, dont les recherches menées par le groupe ERMEL en 1990. Pendant quinze ans, elle a été testée, corrigée, améliorée, par des allers retours entre la recherche et le terrain.

Le ministère fait la promotion d'une traduction française de la méthode. À ce titre, comme le souligne le chercheur Rémi Brissiaud¹, il existe des différences, parfois importantes, entre l'original et la version française. Ainsi, pour l'entrée dans le nombre, la méthode originale fait un choix didactique pertinent en insistant sur la propriété « +1 répétée » (ou « itération de l'unité »), notion très présente dans les programmes de 2015. La version française, quant à elle, enseigne le comptage-numérotage qui serait à l'origine des difficultés en calcul des écoliers français, et que les programmes actuels recommandent d'éviter.

Un accent mis sur la formation continue

De plus, la méthode de Singapour originale, ne peut se résumer à suivre un (des) manuel(s). En effet, cet état-pays a mis en place une formation continue ambitieuse pour les enseignant-es : 100 heures annuelles. Et la méthode n'a cessé d'évoluer au cours du temps, grâce notamment à la prise en compte des besoins du terrain.

Quelle formation en France ?

Le SNUipp-FSU défend une architecture de formation ambitieuse, de la L1 à la T2 (cf. p. 5). Actuellement, les années de master, dont la première est consacrée à la préparation du concours et dont le poids du mi-temps en classe pour la seconde est trop lourd, ne favorisent pas la construction de la professionnalité. Les futur-es enseignant-es ont besoin de temps pour échanger, mutualiser leurs pratiques et prendre le recul nécessaire à la mise en place de situations d'apprentissage qui permettent la réussite de tous les élèves (cf. S. Broccolichi p.5).

En redonnant du pouvoir d'agir aux enseignant-es, en leur permettant de se confronter aux innovations de toute la recherche et des mouvements pédagogiques, on pourra lutter efficacement contre les inégalités scolaires et le poids des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire. Cela nécessite d'y mettre les moyens.

[1] Rémi Brissiaud : Méthode de Singapour et Lévothyrox - www.cafepedagogique.net

ENSEIGNER C'EST CONCEVOIR L'ENJEU DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE

Toutes les études internationales le constatent. Inégalitaire, notre école butte sur un noyau dur d'élèves en difficulté, souvent issus des milieux défavorisés. Médiatiques, les annonces du ministre de l'Éducation nationale voudraient faire croire qu'il existe un manuel, une méthode, ou des outils notamment appuyés sur les neurosciences, qui permettraient la réussite de tous.

L'exemple du rapport Villani : des préconisations inquiétantes

Le rapport sur l'enseignement des mathématiques de la mission Villani, publié le 12 février, est un exemple révélateur. L'état des lieux qu'il dresse sur les difficultés du système scolaire français à faire réussir les élèves dans le domaine des mathématiques, et l'analyse des difficultés sociales, culturelles, didactiques et pédagogiques qui y sont corrélées est largement partagé. Mais ce rapport est orienté pour aller dans le sens des préconisations du ministre : tri entre les méthodes et les manuels, mise en exergue d'exemples « qui marchent » à l'étranger, mise à disposition de matériel standardisé, possibilité d'infléchir les enseignants, protocoles d'évaluation à utiliser trois fois par an. L'expérience montre pourtant les écueils des solutions clés en main : Singapour n'est pas Clichy-sous-Bois ni Rodez et le protocole Savoir lire écrire compter calculer (SLECC) cher à l'un des membres de la mission a échoué à faire la preuve de son efficacité. De plus, si le

rapport insiste sur la formation des professeur·es, il n'en décline pas le processus et « le risque est que leur professionnalité soit réduite par un choix déjà orienté des moyens d'enseignement, par une limitation des méthodes et par un pilotage intensif qui peut dériver vers un contrôle des enseignants au lieu de rester un outil au service de l'apprentissage des élèves » (R.Charnay).

La formation initiale pour devenir un·e enseignant·e concepteur·trice.

Face à une idéologie du tout « clé en main » et la prescription de pratiques pédagogiques, le SNUipp-FSU soutient l'idée que le ou la professeur·e des écoles doit être « concepteur·conceptrice » de ses pratiques et non simple exécutant·e de méthodes prétendument « magiques ». L'architecture actuelle de la formation initiale avec le concours en M1 et l'année

de M2 surchargée n'est pas propice à la construction de l'ensemble des gestes professionnels. Le SNUipp-FSU défend un dispositif de formation initiale, de la L1 à la T2 permettant aux professeur·es des écoles stagiaires d'être accompagnés pour construire leurs propres outils auprès de formateurs qualifiés, prendre du recul, analyser et affiner leurs pratiques pédagogiques, avoir accès aux recherches et affirmer ainsi leur professionnalité.



Sylvain Broccolichi, professeur de sociologie à l'ESPE de Lille et coordonnateur du livre « Le parcours du débutant, enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire » avec S. Mierzejewski et C. Joigneaux (Artois Presse Université, avril 2018).



Quel est le ressenti des enseignants qui débutent dans le métier ?

Il est variable selon leurs affectations. Mais ils ont très souvent l'impression de devoir bricoler dans l'urgence faute de temps, « livrés à eux-mêmes » face à trop d'élèves et de problèmes qui les déconcertent. En dépit d'investissements qui parfois les épuisent et perturbent leur vie personnelle, ils peinent à répondre aux besoins de leurs élèves comme ils l'espéraient. Ils sont donc souvent déçus et troublés par un tel écart entre l'idéal qu'ils vivaient et les pis-aller auxquels ils sont réduits. Beaucoup éprouvent néanmoins des satisfactions dans leurs relations avec les élèves et les collègues.

Quels points d'appui peuvent leur permettre de construire leur professionnalité ?

Les possibilités d'échanger sur leurs expériences et des solutions possibles jouent un rôle essentiel pour que les problèmes qui les soucient n'engendrent pas de la résignation et deviennent des occasions d'apprendre. Certains trouvent des interlocuteurs

appropriés dans leur école, leur entourage, leur équipe de circonscription ou des mouvements pédagogiques. Le manque de communication, de temps et la fatigue constituent les freins majeurs.

Quels leviers devraient être actionnés dans la formation ?

Celle-ci n'a pas du tout évolué en cohérence avec les objectifs et tâches dévolues aux enseignant·es, et on en perçoit maintenant les graves conséquences. Car la réussite de tous, l'inclusion notamment aurait nécessité d'investir massivement dans la formation et dans l'aménagement des situations de travail.

Les enseignant·es, qu'ils débutent ou non, souffrent ainsi d'abord d'un manque de temps et d'étapes pour les aider à maîtriser les multiples facettes d'un travail sans cesse plus complexe et exigeant. Une entrée dans le métier beaucoup plus progressive et mieux accompagnée devrait les aider à opérationnaliser les apports de la formation en gardant l'espoir de se perfectionner, au lieu d'être fragilisés et de se démobiliser devant trop de problèmes perçus comme insurmontables.

LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE TOUJOURS EN QUESTION

La liberté pédagogique est souvent interrogée. Confiance et formation sont les gages d'un exercice serein de ce fondement de l'enseignement.

UN CADRE JURIDIQUE TRÈS RÉCENT

Il aura fallu attendre 2005 et la Loi d'orientation et de programmes pour l'avenir de l'école, pour que la liberté pédagogique soit inscrite dans le code de l'éducation (L912-1-1) : « La liberté

pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le

conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. ». Cette liberté est donc bornée mais reste source d'interprétations voire d'affrontements entre les praticiens et les parents ou l'administration.

REPRENDRE LA MAIN SUR LE MÉTIER

L'activité enseignante s'articule entre le prescrit institutionnel (programmes et textes officiels), l'état de la recherche (savoirs et didactique) et la prise en compte de la singularité d'un contexte scolaire. La nature même de

cette activité nécessite la confiance de l'institution envers ses agent-es : l'enseignement ne pouvant se réduire à la simple reproduction de modèles, il engage, souvent dans la solitude de la classe, une activité permanente d'analyse, de

conception et une adaptation aux processus d'apprentissage des élèves. C'est pourquoi la formation des enseignant-es et le travail en équipe sont les garants de l'exercice de la liberté pédagogique.



Témoignage

Frédéric Grimaud, Professeur des écoles dans les Bouches du Rhône et chercheur rattaché à l'équipe ERGAPE (Université de Provence).

Les sciences du travail ont depuis longtemps montré que le travailleur veut faire du « bon travail ». L'organisation scientifique du travail tente de son côté de le déposséder de cette capacité en lui imposant une prescription fermée et construite en dehors de la situation de travail (par des experts du travail bien fait). D'une manière générale, le travailleur va, avec plus ou moins de difficulté, contourner cette prescription pour faire un travail qu'il estime plus efficace (selon des critères éprouvés par le réel) et plus efficient (dans lequel il pourra préserver sa santé), et qui s'inscrit dans l'histoire et la culture d'une profession.

Chez les professeurs des écoles, cette tendance à se voir imposer des « bonnes pratiques » est relativement nouvelle, et elle s'accélère dans le cadre du Nouveau Management Public. Et chez les PE aussi, on observe différentes formes de résistances à ces prescriptions venues « d'en haut » auxquelles il faudrait se conformer. Dans les recherches menées par le chantier travail du SNUipp, nous montrons comment des enseignants détournent des dispositifs¹, contournent des règles², ou bricolent en se servant de gestes inscrits dans l'histoire du métier³...

Malheureusement pour le moment ces résistances ne se font pas suffisamment dans un cadre collectif qui permettrait que les enseignants préservent leur santé, que le métier continue de s'enrichir et que la profession devienne suffisamment puissante socialement.

[1] Grimaud, F. (2013), Analyse de l'activité d'une enseignante scolarisant un élève en situation de handicap : le détournement de l'AVS. Perspectives pour la formation, Actes de colloques du CREN, Nantes, 28 et 29 novembre 2013

[2] Grimaud, F. (2016), contourner la prescription pour faire du bon travail, l'exemple des professeurs des écoles. La Revue des Conditions de Travail, ANACT, Lyon.

[3] Grimaud, F. et Saujat, F. (2012), « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire », in Travail et formation en éducation, (8).

POINT DE VUE DU SNUIPP-FSU

À l'heure où le ministre prévoit une nouvelle réforme de la formation des professeur-es des écoles qui semble aller vers une précarisation et une fragilisation des étudiants et des étudiantes (contractualisation, diminution des enseignements universitaires), le SNUipp-FSU réaffirme qu'enseigner est un métier qui s'apprend et qu'une réforme ambitieuse de leur formation doit s'opérer.

Le SNUipp-FSU propose :

- des pré-recrutements dès la L1, intégrant des critères sociaux, rémunérés et sans contrepartie de travail, les étudiants étant alors rémunérés pour suivre études et stages d'observation et de pratique accompagnée
- un concours en fin de L3
- deux années pleines et entières de formation, sous statut de fonctionnaire stagiaire, reconnues par un master
- des stages et une entrée dans le métier progressifs (observation, pratique accompagnée, responsabilité, T1 à ½ temps en classe et T2 en formation continuée)