

TRAVAILLER L'HABITUS² DANS UN COLLECTIF ACCULTURANT

Jacques CORNET,

Enseignant-chercheur, formateur

Tenter Plus (<https://sites.google.com/site/tenterplus>)

Haute École HELMo (www.helmo.be)



Devenir enseignant aujourd'hui suppose de remettre en questions et de transformer sa « grammaire génératrice des pratiques », de faire des ruptures dans sa manière de penser et poser son acte professionnel. Quelles ruptures tenter provoquer et surtout comment les favoriser dans la formation initiale des enseignants ?

*«Tenter plus»¹, une classe coopérative verticale en formation d'enseignants
« Cette formation m'a permis de rester moi-même tout en devenant quelqu'un d'autre. »*

Marine, étudiante en dernière année au dernier « Conseil de Tous » de la formation.

Les réflexions qui suivent s'appuient plus sur une expérience particulière que sur une expertise née d'une recherche au sens strict, même si bien sûr cette expérience particulière se nourrit elle-même des recherches. Je me situe ici dans la lignée des « enseignants - chercheurs » des mouvements pédagogiques³. Le « je » utilisé ici fera donc référence à cette expérience particulière d'enseignant – chercheur, et le « nous » dans lequel le « je » s'insère correspondra au collectif de formateurs en recherche⁴ de Tenter Plus.

Je présenterai, d'abord, cette expérience particulière dans son cadre institutionnel qui en limite la transférabilité. Je développerai, ensuite, les ruptures que notre formation tente de provoquer et pourquoi elles me semblent nécessaires. Je dirai, enfin, comment nous tentons de produire ces ruptures dans notre



système de formation. Et pour conclure, j'envisagerai les transferts possibles de cette expérience.

« TENTER PLUS », UNE CLASSE COOPÉRATIVE VERTICALE

Tenter Plus est le nom que nous nous sommes donnés pour une formation dispensée au sein d'une Haute École Pédagogique en Belgique francophone. Il s'agit d'une option parmi d'autres options préparant à assurer les cours de sciences humaines (géographie, histoire, sciences sociales et cours associés) dans le premier degré de l'enseignement secondaire (l'équivalent du collège en France). Cette formation se donne en trois ans⁵ (enseignement supérieur de type court) directement après le secondaire. L'entrée y est libre (sur base du diplôme secondaire) sans concours ni examen d'entrée.

Cette formule présente un certain nombre d'avantages et d'inconvénients. La formation y est directement professionnalisante. Il s'agit encore, espèce en voie de disparition en Europe, d'une formation « simultanée » : d'une part, on apprend l'histoire, par exemple, et en même temps on se demande, -et on apprend-, comment on enseigne l'histoire ; au contraire d'une formation « successive » où on apprend d'abord l'histoire pendant quelques

années puis seulement après, on se demande, -et on apprend-, comment on enseigne l'histoire. La formation pédagogique en tire avantage au contraire de la maîtrise des disciplines.

Cette formation simultanée intègre (on l'espère) ou juxtapose (on le craint) différents cours : les disciplines à enseigner et leur didactique, des cours de sciences de l'éducation (psychologie du développement, de la relation, des apprentissages, pédagogie générale, évaluation, ...), un peu de sociologie de l'éducation et des diversités culturelles, et de la formation générale (maîtrise de la langue d'enseignement, philosophie et histoire des religions,...). La grille horaire est importante : 32 heures de cours par semaine pour les étudiants. Les stages sont importants également : 2 semaines en 1^e année, 4 semaines en 2^e et 10 semaines en 3^e. L'articulation (ou malheureusement parfois la juxtaposition) entre pratiques et théories y est donc structurellement importante, non seulement à travers l'enseignement simultané (apprendre pour soi une discipline et en même temps apprendre comment on l'enseigne), mais aussi à travers les stages, leur préparation et leur exploitation.

Cet enseignement pédagogique est aussi, particulièrement pour l'enseignement supérieur, un

enseignement de proximité : proximité géographique d'abord (nombreuses Écoles Normales réparties dans le pays) et proximité relationnelle, sociale et culturelle ensuite. En effet, l'enseignement y est encore organisé sous une forme fort proche de l'enseignement secondaire : classes peu nombreuses, enseignants accessibles, souci de la relation et de l'intégration. Cela a bien sûr des répercussions sur le recrutement des étudiants qui font ce choix d'études : origine sociale modeste (petite classe moyenne), rapport au savoir et à l'apprentissage traditionnel (scolaire sans véritable implication envers la culture écrite et les savoirs constitués), compétences scolaires plutôt faibles (dans la hiérarchie scolaire symbolique, cet enseignement supérieur pédagogique de type court se situe plutôt vers le bas de l'échelle de l'enseignement supérieur). Pour les formateurs, c'est un public plutôt sympathique et un travail plutôt agréable dans une ambiance constructive, même si les défis sont grands eu égard aux exigences du métier auquel préparer.

C'est dans ce contexte général de l'enseignement supérieur pédagogique en Belgique francophone que Tenter Plus, classe coopérative verticale, s'est créé. Nous avons demandé et obtenu d'organiser l'option sciences humaines (futurs professeurs d'histoire, géographie, sciences sociales au collège) en quasi complète autonomie, le « nous » correspondant à un groupe de professeurs partageant le même projet pédagogique. Cette autonomie s'exprime dans l'espace : nous avons nos propres locaux, et dans le temps : nous composons nous-mêmes nos horaires. Nous avons globalisé la quasi totalité des heures pour les répartir différemment des intitulés de cours officiels en activités poursuivant bien sûr les mêmes objectifs et respectant la loi. Cette organisation, reconsidérée chaque année, veille à l'articulation cohérente des activités ainsi qu'à certains équilibres, par exemples, 1/3 de temps verticaux (des groupes avec des étudiants des trois années) pour 2/3 horizontaux (même année), 2/3 d'activités fonctionnelles pour 1/3 d'activités de structurations (de préférence a posteriori), ... etc. En plus de ces temps d'apprentissages au sens strict, des temps (en moyenne plus ou moins 2 heures par semaine) d'expression collective et de gestion – décisions du projet commun sont organisés avec les

étudiants et les professeurs : conseils des délégués, conseils de classe, Conseil de Tous, ... Le tout s'inspire directement de la pédagogie institutionnelle⁶ et des pédagogies actives.

DES RUPTURES IDENTITAIRES

Entre sa propre histoire d'apprenant et son projet d'enseignant, entre sa culture familiale et la culture scolaire, entre la culture étudiante et la culture professionnelle, le futur enseignant tel que le décrivent les textes de référence et les profils de compétences doit passer par des ruptures identitaires importantes. Entre le public entrant⁷ et le produit sortant officiellement exigé, l'écart est tel qu'il suppose une transformation plus qu'une formation. Une transformation personnelle, des ruptures identitaires que la formation initiale devrait efficacement provoquer et réussir.

Nos étudiants veulent réussir leurs études, c'est logique et c'est un fameux levier sur lequel agir, mais ils veulent réussir, sans changer, sans s'impliquer, sans se (trans)former, en restant « extérieurs » à leur formation. Pour cela, ils veulent pouvoir étudier la matière que l'enseignant n'a qu'à leur transmettre. À chacun sa place : l'enseignant enseigne et l'étudiant étudie, un enseignant qui n'a pas à se préoccuper de la manière dont chaque étudiant apprend. Il n'y a d'ailleurs qu'une seule manière d'apprendre : écouter et étudier.

La première rupture, nécessaire aux suivantes, c'est l'acceptation qu'apprendre autant qu'enseigner suppose une implication personnelle. La première rupture à opérer consiste donc de passer d'une conception de la formation d'enseignant en tant qu'étude de matières extérieures à soi à une formation qui suppose l'implication et le changement personnels. Cette acceptation d'une nécessaire implication personnelle pour se former en tant qu'enseignant devra encore être transférée, encore que cela se passe parfois dans l'autre sens, à la nécessaire implication personnelle pour enseigner et à la nécessaire implication personnelle pour apprendre de leurs futurs élèves. Comprendre et accepter qu'apprendre, c'est s'impliquer⁸ suppose une rupture

identitaire forte qui conditionne les suivantes. On considère qu'elle devrait être faite en fin de 1^e année afin de permettre les suivantes.

La deuxième rupture, liée à la première, c'est passer d'une conception du savoir en tant que corpus « donné » (voire révélé!) par l'enseignant parce que « découvert » par le savant à un savoir comme résultat provisoire d'un travail de recherches et de construction parce que construit collectivement et provisoirement par la recherche. C'est passer d'une attitude de soumission au Savoir, dans le double sens d'y être soumis comme étudiant et d'y soumettre les élèves en tant qu'enseignant, à une attitude de maîtrise par rapport au savoir, dans le double sens de s'autoriser à le travailler, à le dé-re-construire comme apprenant et à autoriser comme enseignant ses élèves à le faire aussi.

Cette conception du savoir suppose de passer d'une conception du métier comme celle de l'enseignant qui enseigne (qui révèle) à celle du professionnel qui se préoccupe des apprentissages (qui travaille à la dé-re-construction). De manière concrète, cette troisième rupture centrée sur les apprentissages exige un déplacement, un déplacement du maître, un déplacement des bancs dans la classe, un déplacement des élèves, un changement d'espaces, toutes ruptures symboliquement fortes.

Se préoccuper des apprentissages de chacun plutôt que de l'enseignement à tous exige de modifier complètement sa considération de l'apprenant. La quatrième rupture consiste à renoncer à une conception de tous les élèves comme ayant à apprendre de la même manière et ne se différenciant que par des capacités et attitudes intrinsèques indépendantes de l'action enseignante, un savant mélange de dons (littéraire, mathématiques, manuel, limité!) et de mérites (qui veut, peut), des dons constatés et des attitudes moralement évaluées et sanctionnées. C'est renoncer à cette conception pour accepter que chaque élève a une histoire qui l'a construit et qu'il construit, une histoire qui l'a déterminé dans ses manières d'apprendre ou de ne pas apprendre et une histoire que son désir de grandir peut bouleverser si ce désir n'est pas réprimé. C'est refuser d'expliquer

l'échec par les capacités et attitudes intrinsèques des apprenants pour interroger et travailler les situations d'apprentissages mises en place par l'enseignant, et cela, à partir des erreurs des apprenants comme leviers ...

Et si l'histoire de chacun compte, alors, cinquième rupture, il faut rompre aussi avec la croyance en l'égalité de tous et en l'égalité des chances de chacun. Si l'histoire de chacun compte et que l'école fait échouer la plupart de ceux qui ont une histoire commune ou comparable, alors c'est l'histoire sociale qui compte le plus. C'est donc aussi rompre avec le projet professionnel de récompenser les meilleurs et les plus méritants pour accepter sa fonction de chien de garde de l'ordre établi et refuser d'en jouer le rôle, c'est choisir son camp, celui des dominés de cet ordre établi pour lutter contre la domination. Faire de son métier d'enseignant un engagement politique en faveur des plus faibles, scolairement et socialement, est une rupture à laquelle bien peu de candidats sont prêts.

Cette cinquième rupture rejoint un constat fait dans la dernière évaluation de la formation des enseignants en Belgique⁹ : la commande sociale, officielle en tout cas, déclarée, attend des futurs enseignants qu'ils soient non seulement des acteurs pédagogiques, mais aussi des acteurs sociaux et des acteurs institutionnels. Commande officielle et déclarée, car, dans les faits, les attentes sociales (des parents, des directions d'école, des employeurs, ...) ne sont pas nécessairement celles-là.

Il n'empêche, notre projet de formation rejoint cette commande officielle et nous souhaitons favoriser l'émergence d'acteurs sociaux et institutionnels. Mais justement, les caractéristiques sociologiques de notre public entrant, et il serait intéressant d'en vérifier la pertinence dans d'autres contextes, font que leur projet professionnel est tout sauf cela. On pourrait presque dire que nombreux sont ceux qui choisissent de devenir enseignant pour fuir justement les contingences institutionnelles et sociales pour, d'une certaine manière, se réfugier de la société dans la classe, pour fermer à l'institution et au monde les portes de leur classe ...¹⁰



Ces sixième et septième ruptures, endosser les rôles d'acteur social et d'acteur institutionnel, sont donc aussi particulièrement difficiles à provoquer et assumer. C'est un peu comme si on les formait à un métier qu'ils n'ont pas choisi alors qu'ils attendent une formation à un métier qu'ils ont choisi pour éviter justement la formation qu'on leur propose. Entre l'attente en toute conformité sociale de rôles d'agent institué et de fonctionnaire de l'ordre social et la volonté de jouer les rôles d'acteur instituant et d'agent de changement social, il y a nécessairement une transformation identitaire profonde qui ne s'opérera pas facilement.

D'autant, bien sûr, que la réalité sociale fait de la résistance, opère même une résistance farouche. Il y a de la part du pouvoir politique, guidé par une techno-structure pédagogique bien pensante, une incroyable naïveté à décréter que les jeunes enseignants doivent agir socialement et institutionnellement. Tout, en dehors de leur institut de formation, si encore celui-ci va dans ce sens, rappelle aux futurs enseignants que leurs représentations du métier sont exactes et que c'est bien ce qu'ils croyaient au départ qu'on attend d'eux. Comment, en tant que jeune stagiaire ou même jeune enseignant débutant, jouer un rôle actif et critique dans son institution et dans

l'environnement social de l'école ?! La majorité des collègues et la direction, à coup sûr, voire les parents, auront vite de le remettre à sa place, une place d'agent institué et de fonctionnaire de l'ordre social, vite fait de le rappeler à l'ordre, un ordre qu'il n'a pas à remettre en question ...

Cela nous conduit à la huitième et dernière (à moins que le lecteur en trouve d'autres) rupture, celle qui consiste, si les sept premières ont été réussies, à renoncer à la déclaration, aux affirmations et à la réalisation immédiate de son nouvel idéal, c'est accepter de cacher en partie ses nouvelles compétences dont il est fier, c'est consentir à soumettre son nouvel engagement pédagogique et social à une prudente stratégie ...

UN COLLECTIF ACCULTURANT

La force des ruptures identitaires qu'exige aujourd'hui la formation d'enseignants suppose, pour moi, l'organisation d'un collectif d'appartenance et de référence pensé dans ce sens. Les ruptures identitaires, le changement personnel, c'est de l'ordre d'une acculturation, ce qui suppose nécessairement un collectif acculturant, une « communauté d'accueil » qui favorise de nouvelles identifications, de nouvelles appartenances qui proposent de nouvelles

fiertés. La mise en danger personnelle, l'insécurité, l'angoisse des ruptures identitaires doivent être compensées par de nouvelles solidarités, de nouvelles reconnaissances par des personnes qui comptent pour soi. Pas de ruptures sans liens, pas d'arrachements sans attachements¹¹. « Personne ne se (trans)forme seul. Personne ne (trans)forme autrui. C'est ensemble qu'on se (trans)forme. »¹²

Bien sûr, un collectif acculturant au sens utilisé ici peut exister naturellement. La vie intellectuelle, culturelle, le bouillonnement social d'un campus universitaire, par exemple, l'élan et l'enthousiasme d'une école spécialisée avec un projet socioprofessionnel fort peuvent remplir la même fonction. La socialisation professionnelle peut s'opérer « naturellement », mais force est de constater que c'est rarement le cas en formation d'enseignants. Il est donc nécessaire d'en penser le dispositif dans ce sens.

Comment la formation initiale peut-elle permettre, favoriser, voire provoquer ces ruptures identitaires fortes indispensables à l'exercice du métier tel qu'il est aujourd'hui défini ? Avec certitude, pas par des discours pédagogiques. Avec moins de certitudes mais beaucoup de conviction, quelques pistes que nous expérimentons collectivement en formation à Tenter Plus.

C'est l'évidence, après ce qui vient d'être dit, il s'agit de former un « collectif », un collectif qui tient debout, auquel chacun tient, qui favorise une identification. C'est évident mais il est important de le rappeler puisqu'aujourd'hui, Bologne oblige, la conception est toute autre, une conception qui impose non pas un collectif mais un étudiant autonome qui se fait seul, qui construit son plan de formation et de carrière, sans les autres, indépendamment des groupes d'apprentissages, qui additionne des ECTS (unités capitalisables), qui va d'auberge espagnole en auberge espagnole, sans d'ailleurs rien y apporter ... Contre Bologne, donc, un collectif fort.

Collectif et pas communauté¹³. Même si cela commence par la création de liens communautaires à travers l'organisation elle-même dans le temps et l'espace, l'essentiel du temps passé dans les mêmes

groupes dans les mêmes lieux, les activités verticales qui font entrer les étudiants de 1^e année dans une histoire commune, déjà commencée par les étudiants de 2^e et 3^e, un local commun de détente, un voyage d'études résidentiel d'une semaine en début d'année, des soirées échauffées, ... Toute la panoplie des moyens habituels de constituer un groupe d'appartenance et de référence fort.

Mais cela ne peut s'arrêter là au risque des dérives communautaires. Il s'agit d'un collectif où chacun est invité à prendre sa place, toute sa place mais rien que sa place et où ce jeu de places est débattu. Les enjeux de toute vie collective, les problèmes et les conflits qui en résultent inévitablement ne sont pas évités ou niés, ils constituent, au contraire, le cœur même du dispositif de gestion collective comme autant d'occasions de se (trans)former. A travers des institutions¹⁴ de la classe coopérative verticale : responsabilités à prendre, commissions où s'inscrire, conseils de classe, conseil de tous, ... et en référence à la Loi de la classe qui comprend à la fois le devoir de s'impliquer et le droit de réserve¹⁵, chacun est invité à être à la fois acteur individuel et acteur collectif. Former l'enseignant à l'action institutionnelle commence en formation en y agissant déjà institutionnellement.

Pour favoriser les ruptures identitaires, l'existence du collectif ne suffit pas. Il faut qu'on y pratique un isomorphisme généralisé. Cela suppose que la majorité des formateurs ou au moins une partie significative d'entre eux ou ceux symboliquement importants dans la formation aient eux-mêmes pratiqué ces ruptures, adoptent ces postures dans la formation et proposent des activités de formation qui fassent vivre ces rapports au savoir et à l'apprentissage. Cela veut dire que les formateurs doivent eux-mêmes (1^{ère} rupture :) s'impliquer personnellement dans leur action pédagogique, (2^{ème} rupture :) travailler des savoirs construits, en évolution, permettant leur appréhension critique, (3^{ème} rupture :) se centrer sur les apprentissages plus que sur l'enseignement, (4^{ème} rupture :) adapter les situations d'apprentissages à partir des obstacles et erreurs repérés, (5^{ème} rupture :) s'engager socialement en faveur des dominés de l'école, (6^{ème} rupture :) être eux-mêmes acteurs au sein de leur institution (la Haute École), (7^{ème}

rupture :) être eux-mêmes acteurs sociaux au sein de la société et (8^{ème} rupture :) utiliser des stratégies d'action efficaces. Et bien sûr, tout cela, tout le temps pour tous les formateurs, c'est rigoureusement impossible et heureusement ...

Heureusement, car ces ruptures identitaires, dans le processus de formation, sont favorisées par des pratiques réflexives, exigent aussi que l'apprenant se prenne lui-même pour objet d'études, qu'il adopte une posture seconde¹⁶, ce qui sera grandement facilité si les formateurs sont eux-mêmes faillibles et pratiquent eux-mêmes à leur égard une réflexivité critique. La réflexivité critique doit s'exercer dans et sur la formation initiale elle-même. Il ne s'agit pas d'exiger des étudiants des analyses réflexives de leurs difficultés en stage sans pratiquer avec les étudiants une réflexivité critique par rapport à soi-même pour les activités de formation proposées. Des temps sont explicitement prévus pour revenir sur des incidents critiques vécus en formation et impliquant les formateurs. Des institutions existent qui permettent l'interpellation et la critique des formateurs. Il s'agit d'installer une culture de la réflexivité qui favorise les évolutions personnelles.

Ces isomorphisme et réflexivité critique généralisés ne peuvent être exclusivement techniques ; pour être opérants en matière de ruptures identitaires, ils doivent être portés par une implication personnelle, un engagement politique (au sens de la dimension collective du métier) dans la relation de la part des formateurs et une implication collective des autres étudiants. Cela suppose donc non seulement des formateurs engagés, engagés dans l'action pédagogique au sens des ruptures, des formateurs qui font ce qu'ils disent et qui disent ce qu'ils font, des formateurs qui pratiquent pour eux-mêmes la réflexivité critique, des formateurs conscients de la nécessité d'un transfert fort, et lucides aux risques des contre-transferts, mais cela suppose aussi un collectif apprenant, un groupe d'appartenance avec des identifications fortes.

Tout cela ne se fait pas sans violences, des violences symboliques¹⁷ exercées par les formateurs, par le collectif, par le processus en lui-même sur les étudiants individuellement qui en souffrent, parfois durement. Et ce que ROCHEX et le groupe ESCOL ont écrit

à propos des élèves de milieu populaire s'applique ici aussi. La triple autorisation subjective joue : il faut que l'étudiant s'autorise subjectivement lui-même à changer, qu'il se sente subjectivement autorisé à changer par ceux qui comptent pour lui et qu'il autorise subjectivement ceux qui comptent pour lui à rester tels qu'ils sont. Ce qui peut se traduire par la double fierté, la fierté de ce qu'on est, la fierté de son identité d'entrée et la fierté de ce qu'on est en train de devenir, la fierté de son identité de sortie. Ce que nous a magnifiquement dit Marine en sortant : « Cette formation m'a permis de rester moi-même tout en devenant quelqu'un d'autre. »

Cette double fierté ne peut se produire qu'à travers beaucoup de reconnaissance et beaucoup d'exigences. Je crois en la violence des remises en questions, des déstabilisations, des provocations, au point qu'à mes cours, les étudiants ont inventé une nouvelle institution : « casque bleu », une responsabilité exercée par un étudiant qui a le droit de m'arrêter lorsqu'il estime que mon « agression » identitaire dépasse des bornes qu'il est le seul à pouvoir estimer. Cette institution, lorsqu'elle s'exerce, permet aussi de marquer l'agression, donc d'y revenir, d'en reparler, ce qui reste d'ailleurs violent, mais d'une violence qui peut alors prendre sens.

Parlée ou non, cette violence aurait plus d'effets régressifs que positifs si elle n'était accompagnée de marques de reconnaissance d'une force au moins équivalente. Il faut que « l'agressé » sente que la violence s'accompagne et se justifie par une croyance en lui, dans son projet professionnel, dans sa capacité à dépasser la remise en cause, qu'il ressente la loyauté de notre engagement à ses côtés en faveur de son projet de devenir enseignant. Isolées, ces violences ne seraient que folkloriques si elles n'étaient accompagnées d'engagements équivalents de la part des autres formateurs qui partagent les mêmes convictions, et qui les vivent, quant à l'importance des ruptures évoquées. Et l'étudiant « agressé » par ces exigences de ruptures n'est pas seul non plus, il a à ses côtés des camarades engagés à travers les mêmes difficultés vécues différemment dans un même projet avec une organisation collective qui favorise la coopération, le débat contradictoire et la réflexivité.

C'est l'ensemble du processus articulé qui permet autant de reconnaissance de la personne de chacun et sa reconnaissance par un collectif qui compte pour lui et autant d'exigences, de violences symboliques exercées par les formateurs et par le dispositif. Beaucoup de reconnaissance et beaucoup d'exigences favorisent les ruptures personnelles au sein d'un collectif qui leur donne sens.

DES TRANSFERTS (IM)POSSIBLES

Les deux principes qui guident cet article : des ruptures identitaires et un collectif acculturant qui les rende possibles me semblent transférables à toute formation d'enseignants dans tout contexte. Bien sûr, en fonction du type de recrutement (le public

entrant) et du contexte (le système d'enseignement auquel préparer), les types de ruptures varieront, mais l'écart entre public entrant et professionnels sortants supposera toujours des ruptures identitaires¹⁸ à favoriser par le dispositif de formation.

Et ce dispositif de formation pour favoriser ces ruptures gagne à être pensé dans ce sens en combinant trois éléments : la formation d'une identité professionnelle qui passe par une identité collective, une part significative d'activités de formation qui respecte la règle de l'isomorphisme et la pratique au sein de la formation et sur la formation elle-même d'une réflexivité critique.

{ * }

- 1- Le programme de formation complet de notre dispositif se trouve sur <https://sites.google.com/site/tenterplus>
- 2- Référence légère à l'article de PERRENOUD Philippe, *Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants*, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996.
- 3- et dans mon cas, il s'agit de CGé, *Changements pour l'égalité* (www.changement-egalite.be)
- 4- Ce collectif de formateurs est composé actuellement de BOTTIN Gaëtan, BUDO Françoise, CORNET Jacques, KEFER Claudine, NEVEN Muriel, THIRY Michel, VOZ Grégory, maîtres-assistants et SIQUET Manu, WATELET Dorsan, maîtres de formation professionnelle.
- 5- La Belgique est l'un des derniers pays de l'Union Européenne à encore former ses enseignants pour le fondamental et pour le secondaire inférieur dans des « Ecoles Normales » en trois ans.
- 6- Pour une bibliographie complète à propos de la pédagogie institutionnelle, voir <www.ceepi.org>
- 7- J'opte ici pour des généralisations certes abusives, mais que je considère comme significatives.
- 8- Ici aussi, il s'agit d'une généralisation sans doute abusive, certains étudiants pouvant réussir même brillamment sans jamais s'impliquer.
- 9- Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, Véronique Degraef, Centre d'études sociologiques des FUSL, étude commandée par le Ministre de l'enseignement supérieur.
- 10- Généralisations bien sûr toujours aussi abusives mais néanmoins significatives ...
- 11- L'expression est de François LAPLANTINE, mais où ?!
- 12- Célèbre affirmation de Paolo FREIRE que je me permets de reformuler.
- 13- En référence à la vieille distinction de Tönnies entre *Gemeinschaft* et *gesellschaft*.
- 14- Au sens de la pédagogie institutionnelle
- 15- C'est un peu plus compliqué que cela : voir la Loi de la classe dans notre programme de formation sur <https://sites.google.com/site/tenterplus>
- 16- Sur l'importance de la posture seconde en formation, voir les travaux de l'équipe ESCOL (Bonnéry, Rochex, ...)
- 17- Au sens de Bourdieu
- 18- Cet article ne dit rien de tous les apprentissages entre autres disciplinaires nécessaires aussi pour combler cet écart. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils ne sont pas fondamentalement importants.