

Complexité

Tous les professionnels rencontrent à certains moments de leur carrière un sentiment de désarroi. Il surgit au début quand l'enthousiasme de la prise de fonction se heurte aux réalités quotidiennes. Il réapparaît quand l'expérience acquise ne suffit plus pour faire face à un nouveau public, à un nouveau problème, à la mise en place d'un nouveau dispositif ou de nouvelles méthodes de travail. Dans ces moments-là, le doute s'insinue, on ne sait pas très bien où diriger ses pas, on a un bon coup de blues, mais en général on trouve des solutions. On sort du tunnel rassuré et riche d'une nouvelle expérience et des nouveaux savoir-faire que l'on a développés pour sortir de la crise.

Le sentiment de désarroi qui fait l'objet de ce dossier d'XYZep va au-delà de ces situations normales de déstabilisation conjoncturelle. Il s'installe avec intensité et permanence dans le quotidien des enseignants, des directeurs d'école, des principaux de collège et des inspecteurs. Il touche des collègues particulièrement engagés et expérimentés. Si ceux-ci font face à leurs responsabilités, se mobilisent toujours avec acharnement pour trouver des solutions quotidiennes, ils expriment de plus en plus souvent lassitude, inquiétude, incertitude voire désespérance.

En effet comme vous le découvrirez dans le dossier à partir de témoignages et de regards de chercheurs, la complexité de la situation est telle que les solutions semblent de plus en plus échapper aux acteurs de terrain. Ceux-ci, préoccupés par la gestion des apprentissages et la régulation de la vie scolaire, doivent simultanément faire face à de nombreuses pressions. Des pressions verticales côté hiérarchie : succession de nouvelles instructions et de nouveaux dispositifs qui peinent à s'articuler. Des pressions horizontales côté collègues : divergences de points de vue et de postures professionnelles au sein d'équipes pédagogiques qui ont du mal à définir une stratégie fédératrice. Le tout dans un contexte où l'école est exposée aux jugements et bons conseils des uns et des autres. Bref, c'est dur ! Surtout quand la priorité est de faire face au quotidien dans des quartiers populaires de plus en plus fragilisés par des difficultés sociales et économiques.

Dans le même temps, l'institution affiche son intention de donner plus d'autonomie en faisant largement appel à l'initiative locale et à la liberté pédagogique. Ces évolutions permettront-elles de mettre en place des cadres de travail locaux cohérents, stables et efficaces ? Apporteront-elles la sérénité et le pouvoir d'agir ? On peut l'espérer si toute la chaîne éducative, des acteurs du pilotage aux enseignants, se mobilise solidairement pour ne laisser aucun problème sans réponse, aucune difficulté sans solution. Expertise professionnelle de tous, engagements solidaires et durables, cohérence et réactivité sont les meilleurs alliés de ceux qui cherchent un nouveau souffle et de nouvelles dynamiques professionnelles. ■

Christiane Cavet, responsable du centre Alain Savary

■ ZOOM

Un nouveau bulletin scolaire pour de nouveaux regards

■ RECHERCHE

Quand on n'a que l'école

■ BOUSSOLE

Dispositifs territoriaux : pour ne pas perdre le nord

■ RESSOURCES

Les Enseignements de langues et de cultures d'origine (ELCO)

■ ENTRETIEN

Un contexte passionnant

■ BRÈVES

DOSSIER

Des professionnels en désarroi ?

Sept articles constituent ce dossier : trois témoignages du désarroi des acteurs dans différents lieux (école, collège, réseau), quatre autres textes proposent leur vision et leur compréhension de ces situations à la fois singulières et emblématiques. L'ensemble a été réalisé en commun, tous les textes ont circulé, ont été lus et relus par tous les auteurs.

Ces situations et ces analyses sont peut-être les vôtres, peut-être pas... Ce dossier voudrait vous aider, tous, à mieux comprendre ce qui peut être source de désarroi pour, ensemble, reprendre confiance et s'engager dans de nouvelles dynamiques professionnelles.

Un nouveau bulletin scolaire pour de nouveaux regards

Christiane Férin, principale du collège Jules-Vallès (Le Havre)

Agnès Cerney-Delauney, professeure référente du réseau « ambition réussite » Jules-Vallès (Le Havre)

COLLEGE JULES VALLES
32 RUE JULES VALLES
79610 LE HAVRE
Téléphone : 02-35-47-28-64
Fax : 02-35-49-14-37

BULLETIN
Période n°1 du 4 septembre 2007 au 20 novembre 2007

6^{ème} B

C N° de 2209/1908 M. 85, avenue du 8 mai 76 610 Le Havre

Enseignant tuteur de l'élève : M. M. M.

PPRE	Mois	Date	Observé

Aide aux devoirs : Ligne Mois Volume heures (15 - 20 - 25 - 30 - 35 - 40)

Activités sportives ou culturelles : Oui Non

Classe	A / Acquis	NA / Non-acquis	Remarques et Conseils
6ème B			

Notes obtenues : 5/6 - 5/10

Ce bulletin est destiné aux élèves de la classe de 6^e B dite « expérimentale » constituée d'un public d'élèves hétérogène de même type que dans les autres divisions. L'objectif principal du projet de cette classe tourne autour de trois axes : l'évolution du découpage horaire et disciplinaire, l'individualisation/accompagnement vers l'autonomie, l'évaluation. Sur ce dernier point, les actions à mettre en place répondent aux trois principes suivants, tels qu'ils ont été formulés dans la proposition de projet adressée au recteur : suppression des notes en évaluation formative ; évaluation sommative sous forme de « compositions » deux fois par trimestre ; pratique du dialogue pédagogique et de l'auto-évaluation ; suppression du bulletin traditionnel remplacé par un livret de compétences.

L'équipe de professeurs a donc eu à se doter d'un nouvel outil de communication à destination des familles, tant au niveau de sa forme que de son contenu. Dans l'emploi du temps de chacun des enseignants de cette classe expérimentale, une heure hebdomadaire commune a été ménagée afin

de faciliter la concertation et le travail d'équipe. C'est lors de ces concertations qu'a été élaboré un nouveau bulletin périodique de communication vers les élèves et leur famille.

Ce bulletin se présente non sous la forme d'un bulletin de notes classique mais sous celle d'un livret scolaire (format A3 plié en deux). Il a été conçu au regard des sept piliers du socle commun des connaissances et des compétences. Il les fait apparaître distinctement sous forme de mini-tableaux, en respectant l'ordre établi dans le texte officiel, excepté pour les deux derniers domaines qui se trouvent regroupés et retranscrits sous le terme de compétences transversales. Deux colonnes permettent d'indiquer par une croix si les compétences sont acquises (A) ou non acquises (NA) (un rappel de la signification de ces codes est fait plus haut), une troisième colonne plus large accorde à l'enseignant disciplinaire la liberté de faire des commentaires (remarques ou conseils). Une ligne discrète se trouve placée sous chacun de ces tableaux permettant d'y inscrire les éventuelles notes attribuées à l'élève au cours de la période ciblée.

D'autres éléments d'appréciation du travail de l'élève sont apportés au document. En effet, trois cadres placés à l'en-tête de celui-ci indiquent si l'enfant bénéficie de dispositifs particuliers : PPRE, participation à l'aide aux devoirs, à la section sportive, aux ateliers artistiques proposés par le collège etc. Enfin, le document se termine par un tableau de synthèse, permettant au conseil de classe d'indiquer les points forts de l'élève et les points qu'il devra améliorer. Le président du conseil de classe se doit de proposer et de formuler des actions concrètes et précises pour la période suivante et non de plagier les commentaires des professeurs, en guise de bilan.

Ce livret fait cohabiter deux modes d'évaluation peu compatibles dans leur philosophie : une évaluation formative qui vise à guider l'apprenant dans ses démarches d'apprentissage et une évaluation sommative qui, quant à elle, fait un bilan de l'acquisition d'une notion ou d'un contenu à l'issue d'une période d'apprentissage. Il y a donc

là une ambiguïté qui fera l'objet d'une prochaine réflexion.

On peut toutefois à ce jour, dresser le bilan suivant après enquête auprès de chacun des protagonistes. Pour les familles : le livret constitue un support plus compréhensible, plus complet pour mettre en évidence les progrès ou les difficultés de leur enfant. Elles ont l'impression qu'on s'occupe davantage de lui. Elles semblent rassurées par la transparence des pratiques et des contenus d'enseignement. Cependant, elles n'ont qu'une vision parcellaire du niveau de leur enfant et peinent à comprendre le vocabulaire utilisé par les professeurs même s'ils ont tenté d'être explicites. Pour l'élève : le livret lui offre une vision plus claire de l'évolution dans ses apprentissages. Il permet un dialogue plus fructueux entre lui et le professeur. Il se dit soulagé d'avoir peu de notes. Pour l'équipe pédagogique : chaque membre de l'équipe a une meilleure connaissance des objectifs et contenus des autres disciplines et peut donc les croiser. Le bulletin permet de cerner les problèmes communs, de mieux résoudre aussi les difficultés liées aux compétences transversales. La réflexion nécessaire à une bonne harmonisation des pratiques demande beaucoup de temps. Tout est à repenser et la lourdeur de cette nouvelle gestion semble encore difficile à surmonter. Pour l'enseignant disciplinaire : l'évaluation par compétences lui permet d'établir une progression plus précise et plus rigoureuse ; d'affiner et de formaliser les compétences à atteindre pendant l'année ; d'avoir une vision globale de l'évolution de l'élève sur l'année et de mieux différencier, ce qui permet de mettre en place des dispositifs de soutien spécifiques et individualisés ; de donner du sens à l'appréciation littérale.

Aujourd'hui, le travail qu'occasionne cette expérimentation n'apporte pas encore de changement notable dans les pratiques enseignantes mais oblige à porter un regard nouveau sur l'élève, pour une meilleure individualisation. ■

Quand on n'a que l'école

Stéphane Bonnéry,
université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, laboratoire ESSI-ESCOL

Les discours sur « l'échec scolaire », quand ils invitent à agir, désignent souvent des coupables (élève, famille, enseignant), voire un degré comme maillon faible du système. Ils se combinent avec l'idée que l'école n'y pourrait pas grand-chose : il y aurait des élèves « en » échec par essence. Au contraire, pour comprendre précisément le type de difficultés rencontrées par les élèves dans divers degrés du système même si ces difficultés s'y manifestent différemment, notre recherche retrace les spirales de l'échec d'élèves observés durant deux ans, en ZEP, du CM2 à la 6^e. Ces élèves (choisis pour leurs difficultés avec les enseignants sans qu'ils aient de déficiences intellectuelles) s'avèrent au bout du compte ne pas rencontrer de difficultés d'une nature particulière. Par contre, ils cumulent les difficultés que rencontrent la plupart des enfants de familles populaires (et que nombre d'entre eux surmontent en partie) : ils n'ont que l'école pour apprendre la culture scolaire.

Difficultés d'apprentissage

On se centrera ici sur les difficultés d'apprentissage (qui se combinent avec des difficultés « identitaires » ou langagières, etc.). Ces difficultés s'expliquent par des malentendus, des incompréhensions. Les élèves sont persuadés qu'on attend d'eux une attitude de conformité (obéir aux consignes au pied de la lettre, obtenir le résultat conforme et la moyenne...) là où la réussite scolaire suppose qu'une attitude d'appropriation des savoirs pilote la réponse aux consignes, la résolution des tâches. Mais les dispositifs pédagogiques (influencés par les programmes, les manuels, les conceptions dominantes, etc.) entretiennent les malentendus quand la modalité d'engagement sur des tâches visibles masque le lien

de celles-ci avec les savoirs invisibles de la séance. (La recherche n'a retenu que les façons d'enseigner récurrentes qui laissent possibles, voire alimentent, les incompréhensions, mais bien sûr, elles ne sont pas les seules).

Certains dispositifs d'enseignement montrent ainsi la difficulté à faire le lien entre le savoir « décontextualisé » et ses applications dans des exercices. Le problème que rencontrait déjà la forme « leçon magistrale puis application » demeure. Les dispositifs observés, bien plus qu'ils ne mettent en œuvre des préceptes pédagogiques ou didactiques, combinent en fait des phases d'induction qui ne permettent pas aux élèves les moins familiers des évidences scolaires de construire le savoir, et des phases de présentation d'une leçon magistrale déguisée, par exemple énoncée par les « bons » élèves, c'est-à-dire ceux qui possèdent des prérequis.

De l'école au collège

En élémentaire, la forme d'attention portée à chaque enfant permet de maintenir une relation pédagogique non conflictuelle. Mais elle peut opacifier la nécessité de changer d'attitudes cognitives pour s'approprier la culture étrangère à l'enfant que constitue la culture scolaire. C'est le cas quand on laisse penser qu'il est pertinent de mobiliser dans l'école les mêmes postures qu'à l'extérieur. Au collège, progressivement, les verdicts sont davantage signifiés, ils désignent la non-conformité, des exigences étranges (puis étrangères) quand les dispositifs pédagogiques ne lèvent pas davantage les « évidences », reposent toujours sur des prérequis. Conformité déçue, attitude d'appropriation insoupçonnée, etc. pour sauver la face, nombre d'élèves se réfugient alors dans des



Un peu plus de deux cents pages et quatre parties pour comprendre comment se construit la « grande difficulté » scolaire.

- La difficulté intellectuelle dans le processus d'apprentissage
- Dispositifs pédagogiques et inégalités scolaires
- Les élèves entre l'École, la famille et les pairs
- Spirales de l'échec

La conclusion insiste sur les méprises et déconvenues dans la scolarité, les difficultés scolaires et les inégalités sociales, pour finir en abordant les liens entre questions pédagogiques et questions politiques.

attitudes de résistances au monde scolaire : mieux vaut être un rebelle qu'un « idiot ».

Chaque changement de degré révèle des difficultés qui traversent tout le système, et qui expliquent pour partie la façon dont se construisent les spirales de l'échec, mais aussi les incompréhensions plus quotidiennes qui donnent lieu aux inégalités de parcours scolaires entre les élèves de différentes origines sociales. ■

Pour les élèves, c'est évident, l'enseignant pose une question pour que l'on y réponde et seuls ceux qui connaissent la réponse à l'avance, peuvent la fournir, comme dans un jeu TV. Mais dans le « cours dialogué », l'enseignant pose une question pour que l'élève se la pose à son tour, interroge ses propres représentations...

Nombre de ces séances observées montrent ainsi ces élèves soit attendre que ceux qui savent disent, soit jouer aux devinettes. Ils peuvent aussi produire des réponses sur le modèle des premières qui ont été validées par l'enseignant, sans imaginer que ces réponses validées ne constituaient qu'une étape dans le cours dialogué. Elles sont dépassées lorsqu'ils les imitent puisque le professeur, avec l'aide de quelques enseignants, a fait cheminer la réflexion du groupe vers le savoir induit.

Dispositifs territoriaux : pour ne pas perdre le nord

Michèle Théodor, centre Alain Savary

La politique de la ville vise à enrayer les processus de ségrégations sociales et économiques. Née à la fin des années quatre-vingt, elle a engendré de nombreux dispositifs dont le pilotage se situe au plan local et départemental (inspection académique et préfecture) ou au plan régional (rectorat et préfecture de région). La priorité donnée à l'éducation jusqu'à aujourd'hui n'est pas remise en cause mais des transformations importantes sont en cours. Comment s'y retrouver ? Voici quelques points de repères.

Deux cadres fédérateurs

En 2007, les *Contrats urbains de cohésion sociale* (CUCS)¹ ont remplacé les *Contrats de ville* qui permettaient la contractualisation entre l'État et les collectivités territoriales. Les dispositifs s'inscrivaient dans le volet éducatif des contrats de ville. Aujourd'hui, le volet éducatif des CUCS est la déclinaison, au plan local, du programme de « réussite éducative ». Le *Projet éducatif local* (PEL)² organise la continuité et la cohérence éducative sur un territoire. Il prend en compte les besoins des enfants et des jeunes grâce à un diagnostic partagé entre les partenaires. Il définit les enjeux et les objectifs prioritaires à atteindre par les actions mises en place, ainsi que les modalités et critères d'évaluation qui permettent de suivre l'évolution des territoires concernés. L'enjeu du PEL est donc de construire, dans une démarche participative, un engagement commun fondé sur des valeurs partagées fondatrices de l'action éducative publique.

Des dispositifs initiés avant 2005

Le *Contrat éducatif local* (CEL)³ s'inscrit dans la lignée des textes concernant l'aménagement des rythmes de vie des enfants de six à seize ans. Il met en cohérence les temps scolaires, péri et extrascolaires afin de parvenir à une réelle continuité éducative. La *Veille éducative* est une démarche lancée fin 2001⁴ pour prévenir et remédier au décrochage scolaire des jeunes en mobilisant et coordonnant les acteurs éducatifs et sociaux, les professionnels de la santé et de l'insertion, les associations. *École ouverte*⁵ propose, dès le cours moyen, un accueil des élèves dans les collèges et lycées pendant les vacances, ainsi que les mercredis et

samedis durant l'année scolaire. Des activités scolaires, culturelles et sportives sont proposées. Une charte en définit le cadre réglementaire. Le *Contrat local d'accompagnement à la scolarité* (CLAS)⁶ regroupe, dans un dispositif unique, les actions d'accompagnement scolaire. Une charte nationale en définit les objectifs et les principes. L'accent est mis sur l'organisation du travail personnel, la méthodologie, l'ouverture culturelle, ainsi que sur une meilleure implication des familles dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les *Réseaux d'écoute et d'appui des parents* (REAP)⁷ soutiennent des projets accompagnant les parents, acteurs privilégiés des réseaux, et valorisant leurs compétences.

Depuis 2005

Les *Projets de réussite éducative* (PRE)⁸ sont la déclinaison locale du *Programme de réussite éducative*. C'est une nouvelle démarche qui conjugue l'intervention sur les territoires et sur les publics afin que les besoins des individus les plus en difficulté soient pris en compte⁹. Il s'agit, pour l'ensemble des acteurs éducatifs regroupés dans une équipe pluridisciplinaire, de mettre en place des parcours éducatifs individualisés. Une structure juridique rassemble l'ensemble des partenaires impliqués dans le projet. Les *internats de réussite éducative* peuvent se situer dans des établissements publics ou privés, dans des internats existant qui réorientent ou élargissent leur

recrutement, ou dans de nouvelles structures d'accueil. Ces internats sont destinés aux élèves de l'éducation prioritaire qui connaissent des difficultés familiales ou environnementales compromettant leurs chances de réussite. *Une grande école pour-quoi pas moi ?* C'est le programme de la charte de l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence signée par de grandes écoles qui s'engagent à assurer un appui aux lycéens brillants dont la situation familiale et sociale constitue un handicap pour accéder à l'enseignement supérieur. *L'accompagnement éducatif*¹⁰ se déroule dans les établissements scolaires de l'éducation prioritaire depuis septembre 2007. Cet accompagnement, d'une durée indicative de deux heures par jour, quatre jours par semaine, propose un encadrement du travail personnel, la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture. À terme tous les établissements scolaires seront concernés.

Le plan Espoir banlieue

Il entrera en application dès la rentrée 2008. Le volet éducation de ce plan comporte huit mesures sur lesquelles nous reviendrons dans notre prochain numéro. Elles confirment les évolutions amorcées en permettant à une partie des élèves d'être scolarisés hors les quartiers défavorisés, aux élèves « méritants » d'accéder à des établissements labellisés « d'excellence ». ■

Références

1. Circulaire n° 2007-004 du 11-12-2006 publiée au BO n° 2 du 11 janvier 2007.
2. Circulaire n° 98-144 du 09-07-1998.
3. Instruction n° 98-119 Jeunesse et Sports ; circulaire interministérielle n° 98-144 du 09-07-98 Éducation nationale ; circulaire interministérielle n° 00156 du 25-10-00.
4. Circulaire interministérielle NOR : MENE0200294X publiée au BO n° 8 du 21-02-2002.
5. *Charte de l'école ouverte* : Circulaire n° 2003-008 publiée au BO n° 5 du 30-01-2003.
6. *Charte de l'accompagnement à la scolarité* 2001 et *Guide pratique de l'accompagnement à la scolarité*.
7. Circulaire interministérielle n° 2001-12, note de service n° 2001-123 du 05-07-2001 parue au BO n° 28 du 12-07-2001.
8. Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Circulaire DIV relative à la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative du 14 février 2006. Guide méthodologique : *Mettre en œuvre un PRE*, éditions de la DIV.
9. Voir *Boussole XYZep* n° 28, septembre 2007.
10. Circulaire juillet 2007, cf. *XYZep* n° 29, rubrique Boussole, décembre 2007.

Des professionnels en désarroi ?

Sept articles constituent ce dossier : trois témoignent du désarroi des acteurs dans différents lieux (école, collège, réseau), quatre autres textes proposent leur vision et leur compréhension de ces situations à la fois singulières et emblématiques. L'ensemble a été réalisé en commun, tous les textes ont circulé, ont été lus et relus par tous les auteurs. Ces situations et ces analyses sont peut-être les vôtres, peut-être pas... Ce dossier voudrait vous aider, tous, à mieux comprendre ce qui peut être source de désarroi pour, ensemble, reprendre confiance et s'engager dans de nouvelles dynamiques professionnelles.

Les sources du désarroi

Françoise Clerc

Désarroi : trouble qui survient dans les choses ou dans les opinions, confusion.

Ces trois témoignages (voir pages suivantes) présentent trois figures bien distinctes du désarroi des enseignants. Ils sont, chacun à sa manière, emblématiques de divers aspects de la condition enseignante, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de la profession, des stratégies qui se développent dans le système scolaire, non seulement chez les enseignants mais aussi chez les autres personnels et, d'une manière générale, des comportements vis-à-vis de l'école.

Dans le texte qui suit, je tente plusieurs interprétations de ces trois témoignages. Aucune de ces interprétations n'épuise le sens du vécu de leurs auteurs. Ce sont de simples regards portés sur des récits d'expériences professionnelles à propos desquelles se posent de multiples questions. Tout d'abord, qui sont les auteurs de ces témoignages ? Quels sont leurs enjeux ? Plus simplement, que savent-ils de la réalité qu'ils décrivent ? Autant de questions auxquelles il conviendrait de répondre pour apprécier la validité du texte qui suit. Mais surtout, le désarroi est, nous le verrons, le symptôme d'un dysfonctionnement profond de l'institution. Ce dysfonctionnement concerne aussi bien les individus que les groupes, le système scolaire que la société dans son ensemble. Les interprétations que je

tente de produire ne doivent donc pas être perçues comme des critiques à l'encontre de qui que ce soit, mais bien comme des contributions à la compréhension de l'école.

Le malaise professionnel : désarroi, désappointement, indignation et même révolte

Roger, le coordonnateur de réseau résume assez bien l'essentiel par ces propos : « *il me semble que beaucoup de collègues éprouvent, désarroi, désappointement et indignation car je crois qu'on les prend pour des imbéciles* ». La recherche des synonymes dans un registre virulent, montre que l'auteur a dépassé le stade de l'agacement pour céder à la révolte. Le malaise, tel qu'il le décrit, se développe autour de trois thèmes : la surabondance des tâches, la faiblesse des marges d'initiative face aux injonctions de l'institution et l'inadéquation des ressources.

La surabondance des tâches et « la conscience malheureuse »

Il insiste sur l'empilement des mesures qui se neutralisent mutuellement, éventuellement se contredisent mais qui, surtout, entraînent une multiplication incontrôlée des tâches. Il est vrai que les nouvelles circulaires sont rarement précédées d'une analyse des tâches correspondant à leur mise en œuvre. Ce phénomène de prolifération contribue pour une



Françoise Clerc est professeur émérite en sciences de l'éducation (université Lyon 2, Centre de recherche sur la formation-CNAM). Elle a particulièrement travaillé sur l'aide aux apprentissages, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants.

part importante à la démobilitation des personnels (pas seulement des enseignants). Dans l'incapacité de mener de front toutes les tâches requises, chacun se trouve contraint de choisir. Le décalage croissant entre « ce qu'il faudrait faire » et ce que « l'on est effectivement capable de faire » contribue à l'émergence d'une « conscience malheureuse »¹. Quelle que soit l'identité au travail (Sainsaulieu, 1977)², les idéaux sont écrasants car les missions de l'école (et donc de ses personnels) sont surinvesties. Même la formation ne permet pas de restaurer les énergies puisque, selon l'auteur, faute d'intervenants nouveaux, elle « tourne en rond ».

Les injonctions d'un système trop centralisé

La critique du fonctionnement institutionnel est double. Elle porte d'une part, sur le centralisme parisien et la non prise en compte de la diversité des situations locales, l'inertie du système qui conserve des dispositions inefficaces et d'autre part, le sentiment que l'administration qui préconise les réformes est elle-même incapable de se réformer. De plus, les enseignants se sentent contestés dans leur compétence : « On ne nous demande jamais notre avis ». S'exprime là, en filigrane, une revendication d'autonomie locale, une demande de disposer d'une marge de manœuvre pour des ajustements locaux.

L'inadéquation grandissante des ressources

« Demander le plus à ceux qui ont le moins » est une injustice. La pauvreté des moyens est vécue non seulement comme un obstacle à l'action pédagogique mais aussi comme une forme de mépris pour la profession – et pour les élèves. C'est la stabilité des équipes, la qualité de la formation qui en sont affectées et au-delà, l'estime de soi. L'impression de ne pouvoir compter que sur soi et de ne pouvoir bénéficier d'une aide de qualité contribue à fragiliser les enseignants. La méconnaissance de la charge de travail réelle par le ministre, lorsqu'il annonce le retour aux quarante heures, ajoute au sentiment d'injustice.

L'angoisse pour l'avenir devant l'ampleur des enjeux

Mais c'est surtout le décalage entre l'ampleur des enjeux et le caractère dérisoire des moyens qui angoisse l'auteur : « *Quelle place auront nos élèves de ZEP/REP dans la société de demain ? C'est ça qui nous préoccupe et nous rend quelquefois ou tristes ou révoltés* ». À travers les enseignants injustement traités, ce sont finalement les élèves les plus fragiles sur le plan social et sur le plan scolaire qui sont atteints. On reconnaît là, l'un des arguments traditionnels de la défense des professions de

1. Terme utilisé par Hegel pour désigner une contradiction entre d'une part, le moi empirique, mortel et faible, et d'autre part, le moi transcendant, idéal et au-delà de la nature. (Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, 1807).
2. Sainsaulieu (1977) distingue quatre types d'identités au travail : l'identité fusionnelle, l'identité de retrait, l'identité de négociation, l'identité affinitaire. In Renaud Sainsaulieu (1977), *L'identité au travail*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Dans un réseau

Roger, secrétaire de comité exécutif de Réseau ambition réussite (RAR) et de Réseau de réussite scolaire (RRS)

Je suis enseignant depuis dix-sept ans et coordonnateur depuis douze ans d'un des plus gros réseaux d'éducation prioritaire de France. Il me semble que si beaucoup de collègues éprouvent désarroi, désappointement et indignation c'est qu'on les prend pour des imbéciles ! Tout le monde admet que « le changement ne se décrète pas mais s'organise ». Or, depuis des années, ce ne sont que des injonctions : Paris ordonne au reste de la France métropolitaine et d'outre mer, une manière et une seule de fonctionner. Chaque nouvelle mesure s'ajoute à la suivante et s'empile sur les autres. Un millefeuille institutionnel dont les mesures finissent toutes par se neutraliser les unes les autres. Pire, quelquefois, les nouvelles mesures, s'appuyant sur d'anciennes, ne fonctionnent pas car les anciennes ne fonctionnaient déjà pas. Depuis des années, toutes les réformes ont touché les enseignants ou les programmes mais jamais la structure même de l'Éducation nationale en tant qu'administration centrale et corps d'inspection (sauf la création du collège unique et des ZEP). Certains écrits de qualités, débouchant quelquefois sur des textes réglementaires, sont cependant produits. Malheureusement ils sont peu ou mal appliqués. Les exemples sont nombreux en matière de politique de la ville, de dispositifs de réussite éducative et autres.

Au niveau de la formation (initiale ou continue), dans le premier ou le second degré, les plans de formation sont presque toujours ainsi construits (en caricaturant à peine) : on ne regarde pas les besoins mais les personnes disponibles et leurs propositions, si cela coïncide avec la demande tout va bien ! Nous avons aussi, à l'Éducation nationale, une grande habitude de mutualiser mais ce sont toujours les mêmes qui parlent aux mêmes et nous tournons en rond. Nos maigres moyens financiers ne nous permettent pas de faire intervenir des experts ou des pointures reconnues. Dans le même temps, il nous est très difficile de stabiliser les équipes et d'obtenir suffisamment de remplaçants si bien que la formation ne sert à rien puisque, l'année suivante, les collègues partent ailleurs. Et parmi ceux qui restent, peu auront eu la chance de pouvoir y assister. Comme la formation n'est pas toujours à la hauteur des enjeux, les enseignants essaient souvent de trouver leurs propres solutions, inventent leurs formations, et bricolent leurs actions pédagogiques et didactiques. Ils se fabriquent leur propre professionnalité. Mais on ne peut pas tout savoir, tout

● ● ● suite p.III

l'enseignement : au service des élèves, toute atteinte à leur fonction est en réalité domma-geable pour les enfants.

Malentendus à l'intérieur du système, incompréhension des politiques : sommes-nous vraiment condamnés à l'impuissance ?

Le témoignage de François, directeur d'école, quoique différent par la forme, converge en partie avec celui de Roger dans la mesure où, pour lui aussi, c'est la mission éducative elle-même qui est menacée. Il insiste à la fois sur le sentiment d'impuissance face à la multiplicité des facteurs qui influent sur l'échec scolaire et sur les malentendus à l'origine du désarroi professionnel.

Pauvreté, marginalisation sociale, mauvaise réputation des quartiers, échec scolaire un mélange explosif

François décrit les éléments du contexte scolaire dans lequel les facteurs négatifs se cumulent : une « ville (qui) traîne une réputation négative » mais surtout, une ville dont la population est pauvre, dans des situations précaires, où, majoritairement, les enfants rencontrent des difficultés récurrentes, malgré la mise en place de dispositifs d'aide. Même une organisation prestigieuse telle

qu'une classe CHAM³ a, dans ce contexte, des effets ambigus. L'école se trouve prise dans des déterminations sociales puissantes qui la dépassent. La réussite scolaire apparaît bien plus liée à des facteurs économiques et sociaux qu'à la seule action pédagogique.

Les incompréhensions à l'intérieur même du système scolaire

Ce directeur évoque « un fort contentieux entre deux enseignants qui a gangrené la vie de l'école pendant de longues années ». Il n'en donne pas les raisons. Mais force est de constater que la mésentente entre les professionnels est un problème auquel l'institution répond mal. Fortement sollicités, obligés de s'impliquer et donc de s'exposer personnellement, les professionnels de l'éducation auraient besoin de se retrouver dans des groupes solidaires et sécurisants, où les désaccords peuvent se dire et s'analyser. Bien au contraire, le rêve d'une unanimité fusionnelle sur des principes éducatifs communs se retourne souvent en exclusion mutuelle. De plus, la culture du « management » propre à l'Éducation nationale ne favorise pas la résolution des conflits mais plutôt leur étouffement.

Ce qui frappe dans ce témoignage, c'est la mise en évidence de la faible culture pédagogique et le manque de repères en termes de

3. Classe CHAM : Classe à horaires aménagés musique et danse

• • • suite de la page II

acheter et être intelligent tout le temps. Là encore les exemples sont nombreux : comment les enseignants se sont-ils formés aux mathématiques modernes, à l'informatique, à l'éducation à l'environnement, avant que leur ministère ne leur propose quelque chose ? La pédagogie de projet, souvent utilisée dans le premier degré est une pédagogie coûteuse. Or, depuis maintenant cinq ans, les baisses de crédits se succèdent et les modalités financières nécessitent des gymnastiques incohérentes (voir la LOLF – Loi organique relatives aux lois de finances).

La liste des éléments qui concourent au désarroi des enseignants est longue. Mais il me semble que ce qui domine c'est le sentiment que l'on « demande le plus à ceux qui ont le moins ». On nous en demande de plus en plus avec de moins en moins de moyens. Cette impression est redoutable pour la conscience professionnelle des enseignants. Tous les éléments d'une révolte sourde et indignée vont de pair avec des reproches médiatiques continuels tels que : « L'École ne peut pas, ne sait pas, n'arrive pas... et en plus le niveau baisse ! ». Pourtant tous les jours, dans mon réseau, je rencontre des collègues qui eux ont de l'ambition, celle de se battre pour leurs élèves, se battre non seulement pour leur réussite scolaire mais bien pour leur survie quotidienne et future. Quelle place auront nos élèves de ZEP/REP dans la société de demain ? C'est cela qui nous préoccupe et nous rend quelquefois ou tristes ou révoltés.

Chaque année, les nouveaux collègues ont droit à un stage intitulé « Adaptation au poste ». Ce stage d'accueil durait une semaine il y a six ans, deux jours seulement à présent aujourd'hui. Tous les collègues que je rencontre disent la même chose : « Nous ne voulons pas plus mais mieux ». Malheureusement « mieux » nécessite « plus » de temps, du temps que personne ne veut nous donner. La majorité des enseignants de mon réseau ne font pas de coupure entre midi et deux, ce qui était un repas convivial s'est transformé en réunion permanente. Dans le premier degré, les élèves sont là six heures par jour, les enseignants pendant neuf à dix heures et, de retour à la maison il reste encore une à trois heures de travail suivant l'ancienneté de l'enseignant et la période de l'année. Gratuitement puisque, dans le premier degré, nous n'avons quasiment pas d'heures supplémentaires. Aussi, quand un ministre a annoncé un retour aux quarante heures, nous étions d'accord : cela représentait dix heures de moins par semaine !

Finalement, ce qui nous révolte c'est le sentiment qu'on ne nous demande jamais notre avis, qu'on nous prend pour des personnes taillables et corvéables à merci, et que c'est toujours plus avec moins. ■

savoirs professionnels : « *il est finalement difficile d'identifier ce que les uns et les autres entendent par difficulté en lecture* ». Ni les interventions d'un ministre sur la lecture, ni un texte destiné à servir de référence – le socle commun – ne semblent contribuer à la clarification des échanges entre les enseignants. Bien plus, le passage de relais entre l'école et le collège semble se faire dans des conditions peu favorables (le Cadre européen commun de référence pour les langues semble ignoré au collège, l'enseignement des langues est « repris à zéro », les dossiers de PPRE semblent peu utilisés par les professeurs du collège).

L'impuissance pédagogique, une configuration partagée des conceptions professionnelles

En revanche, un terrain d'entente, semble se dessiner au sujet du comportement de certains élèves et un consensus se dégage à propos de la conclusion : « *Certains élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège* ». Cette configuration des conceptions éducatives est extrêmement fréquente : manque de repères pour analyser les problèmes d'apprentissage, relative indifférence aux outils destinés à « objectiver » l'évaluation des compétences, grande sensibilité aux comportements considérés comme déviants, scepticisme face à des évolutions possibles des élèves « à problèmes ». Cette configuration est caractéristique de ce que j'ai appelé « l'impuissance pédagogique ». Celle-ci peut être le résultat de plusieurs trajectoires professionnelles. Ce peut être aussi bien l'aboutissement d'un engagement militant fatigué ou déçu, que l'affirmation idéologique d'un élitisme mal placé.

Les dérives de l'impuissance pédagogique et la disqualification des professionnels

L'impuissance est la source d'une dérive majeure dont les professionnels de l'éducation sont, en définitive, les principales victimes. Considérant qu'il existe des domaines de l'éducation où ils ne peuvent agir, certains enseignants sont prêts à s'en remettre à d'autres du soin d'éduquer : « *Je reviens d'un stage, il nous a été indiqué que pour faire face aux violences on pouvait faire appel aux grands frères et aux imams* ». La proposition est accueillie favorablement par un grand nombre ». Abandonnant ainsi le champ de bataille, ils laissent une place vacante rapidement récupérée : « *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé.* » La disquali-

fication professionnelle des enseignants est consommée, avec leur accord tacite.

Faire face à l'érosion d'un système et à l'impasse d'une logique centralisatrice

Le témoignage de Michèle, professeur de collège, est exemplaire à plus d'un titre. D'abord parce qu'elle décrit un cycle récurrent dans de nombreux établissements et, plus particulièrement, dans les collèges : une conjonction défavorable d'événements – parmi lesquels le renouvellement massif du personnel est un phénomène fréquent –, une tentative de travail collectif autour d'une tâche dans laquelle les bonnes volontés s'épuisent à traduire dans la pratique une injonction ministérielle ferme mais peu opérationnelle, un incident critique qui permet de restaurer une solidarité de façade sans résoudre les divergences, les malentendus avec la direction prise entre les enseignants et sa hiérarchie. Finalement, les raisons profondes du malaise ne sont pas explicitées et le conflit est étouffé. Faute de clarification, il va probablement continuer à agir de façon souterraine. Autour du problème posé par le comportement d'un élève se cristallise bien autre chose qu'une simple lassitude face à l'arrogance de quelques jeunes. Il existe au moins trois lectures possibles de ce récit emblématique du désarroi enseignant.

Un double processus transférentiel : comment s'en sortir ?

Une première lecture consiste à penser que l'incident est l'occasion pour les enseignants de dire quelque chose à l'autorité hiérarchique, quelque chose qui ne peut être dit directement, soit parce que ce qui devrait être dit n'est pas clairement perçu, soit parce que dire serait symboliquement trop dangereux pour la cohésion du groupe formé par les professeurs. Le mal être diffus se manifeste à propos d'un incident symbolique. L'incident entre le professeur et l'élève relève d'un scénario fortement prévisible : l'élève cherche la bagarre et la trouve en la personne du professeur qui est dépassé par la spirale de l'affrontement. Pour l'élève, il s'agit d'un prétexte pour sortir de la relégation (mise à la porte de la classe), la répétition d'une relation ambivalente à l'autorité (ne m'oublie pas, mais si tu réponds je t'affronte pour exister).

Mais entre les professeurs et leur hiérarchie se joue également un scénario prévisible : nous sommes mal, voyez comme nous souf-

frons, faites quelque chose. Malheureusement, les hésitations de la direction et la temporisation de l'Inspection d'académie vont faire de cet incident le motif d'une demande de reconnaissance. La sanction de l'élève devient l'enjeu d'un appel aux figures de l'autorité qui, en l'occurrence, se révèlent peu claires. Il est très probable que la réponse technique par une équipe académique rate son but car dans ce cas, comme dans celui de l'élève exclu, c'est – n'ayons pas peur des mots – d'une demande d'amour qu'il s'agit.

Comment en est-on arrivé là ? Évidemment, le désamour – le mépris, l'incompréhension... – dépasse la sphère scolaire pour concerner la société dans son ensemble. Ce qui est en jeu, c'est autant la place et le statut des jeunes dans une société vieillissante et rigidifiée, la marginalisation des enfants des familles les plus pauvres, la victimisation défensive de groupes dominés, que le manque global de reconnaissance du travail et des travailleurs, qu'il soit pédagogique ou autre.

Refaire l'unité à travers le conflit

L'incident a probablement fourni l'occasion de refaire l'unité du groupe d'enseignants qui avait touché les limites de sa cohésion à travers l'expérience de la mise en place de la note de vie scolaire. Les réponses institutionnelles n'étant pas jugées à la hauteur du problème, la signification de l'incident n'ayant pas été élucidée, l'unité va se faire contre la direction mais, finalement, le groupe s'inclinera devant une autorité supérieure, laissant le problème non résolu.

Wilfrid Bion observe : « Le groupe a besoin de préserver sa cohérence et son identité ; les efforts faits pour y parvenir se manifestent dans les conventions, les lois, la culture et le langage... Il a aussi besoin de l'individu exceptionnel et il faut donc que des dispositions soient prises en sa faveur »⁴. Si la loi (ici le règlement intérieur), ne permet pas de préserver l'unité, alors le groupe peut tenter de produire sa propre loi, même si elle n'est pas strictement conforme à celle de l'institution. C'est ce qu'essaient de faire ceux qui « *expriment haut et fort leur opinion en salle des professeurs* » et ceux qui font jouer leur « droit de retrait ». Ici, il n'y a pas non plus « d'individu exceptionnel » : la direction ne parvient ni à imposer sa décision, ni à être le médiateur avec l'Inspection d'académie. Le congé de maladie dans ces circonstances apparaît comme un aveu d'impuissance.

L'affaiblissement du politique

Une dernière lecture – qui peut s'appliquer à tous les témoignages – consiste à s'interroger sur le rapport que les personnels entretiennent avec leur institution. Le fonctionnement du système scolaire peut être appréhendé sous deux aspects : la dynamique de l'institution et la conduite des évolutions et l'ensemble des règles fixes qui assurent le maintien de l'institution et la cohésion de l'ensemble. L'affaiblissement du politique instituant (au sens dynamique du terme) au profit des règles instituées, non seulement affecte la société française, mais aussi les microsociétés qui la constituent et parmi eux les établissements scolaires. Ils sont de plus en plus enfermés dans une conception bloquée de l'éducation, étroitement corsetée dans des règles, des normes, des vérités successives et contradictoires. Les normes et les règles ayant cessé d'être portées par une histoire vive (celle de la constitution d'une nation) et par l'imaginaire démocratique qui lui est intimement liée, survivent des ressassements, des ratiocinations. Ils dissimulent mal les distorsions croissantes entre le discours et l'action au quotidien et empêchent, par le poids de la contrainte, l'émergence d'une pensée éducative et pédagogique autonome, une élucidation du sens des pratiques, ce que Castoriadis appelait le « faire pensant » (Castoriadis, 1975)⁵. ■

4. Bion W. R., (1974), *L'attention et l'interprétation*, Payot, p. 115.

5. Castoriadis C., (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris.

Dans une école élémentaire

François, directeur

Je suis directeur d'une école de dix classes dont une CLIS (Classe d'intégration scolaire) et une CLIN (Classe d'initiation). J'ai « hérité » de la direction de cette école dans laquelle j'étais adjoint. Héritage difficile car l'école a connu un fort contentieux entre deux enseignants qui a gangrené la vie de l'école pendant de longues années. Depuis, ces deux enseignants ont muté et l'école se reconstruit progressivement. J'ai autour de moi une équipe de jeunes enseignants. L'école se heurte à d'objectives difficultés. Située en seconde périphérie d'une grande agglomération, la ville traîne une réputation négative. Malgré les efforts de la municipalité, l'économie y est fragile et la population très majoritairement précaire. Dans l'école (classée en zone difficile sans pour autant être classée RAR ou RRS) on compte de nombreux redoublants par classes. Pour beaucoup, les enfants sont issus de l'immigration maghrébine et on compte également quelques enfants du voyage. L'école accueille une classe à horaires aménagés musique (CHAM) ce qui génère deux principales conséquences très contrastées : tout à la fois un pôle artistique appréciable dans l'école mais aussi la concentration malgré tout des meilleurs éléments dans une même classe. Le réseau d'aide (RASED) est présent, les évaluations CE1 de l'année ont confirmé les difficultés récurrentes de nombreux élèves dont la plupart ont déjà été repérés en maternelle.

• • • suite p. VII



Richard Étienne est professeur et directeur du département de sciences de l'éducation à Montpellier, université Paul-Valéry. Ses travaux de recherche portent sur les pratiques des enseignants et des formateurs, notamment en éducation prioritaire. Il a réalisé et continue de mener des programmes sur le réseau d'éducation prioritaire Mosson de Montpellier en se donnant pour but de contribuer à l'étude du changement dans l'enseignement scolaire.

Des acteurs en quête de hauteur

Richard Étienne

À la lecture de ces trois textes, très différents sur la forme et le fond, un mot revient à l'esprit de manière lancinante et c'est le désarroi. Comme les mots ont un sens, il faut bien distinguer cette attitude (c'est le contraire de l'*arroi* ou du verbe *arroyer*, qui faisaient allusion à une disposition, à un arrangement ; tout se délite dans le cas présent, le système, les réseaux et le moral des acteurs ; il est significatif que les formes positives aient disparu au profit de la seule négation, preuve du mal français ?) du désespoir dont on ne peut trouver nulle trace dans ces pages. Nous axerons nos remarques sur les effets d'un système qui continue à l'identique « comme avant », alors même que d'aucuns ont cru le changer par la création des ZEP et la généralisation du projet, voire le rôle pédagogique du chef d'établissement.

Un primaire et un secondaire qui ne s'accordent pas

François, directeur d'école, déploie un talent indiscutable pour présenter des liaisons qui n'en sont pas entre son école et le collège. La difficulté à se parler n'a d'égale que l'unanimité qui se dégage lorsqu'il est question d'exclusion de l'école (au sens large) tous les élèves qui n'ont rien à y faire : méconnaissance des changements du primaire, ignorance des programmes de l'élémentaire et sentiment d'incompétence expliquent la construction de cet accord minimal que vient percuter la seconde proposition qui consiste à s'appuyer sur les grands frères et les imams. Les professionnels de l'éducation ne sachant que faire pour problématiser les situations difficiles qu'ils vivent dans les rares moments que l'institution leur accorde pour réfléchir ensemble, se préservent en recourant à deux échappatoires bien connues : l'exclusion, pourtant exclue par le décret Berthoin de 1959¹, et l'alliance avec des autorités religieuses ou familiales ; mais elles sont elles-mêmes souvent gouvernées par un nouveau conservatisme religieux. Le choc des valeurs rend François plus « *abrupt* » sans qu'il parvienne à se faire entendre : « *le principal réagit mollement et la rencontre se clôt sur beaucoup de non-dit* ». Qui veut entendre ce message, plus nécessaire encore en éducation prioritaire qu'ailleurs : la prolongation

de l'instruction à seize ans nécessitait, nécessaire toujours, une mise à plat du système, voire la création d'établissements publics pour toute la scolarité obligatoire ? Les responsables du système et les acteurs ont tout à gagner à pouvoir se parler des élèves sans se les repasser comme des *hot potatoes*. Nous avons, par ailleurs, évoqué cet analyseur du dysfonctionnement quasi institutionnel des liaisons école-collège². En attendant, combien de directeurs, de principaux, de professeurs des écoles et des collèges qui doutent ?

Un changement qui tarde à se concrétiser

Roger, le coordonnateur d'un des plus gros REP de France, « *voit rouge* » quand on lui parle de « *malaise* » des enseignants, comme s'ils cherchaient leur bien-être ! Il sait depuis toujours qu'ils veulent simplement faire leur travail et que de nombreux obstacles les empêchent. Donc, s'il y a des sentiments et des ressentis, ce n'est pas parce que le changement a échoué mais plutôt parce qu'il n'y a pas eu de changement ! Il évoque la succession de réformes qui ont touché les enseignants, les programmes, les financements et constate que l'administration centrale ne s'est pas réformée. *La crise de l'organisation scolaire*³ persiste et embellit. Le projet est devenu une obligation de l'Établissement public local d'enseignement (EPLE) mais la voie hiérarchique demeure et elle ne manque pas de rappeler sa prééminence, ainsi que nous pouvons le voir dans le récit de Michèle, professeur de collège, où l'inspecteur d'académie résout la crise et frappe d'impuissance le principal : quels que soient les discours modernistes et managériaux, la réalité est occultée car elle se traduit, paradoxalement, par un renforcement du centre qui a délégué les ennuis à la périphérie avec tout ce qui s'apparente à la gestion en se réservant la part du lion, celle qui consiste à piloter le politique et à donner la direction à suivre. On pourrait en prendre comme illustration le passage de la zone au réseau d'éducation prioritaire qui ne correspond à aucune demande du terrain mais s'inscrit dans un air du temps que nous avons contribué à alimenter⁴. Il en est allé de même de la configuration qui classe les réseaux en EP1, EP2 et EP3.

Enfin, il y a la formation qui réunit un consensus pour déplorer son apparente inefficacité ainsi que son éloignement du réel. La formation initiale, si stable depuis 1885 et jusqu'à avant 1989 et si bouleversée dans les

1. La réforme Berthoin (ministre de l'Éducation) prolonge l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans et réforme l'organisation du système éducatif.

2. Étienne R., « Liaison et déliaison entre écoles et collège » in *REPertoire*, n° 9. Montpellier : rectorat, centre de ressources, 2003 <<http://pedagogie.ac-montpellier.fr/rep/repertoire/repert9/etienne.PDF>>.

3. Obin J.-P., *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette éducation, 1993.

4. Étienne R., *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*, Paris : ESF, 2000.

5. Gelin D., Rayou P., Ria L., *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Armand Colin, 2007.

vingt dernières années, mais aussi la formation continue dont les errances ne plaident pas en sa faveur selon Roger, coordonnateur de réseau. Comment accueillir et préparer en deux jours à l'exercice de la profession en ZEP ou REP ou réseau « ambition réussite » alors que les chercheurs ont montré le rôle de la durée dans le développement professionnel ? Et les choses sont encore moins logiques dans le second degré où les connaissances et la didactique impersonnelle occupent tant de place que Rayou, Gelin et Ria⁵ observent chez les enseignants novices des comportements excessivement autoritaires qui assurent la tranquillité, une paix sociale « armée », mais où sont les apprentissages des élèves ? Quel est le « rapport au savoir » qui s'installe chez eux ? Quelle durée pour leur appétence scolaire ? De nouvelles formes de travail sont à inventer pour permettre aux écoles et aux collèges de sortir du désarroi que nous avons débusqué en première partie, ce qui implique de nouvelles formes de coopération entre chercheurs, formateurs et praticiens qui sont à explorer pour employer au mieux toute l'énergie qui s'abîme en vains affrontements dans des crises inexpliquées.

Des acteurs en quête de hauteur

Nous ne trouvons pas d'autre expression pour désigner tant la volonté de bien faire des auteurs des trois témoignages que celle que l'on pressent chez tous les autres acteurs de l'éducation prioritaire et, finalement, chez la plupart des enseignants et des éducateurs. « *Tous les jours sur mon réseau* [dans mon école ou mon collège, aurions-nous envie d'ajouter] *je rencontre des collègues qui eux ont de l'ambition...* » Ainsi exprimée, cette volonté farouche de continuer à lutter malgré le désarroi explique les journées de dix heures passées à l'école ou dans le collège, les repas de midi transformés en concertation permanente, l'invention de formes nouvelles d'organisation scolaire au niveau de l'école ou du collège (des classes uniques urbaines, des classes à deux enseignants, des projets théâtre, des ateliers-lecture, etc.). C'est le manque de constance et de visibilité de la politique éducative qui déboussole les acteurs de bonne volonté : dix-huit ministres et secrétaires d'État pour l'Éducation nationale et l'enseignement scolaire en vingt-six ans d'éducation prioritaire. C'est sans doute excessif, surtout dans un régime où l'exécutif possède une grande marge de liberté qui le conduit à l'inconstance. À peine installé, le nouveau ministre ignore ou relance l'éducation prio-

• • • suite de la page V

À la fin de l'année scolaire 2007, les enseignants de cycle 3 et moi-même nous sommes rendus au collège de secteur dans le cadre d'une rencontre école – collège et plus particulièrement sur le lien CM2-6^e. Cette rencontre, si elle a existé dans le passé, n'avait pas eu lieu depuis ma prise de fonction. L'ordre du jour était suffisamment ouvert et flou pour que soient balayées différentes thématiques. Après l'ouverture par le principal, il est fait état dans un premier temps des difficultés de lecture des élèves qui entrent en 6^e. Sur ce constat, même si enseignants du cycle 3 et du collège ont une appréciation commune et partagée, il est finalement difficile d'identifier ce que les uns et les autres entendent par difficulté en lecture. Je mesure pour ma part que ni le débat ouvert sur l'apprentissage de la lecture par le ministre de Robien, ni le socle commun ne nous permettent d'être très explicites en ce domaine. Nous abordons ensuite l'enseignement des langues vivantes. Certains enseignants du collège découvrent que l'anglais est enseigné à l'école primaire. Je fais part du référentiel de compétences européen ; les professeurs du collège sont peu informés et finissent par déclarer que de toute façon, en début de sixième ils reprennent à zéro !

Je fais alors état des évaluations et des dossiers que je transmets au collège au troisième trimestre. J'évoque le livret d'évaluation que nous avons construit depuis trois ans dans l'école ainsi que la mise en place des PPRE (Projets personnalisés de réussite scolaire). Les professeurs n'en ont pas eu connaissance, le principal assure cependant que ces dossiers sont consultés pour construire des classes hétérogènes. Nous parlons des nouveaux programmes en grammaire et de la question du vocabulaire. Je perçois que pour importants qu'ils apparaissent, ces sujets ne mobilisent ni vraiment l'attention ni suscitent de futurs engagements. À ce stade, le principal adjoint et le conseiller principal d'éducation font état des difficultés de comportement de certains élèves aux abords du collège (dans les bus notamment) et dans le collège lui-même. On parle d'incivilités, on parle de violences. Le principal adjoint témoigne du partenariat ouvert avec la Ville et le commissariat. La présence des adultes a été renforcée dans les bus et une présence policière est de temps en temps visible à la sortie des cours. L'efficacité de ces dispositifs ne convainc pas les participants. Mes collègues de cycle 3 attestent également de leurs difficultés dans les classes avec des enfants pourtant plus jeunes.

Je vois s'éloigner les réflexions sur la lecture, les langues vivantes ou les évaluations. « Certains élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège » disent-ils. Je rappelle notre engagement, notre obligation de réussite pour tous. Le principal acquiesce poliment. C'est alors qu'une enseignante du collège prend la parole : « Je reviens d'un stage, il nous a été indiqué que, pour faire face aux violences, on pouvait faire appel aux grands frères et aux imams ». La proposition est accueillie favorablement par un grand nombre. J'interviens abruptement pour prévenir de la possible dérive communautariste si nous devons nous engager sur une telle piste, mais j'ai le sentiment que ma mise en garde ne porte pas. Le principal réagit mollement et la rencontre se clôt sur beaucoup de non-dit.

Plus tard, j'entends le Président de la République française déclarer à Rome : « Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé ». Nous rencontrons prochainement à nouveau le collège... Je suis comme un directeur qui doute... ■

ritaire et chaque relance se fonde sur des expertises⁶ ou des recherches dont l'aspect coopératif n'est pas toujours évident (« *ce sentiment qu'on ne nous demande jamais notre avis* »). De telles études contrastent vivement avec le sentiment des acteurs qui se sentent isolés et exploités au point de négocier fermement avec des chercheurs ou formateurs mais s'empressent d'accueillir les coopérations au point d'allonger certaines journées d'une onzième et douzième heures consacrées à une confrontation et analyse de situations.

C'est ainsi que nous lisons le texte de Michèle, professeur : il s'est passé dans son collège quelque chose qu'elle ne comprend pas. Une situation qui lui donne à penser sans qu'elle sache, ni nous d'ailleurs *a priori*, ce qui explique cette flambée d'actes de retrait. Encore faudrait-il faire un point sur cette nouvelle forme d'action sociale qui évite de recourir à la grève à la moindre violence, un point juridique sans doute mais aussi un point qui établisse le sens de ce *droit de retrait* exercé par ceux qui sont les plus engagés dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités. Il y a aussi le vide organisé par le dispositif ministériel de stabilisation sur les postes en éducation prioritaire qui agit comme un compte permettant d'épargner du temps pour retourner dans son académie d'origine mais un compte dont on ne rend compte à personne d'autre que soi-même. On peut également s'interroger sur l'enchaînement bien connu

des causes à « *effet papillon* » puisque tout part d'une banale mais illicite mise à la porte qui finit par produire deux demi-journées sans cours et des dizaines d'heures d'enseignement perdues, avec une souffrance que l'on devine grande chez les uns et les autres. Nul doute que l'entêtement dans la demande d'un conseil de discipline pose aussi la question du sens de cette institution qui nous semble de plus en plus détournée de sa finalité pédagogique et juridique au profit incertain d'une réitération du droit de l'école comme prévalant sur celui de la rue. Mais ce qui nous intrigue surtout, c'est la retombée du soufflet, un peu comme si, dans ce collège, des professeurs non durables se contentaient d'obtenir d'une administration non durable elle-même une action symbolique, voire une simple reconnaissance liée au déplacement du premier responsable de l'Éducation nationale dans le département et à « *l'accompagnement de l'équipe par les services du rectorat* ». Dès lors, à quoi bon en « *tirer les conséquences* » ? Le désarroi est durement ressenti par tous : « *arrêt maladie d'une semaine du chef d'établissement, amertume de l'enseignant le plus impliqué, voire de toute l'équipe* ». Au lieu de comprendre et d'agir, ce que sans doute attendaient tous ces acteurs en quête de hauteur (sortir de la crise par le haut), la chape de plomb du silence retombe sur l'incident ; et tout le monde pourrait être content puisque « *tout continue comme avant* ». Mais une occasion a été perdue pour transformer l'épreuve

6. Benabou R., Kramarz F. & Prost, C. (2004). *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ?* Paris : étude INSEE n° 2003-38, série de documents de travail du CREST (Centre de recherche en économie et statistiques).

Dans un collège

Michèle, professeur

Un collège REP d'une cité-dortoir, avec un recrutement relativement hétérogène par l'origine sociale et géographique des parents des élèves. Un collège plutôt ordinaire donc, qu'il serait très exagéré de qualifier de ghetto, mais suffisamment difficile, de réputation suffisamment compromise pour que les parents de la classe moyenne française qui choisissent d'y maintenir leurs enfants le fassent souvent par choix militant, par fidélité au service public. Une équipe d'enseignants jeunes, à la fois par sa faible ancienneté dans la fonction et/ou sa faible ancienneté dans l'établissement : un renouvellement massif de l'équipe s'est produit lors de la rentrée 2006, et seul un petit tiers des enseignants y exerçait déjà l'année précédente. Effet paradoxal d'un dispositif ministériel censé favoriser la stabilité des équipes, facilitant aussi de fait les départs massifs lorsque les bonus ont été accumulés.

L'année scolaire 2006 2007 a donc d'abord été une année d'adaptation, de constitution de l'équipe, chacun prenant ses marques, y compris la direction elle aussi récemment renouvelée. La rentrée avait été marquée par une relative effervescence dans la volonté de mettre en place un cadre de travail collectif, des projets, et un stage établissement sur le thème de la prévention de la violence avait été l'occasion d'initier une réflexion commune. Premiers pas fragiles, rapidement ralenti par l'inertie du quotidien, la gestion de l'urgence, le service Vie scolaire étant de son côté fragilisé par des congés successifs. La mise en place de la note de vie scolaire ou du conseil pédagogique suscita beaucoup de réticences, de malentendus voire peut-être même de rancœurs, et ces innovations institutionnelles s'enlisèrent à leur tour.

Un mélange d'espoirs déçus, d'incompréhensions, de sentiments d'impuissance et de lassitude qui se révéla finalement explosif. Le détonateur fut un incident (de plus) entre un professeur et un élève dans un couloir, au début du mois de juin. L'élève avait été exclu de son cours, l'enseignant lui ayant demandé de patienter dans le couloir. Loin d'être patient, l'élève se promenait bruyamment, s'amusant de ce qui se passait dans les autres salles en regardant par le hublot de la porte. Un professeur finit par sortir, lui



en moment de formation de l'équipe et de celles et ceux qui la composent par une analyse clinique⁷ et une réflexion collective sur cette épreuve⁸.

En conclusion, l'articulation de ces trois témoignages nous semble dégager une vérité clinique du travail en éducation prioritaire : les acteurs s'y sentent entravés dans leurs initiatives par une administration nationale qui garde une main de fer sur l'architecture d'un système qui remonte au dix-neuvième siècle ; l'instabilité politique du dernier quart de siècle a fait de l'éducation prioritaire un tableau indéchiffra-

ble, surchargé de retouches dont les plus récentes sont des remises en cause qui n'apparaissent pas toujours avec la netteté qui permettrait de les faire sinon comprendre et approuver, du moins appliquer avec intelligence («... comment faire pour ne pas appliquer ou encore comment n'appliquer que la partie qui nous intéresse vraiment »). Les acteurs en tirent une certaine amertume ou un motif de révolte, quitte à ce qu'elle soit un feu de paille, mais ces trois-là au moins ne sont pas à la veille de renoncer au rêve de faire vivre une éducation prioritaire qui parvienne à lutter efficacement contre les inégalités sociales ou territoriales. ■

7. Méthode qui repose sur l'étude de cas individuels.

8. Fumat E., Vincens C., Etienne R., *Analyser les situations éducatives*, ESF, 2003 ; Clot, Y. et Lhuillier, D. (2006). Introduction. *Nouvelle revue de psychosociologie* n°1 2006/1 : Perspectives en clinique du travail.

● ● ● suite de la page VIII

demande des explications, l'enjoint de cesser de déranger les cours. L'élève tient tête, le ton monte. Le professeur se fâche, l'élève devient familier, même vulgaire, emploie le tutoiement, et même l'intimidation physique. Il faut l'intervention d'autres enseignants, puis de la vie scolaire pour calmer le jeu. L'enseignant est bouleversé par cet affrontement, partage son exaspération en salle des professeurs dès la fin du cours. Il rédige un rapport d'incident à destination de la direction, comme il est d'usage dans l'établissement en de telles circonstances. Le principal du collège évoque alors la possibilité de convoquer un conseil de discipline pour décider d'une sanction.

C'est autour de cette question du conseil de discipline que se cristallise la tension dans les jours suivants : beaucoup d'enseignants, en tout cas ceux qui expriment haut et fort leur opinion en salle des professeurs, estime que sa convocation est indispensable vue la gravité de l'incident, tandis que la direction, face aux pressions contradictoires des enseignants et de la hiérarchie académique, fait volte-face à plusieurs reprises, ou en tout cas prend des décisions qui sont perçues comme peu cohérentes par les enseignants. À deux reprises, d'abord un jeudi après-midi, environ une semaine après les faits, puis le lundi matin suivant, des enseignants décident de ne pas prendre leurs classes, en invoquant un « droit de retrait », et sont suivis par une large majorité des collègues. Ils exigent la convocation du conseil de discipline, bien que celle-ci ait été finalement refusée par écrit par le chef d'établissement, et juridiquement impossible puisqu'une sanction d'une semaine d'exclusion du collège avait déjà été notifiée à la famille. Le lundi à midi, l'inspecteur d'académie se rend dans l'établissement pour rencontrer une délégation d'enseignants. Il en ressort un engagement à reprendre normalement les cours, et la proposition d'un accompagnement de l'équipe par les services du rectorat.

La tension retomba finalement aussi vite qu'elle était montée. L'incident disparut des conversations dans les jours suivants, même pour en tirer les conséquences. Restent tout de même ces actes forts, lourds de significations : le refus à deux reprises d'assurer normalement les cours, de prendre en charge les élèves, les laissant désœuvrés dans la cour de récréation, en charge des assistants d'éducation se démenant pour maintenir un calme relatif. Reste aussi un énorme sentiment d'incompréhension de toute part, que manifeste un arrêt maladie d'une semaine du chef d'établissement, l'amertume de l'enseignant le plus impliqué, voire de toute l'équipe. Et pourtant, tout le monde finit par faire comme si tout pouvait continuer comme avant, et de fait, tout continue comme avant... ■



Sylvain Broccolichi est docteur en sociologie, maître de conférences à l'UFR du Nord-Pas-de-Calais et membre du laboratoire IRISES (Institut de recherche interdisciplinaire en sociologie, économie, science politique). Ses recherches portent sur le système d'enseignement et sur les facteurs sociaux pédagogiques et institutionnels qui conditionnent l'inégalité des chances de réussite scolaire des élèves dans différents contextes.

Comment continuer à y croire ?

Sylvain Broccolichi

Dans ces trois témoignages, on ne sait pas toujours si le désarroi est à saisir surtout chez les collègues dont il est question, ou chez le narrateur lui-même qu'on devine en chaque cas troublé par l'ampleur des problèmes irrésolus. En revanche, nul doute concernant la récurrence des situations décrites, tant chacune s'apparente à plusieurs autres que nous avons pu connaître sur divers terrains, depuis que le défi de réduire les échecs et les inégalités à l'école s'avère si difficile à relever¹.

J'ai donc pris le parti suivant. D'abord prendre appui sur les récits pour caractériser les contextes qui engendrent régulièrement ce « *mélange d'espoirs déçus, d'incompréhensions, de sentiment d'impuissance et de lassitude* » dépeint dans le collège de Michèle, et bien présent aussi dans les deux autres témoignages. Revenir ensuite sur les variations observées au niveau du positionnement des protagonistes et des dynamiques locales.

Des contradictions douloureusement ressenties : échecs, injonctions et incompréhensions

L'ampleur des distorsions entre les idéaux prônés par l'institution et les réalités vécues sur le terrain ressort en premier lieu des témoignages, qu'il s'agisse des expériences vécues avec les élèves, l'administration ou certains collègues.

D'abord la contradiction majeure entre la « réussite de tous », omniprésente dans les discours et les textes officiels depuis vingt ans, et l'échec évident d'une fraction importante d'élèves. Quand aucune perspective de progrès ne se dessine, comment les professionnels peuvent-ils ne pas se sentir eux-mêmes en échec, ou « malmenés » par l'institution qui les met face à une telle contradiction entre objectifs fixés et résultats obtenus ? « *Nous n'en sommes plus à la réussite scolaire des enfants mais bien au combat pour leur survie quotidienne et future* » nous dit par exemple Roger, le coordonnateur de réseau. Et le trouble n'est pas moins grand dans les deux autres situations, surtout quand, aux difficultés durables d'apprentissage, s'ajoutent des comportements et tensions qui perturbent le déroulement des cours. Cela apparaît dans l'école dès le cycle 3, avec des redoublements fréquents, et bien sûr dans le collège où le « détonateur » du conflit conduisant à l'exercice du droit de retrait

est « un incident (de plus) » entre un professeur et un élève exclu de cours.

Ce constat d'échec est étroitement associé à celui de la modernisation du système scolaire : la loi de 1989 promettait l'acquisition d'une culture et d'une qualification pour tous les jeunes (et l'accès au niveau du baccalauréat pour 80 % d'entre eux) dès l'an 2000. Des dynamiques de projet devaient favoriser l'ajustement aux besoins des élèves, tant à l'échelle des établissements scolaires qu'à celui des académies et départements conviés à tenir compte des besoins de formation et de pilotage des professionnels de terrain. Or à l'échelle locale, l'incertitude reste grande sur les diagnostics et sur les remèdes à tenter d'apporter aux difficultés rencontrées. Et les interventions des échelons supérieurs restent souvent perçues comme des « injonctions » portant sur des mesures qui s'empilent et alourdissent la tâche, plus que comme une aide à la résolution des problèmes.

Les trois témoignages mettent en évidence le caractère problématique des relations de travail entre les différentes catégories de professionnels scolaires qui s'avèrent bien en peine pour œuvrer conjointement à la réussite de tous. Là c'est le sentiment dominant des professionnels de terrain qu'ils sont « *taillables et corvéables à merci* », qu'on exige d'eux « *de plus en plus avec de moins en moins de moyens* » sans jamais leur demander leur avis, avec pour corollaire une forte résistance à l'application des textes réglementaires. Ailleurs, l'explosion du conflit avec le chef d'établissement survient dans un climat délétère fait de réticences, malentendus et rancœurs liés à des innovations institutionnelles. Et dans la tentative malheureuse de liaison CM2-6^e ressort enfin l'extrême difficulté des professeurs d'école et de collège à s'accorder sur des solutions constructives.

Des divergences qui amplifient le désarroi

Devant de tels décalages entre les problèmes à résoudre et les moyens perçus pour y parvenir, les réactions divergent. Apparaissent notamment des manifestations majoritaires de refus des règles et même des objectifs fixés par l'institution qui nous sont rapportées avec un mélange subtil de compréhension et de franche réserve de la part des narrateurs.

Ainsi, les ratés de la liaison CM2-6^e portent la majorité des participants à ne s'accorder que sur un allègement des tâches par exclusion (« *certaines élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège* ») ou par délégation (« *faire appel aux grands frères et aux imams* » pour faire face aux violences)².

1. Voir : Ben-Ayed C. & Broccolichi S., « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec », in *VEI*, n° 127, 2001 ; « L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales » in J.-L. Derouet (dir), *Le collège unique en question*, PUF, 2002 ou encore : « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution » in J.-F. Marcel (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, L'Harmattan, 2004.

2. Voir Payet J.-P., « Le sale boulot, division morale du travail dans un collège de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997.

Malgré ses vives protestations, François, le directeur de l'école, ne peut empêcher cette dérive en totale contradiction avec la vocation initiale de telles liaisons ; et son désarroi pudiquement qualifié de « doute », est à la mesure du sentiment d'isolement et d'impuissance qui le gagne.

Le ressenti est du même ordre pour Michèle qui observe les enseignants de son collège unis à deux reprises dans une protestation sporadique, le refus de travailler avec les élèves, les laissant « en charge des assistants d'éducation se démenant pour maintenir un calme relatif », mais incapables ensuite d'en débattre pour tirer des conséquences, et paraissant résignés à « continuer comme avant ». Comment comprendre de telles perturbations du rapport à l'institution, une telle impossibilité de poser et traiter collectivement les problèmes dans le cadre qui est actuellement proposé ?

Trois réactions au projet de favoriser les progrès de tous les élèves

Je travaillais quotidiennement dans un collège en ZEP, et enquêtais dans d'autres établissements de quartiers populaires pendant ma formation à la recherche, quand a été amorcé, à la fin des années quatre-vingt, le virage qui s'avère toujours aussi difficile à négocier vingt ans plus tard : le passage d'un système scolaire où l'échec et la mise à l'écart précoce d'une fraction d'élèves « pas faits pour les études » étaient dans l'ordre des choses, à un système se donnant le projet de faire progresser la quasi-totalité des élèves dans un même cursus au moins jusqu'à la fin du collège, en exploitant mieux le potentiel d'éducabilité mis en évidence par divers travaux.

Sans revenir ici sur tout ce qui n'a pas permis de réaliser par étapes cette transformation, arrêtons-nous sur les trois types de réactions observées hier comme aujourd'hui. À un extrême, le refus du changement d'objectif (se soucier de faire progresser tous les élèves) impliquant une redéfinition du métier d'enseignant (surtout en collège). À l'opposé, la pleine adhésion à l'objectif, avant même de cerner les moyens d'y parvenir. Entre les deux, une réaction majoritaire : l'acceptation « réservée » faite de scepticisme et de réserves portant sur les moyens de progresser vers l'objectif. Aucun consensus clair n'existe et, selon la dynamique locale et l'ampleur des difficultés rencontrées, l'implication effective varie fortement.

Deux des témoignages cités mettent en évidence le risque d'un basculement majoritaire vers des formes de renoncement, quand les enseignants se sentent en échec et sous la menace d'épreuves quotidiennes, sans les ressources pour faire face

et sans perspective de soutien de leur institution. Tandis que le troisième fait davantage ressortir l'amertume et la révolte de ceux que leurs convictions profondes poussent à persévérer en dépit des conditions rebutantes. Quoique les réactions diffèrent selon les convictions initiales, elles renvoient donc aux deux faces du même problème : quelles peuvent être la cohésion et l'implication des professionnels quand la majorité d'entre eux perçoit les objectifs fixés par l'institution comme impossibles à atteindre ? La question contient bien sûr la réponse. Pour limiter le risque d'en arriver à de telles impasses, il est nécessaire de questionner les formes de reconnaissance des difficultés et le soutien aux dynamiques de travail. Comment, dans des situations difficiles, les rendre plus opérationnels ?³

Des dynamiques pédagogiques en manque de soutien

Roger rappelle que le changement ne se décrète pas mais s'organise. Et avec le recul, il paraît maintenant évident que « la réussite de tous » a été décrétée bien plus qu'organisée et accompagnée pour favoriser un tel saut qualitatif. Comme l'ont montré les travaux du CRESAS et de Gérard Chauveau⁴ par exemple, une forte réduction des situations d'échec nécessite des temps et des dispositifs permettant de stimuler et soutenir des dynamiques à la hauteur des problèmes à résoudre, tant au niveau des apprentissages des élèves qu'à celui des coopérations entre éducateurs. Des progrès en ce sens à l'échelle du système scolaire supposaient donc de considérables redistributions des rôles, des négociations et des investissements importants dans de nouvelles fonctions. À plutôt prévalu la tendance à combiner des injonctions en provenance du national et un pari sur l'autonomie locale, sur la capacité autonome des équipes de terrain à analyser les difficultés rencontrées, à identifier les processus en jeu et à inventer les solutions appropriées.

De nombreux travaux et les témoignages précédents mettent en évidence des risques importants de démoralisation, divisions et renoncement là où les ressources locales ne permettent pas d'espérer construire des solutions satisfaisantes. Des temps d'échange, d'analyse, et parfois de régulation par des tiers sont manifestement nécessaires pour dépasser un certain nombre d'incompréhensions et de malentendus. Mais réduire les échecs générateurs de tensions entre partenaires, implique surtout d'aider les équipes à construire des réponses pédagogiques pertinentes sur leur terrain. Ce qui suppose de prévoir des temps et de mobiliser les compétences requises pour soutenir de telles dynamiques. ■

3. Rappelons que les acquisitions et parcours scolaires des élèves (ainsi que la stabilité et l'ancienneté des professionnels) varient bien plus d'une ZEP à l'autre que entre des établissements en ZEP ou hors ZEP.

4. Chauveau G., *Comment réussir en ZEP Vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, 2000.



Joce Le Breton a longtemps enseigné en éducation prioritaire, elle est aujourd'hui chargée d'études au centre Alain Savary – INRP et travaille également au CAREP de Paris. Elle fait partie de l'équipe RESEIDA (Recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages).

Malaise dans la profession

Joce Le Breton

Lors d'entretien avec des enseignants du premier degré, menés dans le cadre d'une recherche, j'avais été frappée par la teneur de leurs propos. Alors que ces instituteurs, ces professeurs des écoles manifestaient un engagement professionnel incontestable et un réel souci pour leurs élèves, en particulier ceux en difficulté ou issus de milieux défavorisés, force était de constater que leurs discours étaient presque exclusivement dans le registre de la plainte, des récriminations, des griefs, de l'impuissance. Il m'a semblé que cette contradiction entre une mobilisation personnelle, professionnelle forte et ces discours désenchantés pouvait s'analyser en termes de désarroi ce qui m'a conduit à explorer les pistes que cette notion pouvait offrir. Si le désarroi renvoie à la situation psychologique d'un individu qui se trouve dans un état de détresse et d'angoisse, en vieux français ce même mot de désarroi indiquait l'idée de désorganisation complète d'un objet, d'une situation. Cette double possibilité d'interprétation se révèle tout à fait intéressante pour analyser les propos enseignants.

Tout discours prend place dans un contexte social, historique qui vient en partie lui donner sa raison d'être et qui nourrit les propos singuliers. Ainsi, ces discours de désarroi des enseignants, s'ils sont bien l'expression de la souffrance d'un individu, expriment également celle d'un corps professionnel à un moment donné de son histoire et dans une situation particulière. Le terme de désarroi permet donc de tenir ensemble des dimensions personnelles, subjectives et des dimensions historiques, sociales, institutionnelles. De nombreux échanges que j'ai pu avoir avec des professeurs, tout comme les témoignages des collègues présentés dans ce dossier, confirment l'importance du phénomène. Ce thème du malaise professionnel a également été l'objet d'une des dernières rencontres de l'OZP¹ consacrée aux coordinateurs de REP. Cette récurrence et cette persistance interrogent donc fortement.

La difficulté à être enseignant aujourd'hui

Raymond Bourdoncle et Lise Demailly² ont analysé ce phénomène de malaise dans lequel vivent les enseignants et qui, pour eux, est lié à : « – l'incertitude sur les missions de ces institutions (d'éducation), – la faible efficacité de la transmission de savoirs et de savoir-faire..., – l'ébranlement de l'identité professionnelle

des transmetteurs ». Les discours de désarroi manifestent donc une souffrance professionnelle qui témoigne de la difficulté à être enseignant aujourd'hui. Elle peut s'organiser autour de trois axes majeurs. Tout d'abord, la succession extrêmement rapide des diverses réformes, l'accumulation de dispositifs, les flous et revirements institutionnels contraignent les maîtres à gérer, dans le quotidien de leur classe, des contradictions non résolues aux autres niveaux du système. Les incertitudes actuelles sur les missions et les priorités de l'École ne leur permettent guère de prendre appui sur une base stable et durable pour étayer les pratiques pédagogiques. Ce désarroi traduit aussi les difficultés, voire l'impossibilité, des enseignants à faire acquérir les savoirs scolaires à tous les élèves, en particulier dans les écoles et collèges classés en éducation prioritaire. Cette dimension renvoie à une forme d'impuissance pédagogique, individuelle et collective, à assurer une véritable démocratisation du système éducatif. La complexification de l'exercice du métier, les évolutions de la société actuelle, les demandes vis-à-vis de l'école, les effets limités des pratiques pédagogiques conduisent à un ébranlement de l'identité professionnelle des enseignants. Cette crise de légitimité, particulièrement sensible dans les quartiers populaires, joue au sein même de la classe, dans les relations avec les parents, les partenaires mais aussi sur l'image et l'estime de soi.

Les difficultés à exercer s'avèrent parfois trop douloureuses pour qu'elles se disent en tant que telles et se traduisent alors sous d'autres formes. Ce sont en général des discours qui « dédouanent » l'École des causes de l'échec scolaire et les renvoient uniquement aux familles, à des problèmes psychologiques ou médicaux, à l'origine « ethnique » des élèves. Ces désarrois professionnels sont d'autant plus alarmants qu'ils sont ceux d'enseignants engagés. L'objectif de démocratisation de système scolaire et ses évolutions les confrontent à un sentiment d'impuissance pédagogique et les laissent démunis pour faire réussir les élèves de milieux « défavorisés ». On ne peut tout attendre de l'école et de ses enseignants ; de fortes pressions sociales pèsent sur l'institution et les individus. Mais sans doute est-il nécessaire de réfléchir aux fondements de ce malaise et de renforcer l'accompagnement des enseignants, confirmés ou débutants, particulièrement dans les lieux où l'exercice du métier est confronté à ses limites. ■

1. Le compte rendu de cette rencontre est en ligne sur le site de l'OZP :

<www.association-ozp.net/>

2. *Les professions de l'éducation et de la formation*, Septentrion, 1998, p.12.

Les Enseignements de langues et de cultures d'origine (ELCO)

Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain Savary

Si l'appellation de ce dispositif semble stabilisée depuis 1995, son origine remonte à une circulaire du 12 juillet 1939 concernant « les moniteurs étrangers reconnus aptes à enseigner dans leur patrie d'origine » et devant assurer « des cours d'histoire-géographie et de grammaire dans la langue parlée par les élèves, en dehors du temps scolaire mais dans les locaux scolaires ». Inscrits dans des conventions bilatérales entre la France et les pays concernés¹, les ELCO dépassent les politiques linguistiques scolaires puisqu'ils résultent d'accords dont les enjeux intéressent autant les politiques linguistiques des pays « d'origine » que le rayonnement de la francophonie. Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'une logique d'enseignement dans la perspective du retour au pays, même si la dernière note de service de référence concernant les finalités de ces cours le mentionne (n° 82-164 du 8 avril 1982).

Les procédures d'organisation aux niveaux primaire et secondaire ainsi que la prise en compte et le contrôle de ces enseignements s'appuient sur la note de service n° 83-165 du 13 avril 1983 qui s'actualise annuellement par un courrier et des fiches thématiques émanant du directeur général de l'enseignement scolaire. En général les cours sont différés, c'est-à-dire organisés en dehors du temps scolaire. Les enseignants de LCO sont des étrangers placés sous une double tutelle. Ils sont missionnés par leur pays et mis à la disposition de l'éducation nationale française, sous la responsabilité administrative et péda-

gogique de l'académie de nomination et par délégation, sous la responsabilité de l'inspecteur départemental de circonscription. Selon le pays, il existe un pilotage national animé par des inspecteurs qui sont compétents sur un territoire déterminé pouvant aller de l'espace métropolitain au rayonnement des implantations consulaires. Par exemple, pour le Maroc, les enseignants sont formés pédagogiquement et leur mission comporte aussi le maintien du lien à la nation mère. Les enseignants turcs, eux, sont détachés pour une durée déterminée dans un cadre très réglementé. En termes de formation, si un accompagnement spécifique est recommandé, les offres départementales et académiques ainsi que les animations pédagogiques de circonscriptions leur sont ouvertes comme aux enseignants français.

Comment, en éducation prioritaire, les ELCO sont-ils intégrés à la scolarité des élèves ?

Inscrits dans le projet d'école, présents dans le livret scolaire, ces cours participent à deux

Nombre d'élèves

Source DGESCO Bureau des écoles AI-1

	Effectifs 1 ^{er} -2 nd degrés 2007	Evolution entre 2001 et 2007
Arabe marocain	29 292	+ 8,4%
Turc	18 604	+ 25,5%
Arabe algérien	12 336	+ 49 %
Portugais	9 324	- 0,05 %
Arabe tunisien	5 474	- 0,5 %
Italien	1 864	- 82 %
Espagnol	1 386	- 2 %
Serbe	149	+ 4%
Croate	21	-
TOTAL	78 450	+ 4 %

Les ELCO italien et portugais s'intègrent progressivement au dispositif d'offre des langues vivantes étrangères.

enjeux d'épanouissement et de réussite pour les élèves. Le premier, d'ordre linguistique, est la mise en perspective des contenus enseignés avec le *Cadre européen de référence pour les langues*. Le second, d'ordre culturel, est l'aide apportée aux élèves pour « mieux se situer par rapport à leurs origines proches ou lointaines, (...) se construire une vision plus objective que celle qui circule dans leur milieu : soit idéalisée à l'excès par le souvenir ou le mythe, soit défigurée par des stéréotypes péjoratifs ? »². De plus, « la prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constitue un moyen d'enrichissement des élèves français, (...) peut conduire à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société ? »³.

En ce sens, l'introduction du socle commun propose des ouvertures à ce dispositif : les piliers deux, cinq et six du socle donnent une place aux enseignements de langues et de cultures d'origine par *la pratique d'une langue étrangère, la culture humaniste et les compétences sociales et civiques*. ■

Rapports et textes

- Une politique scolaire de l'intégration*, André Hussenet, 1991
- Liens culturels et intégration*, Haut conseil à l'intégration, 1995
<www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954126500/index.shtml>
- L'islam dans la république*, Haut conseil à l'intégration, 2000
<www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000017/index.shtml>
- L'enseignement des langues étrangères en France*, Jacques Legendre, 2003
<www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>
- Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République sur la laïcité*, Bernard Stasi, 2003
<www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml>
- Quel avenir pour les enseignements des langues et des cultures d'origine ?*, Viviane Bouysse, 2004
<eduscol.education.fr/D0126/integration_nouveaux_arrivants_bouysse.htm>
- L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*, 2004
<www.ccomptes.fr/cc/documents/RPT/Immigration.pdf>
- Pilotage et cohérence de la carte des langues*, 2005
<www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000373/index.shtml>

1. Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie, Turquie.

2. J. Berque, *L'immigration à l'école de la République*, 1985.

3. M. Niveau, circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978.

Un contexte passionnant

Entretien avec Christiane Cavet



Christiane Cavet est responsable du centre Alain Savary. Elle a été institutrice, notamment à Vaulx-en-Velin, puis conseillère en formation continue et directrice des études du CAFOC (Centre académique de formation continue) de l'académie de Lyon. Elle a aussi été chargée de mission à l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme).

Au fil du temps et des postures professionnelles, j'ai rencontré la question de la conduite des changements dans les systèmes d'éducation et de formation. Quand je parle de changements, je fais référence à des démarches intentionnelles et collectives, orientées vers une amélioration significative de la réussite des apprenants et porteuses de transformations profondes dans la manière d'agir des professionnels concernés. Il y a deux grands générateurs de changement : l'institution, lorsqu'elle vise des évolutions structurelles importantes et les établissements ou les réseaux scolaires lorsqu'ils engagent, à leur initiative, des démarches de transformation de leurs modes d'intervention pédagogique. Je ne fais pas référence ici aux évolutions professionnelles individuelles qui marquent le chemin de tout professionnel.

Les démarches de changement ont-elles abouti ?

Je ne m'étais jamais posé cette question de manière globale. Si on regarde les mises en mouvements vers de nouvelles pratiques, à un moment donné et dans un espace

donné : la réponse est plutôt oui. Si on regarde la manière dont se sont développées, à plus long terme, les dynamiques engagées et leur faible impact sur la transformation du système : la réponse est plutôt non. Mais la réponse est de nouveau oui, si on s'intéresse à l'évolution de la professionnalité de chaque acteur. Un enseignant qui travaille dans des milieux fragilisés par des difficultés sociales et scolaires me disait l'autre jour : « Ma carrière a été jalonnée de phases d'espoirs et de travail collectif intense où j'ai eu l'impression que l'on allait « décoller » pour régler vraiment des problèmes de fond. Malheureusement ces périodes d'évolution ont presque toujours été freinées en cours de route. Elles ont alors été suivies de phases de retrait, pendant lesquelles seule ma volonté d'enseigner et mon professionnalisme assuraient la continuité alors que l'institution changeait de cap, que les cadres porteurs du projet perdaient ou que les collègues passaient à autre chose... ». Je trouve que ce témoignage reflète bien la situation.

Quelles seraient les conditions à réunir ?

Ces conditions sont simples à énoncer, plus difficiles à mettre en œuvre. On peut les formuler autour des trois leviers constitutifs de l'agir professionnel qui s'appliquent à tous les secteurs d'activité : le vouloir, le pouvoir et le savoir.

Pour *vouloir agir*, il faut tout d'abord trouver du sens à l'action à entreprendre. Une équipe éducative aura du mal à s'engager activement dans la transformation d'une composante importante de son travail quotidien si elle n'est pas convaincue de l'efficacité du changement projeté pour la réussite des élèves dont elle a la charge. Parallèlement, il faut aussi que chacun perçoive l'intérêt de la démarche à entreprendre par rapport aux conditions d'exercice de son métier. Un intérêt symbolique si le changement visé conforte le sentiment de compétences et la légitimité. Un confort de travail si le changement visé permet de traiter véritablement les problèmes éducatifs, de mieux gérer son temps, de limiter les pressions quotidiennes, de faciliter les relations aussi bien avec les collègues qu'avec les élèves et les parents. En un

mot, tant que les artisans du changement projeté ne voient pas sa valeur ajoutée, il y a peu de chances qu'ils mettent toutes leurs forces dans l'action. Il en est de même si la confiance n'est pas au rendez-vous soit par rapport à eux-mêmes soit par rapport à l'institution. Cette confiance dépend des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer : ses propres ressources (expérience, compétences acquises ou que l'on peut raisonnablement développer), les ressources des collègues (complémentarités, dynamiques collectives) et les ressources de l'institution (capacité à accompagner, à réguler le projet en fonction des réalités, à tenir ses engagements dans la durée, etc.). La motivation repose donc, dans l'éducation comme ailleurs, sur une alchimie complexe et le vouloir agir ne se décrète pas. Il se construit à partir d'un ensemble de facteurs qui conduisent des professionnels à s'engager véritablement dans une démarche de changement ou au contraire à résister, à différer ou contourner. Chacun a la responsabilité de nourrir sa volonté d'agir, encore faut-il pouvoir le faire et savoir le faire.

Pour *pouvoir agir*, il faut que le projet de changement soit à la fois ambitieux et pertinent car porteur de progrès pour les apprenants, facilitateur car porteur de meilleures conditions d'exercice de l'activité professionnelle et faisable car bien en phase avec les possibilités de réalisation. J'ai employé volontairement le mot projet car si la transformation visée modifie les pratiques professionnelles, bouscule les conceptions des acteurs, touche les logiques profondes qui guident leurs actions, le simple affichage d'une orientation nouvelle ne suffira pas. Dans ce cas, les promoteurs du changement ne peuvent pas faire l'économie de mettre au point un projet qui prenne en compte tous ces éléments et qui s'inscrive dans le temps. Il s'agit de créer les conditions pour optimiser « le pouvoir d'agir » des acteurs. C'est une affaire de pilotage que l'on peut aborder brièvement autour de quatre points de vigilance : la prise en compte des freins et des leviers, l'articulation entre la prescription et l'autonomie, la réactivité des processus de régulation, l'efficacité du soutien apporté aux acteurs.

Une bonne connaissance des freins et des leviers, une vision stratégique de la manière

dont ils sont susceptibles de peser sur la mise en œuvre permet d'anticiper et de mettre en place des solutions pour diminuer l'impact des uns et optimiser l'efficacité des autres. La question de la marge de manœuvre est une question centrale. Si les acteurs ont besoin de repères clairs sur l'action à réaliser, ils doivent aussi avoir de l'autonomie pour mobiliser leur expertise et faire face aux situations concrètes qu'ils rencontrent. L'équilibre est souvent difficile à trouver entre une sur-prescription qui « étouffe » la créativité professionnelle et une sous-prescription qui laisse les acteurs de terrain seuls et confrontés à des incertitudes ne trouvant pas forcément réponse à leur niveau d'intervention.

De nombreuses régulations sont également nécessaires tout au long de la démarche. Il s'agit de tenir compte des aléas et trouver des solutions quand un problème se pose. Comme le dit un chef d'établissement : « Je ne laisse jamais un grain de sable s'insérer dans le processus sans le traiter ». Ces ajustements concernent tous les niveaux de la chaîne éducative : au niveau micro dans la classe où se gèrent en direct les processus d'apprentissage, au niveau meso dans l'établissement et l'espace territorial ainsi qu'au niveau macro, celui des responsables institutionnels, académiques et nationaux. Quant au soutien, du simple encouragement, à l'accompagnement et à la formation, il est indispensable pour renforcer la capacité d'action des réalisateurs du projet. Le meilleur soutien est probablement celui

qui se vit au quotidien dans l'établissement lorsque celui-ci devient une organisation « apprenante » qui sait tirer bénéfice des évaluations pour progresser, qui sait s'organiser pour traiter les problèmes, qui cherche à développer des méthodes de travail constructives mobilisées sur la progression des élèves.

Pour *savoir agir* et prendre une part active aux transformations du système d'enseignement, il convient tout d'abord de considérer que l'école a un rôle à jouer dans l'amélioration des apprentissages des élèves et d'accepter que les difficultés des élèves ne proviennent pas que de facteurs externes, personnels, familiaux et sociaux. Il est également nécessaire de se situer dans un mouvement où les politiques éducatives, les comportements et les attentes des élèves, des familles, des cadres pédagogiques et des enseignants sont en interaction avec les évolutions de la société. Ce positionnement demande à la fois de la rigueur et de la souplesse. Les compétences à développer se situent dans le cœur de métier, la transmission des savoirs, point d'ancrage de l'enseignement mais aussi, de manière interactive et interdépendante dans un deuxième cercle, celui de la gestion professionnelle d'un métier évolutif et collectif. Cette dernière dimension renvoie aux compétences tournées vers la conduite de projet, l'ingénierie éducative de proximité et les coopérations professionnelles, dans l'école et en dehors de l'école.

Comment cela se passe-t-il actuellement ?

La volonté institutionnelle de conduite du changement a été marquée par une succession de réformes et de mises en projet de la communauté éducative. Mais le cercle vertueux du changement a rarement été suivi de manière durable et dans sa totalité. Celui-ci part du diagnostic de la situation éducative, passe par l'élaboration de solutions avec les professionnels concernés, une mise en œuvre suffisamment longue pour être opérationnelle et suffisamment soutenue pour être efficace, et se termine par une évaluation objective et prospective par rapport aux nouveaux développements à envisager.

Un autre mot est aussi essentiel, c'est « solidaire ». Il renvoie aux interactions qui sont en jeu à tous les niveaux de la chaîne éducative et au fait que chacun est appelé à jouer pleinement son rôle, à la place où il est. C'est de solidarités professionnelles qu'il s'agit car si un maillon de la chaîne est défaillant, c'est l'ensemble du processus qui est menacé.

À l'école en général, et dans les réseaux « ambition réussite » en particulier, s'engage un processus de transformation dont nous ignorons tant le point d'arrivée que le déroulement. Ce processus est en train de s'inventer, il est entre nos mains, à tous les niveaux du système. Tâtonnements et incertitudes font partie du paysage. Mais, même s'il existe un certain désarroi, la tendance est plutôt à chercher des solutions constructives. C'est une affaire professionnelle collective qui demande du temps, de l'intelligence, de l'éthique et de la stratégie mais aussi de la solidarité et une certaine dose d'humilité. En écoutant de nombreux témoignages sur le travail fait dans les réseaux, dans les établissements, dans les écoles, j'ai tendance à penser que, finalement, c'est un contexte passionnant même s'il est quelque peu épuisant. ■

XYZep n° 30, dossier « lecture » suite

Gérard Chauveau, membre du comité scientifique du centre Alain Savary, vous propose sur notre site Internet <centre-alain-savary.inrp.fr/CAS> un texte complétant le dossier n° 30 d'XYZep, « Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche ». Intitulé « La mal lecture », ce texte dresse un panorama des difficultés des mauvais lecteurs : savoir décoder et identifier les mots ; savoir explorer et questionner des textes courts ; comprendre l'activité du lecteur ; s'approprier les pratiques culturelles de la lecture et propose une typologie des difficultés de lecture. Puis, dans un second temps, Gérard Chauveau s'interroge sur les actions prioritaires et suggère des mesures spécifiques, ciblées et intenses ainsi qu'un véritable plan contre la *mal lecture*. Il termine en détaillant deux mesures prioritaires.

► **L'École face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation**

Patrick Bouveau, Olivier Cousin, Joëlle Favre, ESF, 2007, 183 p.

Dans les quartiers populaires, parents et enseignants n'habitent pas le même univers, ne parlent pas le même langage, n'ont pas les mêmes références. Pour dépasser les incompréhensions, malentendus, méfiances, peurs et rapprocher les deux parties on peut faire appel à des « médiateurs ». Qui sont-ils ? Comment peuvent-ils agir ? Cet ouvrage analyse des cas concrets à partir d'entretiens avec des élèves, des enseignants, des médiateurs, des parents d'élèves et des responsables de l'Éducation nationale.

► **Immigration, École et didactique du français**

Jean-Louis Chiss (dir.), Didier 2008, 303 p.

Six auteurs pour six chapitres qui mettent en relation des questions politiques, des problèmes éducatifs et des dimensions linguistiques et didactiques. Sont particulièrement traitées les questions de langue et d'apprentissage : français « langue de scolarisation », plurilinguisme, littéracie, oral, etc.

► **Comportements à risques et santé : agir en milieu scolaire**

Martine Bantuelle & René Demeulemeester (dir.), éditions INPES (<www.inpes.sante.fr>) Collection Référentiels, 134 p.

Cet ouvrage propose une synthèse de la littérature scientifique internationale sur la prévention des conduites à risque. Une partie décrit les étapes et éléments du développement des enfants et des adolescents, les comportements considérés comme à risques et les facteurs qui les influencent ou les déterminent. L'autre propose des stratégies de prévention reconnues comme efficaces

ainsi que des ressources. Sont particulièrement abordées les questions de violence (contre soi ou les autres), d'usage de substances psychoactives, de comportements dangereux sur la route ou durant les loisirs et de comportements sexuels à risque. Un guide précieux, à demander gratuitement ou à télécharger.

► **Se former, s'orienter tout au long de sa vie**

Francis Danvers (coord.), Spirale n° 41, 2008, université de Lille 3

Un numéro structuré en deux parties complémentaires : l'orientation est une institution (histoire et politique institutionnelle) ; l'orientation des personnes aux différents âges de la vie. Pour aborder la notion de responsabilité des personnes dans leur auto-orientation, la question des discriminations et les ressorts d'un mouvement social qui questionne le sens de la vie.

► **L'accompagnement à la scolarité**

Jean-Michel Le Bail et Claude Pair, CRDP Amiens, 2007.

Un point sur l'accompagnement à la scolarité proposé gratuitement par les collectivités territoriales, les centres sociaux, les mouvements d'éducation populaire, les associations : aide aux devoirs, remises à niveau, ouvertures culturelles... De nombreuses contributions qui proposent exemples et outils ainsi qu'un cadre historique et sociologique.

► **Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture**

Élisabeth Nonnon & Roland Goigoux (coord.), Repères, n° 36, 2008, 289 p.

Après *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège* (Repères, n° 35), l'apprentissage de lecture est ici envisagé du côté du travail de l'enseignant : gestion du temps,

du groupe, de l'hétérogénéité, etc. Une seconde partie s'interroge sur les modalités de collaboration, les prescriptions et la formation. Tandis que la dernière partie met en lumière la variété des critères et indicateurs à prendre en compte pour observer les effets des pratiques, en termes de réussite et d'équité.

► **La notion de réussite**

VEI diversité, n° 152, SCÉRÉN – cndp, 2008, 211 p.

En matière d'éducation le mot « réussite » est partout ! Mais que recouvre ce terme de réussite ? Qui réussit ? Pourquoi ? Quelles sont les conditions de la réussite scolaire ? Dans ce numéro différents chercheurs, acteurs de terrain, responsables politiques ou institutionnels risquent leurs propres réponses.

► **Les politiques scolaires mises en examen. Onze questions en débat**

Claude Lelièvre, ESF, 2008, 212 p.

Spécialiste en histoire de l'éducation, Claude Lelièvre analyse les interventions des hommes politiques les plus connus et fait le point sur les propositions les plus récentes en matière d'éducation. Il montre comment chaque question a émergé dans l'espace public, comment elle a été traitée par les spécialistes de l'Éducation nationale et les sociologues, quels rôles y ont joué les politiques et ce qu'il est finalement advenu de tous ces desseins.

► **Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail**

Françoise Lantheaume, Françoise Bessette-Holland, Sabine Coste, INRP, collection Documents travaux recherche, 247 p.

Dans les lycées professionnels plusieurs réformes ont eu lieu depuis une quinzaine d'années : contrôle en cours de formation, périodes de formation en entreprise, projets pluridis-

ciplinaires à caractère professionnel, validation des acquis de l'expérience, etc. Ce livre présente le résultat d'une enquête organisée auprès de personnels d'encadrement de l'Éducation nationale et dans deux lycées professionnels : le processus de traduction et d'intégration des nouvelles prescriptions, les obstacles rencontrés et les solutions inventées – ou pas –, les modifications du travail au quotidien et leur impact sur le métier et l'identité professionnelle, le rôle du management et des organisations locales du travail, etc.

► **La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir**

Bernard Lahire, Presses universitaires de Rennes, 2008, 190 p.

Ce livre revient sur l'histoire des différents états de la forme scolaire de socialisation et éclaire les liens entre raison graphique, rapport au langage et rapport au pouvoir. Approfondissant et élargissant ses écrits antérieurs, Bernard Lahire cherche à « dénaturaliser » la raison scolaire en étudiant précisément les difficultés et résistances des élèves qui ne parviennent pas à mettre le langage à distance et à le prendre comme un objet « étudiable » en lui-même et pour lui-même. Il montre comment l'école cherche à inculquer un rapport réflexif et raisonné au langage alors que les élèves issus des classes populaires privilégient un rapport pratique au langage.

► **La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets d'une réussite**

Paul Robert, ESF, 2007, 160 p.

Les bons résultats des élèves finlandais aux enquêtes internationales font rêver certains... Qu'en est-il exactement ? À partir des résultats chiffrés et du témoignage des acteurs, Paul Robert nous donne les informations nécessaires pour comprendre l'école finlandaise et pour distinguer ce qui relève d'une conjoncture favorable de ce dont nous pourrions nous inspirer. Une solide réflexion sur l'avenir de notre propre école.

XYZ est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

INRP | Centre Alain Savary | Centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles | 19, allée de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | centre-alain-savary.inrp.fr/CAS | cas@inrp.fr