



Le Centre Alain-Savary est un centre national de production de ressources pour la formation, notamment en Education Prioritaire, au sein de l'Institut Français de l'Éducation (ENS de Lyon)



DES ENGAGEMENTS À ÉPROUVER DANS LE MONDE RÉEL (P. 3)



UNE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ? (P. 5)



FORMER DES FORMATEURS ? OUI, MAIS À QUOI ? (P. 8)

DE QUOI L'ÉDUCATION PRIORITAIRE EST-ELLE LE NOM ?

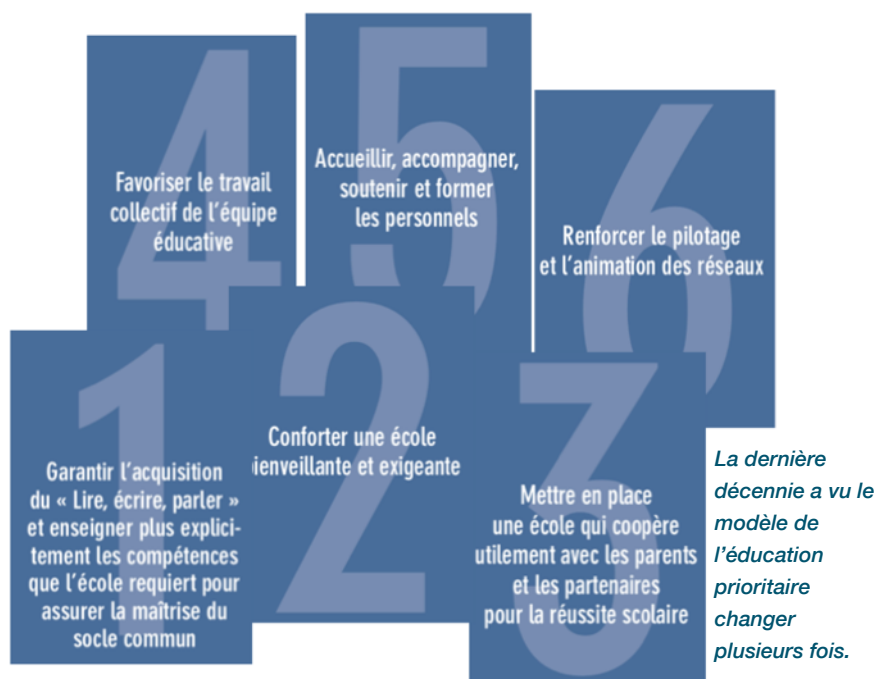
Depuis trente ans, l'Éducation Prioritaire tente de trouver des solutions aux difficultés des élèves qui y sont scolarisés. Mais en trente ans, les évolutions du pilotage politique ont plusieurs fois modifié les approches et les priorités. Aujourd'hui, quels leviers actionner pour réussir une nouvelle étape ?

« Individualisation », « personnalisation, « innovation », « contractualisation », « expérimentation » : c'est autour de ces mots que s'était reconstruit, ces dernières années, l'univers sémantique de l'éducation prioritaire. La dernière décennie¹ a vu le modèle de l'éducation prioritaire changer profondément : le modèle de « compensation », de « lutte contre les inégalités » a progressivement glissé jusqu'en 2012 vers « l'égalité des chances » puis vers la réponse « individualisée » à des « besoins spécifiques », au nom de la « diversité des talents ».

Du côté des élèves

L'apparition d'une courbe de résultats en « double cloche » aux évaluations nationales est un signe inquiétant : une partie des élèves semble précocement décrocher face aux exigences des apprentissages fondamentaux et développer des « malentendus » envers les normes de l'École, nourrissant progressivement des bataillons de pré-« décrocheurs ».

Pourtant, malgré la richesse et les controverses entre domaines de recherche, il semble qu'on connaisse bien ce que l'École peut faire pour réduire ces difficultés précoces :



- mettre à distance les objets du monde par le langage, apprendre à décrire, résumer, argumenter, catégoriser, ordonner...
- apprendre à suspendre son action pour comprendre ce qu'il y a à faire
- dans l'apprentissage du lire-écrire, travailler la compréhension des textes écrits autant que la correspondance grapho-phonétique, la production d'écrit autant que la fréquentation des œuvres culturelles
- entraîner la graphie, les automatismes procéduraux qui libèrent de l'espace en mémoire de travail
- prendre le langage comme objet d'étude, et non comme objet de communication, pour l'étude de la langue, pour accéder à une pensée « mise en discipline », en catégories, pour comprendre quelles procédures adopter pour réaliser la tâche,
- oser s'engager dans les tâches, risquer de se tromper, avoir confiance en ses compétences, comprendre que la répétition et l'effort sont des composantes de l'apprentissage, et qu'on ne peut espérer maîtriser un savoir dès le premier contact,
- et surtout ne pas prendre le prétexte (la tâche scolaire) pour le but (la mise en activité intellectuelle). Et donc donner sens aux problèmes, aux situations, en comprenant combien l'apprentissage est toujours la réponse à une question, ou même parfois à un défi que l'humanité a parfois mis des siècles à surmonter...

¹ (voir *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. T 2. quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger D., J.-Y. Rochex (dir.), ENS Editions, 2011)

Est-ce une affaire de « différenciation » ou de « projet individuel » ? Ou est-ce d'abord un problème d'enseignement ? Est-on certain que l'École enseigne à tous ce qu'elle requiert au fur et à mesure de l'élévation des exigences du curriculum ? Ne sous-estimons pas, expliquent nombre de chercheurs, que c'est une question de normes : quand les normes culturelles ou familiales sont loin de celles de l'école, il est alors impératif de ne pas laisser dans l'ombre ce qu'il y a à faire pour réussir. Pour que les multiples « évidences » construites par les codes scolaires et culturels, notamment ceux du monde de l'écrit sous toutes ses formes, soient progressivement acquises par les élèves, il faut, comme le dit Jean-Yves Rochex, « *réconcilier pédagogie active et enseignement explicite* ».

Du côté des enseignants

Même quand les enseignants font preuve d'engagement et de détermination auprès des élèves les plus en difficulté, la préparation et la mise en œuvre de situations et de tâches scolaires propices aux apprentissages de tous est loin d'être de soi. D'abord, parce que dans nombre d'écoles et d'établissements scolaires, les conditions de fonctionnement le rendent difficile, mais aussi parce que elle demande une expertise professionnelle qui ne peut, sauf exception, être construite seule. Refuser les fatalités, mettre au point de nouveaux gestes ou outils professionnels ne peut relever de l'héroïsme personnel. Ce sont généralement des constructions patientes, modestes, toujours fragiles, qu'on peut bâtir parce que le collectif le rend possible. Par exemple, organiser les temps et les espaces collectifs, penser les relations avec les parents ou les partenaires ne sont pas des détails périphériques : ce sont des conditions indispensables à l'exercice professionnel serein. Penser la pédagogie sans réfléchir aux conditions d'exercice de la direction d'école, à l'animation locale des échanges professionnels ne peut que risquer de renvoyer les personnels à leurs inquiétudes solitaires.

Dans la classe, installer les conditions de l'étude, créer les conditions de la mise en mémoire, organiser des situations structurées et ouvertes, réguler son activité en fonction des réactions des élèves, comprendre la nature des difficultés rencontrées n'est possible que par une expertise professionnelle exigeante. Etayer sans sur-guider, aider sans simplifier à l'excès, faire apprendre en faisant réussir, conduire la classe en étant attentif aux plus fragiles, gérer l'espace et le temps demande le développement de gestes professionnels complexes et toujours questionnés.

Penser les dilemmes du quotidien demande des outils permettant de faire le pont entre la recherche, la formation et le métier réels.

Notre plateforme « **Neopass@ction** » a été construite avec l'intention modeste d'y contribuer, en croisant les regards de plusieurs domaines de recherche tout en cherchant à construire un outil utile aux formateurs. En effet, nous savons qu'il est vain de préconiser des « bonnes pratiques » sans aider les professionnels à développer des collectifs qui leur permettent sérieusement de mettre en débat leurs difficultés et leurs réussites. Sans un développement sans précédent de la formation, initiale et continue, et sans un approfondissement des relations entre la recherche et la formation, le métier d'enseignant ne pourra pas répondre au défi de la réussite de tous.

Du côté des pilotes

Pour que l'intention de la « réussite de tous » dépasse le slogan, il faut qu'il irrigue tous les niveaux de l'institution. Au cours de l'histoire de l'Éducation Prioritaire, nombre d'éminents rapports ont décrit à quel point la force du pilotage local pouvait décupler – ou stériliser – les progrès potentiels.

Notre expérience d'appui aux pilotes (inspecteurs, chefs d'établissements...), mais aussi à tous les métiers qu'on peut appeler « intermédiaires » (coordonnateurs, référents, maîtres surnuméraires, RASED...) nous montre que c'est sur ces métiers que repose souvent la responsabilité partagée de l'impulsion des dynamiques, des projets et des réussites des territoires.

Or, l'institution ne leur donne parfois que peu de moyens et d'espaces pour professionnaliser, mutualiser et confronter les savoirs professionnels des pilotes. Parce que nous pensons que ce sont de puissants démultiplicateurs de l'impulsion publique, c'est sans doute à ce niveau aussi que doivent être créés les accompagnements et les formations nécessaires pour penser les dilemmes de l'école : rythmes scolaires, paradoxes de l'individualisation ou de l'aide, organisations pédagogiques et scolaires, lutte contre les discriminations, évaluations, modalités et contenus de formation des enseignants... Notre expérience de formation de formateurs nous laisse penser que ces espaces sont à multiplier, copilotés par les instances institutionnelles (ministère, rectorats et inspections académiques), la formation (IUFM et services académiques de formation) et les différents laboratoires de recherche qui peuvent y contribuer.

Du côté de l'institution

Evidemment, la question des moyens, tant pour les effectifs par classe que pour la formation, est souvent mise en avant par les enseignants. Selon les territoires, il est vrai que les moyens déployés en éducation prioritaire sont très variables (coordonnateurs, maîtres supplémentaires, enseignants référents...). Récemment, la contraction du temps est de plus en plus manifeste : il faut redéfinir les temps et les espaces institutionnalisés pour le travail collectif, dans le premier et dans le second degré.

Mais une des difficultés du pilotage de l'éducation prioritaire tient à sa définition : parler des lieux les plus difficiles, ou de tous les territoires où la concentration de familles en difficultés sociales augmente le nombre d'élèves « en difficulté » ? Nombre d'acteurs de l'éducation prioritaire ont milité pour la réduction du nombre de réseaux. Au nom de la concentration de l'action publique, on peut le comprendre. Mais cependant, c'est dans l'ensemble des REP que se trouve la majorité des élèves qui constituent les 15% à 20% d'élèves qui sortent de l'école sans qualification. Le pilotage pédagogique de ces territoires, lorsqu'il reste diffus, entraîne chez les professionnels qui y travaillent un grand sentiment d'abandon. La refondation du pilotage national et académique, en particulier par la formation et les échanges de pratiques, est centrée sur un objectif prioritaire : débusquer les facteurs d'inégalité, y compris dans les pratiques scolaires, et aider les professionnels à agir pour favoriser les apprentissages.

Globalement, les territoires de l'Éducation Prioritaire sont parmi ceux qui conduisent à inventer de subtils équilibres entre le pilotage national, garantissant les moyens et les curriculums partagés, et l'autonomie locale pour inventer des dispositifs, susciter des projets et des organisations pédagogiques souples. Entre « logique de projet » et « logique de statut », le travail se modifie par ajustements successifs, pas par basculements brutaux. L'ignorer, explique F. Lantheaume, c'est s'exposer aux replis, à la fatigue et aux jugements négatifs sur son propre travail. Elle recommande pour cela de soutenir l'existant, plutôt que prescrire l'idéal ». Ce dont ont aujourd'hui besoin tous les professionnels de l'éducation prioritaire, c'est de se sentir en mesure, pour paraphraser Yves Clot, de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans eux, en faisant l'effort de chercher ensemble à faire ce qu'ils n'arrivent pas encore à faire...

DES ENGAGEMENTS À ÉPROUVER DANS LE MONDE RÉEL



Pratiques pédagogiques et climat scolaire, ressources humaines, réorganisation du pilotage et de la formation dans les réseaux de l'éducation prioritaire (REP et REP+) : telles sont les dimensions retenues comme structurantes dans la "refondation de l'éducation prioritaire" annoncée le 16 janvier 2014. Comme de coutume, la presse n'a retenu que le plus simple : primes doublées et temps de travail aménagé en REP+. L'affichage d'un plan structuré sur quatre ans, les conditions de la formation et de l'accompagnement dans les réseaux, moins lisibles pour le grand public, sont parfois passés au second plan. Si les acteurs du débat public ont majoritairement souligné leur appréciation positive, beaucoup ont néanmoins précisé que c'est le détail et la qualité de la mise en œuvre qui pourrait permettre d'espérer un impact sur les pratiques, sur les résultats des élèves et sur la réduction des inégalités de réussite scolaire...

Accompagner, enfin ?

Sans surprise, l'axe pédagogique est défini par plusieurs mesures : « plus de maîtres que de classes » (un poste pour chaque école d'éducation prioritaire à l'horizon de quatre ans) et la scolarisation des enfants de deux ans, l'accompagnement pour le travail personnel des élèves et le développement des internats de proximité au collège. L'existence d'un « référentiel » précisant les leviers reconnus pertinents par l'institution, la recherche ou les savoirs de métier, s'il est utilisé par les pilotes et légitimé par les acteurs, peut constituer un véritable guide pour l'action.

Mais c'est le « grand plan de formation continue et d'accompagnement pour l'éducation prioritaire » qui constitue le défi du projet. Qu'il réussisse, et la demande largement exprimée dans les différentes phases des Assises, de ne plus se sentir « seul au front » trouvera une

réponse qui pourra être de nature à nourrir des dynamiques locales mobilisatrices. Organisées au plus près des réseaux eux-mêmes, les formations/ accompagnements seront rendues possibles par « la constitution de centres de ressources et d'équipes de formateurs-accompagnateurs ».

Reste à en construire les modalités concrètes de pilotage. Il semble que l'articulation entre le pilotage et la formation soit le défi à surmonter :

- on sait que les ressources académiques, notamment dans les Centres Académiques Ressources pour l'Éducation Prioritaire, doivent parfois reconstruire le vivier de formateurs (et les réseaux de formateurs de formateurs) pour développer des espaces d'échanges en éducation prioritaire.
- Mais au-delà, on sait aussi que l'articulation des différents métiers

« intermédiaires » (coordonnateurs, référents, conseillers pédagogiques, directeurs d'école...) avec l'action des pilotes (inspecteurs, chefs d'établissements...) ne va pas de soi, parce qu'il questionne les missions et les postures de chacun, la complémentarité des actions des uns et des autres, dans un système qui reste « vertical » (prescrivant des normes et des règlements) tout en demandant aux acteurs de construire « horizontalement » les projets et les conditions de la réussite.

Les conditions locales de mise en œuvre de ce nouveau plan, en matière de pilotage et de formation, seront donc déterminantes : si les rectorats, les académies, les départements s'en emparent, les font vivre, les investissent, on peut raisonnablement imaginer des progrès notables. S'ils n'y parviennent pas, les effets sur le terrain seront faibles. C'est donc clairement l'articulation entre les trois niveaux (national, académique, local) qui sera déterminante.

Quelle responsabilité pour chaque niveau ?

- **Au niveau national** de fixer le cadre. A lui, évidemment, d'indiquer le cap, de définir les priorités et le cap. À lui aussi de construire les maillons de ce réseau national de l'Éducation prioritaire, par un plan ambitieux de formation de formateurs, issus des métiers de l'éducation prioritaire,

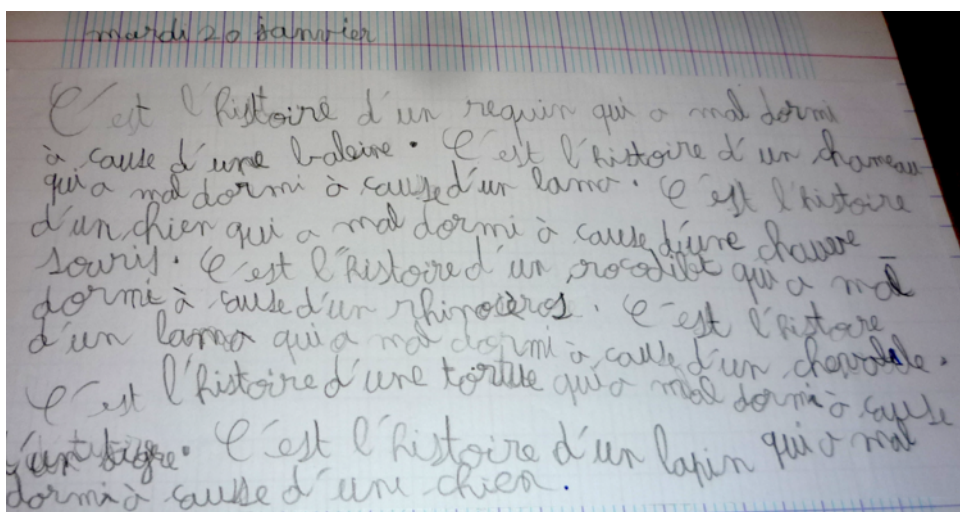
pour reconstruire le réseau de ressources qui fait tant défaut.

- **Au niveau académique** d'impulser le travail, de dégager les moyens d'une formation de qualité, de mutualiser les énergies et les projets, de faire vivre des collectifs intermétiers chez les formateurs et les pilotes. D'ores et déjà, nombre d'académies se sont mises au travail, et prennent à bras le corps la question de l'accompagnement des équipes, sur le "plus de maîtres que de classes", la scolarisation des petits, le rapport aux familles, l'aide à l'acquisition des savoirs.
- **Au niveau local**, de renforcer les synergies, de prioriser les objets de travail, d'inscrire les chantiers dans la durée, de définir les ingénieries de formation efficaces, en développant les occasions d'observer les élèves et de mieux comprendre la nature de leurs difficultés d'apprentissages, en identifiant mieux les problèmes professionnels rencontrés par les enseignants et les personnels d'éducation, en croisant les références théoriques, en problématisant l'expérience, en se centrant davantage sur les questions ordinaires de l'enseignement : mise au travail et aide aux élèves, développement des langages, compréhension de l'écrit, renforcement de la confiance et de l'estime de soi.

Des priorités à faire vivre dans la durée

Depuis plusieurs années, les différentes approches de la recherche convergent, même si elles n'échappent pas aux grands débats d'idées sur ce qui est à prioriser. Citons cependant le travail de l'équipe Théodile de Lille, sous la direction d'Yves Reuter, qui lors de sa plongée de longue durée dans une école de l'éducation prioritaire, définissait onze directions constitutives de l'efficacité éducative d'une école. Pour peu que les niveaux national, l'académique et le local agissent dans la même direction, les équipes peuvent y trouver des pistes mobilisatrices pour leur quotidien :

- *solidarité des enseignants, concertation maternelle-élémentaire*
- *construction collective de règles de fonctionnement, respect scrupuleux de la part des élèves et des maîtres,*
- *information précise des parents, souci de leur implication,*
- *accent mis sur la coopération et l'entraide, reconnaissance du sujet-élève*
- *importance accordée à la notion de travail, à sa conscientisation, à la valorisation des efforts de chacun,*
- *pour les élèves, articulation entre production et attitude réflexive, capacité de mesurer l'évolution des progrès...*
- *diversité des catégories d'activités proposées aux élèves pour acquérir les savoirs,*
- *établissement d'un climat propice aux apprentissages (sérénité, droit à l'erreur, droit à l'aide),*
- *recherche de clarté quant aux cadres, règles, tâches, objectifs...*
- *place importante attribuée au temps, pour que l'enseignant puisse s'ajuster au cheminement de chaque élève,*
- *construction d'une culture commune, inscription dans une histoire scolaire.*



L'équipe du centre Alain-Savary

UNE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI ?

Quelle serait une formation continue véritablement efficace (une « bonne » formation) aujourd'hui ? À partir de notre expérience, on peut aujourd'hui définir un certain nombre de buts et de moyens pour la formation continue, rassemblés en cinq grands ensembles

Une formation continue des enseignants aujourd'hui. Pour (faire) quoi ?

Essentiellement, pour avoir des espaces et des temps disponibles afin de mieux comprendre la nature des difficultés ordinaires d'apprentissages que rencontrent les élèves, d'une part, mais aussi mieux comprendre les problèmes ordinaires d'enseignement auxquels sont confrontés les professionnels de l'éducation et de l'enseignement, d'autre part. Contrairement à ce qu'on oppose souvent, ces deux aspects sont souvent indissociables pour comprendre ce qui se passe dans la classe : didactique et didactique professionnelle, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner ne s'opposent pas, mais se combinent, s'articulent pour constituer un "milieu d'apprentissage" plus ou moins riche, plus ou moins susceptible de faire entrer des élèves dans les réquisits (souvent implicites) de l'École. Un des défis de la formation est donc de "ramener l'ordinaire de la classe", pour pouvoir le décrire, le comprendre (notamment du point de vue des professionnels eux-mêmes), en cherchant "les bonnes raisons que les gens ont de faire ce qu'ils font", avant de chercher à quelles conditions ils pourraient faire autrement... C'est toujours, on le verra, un défi pour le formateur qui est alors contraint d'entrer dans d'autres "points de vue" que les siens...

Quelle serait une formation continue véritablement efficace (une « bonne » formation) aujourd'hui ?

À partir de notre expérience, on peut aujourd'hui définir un certain nombre de buts et de moyens pour la formation continue, rassemblés en cinq grands ensembles :

1. Lire ensemble le réel, pour apprendre à comprendre comment l'activité des élèves et celle des maîtres s'articulent, s'opposent, s'enchaînent... Cela peut passer par des analyses de séquences vidéos du travail dans la classe, de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens, en prenant largement appui sur l'expérience concrète des formés (en favorisant ce qui permet de partager, mutualiser, discuter, capitaliser des expériences de travail).

2. Faire connaître le prescrit, notamment pour ne pas en rester à des idées préconçues, savoir ce qu'on peut "en faire" dans le travail réel. Cela passe souvent par une traduction, une reformulation de ce qui est demandé dans les textes, dans les programmes, pour que les professionnels puissent discuter de ce que ça leur demande, de ce qu'ils n'arrivent pas (encore) à faire...

3. Partager des références, comme des modèles explicatifs qui permettent de mettre des mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre. En même temps, c'est aussi aider les acteurs à comprendre qu'il n'y a pas, en soi, de "bonne" lecture du monde éducatif : sociologie, psychologie, didactiques, analyse du travail, théories pédagogiques semblent toujours s'opposer, alors que ce sont des lectures, des focales différentes sur des objets. Pour le formateur, ce ne sont pas des bibles, ce sont des outils pour penser le monde, le découper, l'expl-

D'abord, partir d'un vrai sujet de difficulté en annonçant ne pas avoir toutes les réponses...

... pour progressivement soigner le collectif et la controverse...



iciter avec les professionnels qu'il forme. Il n'existe pas qu'une seule lecture théorique du monde, et c'est bien ce qui rend le travail du formateur difficile : il ne peut pas être spécialiste de tout, mais il doit sans arrêt faire le va-et-vient entre sa "lecture du monde", organisée par sa propre formation et sa propre expérience, et celle des professionnels avec qui il travaille. Cette "activité partagée" n'est jamais gagnée...

4. Oser les outils pour aider les professionnels à travailler. On raille souvent les demandes des formés à disposer d'outils maniables, utilisables, testables... Nous pensons au contraire que c'est une demande légitime. On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer leurs outils, même si tout professionnel qui utilise un outil qui lui est proposé va le tordre, le mettre à sa main...

5. Accompagner dans la durée : quelle que soit la formation, il ne suffit pas d'expliquer pour transformer. Il faut donc penser des modalités de forma-

tion hybrides, au sens propre, qui alternent des temps différents : recueillir des données, apporter des informations, faire des expériences et des essais, revenir sur ce qu'on a fait... Ces différents temps sont nécessaires pour gagner la confiance entre formés et formateurs, faire culture commune, discuter les manières de faire... Evidemment, les technologies permettent l'utilisation de plateformes ressources, comme Neopass@ction que nous avons réalisée pour cela, mais la médiation par des situations collectives de travail est indispensable.

À l'heure du tout-numérique, la formation continue doit-elle basculer du côté des plateformes de ressources ou de formation « hybride » ?

Evidemment, il existe actuellement un rêve de mauvais DRH qui consisterait à penser qu'on va construire des parcours de formation "à distance" qui, par la magie du numérique, seraient en soi

"apprenants". Cependant nous avons travaillé cette question en formation de formateurs, ce qui nous a permis de construire une « [grammaire de l'hybride](#) » qui permet de ne pas penser ces questions à partir d'une approche strictement technologique, mais en fonction des buts qu'on cherche à atteindre.

Notre recul de cinq années d'utilisation de Neopass@ction par plusieurs dizaines de milliers d'utilisateurs nous donne quelques enseignements utiles :

- d'abord, pour la formation des débutants, l'outil permet de scénariser l'activité des **débutants**, en montrant à la fois ce qu'ils font, mais aussi ce qu'ils pensent, ressentent. En formation, cela va permettre à tous, formés et formateurs, d'accéder rapidement au fait que les "questions de débutants" ne sont pas des problèmes "personnels", mais des problèmes... de débutants : « avoir » (ou « prendre ») la classe, « réagir en vol » à une difficulté, se rendre compte que la préparation a plus ou moins permis d'anticiper les difficultés que vont rencontrer les élèves, comprendre



NéoPass@ction INSTITUT FRANÇAIS DE L'ESR

Thème 2 : Aider les élèves

Je ne peux pas me diviser en vingt-cinq.
Guillemette

Je fais de la méthodologie en aide personnalisée.
Albane

Faut-il continuer à donner des devoirs ?
Pierre

Comment finir l'heure dans le bon tempo ?
Mathieu

Et le cours est-il le lieu pour apprendre à mieux lire des textes ?
Frédérique

Comment comprendre ce qu'ils ne comprennent pas ?
Ludivine

Dans ce thème de Neopass@ction, enseignants débutants et plus chevronnés expriment de manière pragmatique les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien. Ils confrontent les réponses qu'ils déploient pour faire apprendre lorsque ça ne va pas de soi, favoriser un contrat scolaire malgré les risques de décrochage, faire tourner sa classe malgré les turbulences. Ils discutent du métier, cherchent ensemble les compromis les plus efficaces pour répondre à

que les élèves sont différents... Encore une fois, cela permet aussi au formateur de comprendre que les préoccupations de ses stagiaires ne sont pas forcément les siennes, et que ce « couplage » entre sa propre activité et celle des formés ne va jamais de soi ;

- ensuite, les formateurs nous ont expliqué qu'ils utilisent aussi Neopass@ction pour travailler avec les enseignants plus **chevronnés** sur les « problèmes de métier » (pas seulement les problèmes de débutants). Pourquoi ? Parce que le fait de montrer des enseignants en situation « fragile », plus ou moins satisfaisante, autorise paradoxalement les enseignants plus chevronnés qui découvrent ces images à dire « moi aussi... ». En effet, un professionnel expérimenté n'a jamais totalement réglé ses « problèmes professionnels ordinaires » (passer une consigne, réagir à un incident, organiser un rituel, faire classe à cours double, mettre les élèves au travail...). La controverse est alors toujours utile pour comprendre comment chacun réagit face aux nombreux dilemmes qu'il a à régler : forcer le silence pour commencer ou commencer pour que le silence se fasse ? Expliciter aux élèves les attendus de la consigne, au risque de faire long, ou au contraire faire démarrer vite l'activité ? Revenir sur un acquis défaillant ou engager la résolution du problème complexe ? Traiter un conflit sur le champ ou différer ?... En tout état de cause, les formateurs qui

s'autorisent à « traiter des questions de métier », dans toute leur complexité, constatent alors que l'engagement des formés devient rapidement beaucoup plus fort, lorsqu'ils font l'expérience que c'est bien le cœur de leur activité « ordinaire » qui est l'objet du travail collectif...

On parle de formation continue, mais qui formera les formateurs ? Quelle formation des formateurs donc ?

Pour nous, c'est la bonne question. Actuellement la formation distingue encore trop souvent les « formateurs de terrain » et les « spécialistes » disciplinaires avec une division du travail de la formation qui doit être discutée. Comme s'il y avait des formateurs qui expliquent ce qu'il y a à faire, et d'autres qui illustrent comment on fait. Or, pour un formateur, articuler les cinq dimensions décrites ci-dessus est évidemment très compliqué et parfois difficile compte-tenu des contraintes institutionnelles. C'est aussi devenu plus complexe parce que, de plus en plus, l'institution demande aux professionnels (formés comme formateurs) de travailler en projets, en collaboration avec d'autres, y compris en générant nombre d'insatisfactions sur l'organisation du travail !

Nous accompagnons actuellement deux modalités de formation de formateurs qui nous semblent complémentaires, et se développent dans les académies :

- des sessions de formation filées, à la demande des DASEN ou des recteurs, dans lesquelles on accompagne la réflexion des formateurs sur leurs propres problèmes de travail : accompagner des débutants, mettre en œuvre des dispositifs comme « plus de maîtres que de classes », développer la scolarisation des petits ou l'évaluation par compétences, concrètement, comment s'y prendre pour aider les enseignants ? Quels types d'accompagnement et formation organiser ? Avec quels contenus ?
- la participation à des masters de formation de formateurs, dans un cadre universitaire, qui vont outiller les formateurs avec des contenus de savoirs « disciplinaires » et des méthodes d'observation et d'analyse du travail à des fins de formation.

Dans ces deux types de contexte, nous constatons une grande efficacité de ces dispositifs, notamment parce qu'ils renforcent la capacité des formateurs à mettre des mots sur leurs connaissances de métier, à développer de nouveaux outils et de nouvelles connaissances (gestes, règles de métier, organisations « capacitanes » du milieu de travail...), à confronter leurs points de vue, à relativiser leurs croyances, à découvrir de nouveaux modèles explicatifs du monde. Les formateurs témoignent souvent ensuite d'un réel développement de leur « pouvoir d'action » avec ceux qu'ils forment, et, cerise sur le gâteau, une véritable satisfaction professionnelle...

La formation des formateurs est une priorité si on veut aider les enseignants à développer le travail collectif, pour mieux agir sur les difficultés ordinaires d'apprentissage des élèves. Les différentes institutions sont condamnées à collaborer pour y parvenir, et nous disposons désormais de modèles robustes pour aider en formation à analyser le travail des enseignants (Bucheton, Goigoux, Reuter, Ria...) C'est un défi passionnant pour ceux qui veulent aider l'École à tenir ses promesses de réussite de tous.



FORMER DES FORMATEURS ? OUI, MAIS À QUOI ?

Parmi les constats massivement partagés dans les remontées des Assises de l'Éducation Prioritaire, la demande de formation continue, souvent pluri-adressée : formation à la relation aux parents, aux difficultés des élèves, aux « dys », à la gestion de classe, au travail d'équipe, à la liaison inter-degrés, aux éducations à, au partenariat... En filigrane, sans doute une croyance selon laquelle il faudrait préalablement « former à » pour que le travail soit ensuite plus efficace.

Autre constat, la difficulté des équipes à arbitrer devant les priorités, notamment face aux multiples missions requises de l'École (transmission de la culture et des savoirs, outillage cognitif et langagier des élèves, développement de l'estime de soi)

Or, nombre de recherches sur la formation semblent indiquer qu'il ne suffit pas de modifier les savoirs ou les conceptions des personnes pour transformer *ipso facto* les pratiques au bénéfice des élèves qui ont le plus besoin de l'École. Au contraire, les recherches en didactique, en didactique professionnelle ou en analyse du travail, malgré leurs épistémologies distinctes, invitent à :

- analyser les « **problèmes ordinaires** » de travail des professionnels, notamment à partir de traces relevées dans leur activité.
- mettre à jour les écarts, les **tensions** qu'ils rencontrent (désormais bien identifiés par la recherche), entre ce qu'ils « aimeraient faire » et ce qu'ils « peuvent faire ».
- **partager** les « manières de faire » différentes des professionnels expérimentés,

dans un « conservatoire » des gestes de métier qui ouvre d'autres possibles que les siens.

- **instrumenter** l'action des professionnels en testant des outils, en étayant l'action par des confrontations collectives, en « traduisant » les demandes institutionnelles, en outillant les équipes avec des appuis théoriques qui permettent de développer leur capacité à comprendre plus finement la nature des difficultés d'apprentissage des élèves, dans toutes leurs dimensions.
- **suivre** avec attention (et dans le temps) les « innovations » ou les « expérimentations » mises en œuvre en examinant dans le détail en quoi elles induisent pour les élèves comme pour les enseignants des modifications dans l'habitus scolaire, les pratiques, les difficultés qui peuvent surgir du fait de la modification du contexte scolaire, les résultats scolaires dans toutes leurs dimensions.
- en faisant de **l'évaluation** des élèves un levier pour mesurer l'efficacité des actions entreprises.

Précisons que cette approche n'est pas spécifique aux seuls enseignants, mais commune à tous les professionnels, y compris les « métiers intermédiaires » (coordonnateurs, référents, formateurs, tuteurs, chefs d'établissements, inspecteurs...) qui rencontrent tous, dans leur exercice professionnel, des « problèmes de travail » spécifiques qui doivent être mis au travail, au sens propre².

Mais quels formateurs pour accompagner les équipes ?

La réponse historique faite par l'institution de l'Éducation Nationale est de rendre les corps d'inspection responsables de la formation continue, soit par leur action directe, soit par le recrutement de formateurs chargés, sous leur autorité, de mettre en place des « formations » en direction des enseignants. Une limite désormais bien identifiée est que former ne peut être exclusivement transmettre les éléments du « prescrit » (ce qu'il faut faire, tel que défini par les programmes, la déontologie, les recherches...), certes tout à fait nécessaire, mais pas suffisant pour permettre aux formés de savoir « comment il faut faire » ou « quoi faire quand on n'arrive pas à faire ». Il est donc nécessaire de repenser les compétences professionnelles nécessaires aux formateurs d'enseignants, y compris les inspecteurs. Sans entrer ici dans le détail, on peut à partir des éléments identifiés plus haut rappeler **cinq grands domaines** :

- faire connaître le prescrit.
- aider à lire le réel et à problématiser les difficultés professionnelles rencontrées
- partager les références théoriques, à partir des différents modèles explicatifs issus des savoirs de recherche (différentes branches de la psychologie, didactiques, sociologie, analyse du travail, pédagogie...).
- proposer des outils, partager les ressources.
- accompagner dans la durée pour développer la confiance.

² *Activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées (CNRTL). « acte par lequel l'homme se produit lui-même » (Hegel - Phénoménologie de l'Esprit)*

Quel constat sur les ressources disponibles, localement, en académie ou nationalement ?

Durant les dernières décennies, les moyens accordés à la formation continue et à la formation des formateurs ont considérablement été diminués, et les ressources disponibles sont souvent insuffisantes, bien que dans certaines académies, subsistent des équipes de formateurs spécifiquement organisées et formées, en capacité d'accompagner les équipes d'enseignants, notamment en éducation prioritaire. Elles sont, selon les contextes, intégrées à la division de la formation du Rectorat, structurées autour du DASEN, constituées au sein des ESPE ou regroupées dans un centre de ressources spécifique.

Une des priorités doit donc être de développer ces ressources humaines, en articulant les niveaux d'initiative nationale, académique et départemental, en renforçant les compétences individuelles et collectives, en les articulant aux différents niveaux de pilotage pédagogique.

Quelques pistes de propositions proposées à la réflexion collective pour y parvenir :

1. Développer la recherche sur la formation, les ponts entre la recherche et la formation

Actuellement, si la recherche sur la formation connaît des développements importants dans différents univers professionnels, ce champ reste peu exploré pour les métiers de l'enseignement. Le développement d'une commande nationale explicite sur cette question, en s'appuyant sur les universités et les structures nationales existantes (ESEN, IFÉ, CNDP...) pourrait permettre :

- la diffusion des savoirs de recherche disponibles sur la formation des enseignants, notamment par une plateforme web nationale.
- le renforcement des travaux de recherche sur la formation des en-

seignants, notamment par l'articulation et le dialogue entre les différentes approches de recherche et de nouveaux appels d'offres de recherches sur les questions vives de l'éducation et de la formation.

2. Renforcer un plan national de formation de formateurs, en académie et dans des masters spécifiques

La professionnalisation des formateurs, dans le premier et dans le second degré, pourrait être renforcée par une certification validée par l'Université, notamment par un master spécifique « formation de formateurs » ou « ingénierie de la formation ». Il existe actuellement, sur le territoire national, une vingtaine de Masters organisés par les Universités sous des appellations de ce type, sans forcément qu'un lien soit organisé avec les différents niveaux institutionnels de l'Éducation Nationale. Depuis une dizaine d'années, plusieurs centaines d'enseignants ont été certifiés.

Un développement de ce modèle peut être permis par :

- une contractualisation nationale avec les responsables de ces masters, permettant la mise en place d'un label national pour toutes les maquettes qui s'inscriront dans un cahier des charges défini par une instance partenariale entre le ministère, les représentants des académies et des composantes des universités responsables de ces masters.
- un engagement des académies et des DASEN à favoriser la participation de leurs formateurs à ces masters, notamment par la formalisation de projets individuels de formation de formateurs, impliquant pour les bénéficiaires la perspective d'intégrer les équipes ressources académiques pour l'ingénierie de formation.

3. Créer des espaces nationaux, académiques, locaux, de travail collectif entre les pilotes et les métiers de la formation des enseignants

Au-delà des structures existantes, souvent directement dépendantes des autorités hiérarchiques et destinées au pilotage opérationnel de la mise en œuvre du plan de formation, il est nécessaire de créer des espaces institutionnels de travail entre les pilotes et les différentes catégories de formateurs pour :

- permettre des analyses croisées des questions vives de formation, des évolutions des conditions de mise en œuvre de la formation (notamment autour du développement des modalités hybrides).
- faire le bilan des modalités de formation engagées, diffuser les initiatives considérées comme efficaces, réfléchir à de nouvelles ingénieries ou priorités de formation en fonction des difficultés professionnelles constatées;
- développer les espaces de formation continue des formateurs, des apports issus de la recherche, et la diffusion de ressources produites aux différents niveaux.

Selon les contextes locaux, ces espaces de travail pourraient exister au sein de l'ESPE ou dans un centre de ressources spécifique type CAREP.

4. Insérer une obligation de formation continue dans les contractualisations « Éducation Prioritaire » à venir, avec un modus opérandi clair entre les différents niveaux

Chaque labellisation « Éducation Prioritaire » pourrait comprendre une dimension « formation continue » qui préciserait, pour les quatre ans de la contractualisation :

- les moyens financiers et humains consacrés à la formation continue des différentes catégories de personnels,
- les axes prioritaires de la formation, définis après consultation et travail collectif avec les acteurs concernés.