

Du travail sur le travail

S'il faut, c'est bien connu, « bien travailler à l'école pour avoir un bon métier plus tard », il semble que la notion même de travail soit encore largement ambiguë dans le monde scolaire. Les élèves sont-ils des travailleurs ? Quels sont les liens entre leur travail scolaire et leur futur métier ? Le travail enseignant est-il un « boulot » comme un autre ?

Le travail comme activité humaine spécifique est devenu un objet de recherche à part entière qui relève de différentes disciplines (ergonomie, psychologie, sociologie, clinique du travail, etc.). L'expérience et l'activité professionnelles apparaissent aujourd'hui comme des énigmes que des chercheurs tentent de mieux comprendre : on étudie les écarts entre le travail prescrit et le travail réel, l'organisation du travail, son efficacité, les apprentissages mis en jeu dans l'activité professionnelle, les savoir-faire, l'intelligence et les ruses, les différents modes de collaboration, la souffrance et le plaisir au travail et beaucoup d'autres choses encore... La recherche en éducation n'échappe pas à cette évolution scientifique et beaucoup de chercheurs utilisent aujourd'hui ces différents outils théoriques pour penser le métier enseignant et ses évolutions. C'est ce qui est précisé et développé dans ce nouveau dossier d'XYZep qui s'intéresse aux évolutions professionnelles des enseignants dans les réseaux « ambitions réussite ».

Dans les rubriques du bulletin, vous trouverez des éléments de réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, à l'heure de la présidence française du conseil de l'Union européenne, le thème de l'orientation est mis au premier plan (une conférence est organisée en septembre 2008) et un rapport du Haut Conseil de l'éducation (HCE) vient d'être publié (voir sur le site <hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf>). Ce rapport énonce les difficultés communes aux pays européens : connaissance limitée des débouchés professionnels et des métiers, mauvaise coordination des services qui s'occupent d'orientation et formation insuffisante de leurs personnels, accès inégal à ces services et trop forte proportion de jeunes qui quittent l'école prématurément.

Selon le HCE, l'orientation consiste encore trop souvent à trier les élèves et, par exclusions successives, à les répartir dans un système très hiérarchisé. Ces tris sont socialement inégaux : à résultats scolaires identiques, l'orientation des élèves varie selon l'origine sociale et les diplômes des parents. Les offres de formations sont aussi très inégales et l'image de l'enseignement professionnel reste dégradée. Surtout, l'orientation reste éloignée de la vie professionnelle et des besoins économiques. Ce qui nous ramène à la question du travail.

Le rapport du HCE préconise de redéfinir la fonction de conseil en orientation, de renforcer l'éducation à l'orientation et de donner aux professeurs un rôle majeur dans cette éducation. Est-ce l'amorce de nouvelles transformations du travail des enseignants, de celui des élèves ? Encore du travail sur le travail ! ■

Françoise Carraud, centre Alain Savary

■ ZOOM

*Une classe relais
pré-professionnelle au lycée*

■ RECHERCHE

*Une enquête
sur le travail enseignant*

■ BOUSSOLE

*Parcours de découverte
des métiers et des formations*

■ RESSOURCES

*Individualiser : quelles questions,
quelles pratiques ?*

■ ENTRETIEN

L'orientation et l'Europe

■ BRÈVES

DOSSIER

Professionalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?

L'intérêt du centre Alain Savary pour le travail enseignant se développe et s'enrichit. Après la collaboration avec les IUFM des académies de Créteil et Versailles pour une conférence de consensus sur la formation à l'accompagnement des apprentissages en « milieux difficiles », une formation de formateurs a été organisée par l'INRP en mars 2008. Intitulées « Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite (RAR) ? », ces deux journées de formation ont été une étape dans un plus large dispositif d'élaboration de ressources pour la formation. En voici quelques traces.

INRP, Lyon, 4 et 5 décembre 2008

**Personnaliser les parcours
et les situations d'apprentissage**

Séminaire de formation de formateurs

Informations : francoise.carraud@inrp.fr

Une classe relais pré-professionnelle au lycée

Entretien avec Jean-Claude Boulu, proviseur du lycée professionnel Louise-Labé à Lyon

Quels sont les élèves accueillis dans cette classe relais pré-pro ?

Ce sont des collégiens qui ont entre 15 et 16 ans ; ils sont le plus souvent en fin de quatrième et peuvent poser parfois de graves problèmes de comportement. Très absents, ils ont aussi connu l'exclusion de plusieurs collèges et portent parfois la triste appellation de « poly-exclus ». Leur scolarité très chaotique a pu être interrompue plusieurs mois. Ces élèves, globalement sans projet et sans limites, doivent reprendre des habitudes de travail scolaire : arriver à l'heure le matin, se mettre en projet, se mettre au travail, reprendre confiance en soi... Comme dans tous les dispositifs relais, un dossier est constitué en amont par le collège puis étudié par une commission présidée par l'inspecteur d'académie qui décide des affectations en classe relais. Le coordonnateur et parfois le proviseur rencontrent les familles pour leur expliquer le fonctionnement et les objectifs de la classe relais, les exigences des enseignants, ce qui est attendu de chacun des élèves. Adolescents et parents savent que ce dispositif offre aux collégiens une dernière chance de pouvoir entreprendre un parcours de formation au sein de l'école avant la fin de la scolarité obligatoire.

Quelle est la spécificité de cette classe ?

Le constat a été fait que la classe relais située au collège ne permettait pas aux élèves les plus âgés de réintégrer le collège afin d'y reprendre leur scolarité et de poursuivre un parcours de formation. Depuis cinq ans une classe relais qualifiée de pré-professionnelle a donc été créée au lycée professionnel Louise-Labé. Les élèves y découvrent une culture tournée vers le monde de l'entre-

prise. En intégrant cette classe, les collégiens décrocheurs se mettent progressivement en situation de projet, personnel et professionnel, pour s'orienter en fin d'année vers un apprentissage. L'élaboration de ce projet est un objet de travail de la classe relais dont la recherche d'un lieu de stage est partie intégrante. Le stage en entreprise est souvent vécu par les élèves comme une épreuve. En effet, ils doivent être capables de s'intégrer à une équipe, de supporter d'autres personnes, de maîtriser leurs émotions au lieu de les exprimer spontanément. Mais toutes ces situations de travail sont très formatrices et les évolutions sont notables au cours de l'année scolaire.

L'équipe des formateurs comprend deux éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, deux professeurs de sciences et de lettres et un assistant d'éducation. La classe compte seize élèves qui, à partir de septembre prochain, feront partie intégrante de l'établissement en étant soumis à son règlement intérieur, en ayant des conseils de classe comme ceux des autres classes du lycée. Sur trente semaines de présence, ces élèves en effectueront douze en stage en entreprise. L'objectif essentiel est de leur redonner le goût de l'école et, pour ce faire, il n'y a pas de hiérarchie entre les objectifs de re-socialisation et de re-scolarisation. Il faut les traiter en même temps. Ne faire que de la socialisation avec des discours de morale serait inutile et vain. Ne pas vouloir passer le temps nécessaire à renouer le dialogue avec l'élève et la famille serait également vain. Le travail scolaire, qui suppose des contraintes, doit très vite s'imposer dans la classe. Les efforts intellectuels inhérents aux apprentissages ont un effet socialisant sur eux car ils doivent en respecter les normes, et fournir un effort persévérant pour réussir. La question du travail scolaire est donc essentielle, avec une volonté de retrouver les bases du socle commun de connaissances et de compétences.

Quels sont les bénéfices et les limites d'un tel dispositif ?

Ces élèves scolarisés au lycée se sentent valorisés en côtoyant des élèves plus âgés et en bénéficiant de toute l'infrastructure du lycée. Certains d'entre eux développent un sentiment d'appartenance au lycée qui

leur permet de trouver leur place et les motive davantage qu'en collège. Par ailleurs, ils découvrent le monde de l'entreprise à travers un réseau d'employeurs qui tiennent un discours très réaliste et sans démagogie sur le travail demandé tout en manifestant de l'empathie pour ces élèves qu'ils recrutent. Ensuite, les professionnels de la classe relais mènent une réflexion pédagogique approfondie et collective. Ils apprennent à analyser leurs pratiques pour objectiver des problèmes liés à la pédagogie et aux comportements des élèves. Les enseignants de la classe relais s'engagent plus que d'autres dans des processus de formation.

En 2007, 60 % de ces élèves ont obtenu le certificat de formation générale ; 50 % ont intégré un centre de formation d'apprentis, tandis que l'autre moitié intégrait d'autres dispositifs dont les missions locales. Par ailleurs, à la prochaine rentrée, l'inspection académique du Rhône a décidé l'implantation de quatre classes relais dans des lycées professionnels. Les quatre chefs d'établissement ayant la volonté d'accueillir ces élèves très difficiles vont travailler de concert ; la mutualisation et l'analyse des pratiques pédagogiques des professionnels seront favorisées.

S'il n'est pas aisé de faire vivre une classe de ce type dans un établissement qui par ailleurs n'est pas dans une situation difficile, l'engagement pédagogique et le pari de l'éducabilité de tous les enfants sont des moteurs indispensables. Un autre regard est possible : celui d'une diversification des parcours permettant à un maximum d'élèves d'atteindre la fin de la scolarité obligatoire avec des perspectives et un projet de formation. Les enjeux sont importants pour ces élèves. Il s'agit de leur éducation, de l'apprentissage de leur liberté et de leur insertion professionnelle. Ils sont importants pour la société qui doit éviter que de trop nombreux élèves quittent le système scolaire sans qualification et sans l'espoir d'avoir un jour un métier. L'école se mobilise et engage des moyens substantiels dans des établissements scolaires classiques. Les élèves eux-mêmes doivent prendre conscience des enjeux de cette rescolarisation et retrouver la volonté personnelle de travailler et de s'insérer après un parcours de formation qui leur permettra une entrée dans le monde de l'entreprise. ■



Une enquête sur le travail enseignant

Françoise Carraud, centre Alain Savary, INRP

L'opinion publique comme les responsables politiques déplorent que nombre de réformes du système éducatif restent sans grand effet parce que les enseignants s'y opposent ou y résistent. Qu'en est-il réellement ? Pendant plusieurs

mois, une équipe de recherche, conduite par Françoise Lantheaume, a enquêté dans deux lycées professionnels tertiaires pour mieux connaître et comprendre la manière dont les enseignants s'emparaient (ou pas) des nouvelles prescriptions et notamment celle des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). Les

enquêteurs se sont intéressés à la fois aux contenus d'enseignement, à l'organisation de l'établissement, aux ajustements en situation et aux politiques d'éducation à partir des nouvelles prescriptions, principalement des PPCP. Leur hypothèse était que : « l'activité des enseignants se construit et se transforme par ajustements successifs et reconfigurations de l'articulation entre la situation locale et le métier » ; la question étant alors de « comprendre quels sont ces ajustements et comment ils se font ou ne se font pas ».

Les lycées professionnels occupent une place originale dans le système scolaire français. Ils accueillent des élèves qui ont connu des difficultés scolaires et sont souvent démotivés, ils sont aussi inscrits dans le marché du travail et proches des entreprises. Assumer cette double fonction, sociale et économique, est complexe mais aussi source d'innovation. Si les lycées professionnels ont souvent expérimenté des pratiques pédagogiques différentes, notamment différentes formes de décloisonnement disciplinaire entre les disciplines générales et les disciplines professionnelles, depuis une vingtaine d'années de nouveaux dispositifs nationaux comme les PPCP mais aussi les modules, la formation en entreprise, la validation des acquis de l'expérience, etc., ont redéfini le travail enseignant.

Ces réformes suivent une double évolution présente dans l'ensemble des politiques de modernisation du service public en vue d'une plus grande efficacité : « une prescrip-

tion plus précise et plus contraignante d'un côté, une exigence d'autonomie et de prise d'initiative plus grande de la part des personnels, de l'autre » – ils sont engagés à s'impliquer dans l'élaboration et la mise en place de projets à divers niveaux et avec des collaborateurs de natures différentes. Ainsi les enseignants sont-ils incités à se montrer inventifs et entreprenants, autonomes, réflexifs et responsables tout en se conformant à de nouvelles injonctions. Plusieurs types d'activités à la fois cognitives et sociales ont été repérés, explicités et analysés par les enquêteurs : travail de traduction, de catégorisation, de construction de normes locales, de coopération, etc.

Traduire

Tout un chapitre du livre est consacré au travail de traduction opéré par les différents acteurs (enseignants, personnels de direction des deux établissements, inspecteurs et formateurs). En effet, depuis leur publication jusqu'à leur appropriation, ou non, les nouvelles prescriptions sont réinterprétées, reformulées, reproblématisées, transformées ou détournées. Les auteurs parlent d'un processus « complexe et mouvant » bien loin d'une chaîne linéaire et directe allant du législateur à la classe. Ce processus de traduction s'inscrit dans un réseau d'interactions qui « permettent aux acteurs de se forger progressivement une conception commune et d'élaborer des règles à respecter pour bien travailler », pour définir une « norme locale ». Si ces interactions sont empêchées, l'activité est, à son tour, contrariée. Le cadrage de l'activité revient aux professionnels eux-mêmes, il leur faut décider en commun de ce qu'il convient de faire et l'enquête montre à quel point cela est source de tensions et de dilemmes ; ceci d'autant plus que les nouvelles prescriptions remettent en cause les hiérarchies habituelles et les modes classiques d'évaluation.

Catégoriser

Une autre activité importante est celle de catégorisation. Les PPCP forment une catégorie qui peut être considérée comme complètement nouvelle ou s'interpréter comme un simple changement de vocabulaire. Il ressort de l'enquête que, pour intégrer une nouvelle prescription, les enseignants opèrent un travail de catégorisation, à partir d'un stock de connaissances et d'expériences. « Dans la plupart des cas, le travail de caté-

gorisation consiste à modifier ou subdiviser une catégorie existante, voir à combiner plusieurs catégories existant antérieurement ». Ce travail, à partir de ce qui existe déjà, permet aux enseignants d'évoluer et d'enrichir leurs pratiques. « L'activité de catégorisation est éminemment sociale et représente un mode d'appropriation progressif du nouveau qui va à l'encontre d'une conception du changement par bascule, en tout ou rien ». En même temps, ces nouveaux dispositifs entrent en tension ou contradiction avec les anciens ce qui met les professionnels en difficulté, crée des conflits internes et externes, et nécessite l'élaboration de points de repères communs, voire de règles communes.

Normaliser

Face aux injonctions multiples et contradictoires, les enseignants doivent construire des « règles » pour, à la fois, « respecter la prescription et compenser son caractère imprécis ». Ils doivent « remplir les trous de la prescription » et aussi « l'adapter au contexte local, se donner des points de repères pragmatiques ». Ces règles ne sont pas figées, elles évoluent dans le temps et en fonction des situations rencontrées. C'est au fur et à mesure et selon les contextes que les professionnels « parviennent à établir un accord sur ce qu'il est bon de faire ». Cette dimension temporelle est souvent sous-estimée et les auteurs de ce livre affirment que : « quatre ans après la parution de la circulaire, le travail de traduction n'était toujours pas achevé et la construction d'une idée commune à propos de ce qu'est un PPCP, de ce qu'il faut faire ou ne pas faire, était encore en chantier ».

Finalement, on voit qu'un dispositif apparemment simple, les PPCP, pose, tant aux enseignants qu'à l'ensemble du système des problèmes de fond qui nécessitent beaucoup de temps et d'énergie. Et cette enquête interroge la conception du changement présente dans les politiques publiques : « Peut-il se faire contre ou malgré ceux qui travaillent ? ». Car, concluent les auteurs, ce qui pouvait apparaître comme des résistances au changement est bien davantage un important travail, individuel et collectif, de la part des professionnels qui interprètent, cherchent, s'informent, s'ajustent, se concertent, etc. Plus encore, il apparaît que ces réformes, même si elles suscitent des réactions négatives, ont partie liée avec les évolutions professionnelles et identitaires des enseignants. ■



Parcours de découverte des métiers et des formations

Michèle Théodor, centre Alain Savary, INRP

Une nouvelle pierre à l'édifice du système d'orientation

Une récente circulaire appelle les recteurs à établir, pour le 23 octobre 2008, un cahier des charges académique permettant l'organisation des parcours de découverte des métiers et des formations dans les établissements volontaires. Cette circulaire définit les finalités et les objectifs de ces parcours, en décline les modalités et détaille des outils de mise en œuvre.

Finalités et objectifs

Dans un souci d'égalité des chances, tous les élèves sont concernés par ces parcours qui, à la rentrée 2009, devront être mis en place dans tous les établissements du second degré. L'élève est responsabilisé dans la construction de son itinéraire de formation, il doit « ouvrir son horizon personnel », « étayer son ambition », « construire des connaissances et des attitudes » afin de « fonder ses choix sur des bases aussi solides que possible ».

Impacts pédagogiques

Le cursus scolaire de l'élève doit lui permettre « d'appréhender » des métiers et des

champs professionnels différents, de « découvrir » les fonctions des entreprises et des administrations, de « connaître » l'ensemble des voies de formation que lui offre le système éducatif. Ce faisant, l'élève acquerra « des compétences sociales et civiques » d'autonomie et d'initiative prévues dans le socle commun de connaissances et de compétences. Pour cela « les enseignants de toutes les disciplines sont concernés ».

Contenu

Ces parcours se dérouleront depuis la classe de cinquième à celle de terminale. Ils seront jalonnés « d'étapes-métiers » (semaine École-entreprise, carrefours des métiers, etc.). Ils incluent également les cinq formes d'accueil des élèves en milieu professionnel (cf. encadré). En cinquième l'accent est mis sur « la découverte d'une large palette de métiers » ; en quatrième sur la « découverte des voies de formations » ; en troisième sur « la séquence d'observation en milieu professionnel ». Au lycée, le parcours s'articule avec le « dispositif d'orientation active » post-baccalauréat (cf. circulaire du 31 janvier 2008). Chaque lycéen de première devra effectuer une journée dans un établissement du second cycle. L'accent est mis sur l'organisation « d'entretiens personnalisés d'orientation » à différentes étapes du parcours.

Mise en œuvre

Continuité et cohérence doivent être assurées par une articulation entre le collège et le lycée ainsi que par l'établissement de programmes d'actions pluriannuels intégrés aux projets des établissements. Ces actions peuvent être construites en partenariat et s'appuient sur un ensemble de ressources. Les parents des élèves doivent être associés « aux différentes étapes » du parcours, les « interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le parcours ». Les équipes pédagogiques et les professeurs principaux doivent être les plus impliqués dans ces parcours élaborés sous la responsabilité du chef d'établissement. Durant son parcours de découverte des métiers et des formations, l'élève doit tenir un livret personnel faisant état de ses expériences, des compétences et connaissances acquises. ■

Les différentes formes d'accueil des élèves en milieu professionnel

Circulaire n° 2003-134 du 8-9-2003 publiée au BO n° 32 du 18 septembre 2003

Les visites d'information s'adressent à tous les élèves à partir de l'école primaire et participent de l'ouverture du système éducatif sur l'environnement technologique, économique et professionnel.

Les séquences d'observation s'adressent aux élèves à partir de la classe de quatrième. Nouvelle appellation des stages d'une semaine, ils sont obligatoires pour tous les élèves de troisième depuis 2005. Leur objectif est de sensibiliser les élèves à l'environnement en liaison avec les programmes d'enseignement. Ils contribuent à donner un sens au parcours de découverte des métiers et des formations en favorisant le contact direct avec les acteurs dans leur milieu professionnel.

Les stages d'initiation s'adressent aux élèves qui suivent un enseignement en alternance ou professionnel dans les CLIPA (classes d'initiation professionnelle en alternance), CPA (classe préparatoire à l'apprentissage) ou CFA (centre de formation d'apprentis). Leur objectif est de permettre aux élèves de découvrir différents milieux professionnels afin de définir leur projet de formation.

Les stages d'application s'adressent aux élèves qui préparent une formation technologique ou professionnelle en SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) et en ÉREA (établissements régionaux d'enseignement adapté) ainsi qu'à d'autres élèves âgés de 15 ans.

Les périodes de formation en milieu professionnel entrent dans le cadre des formations conduisant à un diplôme technologique ou professionnel. Elles concourent à l'acquisition par les élèves, de savoirs et savoir-faire qui ne peuvent être mis en œuvre que dans un milieu professionnel.

Textes officiels

- Circulaire n° 2008-092 du 11-7-2008 parue au BO n° 29 du 17 juillet 2008.
- La circulaire de préparation de la rentrée 2007, n° 2007-011 du 9-1-2007 publiée au BO n° 3 du 18 janvier 2007.
- La convention nationale de partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale, les fédérations de parents d'élèves, les organisations interprofessionnelles, professionnelles et économiques pour la mise en œuvre de la découverte des métiers et des professions dans le cadre de l'enseignement de la découverte professionnelle, novembre 2007.
- L'orientation active des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur, circulaire n° 2008-013 du 22-1-2008, publiée au BO n° 5 du 31 janvier 2008.
- La mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième, circulaire n° 2006-213 du 14-12-2006, publiée au BO n° 47 du 21 décembre 2006.
- La circulaire de préparation de la rentrée 2008, n° 2008-042 du 4-4-2008 publiée au BO n° 15 du 10 avril 2008.

Individualiser : quelles questions, quelles pratiques ?

Joce Le Breton, centre Alain Savary, INRP



L'individualisation des situations ou des parcours d'apprentissages est fortement préconisée : de nombreux dispositifs d'aide aux élèves y font référence. Pour nombre d'enseignants aussi, elle apparaît aujourd'hui comme une modalité incontournable pour lutter contre l'échec scolaire. Or une telle évidence nécessite d'être interrogée et analysée. L'individualisation soulève des questions complexes sur les plans pédagogique et éducatif ; elle a des conséquences importantes sur la professionnalité enseignante. C'est également une notion qui renvoie à de multiples enjeux d'ordre philosophique, social et politique. C'est pourquoi il est important d'aider les différents acteurs de l'éducation à se constituer des repères autour de quelques questions essentielles : quels sont les concepts, les notions à interroger ? Quels sont les enjeux pour le système éducatif ? Quelles sont les logiques à l'œuvre dans les mesures, les dispositifs concernés ? Quels sont les avantages, les bénéfices mais aussi les risques, les dérives liés à l'individualisation ? Et, au-delà de cette réflexion, comment engager au sein d'une équipe un projet qui s'inscrive dans la durée : quels sont les points d'accord et de désaccord ? Quels sont les freins et les ressources locales ? Comment élaborer et conduire un projet intégrant une dimension individualisante ? Quels sont alors les points de vigilance à prendre en compte ?

Afin d'étayer la réflexion et les pratiques, le centre Alain Savary a conçu, et réalise

actuellement, un ensemble de ressources. Celles-ci se présentent sous la forme d'une collection de huit livrets, chacun développant un aspect de cette thématique : *Points de repères* ; *En classe* ; *Dans l'établissement* ; *Hors l'École* ; *Vers la formation tout au long de la vie* ; *Du côté des élèves* ; *Du côté des parents* ; *La formation des enseignants*¹. Des dossiers complémentaires comprenant des textes théoriques et l'étude de dispositifs et de pratiques les prolongent. Les livrets visent à développer le travail en équipe et peuvent être utilisés dans le cadre de formations, en particulier pour les professionnels des établissements de l'éducation prioritaire. Ils articulent entrée théorique et entrée pragmatique. Ils informent, incitent à débattre, à définir des principes fédérateurs, à faire des choix pédagogiques, à mieux situer ses propres pratiques. En effet, l'enjeu est moins dans l'adhésion ou le rejet de pratiques qui individualisent les prises en charge des élèves que dans la réflexion sur la façon de rendre les situations d'enseignement les plus pertinentes possibles pour assurer ainsi la réussite de tous les élèves.

La conception de ces livrets a nécessité une large réflexion (tant du point de vue de la forme que des contenus). Pour les élaborer, le centre Alain Savary a initié une nouvelle modalité de travail : le chantier collaboratif. Celui-ci a rassemblé une douzaine de professionnels d'horizons variés (enseignants, chefs d'établissement en RAR, membres de CAREP, d'associations, du ministère...) qui ont apporté leur expertise. Les échanges, les débats et la confrontation des points de vue ont permis d'explorer ce thème de l'individualisation et de faire émerger les éléments essentiels à traiter.

Une des missions spécifiques du centre Alain Savary est la création et la diffusion de ressources qui mettent en perspective savoirs théoriques et questionnements de praticiens. Dans les lieux confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires, les apports de la recherche constituent un point d'appui pour penser sa pratique et agir en classe de façon plus efficace au regard des élèves qui y sont scolarisés. L'objectif du chantier collaboratif n'a donc pas été la recherche et la valorisation de « bonnes pratiques » dont le transfert dans un autre contexte est souvent problématique. Les

livrets visent à favoriser l'identification de points-clés de l'activité enseignante et le développement de dimensions réflexives pour mieux fonder sa pratique. Il s'agit d'outiller les enseignants pour leur permettre d'interroger, d'analyser les enjeux de l'individualisation. Cette démarche gagne à se réaliser dans des cadres de travail collectifs car, de façon paradoxale, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques intégrant des formes d'individualisation nécessite une réflexion et une mobilisation collective des équipes ! ■

¹. La mise en ligne des premiers livrets du chantier collaboratif est prévue pour fin septembre 2008.

Sommaire du livret 2 En classe

- Introduction
- Processus d'apprentissage
- Parcours d'apprentissage
- Organisation pédagogique
- Tableaux de synthèse
- Bibliographie sélective

Extrait de l'introduction

« [...] une distinction a été établie entre personnalisation et individualisation. Personnaliser renvoie au processus qui prend en compte la dimension de la personne dans toute sa singularité tandis que différencier et individualiser sont des modes d'organisation pédagogique facilitant la mise en œuvre de cette attention portée à la personne de l'élève, de l'enfant. Si la prise en considération de chaque élève, fondement des démarches de personnalisation, est un principe éthique, son opérationnalisation nécessite d'engager une véritable réflexion tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel. [...] »

L'orientation et l'Europe

Entretien avec John McCarty



John McCarty est directeur du Centre international pour le développement de la vie professionnelle et des politiques publiques à Strasbourg qui assure la promotion des bonnes pratiques internationales dans le domaine des politiques d'orientation professionnelle (<www.iccdpp.org>). Il a été conseiller en politiques de formation tout au long de la vie à la Commission européenne. Il a réalisé des travaux d'expertise et co-écrit *Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie (CEDEFOP, 2005)* et *L'orientation professionnelle – guide pratique pour les décideurs (CE – OCDE, 2004)*.

La France a choisi la question de l'orientation comme un des thèmes de sa présidence, quels sont les enjeux de cette question au niveau de l'Europe ?

La stratégie de Lisbonne réclame que les pays de l'Union européenne adoptent une approche commune pour réformer les politiques d'éducation, de formation, d'emploi et d'inclusion sociale. L'orientation et la formation font intégralement partie de ces politiques. La présidence française du Conseil de l'Union européenne organise une conférence¹ qui sera l'occasion de revoir la place de l'orientation dans les politiques des États membres et de développer un programme commun d'actions qui sera intégré dans une nouvelle résolution du Conseil des ministres de l'éducation européens en novembre.

Ces réformes sont souvent pensées pour améliorer la formation et l'employabilité²

tout au long de la vie, dans une société et une économie de la connaissance. En effet, la formation et l'employabilité sont deux concepts intimement liés : la formation tout au long de la vie permet d'entretenir son employabilité. L'orientation a un rôle clé à jouer pour les soutenir ; elle contribue à la préparation et au développement efficaces de la main-d'œuvre européenne.

Pour favoriser l'apprentissage et l'employabilité tout au long de la vie, les États membres de l'Union doivent développer la cohérence de leurs politiques d'éducation, de formation et d'emploi. Un autre défi est la traduction de ces politiques en une offre concrète de services pour les citoyens. Le manque de cohérence des politiques et des pratiques dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de l'inclusion sociale est manifeste dans les offres de services d'orientation³. Ces services semblent souvent déconnectés les uns des autres, plus concurrents que partenaires, ce qui entraîne un gaspillage des fonds publics. Ils ne fonctionnent pas assez dans l'intérêt des citoyens. Une offre de services d'orientation cohérents, transparents, coordonnés, visibles et qui répondent aux besoins des citoyens doit être une priorité pour assurer la formation, l'employabilité et la « flexi-sécurité »⁴ tout au long de la vie.

Sur quoi va porter la conférence qui se déroulera en septembre prochain ?

La conférence de la présidence française du Conseil de l'Union européenne devra relever les défis politiques et pratiques mentionnés ci-dessus. On y soulignera le besoin d'améliorer la qualité des services et des ressources d'orientation. Dans une perspective citoyenne, la garantie de l'égalité de tous dans l'accès à ces services sera aussi mise en avant. Enfin, dans la lignée des compétences mentionnées dans le socle commun⁵, elle sera l'occasion d'insister sur l'importance de l'acquisition par chacun des compétences à s'orienter tout au long de la vie (à l'école et dans la vie professionnelle). Ces trois objectifs sont liés.

On oublie trop souvent que l'avis des usagers est essentiel. Or la qualité des services offerts varie considérablement et on

demande rarement aux usagers leur opinion sur les conseils reçus et sur la manière de les améliorer. Les services d'orientation et de formation ne soulignent pas suffisamment l'importance de l'acquisition des compétences nécessaires pour gérer, tout au long de sa vie, ses propres parcours d'apprentissage, de formation et professionnels. Les usagers subissent non seulement le manque de cohérence des dispositifs mais souffrent aussi, souvent, d'une inégalité d'accès aux services notamment à cause de leur organisation (heures d'ouvertures non adaptées, absence de services à distance). Surtout, ils pâtissent des représentations des professionnels qui pensent que la seule façon de conseiller passe par l'entretien individuel. Enfin, ces services, plus attentifs aux processus d'orientation qu'à ses résultats, répondent insuffisamment aux besoins des publics.

Ces difficultés, constatées dans tous les pays européens, présentent autant de défis à relever. Des exemples de bonnes pratiques seront présentés lors de la conférence afin de donner des orientations pour un plan d'action commun.

Quels constats sont faits sur les pratiques en matière d'orientation ? Quelles recommandations faites-vous ? Quelles transformations seraient à conduire ? De quelle manière ?

Aux difficultés que je viens d'évoquer j'ajouterai que, en Europe comme dans le reste du monde, les chefs des services d'orientation ne prennent pas suffisamment en compte les résultats de l'activité de leurs services pour développer de bonnes politiques. La recherche universitaire a permis de mieux comprendre les problèmes, à la fois théoriques et pratiques, mais elle ignore les travaux s'attachant aux questions politiques comme si celles-ci étaient moins importantes. Ce déficit a un impact sur la formation des conseillers d'orientation, qui néglige les questions de politique publique. Actuellement, et malgré plus de cent ans d'existence des services d'orientation, nous manquons cruellement de méthodologie et d'éléments scientifiques pour étayer les choix politiques en matière d'orientation.

Cela doit être changé !

Quels en seraient les effets pour les enseignants chargés de participer à l'orientation des élèves ?

Quelles compétences sont nécessaires ? Quelle formation à ces compétences ?

En France, dans le cadre du socle commun, chaque enseignant a aujourd'hui la charge de contribuer à l'orientation des élèves. Leur formation doit intégrer cette nouvelle dimension. L'orientation, qu'elle soit individuelle ou collective, est une activité pédagogique comme l'enseignement du français ou des mathématiques. Elle nécessite des stratégies d'apprentissage scolaires ou extra-scolaires spécifiques. Beaucoup de professeurs pensent que l'orientation se résume à transmettre de l'information. Mais chacun sait que l'enseignement ne saurait se réduire à une simple transmission de connaissances !

Dans les pays européens où on relève de bonnes pratiques, les professeurs qui assurent les tâches de conseillers en orientation sont recrutés au niveau universitaire et non pas par l'établissement scolaire lui-même. Cela assure une certaine objectivité et une indépendance dans le processus de sélection, comme pour les COPsy (conseillers d'orientation psychologues). L'expérience montre que dans les pays qui n'ont pas fait ce choix, des enseignants incompetents sont devenus des conseillers incompetents. En effet, ce sont des enseignants souvent malades ou absents qui deviennent conseillers, ou des « amis » du directeur. En outre, de véritables conseillers sont parfois employés à d'autres tâches que l'orientation...

Dans certains pays européens, les professeurs principaux chargés de l'orientation suivent un programme de formation initiale à plein-temps d'un an (ou à temps partiel équivalent). Ils ont le titre de « conseiller d'orientation ». C'est la formation minimum à exiger des enseignants français. Faute de quoi ils ne pourraient assurer leur rôle de conseiller de façon convenable. En France, il semble que les enseignants ayant à assurer ce rôle n'ont que un à trois jours de formation. C'est totalement insuffisant !

Et pour les élèves eux-mêmes ? Notamment pour les élèves de

milieux sociaux défavorisés et/ou en difficulté scolaire ?

À l'école, les élèves doivent acquérir des connaissances, compétences et attitudes pour s'orienter à la fin de leur cursus scolaire mais aussi pour toute la durée de leur vie professionnelle. C'est plus facile à dire qu'à faire !

D'abord, les enseignants spécialistes d'une matière ne considèrent pas l'orientation comme une discipline. On pense souvent que la compétence à s'orienter peut être acquise à travers le curriculum général. Mais si le français ou les mathématiques étaient considérés comme des apprentissages transversaux plutôt que comme des matières spécifiques, alors le niveau dans les collèges de France chuterait dramatiquement. Deuxièmement, ce point de vue est malheureusement souvent partagé par les responsables institutionnels chargés des programmes. Le résultat est que l'acquisition des compétences essentielles, telle que la capacité à prendre des décisions, reste aléatoire. Troisièmement, le modèle actuel des services d'orientation qui a prévalu en France s'est concentré sur la remédiation individuelle ou le traitement des problèmes psychologiques. Cette approche psychologique est effectivement utile et nécessaire pour quelques élèves. Mais l'ensemble des élèves a davantage besoin d'une approche spécifique et proactive de l'orientation. Par exemple, la mise en place d'une option « apprendre à s'orienter » dans le programme du collège constitue une initiative qui me semble aller dans le bon sens. Il sera intéressant de procéder à une évaluation des résultats pour les élèves ayant bénéficié de cette option. Cependant, il ne faudrait pas s'en tenir à cette seule mesure.

Concernant les élèves en difficulté (qu'elles soient individuelles ou sociales), ils doivent faire face à de multiples obstacles qui les empêchent de s'intégrer au système éducatif et d'accéder avec succès au marché du travail. Les conseillers d'orientation n'ont pas à les inciter à s'adapter au système mais doivent plutôt interpellier les responsables institutionnels et les directions des écoles sur l'adaptation possible des programmes par des activités d'apprentissage spécifiques. Je suis sûr que beaucoup d'écoles en France l'ont déjà réalisé. Mais je suis aussi sûr que la profession enseignante résiste à

cette adaptation et préfère ne rien changer à ses pratiques habituelles ! Aider les élèves à grandir et à apprendre à s'orienter ne relève pas des seuls conseillers d'orientation. Les chefs d'entreprise, les parents ou les adultes relais ont aussi un rôle à jouer : soutien, stages de découverte professionnelle, éducation non formelle, etc. Le monde éducatif doit aussi avoir une attitude plus ouverte pour favoriser ces apports extérieurs. Mais l'orientation n'est pas, à elle seule, une panacée. ■

1. Intitulée « Vers un modèle européen de l'orientation tout au long de la vie ? », elle aura lieu les 17 et 18 septembre 2008 à Lyon.
2. L'employabilité se définit comme l'ensemble des préalables qu'une personne doit posséder à un niveau minimal afin de chercher, de trouver et de conserver un emploi. Il est question de connaissance d'habileté et d'attitudes qu'il est possible de classer par rapport à quatre dimensions : les préalables généraux, les préalables spécifiques à un secteur d'emploi concerné, les habiletés de recherche d'emploi et l'adaptation au travail.
3. En France ces services sont : les centres d'information et d'orientation (CIO) du ministère de l'Éducation nationale, les missions générales d'insertion (MGI) subventionnées principalement par l'État (ministère de l'Emploi), les communes et les régions, les délégations régionales de l'ONISEP (DRONISEP) du ministère de l'Éducation nationale, le réseau d'information et de documentation de la jeunesse du ministère de la Jeunesse et des Sports, l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) et tous les services de formations et d'orientation destinés aux salariés.
4. La contraction de flexibilité et sécurité est fréquemment employée pour désigner un système social conjuguant une grande facilité de licenciement pour les entreprises (flexibilité) à des indemnités longues et importantes pour les salariés licenciés (sécurité). D'origine récente, ce néologisme n'a encore de figées ni l'orthographe ni la prononciation en français (flexicurité, flexécourité, flexsécurité, flex-sécurité, flexisécurité, flexi-sécurité) ; en anglais *flexicurity*.
5. Voir les compétences 6 et 7 du *Socle commun des connaissances et compétences* (juillet 2006) : « Compétences sociales et civiques » ; « Autonomie et initiative » ; (notamment : « Il est également essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie ».)

► **Un plaisir de collège**

Luc Cédelle, Seuil, 2008, 307 p.

L'auteur, journaliste au *Monde de l'Éducation*, présente le travail fait dans un collège expérimental, Clithène à Bordeaux. Ce collège, dans le cadre de l'Éducation nationale, propose une pédagogie respectueuse des individus, attentive aux comportements et soucieuse de la réelle transmission des savoirs. Les programmes et les niveaux sont respectés. On y trouve des élèves de tous horizons, il ne consomme pas plus d'argent public qu'un collège traditionnel et ses résultats scolaires sont parmi les meilleurs du département de la Gironde !

► **Faits d'école**

François Dubet, EHESS, 2008, 310 p.

Un regard de sociologue sur les « faits d'école ». Comment l'école s'inscrit-elle dans la société ? Que fait-elle aux individus ? Mutations, crises, débats et réformes sont passés au crible des pratiques et des expériences – celles des élèves et de leurs familles, celles des enseignants et des syndicats, et celles du sociologue. Loin de toute posture de surplomb, François Dubet revendique ici une sociologie de l'éducation engagée et offre une synthèse de ses réflexions et de ses combats.

► **Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer**

Mariane Frenay et Xavier Dumay, Presses universitaires de Louvain, 2008, 426 p.

Comment lutter contre les inégalités scolaires ? En dépit de toutes les déclarations politiques sur l'égalité des chances et la volonté d'établir l'égalité, force est de constater que les inégalités perdurent quand, localement, elles ne s'accroissent pas. De nombreuses questions demeurent : quelles nouvelles définitions de la justice scolaire défendre, d'un point de vue

éthique et politique ? La réalité du « marché scolaire » est-elle indépassable et hors de portée de l'action des pouvoirs publics ? Les pratiques des établissements peuvent-elles contribuer à l'égalisation des chances ou ne sont-elles que le reflet des inégalités sociales ? Les dispositifs pédagogiques peuvent-ils faire la différence dans la réussite des élèves ? Sont-ils neutres socialement ? Les élèves, victimes de relégation, peuvent-ils encore croire dans le discours et les pratiques scolaires ? Au-delà de l'école, les dispositifs d'insertion sont-ils en mesure d'éviter le caractère irréversible de l'exclusion ? Cet ouvrage, en montrant la complexité des processus d'inégalités, apporte de nouveaux éclairages.

► **Créer l'espace enseignant-élèves pour construire le savoir**Sébastien Ledoux, *Chronique sociale*, (Pédagogie/Formation), 2008, 64 p.

Sébastien Ledoux enseigne l'histoire-géographie au collège Jean Vilar de Grigny. Son livre témoigne de projets menés dans le collège pour mobiliser les élèves et intégrer les parents à la vie de l'établissement, notamment un projet « mémoires familiales ». Avec sa manière simple et profonde de dire le quotidien de la classe, cet ouvrage offre une sorte d'archives d'expériences. Un regard précieux sur des sujets sensibles de l'histoire.

► **La maternelle, école première et fondatrice. Construire le socle éducatif, cognitif et culturel**

Ève Leleu-Legendre, Hachette Éducation, 2008, 160 p.

À partir de références théoriques, d'expériences pédagogiques et d'exemples, ce livre situe le rôle actuel de l'école maternelle dans le contexte des politiques éducatives européennes. Il précise ses missions en accordant au langage, axe central des apprentissages, une place de choix. L'école maternelle, où se joue l'avenir scolaire de milliers d'enfants, doit affronter des demandes contradictoi-

res : comment peut-elle conserver son originalité et s'adapter à des contextes particuliers ?

► **La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation**Éric Maurin, *Points (Essais)*, 2008, 267 p.

La démocratisation scolaire a-t-elle fait baisser le niveau général des élèves ? Dans ce livre Éric Maurin, économiste et sociologue, montre qu'il n'en est rien et qu'il faut, bien au contraire, poursuivre ce processus de démocratisation pour faire face au nouveau monde économique. Un livre pour réfléchir sur les relations entre éducation et économie ; un point de vue à contre-courant de certaines interprétations sociologiques et des humeurs politiques aujourd'hui dominantes.

► **Le socle commun des connaissances et des compétences**

Dominique Raulin, Hachette Éducation, 2008, 160 p.

Le socle commun de connaissances et de compétences est le résultat d'une longue histoire, depuis le plan Langevin-Wallon (1947), les lois Haby (1975) et Jospin (1989). Cette présentation sous forme de compétences est inhabituelle pour le système français et son application, dans les collèges et les écoles élémentaires, nécessitera de nombreux changements, notamment dans les pratiques d'enseignement. Ce livre nous aide à en prendre la mesure.

► **Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques**Joaquim Dolz et Sylvie Plane (dir.), *Dyptique n° 13*, Presses universitaires de Namur, 2008.

Ce numéro reprend les actes du symposium de Sherbrooke (Québec) qui s'est tenu en octobre 2007. Différentes contributions issues de recher-

ches réalisées en Belgique, en France, au Québec et en Suisse tentent de mieux cerner le fonctionnement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Quels sont les objets enseignés dans un cours de lecture et/ou d'écriture ? Quels sont les dispositifs mis au point par les enseignants ? Quels sont les gestes qui caractérisent leur intervention ? Comment les apprenants s'engagent-ils dans les tâches proposées en classe ? Comment les enseignants se forment-ils à enseigner la lecture et l'écriture ? Des repères indispensables aux enseignants, chercheurs et formateurs en didactique du français.

► **Le principe d'hospitalité**VEI *Diversité*, n° 153, juin 2008, CNDP, 2008, 195 p.

Ce nouveau numéro de *VEI* a été réalisé avec l'Institut national de recherche pédagogique et notamment Claude Cortier. Il s'ouvre sur un entretien avec Anne Gotman, sociologue, qui rappelle le sens de ce mot « hospitalité ». Il développe ensuite trois parties qui s'intéressent aux droits et devoirs (« Usage, règles, principe, droits, devoirs et lois », à l'accueil des élèves nouveaux arrivants et enfin à l'accueil des populations (« Cité et hospitalité. Accueillir les populations »). Un dossier pour nous rappeler que l'hospitalité doit toujours rester un principe de base et une valeur essentielle de nos sociétés et de nos institutions d'aujourd'hui (notamment l'École).

► **Enseigner à des apprentis**

Daniel Cortès-Tierra, Casteilla, 2008, 120 p.

Cet ouvrage s'adresse aux formateurs pour les aider à mettre en œuvre et à évaluer des pratiques de formation d'apprentis. À travers des fiches claires et compréhensibles, il propose des concepts, des méthodes et des outils pour concevoir et mettre en œuvre des pratiques de formation : exploiter les expériences vécues par les apprentis, organiser un groupe de besoins, concevoir des situations d'évaluation, etc.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordonnatrice 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

Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?

L'intérêt du centre Alain Savary pour le travail enseignant se développe et s'enrichit. Après la collaboration avec les IUFM des académies de Créteil et Versailles pour une conférence de consensus sur la formation à l'accompagnement des apprentissages en « milieux difficiles », une formation de formateurs a été organisée par l'INRP en mars 2008. Intitulées « Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite (RAR) ? », ces deux journées de formation ont été une étape dans un plus large dispositif d'élaboration de ressources pour la formation. En voici quelques traces.

Reconnaître le travail des enseignants

Frédéric Saujat, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF¹

S'efforcer de « reconnaître », dans tous les sens du terme, le travail des enseignants c'est d'abord chercher à mieux connaître ce qu'ils font réellement en appréhendant leur activité à travers un certain nombre de traits.

Les traits de l'activité enseignante

Une activité productive et constructive

L'activité enseignante vise à la fois une efficacité objective et une efficacité subjective. L'efficacité objective est liée à la transformation des élèves par les apprentissages, transformation cognitive, identitaire et sociale qui relève plus largement d'une socialisation scolaire. L'efficacité subjective concerne les effets de son activité sur l'enseignant lui-même, c'est-à-dire la manière dont son travail le transforme et lui permet de s'inscrire dans un processus de développement personnel et professionnel. Les enseignants doivent gérer les tensions entre ces deux dimensions de leur activité : ils font « ce qu'on leur demande » en fonction de « ce que ça leur demande », de « ce qu'ils pensent devoir faire » et de ce que signifie pour eux faire du « bon boulot ».

Une activité située

Cette activité est également située dans le temps et différentes histoires : histoire de l'institution, du métier et de ses outils, de l'école ou de l'établissement, de la personne elle-même. Mais elle est située aussi dans différents milieux de travail : la classe bien sûr mais aussi le partenariat, la co-intervention, l'accompagnement scolaire hors la classe, les réunions et concertations, etc. C'est dans cette diversité d'histoires et de milieux que l'activité enseignante se développe.

Une activité normée

Le travail enseignant est une activité normée par les prescriptions officielles de l'institution (tout ce qui est énoncé et formalisé dans les instructions et programmes, les référentiels, etc.). Mais les normes et prescriptions sont toujours réajustées en situation et partiellement réinventées dans le travail réel des enseignants, elles font l'objet de « re-normalisations » individuelles et collectives. La normativité du métier se construit ainsi à plusieurs voix : les discordances entre ces différents « points de vue » sur le travail nourrissant des débats sur les dimensions techniques et éthiques de l'activité des enseignants.

L'évolution des prescriptions

Cette normativité est aujourd'hui affaiblie par une évolution des prescriptions. Du côté des prescriptions « descendantes », on assiste non seulement à un brouillage croissant des finalités de l'École – transmettre des connaissances, faire construire des compétences, préparer à « l'insertion » et à « l'employabilité », compenser les déficits de « socialisation » dont une fraction croissante de la population scolaire serait porteuse, former à la « citoyenneté », etc. – mais aussi à un élargissement et à une diversification du travail. On observe également une nouvelle division sociale du travail entre les différents partenaires éducatifs et une recomposition des milieux de travail enseignant. Les effets de cette sur-prescription infinie des objectifs sont lourds. Ils pèsent d'autant plus sur la signification sociale et l'organisation du travail enseignant que les prescriptions s'inscrivent désormais dans une logique d'obligation de résultats et dans

1. UMR ADEF : unité mixte de recherche Apprentissage, didactique, évaluation, formation.

une « culture de la performance ». Surtout, cette sur-prescription se double d'une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à « prendre sur eux » pour faire leur travail.

Mais les enseignants doivent compter également avec des prescriptions « remontantes » qui viennent de leur travail lui-même. Les occupations, souvent contrariées, auxquelles ils se livrent avec leurs élèves lorsqu'ils font classe sont source de préoccupations. Comment organiser les conditions de l'étude avec des élèves dont le rapport à l'expérience scolaire a perdu de son immédiateté ? Comment gérer l'hétérogénéité ? Comment faire avec les problèmes de discipline, les élèves « incontrôlables », les résistances à apprendre, les échecs d'une partie des élèves, etc. ? Les enseignants doivent trier entre ces différentes sources de prescription, qu'elles viennent « d'en haut » ou « d'en bas ». Ils ont à établir des priorités entre elles sans jamais pouvoir les satisfaire toutes, arbitrer à la recherche d'une efficacité « malgré tout ». Cette recherche d'efficacité questionne le

sens et l'efficacité du métier face à des situations professionnelles inédites.

Faire des compromis

Positifs ou négatifs, les effets des pratiques enseignantes sur les élèves sont le résultat des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, que les enseignants sont amenés à faire pour répondre aux exigences de leur travail. Reconnaître le travail enseignant ne signifie pas simple adhésion à ces compromis. À l'inverse, les ignorer ou refuser de les prendre au sérieux ne peut conduire qu'à l'impasse. L'enjeu est donc d'aider les enseignants à déplacer ces compromis dans le sens d'une efficacité – tant objective que subjective – accrue, jusques et y compris en réinterrogeant les prescriptions. Cela suppose de voir le travail enseignant autrement que comme une simple variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions) et la sortie (les performances des élèves), en adoptant un autre modèle de pilotage des systèmes de travail et de formation des enseignants à partir d'indicateurs d'activité et pas seulement de résultats. ■

Outils de recherche, outils de formation ? *Alain Schultz, CAREP Montpellier*

Depuis longtemps, des séquences de classe sont filmées et les vidéos sont utilisées pour faire de la formation. Dans le cadre de travaux de recherche, les méthodologies liées à la vidéo obéissent à des règles précises que je ne peux pas détailler ici. Mais, en tant que formateur participant à ce groupe de travail, j'ai particulièrement apprécié la diversité des démarches des chercheurs et la variété de leurs pratiques ; voici quelques-uns de leurs outils les plus emblématiques.

L'auto-confrontation

La séquence de classe, filmée par le chercheur, est ensuite visionnée par le ou les enseignants qui l'ont conduite et commentée avec le chercheur qui questionne ainsi : « À cet instant, tu dis [...] à cet élève. Quelle observation a amené cette remarque ? » ou encore : « La situation semble difficile à maîtriser. Quel est ton état d'esprit à cet instant ? ». Nous avons également visionné des extraits d'entretiens d'auto-confrontation réalisés avec des élèves de collège. Tout à fait passionnant !

L'auto-confrontation croisée

Elle était ici utilisée dans des situations de co-intervention et permettait l'explicitation des gestes professionnels des deux acteurs concernés (enseignants ou assistants d'éducation) ainsi que de leurs interactions.

L'instruction au sosie

Présentée dans le cadre d'un travail de groupe entre adultes, un chercheur donne la consigne suivante : « Tu imagines qu'un sosie doive te remplacer demain dans ton travail, dans ta classe ou dans ta séance de PPRE, quelles consignes dois-tu lui donner pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ? ». C'est un outil qui oblige à expliciter beaucoup d'évidences, d'implicites, de sous-entendus et donc permet d'interroger le « cœur du métier ».

Les carnets de bord

Certains chercheurs ont demandé aux enseignants engagés dans la recherche (et donc participant aux enregistrements vidéo et entretiens d'auto-confrontation) de consigner par écrit les éléments marquants de leur semaine de travail (sous forme électronique). Ce journal de bord s'accompagnait d'un indicateur de « satisfaction-insatisfaction » (sur une échelle de 1 à 5), sorte de baromètre hebdomadaire du « ressenti du moment » permettant, lui aussi, une interprétation plus fine du comportement professionnel des enseignants concernés.

Un accompagnement nécessaire

Les enregistrements vidéo sont tout à fait intéressants pour la formation mais délicats à utiliser par manque de contextualisation. Bien sûr, des éléments sont fournis (lieu, horaire, situation initiale, etc.) mais ils ne suffisent pas toujours à cerner complètement la situation : au-delà des faits observables, il y a toute une part de réactions liées aux personnes, au moment filmé ou à l'état d'esprit de l'acteur qu'il n'est pas toujours possible d'explicitier. L'originalité du travail engagé ici réside justement dans le souhait de pouvoir fournir à des formateurs, non seulement des situations professionnelles filmées, mais surtout de les accompagner par des éléments complémentaires propres à éclairer et à mieux utiliser les matériaux présentés. ■

Un contexte spécifique

Patrick Rayou, université Paris 8, laboratoire ESSI-ESCOL¹

Prendre au sérieux le travail enseignant conduit aussi à tenir compte des contextes dans lesquels émergent peut-être des aspects nouveaux des métiers de l'enseignement.

La « forme scolaire »

Le premier contexte est celui d'une « forme scolaire » qui a beaucoup évolué. L'école de la République a été historiquement instituée comme une sorte de « monde à part » préservé, isolé du monde social afin de permettre aux enfants d'échapper aux influences locales qui les empêchaient de se construire comme citoyens et d'accéder à des positions sociales qu'ils ne devraient qu'à leur mérite. Certains chercheurs parlent aujourd'hui de « porosité de la forme scolaire » pour dire qu'en raison même de son succès, l'école s'est ouverte à des logiques qui n'étaient pas les siennes. Ainsi, il ne suffit plus aujourd'hui d'avoir statut d'enseignant pour enseigner ; il est plus long et plus difficile de transformer les enfants en élèves, plus complexe de les installer dans des situations d'apprentissages, etc. Ces transformations de la forme scolaire sont profondes et particulièrement présentes dans l'éducation prioritaire.

Les politiques d'établissement

Précisément, la création des zones d'éducation prioritaires puis celle des réseaux « ambition réussite » font aussi partie de ces contextes qui évoluent. Mais il y a toujours des décalages entre la lettre des préconisations et la réalité des pratiques, et l'instauration de nouveaux dispositifs est toujours réinterprétée localement. Il y a des histoires locales, des habitudes, des cultures d'établissement qui font que les nouveaux dispositifs sont intégrés à d'anciennes manières d'organiser et de réaliser le travail. La rapidité de mise en place du dispositif a pu ainsi faire que, s'estimant trop peu associés, des chefs d'établissement ont eu tendance à se saisir des moyens nouveaux pour les utiliser dans la politique qu'ils conduisaient déjà. Il serait d'ailleurs intéressant de faire une typologie de ces réinterprétations notamment dans la manière de faire travailler les personnels supplémentaires que

sont les professeurs référents et les assistants pédagogiques. Il paraît impossible de faire l'impasse sur cette mobilisation réelle des moyens octroyés.

Les identités professionnelles des acteurs

Il semble également impossible de comprendre ce qui se passe dans ces réseaux sans s'interroger sur cet autre élément de contextualisation que sont les identités professionnelles des différents acteurs. Celles-ci sont en effet, à certains égards, fortement mises à l'épreuve par le nouveau dispositif. Les collègues désignés comme professeurs supplémentaires ou référents (ce terme a été contesté dans plusieurs établissements) ont ainsi des missions de formation des néo-titulaires et d'intervention transversale auprès des élèves qui heurtent une tradition de parité entre enseignants censés faire un travail équivalent ainsi que, pour le second degré, de spécialisation disciplinaire. Dans de nombreux cas, ils doivent donner à leurs collègues des gages de leur loyauté au collectif d'enseignants, ils peuvent aussi éprouver des difficultés à développer des expertises sur des élèves qui ne sont pas les leurs ou dans des matières qu'ils ne maîtrisent pas comme la leur.

Un effet de loupe ?

Ces interférences entre plusieurs contextes nous conduisent à nous interroger, par-delà ce qui est spécifique aux réseaux « ambition réussite », sur des évolutions de la profession enseignante qui sont peut-être préfigurées ici (comme rendre compte de ses activités à un plus grand nombre de partenaires, travailler de façon plus collective, développer une expertise locale, produire des savoirs d'action, connaître une mobilité de carrière, etc.). Ce qui paraît très singulier dans l'éducation prioritaire peut n'être que l'aspect plus visible de phénomènes qui travaillent en réalité l'ensemble du système éducatif. Nous travaillons donc sur ces contextes particuliers avec l'idée qu'ils constituent aussi une loupe pour mieux voir si des évolutions professionnelles sont ou non en émergence. Est-ce le cas ? Les réponses ne sont pas écrites ! ■

1. ESSI-ESCOL : Éducation, socialisation, subjectivation, institution – Éducation, scolarisation.

La co-intervention devant élèves

Luc Ria et Marie Estelle Rouve, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI¹

Le plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006 a favorisé l'émergence de multiples formes de travail en équipe, dont la co-intervention en classe sur des projets disciplinaires ou transdisciplinaires.

L'étude des pratiques réelles de co-intervention

Les chefs d'établissements en réseau « ambition réussite » voient dans la co-intervention un moyen de lutte contre l'échec scolaire, certains souhaitant même la généraliser à l'ensemble des sixièmes. Pourtant elle ne fait pas l'unanimité, surtout si sa mise en place s'effectue sans véritables préparations et réflexions. Le risque, lors d'un projet interdisciplinaire, est de faire le deuil des exigences disciplinaires de chacun des enseignants, comme si des « frontières de verre »² délimitaient les interactions entre collègues sans qu'aucun réel enjeu cognitif pour les élèves ne puisse se développer. D'autre part, si la présence d'un second adulte dans la classe offre objectivement la possibilité d'augmenter les interactions individuelles auprès des élèves, n'y a-t-il pas un risque de renforcer une « pédagogie de la lenteur » chez ces derniers encore plus assistés et donc moins autonomes dans leurs apprentissages ?

L'émergence du travail collectif en réseau « ambition réussite » nécessite d'observer des pratiques réelles de co-intervention pour comprendre leur « valeur ajoutée ». Cette investigation est d'autant plus importante que les textes officiels ne donnent pas d'orientations précises pour baliser le contour de ces modalités d'intervention. C'est dans cette perspective que notre équipe de recherche a filmé plusieurs co-interventions entre professeurs du second degré dans différentes disciplines scolaires dans un collège d'un réseau « ambition réussite » de l'académie de Créteil (93). L'étude des interactions collectives en classe et du contenu de leurs entretiens d'autoconfrontation permet de préciser quelques-unes des conditions favorables au déroulement des co-interventions et de montrer leur rôle potentiel dans le processus de co-formation des enseignants en situation professionnelle.

La co-intervention ne se décrète pas !

Les confrontations entre jeunes collègues posent parfois problème, comme l'atteste une enseignante de français : « les rapports entre adultes sont parfois plus difficiles que ceux avec les élèves. L'équipe est jeune, chacun veut prouver qu'il travaille, qu'il est un bon professeur. Nous observons parfois des comportements *d'adolescence professionnelle...* ». La construction de premiers repères en classe, la quête d'une légitimité professionnelle sont nécessaires pour cette néo-titulaire en français volontiers *prêteuse de classe* : « je ne suis pas particulièrement en crise quand quelqu'un intervient dans ma classe, mais en début d'année c'est trop tôt... ». Dans les séquences au sein desquelles interviennent des professeurs référents et des néo-titulaires, il s'agit pour les premiers de trouver des modalités d'intervention en classe ne mettant pas les seconds en défaut : « il faut réussir à rentrer dans les classes sans que les collègues se sentent jugés ». Un second professeur référent a dû attendre avant de commencer toute collaboration : « je devais entamer une co-animation avec une collègue de français qui se disait un peu dépassée par la classe. La collègue a repoussé un peu mon arrivée : ce n'était pas le moment, j'ai attendu son aval ». Un climat de confiance, une parité minimale des actions sont les conditions préalables pour intervenir collectivement devant les élèves. Cependant, l'efficacité d'une co-intervention dépend de la capacité des enseignants à se fondre dans un projet commun sans pour autant renoncer aux ressources et spécificités de chacun nécessaires pour une véritable complémentarité.

Un exemple de co-intervention

Une séquence de co-intervention a été observée en mathématiques avec un professeur référent et un n-éo-titulaire pour une classe de 3^e très hétérogène. Elle illustre comment l'aide aux élèves en difficulté peut être coordonnée à l'accompagnement des néo-titulaires. Cette séquence était définie en amont par le cadre didactique de l'équipe disciplinaire de l'établissement. Les deux enseignants connaissaient les objectifs à atteindre ainsi que les élèves de la classe. Dès l'entrée en classe s'opérait une réparti-

1. PAEDI : Processus d'actions des enseignants : déterminants et impacts.

2. Selon les termes de J. Lebeaume in J.-F. Marcel et al. (dir.), *De nouvelles pratiques enseignantes : coordonner, collaborer et coopérer*, De Boeck, 2007.

tion précise des rôles de chacun : le néo-titulaire, responsable de la classe, l'accueillait de manière conviviale et efficace, le référent rentrait en quittant sa veste « comme un élève ». Le premier donnait les consignes générales tandis que le second favorisait l'enrôlement des élèves les plus difficiles en s'asseyant quelques instants auprès d'eux. Il intervenait ensuite sans interférence avec l'activité de son jeune collègue en procédant à des étayages individualisés : a) compléments linguistiques pour les élèves primo-arrivants, b) apport en quelques secondes des connaissances minimales pour effectuer un exercice et c) apport des façons de faire pour réussir un exercice.

Cette co-intervention était « huilée » depuis plusieurs mois. Les deux enseignants, impliqués dans des registres non concurrentiels, communiquaient peu en classe et se regardaient à peine : « on ne se calcule plus ». Le climat de classe était particulièrement bon ; les élèves au travail durant tout le cours. Cette collaboration asymétrique était réversible : dans les classes du professeur référent, c'était au tour du néo-titulaire de s'insérer dans la forme scolaire définie pour réguler individuellement le travail des élèves. Notons que cette co-intervention était ici subordonnée à la relative liberté du professeur référent déchargé de moitié de ses heures d'enseignement mais aussi à la perception par le néo-titulaire d'une opportunité de poursuivre sa formation.

Un espace privilégié de co-formation en établissement ?

Si les bénéfices d'une double présence en classe pour le travail des élèves peuvent être discutables selon la nature des tâches scolaires proposées ou selon les différentes étapes du projet collectif, ceux pour les enseignants eux-mêmes le sont bien moins. Les débutants ont la possibilité de réinterroger leur propre activité, de mieux cerner les ressemblances et dissemblances entre différents registres d'intervention, comme l'atteste une néo-titulaire en français : « ça m'a appris qu'il était possible de faire autrement, possible d'être plus directive parfois, ce que j'ai essayé dans d'autres classes ensuite... En fait, elle intervient autrement, elle a un autre style, parfois les élèves me regardaient pour voir ma réaction ». Les plus chevronnés sont eux aussi souvent convaincus du caractère formateur de cette activité collective : « Pour le moment, les co-animations apportent

plus à ma propre pratique qu'aux professeurs avec qui je collabore, du moins me semble-t-il... ».

Ces espaces de travail collectif peuvent favoriser l'ouverture de l'horizon professionnel et l'acculturation des règles du métier. Encore faut-il clarifier et ordonner les différentes modalités possibles d'intervention en classe (co-présence, co-animation, co-intervention), en relation avec d'autres activités hiérarchisées temporellement (co-préparation, co-observation, co-analyse), pour qu'une véritable formation au sein d'un établissement puisse se développer au gré des situations professionnelles³. Ce qui requiert de définir les modalités d'ajustement entre professionnels pour dépasser les seules co-(n)ivences spontanées mais aussi d'explicitier les modalités d'intervention collectives efficaces, trop souvent tacites, pour qu'elles puissent devenir des ressources pour le plus grand nombre d'enseignants au sein d'un même établissement. ■

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

Avec les assistants pédagogiques

Pierre Vérillon, INRP, UMR ADEF

L'équipe d'Aix-Marseille s'est penchée sur la co-intervention entre assistant pédagogique et professeur pendant les cours « ordinaires » d'un collège en réseau « ambition réussite ». Les assistants pédagogiques sont recrutés pour « accomplir une mission d'appui au personnel enseignant dans le but de soutien et d'accompagnement des élèves ». Cette définition de leur mission montre deux injonctions en tension : le devoir de seconder l'enseignant et celui de faire progresser les élèves. Et les assistants pédagogiques doivent arbitrer entre les deux pour parvenir à soutenir et guider l'activité des élèves tout en préservant les conditions du bon déroulement du travail de l'enseignant. Faute de concertation avec les enseignants, il revient souvent aux assistants pédagogiques de définir eux-mêmes les règles d'un fonctionnement qui, en fonction d'une lecture fine des intentions didactiques du professeur et de la disposition des élèves, implique à la fois initiative et retenue. Comme pour la co-intervention entre pairs, mais compliquée ici par la dissymétrie des statuts, des formations et des fonctions des acteurs, la réorganisation du milieu de travail soulève les questions de la conduite de l'activité conjointe et de la distribution des tâches.

Dans un dispositif d'aide au travail personnel

Christine Félix et Bruno Canivenc, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF¹

Un des objectifs des réseaux « ambition réussite » est d'apporter une aide personnalisée aux élèves en difficulté. Différents dispositifs doivent y contribuer, c'est le cas de l'ATP (Aide au travail personnel) mis en place dans un collège marseillais².

Une question mal balisée

Si la question du travail personnel des élèves n'est pas nouvelle, elle a cette fois l'originalité de s'inscrire dans l'emploi du temps des élèves et le service des professeurs. Elle demeure cependant mal balisée : rien ou presque ne précise ce que doit être ce travail, ce qu'un professeur est en droit d'attendre de ses élèves et de la collaboration possible avec les familles, du temps qu'il doit y consacrer dans sa classe, de la manière dont il peut et doit harmoniser ses attentes avec ses collègues, les autres professeurs du collège et/ou du primaire et, plus largement, les personnels non enseignants engagés à l'extérieur des établissements scolaires sur des questions similaires. Enfin, ajoutons à cela la multiplication des dispositifs d'aide à l'étude au sein d'un même établissement (aide aux devoirs, aide méthodologique, accompagnement éducatif, aide individualisée, PPRE...). Leur proximité voire leur chevauchement constitue un facteur supplémentaire d'opacité à propos de « ce qu'il y a à faire » et « comment il convient de le faire » afin de per-

mettre aux élèves de gagner en autonomie. Les difficultés professionnelles sont ainsi particulièrement liées à l'élargissement des tâches et des fonctions telles qu'elles sont prescrites dans les nouvelles missions des enseignants.

Comment font Franck, Aline et Valérie ?

Professeur de mathématiques depuis une quinzaine d'années et professeur référent depuis la rentrée 2006 dans un collège d'un réseau « ambition réussite », Franck a la responsabilité du dispositif ATP. Il a donc pour mission d'organiser, entre autres choses, les différentes modalités de mise en œuvre de ce dispositif pour l'ensemble des classes de 6^e et 5^e du collège (soit 300 élèves environ), d'en assurer le lien avec les professeurs intervenant dans le dispositif (soit dix-sept professeurs) et, plus largement, avec tous les professeurs des classes concernées – voire les professeurs des écoles. Il est également tenu d'assurer ce lien avec les intervenants des différentes associations ayant en charge les élèves en dehors du temps scolaire ainsi qu'avec les parents, censés jouer un rôle prépondérant dans ce dispositif. À ce travail de coordination entre les différents protagonistes, vient s'ajouter un travail de conception d'outils et de ressources pédagogiques supposés aider, tout autant, les élèves dans l'appropriation de méthodes de travail que les professeurs dans l'organisation des conditions de travail autonome des élèves. Enfin, il a lui-même la responsabilité d'un groupe d'élèves de cinquième et l'extrait retenu pour l'analyse correspond au moment où Franck s'adresse collectivement à la classe à propos de « comment réviser un contrôle ? ». Les réponses des élèves furent mais aucune ne semble réellement satisfaire Franck qui, visiblement, attend des élèves qu'ils reprennent à leur compte la procédure indiquée par la fiche méthodologique qu'il vient de leur distribuer. Cette fiche énonce une série de tâches ordonnées, supposées guider l'élève pas à pas dans la planification et l'organisation de son travail.

Aline est un jeune professeur de lettres. Bien que néo-titulaire au moment du travail engagé avec l'équipe éducative, elle assume les missions de professeur référent, notamment à travers la responsabilité d'un dispositif d'aide et d'intégration destiné aux élèves

1. UMR ADEF : Unité mixte de recherche Apprentissage, didactique, évaluation, formation.

2. Pour cette étude, nous avons observé, filmé et réalisé des entretiens avec plusieurs enseignants intervenant dans ce dispositif.

L'aide aux devoirs à Créteil

Janine Reischadt, IUFM de l'académie de Créteil

Dans un collège d'un réseau « ambition réussite » de la banlieue parisienne nous avons observé pendant l'année 2007-2008 le travail d'aide aux devoirs mis en place par un professeur référent. Cinq à six groupes d'élèves travaillaient chacun des quatre soirs de la semaine, sous la responsabilité de professeurs ou d'assistants pédagogiques. L'inscription des élèves s'est faite sur la base du volontariat.

Nous avons observé le travail effectif des élèves avec les intervenants, filmé plusieurs moments d'aide aux devoirs conduits par un professeur, puis réalisé des auto-confrontations croisées sur ce qui avait été fait pendant les séances. Cela nous a permis de mettre au jour les problèmes pour les intervenants non spécialistes de la discipline concernée par les devoirs à faire : comment permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés pour réussir les exercices à faire ? Il nous est donc apparu que le dispositif était porteur d'une dynamique à examiner : que puisse se mettre en place un retour auprès du professeur de l'élève de ce que les intervenants perçoivent à chaque fois des erreurs, des incompréhensions des élèves pour qu'elles puissent être traitées efficacement.

non francophones. Elle a également deux heures d'ATP avec une classe de 5^e. Un extrait vidéo analysé correspond au début de la séance, juste après avoir demandé aux élèves de sortir leur « cahier d'ATP » et leur cahier de texte afin de se mettre rapidement au travail. Elle circule dans les rangs et propose aux élèves de réciter leur leçon dès qu'ils s'en sentiraient capables. Pour clôturer la séance, elle demande aux élèves de compléter la fiche intitulée « fiche de suivi » en évaluant en quelques mots ce qu'ils « ont retenu et appris » durant cette séance.

Valérie, professeur d'EPS depuis une dizaine d'années, est professeur référent, responsable d'une classe « à caractère sportif ». Elle a également accepté de prendre en charge un dispositif ATP avec sa classe de 5^e. Comme pour Aline, nous avons retenu l'extrait qui se situe au début de la séance, immédiatement après avoir demandé aux élèves de sortir leurs affaires et de se mettre au travail. Un devoir mathématique sur les volumes semble poser problème à la plupart des élèves. Valérie leur propose alors de se mettre en groupe pour tenter de trouver une solution mais, voyant que la difficulté persiste, elle se lance dans une (ré)explication de la notion jusqu'à ce que les élèves puissent résoudre l'exercice. On assiste ici à un temps de travail collectif où le professeur fournit une aide de type disciplinaire alors que l'aide apportée dans les autres séances est plutôt de nature méthodologique.

Seuls face à eux-mêmes

De ces auto-confrontations conduites avec ces trois professeurs, il en ressort une grande incertitude à propos des tâches et des fonctions qui leur sont assignées dans ce dispositif et, plus largement, dans l'articulation avec tous les autres dispositifs d'aide prévus dans le cadre du réseau « ambition réussite ».

En militant pédagogique, Franck explique qu'il cherche à développer l'autonomie des élèves en les outillant méthodologiquement, parfois au prix d'un renoncement disciplinaire. Aline est plutôt dans la position du parent qui cherche à s'assurer que les leçons sont apprises et les exercices effectués. Enfin, Valérie, bien que dans une position très proche de celle d'Aline, revendique l'intérêt d'un travail disciplinaire et collectif, ce qui ne manque pas d'entrer en « collision » avec les professeurs du dispositif et, plus largement avec certains professeurs du collège, en tous les cas tous ceux qui considèrent que le

dispositif ATP doit être un espace-temps consacré à des « apprentissages méthodologiques » et non à du « soutien disciplinaire ». Au-delà des postures que chacun de ces trois professeurs semble adopter pour faire face à ces situations de travail, on peut dire, sans trop se tromper, que la faiblesse des prescriptions concernant l'aide au travail personnel, les laisse chacun face à eux-mêmes, à leurs interrogations et à leurs préoccupations : que doit faire l'enseignant en ATP, doit-il intervenir ou doit-il laisser les élèves se « débrouiller » tout seuls ? L'intervention du professeur doit-elle plutôt renvoyer l'élève vers une réponse de type méthodologique ou repartir d'un contenu de savoir disciplinaire ? Comment articuler le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ?

Tout porte à croire que, dans ce collège, le métier n'est pas vraiment en mesure de répondre à ces questions ; il n'offre pas les ressources nécessaires pour fonctionner et les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Les dispositifs proposés peuvent même entrer en concurrence ou en conflit avec les activités de classe, ce qui ne manque pas d'amplifier l'opacité autour du travail attendu, tant du côté des élèves et de leurs parents que des professeurs qui sont de plus en plus nombreux à éprouver le sentiment de ne plus vivre la même histoire au sein d'un même milieu professionnel. ■

Une « belle équipe »

Françoise Carraud, centre Alain Savary

Pour réfléchir aux évolutions professionnelles des enseignants, notamment en éducation prioritaire, et pour éclairer les formateurs comme les enseignants ou les responsables institutionnels, le centre Alain Savary a réuni différents acteurs de différentes régions. Ainsi travaillent ensemble des enseignants (professeurs référents notamment), des inspecteurs, des chercheurs, des formateurs (de formation initiale et continue) venant des académies d'Aix-Marseille, Montpellier, Créteil et Clermont-Ferrand. Vous découvrirez leurs noms au fil de ces pages.

Les trois équipes de chercheurs sont engagés dans des logiques de recherche un peu différentes : une logique d'observatoire des pratiques avec un suivi longitudinal et de larges modalités de recueil des données ; une logique d'intervention dans les établissements où les chercheurs, répondant à des sollicitations, sont amenés à se mêler à la vie des autres ; une logique de transformation des pratiques pour aider à gérer l'hétérogénéité des élèves.

Collectivement, nous réalisons un ensemble de ressources pour la formation : des journées de formation en 2008 (interventions téléchargeables sur le site <inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs>), ce dossier d'XYZep, d'autres journées en 2009 avec, sans doute, un outil multimédia type DVD. Mais, si la réalisation d'un DVD ne pose pas des grosses difficultés techniques, le guide d'utilisation engage des questions bien plus complexes : il ne suffit pas de montrer des extraits vidéo et de faire débattre un groupe !

L'atelier : une forme de soutien prometteuse

Dominique Bucheton, IUFM de l'académie de Montpellier, laboratoire LIRDEF ¹

Michel Lacage, académie de Montpellier

L'expérimentation actuelle, dans un collège RAR, d'une nouvelle forme de soutien (l'atelier de mathématiques), s'avère très prometteuse pour les élèves comme pour les enseignants. Il s'agit de reprendre une pratique de l'école maternelle où l'enseignant se rend totalement disponible pour un groupe restreint de cinq à sept élèves pour les accompagner dans une tâche ambitieuse, stimulante (un problème ouvert) mais qui, si on les laissait seuls, serait hors de leur portée. Mais attention, la tâche est délicate, étayer les élèves exige des enseignants des gestes professionnels très spécifiques.

Cette expérimentation s'appuie sur une hypothèse selon laquelle les postures d'apprentissages des élèves se régulent en partie sur les postures d'étayage de l'enseignant. Divers travaux de notre équipe de recherche ont montré que les élèves mettent en œuvre diverses postures d'apprentissages. Ils peuvent circuler d'une posture qualifiée de *scolaire* (on fait ce que le maître demande sans vraiment réfléchir), à une posture de *refus ou de fuite* ; ils s'échappent parfois dans une posture *ludique ou créative*, au mieux adoptent une posture *réflexive* (ils se posent des questions et cherchent des solutions). On sait aussi que les élèves en difficulté sociale ou scolaire ont tendance à s'installer dans les deux premières. Le but de l'atelier est de mettre en place chez les élèves des postures d'apprentissage créatives et réflexives qui seront ensuite développées dans les situations ordinaires de classe.

La tâche pour le maître n'est pas simple et la réduction du nombre d'élèves ne suffit pas à faciliter les choses. Le jeu en vaut pourtant la chandelle. Ses règles sont précises : la durée de l'atelier n'excède pas 30 minutes. Pendant ce temps, le reste de la classe est occupé à diverses tâches en autonomie relativement routinisées (travaux d'approfondissement ou variations dans des exercices déjà faits). Pour ces élèves-là, la posture de l'enseignant est une posture de lâcher prise. « il nous fait confiance ! », disent les élèves. La présence d'un aide-éducateur est parfois nécessaire dans les premières séances mais s'avère très vite inutile. Les ateliers sont tournants : tous les élèves y ont droit.

La posture de l'enseignant dans l'atelier est une posture *d'accompagnement* : il parle peu, fait parler, fait lire et commenter le problème posé, fait verbaliser les hypothèses ou solutions proposées, demande aux élèves par de simples gestes des yeux ou de la main de s'aider entre eux. Cette posture toute en retenue est difficile à tenir car elle demande de s'empêcher de répondre, de s'interdire les questions pointues ou fermées pour laisser l'espace à la pensée, l'exploration tâtonnante des élèves. Elle est un lieu d'observation pour analyser les erreurs de raisonnement de chaque élève, diagnostiquer les manques ou les appuis, découvrir les ressources bien cachées de certains élèves mis ici en confiance.

1. LIRDEF : Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation.

Pour conclure provisoirement...

Martin Dufour, académie de Créteil, **Amandine Dumas**, académie de Créteil et **Christine Ménard**, académie d'Aix-Marseille

Ces deux journées de formation sont venues ponctuer une année de réflexions constructives où se sont mêlées la mutualisation des ressources et la collaboration entre trois équipes pluri-catégorielles abordant leur objet-recherche sous des angles différents. Le bilan de ce travail nous pousse à nous interroger sur les perspectives d'évolution du séminaire. Les interrogations et les problématiques des chercheurs sont-elles pertinentes pour les enseignants, les formateurs et les pilotes ? Sont-elles en lien avec les pré-occupations des acteurs du terrain ? En termes d'outils de formation, les corpus de recherche, les extraits vidéo peuvent-ils être utilisés en formation ? De quelle manière ? À quelles conditions ? Qu'apportent-ils de spécifiques ? Quelles en sont les limites ? Plus globalement, nos interrogations portent sur la circulation des savoirs : Comment faire le lien entre les expériences personnelles, professionnelles et les savoirs issus de la recherche ? Quelle dynamique peut être créée, quels peuvent être les apports réciproques ?

Ces questionnements guideront le travail du groupe lors de la conception du séminaire de formation sur « Quelle(s) évolution(s) de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite ? » qui se tiendra les 11 et 12 mars 2009. L'axe prioritaire retenu par le groupe est de tenter de répondre aux difficultés des élèves. Pour ce faire, nous avons retenu deux entrées pour le séminaire à venir : le travail à plusieurs et l'accompagnement du travail de l'élève aussi bien dans la classe qu'hors la classe.