

## Autorité et discipline...

Comment lutter contre la violence scolaire? Ce matin, une grande radio nationale est sur le terrain : elle raconte l'exemple d'une école qui, par des « comités d'enfants », travaille au quotidien à construire des réponses. On y discute des papiers dans la cour et des « gardiens de propreté » qu'on a décidé d'instituer, du festival de poésie, du garage à vélo, du potager de l'école, des jeux dans la cour et des règles de non-violence à respecter... Pour les enseignants interrogés, l'objectif est de « mieux vivre ensemble », « créer des rapports autres que la seule soumission à l'autorité », par le dialogue. On fait se rencontrer grands et petits autour d'une table pour que « la parole de chacun soit prise en compte, parce que tous les élèves sont des citoyens avec une voix égale », dit l'enseignante interrogée. On fait des débats pour « apprendre à se contrôler » même quand son équipe de foot a perdu, « parce qu'on est dans une école laïque où on n'est pas là pour se moquer des différences » précise un élève. « On travaille pour que les élèves prennent les projets en main, pour permettre à l'élève d'agir sur son environnement » précise la directrice. Et dans ce cas-là, la violence baisse « parce qu'ils sont moins dans un univers contraint ». « L'enfant fait l'école à son image, et non l'inverse », « parce que le tout sécuritaire n'est pas la réponse, et que c'est avec de l'humain, les échanges et la vie qu'on trouve des solutions », conclut-elle l'entretien.

Selon les points de vue pédagogiques, on pourra sourire de cette tentative d'instaurer dans l'école un monde si différent de l'extérieur, ou la juger essentielle à l'action professionnelle. On pourra y voir vains efforts ou éthique professionnelle. Mais au-delà des opinions, l'exemple illustre l'évolution de la manière de voir un enfant : le modèle de l'enfant « discipliné », assujéti pour qu'il puisse apprendre, s'est estompé dans celui de l'enfant « raisonnable », doué du droit de comprendre ce qu'il y a à apprendre ou à respecter. Et c'est aujourd'hui souvent le modèle de l'enfant « épanoui » qui occupe l'espace social, capable de contribuer à définir les règles, autonome et citoyen presque par nature.

À un moment où le débat sur l'autorité envahit l'espace médiatique, on ne saurait sans dégâts collatéraux laisser dans l'ombre ce débat de normes : l'enfant n'est pas l'égal de l'adulte, l'autonomie se conquiert au terme d'un long processus éducatif organisé par les enseignants avec patience, et les concepts qui aident à penser se structurent progressivement dans la conquête des savoirs disciplinaires. La normativité scolaire requise pour apprendre ne se confond pas avec la soumission ou l'autoritarisme. Tenir sa classe, disent les jeunes enseignants, c'est pouvoir revenir à ce qu'on a à faire à l'École : apprendre. Et les procédés mis en œuvre pour y parvenir ne valent que pour faire vivre la « discipline », dans les deux sens du terme. Faire autorité, autoriser, devenir auteur, les mots valent pour les élèves comme pour les professeurs. Vive l'étymologie.

Patrick Picard, centre Alain-Savary

### ■ ZOOM

« Faire avec, c'est faire avec les autres... » : un collègue témoigne

### ■ RECHERCHE

Les devoirs : s'en acquitter ou s'y mettre vraiment?

### ■ BOUSSOLE

Internats d'excellence à la Une

### ■ RESSOURCES

Formation de formateurs à l'INRP

### ■ ENTRETIEN

L'École en Catalogne :  
Luci Nussbaum

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### De la reconnaissance professionnelle

Le métier enseignant ne se confond pas avec la seule activité en classe. Devant l'ampleur de « ce qu'il y a à faire », la question de l'évaluation et de la reconnaissance professionnelle se pose sous de nouvelles formes, qui interrogent à la fois les évaluateurs, les formateurs, et la communauté professionnelle dans son ensemble.

Quatre chercheurs ont développé leur point de vue dans un séminaire de formation à l'INRP, et les participants nous livrent leurs impressions à chaud.

## « Faire avec, c'est aussi faire avec les autres »

Dans un collège « ordinaire » de périphérie urbaine, une équipe travaille depuis plusieurs années à construire des réponses collectives aux difficultés d'apprentissages de leurs élèves, avec le souci de relier dispositifs spécifiques et classe ordinaire.

**Propos recueillis par  
Patrick Stéfani, CAS-INRP**

**Depuis cinq ans, le collège Jean-De-Tournes, à Fontaines-sur-Saône (69), a mis en place une classe particulière en 6<sup>e</sup>, « la classe à réussite personnalisée », rassemblant des élèves en difficultés, avec un effectif allégé. Dès son origine, ce projet est porté par un groupe d'enseignants chevronnés, qui n'ont pas pris cette décision sans questionnements : risque d'abaissement des exigences, effet ghetto...**

**XYZep a pris rendez-vous avec l'équipe, un soir après les cours, pour se faire raconter l'histoire...**

Nathalie, professeur de SVT, se remémore la genèse du projet : « Nous avons passé beaucoup de temps à travailler ensemble sur une question apparemment simple : pourquoi les élèves n'y arrivent pas ? Et notre réponse, de plus en plus, c'est « parce qu'ils ne savent pas ce qu'on attend d'eux ». Ils ont compris la régularité du cadre de la classe, qu'ils réclament lorsqu'il n'est pas là. C'est un contrat clair passé entre eux et nous : s'ils n'ont pas compris, on fera ce qu'il faut pour les aider. Bien sûr, de nombreux enseignants ont cette éthique. Mais nous avons vraiment fait l'effort pour le rendre explicite et partagé, avec nos élèves, et c'est ce qui fait la différence. C'est le cœur de notre projet : rendre explicite ce que l'École demande souvent trop implicitement. »

Pour les enseignants présents, domine l'impression que cette idée se diffuse dans l'établissement, avec les élèves qui sont passés dans cette sixième, mais aussi avec les autres. Les pratiques de cette classe spécifique se diffusent, avec des « petits trucs ». Par exemple, l'enseignant qui a la classe en dernière heure de la journée prend cinq minutes de son cours pour faire relire l'agenda collectivement, pour vérifier les devoirs. « C'est une nouvelle routine qui remplace ce qu'on faisait sans y penser ». Parfois, bien sûr, l'enseignant oublie, ou juge que c'est une contrainte. Mais les élèves sont les premiers à le rappeler, s'il oublie. « On s'est ainsi rendu compte que certains ne notaient pas ce qu'il y avait à faire, et on prend le temps de le faire noter correctement à la fin du cours, pas à la sauvette après la sonnerie. Cela demande un effort minime, de changer la routine ».

Jackie, professeur de maths arrivée depuis peu dans l'établissement, travaille avec une classe de 5<sup>e</sup> dont huit viennent de cette classe de « 6<sup>e</sup> I » : « je trouve que c'est difficile à gérer, sans avoir l'expérience du travail qui a été fait avant ». Sa collègue précise : « Avant, on les répartissait dans toutes les 5<sup>e</sup>, parce que nous étions conscients des risques de faire une filière. Mais on s'est aperçu que c'était un peu brutal. Alors, nous avons choisi de les répartir dans deux classes de 5<sup>e</sup>, en nous appuyant sur les nouveaux collègues qui souhaitaient s'investir dans l'expérience, à partir de journées de formation que nous avons pu avoir du rectorat. Nous ne voulions pas que ce projet soit associé à quelques enseignants, avec le risque qu'il tombe avec le départ des initiateurs. Nous avons donc cherché à diffuser, chacun dans nos disciplines, pour prendre l'habitude de partager cette expérience. On a compris que ce qu'on faisait avec ces sixièmes pouvait aussi nous servir dans les autres classes. Par exemple, nous avons fait tout un travail pour préciser

les consignes dans les évaluations, que je peux adapter sans trop de travail supplémentaire pour mes autres classes ».

« Moi, en histoire-géographie, explique Anne, je retrouve mes élèves de 6<sup>e</sup> dans les deux classes de 5<sup>e</sup>, et je vois les fruits : je trouve qu'ils sont à l'aise, surtout capables de dire explicitement ce qu'ils ne comprennent pas. C'est sans doute parce que nous avons beaucoup insisté sur le rôle de l'erreur, on les a désinhibés. Mais les aides que nous avons mis en place sont positives, ils ne sont pas assistés ».

### Aider à préparer l'interrogation

Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, les enseignants préparent les devoirs à venir, en petits groupes de quatre ou cinq élèves. Du coup, ils communiquent entre eux sur les sujets à venir dans les devoirs. « Le gros de notre travail, là encore, c'est de se rendre compte que les élèves en difficulté manquent d'explicite, sont perdus dans ce qu'il faut faire, et ne savent pas où investir leur énergie ». Quand on prépare un contrôle, on les aide donc à identifier le cœur de la notion, les savoirs de la leçon, ce sur quoi le contrôle va porter.

« Systématiquement, lorsque j'annonce la prochaine interrogation, je leur demande quel va en être le contenu. De plus en plus, ils sont capables d'identifier ce qui vient d'être travaillé dans le cours, mais aussi le type de tâches qu'ils vont avoir au contrôle : faire un graphique, faire un tableau, mettre en relation des documents, savoir des définitions par cœur... Parfois, ils m'annoncent des choses, et je peux préciser : « non, ce n'est pas encore le moment, vous n'êtes pas assez bons là-dessus pour qu'on en fasse un objet de contrôle ». Ils s'approprient les notions qu'ils doivent connaître, ils comprennent que nous n'allons pas les piéger par une lubie, et donc le statut du contrôle change, et nous aussi on change... ».

Une collègue précise : « Mais pour être francs, nous avons pris conscience, entre nous, que ça nous obligeait à revoir un peu notre manière de préparer le contrôle, pour réaliser notre part du contrat... ».

« Ici, j'ai parfois l'impression d'être en formation. Et pourtant j'ai travaillé longtemps en ZEP sans avoir ce type de préoccupation » précise Jackie. Je me rends compte à quel point ces enfants ont besoin d'un cadre formalisé, comme un panneau qu'on leur montrerait régulièrement pour leur dire « faites attention à ça ! ».



## La place de l'oral

Christophe rebondit : « Dans une formation interne à l'établissement, il y a deux ans, nous avons pris conscience que les élèves parlent peu en classe, et souvent les mêmes ». Du coup, il laisse de plus en plus les élèves verbaliser, reprendre les consignes, s'approprier collectivement les notions essentielles du cours. Le collège a même mis en place un outil : chaque classe sait qu'en début de cours, un groupe de quatre « gardiens de la mémoire » doit redire l'essentiel de ce qui a été appris au cours précédent, dans chaque discipline. « Tout en étant très appuyés sur le contenu disciplinaire de nos cours, nous intégrons progressivement des compétences, en les contextualisant : « prendre la parole en public » peut s'enseigner avec des critères précis pour les 6<sup>e</sup> ». Sa collègue de maths poursuit : « contrairement à ce qu'on entend parfois, nous avons l'impression que cette manière de travailler sert notre matière ».

## Qu'est-ce qui grince ?

Essentiellement le temps, ressource la plus rare dont on dispose, ici comme ailleurs. D'abord, la question des horaires, des programmes après lesquels on court, des heures supplémentaires, des moyens disponibles, des enseignants qui sont à cheval sur plusieurs établissements... « Lorsqu'un collègue est moins présent dans l'établissement, il est plus difficile de le mobiliser sur un projet collectif, simplement parce qu'on se voit moins ».

Mais la tension entre programme et accompagnement ne semble pas encore résolue dans les classes qui suivent la 6<sup>e</sup>. Entre « prendre du temps pour réussir » et « valider l'année comme les autres », les équilibres sont fragiles. « Ce sont aussi des choix à faire, explique Nathalie. En SVT, je peux décider de m'en tenir à ce qui est essentiel, sans noyer le savoir par de multiples histoires que je raconte. Tout le programme, mais rien que le programme. Et je ne suis pas plus en retard avec ces classes qu'avec les autres classes, ce qui est pour moi le signe que je « parle vrai ». Mais il faut oser se dire entre nous qu'on n'y arrive pas du premier coup, et que c'est variable d'un collègue à l'autre, dans l'équipe ».

« Prendre du temps pour en gagner plus tard, et mieux cibler l'essentiel d'un cours, dans un travail didactique et disciplinaire difficile, ce sont vraiment nos deux préoccupations essentielles, reprend Christophe, le professeur d'EPS. Mais c'est compliqué ».

Sandrine, prof de lettres classiques, retenue par une réunion, arrive en retard, et abonde sans le savoir les dires de ses collègues : « je vais fixer l'essentiel de ce qu'il y a à retenir, ce qui doit être su par tous. Avant, j'y faisais moins attention. Je suis sortie de l'implicite, et ça a vraiment de l'impact sur ce qu'ils comprennent du cours ». Les présents sourient. Non,



elle ne récite pas de leçon, elle exprime son vécu, très proche de ses collègues...

## Co-préparation, travail en commun ?

Le projet a donc généré du travail en commun, variable selon les disciplines. En maths et en histoire-géo, c'est devenu une habitude. Les nouveaux collègues qui arrivent dans l'établissement prennent leur place dans le projet. « Ce qui marque, c'est qu'ici, on parle d'élèves en train d'apprendre, on peut partager ses doutes. On se sent faire partie d'un collectif. On identifie les « points durs » du programme ».

« Mais pour les 3<sup>e</sup>, j'ai toujours peur de trop limiter les choses, de trop simplifier par rapport à ce que vont attendre les collègues du lycée. Par exemple, on s'est pris en pleine figure un taux de résultat au brevet inférieur à ce qu'on pouvait attendre ». Mais ce doute est consubstantiel de l'activité d'enseignant : « Engager cette démarche, c'est forcément douter, prendre des risques. Chaque discipline a une histoire, une spécificité, et une des richesses de notre travail me semble d'avoir commencé à lever les barrières, à échanger entre disciplines, ce que je n'ai que trop rarement vu dans ma carrière. On ne reste pas exécutants d'une prescription élaborée en dehors de nous, on y met du nôtre pour penser notre métier. Et ça fait du bien. Les projets que nous menons ne sont plus sur la périphérie de notre travail, comme un simple supplément. On est sur le cœur de notre métier, sur ce qui se passe réellement en classe ».

## Insatisfactions ?

« Bien sûr, on a encore des élèves qui, malgré nos attentions, « se ramassent » en 4<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup> » ose Anne. « Certes, reprend Nathalie, on n'arrive pas à les faire réussir tous. Mais au départ, aucun ne réussissait ». Son souci est davantage la pérennisation du projet : comment intégrer les nouveaux collègues qui arrivent ? Comment élargir le noyau dur ? Comment leur faire « prendre le relais », leur faire partager tout en respectant leur liberté professionnelle ? « Nous n'avons pas toujours le temps d'avoir les temps d'incorporation nécessaires, par des temps spécifiques dégagés, dès le début de l'année, avec ou sans

formateur extérieur, pour partager l'histoire de l'établissement, du projet, en le formalisant tous ensemble de manière explicite ».

Un collègue poursuit l'idée : « On pourrait imaginer qu'on donne aux établissements qui le demandent les moyens de coordination, ou le statut d'un « chargé de mission » mandaté par ses pairs pour prendre la responsabilité d'organiser, d'élargir le noyau... Sinon, à un moment, ça manque. On se met en avant devant les autres collègues, mais ils peuvent aussi être fondés à nous demander au nom de quoi nous prenons cette responsabilité... ».

« Pour un travail d'expérimentation, il faut bien que les heures qu'on y passe soient comptées. Sinon, au bout d'un moment, le travail entre deux portes, entre midi et deux, le bénévolat, ça a ses limites... » pointe Jackie.

## Le travail de l'enseignant, entre individuel et collectif

« On prend en compte les enfants, en ayant moins le fantasme de l'élève idéal. On respecte le travail que chacun fait, de manière ordinaire, mais on s'appuie sur ce travail « ordinaire » de chacun pour tenter d'aller plus loin, de développer le collectif, avec précision et exigence. Pourquoi ici ? « Parce qu'on est d'accord pour « faire avec », pour accompagner ceux qui en ont besoin, sans limiter nos exigences. » explique Nathalie.

Christophe résume l'entretien qui touche à sa fin : « On a lu, les uns et les autres, des tas de livres qui expliquent ce qu'il faut faire dans la classe. Mais c'est la mise en œuvre qui est difficile. C'était notre pari : ne pas être « innovants », mais prendre une ou deux idées qui nous semblaient importantes et les pousser au cœur de la classe, modestement, en ayant conscience de nos limites et de nos erreurs ». Se mettre autour d'une table, et mieux comprendre comment les élèves apprennent. Concrètement, dans la classe, en se construisant des outils pour le faire.

Nathalie a le dernier mot : « En me sentant co-engagée, avec les collègues, je dépasse le sentiment de lassitude ou de solitude, parce que je fais aussi pour l'équipe, et que je suis garant pour elle de ce que j'ai à faire. Le cadre nous tient. « Faire avec », c'est aussi faire avec les autres... ».

## Le travail, les devoirs...

Entretien avec **Patrick Rayou** (université Paris 8) qui vient de diriger la publication d'un ouvrage publié aux PUR, « **Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire** ».



**À l'occasion du stage de formation de formateurs organisé à l'INRP par le centre Alain-Savary autour de « être élève en éducation prioritaire », Patrick Rayou a présenté ses travaux, et a bien voulu répondre aux questions d'XYZep.**

**Votre dernier ouvrage revient sur un problème qui préoccupe les enseignants : « est-ce que les élèves travaillent ? »**

Question rituelle de conseil de classe, en éducation prioritaire ou ailleurs, mais un peu plus lancinante en éducation prioritaire. On a du mal en effet à corréler les résultats et la nature du travail, puisque, les voyant rarement travailler, on ne sait pas exactement ce qu'ils font. Anne Barrère dégage une loi implicite du système : qui travaille doit réussir, et qui réussit le doit à son travail. Cette loi fonctionne pour les « bosseurs » et les « fumistes », pour reprendre sa typologie, mais beaucoup moins pour les « forçats » et les « touristes » qui échouent ou réussissent malgré tout. C'est une manière de quantifier l'effort, d'apprécier l'engagement moral des élèves, mais pas d'appréhender les processus à l'œuvre dans le travail d'apprentissage.

Car il faut comprendre que le travail à l'École est un travail spécifique, comme l'a montré Guy Vincent. On ne travaille pas à l'École (ou pour l'École) comme dans le reste de la société : ceux qui posent les questions feignent par exemple d'ignorer les réponses, dans un construit social, des unités de temps, de lieu et d'évaluation qui structurent un monde recomposé et artificiel. Cette forme scolaire républicaine est « poreuse », car le succès de l'École (avec une certaine pédagogisation de la vie sociale) a pour contrepartie la pénétration de normes de comportements et de savoirs qui l'interrogent, la remettent en cause.

**Vous reprenez à votre compte l'expression « métier d'élève » ?**

Oui, car regarder leur travail, c'est bien regarder un métier, ce qu'ils font de ce qu'il y a à faire, pour y « faire face », y jouer son identité et son estime de soi. On sait que certains élèves s'empêchent de réussir tant ils sont pris par des comportements mimétiques qui les rendent incapables de sortir de leur socialisation entre pairs. Les élèves sont aujourd'hui aussi peu sûrs du sens de l'École que les enseignants, ils y cherchent une motivation stable au fil des épreuves qui mettent en jeu leur capacité à se mettre au travail autonome et ne leur permettent pas toujours de distinguer l'évaluation de leur travail et l'évaluation de leur personne...

**Qu'entendez-vous par les « épreuves » de la scolarité ?**

Ces épreuves ne sont pas les mêmes dans les différents segments de la scolarité. Alors qu'ils ont globalement confiance, au primaire, dans des savoirs qui font grandir, ils s'en méfient au collège lorsque les résultats fléchissent et que les efforts ne semblent pas récompensés. Les garçons, comme l'a montré Dubet, se grandissent en empruntant des comportements de « durs » dans la cité, les filles en se fardant pour afficher une maturité que les jugements scolaires méconnaissent. Les épreuves scolaires ne sont pas seulement cognitives, elles « exposent » aussi les élèves : qui y apparaîtrait « grand » prend le risque de se dévaloriser aux yeux du groupe de pairs, comme le montre De Singly avec les « adonassants ». Si au primaire, le chouchou est envié, puisqu'on aime la maîtresse, on dénonce au collège les « pitres » et les « bouffons » qui choisissent le camp des adultes, avant qu'au lycée on ne plaigne les « pauvres types » incapables d'avoir un point de vue que l'école n'aurait pas formaté.

**C'est parce que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils font à l'École ?**

Pour mieux comprendre, la notion de malentendus sociocognitifs nous semble un appui intéressant. Elle permet de ne pas culpabiliser les acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves.

En effet, nombreux sont les malentendus dans le travail scolaire, entre le registre moral et le registre d'apprentissage. Un travail improductif n'est pas forcément un non-travail. Les « décrocheurs » peuvent être physiquement là, mais intellectuellement absents. « Vous vous relâchez » dit le professeur à l'élève qui, ayant parfois réellement travaillé à la maison, se sent méjugé, refuse de « se rejeter lui-même ». Les élèves tendent alors à confondre, pour se mettre en règle, la tâche à réaliser avec ce qu'il y a à apprendre.

La forme scolaire met en jeu des processus qui ont tendance à externaliser les tâches, à faire travailler en dehors de la classe et de l'établissement où l'on demande aux élèves d'être déjà autonomes avant même d'avoir appris comment l'être. Dans une étonnante division du travail, on introduit de nouveaux acteurs, non enseignants et non-qualifiés, à qui on demande de « faire apprendre » dans l'individualisation et les dispositifs périphériques, ce qui n'a pas été appris dans la classe ou l'établissement. On peut parler ici de « sous-traitance » et reprendre à Jean-Paul Payet son expression de « dévolution du sale boulot ».

Pour progresser vers la réussite de tous ces élèves qui ont besoin de l'école, je le répète, il faut aller à la rencontre du travail de l'autre. C'est aussi difficile pour les élèves que pour les enseignants. La division des tâches est un artifice commode devant la difficulté à y parvenir. ■

**Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire, PUR, 2010.**

Chacun des chapitres de cet ouvrage présente une approche spécifique : recul historique, enquêtes de terrain, exemples contextualisés, point de vue des familles...

Sylvie Cadolle, Valérie Caillet, Frédéric Charles, Séverine Kakpo, Martine Kherroubi, Patrick Rayou, Janine Reichstadt, Nicolas Sembel.



## Internats à la Une

Dans le cadre du Grand Emprunt, le conseil des ministres a décidé de promouvoir les « internats d'excellence », avec la création prévue de 20 000 places. Onze internats sont annoncés dans les académies pour la rentrée 2010.  
<<http://www.education.gouv.fr/cid50541/internats-d-excellence.html>>

### Anne-Marie Benhayoun

L'internat a longtemps favorisé la scolarisation des enfants de milieux populaires ou issus de régions rurales. Dans les années 2000, un premier plan de relance a été initié. En 2008-2009, dans l'enseignement secondaire public, près de 4 % des élèves sont internes, surtout en lycée où un établissement sur deux dispose d'un internat (moins de 5 % des collèges). 41 977 aides à l'internat ont été versées à des élèves boursiers d'établissements publics.

Les internats développent des projets éducatifs spécifiques articulant hébergement, socialisation et apprentissages, inscrits dans les projets d'établissement. Dans chaque académie, un plan de développement de l'internat dresse l'inventaire des ressources existantes, repère les besoins, envisage des

constructions nouvelles ou des solutions alternatives d'accueil en liaison avec les collectivités territoriales.

### Les internats d'excellence

Ils constituent un des dispositifs du volet éducation du plan « Espoir Banlieues » lancé en février 2008. Ils s'adressent à des collégiens, lycéens et étudiants « *motivés, qui méritent, travaillent, ont des bons résultats mais dont on sait que les conditions de travail à la maison sont un peu compliquées* » (F. Amara). Ils ont donc vocation à accueillir des élèves issus d'établissements d'éducation prioritaire et des quartiers de la politique de la ville.

Il s'agit de « *renforcer l'accompagnement personnalisé des élèves à travers un projet pédagogique axé sur l'aide aux devoirs, la*

*pratique d'activités sportives, scientifiques ou culturelles, l'accès aux nouvelles technologies et sur des partenariats internationaux* ».

À ce jour, on compte 2 900 places labellisées internat d'excellence. L'objectif est de 4 000 en 2011 et 20 000 à terme, soit dans des structures spécifiques nouvelles (Sourdun, Douai...), soit dans des internats existants (20 places par établissement au maximum), souvent par transformation des internats de réussite éducative créés en 2005 par le plan de cohésion sociale.

Les préfetures sont appelées à financer à hauteur de 2 000 euros les places occupées par des élèves issus des quartiers prioritaires. 200 millions du « Grand Emprunt » y seront consacrés, sur les 500 millions d'euros affectés à la mission « enseignement scolaire ». ■

## Retour sur investissements

Le stage de formation de formateurs « Être élève en éducation prioritaire » organisé à l'INRP a donné l'occasion de croiser les points de vue de chercheurs de différentes disciplines et de présenter plusieurs expériences concrètes. Les enregistrements des séances de travail et les supports utilisés par les intervenants, sont consultables en ligne.  
<<http://www.inrp.fr/formation-formateurs>> (rubrique formations 2009-2010)

À l'issue de la semaine, une synthèse des stagiaires a permis de reproblématiser, du point de vue des acteurs, les questions « en tension » dans l'Éducation Prioritaire, autour de plusieurs axes :

- d'un point de vue sociologique, C. Benayed, D. Frandji et F. Oeuvarard ont insisté sur les effets de la concurrence grandissante entre établissements scolaires et montré les changements dans la manière de penser les politiques « d'égalité des chances » ;
- les « partenariats » entre l'École et ses différents interlocuteurs (familles, associations, autres services de l'État, collectivités) ont été discutés avec l'éclairage du PRE de Givors, par P. Perier ;
- le « rapport au savoir », les représentations des élèves et des enseignants face aux tâches scolaires et extrascolaires ont été au cœur des interventions de J. Bernardin, d'A. Armand, de S. Kakpo, mais aussi de l'expérience construite à Cherbourg. Dans une focale un peu différente, les rapports complexes entre la langue parlée hors l'école et la langue requise à l'École ont été précisés par V. Boiron, J. Boutet et P. Lambert ;



– la question des modalités d'apprentissage, des dispositifs et lieux de l'aide et d'accompagnement des élèves, très présents dans les réformes en cours, dans le premier comme dans le second degré, ont été abordés par C. Felix et P. Rayou.

Au total, ces questions centrées sur l'élève ont renforcé, aux yeux des participants, la question des cadres collectifs de travail pour travailler sur le terrain ces questions souvent entremêlées. Extrait de la synthèse des stagiaires : « *Faire circuler les savoirs, comprendre les logiques de l'autre, impliquer chacun, quels que soient son métier et son*

*point de vue, nécessite à la fois du temps et de l'impulsion, pour ne pas se contenter de "refiler les patates chaudes"* ». Pour cela, organiser avec respect la « *controverse professionnelle* » semble générateur de progrès, pour croiser les pratiques pédagogiques plutôt que de céder à l'injonction de « l'urgence du changement ». Le centre Alain-Savary est une des ressources pour y contribuer, aux côtés des pilotes académiques et locaux de l'éducation prioritaire et des équipes engagées dans le travail quotidien, dans le premier et dans le second degré. ■

# Al principat de Catalunya, l'escola és en català...

## Entretien avec Luci Nussbaum

par Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain-Savary, et Patricia Lambert, ICAR

*Luci Nussbaum, est professeure à la faculté de sciences de l'éducation de l'Université autonome de Barcelone (Espagne). Elle dirige un groupe de recherche sur les enseignements et interactions plurilingues (GRIEP). Dans un contexte institutionnel bilingue catalan/castillan de la Catalogne, le premier axe de recherche de cette équipe est l'éducation et la scolarisation en deux langues. Un autre axe de travail intègre, suite à d'importantes vagues d'immigration qui ont débuté dans les années quatre-vingt-dix, des problématiques liées à l'accueil et la scolarisation d'enfants de migrants.*

### **Comment se définissent les politiques d'établissements dans l'accueil scolaire des enfants de migrants en Catalogne espagnole ?**

En Espagne, en Catalogne, l'école est catalane, et on enseigne en catalan. Pour les enfants espagnols dont la langue familiale est le castillan<sup>1</sup>, l'école a conçu un programme d'immersion, qui repose sur trois principes :

- la reconnaissance de la langue de la famille lorsqu'elle n'est pas la langue de l'école (le castillan est une langue de l'état en Espagne),
- l'accord des parents pour que les enfants soient scolarisés dans une langue qui n'est pas celle du foyer,
- une attitude compréhensive des enseignants lorsqu'un enfant s'exprime en espagnol (en castillan).

Évidemment, pour les enfants de migrants allophones<sup>2</sup>, l'immersion en catalan pose

1. Le castillan désigne la langue espagnole parlée en Espagne

2. allophone : personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles.

d'autres problèmes : d'abord, parce que les familles rencontrent souvent d'autres difficultés que les seules difficultés linguistiques, ensuite parce que la société ne reconnaît pas spécialement l'arabe, le penjàbi ou une langue régionale des Philippines.

Avant la décentralisation des politiques scolaires, l'accueil des enfants étrangers était une des composantes d'un programme national d'éducation compensatoire (educación compensatoria) s'adressant à tous les enfants en difficulté à l'école, quelle qu'en soit la nature : médicale, socioculturelle, linguistique, etc. Dorénavant, le système éducatif espagnol — et donc catalan — est complètement décentralisé et sous la responsabilité entière de chaque territoire. Si à Madrid le programme d'éducation compensatoire perdure, ce n'est plus le cas en Catalogne. En effet, dans le but de diminuer la stigmatisation des élèves en difficulté, les autorités ont décidé de s'y prendre autrement, même si quelques dispositifs spécifiques pour certains élèves ont été maintenus.

Les établissements autonomes dans leur organisation scolaire doivent néanmoins remettre chaque année un plan de travail élaboré à partir de leurs contraintes et de leurs spécificités locales. Par exemple, un établissement implanté dans un quartier populaire urbain n'aura pas le même plan qu'un autre en milieu rural. Ce plan est ensuite validé par les inspecteurs. Souvent le traitement de la diversité des élèves constitue un axe important, dès le primaire, mais les choix pédagogiques qui sont faits peuvent être très différents d'un établissement à l'autre. Dans le secondaire, des positionnements idéologiques sont visibles : il est souvent décidé de créer des classes spécifiques pour les enfants qui ont des problèmes, dans le but de laisser travailler les autres sereinement. Ces classes spécifiques sont confiées à des enseignants spécialisés. Ce choix est souvent objet de débat au sein des équipes éducatives. Certains souhaitent faire de la diversité un objet de travail collectif, quand d'autres s'y refusent au nom de la qualité des conditions d'apprentissages pour les élèves dits ordinaires. J'insiste sur le fait que ces choix relèvent uniquement de la dynamique de l'établissement, sans que les instances supérieures ne donnent pas toujours des orientations à suivre. Si dans les discours et les

directives, l'administration incite à un travail prenant en compte la diversité des élèves, la réalité montre que chaque établissement fait bien ce qu'il veut.

### **Quelles sont vos pratiques de chercheur-e-s au sein des établissements scolaires ?**

Nous concevons notre activité de chercheurs en souhaitant répondre à une question qui peut paraître simpliste : comment faire de la recherche qui soit utile pour l'école, et pas seulement pour nous ? Pour ce faire, nous constituons des équipes tripartites, composées d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants. Nous construisons ensemble la thématique de nos recherches-actions, nous déterminons une question qui semble importante, et concevons un protocole pour tenter de résoudre le problème, ou au moins d'y voir plus clair. Il est évident qu'au-delà du hasard des rencontres, nous devons d'abord construire les conditions d'une confiance réciproque, ce qui doit être une qualité professionnelle du chercheur-intervenant. Malgré les difficultés, de nombreuses expériences montrent qu'il est possible de bâtir des projets communs. Nous pratiquons « l'observation participante » dans les établissements, ce qui demande que l'enquêtrice trouve et se voit accorder une place au sein de la communauté avec laquelle il va travailler. Offrir des matériels didactiques, proposer de la formation à de nouvelles approches didactiques, présenter les premiers résultats de la recherche en cours ne suffisent pas à gagner la confiance totale des enseignant-e-s face à la recherche. Notre expérience nous a montré que la contrepartie la plus efficace est celle de partager les tâches d'enseignement. Cette option constitue, pour les jeunes chercheurs et les futurs enseignants, une excellente occasion d'acquérir des compétences professionnelles et de l'expérience du métier. Pour les chercheurs plus expérimentés, entrer dans les classes et partager la responsabilité avec les enseignants permet de vérifier dans la pratique ce qui a été théorisé par ailleurs. Cela peut aussi rapidement constituer une source d'inspiration pour de nouvelles questions de recherche. Il s'agit d'une option complexe, difficile : observer et être observé-e. Mais sans ce type de recherche collaborative je ne pourrais pas enseigner à

l'université comme je le fais actuellement, je ne ferais que restituer des connaissances lues dans les livres.

### Ne craignez-vous pas que ce type de fonctionnement ne brouille les cartes ?

Non, nous sommes chacun dans notre métier. Nous travaillons ensemble, nous tirons des conclusions ensemble. Prenons un exemple récent où nous avons travaillé sur la description des compétences des élèves étrangers nouvellement arrivés en Catalogne. Nous avons construit un référentiel à partir de la date d'arrivée, de l'origine étrangère, et en tenant compte du type de socialisation linguistique proposé par l'école. Nous effectuons d'abord un ensemble d'enregistrements que nous transcrivons, et que nous analysons. Ces matériaux alimentent nos travaux, nos congrès et publications de chercheur-e-s. Mais avec les enseignants, nous construisons des démarches pédagogiques et nous élaborons des supports qui pourront être transférés à d'autres. Nous mettons aussi en place des processus d'évaluation.

Si les enseignants qui s'engagent dans ce type de travail ne reçoivent pas de gratification financière, il me semble néanmoins, qu'en échange, cette collaboration est positive pour eux. Ce travail conjoint est désormais reconnu comme de la formation continue, qui compte dans la validation de leurs acquis de l'expérience (VAE), pour l'obtention de diplômes.

Pour les stagiaires, c'est une occasion de voir et d'expérimenter un travail coopératif entre enseignants, de comprendre comment on travaille ensemble pour créer de nouveaux outils. C'est aussi une excellente formation à la construction de démarches pédagogiques. Les stagiaires observent et apprennent le

métier. Ils participent au travail d'élaboration, et contribuent beaucoup à la construction de matériel.

Bien sûr, toute collaboration n'amène pas forcément une réussite magique des élèves. J'ai le souvenir d'une autre école primaire où la question qui nous était posée était « Comment travailler avec des enfants qui sont d'origine étrangère sur une thématique comme la guerre civile d'Espagne? ». Les enseignants se demandaient comment faire avec ces enfants dont la famille ne s'inscrit pas dans cette histoire. Nous avons échafaudé une démarche qui visait à faire interviewer, par nos jeunes élèves, des personnes qui avaient vécu des événements dramatiques.

Mais nous avons dû constater que le projet que nous avons imaginé était très difficile à mettre en œuvre concrètement, parce qu'il demandait à ces élèves nombre de compétences qu'ils ne possédaient pas encore, notamment pour pouvoir questionner un adulte ou mobiliser des connaissances historiques. Nous avons dû convenir qu'il fallait réorganiser en profondeur notre dispositif. Cette expérience nous a montré que la collaboration entre chercheurs et enseignants conduit à renforcer la modestie des uns et des autres... ■



## Le système éducatif catalan

L'éducation des enfants de 0 à 6 ans (*Educación Infantil*) se compose de 2 cycles : le **jardin d'enfants** (*jardín de infancia*) de 0 à 3 ans et la **maternelle** (*parvulario*) de 3 à 6 ans.

De 6 à 12 ans les enfants étudient dans les 6 classes de l'**école primaire** (*Educación primaria*), première étape obligatoire du système éducatif. Trois cycles de 2 ans se succèdent : cycle initial, moyen et supérieur. Au cycle moyen les enfants étudient une langue étrangère, et éventuellement une seconde au cycle supérieur.

À l'école primaire, on recommande d'utiliser les termes suivants pour l'évaluation : PA (progresse normalement - *Progesa adecuadamente*) ou NM (à besoin de progresser - *Necesita mejorar*) Un enfant ne peut redoubler qu'une seule fois à l'école primaire.

De 12 à 16 ans les enfants accèdent aux quatre années de l'**École Secondaire Obligatoire** (*educación secundaria obligatoria* — ESO), étape nouvelle dans le système éducatif, organisée en cycles de 2 ans. Les matières sont organisées en 115 crédits, constitués d'unité de 35 heures. Certains crédits sont communs à tous, d'autres sont variables (renforcement des matières de base ou options). Des crédits de synthèse mettent en application pratique des connaissances acquises dans les différentes matières. Les évaluations utilisent les termes suivants de « excellent, très bien, bien, suffisant et insuffisant ». Lorsque les élèves terminent l'ESO, ils obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires (*Graduado en Educación Secundaria*), ou peuvent suivre un « programme de garantie sociale » destiné à préparer leur entrée dans le monde du travail.

Après l'ESO, les élèves peuvent envisager de passer le **bachillerato** (**baccalauréat**, cycle de deux ans, options Sciences de la Nature et de la Santé, Humanités et Sciences Sociales, Technologie, Arts), engager une formation **professionnelle** ou entrer dans le monde du travail.

Le système éducatif catalan dispose de services spécifiques pour apporter les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés dans des écoles ordinaires, ou dans des écoles spécialisées. Des équipes d'évaluation et d'orientation psychopédagogique (*Equipo de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica* — EAP) contribuent aux diagnostics, et des enseignants spécialisés peuvent co-intervenir avec les enseignants dans les classes ou dans des situations d'aide individualisée ou en petit groupe.

### ► **L'autorité éducative dans la classe, douze situations pour apprendre à l'exercer**

**Bruno Robbes, ESF, 2010**

Entre une société de la consommation qui vante le mérite du « tout est possible, tout de suite » et les valeurs de l'École, le hiatus est évident, d'autant plus si l'École devient un lieu de consommation comme les autres. Si tous les enseignants savent qu'apprendre est difficile, exige temps et efforts, de plus en plus d'élèves sont loin de ce modèle, et ne font pas la différence entre norme scolaire et normativité sociale, entre autorité et autoritarisme. L'ouvrage de B. Robbes a l'immense mérite de trouver un juste équilibre : ni recettes factices qui exonéreraient l'enseignant de sa posture professionnelle, ni discours surplombant. Les « trois lois fondatrices de toute vie sociale » reposent à leur juste place l'asymétrie entre le professeur et l'élève, passée en revue à travers des cas concrets. Un ouvrage essentiel où l'on trouvera la confirmation, si c'était nécessaire, que la « tenue de classe » n'est rien sans de solides repères didactiques et pédagogiques acquis dans l'expérience progressive du métier, et que le détail de ce qui se passe dans la classe et dans l'établissement peut faire la différence.

### ► **L'accompagnement dans la formation**

**Recherche et formation n° 62**

Que recouvre le terme « accompagnement », désormais largement employé pour rendre compte de processus très divers ? Formation et accompagnement sont-ils complémentaires ou antagonistes, comme le demande en ouverture Annette Gonnin-Bolo ? Maela Paul prend le temps d'une perspective historique sur le concept, et montre ses glissements sémantiques successifs. Jean-Claude Mouton s'intéresse au travail des maîtres-formateurs lorsqu'ils travaillent avec les professeurs d'école dans leur stage de « pratique accompagnée », et met à jour les dilemmes avec lesquels ils doivent composer. Françoise Cros revient sur un dispo-

sitif d'enseignants « innovateurs », et questionne l'ambiguïté du terme, lorsque l'institution tente de réhabiliter avec de nouveaux termes ce qui se rapproche de classiques formations. Un entretien avec le Canadien Jean-Pierre Boutinet analyse la montée de l'accompagnement comme un signe de la déstabilisation dans des institutions devenues fragiles.

Dans les comptes rendus de lecture, Frédéric Saujat rend compte et discute l'approche de R. Wittorski sur le développement professionnel (voir dossier de ce numéro, p. 11).

### ► **La réussite éducative, un dispositif questionné par l'expérience**

**Coordonné par Véronique Laforest, INJEP éditions, 2010**

Depuis plus de vingt ans, les projets éducatifs locaux se construisent en prenant appui sur les dispositifs proposés par l'État et les caisses d'allocations familiales. Depuis la « loi de cohésion sociale » en 2005, le DRE (Dispositif de réussite éducative) est venu bousculer et enrichir le travail local, en privilégiant des logiques d'accompagnement de parcours individuel et en favorisant la mobilisation d'équipes pluridisciplinaires sur les territoires.

Cet ouvrage, largement composé de témoignages de praticiens et de chercheurs, pose un regard engagé et parfois distant, à partir du regard croisé des collectivités territoriales et de l'éducation populaire, qui ne se confond pas avec ceux des acteurs de l'Éducation nationale. Bernard Bier, chargé d'études à l'INJEP, revient sur les débats générés autour de ces dispositifs, avec le but de dépasser l'antagonisme individuel/collectif, défend la place d'une éducation non formelle et revendique une « éthique de l'intervention » pour chacun des partenaires.

### ► **Faire réussir les élèves en français, de l'école au collège**

**Jeanne Dion et Marie Serpereau, Delagrave, 2009**

C'est avec l'ambition affichée de répondre aux questions des enseignants soucieux de faire vivre à leurs élèves des pratiques efficaces en grammaire, orthographe, conju-

gaison ou productions d'écrits que les deux coauteurs ont rassemblé plusieurs écrits rendant compte de leçons expérimentées dans les classes et en formation.

Soucieuses de présenter aux élèves ces contenus non comme des vérités à asséner, mais comme de vraies connaissances scientifiques inscrites dans une histoire, elles présentent par le menu une trentaine de démarches, de la classification grammaticales des mots aux règles de conjugaison, en passant par l'accord du participe passé, toujours avec le parti pris de la confiance dans les capacités insoupçonnées des élèves à comprendre les notions qu'ils ont été amenés à construire...

### ► **Cléo, français, manuel d'entraînement**

**Antoine Fetet, Retz, 2010**

Avec le CE1 et le CE2, le manuel de CMI continue sur la lancée de cette collection qui articule une grande expertise didactique sur les apprentissages à mener, avec des situations d'entraînement suffisamment répétitives pour espérer installer progressivement des automatismes nécessaires à la fin de l'école primaire. En témoignent deux parties très développées sur l'apprentissage de la compréhension et du lexique, qui permettent à l'enseignant d'installer progressivement un travail de plus en plus autonome des élèves sur des compétences essentielles.

### ► **Enseignement et apprentissage, entre psychologie et didactiques**

**Revue française de pédagogie n° 168**

Quand on est professeur d'EPS face à des élèves difficiles, comment faire pour à la fois ne pas entrer en conflit avec les élèves dès l'entame du cours, asseoir l'EPS comme une discipline d'enseignement exigeante, faire travailler les élèves, ne pas renoncer à ses convictions concernant son rôle et sa mission d'enseignant, parvenir à garder le contrôle de la classe, échauffer physiquement les élèves pour ne pas risquer d'accident... C'est cette multiplicité des enjeux du « réel de l'activité » qui est présentée par la contribution de Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot. D'autres

articles présentent notamment des résultats de recherche sur la construction des premières compétences orthographiques, le soutien en lecture ou l'analyse de l'enseignement de la lecture.

La rubrique « Varia », décalée par rapport à l'axe du dossier, revient sur les dispositifs d'aide à la parentalité (F. Giuliani) et les représentations de l'autonomie des élèves dans le second degré (R. Gasparini).

### ► **Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants**

**Jacques Méard et Françoise Bruno, Octarès, 2009**

À partir de vingt-six situations de formation précisément décrites, les auteurs énoncent des recommandations inhabituelles en direction des formateurs : énoncer des règles de métier, rechercher un accord, multiplier les formulations génériques et circonstanciées pour établir des liens de signification, s'appuyer sur des dilemmes, établir des controverses, envisager le développement des enseignants eux-mêmes et pas seulement leurs apprentissages. Ils interrogent l'absence de « genre formateur » et de communauté de pratiques chez ceux qui sont censés apprendre le métier aux débutants. Une question dont l'actualité ne devrait pas décroître dans les mois à venir.

### ► **Enseigner à l'école maternelle, de la recherche aux gestes professionnels**

**Agnès Florin et Carole Crammer, Hatier, 2009**

Préparer avec ambition la suite de la scolarité tout en prenant en compte les besoins des plus jeunes, leur bien-être, la dynamique de leur développement et de leur vie sociale, c'est l'intention de cet ouvrage qui propose de solides repères et des pistes concrètes, même pour le jour de la rentrée...

Rubrique réalisée avec le concours de la Veille scientifique et technologique de l'INRP :

<[www.inrp.fr/vst/](http://www.inrp.fr/vst/)>.

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

Directeur de la publication : Jacques Moret | Coordonnateur de la rédaction : Patrick Picard | Comité de rédaction : Anne-Marie Benhayoun, Myriam Chéreau, Daniel Frandji, Marie-Odile Maire-Sandoz, Olivier Meunier, Catherine Pérotin, Patrick Stéfani | 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](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr) | Imprimé en France par Corlet | Dépôt légal : mai 2010.**

# De la reconnaissance professionnelle

La formation de formateurs « Du travail en éducation prioritaire », qui a eu lieu à l'INRP en mars 2010, a été l'occasion de revenir sur le travail enseignant. La question du « développement professionnel », reliée à celle de l'évaluation, a été une des thématiques traitées. Avec une idée qui a traversé les interventions et les débats : finalement, entre élèves et enseignants, la réussite des uns est très liée à celle des autres...

## Évaluer, c'est donner de la valeur...

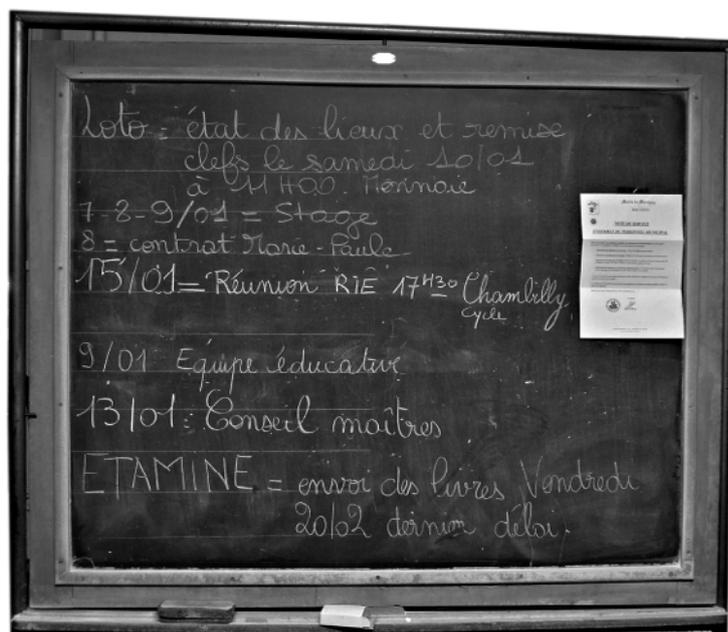
**Patrick Picard, centre Alain-Savary**

Et si le travail enseignant était un travail comme un autre, ni plus, ni moins, où ce qu'il y a à faire ne va jamais de soi, et où l'écart est par nature grand entre ce qu'on arrive à faire et ce qu'on aimerait faire ?

Pendant longtemps, on a fait comme si la noble mission dont la République adoubaient les enseignants suffisait à faire le sens du métier. Les « hussards » n'existaient pas par eux-mêmes, ils n'étaient qu'incarnation de l'autorité de la Nation. Puis, l'avancée des sociologues aidant, on les suspecta grandement de n'être que le bras armé de la reproduction sociale mise à jour par Bourdieu et consorts. Au fur et à mesure que la massification avançait, et que les enfants de pauvres persistaient à moins réussir que les autres, on ne fut pas loin de les considérer comme psychorigides, plus amoureux de la fêrule et des beaux textes que de l'ascension sociale des plus humbles. Il y a quelques années, Dubet n'hésitait pas à se demander publiquement si les enseignants n'étaient pas prêts à « refermer derrière eux la porte de l'ascenseur social ».

Comme en témoignent les paroles des différents experts que nous avons sollicités pour éclaircir le tableau, il semblerait que les choses soient un peu plus polymorphes, au fur et à mesure qu'on comprend mieux l'épaisseur des gestes de métiers. En plus de

« faire classe », l'institution demande de plus en plus aux établissements de s'attaquer aux problèmes sur lesquels l'État peine à trouver des réponses. La question de l'évaluation et de la reconnaissance professionnelle se re-pose sous de nouvelles formes, encore balbutiantes certes, mais passionnantes. Il est question de chercher ensemble à faire ce qu'on n'arrive pas à faire. Parce que « la meilleure manière de défendre son travail, c'est de s'y attaquer », dit Yves Clot. ■





**Richard Wittorski**, professeur à l'université de Rouen, auteur de « *Professionalisation et développement professionnel* », L'Harmattan, 2007, et « *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* », L'Harmattan, 2008.

## Du développement professionnel...

**Richard Wittorski**

La question du développement professionnel est une question d'actualité : toutes les institutions internationales, de Bologne à Lisbonne, parient sur le développement des personnes. Réclamer la « *professionnalisation* » peut être synonyme d'une plus grande autonomie, d'une plus grande reconnaissance sociale. Mais le mot est polysémique, et chacun y investit un sens différent : du point de vue des employeurs, « *professionnaliser* », c'est renforcer l'efficacité du travail réalisé, en fonction du poste de travail, pas forcément former à l'exercice d'une profession. L'invocation galopante des « *compétences transversales* » requises se fait souvent au détriment même de l'existence de corps professionnels constitués. La tension sociale autour de cette notion peut donc être grande.

Dans l'Éducation nationale, le référentiel des dix compétences propose un modèle du « *bon professionnel* » : c'est celui qui aurait toutes les compétences requises. Cette injonction montre la vision que l'institution a de l'enseignant, qu'elle tente de traduire dans l'offre de formation. Mais cette « *identité prescrite* » ne dit rien de ce que les professionnels vont effectivement devenir, comment ils vont se construire, développer des convictions, revendiquer certaines formes de reconnaissance, se construire une image de leur propre place dans l'univers social.

C'est pourquoi je propose un pas de côté avec l'expression « *développement professionnel* », qui renvoie davantage à la dynamique des personnes. Entre l'institution, les groupes et les individus, des « *transactions* » vont donc avoir lieu, qui vont amener (ou non) « *reconnaissance* », attribution de valeur et de place.

### Quelles modalités de développement professionnel ?

On peut très bien apprendre son métier « *sans s'en apercevoir* », dans les tâches ordinaires, « *sur le tas* », par de minuscules modifications successives. Quand on demande aux professionnels de dire « *comment ils s'y prennent* » pour faire ce qu'ils ont à faire, c'est difficile. Jacques Leplat définit ces compétences comme « *incorporées* », attachées au corps et à l'expérience immédiate. Ces

apprentissages, issus des pratiques, échappent à la conscience directe des acteurs. Lorsque des professionnels sont tuteurs de débutants, ils peuvent avoir du mal à expliciter aux néophytes comment ils s'y prennent.

Mais dans un métier, on a aussi à apprendre des choses en étant confrontés à l'inédit. On essaie de recourir, dans la « *réflexion-action* », à des ressources externes (notices, guides) pour y puiser des ressources pour modifier ses habituelles « *façons de faire* ». Ces nouvelles compétences « *mentalises* » peuvent être davantage explicitées.

En organisant la « *réflexion sur l'action* », en formalisant collectivement les pratiques existantes, on fait prendre un recul sur l'activité, en demandant de « *mettre en mots* » sur ce qui est fait. On « *désincorpore* » les compétences, on fait de sa propre activité un objet d'apprentissage.

Une autre logique, complémentaire, qu'on la nomme « *accompagnement* », « *tutorat* », « *coaching* », est une situation où on apprend à l'aide d'un tiers qui aide à se décentrer, à voir autrement les choses, à faire des « *traductions culturelles* », pour reprendre les mots de Calon-Latour.

Les apprentissages professionnels peuvent donc être **catégorisés**, selon les objets sur lesquels ils s'exercent : compétence d'action, d'analyse des situations ou de « *gestion de l'action* ». Les « *routines* » (compétences incorporées) sont très efficaces pour faire face aux situations spécifiques avec des micro-ajustements. Certaines sont même « *transférables* », transmissibles, réinvestissables.

### Des dispositifs différents pour des apprentissages spécifiques

Apprentissages « *sur le tas* », enseignement magistral, formation alternée, accompagnement, analyse de pratiques sont donc autant de « *dispositifs* » qui réfèrent à ces différents processus mis en œuvre par les sujets pour « *apprendre* » à faire leur métier. Chacune renvoie à une figure d'enseignant culturellement marquée : transmission magistrale, alternance entre expérience concrète et mise à distance théorique, accompagnement, tutorat, compagnonnage par exemple...

La « *négociation identitaire* » et l'évaluation sont des moments essentiels à travers lesquels l'institution peut, entre ses attentes et l'identité vécue des personnes, leur « *attribuer des compétences* » qui vont développer, ou non, un sentiment de compétence au travail susceptible de développer leur pouvoir d'action. ■

# Le soutien du métier

**Françoise Lantheaume**

Il a fallu longtemps pour que les sociologues s'intéressent de près au travail enseignant, et dépassent le fait que l'École reproduisait les inégalités. On pointe encore souvent leur « résistance au changement ». Dans les années quatre-vingt, la « professionnalisation » émerge comme un projet politique, plus qu'une revendication des enseignants eux-mêmes. Mais petit à petit, on sort de l'ère du soupçon ou de la commisération. Le rôle du contexte de travail devient central pour comprendre ce qui se passe dans l'enseignement. Les ergonomes et la clinique de l'activité mettent à jour l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, et montrent à quel point la subjectivité est convoquée dans le travail. C'est un moment historique où s'opposent ceux qui imaginent la « fin » du travail et ceux qui soulignent plutôt la « faim » de travail et la place centrale qu'il occupe dans la vie humaine (Dejours, Clot), comme élément essentiel de l'humanité et de la culture...

Le travail enseignant ne se résume pas à l'horaire hebdomadaire de service. Le métier est de plus en plus « bourgeonnant » d'excroissances, avec un cœur de plus en plus difficile à identifier. L'intensification du travail est réelle : le commandement vertical est remplacé par un pilotage managérial, par projet, avec injonction à l'initiative locale pour régler les difficultés. Or, il n'est pas plus simple de se mettre d'accord localement : chaque individu est sommé de contribuer au projet, quelle que soit sa position hiérarchique, et de construire ses propres arbitrages face aux dilemmes qu'il rencontre, grâce à ses caractéristiques personnelles. Or, cette autonomie prescrite est largement empêchée, essentiellement du fait d'organisations du travail inadaptées, de contradictions dans les prescriptions, d'un mode de management parfois autoritaire. La tension entre prescription de l'autonomie et son empêchement est source d'usure. Le sentiment de « surcharge » vient à la fois de la multiplication réelle des tâches et de la difficulté psychologique ressentie devant tout ce qu'on ne parvient pas à faire, notamment devant la difficulté à mobiliser les élèves au travail scolaire. Le décalage entre le prévu et le réalisé, malgré la « prise de tête » dans la préparation du cours, rend poreuses la vie personnelle et la vie professionnelle, surtout lorsque le public scolaire est éloigné des codes scolaires.

L'usure et les difficultés sont accrues du fait d'avoir à justifier plus souvent qu'auparavant son travail et sa manière de faire alors même que les repères collectifs du métier sont plus incertains. L'absence d'une évaluation reconnue et acceptée par les enseignants (celle de la hiérarchie ou à travers les tests nationaux ou internationaux) accentue le manque de reconnaissance dont souffrent les enseignants, malgré une opinion publique favorable, ainsi que le montrent les sondages successifs.

## Quels soutiens ?

Les principaux soutiens sont le métier et l'institution. Or, l'inspection est souvent perçue comme une épreuve, les inspecteurs suspectés de juger davantage la « mise en scène » que le quotidien du travail... Christophe Dejours distingue le « jugement d'utilité » posé par le supérieur pour apprécier la conformité, et le « jugement de beauté », porté par les pairs : faire le travail selon les règles du métier, mais avec un style personnel inventif, qui va enrichir le métier. Si les enseignants estiment parfois que le jugement d'utilité n'est pas pertinent (« *qu'est-ce que le principal sait de ma discipline ?* »), ils ne construisent pas pour autant le cadre collectif du débat de normes professionnelles. Il ne leur reste que « l'idéal » du travail qui est une tyrannie, car face à l'idéal de tout ce qu'il faudrait faire, on est toujours minable... Les enseignants font pourtant leur travail et traduisent bon an mal an les prescriptions, ajustant leur activité, ce qui exige du temps du fait de l'adaptation au contexte et de la transformation des gestes de métier : processus interactif complexe. Quand ce temps manque, des stratégies défensives se développent, n'entraînant aucun développement ni pour les professionnels ni pour l'institution.

Nous sommes assurément dans une période de crise, c'est-à-dire aussi une période de développement potentiel. Le but de l'éducation reste cependant d'intégrer les petits de l'Homme dans la société. Cette question ne peut relever des seuls enseignants ; aussi ont-ils tout intérêt à entrer en débat avec la société et entre eux pour débattre du projet politique éducatif et des solutions aux problèmes rencontrés dans le travail. Ce travail de mobilisation sociale et professionnelle pourrait être l'occasion de dire l'importance et la fierté du métier, la créativité permanente dont il fait preuve pour faire face à l'inattendu. C'est un bon antidépresseur dans un contexte pas toujours réjouissant. ■



**Françoise Lantheaume**, maître de conférence à l'université de Lyon 2, à l'ISPEF (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation).

A notamment publié :

*La Souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, en collaboration avec C. Hélou, PUF, 2008

*Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*, INRP, 2008.



**Anne Jorro**,  
professeur à l'université  
Toulouse-Le Mirail,  
responsable de la composante  
EVACAP (*Évaluation  
et professionnalisation  
des acteurs et des contextes*).

A notamment publié :

*La reconnaissance  
professionnelle : évaluer,  
valoriser, légitimer*, Presses  
Universitaires d'Ottawa,  
2009 ; *Évaluation et  
développement professionnel*,  
L'Harmattan, 2007 ;  
*Professionaliser le métier  
d'enseignant*, ESF, 2002 ;  
*L'enseignant et l'évaluation.  
Des gestes évaluatifs en question*,  
De Boeck Université, 2000

## Évaluer : des élèves comme des enseignants...

**Anne Jorro**

L'évaluation est avant tout une pratique sociale qui, dans le contexte éducatif, est ressentie par les acteurs du terrain comme une pratique imposée, notamment lorsqu'on se penche sur les évaluations nationales et les situations dans lesquelles les enseignants sont mis pour traiter la question. Cette pratique imposée les plonge dans une « insécurité évaluative » : le sentiment de vouloir « bien faire » se confronte à de nombreuses questions professionnelles, non pas pour lire les évaluations, mais pour en tirer parti. La question de « *comment faire à partir des évaluations?* » reste toujours en suspens. Les difficultés sont réelles, et du coup, le sentiment d'impuissance gagne.

Les enseignants se disent eux-mêmes parfois peu satisfaits de leur propre évaluation professionnelle : la brièveté de leurs entretiens d'évaluation peine à rendre compte, selon leur point de vue, de la richesse des gestes professionnels qu'ils mettent en œuvre au quotidien, et pose la question de la reconnaissance professionnelle des acteurs.

Ces pratiques sociales autour de l'évaluation sont donc affectivement très chargées, les ressentis sont nombreux, et les gestes professionnels se construisent sur le tas, sans être toujours travaillés en formation, avec des pratiques clandestines, bricolées, équivoques. Lorsque les enseignants évaluent leurs classes, leurs pratiques ne sont donc pas à l'abri de quiproquos et de malentendus, pour les élèves ou les parents.



### Analyser, juger, évaluer : de quoi parle-t-on ?

Épistémologiquement, il me semble nécessaire de faire la différence entre l'observation ou l'analyse d'une pratique, telle que peuvent la pratiquer les formateurs, et l'évaluation, qui est d'une autre dimension, qui suppose un regard de confrontation avec un système d'attente, potentiellement générateur de conflit. Confronter une pratique réelle à un référentiel imposé est très souvent polémique : il serait utopique de vouloir superposer le prescrit et le réel, et l'utilisation de « grilles de critères » n'y change rien. Au contraire, elles montrent encore mieux le « jeu » qu'il faut accepter entre les deux, non par tolérance, mais pour accepter le fait qu'entre l'attendu et le « mis en œuvre », le décalage est réel. Tant qu'on ne prendra pas conscience que la confrontation à un référentiel est nécessairement polémique, on aura peur d'évaluer, et on ne pourra pas accepter l'évaluation pour ce qu'elle est : un moment inconfortable qui permet d'explorer les possibles.

Second obstacle, la résurgence du « jugement professionnel » par rapport à l'évaluation, actuellement très présent au Canada ou en Suisse. Cela voudrait dire qu'on serait capable de faire un jugement rationnel sur des actes éducatifs dont une grande part échappe à la conscience des acteurs qui les mettent en œuvre. C'est une vision du processus éducatif qui devient rigide.

Au contraire, évaluer, c'est d'abord attribuer de la valeur, comprendre l'efficacité d'un acte, confirmer que ce qui a été fait « tient la route », mais aussi accepter d'entrer dans la régulation, l'ajustement, l'intersubjectivité, la relativité des points de vue à partir de choix et de critères élaborés collectivement, explicitement, dans le but de rendre une situation plus opératoire. Mais un critère d'évaluation n'est jamais « objectif » en soi : ce n'est qu'un choix accepté par un collectif.

### Du « donner conseil » au « tenir conseil »

Évaluer, c'est mettre en œuvre des compétences théoriques, méthodologiques (respecter les temps spécifiques de l'évaluation formative ou de l'évaluation certificative), mais aussi sémiotiques et communicationnelles (savoir observer, savoir entendre les appels de ceux qu'on évalue, savoir se taire au lieu de tenir trop vite conseil). Qu'on soit enseignant avec

des élèves, formateur avec des stagiaires ou inspecteur avec des enseignants, le processus n'est sans doute pas si différent...

C'est aussi pratiquer des gestes et des manières d'agir qui évitent l'humiliation, se renforcent d'éthique et d'humilité, et permettent d'aider celui qu'on évalue à porter un regard « *un peu exigeant* » sur son activité. Il faut pour cela accepter de ne pas passer en revue l'ensemble des compétences requises par le référentiel, ne pas se contenter de se centrer sur ce qui est prescrit, communiquer sur la situation réelle. C'est cette relation de dialogue qui permet de passer du « donner conseil » prescriptif au « tenir conseil », dans une co-élaboration de pistes de travail, qui aide celui qu'on évalue à faire des choix « tenables » pour lui, qui va renforcer sa propre « reconnaissance au travail », lui permettre de s'engager, de s'enrôler dans la décision à venir, de se projeter dans l'action. La reconnaissance découle de cette instance dialogique, dans une « *manipulation consciente et positive* », comme le disait Jean-Pierre Astolfi.

### À chaque évaluation son rôle

Concernant l'évaluation dans les apprentissages, la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative est plus que jamais à faire, sur le terrain. On constate que les évaluations proposées confondent parfois les deux rôles. On ne laisse pas assez de temps aux élèves pour apprendre, dans une surenchère de contrôles qui contracte le temps et ne permet pas la durée dans les apprentissages. Or, pour les élèves comme pour les enseignants, l'évaluation postule une posture engagée dans les apprentissages. L'accompagnement des élèves ou des enseignants commence là : c'est à partir de l'action, de l'expérimentation, de la reformulation que la réflexion et l'ajustement prennent source. Enrôler dans l'action, agir avec, et faire agir ensemble dans les pratiques, restent toujours à gagner dans l'ordinaire de la classe pour que les notions prennent sens chez les élèves ou les enseignants.

Cela demande d'installer des repères pour faire (*Que fait-on? Pour quoi faire? Avec l'aide de quoi et de qui? Avec quelles règles du jeu? Dans quelle pluralité de points de vue?*). Cela demande de faire des pauses intermédiaires, collectives pour évoquer les ressources à mobiliser, pour repréciser ce qu'on a à faire, mentaliser, mais aussi individuelles lorsque l'enseignant accompagne spécifiquement certains, se préoccupe de la manière dont ils manipulent les critères requis. Le langage a dans ce processus une grande importance.



### Une expérience niçoise

En lycée professionnel avec Joëlle Tozzo, nous avons réuni des enseignants volontaires, autour de la question de « préparer un élève à apprendre », en passant du temps à regarder « comment les élèves faisaient pour faire ». Collectivement, les enseignants ont ainsi dégagé plusieurs postures d'apprentissages : les élèves sont-ils excessivement focalisés sur la tâche? Demandent-ils ou non de l'aide? Utilisent-ils les outils à leur disposition? Mobilisent-ils ce qu'ils ont déjà appris? Échangent-ils ou non entre eux autour de leur action pour identifier ce sur quoi ils butent? Prennent-ils le temps de la posture réflexive au lieu de se débarrasser de la tâche? Nous savons tous que cette culture de la « réflexivité » n'est pas naturelle, et doit en permanence être sollicitée dans les activités d'apprentissage, dans le but d'un retour construit, d'une « secondarisation » de ce qu'on a appris, avec l'aide du groupe...

### Mieux comprendre ce qu'il ne comprend pas

Apprendre à mieux comprendre comment fait l'élève (ou l'acteur) dans son activité me semble un enjeu essentiel de la formation. L'analyse des niveaux de complexité des tâches et des situations en est une composante, notamment pour organiser à l'école une gradation des exigences au fur et à mesure que la scolarité avance. Pour s'y retrouver, la typologie à trois niveaux<sup>1</sup> de Bernard Rey me semble efficace, en articulant le travail sur les compétences « élémentaires » qui renvoient à des situations connues et répétitives connues de l'élève, les compétences « élémentaires avec cadrage » qui nécessitent des rapprochements et des interprétations, et des compétences « complexes » qui nécessitent non seulement d'interpréter, mais surtout de convoquer des savoirs issus de plusieurs domaines dans une tâche inédite, et de mobiliser des rapprochements avec des catégories de problèmes déjà rencontrés. ■

1. voir par exemple  
<<http://enseignement.be/index.php?page=23939>>



**Dominique Bucheton**, professeur à l'université de Montpellier 2, directrice du LIRDEF (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique education et formation).

A notamment publié ou dirigé :

– *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octares, 2009 ;  
 – *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Delagrave, 2009.  
 – *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck, 2008.

## Le travail comme développement personnel : à quel prix ?

**Dominique Bucheton**

La « conscience » professionnelle, c'est d'abord pouvoir avoir conscience de ce qu'on fait, et donc pouvoir s'ajuster avec l'aide d'instruments adaptés. C'est nécessaire, et c'est difficile. Mais « c'est d'abord l'éthique professionnelle singulière collective qui nous tient ».

Depuis une vingtaine d'années, on sait que le développement des enseignants, comme celui des élèves, est à la fois langagier, affectif, cognitif, mais aussi dans la capacité d'être avec l'autre, de parler de soi, d'entrer en conflit quand c'est nécessaire. La difficulté du métier, la complexité de l'agir-enseignant, c'est d'être obligé de travailler sur l'ensemble de ces développements, qui sont indissociables, même si l'un ou l'autre prend parfois le dessus.

Les langages et les systèmes sémiotiques sont le creuset à l'intérieur duquel ces identités, ces développements se structurent, se mélangent. Il nous faut continuer à apprendre à observer à la loupe, très finement, ces multiples activités langagières. C'est souvent celui qui parle qui se structure, et il faut donc apprendre à laisser les espaces nécessaires pour se développer à ceux qui doivent apprendre, élèves ou enseignants...

Trop longtemps séparés, les espaces didactiques et pédagogiques sont indissociables, et il faut observer comment ils se renforcent les uns les autres, souvent de manière indissociable dans les contextes difficiles. Il faut donc, selon moi, que les enseignants aient des compétences didactiques extrêmement développées, parce que pour apporter de l'aide à des élèves, la compréhension de la nature de leurs difficultés est indispensable.

### Une double dynamique

La réussite de l'élève est donc liée à celle de l'enseignant : il faut créer les conditions de cette double réussite, dans la formation, et l'horizon immédiat me semble à cet égard difficile. Il faut réfléchir au développement conjoint des élèves et des maîtres, résister aux réponses hâtives et aux doxas qui circulent, qui font confondre symptôme et problème à traiter : « manque d'attention », « manque

de vocabulaire », « manque de motivation », « trop d'hétérogénéité », « hyperactivité » : ces litanies amènent trop de réponses « de bon sens » à mon avis insuffisantes, voire inefficaces. J'invite au contraire à résister aux lieux communs, qu'ils viennent des élèves, des collègues, des instructions, de l'institution, mais aussi de soi-même, pour rester en vigilance. Contre la théorie du manque, ceux qui trouvent quelques clés sont ceux qui portent un autre regard sur les élèves, développent un haut niveau de conscience professionnelle et une posture éthique.

### Des outils pour comprendre les gestes professionnels

Mais l'analyse nécessite des outils pour décrire et instrumenter. C'est pourquoi nous avons développé notre modèle du « multi-agenda de préoccupations enchâssées » : étayage, tissage, pilotage, atmosphère résonnent dans la complexité et l'urgence des gestes professionnels requis dans l'urgence quotidienne de la classe.

L'efficacité est du côté d'un « jeu partagé » entre élèves et enseignants. Il faut donc aller regarder de plus près comment l'efficacité des enseignants se fait en « changeant de braquet » en fonction de la difficulté rencontrée, notamment en fonction des « postures d'élèves » qu'ils rencontrent : peu d'autorisation à penser, difficulté à prendre de la distance, détournement de consigne, implication exclusive dans le « faire » plutôt que dans le réflexif, refus de travail...

Dans tout travail, on n'a jamais le temps de tout anticiper : il faut se lancer dans l'action, tout en sachant qu'il faudra trouver des espaces pour suspendre le faire.

Nous avons travaillé à décortiquer les postures d'enseignants, notamment en regardant dans des ateliers de classe comment ils aident, comment ils renvoient des *feedbacks*, notamment linguistiques. Selon les postures, de l'accompagnement au contrôle, en passant par le surétayage, les différentes dimensions de l'activité enseignante prennent une place plus ou moins grande. L'enseignant

« professionnel » est celui qui a la capacité de circuler sur ces différentes postures, alors que les plus débutants se cantonnent sur un type de rôle. Nous pensons qu'il y a des liens entre les postures déployées par les enseignants et celles manifestées par les élèves : certains formatages scolaires ne sont pas propices à l'installation de la réflexion...

### Un exemple en situation réelle

Dans les situations d'atelier dirigé que nous suivons de près, l'enseignant se rend disponible auprès d'un petit groupe pour observer, comprendre, diagnostiquer et accompagner sur les problèmes didactiques, affectifs, cognitifs des élèves, mais aussi mettre en place des gestes d'études et des postures d'apprentissages : cognitives (questionner, faire des liens), sociales (demander, aider, discuter), langagières (nommer, argumenter, expliciter) avec la mise en place de gestes d'études spécifiques à chaque discipline, qu'il faut explicitement enseigner.

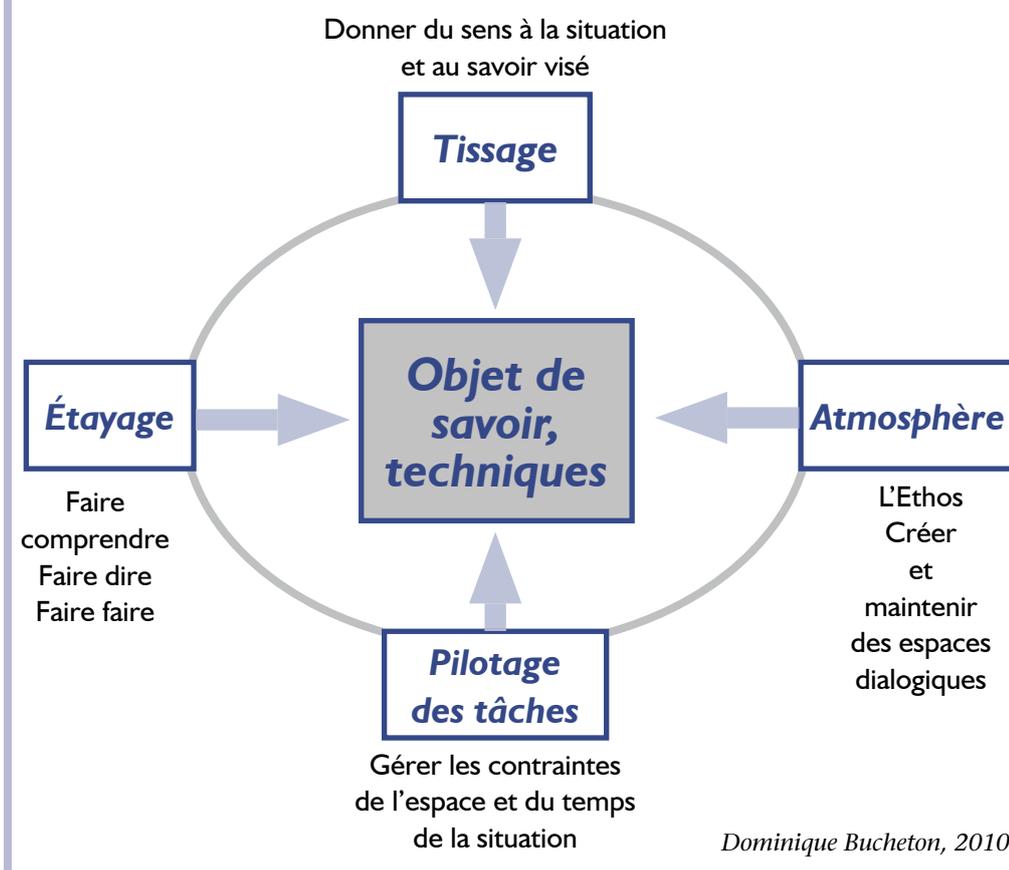
Lorsqu'on observe les évolutions des

enseignants débutants dans les classes, on observe qu'ils passent d'une vision globale de la classe à une capacité progressive à comprendre les spécificités de chaque élève. Petit à petit, le regard s'aiguise, qui permet de comprendre les difficultés spécifiques de chaque situation d'enseignement, largement invisibles au premier abord. L'aide se personnalise, l'étayage se diversifie, passant du contrôle à l'accompagnement, voire au « lâcher-prise ».

L'identité professionnelle se construit, passe de l'incertitude à la critique. C'est pourquoi il est nécessaire de créer des espaces de professionnalisation où les stagiaires soient dans une perspective de faire réussir leurs élèves, sans trop d'éparpillement sur des objets multiples, dans une forte continuité pour permettre le développement de l'enseignant dans ses premières années de métier.

Pour un débutant, le sentiment de réussite est aussi une condition première du développement professionnel. ■

## Un multi-agenda de préoccupations enchâssées



## Inspection des enseignants : plongée en eaux troubles ?

C'est à partir du travail de sa thèse que Xavier Albanel, docteur en sociologie, publie « *Le travail d'évaluation, l'inspection dans l'enseignement secondaire* » (Octarès, 2009). À partir de l'analyse de cinquante rapports d'inspection et d'entretiens avec des inspecteurs et des enseignants, il questionne la légitimité de l'évaluation des enseignants du second degré.

Destinée selon lui à un triple objectif (hiérarchiser les personnes, s'assurer de la conformité du travail et détecter les dérapages, recadrer par des recommandations), l'évaluation réalisée lui semble relever d'une « doctrine » sur laquelle évalués et évaluateurs peinent à s'accorder. Quand les inspecteurs pensent accompagner la pratique didactique, les enseignants se sentent jugés, et pas forcément sur l'ensemble des tâches qui leur incombent, leur expérience étant « sous-exploitée ». Conséquence, les recommandations des inspections semblent peu suivies d'effet et insuffisamment partagées dans les groupes de pairs, du fait de leur seule dimension individuelle.

X. Albanel ne tire pas de conclusion sur d'éventuelles alternatives : faut-il augmenter le rôle du chef d'établissement pour intégrer toutes les dimensions du travail ? Intégrer une part d'évaluation au mérite ? Or le système actuel « qui ne fonctionne pas parfaitement semble finalement convenir à tous les acteurs ».

Au risque de ne pas constituer les ressources collectives pour développer leur métier, comme l'indique F. Lantheaume (voir p. III) ?

## Ce qu'ils en disent...

Ils sont formateurs, inspecteurs, coordonnateurs, référents, enseignants, conseillers pédagogiques, et ont participé à la formation sur « le travail en éducation prioritaire » à l'INRP. Comment les approches des intervenants renforcent, éclairent ou mettent en question leurs vécus sur la question ? Quelques traces partielles de leurs témoignages à chaud... D'abord, de vraies surprises : « *J'ignorais que la sociologie se préoccupe du travail enseignant* », « *je découvre de nouvelles pratiques de formation, appuyées sur l'activité ordinaire et les multiples préoccupations de l'enseignant* ». Et un changement de regard pas si simple qu'il n'y paraît : « *Pas facile de se départir du jugement a priori pour comprendre progressivement les logiques qui sous-tendent l'action d'un enseignant. La distinction entre l'analyse, l'évaluation et le jugement faite par Anne Jorro me donne envie de creuser.* »

Au titre de la satisfaction, les stagiaires soulignent le fait d'avoir entendu l'inventivité du métier. « *Quoi qu'on en dise, les pratiques évoluent sans arrêt. Il faut à la fois transmettre et conserver les gestes efficaces plutôt que d'enjoindre le changement* ». Conservatoire, observatoire, laboratoire, les mots de R. Goigoux ont fait mouche.

### Quel cœur de métier ?

À partir des interventions de F. Lantheaume ou de R. Wittorski, l'idée de « développement professionnel » est questionnée. Comment trouver sens au travail lorsqu'on n'a plus l'impression de « faire du bon boulot » ? « *Je suis frappée de voir à quel point le sort des élèves et des enseignants est lié : le travail scolaire est un tissage dans lequel chacun prend de la valeur dans le regard de l'autre, mais quand ça ne marche pas ?* ». Face à l'impression de tout avoir à affronter à la fois, les individus risquent de ne pas se trouver à la hauteur. « *Notre métier a une tradition individuelle, renforcée par la défense des prés carrés des uns et des autres. Travailler en équipe, ce n'est pas penser tous pareil, c'est au contraire reconnaître les rôles spécifiques, la confrontation, la conflictualité sur la manière de s'y prendre, et trouver des occasions de parler vraiment du travail, en observant, en confrontant* ».

Évidemment, les temps pour le faire sont maigres, surtout dans un moment où la formation semble suspendue à un fil fragile. « *C'est sûr, il faut repenser la formation, des débutants comme des chevronnés, avoir des temps réflexifs, se mettre à distance, s'outiller*

*pour comprendre toutes les dimensions du métier dont parle D. Bucheton* ». Le local est sans doute un échelon pertinent. Mais avec quel accompagnement ? Cette perspective recompose nécessairement les métiers : formateurs, chefs d'établissements, inspecteurs... « *Et eux, qui les aide à changer ?* ».

« *J'ai bien entendu qu'il faut résister, et d'abord à soi-même, mais il faut s'attaquer ensemble à ce qu'on a à faire* ». « *Chaque niveau doit reconfigurer la prescription, explique Lantheaume. Encore faut-il en prendre le temps. C'est ce que nous faisons dans notre circonscription pour dépasser le seul « pour ou contre » l'aide individualisée. Pas simple* ».

Parce qu'au bout du compte, on revient toujours sur le cœur de métier : « *L'élève en difficulté est d'abord en difficulté cognitive. Dans ou hors la classe, nous devons comprendre mieux la nature de ces difficultés, plus que leur origine. Différents métiers y travaillent, de l'enseignant à l'assistant d'éducation, qui se croisent peu, et ne savent pas forcément ce que font les uns et les autres, pour comprendre mieux ce que les élèves ne comprennent pas* ».

Bref, de quoi repartir avec de nouvelles pistes et renforcer, là où on est, le pouvoir d'agir : « *Le métier peut être beau quand on arrive à réussir quelque chose. On n'ose même plus le dire* ». ■

L'offre de formation INRP pour 2010-2011 va paraître. Parmi les propositions du centre Alain-Savary :

- Professionnalité enseignante, de la recherche à la formation (du 8 au 10 novembre 2010)
  - Accompagnement personnalisé et réformes (du 18 au 21 octobre 2010)
  - Apprendre, enseigner, piloter en éducation prioritaire (du 17 au 21 janvier 2011)
  - Diversité langagière à l'École : accueillir et scolariser les élèves nouvellement arrivés en France (du 9 au 12 mai 2011)
- Des renseignements ? <cas@inrp.fr> et <<http://www.inrp.fr/formation-formateurs>>

