

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...

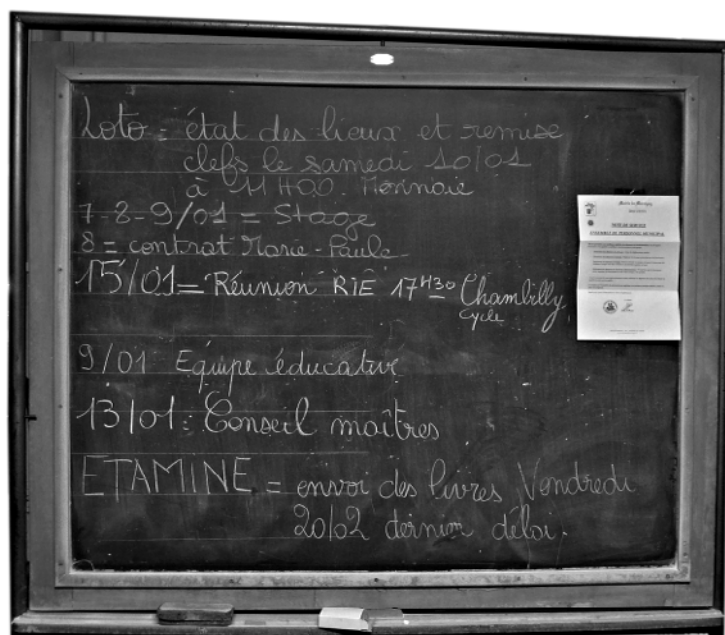
Patrick Picard, centre Alain-Savary

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 habitudes « *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 niveaux¹ 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.

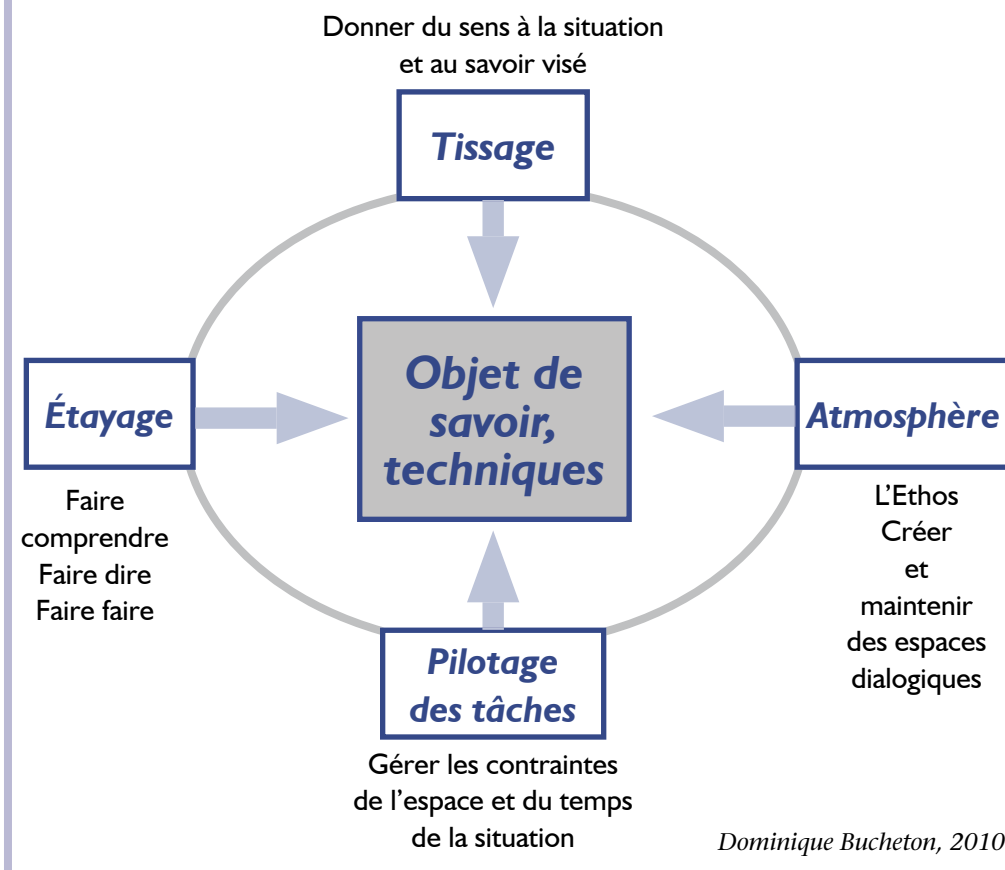
Lorsqu'on observe les évolutions des

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>>

