



BILLET DU MOIS 2

François Malliet : Impasse

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES 3

Florence Castincaud et Pierre Madiot :
Handicap : le temps des engagements
Les mouvements pédagogiques entre pratique, formation et recherche

Pierre Madiot :
Dis-moi comment tu évalues les TPE... et tout le reste

L'ÉCOLE DE CHARB. 7

DOSSIER 9

ET CHEZ TOI ÇA VA ? 57

Florence Lenoble : Dernières nouvelles du front !

Cécile Rossard : Des pions sur un échiquier

Anne-Marie Hubat-Blanc : Comment on devient délinquant pour s'intégrer

Hervé Iché : Attention patchwork !

Sylvie Abdelgaber : Colère déplacée, colère adolescente

Arlette Chauffour : Conte républicain

FAITS ET IDÉES 61

Débattre en classe, mais de quoi ? Et comment ?

Francline Lefèvre : Construire le sens d'une nouvelle

Isabelle Bordallo : Pour prendre une décision

Christine Moracchini : Le débat argumenté, une alternative au cours dialogué ?

Jean Deilhaes : Sébastien ou la construction d'un point de vue

Régine Dufaur : Construire la notion de liberté en 4^e

DES LIVRES POUR NOUS 69

Éditorial, Richard Étienne : Entre transmission descendante et création d'une culture commune 10

1. Malaise dans la formation

Entretien avec Marguerite Altet : Réforme des IUFM : où en est-on ? 11

Jean-Jacques Dupin : Un optimisme bien tempéré ... 14

Bruno Bénazech : Les professeurs des écoles entre deux mondes ? 15

Luc Ria et Guillaume Serre : Rendez-vous manqués . 16

Michel Tozzi : La formation des professeurs de philosophie : un contre-exemple pédagogique ? 18

Isabelle de Peretti : Se construire une image du métier avant le concours 20

2. Vers un accompagnement différencié
Nicole Clouet et Marie-Laure Compant la Fontaine : Les enseignants documentalistes se forment en réseau 23

Georges Ferone : Une liste de diffusion pour échanger 26

Yves-Félix Montagne : Des néophytes « néophiles »... 29

Luc Ria et Guillaume Serres : Un dispositif de formation par procuration, confrontation et simulation . 31

3. Formation initiale et formation continue : des propositions

- La formation initiale
Richard Étienne : Perspectives de changement 33

Entretien avec **Christiane Morin, Michel Perraudau, Jacques Thullier** : Un pôle de ressources « difficulté scolaire » 36

Patricia Vallet : Deux ou trois choses que je sais sur la formation 38

Nicole Priou : L'articulation théorie/pratique : un enjeu majeur 40

- La formation continue
Entretien avec **Alain Zamaron** :

Formateurs ou auxiliaires de l'inspection ? 44

Rolande Hatem : Les compétences premières 45

Christiane Caillot, RubenIbañez, Philippe Pellissier : Paradoxes, contradictions... et stratégies 46

Danièle Houpert : Quels principes pour la formation continue ? 49

Jean-Michel Zakhartchouk : Quelle formation pour enseigner en ZEP ? 51

Monica Levy : Se former par des ateliers d'écriture . . 53

CRAP-Cahiers pédagogiques : Débat : Quelle politique en matière de formation ? ... 55

Articles à lire en ligne

Danièle Houpert : En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?

Catherine Yelnik : Mettre au travail la personne et le groupe en formation

Pascal Lenoir : Professionnaliser les étudiants de concours à l'observation de classe

Catherine Gille : Reprise d'études réussie et travail collaboratif

Éléments de bibliographie

Billet du mois

Impasse

C'est un matin d'hiver, brumeux et glacé. La CCPE 1 a commencé de se réunir depuis une heure environ. Je me rapproche de l'inspection, dans cette toute petite rue parallèle à la Saône.

Oui, j'ai rempli consciencieusement ton dossier de signalement, pesant chaque mot, soucieux de dire ce qui est juste, sans plus ni moins. Ou plutôt avec les moins et les plus. Maintenant il faut y aller. J'ai tenu à être présent, et l'on m'attend car le quart d'heure de ton cas s'approche, lui, à grands pas.

Une dizaine de personnes, assises derrière des tables disposées en U, étudient donc les dossiers de ces élèves qui nous posent problème. Dans une ambiance plutôt chaleureuse et détendue. On termine juste de discuter de celui-là dont une collègue ne sait plus quoi faire. Peut-être un peu intimidé, j'ai pris place en dehors du U face à l'inspecteur qui préside. On m'invite gentiment à rejoindre non pas le cercle, mais une branche de cette convivialité que la pause-café vient sceller.

Sirotant mon petit noir, je pense à tes rires, à tes larmes, à tes hésitations. Souvent tu éclates : « Je suis nul ! », « Oui j'ai dit à la récré que ton frère est un con, mais regarde, toi, lui, elle, nous sommes tous des cons »... « Non, je ne sais pas faire et puis il me faut un stylo bleu ! Non pas celui-là, il est niqué, mais celui que j'avais hier. » Celui que tu as perdu ou démantibulé. Je sais, il y a une provision dans le tiroir de mon bureau, et d'ailleurs tu n'hésites pas à aller te servir. Parfois tu m'envoies à la figure : « Je devrais être au CM2 ! » C'est vrai, tu as été « maintenu » deux fois. En moyenne section et au CE1. Et tu n'es pas à ta place dans cette classe de CE2, comme nulle part tu sembles l'être.

Alors on t'en cherche une autre, de place. Orientation en institut de rééducation (une nouvelle appellation plus soft et plus compliquée vient d'être donnée à ce type d'établissement, mais j'ai déjà oublié...), c'est ce qu'on te propose, après que j'ai raconté tes difficultés, que la psychologue a dressé ton profil et que nous avons discuté quelques minutes. On attend ton père.

Il entre et va s'asseoir à la place des timides, face à l'inspecteur. Comme un petit point au-dessus du U. On lui annonce la proposition de la CCPE. Livide, il dit qu'il va se renseigner et chercher une autre solution, pour toi. Puis il quitte la salle. Si vite.

Je lui cours après et le rattrape sous le porche. J'essaie de positiver, comme si j'avais un produit à vendre. Mais comme je comprends sa mise en cause de l'institution scolaire, la nôtre, son désarroi devant le temps perdu, sa critique des aides inexistantes ou inefficaces, son « Personne ne sait quoi faire ».

Puis nous nous tournons le dos et partons chacun de notre côté, dans la petite rue sous la bruine. La petite rue dont je me demande parfois si elle n'est pas une impasse.

François Malliet,
professeur des écoles (71).

Handicaps: le temps des engagements

Présents aux États généraux du handicap le 20 mai à Paris, Pierre Madiot et Florence Castincaud en reprennent ici les points forts. On verra que dans le domaine de l'éducation, de gros progrès sont nécessaires, mais Charles Gardou et Julia Kristeva, qui sont à l'origine de cette manifestation de grande ampleur, ne manquent ni de conviction ni d'idées précises sur ce qu'il faut faire pour que la France, et l'Éducation nationale en particulier, rattrape son retard en ce domaine¹.

Charles Gardou et Julia Kristeva ont créé ensemble début 2003 le Conseil national « *Handicap : sensibiliser, informer, former* », qui s'est donné pour objectif, en dépassant la dénonciation des insuffisances et dysfonctionnements, de travailler à la construction d'un autre présent et d'un autre avenir pour les moins privilégiés de notre société.

Et comme il ne s'agit pas d'en rester aux mots, le Conseil agit dans plusieurs directions pour mobiliser l'ensemble de la société civile, en s'appuyant sur le soutien, l'engagement de personnalités connues du monde des arts, du sport, du spectacle, des médias, du domaine de l'entreprise, et contribuer, à partir de la loi adoptée le 11 février 2005, à accélérer la parution des 80 décrets annoncés et à les infléchir afin qu'ils répondent au mieux aux besoins et attentes des personnes en situation de handicap et rejoignent ainsi les perspectives ouvertes au niveau européen.

Les « États généraux nationaux *Handicap : le temps des engagements* », qui se sont tenus le 20 mai dernier au siège de l'Unesco, ont été un moment fort marqué par de nombreux témoignages dont on imagine la force de conviction et l'envie qu'ils donnent de faire évoluer les mentalités et les pratiques dans un pays comme le nôtre qui a bien du retard. Certains racontent le combat sans cesse recommencé face à l'indifférence ou à l'exclusion, dans l'isolement et le découragement; d'autres exposent que l'alliance, fortuite ou quotidienne, entre « ceux qui sont en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas » permet d'ouvrir des possibles, d'abolir des obstacles, ou simplement de provoquer des rencontres. La plupart disent aussi que, pour rendre la vie moins dure pour tous, les solutions sont simples à mettre en œuvre, si... si seulement chacun voulait y mettre du sien.

Un manque de cohérence

Le domaine de l'éducation faisait l'objet d'un des forums du matin, le plus nombreux, et la question de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap y est apparue comme à la fois exigeante et décisive, car elle engage à de profondes transformations de nos modes de penser et d'agir. On part en effet d'un constat de difficultés liées à des défauts de continuité et de cohé-

rence. Citons sans exhaustivité: les dysfonctionnements des CDES²; le manque de lisibilité des critères d'inscription en Clis³; l'articulation flottante entre Clis et Upi⁴; les défauts de coopération entre le secteur Éducation nationale et le secteur médico-social; des parcours scolaires sans cohérence ni continuité (exemple des enfants atteints de déficience intellectuelle); des normes d'encadrement inappropriées – c'est notamment le cas des enfants présentant des lourdes déficiences, pour lesquels un effectif de quinze élèves est beaucoup trop élevé; l'inertie des institutions et l'archaïsme de représentations dévalorisantes et discriminatoires.

« *Un élève en situation de handicap, c'est chaque année, depuis la maternelle qu'il doit passer des examens, dit Rachel, rien n'est jamais assuré au-delà de quelques jours, quelques semaines, jamais plus d'un an.* »

« *Si on doit déménager, il faut tout réapprendre; les critères d'orientation des CDES ou des Cotorep changent dans chaque département* », disent des parents.

Des réussites sont possibles pourtant. On entend des témoignages d'intégration individuelle, en Clis, Upi (véritablement intégrées) en enseignement à distance. Des expériences innovantes dans la petite enfance, au sein de haltes-garderies côtoient celles de classes ordinaires, préparées à l'accueil d'élèves « différents », avec l'implication des autres élèves jouant le rôle de moniteurs (classe d'accueil à Nîmes). Dans une université, au sein de chaque discipline et à chaque niveau, des étudiants rémunérés accompagnent l'intégration d'autres étudiants en situation de handicap: apprendre ensemble, c'est donc possible!

Parier sur la formation

Pour commencer ou continuer, pour rompre la solitude, des étayages sont nécessaires. On manque d'outils pour la classe (versions numérisées des manuels scolaires...), de diffusion des expériences et des réussites, de recensement des établissements scolaires accessibles. Il y a à faire tout un travail de sensibilisation pour rompre les peurs, et d'information pour donner à chacun les moyens d'agir selon sa compétence, en partant de l'expérience des personnes en situation de han-

Les chefs d'établissements tiennent leur biennale

La biennale de l'Afides, Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires, aura lieu du 23 au 26 octobre 2005 à Paris, sur le thème « La qualité de l'éducation, chemin de l'excellence pour tous: quel rôle pour le directeur? ».

Partout sur la planète, et notamment dans l'espace francophone, les systèmes scolaires souhaitent offrir à leur jeunesse une éducation de qualité. Cette qualité ne se décrète pas. Elle ne se réalise que sur la base d'un engagement communautaire en sa faveur et grâce à une gestion efficace et orientée vers cette qualité. Comme le reconnaissent de plus en plus les ministères et les organisations internationales, le rôle du chef d'établissement scolaire est déterminant dans la mise en œuvre d'une politique de la qualité. La biennale de l'Afides à Paris permettra aux professionnels de la gestion scolaire d'échanger sur leur vision du rôle qu'ils assument dans la quête de l'excellence pour tous.

Afides, 500, boulevard Crémazie Est, Montréal (Québec) H2P 1E7 Canada. afides@afides.org

Éducation artistique, théâtre: inventons l'avenir!

Les 11, 12 et 13 novembre 2005 à Nantes aura lieu le rassemblement national de l'Anrat.

Il s'adresse à l'ensemble des professionnels du spectacle vivant, du monde de l'éducation, et aux collectivités, associations et organisations concernées par le développement de l'éducation artistique et culturelle des jeunes.

Ces journées seront consacrées à l'étude approfondie de problématiques incontournables: formations – partenariats et rencontres – politiques territoriales – projets/dispositifs et enseignements – développement international. Elles doivent aboutir à la formulation de propositions neuves destinées à soutenir tous les efforts des acteurs de terrain.

Fiche de préinscription et informations complémentaires sur le site: http://www.anrat.asso.fr/les_assises_nationales.pdf
Anrat Théâtre-éducation, Paris anrat@anrat.asso.fr

Connaissez-vous l'approche orientante?

Les 6 et 7 mai 2005, s'est tenu à Montpellier le premier colloque international en Europe sur l'approche orientante. Organisé par l'association « Apprendre et s'orienter », il rassemblait des professionnels de l'éducation et de l'orientation, ainsi que des chefs d'entreprise français,

québécois, belges, et italiens. L'approche orientante, apparue au Québec en 2001, est une démarche qui place le choix professionnel au cœur des apprentissages de l'élève. Elle lui permet de faire des liens entre ce qu'il apprend et son avenir, entre les matières enseignées et le monde du travail. Elle utilise les professions comme éléments de contextualisation des apprentissages. Les pédagogues si souvent confrontés à des élèves qui semblent déconnectés de toute temporalité, que ce soit le passé ou leur propre avenir, pourront y trouver une source de renouvellement. Cette démarche déjà mise en œuvre dans les classes a donné lieu à des publications dont on trouvera les références sur le site Internet. <http://www.apprendreetsorienter.org>

Cannes 2005 !

Le prix de l'Éducation nationale a été décerné à *Cinéma, aspirines et vautours*, film du brésilien Marcelo Gomes, par un jury de neuf membres de la communauté éducative et professionnelle, présidé par le producteur Pierre Chevalier, en mai 2005. Conformément à la vocation de ce prix, le film a été choisi pour son intérêt cinématographique et pédagogique et ses qualités artistiques. Par la suite, il donnera lieu à la création d'un DVD pédagogique qui en facilitera l'approche et invitera à l'analyse et au débat avec les élèves. En 2003, le jury avait primé *Éléphant* de Gus Van Sant, la veille de sa double consécration au palmarès du festival par le prix de la mise en scène et la Palme d'Or. En 2004, ce fut *La vie est un miracle* d'Émir Kusturica, président, cette année, du jury du 58^e Festival de Cannes.

Contacts :

Laetitia Moch : 06 08 73 75 30
Samra Bonvoisin :
01 55 55 30 10 / 06 20 28 42 92

Comment évaluer ? Un colloque de l'Admee

Depuis 1985, l'Admee-Europe organise chaque année un colloque international en langue française. Après avoir examiné les relations entre formation et évaluation, les problèmes posés par la qualité, sa définition et son évaluation, l'alliance entre efficacité et équité, l'Admee-Europe a choisi cette année de s'associer à un IUFM pour poser la question du « comment évaluer ? » Ce 18^e colloque se tiendra du 24 au 26 octobre 2005, à l'IUFM de Champagne-Ardenne à Reims. Placé sous la présidence de Claude Thélot (président de la commission du débat national sur l'avenir de l'école et conseiller maître à la cour des comptes), le comité scientifique élabore un programme qui permettra à la communauté francophone européenne et québécoise de faire le point sur les recherches récentes

dicap elles-mêmes, en recensant et en diffusant les bonnes pratiques, en s'appuyant sur les nouvelles technologies de l'information.

Les besoins sont grands également en formation des enseignants. Des formations communes aux enseignants, psychologues, médecins, etc., pour changer en profondeur, et pour les générations à venir, la culture de notre pays, sont encore à inventer. Les cursus et diplômes universitaires pour faire émerger de nouveaux métiers ou de nouvelles qualifications n'existent qu'à Nancy et à Montpellier, avec un diplôme « Environnement juridique et social de l'enfant en situation de handicap ».

Mais au-delà des seuls enseignants spécialisés, quelle formation initiale et continue des professeurs des écoles, de collège et lycée, des inspecteurs, des personnels de direction, des auxiliaires de vie scolaire, des médecins, infirmiers, psychologues scolaires, etc. ? En effet, chez certains enseignants qui accueillent des enfants en situation de handicap dans leur classe, la carence actuelle de formation suscite de forts sentiments de solitude et d'incompétence qui explique, dans une large mesure, leur attitude contradictoire : ils soutiennent le principe de la scolarisation des enfants en situation de handicap, tout en manifestant des réticences face à une situation concrète. C'est le cas dans l'école de Léo, un enfant handicapé moteur aux capacités intellectuelles étonnantes : à la fin de son CE1, il apprend que l'enseignante de CE2 ne souhaite pas le prendre dans sa classe ; rien à faire, il devra intégrer une classe spécialisée alors qu'il aurait pu suivre le cursus normal.

Toute cette réflexion trop vite résumée ici s'est traduite par un engagement solennel :

Sachant que la nouvelle loi veut que « tout enfant ou adolescent présentant un handicap soit inscrit dans l'école la plus

proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » ;

Craignant que ce principe ne suscite qu'une simple mise en conformité administrative ;

Constatant que la formation, encore très embryonnaire et segmentée, ne prépare pas à répondre à ce défi et ne favorise pas une culture du lien ;

Considérant que le handicap n'est qu'une des formes de la diversité... ;

... Nous nous engageons à faire de la formation à la prise en compte des situations de handicap une priorité pour tous les acteurs du monde scolaire. Cet engagement se traduit concrètement dans les démarches et revendications associatives ou syndicales, dans les orientations et décisions politiques, dans les cursus initiaux, dans les programmes de formation continue, etc. Ce, dans la perspective d'une formation commune pour une culture commune.

Le Crap – *Cahiers* s'associe à cette volonté forte de rendre l'école accessible à tous. On pourra se reporter au dossier 428 des *Cahiers*, « De l'enseignement spécialisé à l'école intégrante », novembre 2004.

Florence Castincaud, Pierre Madiot.

1 Nos vifs remerciements à Charles Gardou, ami des *Cahiers* de longue date, pour les textes qu'il nous a aimablement communiqués.

2 La C.D.E.S. (commission départementale pour l'éducation spécialisée) est une instance départementale d'aide aux enfants et adolescents handicapés, de la naissance jusqu'à l'âge de 20 ans (sauf cas particuliers). Au-delà de 20 ans, le relais est pris par la Cotorep.

3 La Clis (classe d'intégration scolaire) a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicaps.

4 Upi: unités pédagogiques d'intégration qui, dans le second degré, proposent des modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées. Elles s'adressent à un type de handicap précis.

NOTRE PROCHAIN NUMÉRO

octobre 2005 - n° 436

Aider les élèves ?

Quels que soient le niveau, la discipline, le problème rencontré, l'aide se décide souvent dans l'urgence. Il est alors difficile de prendre la mesure de tous ses enjeux et de choisir de manière pertinente d'aider ou non, comment, où, avec qui et à quel prix. Car la question de l'aide ne peut se résumer à de la méthodologie, du soutien ou de quelques heures en plus. Elle interroge à la fois notre représentation du métier, notre rapport à l'autre, mais aussi notre conception de l'apprentissage, et la responsabilité sociale de l'école (allons voir du côté des officines d'aide privées qui sont en plein essor ces temps-ci...)

Commençons par regarder les ambiguïtés de cette « aide » que nous sommes prompts à proposer et ses raisons inconscientes. Et si aider... c'était d'abord s'aider soi-même ? Un effort de lucidité est ici nécessaire pour mieux penser

nos interventions dans la classe, hors de la classe et même en dehors de l'école, à tous les niveaux : primaire, collège, lycée, afin de résister à la tentation de « faire à la place ». Aider sans empêcher d'apprendre et construire des dispositifs qui amènent l'élève à faire seul ? Pas si simple...

On trouvera dans ce dossier un ensemble de pratiques dans des niveaux de classe et des disciplines très variés, qui toutes proposent une analyse des avantages et inconvénients des choix qui ont été faits, et sont prudentes sur les effets observés. Plusieurs livrent modestement leurs outils, tableaux de bord, contrats avec les élèves, fiches de suivi... L'objectif est que cet ensemble de réflexions nous aide (!) à faire des choix individuels et collectifs plus éclairés.

Dossier coordonné par Sylvie Grau et le Crap 44 (Nantes)

Colloque du 1^{er} juin 2005–IUFM de Nantes

Les mouvements pédagogiques entre pratique, formation et recherche

Quelle distance faut-il entre recherche et militantisme ? Que se passe-t-il quand l'institution reprend les idées des mouvements pédagogiques ?
Qu'est ce qui est évaluable, et qu'est-ce qui ne l'est pas, dans une action pédagogique ?

Autour de ces questions et de quelques autres, la mission formation de l'INRP organisait à Nantes, le 1^{er} juin dernier, en partenariat avec le Climope (comité de liaison des mouvements pédagogiques et d'éducation) et l'IUFM des Pays de la Loire, une journée d'étude avec le soutien de la *Revue Française de Pédagogie* et de la *Conférence des directeurs d'IUFM*.

La journée a donc exploré les relations qui peuvent se nouer dans ce triangle : mouvements-recherche-institution. Le matin, une table ronde a permis de préciser en quoi le point de vue de la recherche et celui de l'engagement pédagogique peuvent être complémentaires et par quels scénarios on passe de l'innovation pédagogique à l'institutionnalisation. À chaque fois, on mesure le risque de confondre les points de vue, les logiques différentes, qui doivent être distingués, sans hiérarchies. Il y a dans une pratique pédagogique innovante quelque chose d'indicible qui reste probablement inaccessible à la recherche... Il y a dans les problématiques institutionnelles une logique qui ne sera jamais celle des mouvements pédagogiques... La recherche doit nécessairement « réduire » une situation pédagogique pour en faire un objet d'étude alors que l'action le saisit dans sa complexité... Points de vue complémentaires, mais irréductibles.

L'après-midi, les ateliers approfondissaient chacun un des thèmes apparus le matin. En voici deux échos.

Action ou recherche ?

C'est surtout Jean-Yves Rochex¹ qui, sans ménagement pour les âmes sensibles, a insisté avec son acuité habituelle sur la nécessité de distinguer l'action et la recherche, dont les logiques et pratiques sont différentes. L'action vise l'efficacité et la pertinence, elle traite des situations particulières, uniques. Elle se donne des cadres de référence souvent hétéroclites, voire opportunistes (dans les limites éthiques qu'elle s'est fixées), parce qu'elle a tout à gérer.

La recherche vise la compréhension et la modélisation, elle se donne des cadres métho-

dologiques et un appareillage conceptuel explicite, systématiques et contrôlables. Son objet d'étude est construit en sélectionnant des phénomènes qui sont seuls pris en considération. S'il faut donc renoncer, c'est plus sain, à ce « légitimisme inversé » qui ferait de tout militant pédagogique un chercheur, comment la logique de l'action peut-elle se nourrir de la recherche ? Sans doute par un travail de traduction et de recontextualisation d'autant plus nécessaire que se développent des recherches très fines, peu généralisables : impossible de vouloir les « appliquer ». Attention aussi au risque de voir des recherches convoquées non dans un but de compréhension, mais pour le contraire : légitimer des certitudes. Tentation jamais écartée... Les mouvements pédagogiques, par exemple, acceptent-ils de laisser la recherche interroger leurs logiques, ou lui demandent-ils parfois de les cautionner ?

De son côté, la recherche accepte-t-elle que la richesse des situations « ordinaires » lui montre ses limites, la relance vers d'autres interrogations ?

Ainsi, aux militants qui caressent le rêve d'être appelés chercheurs parce qu'ils se sentent en recherche, le chercheur montre les dangers de la confusion, sans en faire une question de personne mais de posture. Un discours plutôt rassurant : n'être que ce que l'on est à un moment donné, cela suffit largement à nous occuper.

Institutionnaliser les innovations ?

L'innovation est la façon dont les praticiens répondent aux multiples questions inhérentes à la situation d'apprentissage en faisant vivre de manière inventive le rapport que leurs élèves entretiennent avec le savoir. Mais, si les innovations, qui existent en tant que « théorie pratique » pour reprendre la formule de Durkheim, n'appartiennent à personne d'autre qu'aux praticiens, elles sont porteuses des valeurs et des principes d'action que les mouvements pédagogiques défendent et dont ils forment la mémoire. Aussi, la responsabilité des mouvements pédagogiques est de créer les espaces de réflexion, d'échanges et de mutualisation qui

autour de trois thématiques : les outils d'évaluation et leurs qualités, les outils et les dispositifs d'évaluation et les outils et les acteurs de l'évaluation.

Admee : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe
03 26 50 77 88
<http://www.reims.iufm.fr/recherche/colloques/admee.htm>

Le développement durable sous l'angle de l'éducation

Le CRDP de l'académie d'Amiens a inauguré en mai 2005 le site Internet du Pôle national de compétence *Éducation à l'environnement pour un développement durable* (EEDD) du réseau Scérén [CNDP-CRDP]. Celui-ci vient d'être labellisé par le ministère de l'Écologie et du Développement durable dans le cadre de la Semaine du développement durable. Ce site est le portail d'entrée du Pôle national de compétence EEDD. Il contribue à la compréhension de questions de plus en plus nombreuses et complexes, et veut aider à mieux les prendre en compte, notamment dans les domaines éducatif, pédagogique et didactique.

On trouve neuf entrées thématiques : l'air, la biodiversité, le bruit, les déchets, l'eau, le paysage, les risques majeurs, le sol et le sous-sol et surtout l'éducation à l'environnement pour un développement durable. L'ensemble apporte des connaissances pédagogiques et éducatives, développe l'approche citoyenne, informe sur l'actualité, facilite l'accès aux ressources et permet des échanges de pratiques. Chaque thème propose deux approches : « Pédagogie et éducation » et « Culture citoyenne ».

<http://crdp.ac-amiens.fr/enviro>

Journées de la culture scientifique et technique

L'université Henri Poincaré-Nancy 1 s'est fortement impliquée dans la culture scientifique et technique ces dernières années : organisation de cafés scientifiques pour le grand public, rencontre entre des enseignants-chercheurs de l'université et des classes de collège ou lycée, organisation de la Fête de la science, congestion avec la communauté urbaine du Grand Nancy de deux établissements de culture scientifique (le muséum aquarium de Nancy et les conservatoires et jardins botaniques de Nancy)...

Un colloque destiné aux professionnels de la médiation, concepteurs d'expositions, organisateurs d'événements de culture scientifique, conservateurs de muséums scientifiques et techniques, etc., aura lieu au Palais des congrès de Nancy les 30 novembre, 1^{er} et 2 décembre 2005.

Quatre thèmes ont été retenus pour ces premières rencontres franco-phones :

- Quels médiateurs pour quelles médiations ?
- Outils, vecteurs et médias
- La pratique scientifique et technologique encadrée
- Médiateurs scientifiques : quelle formation ?

Un salon des expositions scientifiques itinérantes sera présenté en parallèle de ce colloque, ainsi que deux expositions sur « les livres et périodiques scientifiques pour la jeunesse » et « les encyclopédies numériques ».

<http://www.jhc2005.uhp-nancy.fr>

Un nouveau site sur le handicap et l'école

Intégrascop est un site destiné aux enseignants et aux professionnels de l'éducation amenés à accueillir des enfants malades ou handicapés. Ce projet a le soutien du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Santé et du secrétariat d'État aux personnes handicapées, ainsi que le patronage de l'Académie de médecine. Il a pour but de faciliter l'intégration et la scolarisation de ces enfants en proposant une information sur les maladies et handicaps, des liens vers d'autres sites, un espace d'échange d'expériences, de témoignages...

Intégrascop est une étape dans la mutualisation de l'expérience du corps enseignant, des associations de malades, du milieu médical et paramédical. Un projet ambitieux mais délicat dans sa réalisation : un site Internet apporte forcément une information généraliste qui doit être adaptée par chacun, dans le respect de l'individu.

Site en cours de réalisation :

<http://www.integrascop.fr>

Cnefei – Intégrascop
58/60, avenue des Landes,
92150 Suresnes.

Un docteur Knock presque Faust

Pour le public adulte comme pour des scolaires, *Knock* de Jules Romains reste une pièce comique et sinistre à la fois qui n'a rien perdu de sa force. La mise en scène de Guy Simon du théâtre du Kronope (Avignon) s'auto-réajuste à alléger certaines longueurs pour mieux restituer l'inquiétude qui sourd de la pièce et le charme maléfique du « docteur ». Personnages masqués, danse, musique, lumières, corps déformés et exagérés... On va de surprise en surprise et le défi que s'est lancé la Compagnie est réussi ! Le spectacle peut se déplacer dans toute la France et propose des animations pour les scolaires et formations pour les enseignants. Un nouveau spectacle du Kronope démarrera en « off » au festival d'Avignon : *le Bossu*.

Théâtre du Kronope, Avignon
04 90 27 14 31
kronope@club-internet.fr

permettent aux praticiens de mettre en perspective les actions qui visent à rendre l'école et les savoirs accessibles à tous.

Il s'est trouvé que l'institution a repris à son compte un certain nombre de modes d'action préconisés par les innovateurs et relayés par les mouvements pédagogiques. Plus que les techniques, même, c'est l'esprit de ces dispositifs innovants qui a été repris dans les IDD, TPE, PPCP, ECJS, mais aussi dans les instances de concertation et de participation que sont l'heure de vie de classe, le conseil de vie lycéenne, etc.

Tout le monde voit bien le danger que comporte la généralisation d'une innovation à partir du moment où elle est imposée par la hiérarchie. De pragmatique et militante, elle devient une *doxa* puis une nouvelle norme. Elle perd alors la dynamique qui avait présidé à son élaboration. Pourtant, la plupart des mouvements pédagogiques présents à ce colloque sont d'accord pour se réjouir du fait que des idées et des dispositifs qu'ils ont toujours défendus soient étendus à tout le système éducatif. S'il arrive qu'ils soient alors

incompris, abandonnés ou détournés, ce n'est pourtant pas une fatalité. Plus même, c'est parce qu'ils ont été institutionnalisés qu'après avoir été combattus par les professeurs, les TPE ont finalement été adoptés dans leur esprit et dans la forme par une très grande majorité d'entre eux.

C'est la raison pour laquelle le ministre Fillon, conscient du puissant levier de changement du système que constituaient les TPE, a tenté de les supprimer.

L'innovation n'est pas un luxe réservé à un cercle d'initiés qui veulent changer l'école pour changer la société ; elle reste un combat à long terme et ne peut se contenter de préserver jalousement les quelques espaces de liberté qu'elle a su se ménager.

Florence Castincaud, Pierre Madiot.

¹ Jean-Yves Rochex, professeur de sciences de l'éducation, université Paris VIII et *Revue Française de Pédagogie* (RFP).

Les erreurs commises dans le rapport de ses propos ne seraient bien sûr à imputer qu'aux auteurs de cet article.

APPEL À CONTRIBUTIONS

Faire avec les images

L'école ne sait pas quoi faire de l'image. Tantôt accusée de disperser l'attention, tantôt utilisée pour agrémenter un texte ou pour illustrer son propos, tantôt expression d'un message poétique ou rhétorique, tantôt objet d'analyse, elle peut aussi, parfois, devenir un projet où l'élève est créateur.

Ces différentes approches de l'image à l'école n'épuisent pas le sujet et trouvent leurs limites face à la déferlante des images dont nos élèves sont les premiers consommateurs. L'image pose alors un problème sans devenir une ressource !

Dans ce dossier nous voudrions d'abord rendre compte des pratiques pour en voir les apports et les limites mais aussi pour dessiner de nouvelles perspectives.

Nous proposons en effet de réfléchir à un véritable apprentissage du *regard*, comme prolongement de l'éducation à l'image ou *par* l'image :

Une image n'existe que quand un regard est porté sur elle. Comment faire advenir un regard éduqué qui serait celui d'un sujet pensant ?

Le défi est d'aller à la rencontre, derrière ce qui est visible immédiatement, d'un invisible qui participe de l'histoire et de la culture.

La philosophie, la psychologie, la sociologie ou la sémiologie nous fournissent des clés : ainsi nous pouvons mettre au *travail* les

élèves, mais nous voudrions aussi amener ces derniers à produire un *discours* qui dépasse les modes de consommation immédiats et impersonnels, favorise un retour aux concepts et les remette au centre aussi bien en tant que sujets qu'acteurs.

Nous chercherons ainsi dans ce dossier :

- À faire le point sur l'ensemble des apports théoriques pour l'analyse des images : quels outils peuvent nous être utiles ?

- À analyser les pratiques de consommation des images : celles des élèves mais aussi les nôtres.

- À rendre compte des différentes manières d'utiliser les images en classe, selon les disciplines, dans leur mise en rapport avec l'écrit ou bien dans des projets de production : qu'est-ce qui se fait réellement et en quoi ces pratiques éduquent-elles au regard ?

- à proposer des postures pédagogiques qui apprennent aux élèves à regarder : de quelle manière pouvons-nous construire avec eux une culture de l'image ?

Vos expériences, vos témoignages, vos questionnements sur l'ensemble de ces points sont indispensables pour nourrir ce dossier.

Vous pouvez les adresser à :

François Malliet :

francois.malliet@cahiers-pedagogiques.com

Jacques Ténier : j.tenier@wanadoo.fr

Ou au secrétariat des Cahiers pédagogiques.

Dis-moi comment tu évalues les TPE... et tout le reste

Les vicissitudes qu'a connues l'évaluation des TPE de 1^{re} paraissent exemplaires à plus d'un titre.

On se rend compte en particulier qu'un dispositif pédagogique, quel qu'il soit, ne fonctionne que si le projet dont il est issu inclut une réflexion approfondie sur les modes et les procédures de son évaluation. Celle-ci ne peut intervenir comme un simple contrôle découlant plus ou moins naturellement des travaux situés en amont. Elle contient en réalité toute la complexité du travail qui précède au point qu'elle en détermine le déroulement.

Dans le cas des TPE, il faut avouer qu'à l'origine, beaucoup de flou a entouré la question de leur évaluation. Il semble en revanche que c'est lorsque les enseignants se sont emparés de la démarche qui devait aboutir à la soutenance d'un travail autonome – suivi par le moyen du carnet de bord – que les TPE ont commencé à fonctionner parce qu'il a fallu alors définir collectivement ce qu'on attendait des élèves dans une situation nouvelle de croisement de disciplines.

Il est évident qu'en amputant les TPE de leur année de terminale, un coup sévère leur a été porté. Il est apparu qu'en modifiant les règles de leur évaluation à l'issue de la classe de 1^{re}, l'administration a eu l'intention de les vider définitivement de ce qui fait leur intérêt avant de les rayer du paysage pédagogique. Le bac ayant le pouvoir d'anesthésier le savoir, on a redisciplinarisé les TPE pour ramener dans le droit chemin une pédagogie qui remettait en cause une école occupée à transmettre des savoirs cloisonnés.

Maintenant, le défi du « socle commun » a été lancé... Il s'agira de déterminer quels savoirs et quelles compétences fondamentales l'école s'engage à faire acquérir à tous. Si l'on ne se préoccupe pas de savoir comment ces connaissances seront évaluées, on ne changera pas grand-chose à la façon dont elles sont enseignées.

Et l'on continuera à pousser les nouvelles générations d'écoliers et de collégiens vers un bac désespérant d'ennui et d'échec programmé.

Pierre Madiot.

SUPPRESSIONS DE 800 POSTES DE PROFS DÉTACHÉS



L . ' . é . c . o . l . e . d . e . c . h . a . r . b

Le code de la route pour apprendre à lire aux adolescents du 93

L'association JADE (Jeunes, action, dialogue, entreprise), qui est présente depuis dix-sept ans à la Courneuve et dans la banlieue nord de Paris, s'occupe d'insertion sociale et professionnelle et tente de modifier les représentations des jeunes adultes en difficulté.

Devant l'augmentation des problèmes de lecture et d'écriture chez les adolescents et les jeunes adultes, JADE va mettre en place un atelier pour lutter contre l'illettrisme à partir des cours d'auto-école. En s'appuyant sur la motivation dont font preuve beaucoup de jeunes pour l'obtention du permis de conduire, on peut travailler de nombreux apprentissages : le raisonnement logique, le sens des mots, l'analyse de l'image, l'entraînement à la lecture, la compréhension du texte, les méthodes d'acquisition de vocabulaire, la maîtrise de la compréhension du français oral courant.

Contact : région Île de France
Sandrine Kocki 01 53 85 66 50

Cyclou et Bylette et les Inséparables pour préparer l'APER de la maternelle au cycle 3

La MAIF vient de mettre en ligne une brochure téléchargeable, *Cyclou et Bylette*, destinée aux enseignants pour donner des suggestions d'activités en cycle 1 dans le domaine de l'éducation à la sécurité routière : fiches pédagogiques, tests, bibliographie. Pour le cycle 3, la MAIF propose un C.D.Rom qui met en scène quatre élèves, *Les Inséparables*, sur leur parcours quotidien, le tout accompagné de tests, quizz ou BD. Disponible gratuitement à partir de l'espace « enseignants » du site, elle permet de bien préparer l'attestation de première éducation à la route (APER).

www.maif.fr

BT2 « Discours sur la guerre »

Fruit d'un travail de TPE du lycée Élisée Reclus de Sainte Foy la Grande, ce BT2 nous entraîne dans les discours multiples écrits par des témoins ou acteurs des guerres passées : comment ont-ils pensé, aimé ou haï, justifié ou dénoncé la guerre ? Les textes sont répartis en plusieurs thématiques : devenir un héros, l'esthétisme de la guerre, souffrir de la guerre, justifier la guerre, dénoncer la guerre.

BT2 disponible chez PEMF
www.pemf.fr

Les enfants du Big Bang, suite

Nous avons déjà fait mention de ce film tourné avec les élèves de la classe relais de Frédérique Landoeur,

écrit et réalisé par Marie Frapin.

Des élèves de classe relais partent en quête de leurs origines et abordent les questions existentielles de l'être humain par le biais des textes fondateurs, de la philosophie, des sciences et de l'art.

Le film raconte, en suivant sur un an Frédérique et principalement quatre de ses élèves, cette lente chrysalide qui est une alternative positive à l'exclusion, puisqu'elle permet à ces jeunes d'apprendre à être et d'avoir un projet de vie.

Deux projections sont prévues le mercredi 14 septembre à 19 h 30 et à 20 h 30 au cinéma La Clef, 21, rue de la Clef – 75005 Paris
Métro : Censier-Daubenton.

Ces projections seront suivies d'un débat en présence de Marie Frapin, la réalisatrice du film, Serge Boimare, psychopédagogue, d'Albert Jacquard, Frédérique Landoeuer, enseignante.

Les 12x12 de Patrick Bonjour

Le dessinateur Patrick Bonjour, qui illustre régulièrement les *Cahiers*, publie aux éditions du Rouergue de petits livres sous un amusant format carré (12 cm sur 12). On y reconnaîtra son trait qui, incitant au rêve, reste aussi plein d'humour. *Pom Pom Pomme* et *L'indigestion* ouvrent les portes de l'imaginaire des jeunes enfants... Des titres à collectionner !
www.lerouergue.com

Rectificatif

Dans le n° 434 (Infos et publications, page 1), une double erreur a altéré l'annonce de la publication de l'AFEF.

Le titre « L'AFEF est de retour » a été déplacé en tête d'un « Guide pour des projets éditoriaux du CRDP de Créteil », qui n'a rien à voir avec l'association des enseignants de français.

L'AFEF nous prie également de faire savoir que, contrairement à ce que nous avons écrit, il n'y a pas eu interruption dans la parution ; la revue a bien été reprise par le groupe Armand Colin au 1^{er} janvier, mais sans aucune interruption de diffusion ; le titre de la revue reste toujours la propriété de l'AFEF qui décline toute responsabilité dans les éventuelles erreurs de la campagne d'abonnement de la maison d'édition.

Autour du CRAP-Cahiers pédagogiques

Café du Crap-Cahiers pédagogiques

Le « café des *Cahiers pédagogiques* » du 4 juin s'est tenu au Relais, rue Lagrange (Paris 4^e)
autour de la question : « À l'école, quel langage pour apprendre ? ».

Nous avons invité Boris Seguin, enseignant en collège ZEP à Pantin, auteur de *Crame pas les blases*, *Les céfrans parlent aux Français*, et président de l'association « Les Engraineurs » qui travaille à la création artistique (vidéo, courts-métrages et documentaires) avec des habitants du quartier des Courtilières à Pantin. Nous nous sommes retrouvés à une dizaine pour échanger sur le thème proposé – est-ce un hasard si plusieurs participants étaient enseignants de maths ? Après un état des lieux des difficultés de nos élèves pour manier les codes scolaires, à l'oral comme à l'écrit, et des risques de ruptures entre « eux » et « nous », nous avons évoqué des pistes pédagogiques possibles. Par exemple l'effort pour expliciter (décoder les consignes, se méfier des fausses évidences), mais aussi pour aider à donner du sens. Une collègue de maths a par exemple témoigné de l'intérêt de la « narration de recherche » et plusieurs participants ont plaidé pour plus d'interdisciplinarité, notamment autour du langage.

D'autres rendez-vous sont prévus pour l'an prochain, dont un avec Carole Diamant, auteur de *École, terrain miné* (Liana Levi, 2005). Le café des *Cahiers* : un espace de débat sur l'école ouvert à tous !

Les journées d'automne du CRAP-Cahiers pédagogiques

Les journées d'automne du CRAP-Cahiers pédagogiques auront lieu cette année les 30 octobre et 1^{er} novembre à l'INJEP de Marly-le-Roi (78).

Le dimanche 30 octobre est proposé un travail collectif sur le thème du *socle commun de connaissances et compétences*. Après une intervention de Marc Romainville, chercheur à l'université de Namur, qui nous parlera de la mise en place de ce socle en Belgique francophone, nous travaillerons en ateliers sur plusieurs thèmes :

- *Quels contenus pour le socle ?*
- *Quelles conséquences pour le métier (réorganisation du service, formation initiale et continue...)?*
- *Quelle organisation concrète (dans les collèges pour l'essentiel) ?*
- *Quelles conséquences pour l'école primaire ?* (tout atelier est ouvert, bien sûr, à tous les participants).

Puis nous transformerons ces réflexions en propositions qui seront portées par le CRAP dans les mois à venir.

Le lundi 31 octobre aura lieu l'assemblée générale de l'association qui fixe nos orientations et le cadre de notre action.

Nous profiterons également de ce temps fort de la vie du CRAP pour préparer les rencontres d'été 2006 et un futur colloque national.

Les journées d'automne sont ouvertes à tous les adhérents (on peut adhérer à cette occasion d'ailleurs !)

Pour en savoir plus : écrire à cahier.peda@wanadoo.fr, ou sur le site www.cahiers-pedagogiques.com

Marie-Hedwige Denis nous a quittés

Marie-Hedwige était une figure du Crap et un pilier de l'IUFM de Nantes.

Tout le groupe de Nantes, dont elle était la correspondante académique depuis sept ans, est bouleversé par sa disparition et garde d'elle l'image d'une militante dynamique et volontaire et le souvenir des soirées passées dans sa grande maison de Rezé, à préparer l'université d'été de Montaigu ou celle de St-Nazaire, à fêter une fin d'année ou à préparer le programme de l'année suivante.

Tous les amis du Crap connaissaient sa simplicité et son désir communicatif de faire vivre les idées qui nous réunissent.

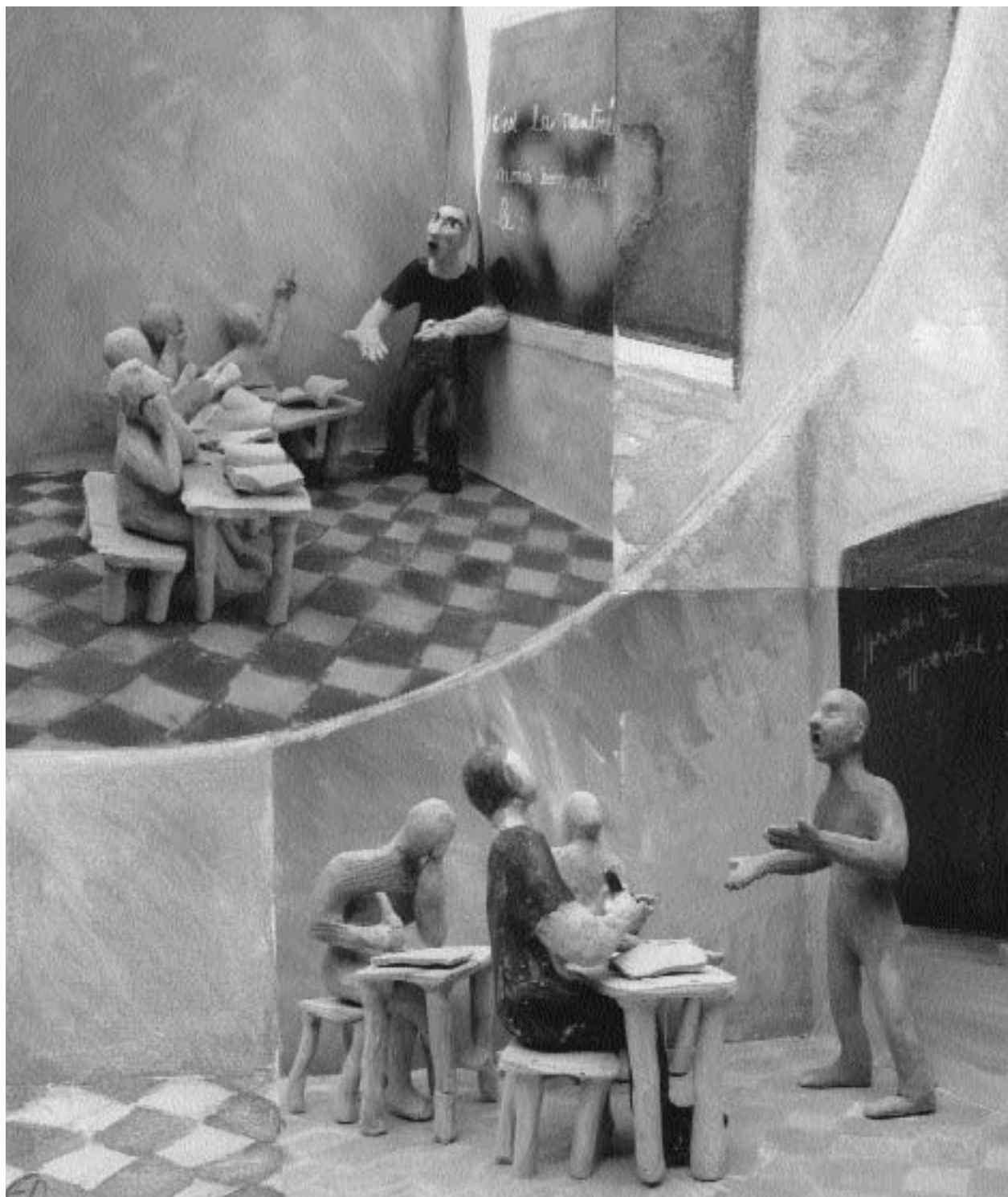
Nous avons vu avec quel courage et quelle détermination elle a lutté contre une maladie brutale qui a été finalement la plus forte et nous prive de son énergique présence. Nous redisons à ses proches notre grande tristesse.

Au revoir, Marie-Hedwige.

dossier

Enseigner, un métier qui s'apprend

Coordonné par Richard Étienne et Alain Zamaron



« Laissez-nous un peu vous déformer, Maître, et on vous aimera. »
Milan Kundera, *Les testaments trahis*, 2000.

Entre transmission descendante et création d'une culture commune

Rénovée en 1982 à l'occasion de l'accession de la gauche au pouvoir, refondée en 1989 par la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), la formation cherche un second souffle. Nous avons voulu dans ce dossier la questionner à l'occasion de la nouvelle loi d'orientation qui maintient, voire renforce les dichotomies entre initiale et continue, obligatoire et volontaire, multiplie les incertitudes et risque de peser lourdement sur l'avenir du système éducatif. Elle accentue un malaise dont elle n'est pas responsable, il est vrai. Quant à la formation continue, la loi parachève son délitement en la consacrant courroie de transmission des instructions nationales ou rectorales. Dans ces conditions, quelle inflexion pouvons-nous déterminer et quelles pratiques d'établissement ou de réseau pour intégrer la formation dans le quotidien du métier, en faire quelque chose qui nous serve autant qu'elle sert le système ?

La nouvelle loi lance des pavés dans la mare mais ne précise pas comment les choses vont se passer. Pour introduire ce dossier, Marguerite Altet fait le point sur la manière dont le processus est engagé. Elle met en évidence une des conséquences de la réforme qui prévoit un allongement de la durée des stages en responsabilité. S'il est vrai qu'on ne peut apprendre un métier sans l'exercer, il n'en demeure pas moins que l'excès de terrain peut tuer la formation sur le terrain ; l'alternance ne se conçoit, comme l'explique Bruno Benazech, qu'avec une articulation entre mise en situation et réflexion sur ce qui s'est passé, les difficultés rencontrées et les solutions à essayer.

Soyons lucides, les IUFM n'ont pas radicalement changé le point de vue des « jeunes » sur la formation qu'ils reçoivent : c'est un moment à passer, pas forcément bon, qui laisse souvent un sentiment de « rendez-vous manqués » (Guillaume Serres et Luc Ria). Si certains, dans ce dossier, assurent en avoir tiré grand profit, d'autres, lors d'une évaluation de stage, ne ménagent pas les critiques qui demeurent malgré tout constructives. Injuste et souvent fautive, l'opposition entre « le terrain » et l'IUFM serait plutôt en voie de disparition. Nombre d'équipes travaillent sur l'intégration de ces éléments hétérogènes par l'analyse de pratiques.

La crise actuelle n'est pas étrangère à l'apparition de changements intéressants dont font état les articles de la deuxième partie. Des professeurs documentalistes développent le recours à Internet dans la formation de leurs jeunes collègues (Nicole Clouet et Marie-Laure Compant la Fontaine). Des praticiens de l'analyse essaient de régler le dilemme entre une position de généraliste et celle du clinicien décidé à ne rien dire (Yves-Félix Montagne). La pensée établissement et les réseaux font de la résistance (Georges Ferone) : les équipes demandent des formations innovantes. Il faut reprendre et développer ce qui marche, par exemple la voie prometteuse de la préprofessionnalisation mise en place dans certaines universités (Isabelle de Peretti).

La dernière partie du dossier rassemble des réflexions et propositions qui veulent ouvrir des voies.

Il faut tout d'abord, comme l'indique Richard Étienne, manifester notre vigilance dans deux domaines. Celui de la formation des formateurs, qui n'est pensée ni au ministère de l'Éducation nationale ni dans la plupart des rectorats, alors que la génération de formateurs issus des universités d'été et autres plans nationaux de formation peine à être remplacée en quantité et en qualité.

L'autre point est l'intégration dans les universités dont on peut tirer parti pour établir le lien entre les formes et les contenus de formation et la recherche, de manière à impulser ce que Nicole Priou appelle « une pratique de la théorie ». La question de la recherche prend en effet d'autant plus d'acuité que les universités risquent d'avoir une vision monopolistique de l'intégration des équipes de recherche des IUFM.

Du côté de la formation continue, si on dispose encore de moyens non négligeables, plusieurs éléments viennent brouiller et embrumer un ensemble trop longtemps délaissé. Le premier a trait au retour à l'individualisme : attribuer vingt heures annuelles de crédit formation cumulable jusqu'à cent vingt, avec une éventuelle rémunération complémentaire pour celle qui sera suivie hors des obligations de service d'enseignement, c'est envoyer un signal fort de consommation individualisée de produits standardisés répondant, comme le note Danièle Houpert, à des demandes très personnalisées. Le second tient à l'absence de référence à des théories du développement personnel, professionnel et groupal. L'absence de clarté sur ce point et l'insistance mise sur la durée comme sur les coûts ont du mal à dissimuler un vide vertigineux qui réduit la formation à la transmission d'informations, ou, comme le déplore Alain Zamaron, à se situer par rapport aux injonctions de l'institution. Doit-on attribuer cette manœuvre à une future introduction de la concurrence dans le domaine de la formation continue ? Pourrions-nous préserver une approche plus humaine et davantage inscrite dans l'histoire comme dans les valeurs de notre système ? Standardiser, revenir au catalogue et à l'achat clés en mains, à la suprématie de la commande (vous allez en formation parce que vous en avez besoin) et de l'offre (choisir sur catalogue) sur la demande (qui s'élabore progressivement dans l'école ou l'établissement ou le bassin de formation avec l'aide d'accompagnateurs qualifiés) c'est préparer la privatisation et renforcer le recours exclusif au stage dont nous connaissons les insuffisances.

En février 2005, à Nantes, il y avait plus de 530 participants au sixième colloque « Recherche(s) et formation des enseignants ». Où et quand se tiendra le septième ? On a vu à l'occasion de ce colloque que les enseignants éprouvaient le désir de se former individuellement et collectivement ; leur intérêt comme celui des élèves et du système n'imposait-il pas de leur donner plus la parole sur ce qu'ils veulent acquérir et la manière de le faire.

Richard Étienne, université Paul Valéry, Montpellier 3.

Réforme des IUFM : où en est-on ?

Entretien avec Marguerite Altet,

professeure en sciences de l'éducation, directrice de l'IUFM des Pays de la Loire et vice-présidente de la conférence des directeurs d'IUFM chargée de la formation des enseignants.

— *Est-il possible de déterminer en quelques phrases ce que va changer la nouvelle loi pour les IUFM, de résumer les points forts et les problèmes posés par leur intégration dans l'université ?*

— Contrairement à ce que nous avons souhaité¹, les IUFM n'ont pas le statut d'école mais celui d'institut, comme les IUT. Il y a un conseil de gestion mais plus de conseil d'administration. Ce qui veut dire qu'ils perdent leur autonomie morale et juridique. En revanche, nous avons obtenu que les moyens financiers et humains (les recrutements) soient « fléchés » : l'université dans laquelle l'IUFM est intégré ne peut donc en disposer à sa guise. Cette intégration permet de les aligner sur ce qui se passe dans la plupart des pays européens où c'est à l'université que sont formés les futurs enseignants. C'est un point fort à condition que nos étudiants et stagiaires puissent obtenir un master professionnel (bac + 5) qui pourrait être un master « métiers de l'éducation et de la formation », ou un master disciplinaire si des collègues veulent approfondir certaines questions dans leur discipline.

Nous insistons également sur la recherche qui est un des arguments sur lesquels le ministère s'appuie pour défendre l'intégration. Vu les travaux que nous produisons sur la formation et pour la formation, nous pensons que

cette intégration doit se faire au sein des sciences humaines et sociales. Notre conférence a rencontré plusieurs fois celle des présidents d'université et nous avons obtenu que, lorsqu'il y a plusieurs universités pour un IUFM, ce soit aux acteurs de se concerter et de déterminer laquelle a le plus d'atouts pour une meilleure formation des enseignants. Ou les universités comprennent cet enjeu et aident les équipes et les directeurs à l'atteindre en reconnaissant nos spécificités et nos contraintes. Ou chacun

nous laisse la maîtrise de notre action et si nous travaillons dans une relation de confiance entre universitaires. Nous avons trois ans pour effectuer ce transfert. Pour le moment, la loi a été promulguée sans ses décrets. Il y en aura autant qu'il y a d'IUFM c'est-à-dire trente et un. Chacun prévoira l'université d'intégration. Donc, tout repose sur la négociation.

Le ministère organisera un suivi. De son côté, la conférence des directeurs a rédigé une charte de dix mesures par lesquelles nous entendons pré-

nous entendons préserver les éléments indispensables à un bon fonctionnement d'une formation professionnelle par alternance.

part de son côté et essaie de récupérer ce qu'il peut. On voit se dessiner ces deux démarches. Pour les Pays de la Loire, les trois présidents et moi avons décidé de travailler ensemble.

Nous tenons à poursuivre la mise en œuvre de la professionnalisation que nous réussissons de mieux en mieux. Tout ce qui a été mis en place sur l'alternance pratique-théorie-pratique, notamment par l'analyse de pratiques, doit être conservé et amélioré. Ce qui ne pourra se faire que si l'université

serve les éléments indispensables à un bon fonctionnement d'une formation professionnelle par alternance. Nous demandons entre autres un transfert en bloc de l'existant, pour éviter le dépeçage. Nous souhaitons également une logique de progressivité reposant sur une négociation étalée entre 2006 et 2008 et respectant les spécificités locales. En bref, les services de formation des maîtres propres aux universités disparaîtraient, les équipes de direction bénéficieraient de décharges à temps

complet, les étudiants et les stagiaires seraient tous inscrits à l'université. Enfin, les services et les compétences de l'institut seraient clairement identifiés (personnel, finances, etc.), les enseignants étant recrutés de manières spécifiques et un conseil pédagogique déterminant le programme de formation.

— *Alors, où risquent d'être les difficultés ?*

— Les difficultés n'apparaîtront pas au niveau des présidents mais à celui des secrétaires généraux qui discuteront directement avec les services pour faire l'inventaire des ressources et des missions. Nous demandons à garder un personnel administratif de haut rang qui puisse travailler avec les secrétaires généraux. Par exemple, étant donné que nous ne pouvons disposer d'un agent comptable, nous aurons tout de même un service financier et un chef des services financiers.

La formation des enseignants sera assurée conformément au cahier des charges prévu par la loi et élaboré par le Haut conseil de l'éducation mis en place par le ministre. Ce cahier des charges est préparé par trois documents.

Le premier est celui qu'a remis le groupe des six directeurs d'IUFM, dont je faisais partie, et dans lequel nous insistons sur les contenus et sur les volumes, sur l'alternance sur deux ans et sur la manière d'augmenter la part de terrain sans en accroître la durée en nombre de semaines et en heures de responsabilité. C'est une formation qui repose sur les pratiques et sur les liens avec les enseignements théoriques. On y développe la pratique accompagnée dans les autres types d'établissement et de classe.

En parallèle, le ministère, Desco et DES (direction de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur), ainsi que l'inspection générale ont créé un référentiel de compétences pour l'enseignant du premier et du second degrés.

Un troisième document que nous n'avons pas vu aurait été élaboré par la Desco. Il serait très précis et décrirait minutieusement ce qu'il y a à faire.

Ces trois documents devraient être travaillés par un groupe à la rentrée. Il y a donc deux points essentiels : cette intégration avec une définition dure qui impose des règles strictes et ce cahier des charges qui déterminera les contenus et les modalités de la formation.

— *Quels seraient les principes d'une formation d'enseignants efficace et durable ?*

— Si je le savais... Plus sérieusement, pour moi, c'est une formation qui

donne une place centrale à la pratique et qui est organisée par alternance pour répondre au souci de professionnalisation. Il s'agit d'une alternance intégrative qui articule les réponses nécessitées par les vraies questions du métier et les situations éducatives rencontrées. Elle est conçue pour intégrer les différents champs du savoir et faire acquérir les compétences nécessaires. Elle commence à apporter au jeune les gestes professionnels nécessaires en lui faisant adopter une attitude réflexive. C'est un équilibre à construire sur deux ans à l'intérieur d'un processus progressif de mises en situation professionnelle qui requiert de placer le concours avant la formation. Les huit mois actuels sont en effet complètement insuffisants. Pour moi, le modèle de l'éducation physique qui effectue une préprofessionnalisation dès la licence est une référence. Je préfère un modèle continu plutôt que notre organisation actuelle qui procède par étapes successives. Les étudiants qui réussissent le mieux chez nous ont bénéficié de cette préprofessionnalisation qui leur a permis aussi de se déterminer – ou non – pour le métier.

L'autre aspect essentiel du problème est la qualité des formateurs et de leur travail. Nous savons que les différences entre formateurs peuvent être une

richesse si on les fait travailler ensemble sur les situations de classe, sur les questions transversales. Mais ces différences deviennent un handicap si les formateurs interviennent indépendamment en l'absence de toute articulation. Le dispositif d'accompagnement des stagiaires doit réunir enseignants de terrain, formateurs universitaires et professeurs d'IUFM. C'est ce qui permet de socialiser les jeunes enseignants et de leur faire découvrir le corps professionnel qu'ils rejoignent. Le travail en équipe permet la conformation et la mutualisation croisée des compétences des conseillers pédagogiques et des enseignants en IUFM. Aussi, nous mettons en place des unités de formation dans lesquelles les formateurs travaillent ensemble sur la construction de séquences de classe puis sur des analyses *a posteriori*.

— *C'est là qu'on pourrait parler de la formation des formateurs.*

— La formation des formateurs est indispensable. Cette formation repose sur l'ingénierie mais elle se fonde aussi sur la recherche : le formateur dispose d'outils d'analyse et de savoirs spécifiques concernant l'acte d'enseigner. Il ne possède pas seulement la maîtrise des savoirs disciplinaires. Il fait de la recherche, il en fait faire, il affronte cette difficulté. Je souhaite donc professionnaliser mes formateurs, c'est un



de mes objectifs, ce qui n'est pas si simple, surtout quand c'est envisagé dans une logique universitaire. Cela ne remet pas en cause le recours aux formateurs de terrain, mais nous savons bien que les meilleurs d'entre eux ont obtenu des maîtrises en sciences de l'éducation, ont pris du recul, ne sont pas prescriptifs et sont capables d'analyser. L'intégration à l'université me semble une très bonne chose pour les formateurs.

— *La formation continue est un des grands absents...*

— Absolument. Dans notre document remis le 10 novembre 2004 au ministre, nous avons indiqué qu'il fallait absolument accrocher la formation continue à la formation initiale. Nous devons relever le défi de réussir la formation des T1 (titulaires première année). Toutes les recherches, notamment l'enquête PISA, montrent que les meilleurs dispositifs de formation des enseignants sont ceux des pays nordiques où il y a trois années d'allers et de retours entre la formation et le terrain, où les premières années sont très accompagnées. Je pense que c'est ce vers quoi il faut tendre. C'est lors des premières années d'enseignement que se construit le métier sur le plan individuel et que se constitue le corps professionnel. Il faut que nous soyons capables d'accompagner le plus possible les jeunes enseignants en les faisant travailler avec des enseignants chevronnés. Une des principales critiques émises dans les stages de néotitulaires porte plus sur l'insuffisance des contacts avec les collègues, même dans les écoles, que sur la difficulté à maîtriser la classe. On pourrait travailler comme on l'a fait lors de la rénovation des collèges en mettant en place des stages de proximité et en réactivant le lien avec l'établissement. Ceci reviendrait à réaffirmer le rôle de l'établissement comme lieu de formation non seulement pendant l'année de stage mais aussi après.

— *Il y a enfin le fait que la structure universitaire n'a pas su traiter, au cours des trente dernières années, la formation des professeurs des écoles.*

— C'est le problème de la polyvalence face à laquelle une licence monodisciplinaire et sept ou huit mois de formation ne conviennent pas. Le ministère avait refusé une licence pluridisciplinaire. Il nous semble qu'il va falloir réfléchir à des licences plus adaptées, qui permettent de répondre aux besoins de l'enseignement primaire mais aussi au métier dans les

écoles. Une licence associant français-maths, une autre discipline et sciences de l'éducation me semblerait tout à fait adaptée. Elle existe dans les autres pays européens. Je vais reposer cette question. En tout état de cause, maintenant que nous sommes rattachés à l'université, il ne faut pas revenir sur l'intégration du premier et du second degrés dans un même institut. Les sciences de l'éducation trouveront là, désormais, leur principale source d'activité mais dans une perspective de travail renouvelée, beaucoup plus axée sur la formation de professionnels que sur l'enseignement de savoirs détachés de leur utilisation.

— *Que penser alors de l'articulation entre l'évaluation de la formation et la certification des enseignants ?*

— Il est indispensable de dissocier l'évaluation en cours de formation de la validation des stagiaires. Les formateurs qui interviennent auprès des stagiaires ne peuvent être ceux qui les valident, surtout si l'on recourt à l'analyse de pratiques dans la formation. Je voudrais enfin souligner que la perspective du master permet de valoriser et de stabiliser le mémoire professionnel rédigé par les stagiaires.

— *Quelle est la question qui n'a pas été posée et à laquelle il faudrait répondre ?*

— C'est celle de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue ou, si l'on préfère, celle du travail entre anciens et nouveaux. C'est une situation qui est profitable aux deux groupes. Il y a une somme de savoirs, une culture professionnelle, qui doivent être valorisés par un travail en commun, des pratiques de conformation et un plus grand mixage. Pour une plus grande réussite des élèves et une socialisation professionnelle plus complète des nouveaux enseignants, il convient d'organiser la création et l'accompagnement d'équipes dans les écoles et les établissements. Ceci ne peut, par ailleurs, que faire baisser le taux de démissions en début de carrière qui est un gâchis insupportable sur le plan humain mais aussi sur le plan financier.

Propos recueillis
par Richard Étienne.

1 Le site des Cahiers pédagogiques a publié la plupart des communiqués et propositions de la conférence des directeurs d'IUFM que l'on retrouvera sur leur site : www.amue.fr/Cdiufm/Default.asp.

Les transformations en cours dans les IUFM

Communiqué de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (Aecse)¹

L'Aecse, qui rassemble un demi-millier de spécialistes français de la recherche et de la formation en éducation, confrontée au projet actuellement en cours d'intégration des IUFM dans les universités, estime que *l'articulation des objectifs d'universitarisation et de professionnalisation constitue une voie d'avenir pour la formation professionnelle initiale et continue des enseignants.*

Toutefois, les effets positifs attendus d'un tel rapprochement nécessitent le respect de trois conditions majeures, touchant les structures en charge de cette formation professionnelle.

1 - Leur autonomie dans la gestion de l'ensemble des moyens qui leur sont affectés.

2 - Le respect des caractéristiques des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (Epcsp) et de leurs composantes, telles que prévues par la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur : autonomie pédagogique et scientifique, gestion démocratique avec le concours de l'ensemble des personnels, des étudiants et de personnalités extérieures, pluridisciplinarité, bénéfice des habilitations à délivrer des diplômes d'État.

3 - Leur adossement à des laboratoires et structures reconnues de recherche en éducation, soucieuses de réalités de terrain, comme le sont les laboratoires de sciences de l'éducation.

¹ <http://www.aecse.net>

Un optimisme bien tempéré

Jean-Jacques Dupin

Le point de vue d'un directeur d'IUFM rejoint celui de Marguerite Altet pour affirmer qu'en quinze ans, les IUFM ont engrangé de réelles compétences en formation des maîtres qu'il faut préserver lors des évolutions actuelles, en particulier en cas d'intégration dans les universités.

Faut-il être pessimiste ou optimiste sur ce passage délicat des IUFM à l'université ?

Je vois certains dangers liés au fait que les universités sont de très grosses machines. Il y a, certes, des exemples de réussite de formations professionnelles et professionnalisantes ; elles peuvent marcher si réellement les institutions les prennent en charge et ont la responsabilité de monter ces actions, et s'il y a des équipes et une « sous-institution » de l'université dont c'est clairement la mission. On ne trouve que peu ou pas d'exemples d'une formation professionnalisante intégrée à un dispositif ordinaire de formations habituelles.

Au contraire, si le résultat de l'intégration c'est la désintégration des IUFM au sein des diverses composantes de l'université, la formation consisterait en une juxtaposition de savoirs parcellaires. Le danger serait donc de voir disparaître tout ce qui a été construit pendant quinze ans, et qui n'est pas négligeable quand même.

Envisageons ce passage d'un point de vue plus optimiste. N'oublions pas où nous en étions il y a seulement un an et demi. Le danger principal était, à l'époque, une première année universitaire sans dimension professionnelle qui aurait préparé au concours et une seconde année professionnalisante qui aurait été sous la responsabilité des rectorats. Le maintien du caractère universitaire doit permettre un premier pas vers la reconnaissance de la formation en IUFM et une certification des maîtres qui y participent. Cela n'est pas encore gagné, mais l'idée que la formation des maîtres ouvre la possibilité de masters n'est pas écartée : pour le moment, elle serait reconnue à hauteur d'un an de master. Un autre point très positif est l'accès facilité à la recherche ; jusqu'à présent il y a eu une politique en dents de scie, tantôt encourageante, tantôt supprimée ou presque.

Un tel cadre devrait donc faciliter une certaine liberté de conception qui aurait été beaucoup plus difficile dans une

école dépendant directement du recteur. On ne doit plus fonctionner selon le principe de prescriptions à mettre en œuvre, mais d'un cahier des charges et d'une réponse à travers un plan de formation et un contrat négocié.

Une affirmation politique

Les conventions que l'on vient de signer avec les universités sont beaucoup plus politiques que les anciennes qui étaient essentiellement administratives. Elles affirment que la formation des maîtres doit être pensée dans un continuum qui va de l'entrée à l'université jusqu'à Bac +5. Ce qui veut dire que les universités, d'ailleurs c'est déjà mis en œuvre, pensent le niveau licence (en trois ans) en intégrant des parcours destinés à la formation des maîtres.

D'autres raisons pourront faciliter l'intégration. Dans les deux ou trois ans à

les IUFM et de dire que la formation est nulle... Il y a deux ans, nous n'étions pas loin de tirer un trait sur la formation des maîtres, puisque les mises en stages sont problématiques et que les étudiants se plaignent de la coupure entre les enseignements théoriques et le terrain. On aurait eu beau jeu de dire que toutes ces formules ne pouvaient pas fonctionner, et on aurait mis en place une première année universitaire et une seconde année sur le terrain en ayant bonne conscience puisque cela découlerait d'un constat lié à l'expérience.

Les décrets d'application vont donc être déterminants : si réellement il apparaît, ce que demande tout le monde (les directeurs d'IUFM, les organisations syndicales), que le caractère et l'unité de l'institut doivent être préservés à l'intérieur de l'université, cela permettrait de garder un opti-

Si réellement il apparaît que le caractère et l'unité de l'institut doivent être préservés à l'intérieur de l'université, cela permettrait de garder un optimisme tempéré au lieu d'un pessimisme fort.

venir, il y aura peut-être, à l'occasion des prochaines élections universitaires, des gens issus des IUFM dans les conseils d'administration et les conseils scientifiques des universités. Il y aura donc à l'intérieur de l'institution des gens porteurs de ce discours, et qui auront plus de chances de se faire entendre. Des éléments positifs ont déjà été mis en place, notamment dans le secteur scientifique que je connais bien. L'université de Provence a par exemple créé une licence pluridisciplinaire qui anticipe le concours PE, dont nous avons aidé à définir les contenus et dans laquelle des formateurs IUFM interviennent. Pour l'instant ces cursus ne sont pas bien vus par la direction des enseignements supérieurs mais on sait que cela peut changer.

Il est de bon ton dans une certaine presse de « taper à bras raccourcis » sur

misme tempéré au lieu d'un pessimisme fort.

Formation continue : nous avons des compétences

Difficile d'y voir clair en formation continue.

Il y a un discours double (qui n'est pas un double discours) : on veut renforcer le caractère universitaire de la formation continue, mais sans que cela se traduise de façon claire, et en même temps on cadre fortement cette formation continue par l'employeur.

Localement, ce n'est pas du jour au lendemain que cela changera, car dans toute la France ce sont les IUFM qui font très largement la formation continue. Je ne crois pas que l'on puisse constituer une structure alternative à l'IUFM qui se construirait contre lui. Il faudrait déjà trouver les forma-

teurs... J'ai la certitude que les IUFM représentent des compétences et que personne ne peut les remplacer du jour au lendemain, à moins de changer radicalement l'objectif de la formation des maîtres. Une des forces de l'IUFM, par exemple, c'est qu'il y a des formateurs qui ont des liens étroits avec le milieu enseignant dans l'académie. Dans les changements à venir, tout un pan de la formation continue comme les actions négociées, les demandes d'établissements, risque d'être fragilisé

Former à réfléchir sur le métier

On sait que la conception d'une formation professionnelle est encore en débat : qu'est-ce qui fait la professionnalité enseignante ? Quels sont les besoins en formation pour l'accroître ? Le fait que cela ne soit pas figé ouvre des champs de réflexion, de recherche et de progression. Actuellement, nul ne peut prétendre disposer du modèle qui répond à toutes les questions. Il est de notre responsabilité de dire aux stagiaires qu'il y a des domaines sur lesquels les points de vue divergent. Il ne s'agit pas de remplacer une formation prescriptive qui provient des corps d'inspection et du ministère, par une formation prescriptive qui sortirait de l'institut et qui ferait croire que l'on a les solutions à tous les problèmes. Je défends donc l'idée de former un professionnel, un enseignant éclairé et réflexif, le doter d'outils théoriques, intellectuels et pratiques lui permettant d'agir et non pas lui faire croire que nous détenons les solutions miracles. La grande force de l'IUFM c'est de pouvoir mener cette confrontation. Peut-être que dans cinquante ans nous aurons un modèle qui permettra de décrire effectivement ce que sont les compétences de l'enseignant idéal.

Nous ne sommes pas dans une école qui forme le maître formaté mais dans une école qui essaie de former des enseignants qui réfléchissent, tout en prenant en compte le fait qu'il y a des savoirs à acquérir. C'est en cela que l'on rejoint l'un des objectifs de l'université : lorsqu'on fait un cours dans tel ou tel domaine nous ne sommes pas là que pour présenter l'objet de nos recherches personnelles mais pour aider les étudiants et leur faire gagner du temps en leur disant : « Voilà le champ des connaissances, à vous d'en tirer parti pour les faire progresser. »

Jean-Jacques Dupin,
directeur de l'IUFM
d'Aix-Marseille.

Les professeurs des écoles entre deux mondes ?

Bruno Bénazech

Les professeurs des écoles (PE) vivent une année de formation faite de périodes qui se déroulent tantôt à l'IUFM tantôt dans les classes. Cette alternance finit par accréditer l'idée selon laquelle la vraie vie pédagogique est sur le terrain, alors qu'il faut aménager des va-et-vient entre l'action et la réflexion. Cette tension est-elle inévitable ?

Les PE2 sont pris dans une tension entre les pratiques professionnelles, telles qu'ils les perçoivent, mises en place chez des collègues plus expérimentés et les pratiques formalisées, issues de la formation et portées par les formateurs de l'IUFM. Ces derniers sont en poste pour former de futurs enseignants et leur donner les moyens intellectuels et professionnels d'évoluer au cours de leur carrière, notamment dans les premières années. Ils n'ont pas pour mission de figer les stagiaires dans une pratique professionnelle valable en tout temps et en tout lieu car ce serait entretenir chez eux

les enseignants vivent au quotidien entre former les élèves pour un temps long et répondre aux questions brûlantes du quotidien de la classe.

Apprendre en situation

Nous savons bien que les routines professionnelles ne sont pas les mêmes en début et en fin de carrière. Nous savons aussi que, s'il suffisait d'appliquer les bonnes vieilles méthodes du passé, les IUFM et leurs formateurs ne pousseraient ni le vice ni le masochisme intellectuel jusqu'à enseigner une pédagogie et une approche du métier différentes de celles de nos ancêtres.

Cette tension est identique à celle que les enseignants vivent au quotidien entre former les élèves pour un temps long et répondre aux questions brûlantes du quotidien de la classe.

l'illusion d'une professionnalité de transmission qui se suffirait à elle-même et qui s'entretiendrait en dehors de toute référence à la réalité des élèves.

Les IUFM et leurs formateurs se trouvent alors, eux aussi, dans une tension qui les fait osciller entre former pour les années à venir – c'est-à-dire prendre le temps de construire le début de compétences professionnelles en sachant bien que l'efficacité pédagogique ne s'acquiert que dans l'épreuve réflexive, la pratique réfléchie du métier en un lieu : l'école ! – et apporter, sur un mode plus transmissif, les outils, les guides, les méthodes et les schémas utiles dans la pratique de la classe et nécessaires à tout enseignant débutant ou confirmé. Cette tension est identique à celle que

La prise en compte au quotidien de cette tension est inscrite dans les plans de formations qui favorisent les dispositifs en alternance. D'une part, les formateurs doivent fournir les outils qui répondent aux questions immédiates sur la classe, en particulier au moment du départ en stage, source d'angoisse et d'inquiétude face à une confrontation à laquelle les stagiaires ne se sentent pas prêts. Mais qui est prêt à affronter l'inconnu ? Peut-on apprendre des savoirs en situation hors des situations qui les génèrent ? D'autre part, il est nécessaire d'aborder les savoirs académiques, pédagogiques, didactiques qui ne satisfont pas la demande immédiate mais aident les stagiaires à construire une conception du métier, une posture professionnelle référée à une éthique et à

une philosophie. Il s'agit alors d'engager une réflexion qui permet de prendre et d'apprendre de l'expérience de la classe. C'est ce regard sur les élèves et sur leurs apprentissages qui seul fonde l'autorité du maître dans la classe.

Le rôle de l'expérience dans la formation

La recherche de ce qui permettra à tous les élèves dont j'ai la charge de mieux apprendre institue l'acte d'enseignement autour d'une réflexion savante et expérimentale sur ma pratique avant, pendant et après la classe, à l'intérieur d'une école... Mais, cette réflexion n'aboutira à une professionnalité qu'une fois engagée dans le va-et-vient quotidien qui met les savoirs académiques à l'épreuve des apprentissages des élèves. Car, quels que soient les discours, le maître n'est maître que si tous les élèves de sa classe apprennent. Et cette philosophie prend naissance dans une posture

éthique qui fait de l'élève un enfant apprenant, plein de toute son enfance, naïve, passionnée, volontaire, joueuse, sérieuse, ambitieuse... et dans une recherche des dispositifs didactiques les plus adéquats pour favoriser les apprentissages des élèves.

Les modules disciplinaires et transversaux s'appuient sur des actes concrets du métier et poussent les stagiaires à réfléchir au fait qu'une situation pédagogique, un dispositif didactique ne se réduisent pas à la seule transmission d'un savoir conçu comme une règle immuable. Maître, élèves, savoir sont englobés dans une complexité qui souvent les dépasse. La situation d'école, la situation de classe résultent en effet de compréhensions multiples : celle des acteurs (les élèves qui demeurent des enfants/les maîtres qui se doivent d'être des adultes), celle de l'épistémologie des savoirs enseignés mis en relation avec les savoirs savants, celle des partenaires mul-

tiples (les parents, les intervenants, les médias...), celle de la didactique des différentes disciplines qui décrivent les manières de transmettre les savoirs « scolaires », celle des finalités de l'institution et de la société... Hors de ces compréhensions d'un monde éducatif et pédagogique complexe, on condamne les enseignants à rester des non-voyants de la chose éducative, du fait pédagogique.

Les élèves, nos enfants et petits-enfants, méritent une école qui éveille et construise leur réflexion sur le monde dans lequel ils vivent afin que leurs actions s'inscrivent dans la perspective du développement de la condition humaine et dans une compréhension et un respect mutuel des différences, qui nous enrichissent et nous élèvent.

Bruno Bénazech,
coordonnateur de formation PE
à l'IUFM d'Auvergne.

Rendez-vous manqués

Luc Ria et Guillaume Serres

En France, à la différence de la plupart des pays européens, une formation académique est dispensée à l'université préalablement à une formation professionnelle initiée au cours de la deuxième année de formation à l'IUFM. Cet article décrit les transitions identitaires des professeurs stagiaires lors de cette ultime année de formation. On lira plus loin un exemple de dispositif de formation construit à partir d'une analyse en situation de l'activité des formés.

L'évolution des enjeux sociaux mais aussi économiques liés à l'éducation ramène au premier plan la nécessité des réflexions sur la formation des enseignants. Une enquête récente sur les nouveaux enseignants analyse les changements en cours et les possibilités pour ces derniers de changer l'école¹. Elle interroge en amont la façon dont le métier se construit en formation initiale. En effet, la question de l'articulation entre l'exercice du métier au quotidien et la participation à une formation au cours de la deuxième année à l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) reste entière et souligne la nécessité d'une meilleure connaissance des processus liés à l'apprentissage en alternance.

L'entrée dans le métier au cours de la deuxième année de formation à l'IUFM

s'accompagne de tensions et de contradictions. Les enseignants occupent une position d'entre-deux :

- a) Entre le statut de titulaire d'un concours initial de recrutement de l'Éducation nationale et celui de stagiaire lors de cette deuxième année au cours de laquelle les procédures d'évaluation leur rappellent au quotidien la nécessité de se conformer aux normes institutionnelles.

- b) Entre le statut d'enseignant et celui d'apprenant : ils enseignent aux élèves des établissements du second degré en même temps qu'ils étudient encore à l'IUFM.

- c) Entre la convocation de savoirs théoriques acquis et mobilisés pour leur première année de recrutement et celle de savoirs professionnels encore peu développés et jusque-là dénigrés

en raison de leur caractère empirique, hybride et bricolé².

Ces dynamiques conflictuelles de construction identitaire³ traduisent le fait qu'ils ne se sentent plus tout à fait des étudiants mais pas encore des enseignants. Elles génèrent de l'anxiété, des doutes par rapport à leurs capacités à enseigner, notamment lors des premières expériences en classe. Ils doivent en effet assurer la responsabilité d'un enseignement disciplinaire auprès d'élèves de plus en plus hétérogènes tout en développant simultanément leur activité professionnelle.

Doutes et isolement

La formation au sein des IUFM a pour mission d'accompagner ces jeunes enseignants lors des premières expériences de classe et de les initier par « une formation disciplinaire et professionnelle

de haut niveau scientifique »⁴ à l'exercice d'une profession pour laquelle ils viennent d'être recrutés. Cependant, force est de constater que cette année de formation est à plusieurs égards un rendez-vous manqué⁵ notamment sur deux points principaux.

Le premier rendez-vous manqué concerne la dégradation progressive des relations que les enseignants entretiennent avec les différents partenaires de leur formation. En effet, ils préfèrent souvent se replier sur eux-mêmes après avoir éprouvé les limites d'une coopération avec :

- leur conseiller pédagogique avec lequel des conflits plus ou moins larvés apparaissent notamment à partir de différences d'appréciation dans la façon d'intervenir en classe⁶,
- les formateurs IUFM au rôle ambigu de conseillers et d'évaluateurs *in fine* de leur titularisation,
- leurs collègues de formation auxquels ils exposent rarement leurs difficultés à enseigner.

Ce phénomène d'isolement et de réserve est particulièrement observable lors des entretiens à propos de leur activité professionnelle dans la mesure où les enseignants hésitent à évoquer leurs difficultés devant leur conseiller pédagogique. Alors qu'ils attribuent aux élèves la responsabilité de la réussite ou de l'échec d'une situation pédagogique, leurs conseillers commentent leurs erreurs et analysent les actions et événements en classe de manière plus détaillée. L'objet des appréciations de leurs collègues aînés (formateurs ou conseillers pédagogiques) engendre chez les enseignants un glissement d'enjeu : il s'agit moins de solliciter une aide que d'obtenir la reconnaissance des conseillers en minimisant leurs difficultés⁷.

Le second rendez-vous manqué concerne le mémoire professionnel. Alors qu'il devrait constituer l'interface entre l'institut de formation et le terrain d'exercice, il est souvent, par économie ou par prudence, l'expression d'un exercice formel oscillant entre le mémoire théorique et le récit d'expérience. Il échoue dans la possibilité d'effectuer « le passage des savoirs universitaires aux savoirs scolaires, éclairés par une réflexion critique, d'une part sur la discipline d'enseignement, d'autre part sur la pratique professionnelle elle-même »⁴. Sa rédaction ne favorise pas le développement de savoirs médians entre théorie et « empirie » et plus largement de savoirs professionnels opérationnels en classe.



Finalement, l'expression de ces phénomènes d'appréhension, de doute et d'isolement alimente le débat sur la formation en IUFM. Pourtant, en dépit de ce constat pessimiste, les enseignants effectuent des progrès conséquents au cours de cette première année d'expérience professionnelle. En effet, pendant dix mois, ils apprennent à s'adapter en permanence à des situations pédagogiques rarement testées au préalable avec des élèves⁸ tout en ayant à assumer « pleinement la responsabilité pédagogique des élèves »⁴. Ils construisent des procédures d'intervention en classe de plus en plus efficaces avec un droit à l'erreur très limité, et ce, dès les premiers contacts avec les élèves.

L'apprentissage au sein d'une formation fragmentée

Comment les enseignants apprennent-ils au sein d'une formation fragmentée et composite ? Notre programme de recherche au sein du laboratoire PAEDI⁹ à l'IUFM d'Auvergne s'intéresse prioritairement à cette question. Un projet en cours, obtenu auprès du ministère délégué à la recherche (ACI¹⁰ éducation et formation « Contextes et effets »), devrait montrer de quelle manière les divers contextes de formation participent au développement professionnel des formés. L'analyse des apprentissages réalisés par les enseignants dans ces divers contextes devrait permettre *in fine* d'opérer des transformations au sein de l'organisation de

la formation. Ces transformations tirent leur légitimité du fait qu'elles se basent sur une analyse au quotidien et en situation de l'activité des formés. Elles pourront déboucher par exemple sur une meilleure répartition du temps entre exercice de la profession et formation dite théorique. Une meilleure connaissance de la dynamique temporelle des apprentissages pourra également aboutir à la conception de dispositifs évolutifs intégrant les importantes transformations décrites au cours de cette année d'entrée dans le métier.

**Guillaume Serres et Luc Ria,
IUFM Auvergne.**

1 P. Rayou et A. Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Éditions Fayard, Paris, 2004.

2 P. Perrenoud, *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris, 1996.

3 M. Tardif et C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Presses de l'Université Laval et Bruxelles Québec, De Boeck, 1999.

4 *Livret national du professeur stagiaire*, ministère de l'Éducation nationale, 2002.

5 P. Rayou, *Ni guerre ni paix*. Actes du 5^e colloque du Réseau éducation formation, Genève, 2004.

6 S. Chaliès et M. Durand « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation* n° 35, 2000.

7 S. Bertone, « Développement de l'activité professionnelle d'une enseignante d'Éducation Physique au cours de la première année d'exercice. Étude de l'expérience professionnelle dans le cadre d'un dispositif de formation en IUFM et conception d'aide à la formation », Thèse de doctorat STAPS non publiée, université de Montpellier I, 2001.

8 L. Ria, C. Sève, M. Durand et S. Bertone, « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2004.

9 Processus d'action des enseignants, déterminants et impacts.

10 Action concertée incitative.

La formation des professeurs de philosophie : un contre-exemple pédagogique ?

Michel Tozzi

Depuis que la formation des enseignants a subi une première harmonisation lors de la loi d'orientation, les responsables de l'enseignement de la philosophie résistent à l'idée même de didactique de leur discipline puisqu'elle est à l'origine de tous les savoirs et savoir-faire ! N'est-il pas paradoxal de constater que certains enseignants sont obligés d'entrer en résistance pour se former ?

Un professeur de philosophie est un ancien étudiant de philosophie, qui a suivi en khâgne ou à l'université les cours magistraux de ses professeurs et écouté des commentaires des grands textes, puis qui a réussi à un concours de haut niveau théorique. Il doit faire au Capes et à l'agrégation de philosophie (jugée par l'inspection générale comme « l'horizon indépassable » de tout professeur digne de ce nom), des dissertations à l'écrit, et des « leçons » à l'oral (« comme s'il était en classe », lui rappelle le jury, tout en exigeant un contenu de très haut niveau...). Sa leçon dans la classe réelle doit faire « œuvre » de philosophie, façon singulière et personnelle de traiter un des problèmes qu'il choisit en rapport avec une notion du programme. Ajoutons qu'un élève de terminale doit apprendre à philosopher en écoutant la pensée pensante de son professeur, qui se développe à partir de textes où pensent des auteurs, et en faisant des dissertations où il tente de penser par lui-même à partir du cours du professeur et de la pensée des philosophes. Telle est la tradition de l'enseignement philosophique français, sa doctrine officielle, garantie par les jurys de recrutement et les inspections.

Toujours plus du même

L'isomorphisme est remarquable entre l'enseignement reçu par l'élève puis l'étudiant (cours, dissertations et textes), les épreuves du concours (dissertations sur texte ou question et leçons ; on peut avoir quasiment le même sujet au baccalauréat ou à l'agrégation), et la façon dont on demande à l'enseignant d'enseigner. Cette cohérence d'ensemble explique la reproduction du modèle au sein du système... que le grain de sable de l'évolution des élèves vient de plus en plus gripper.

Entre-temps, l'étudiant reçu aux concours sera passé à l'IUFM, aura dénigré ou boycotté les cours de pédagogie générale, perte de temps pour les bons professionnels choisis par l'inspection, insistant sur la conception et la tenue du contenu des cours. La réflexion sur la gestion de la classe, le travail en groupes, la différenciation pédagogique, les compétences précises des élèves à développer, la docimologie seraient du temps pris sur la préparation de ce que l'on a à dire, de la cuisine « pédagogue » des sciences de l'éducation, anecdotique voire déplacée, car méthode sans contenu philosophique.

Quant à la formation continue, pour parachever l'isomorphisme, on trouvera, statistiquement, quelques stages minoritaires sur la dissertation ou l'explication de textes, mais surtout de nombreuses sessions sur un auteur, où l'on mobilisera les deux spécialistes français

sophique des élèves d'une telle formation initiale et continue des enseignants, exclusivement centrée sur le haut niveau théorique de la discipline et sur la compétence à faire des leçons ou des explications de textes brillantes, dès lors que la majorité des élèves, et en particulier les « nouveaux lycéens » des lycées technologiques, n'ont plus la connivence linguistique et culturelle du lycée d'élite dans et pour lequel ce modèle a émergé et s'est consolidé.

L'enjeu de la formation des enseignants de philosophie aujourd'hui, est de pouvoir inventer un nouveau modèle de formation articulant une solide formation disciplinaire (on peut faire confiance sur ce point à l'institution philosophique), avec des compétences permettant de prendre en compte des individus et des groupes en situation d'apprentissage dans un système scolaire, d'équilibrer la relation du maître

« Comment un enseignant peut aider les jeunes d'aujourd'hui à apprendre à philosopher dans un lycée massifié ? »

de la politique d'Aristote, ou une thématique particulière liée à une notion ou une problématique philosophique, avec des universitaires reconnus sur la question. Pour le plaisir, en l'absence des élèves, de se replonger dans ses études, d'élever ses connaissances sur les doctrines, de conforter son identité de philosophe (et non de pédagogue), et de discuter philosophie entre collègues souvent très isolés dans leur lycée.

Les nouveaux élèves et la découverte de la philosophie

On peut s'interroger sur l'efficacité quant à la formation globale et philo-

au savoir philosophique par la prise en compte de sa relation à des personnes et à un collectif.

Compétences permettant par exemple à chaque élève de se sentir considéré comme une personne capable de penser par elle-même, qui donne sens aux questions fondamentales de la condition humaine, et a envie d'en discuter avec ses pairs et l'enseignant. Compétences favorisant la constitution d'un groupe classe en collectif de recherche, sortant de la simple addition d'individus s'ennuyant à gratter du papier sans comprendre, à sécher sur un texte, ou se dispersant pour

échapper à l'ennui ou exister par des passages à l'acte. Compétences à gérer la vie intellectuelle, sociale et affective d'un groupe classe, à comprendre comment l'adolescence contemporaine se saisit de la question du sens, comment elle peut aujourd'hui mûrir dans une personnalité qui pensera sa vie, et s'inscrire dans l'histoire collective, à partir d'une réappropriation actualisée du passé et de ses penseurs.

Une approche didactique

Cela supposerait de poser la question : non plus, ou pas seulement, « comment un professeur peut enseigner la philosophie ? » (on enseigne toujours quelque chose, mais à *quelqu'un*, et dans notre système, à *plusieurs*), mais « comment un enseignant peut aider les jeunes d'aujourd'hui à apprendre à philosopher dans un lycée massifié ? »¹. Qu'est-ce donc que philosopher, apprendre à philosopher, aider des individus et un groupe à philosopher ? En ne se demandant pas seulement « que vais-je leur dire ? », où je m'enferme dans un tête à tête avec ma discipline, mais « quelle situation d'apprentissage vais-je leur proposer, quels exercices pour qu'ils mettent en œuvre des processus de pensée, compte tenu de leur âge, de leurs connaissances, de leurs intérêts, quelles difficultés vont-ils rencontrer dans les tâches à accomplir, quelles pistes pour qu'ils les franchissent ? ». Il y a là une décentration de mon rapport à la philosophie vers leur rapport au philosophe.

D'où la nécessité, pour une formation adaptée, de réfléchir didactiquement à des formes diversifiées de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation², des formes renouvelées d'écriture philosophique³, le recours organisé à des discussions à visée philosophique réglées et régulées⁴. Et c'est en fonction de cette didactisation renouvelée de l'apprentissage du philosophe⁵ que peut se concevoir une formation nouvelle des enseignants de philosophie : car former, ce n'est pas seulement transmettre des connaissances, mais développer des compétences.

Il est instructif d'analyser à ce propos ce qui passe au niveau de l'école primaire depuis 1996, où la philosophie n'est pas une matière enseignée. Comme il n'y a aucune tradition d'enseignement ni de formation en la matière, des pratiques diversifiées se développent, à la fois dans les écoles, les IUFM, les circonscriptions, amenant à confronter les pratiques, à les analyser pour les rendre plus conformes aux objectifs poursuivis⁶. Mais cette *mutua-*

lisation et cette *analyse des pratiques* à visée philosophique ne font pas encore partie de la *culture professionnelle* de ceux qui pourtant se veulent des spécialistes de la réflexivité. Il est paradoxal que se multiplient les colloques de confrontation sur les nouvelles pratiques philosophiques à l'école primaire et que les professeurs de philosophie en restent à des formations à dominante académique, à un moment où l'enseignement philosophique devient de plus en plus problématique en terminale...

Michel Tozzi,
professeur en sciences de l'éducation,
université Paul Valéry, Montpellier.

1 (Tozzi *et al.*, 1992)

2 (Tozzi *et al.*, 1993, 1994 et 1995)

3 (Tozzi, 2000)

4 (Tozzi *et al.*, 1999)

5 (Tozzi *et al.*, 1995a)

6 L'Acireph (Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie) s'est créée pour développer cette culture de l'analyse. Site : www.acireph.net. Revue en ligne : www.cotephilo.net

Ce que nous a donné l'IUFM

Lettre signée par vingt-huit stagiaires et adressée au directeur de l'IUFM de Versailles

Nous souhaitons, par ce texte, apporter notre point de vue au débat concernant le système de formation des enseignants.

L'année de formation à l'IUFM d'Antony, qui a suivi l'obtention du concours de professeurs des écoles, nous a donné des bases fondamentales pour l'exercice de notre métier.

Grâce aux cours qui nous ont été prodigués, nous avons pu :

- mieux comprendre le système éducatif,
- cerner les objectifs essentiels des différents champs disciplinaires (français, mathématiques, mais aussi histoire, géographie, éducation physique et sportive, sciences de la vie, éducation artistique, langues vivantes),
- réfléchir à notre pratique par le biais de notre mémoire, par la lecture et l'analyse des ouvrages de philosophes, psychologues ou spécialistes des sciences de l'éducation,
- et surtout, apprendre à bâtir nos progressions et nos séances à partir d'une observation des élèves, de leurs compétences et de leurs difficultés.

Les stages nous ont permis de mettre en pratique ces savoirs enseignés. Cet aller-retour entre la « théorie » et la « pratique » a nourri notre réflexion et nous donne aujourd'hui des bases pour enseigner, même si nous sommes conscients, chaque jour, face à nos élèves, des progrès à réaliser. C'est aussi cette exigence qui nous a été transmise tout au long de cette année de formation.

Cette formation nous a donc donné satisfaction et nous souhaitons dire que nous sommes choqués par les attaques injustes dont elle fait l'objet, de la part de personnes qui ne l'ont pas vécue de l'intérieur.

Valérie Herman val.herman@wanadoo.fr

Se construire une image du métier *avant* le concours

Isabelle de Peretti

En France, la formation au métier succède à l'acquisition de savoirs académiques exigés pour les concours. L'hiatus créé par ce choix devait être pallié, lors de la création des IUFM, par la mise en place d'unités de « préprofessionnalisation ». Peu nombreuses en ont été les réalisations, en voici une qui, de surcroît, est évaluée par les étudiants.

Chargée, au sein de l'institut de littérature française de l'université de Paris III, d'une unité d'enseignement (UE) de préprofessionnalisation « préparation aux métiers de l'enseignement », je propose ici l'analyse du bilan demandé aux étudiants à l'issue du premier semestre 2004/2005. Il s'agit d'une UE optionnelle de deuxième année de Deug, d'un volume horaire de 24 heures. Sur 37 étudiants inscrits, 27 ont répondu à ce questionnaire. On devra faire la part du biais induit par le fait que je suis ici juge et partie, animant l'UE et synthétisant moi-même les réponses à ce questionnaire. À l'inscription dans ce TD, quinze étudiantes affirmaient se destiner à l'enseignement au collège et au lycée, douze au professorat des écoles, trois à l'enseignement à l'étranger sans mention de niveau, trois hésitaient entre le collège et le lycée, enfin trois étaient incertains quant à leur avenir professionnel.

Contenu de la formation

Dans cette UE, nous offrons la possibilité aux étudiants qui le souhaitent d'effectuer un stage d'observation donnant lieu à la rédaction d'un rapport à partir d'une problématique définie en commun : 20 étudiants ont saisi cette opportunité. Pour ceux qui ne peuvent faire ce stage, la validation de l'UE se fait à partir de rédactions de séquences didactiques (modalité choisie par 13 étudiants) ou d'exposés d'ouvrages pédagogiques ou didactiques (4 étudiants). Les aspects suivants sont abordés dans le TD : les épreuves des divers concours de recrutement et les contenus des formations, le cadre institutionnel du métier, une première approche de notions de pédagogie, de psychopédagogie, de didactique, de l'épistémologie et de l'histoire de la discipline du français. Nous travaillons sur les instructions officielles,

définissant les différents programmes de l'école élémentaire à la terminale, en évoquant au besoin les théories de référence, et sur des documents didactiques, extraits de manuels et de productions d'élèves, du CE2 à la classe de 1^{re}. Des séquences complètes, principalement pour le collège et le lycée (du niveau de la 6^e, de la 5^e et de la 2^{de}) sont exposées dans le détail. Les étudiants doivent ensuite en concevoir une en groupe durant l'un des TD. Il leur est aussi proposé d'évaluer des travaux d'élèves. Enfin, les confrontations orales, à partir des observations des stages notamment, sont favorisées.

Bilan du questionnaire¹

Motivation initiale

La majorité des étudiants choisissant cette UE sont déjà bien déterminés à devenir enseignants, toutefois un tiers des réponses traduit encore une hésitation et le besoin de mieux fonder son choix. Le besoin de connaissances précises et concrètes sur le métier est prédominant.

Réponse de l'UE aux attentes initiales

Voir tableau 1

La distribution des réponses se déplace : la découverte de la réalité du métier obtient un bon indice de satisfaction, la mise à l'épreuve de la motivation n'est plus évoquée que six fois, dont quatre assorties d'une réponse positive. Deux échecs amènent à s'interroger sur les contenus et les activités déterminantes en ce sens sans vouloir toutefois prétendre tout résoudre en un TD. La présentation des concours et des formations, peu anticipée, reçoit tout de même un bon score de satisfaction.

Dans les réponses concernant la découverte de la réalité du métier, divers éléments sont soulignés : la découverte de l'importance du travail en amont des cours et la construction des séquences, l'importance du stage, le partage des expériences des stages et le dialogue instauré dans le cours. Les autres mentions portent sur une ouverture sur les rapports professeurs/élèves, l'aperçu de l'ensemble du cursus scolaire, l'inscription du

Tableau 1

Attentes	Réponses positives : 39 items Nombre d'items :	Réponses mitigées : 3 items. Nombre d'items :
Découvrir la réalité du métier d'enseignant, se confronter à ses exigences et à ses difficultés, acquérir des connaissances en didactique et en pédagogie.	26	1
Mettre à l'épreuve sa motivation pour ce métier, mûrir son choix.	4	2
Choisir un contenu d'enseignement plus concret à l'université.		
Se renseigner sur les concours, les formations. Acquérir des points pour l'IUFM.	7	
Se donner des repères pour choisir entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.	2	

métier dans la société, et un recul sur son propre parcours scolaire. Une étudiante s'est inscrite au Bafa dans le courant du semestre pour compléter sa formation.

Les cours ou activités du TD les plus significatives

Voir tableau 2

Le travail collectif de préparation d'une séquence est largement apprécié, ce qui est plutôt une bonne nouvelle dans la perspective du travail en équipe de nos futurs collègues. Globalement, tout ce qui concerne la préparation de cours, de séquences, a retenu l'attention des étudiants qui n'ont souvent que peu anticipé cet aspect du travail de l'enseignant.

Le travail de correction des copies, avec les importants écarts de notes constatés dans le TD a permis une prise de conscience importante. Enfin le rôle moteur des débats, du partage des points de vue et des expériences, des craintes et des certitudes a été assez souvent souligné.

Pour le reste, la présentation des programmes, des concours et des formations ne peut être considérée comme superflue, même si ce sont les activités caractérisant le métier et surtout les mises en situation qui ont paru significatives.

Les cours ou les activités les moins significatives

Il s'agit d'exposés sur quatre ouvrages que j'avais choisis². Ces documents sont apparus comme un peu abstraits et leurs thèmes jugés trop redondants. Plus profondément, il est peut-être difficile de s'approprier par cette modalité de travail des connaissances significatives.

Tableau 3

Réponses positives	47 items, dont :
Réponses globales : préparation au métier d'enseignant.	4
Réponses détaillées : Introduction aux caractéristiques du métier d'enseignant, image de son travail, sensibilisation à diverses situations d'enseignement.	14
En particulier : La préparation de cours et de séquences d'enseignement.	8
L'expérience concrète du stage.	6
L'amorce d'une réflexion à distance sur le métier, la possibilité de se projeter dans la profession, la prise de recul par rapport à l'image idéale.	6
La préparation à l'IUFM, aux concours et à la poursuite de la formation.	5
Le renforcement de la détermination à enseigner.	3
Une préparation en théorie.	3
La découverte de la différence entre le statut d'animateur et celui d'enseignant.	1
Réponses négatives	4 items, soit :
L'apprentissage du métier se fait sur le terrain.	4
Divers	5 items, dont :
L'importance du fait que le formateur soit un enseignant en poste.	3
La nécessité de compléter la formation par des expériences de terrain diversifiées (animation, cours du soir, etc.).	1
La proposition de rendre le stage obligatoire dans l'UE.	1

Les autres cours jugés peu utiles le sont en fonction des intérêts plus personnels de chaque étudiant.

Les aspects du métier absents ou insuffisamment traités

Dix étudiants trouvent le contenu du cours assez complet. Il apparaît toutefois que la relation pédagogique aurait pu être davantage analysée, par exemple à partir d'études de cas. Cela rejoint le souhait, exprimé à deux reprises, de rencontrer plusieurs enseignants au

cours de ce TD. On note aussi la demande d'une plus grande variété dans les supports, de même que le souhait d'avoir davantage d'informations sur l'école maternelle et peut-être aussi une insistance plus grande, à côté de l'évocation de certaines difficultés du métier, sur ses aspects positifs.

Les autres demandes sont dispersées : approfondissement sur la gestion du temps, sur l'autorité, sur les ZEP, sur l'enseignement à l'étranger, sur la recherche, les activités et les cours dispensés à l'IUFM, sur la didactique du lycée.

En quoi cette UE prépare-t-elle au métier d'enseignant ?

Voir tableau 3

Le nombre des items et leur distribution montrent que globalement le TD a bien rempli sa mission de pré-professionnalisation, permettant de construire une image du métier, d'acquiescer quelques outils, de renforcer la motivation, de préparer à la formation professionnelle et d'amorcer une réflexion qui aura le temps de mûrir. Là encore, les réponses concernant l'importance du stage paraissent un peu minorées et en décalage par rapport à leur importance pour la formation, attestée dans les rapports de stage eux-mêmes. La proposition de

Tableau 2

Contenus	Nombre d'items/64
La construction en groupe de trois, quatre étudiants d'une séquence didactique sur la description.	14
La présentation de la conception générale d'une séquence, les exemples de séquences proposés, la rédaction d'une séquence.	12
La correction par l'ensemble du TD de deux copies de 5 ^e , le débat et les éclairages sur l'évaluation.	11
Les débats, les échanges de points de vue, d'expériences entre étudiants et entre enseignant et étudiants.	9
Le stage d'observation et la rédaction du rapport de stage.	8
La présentation des programmes.	4
La présentation des concours et des formations.	4
Les exposés.	2

devoir le rendre obligatoire mérite d'être examinée.

Quelle incitation avant le concours ?

Il faudrait bien sûr proposer un tel questionnaire aux nouveaux titulaires ayant bénéficié de ce type de formation, enquête que nous n'avons pas pu mener encore. Cette seconde enquête permettrait de mieux cibler ce qui a été déterminant au moment de la prise de fonction. Il conviendrait également d'y ajouter une question permettant de mieux cerner les apports du stage.

Cette préprofessionnalisation est valorisée dans les dossiers d'inscription à l'IUFM, pour les futurs PE. Où en est d'ailleurs l'obligation, un moment envisagée, d'avoir effectué un stage d'observation pour passer le concours des PE ?

Les futurs PLC, en nombre important dans ce TD, n'ont, quant à eux, aucune incitation véritable pour ce type de préprofessionnalisation. Pourtant, sans prendre trop de risque, et sans non plus en attendre des miracles, on peut penser que l'obligation d'avoir suivi ce type d'UE pour s'inscrire au Capes, apporterait une amélioration significative de la motivation et de la formation professionnelle et une aide appréciable au moment de l'entrée dans le métier. Il suffirait de doubler ou tripler ce type de TD dans les différentes facultés, ce qui pourrait se faire facilement, en faisant appel par exemple aux formateurs des IUFM.

Est-ce trop demander ?

Isabelle de Peretti,
enseignante en lettres modernes
au lycée Langevin Wallon
de Champigny-sur-Marne
et chargée de cours à Paris III.

Questionnaire

- 1) Quelle était votre motivation en choisissant cette UE ?
- 2) d'UE a-t-elle répondu à vos attentes ?
- 3) Quel cours / activités ont été les plus significatifs pour vous ?
- 4) Au contraire, quel est qui vous a paru peu significatif ?
- 5) Y a-t-il des questions ou des aspects du métier d'enseignant que vous auriez aimé voir développer ?
- 6) Pensez-vous que cet UE vous prépare au métier d'enseignant et en quoi ?

① Étant donné que je désire enseigner, j'ai choisi cette UE car je me suis dit que ce serait l'occasion de traiter des sujets pédagogiques sur le rôle de l'enseignant aujourd'hui. Je ne savais par exemple que l'on apprendrait aussi à faire des séquences.

② L'UE a répondu à mes attentes dans le sens où la question des rapports entre un professeur et des élèves, et vice versa, a été développée et débattue. De plus les cours ont créé une interaction entre les étudiants, nous faisons d'une part du recul sur notre propre parcours scolaire et nous confrontons nos pédagogies naissantes qui sont parfois très différentes. Enfin, j'ai commencé à me rendre compte de la difficulté de préparer un cours et du fait que le fille vraiment acquiescer une culture et des connaissances approfondies, ce qui m'a d'ailleurs un peu fait peur pour les concours.

③ J'ai apprécié deux cours : l'un où nous avons évoqué la violence en milieu scolaire et certains étudiants ont exprimé leurs inquiétudes face au métier d'enseignant. Chacun a son rôle et c'est bien de pouvoir partager ses impressions avec d'autres et avec un professeur. La préparation en groupe d'une séquence était aussi formative (sur la description).

④ Les exposés n'ont pas toujours été variés.

⑤ J'aurais peut-être été étonnée, mais c'est la seule chose, qui me vient à l'esprit, de parler des différents supports pédagogiques (de la créativité en matière de pédagogie).

⑥ Je ne disais pas que cette UE m'a préparé mais c'est une sensibilisation à la pédagogie et au rôle de l'enseignant qui est très importante dans un cursus en fac de lettres. Cependant l'envie d'être professeur dont, selon moi, est celle de travailler avec des jeunes et pour cela il faut (parallèlement aux concours, aux cours en fac), aller sur le terrain (par l'animation, les cours de soir... etc.).

1 Cf questionnaire en annexe.

2 B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex, *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*; une comparaison (par une étudiante portugaise) entre l'appréhension des phénomènes de violence et leurs préventions au Portugal et en France; J. Dupaquier, *Violences en milieu scolaire*; J.-L. Auduc, *Enseigner en « banlieues »*.

Les enseignants documentalistes se forment en réseau

Nicole Clouet et Marie-Laure Compant la Fontaine

Nouvelle profession, nouvelle professionnalisation. Comment l'utilisation d'une plate-forme de travail collaboratif renforce le lien entre stage en responsabilité et formation IUFM, et entraîne une refonte du plan et des modalités de formation des enseignants documentalistes.

Dans un contexte professionnel en constante évolution, de nouvelles pratiques professionnelles se développent parmi les enseignants documentalistes : échange, mutualisation, usage des réseaux distants. Pour toutes ces raisons, un nouvel enjeu de la formation disciplinaire consiste à sensibiliser les futurs praticiens à la dimension collective d'une profession de plus en plus dépendante des réseaux humains et techniques. Cet enjeu s'ajoute aux objectifs de toute formation professionnelle : donner les moyens de s'approprier identité et savoirs professionnels et construire les outils permettant de s'adapter et de réagir à des situations professionnelles complexes.

Dispositif par alternance et plate-forme collaborative

Dans ce but, nous avons été amenées à refondre progressivement, depuis trois ans, notre dispositif de formation¹ et à y introduire de nouvelles modalités de travail rendues possibles par l'utilisation d'une plate-forme de travail collaboratif en ligne, BSCW². Outre la possibilité de communiquer et d'échanger, cette plate-forme permet de garder trace (documents, outils, discussions) de toutes les activités menées par les stagiaires aussi bien en établissement scolaire qu'à l'IUFM,

d'y accéder et de les exploiter, notamment lors des journées de formation. Elle engendre une plus grande porosité entre les deux espaces principaux de formation que sont l'établissement de stage et l'IUFM et par conséquent entre les activités qui s'y déroulent. La plate-forme est devenue l'outil de gestion d'une formation fondée sur cette alternance entre deux lieux de formation. Elle facilite également un travail en réseau avec l'IUFM de Rouen et nous permet de partager à distance différents temps de formation, enrichissant considérablement non seulement le travail des stagiaires mais aussi celui des formatrices.

Dans le cadre de dispositifs hybrides, reposant sur l'alternance, travail à distance et présentiel, les stagiaires sont amenés à prendre en charge la construction de leurs connaissances professionnelles en s'appuyant sur l'interaction individu-collectif. Ceci suppose d'accorder une fonction importante au groupe qui devient source d'information, ressource, moyen d'entraide et de soutien. Pour activer cette démarche, les activités que nous proposons ont pour objet de favoriser la réflexion individuelle et collective, les interactions dans le groupe, la confrontation, la négociation.

De ce dispositif, expérimenté depuis trois ans, nous présenterons les trois modules principaux : l'analyse des pratiques, l'étude de cas et le portfolio numérique.³

Apprendre à mutualiser ses pratiques

Ce premier module de formation répond à un double objectif :

- Définir et préciser les contenus propres à la maîtrise de l'information dans un champ disciplinaire (l'information-documentation) encore à défricher et les transformer en contenus enseignables.
- Élaborer gestes et règles du métier d'enseignant.

Dans le cadre de cette activité, le travail à distance consiste à présenter selon un canevas pédagogique formalisé les travaux réalisés sur le lieu de stage et validés par les conseillers pédagogiques. L'intérêt premier de ce travail de mutualisation réside dans la constitution d'une ébauche de banque de données de scénarios pédagogiques, illustration de la diversité des activités pédagogiques menées dans les CDI :

- apprentissages documentaires selon les différents niveaux,
- formation des élèves au logiciel de gestion BCDI,

- TPE, activités de promotion du livre...

Pour communiquer sur la plate-forme les travaux effectués, les stagiaires se trouvent dans l'obligation de formaliser leurs séquences, de standardiser les présentations, d'organiser l'ensemble des fichiers déposés selon une typologie des activités et d'indexer les ressources déposées par les notions ou compétences travaillées. Cet ensemble d'activités les amène progressivement à une plus grande précision dans la formulation des objectifs, la description des activités, la présentation des documents d'accompagnement, la rédaction des bilans. Cette formalisation ajoutée à la confrontation possible avec les travaux des autres induit la prise de recul par rapport à l'activité effectuée auprès des élèves.

Pour dépasser le simple objectif de mutualisation, et développer une réflexion sur l'action, nous avons organisé un travail collectif d'analyse, en présentiel, à partir du gisement ainsi constitué. Dans un premier temps, nous avons proposé aux stagiaires d'analyser des ensembles d'activités

entre les notions annoncées et les notions abordées, la difficulté à préciser ses objectifs, le nombre d'objectifs relevant d'une séance...

Nous pensons que cette activité pourrait, de la même façon, amener les stagiaires à approfondir les opérations de didactisation des savoirs informationnels à enseigner, en identifiant les notions abordées dans les établissements pour chaque niveau, en pensant leur transposition et leur progression.

Cette activité de mutualisation exige des formatrices une grande assiduité de lecture sur la plate-forme de travail. L'intérêt de cette veille pédagogique, croisée avec les visites de stagiaires sur le terrain, est de mettre en lumière l'émergence d'un besoin de formation et de renvoyer au groupe la nécessité de travailler ou d'approfondir un point particulier.

Apprendre à analyser une situation professionnelle complexe : l'étude de cas

Cette activité concerne les stagiaires des IUFM de Caen et de Rouen et a pour but de les amener à travailler de

problèmes soulevés par le cas. Les différentes analyses des stagiaires de Caen et de Rouen sont mutualisées sur la plate-forme.

2) Un temps d'échange entre les stagiaires s'organise par le biais d'un forum, commun aux deux formations PLC2, sur une période d'environ quatre semaines. Ce forum contribue fortement à la construction d'une réflexion collective autour d'une question de métier. Progressivement, au cours des discussions, le forum assure une fonction de mobilisation d'idées puis de tri progressif parmi les idées énoncées. Les pratiques d'établissement se confrontent, des thèmes plus réflexifs se précisent, les stagiaires se décentrent progressivement par rapport au cas proposé et s'approprient le problème⁴. Afin de nourrir les thèmes de discussion de connaissances théoriques ou pratiques, un espace spécifique de la plate-forme rassemble les liens ou références bibliographiques réunis par les stagiaires et les formatrices tout au long de l'activité.

3) Au terme du forum, en présentiel, chaque groupe de stagiaires s'accorde sur une problématique générale, formulée à partir des échanges du forum qui servira de cadre aux ateliers de production organisés sur deux journées de formation. Cette activité de problématisation, fondamentale dans notre démarche, amène les stagiaires à se décentrer complètement de l'anecdotique et du contextuel proposés par le récit et à faire émerger la question de métier transversale aux différents problèmes discutés et dont le cas proposé n'est qu'une illustration. Ainsi, suite à un récit concernant les manquements récurrents d'un élève dans l'utilisation du réseau d'établissement, les stagiaires ont formulé la problématique suivante : « *En quoi Internet pose-t-il la question de la responsabilité collective de la communauté éducative ? Comment intégrer les questions d'éthique en matière de maîtrise de l'information ?* »

Les travaux réalisés dans les différents ateliers (selon les cas traités : « grille d'évaluation d'un fonds documentaire », « mise en place d'un portail documentaire au CDI », « programmation d'un projet de politique documentaire dans la durée », « démarche d'élaboration d'une charte Internet ») sont ensuite mutualisés entre les deux IUFM par le biais de la plate-forme. De cette façon, s'élaborent stratégies, outils, gestes de métier, réflexion déontologique, transférables dans une situation analogue au cas proposé ou censés prévenir un problème identique. Se construisent éga-

Cette activité de problématisation amène les stagiaires à se décentrer complètement de l'anecdotique et du contextuel et à faire émerger la question de métier transversale aux différents problèmes discutés.

regroupées selon leur thématique ou leur finalité afin d'y repérer les invariants à prendre en compte pour l'élaboration et la mise en place de séquences du même ordre. L'analyse confronte des démarches, des outils, l'élaboration des consignes, les conditions du partenariat ou les éléments contextuels.

Cette confrontation permet aux stagiaires de construire collectivement et progressivement des savoirs professionnels, issus de leurs expériences. À titre d'exemple, un groupe s'est intéressé au bilan des différents travaux mis en ligne : repérage des items, dénombrement des occurrences. « *Nous pouvons remarquer que l'attitude des élèves est soulignée de façon récurrente, contrairement aux objectifs dont on ne sait jamais s'ils sont atteints ou non. Le bilan est plus souvent comportemental au détriment du contenu de la séance...* » Ce constat a permis au groupe de proposer un certain nombre d'indicateurs. Nombre de problèmes récurrents chez les jeunes enseignants débutants peuvent être mis en évidence et discutés : le décalage

façon collective et en réseaux distants. Son objectif est de développer des compétences propres à la résolution de problèmes en travaillant l'analyse d'une situation problématique, la mise en œuvre de stratégies et la création d'outils professionnels.

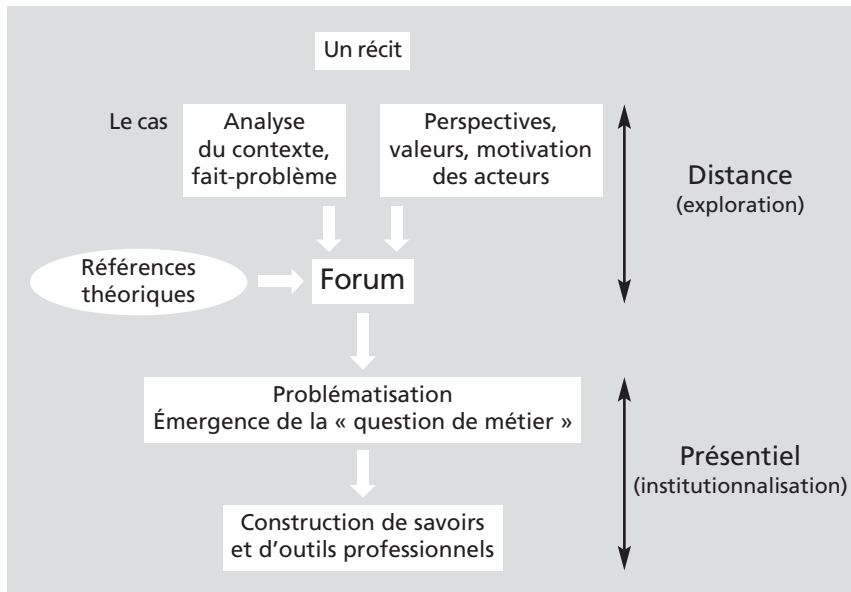
Ont été abordées de la sorte les situations suivantes :

- l'accès des élèves à Internet au CDI,
- les démarches et outils d'une politique documentaire,
- le projet de communication du documentaliste,
- la mise en place et la conduite d'un partenariat pédagogique,
- le rôle culturel du CDI.

L'action se déroule en trois temps.

1) Le récit d'un problème professionnel réellement vécu par un stagiaire ou un conseiller pédagogique est mis en ligne. Une analyse guidée du cas permettant d'identifier ce qui relève du contexte, des faits ou des points de vue des acteurs, vise la compréhension de la situation et le repérage des différents

L'étude de cas : une démarche inductive en cinq temps



lement les outils d'analyse des situations et de résolution de problèmes.

Identifier les éléments structurants de sa professionnalisation : le portfolio électronique

Le portfolio est une collection de documents produits par le stagiaire, témoignant de la qualité et de la progression de son travail et de la construction de sa professionnalité.

L'activité consiste dans un premier temps à collationner, sélectionner, les traces de différents travaux pouvant attester d'un état d'acquisition d'un savoir professionnel puis à les analyser et les commenter : *« Je pense être plus à l'aise dans la définition des objectifs. La formation disciplinaire et la mise en pratique sur le terrain m'ont conforté dans l'idée qu'une séance ne devait pas comporter plus de trois objectifs. Au-delà, les élèves sont assaillis par la quantité d'informations qu'on leur apporte et n'en retiennent que très peu... »*

Dans un second temps, la mise en cohérence et en perspective des éléments de cette sélection initie une réflexion du stagiaire sur son identité et sur son positionnement professionnels au moment où il entre dans la profession. *« Cette année de stage en responsabilité m'a permis de dresser mon premier profil professionnel. Je dis premier car je pense que c'est vraiment avec mon premier poste en totale autonomie que ce profil se dessinera. Par ailleurs, il est très probable qu'au fil des années d'expériences, certaines certitudes s'atténuent, et qu'inversement, des questionnements deviennent des certitudes... »* Ce retour sur l'expérience personnelle, sur le sens donné à sa propre formation

nous apparaît comme un élément incontournable d'une démarche collaborative qui privilégie le groupe. C'est pourquoi nous faisons du portfolio un axe fort de notre dispositif.

Cet état des lieux provisoire peut permettre à certains d'identifier des besoins de formation et d'ébaucher un plan de formation personnel. Dans ce sens, la démarche et l'outil sont présentés aux stagiaires comme devant accompagner leur activité professionnelle bien au-delà de leur année de formation à l'IUFM.

Tout ce travail s'effectue à distance, à partir de consignes portant sur les thèmes et les compétences à illustrer, qu'ils relèvent ou non de la formation disciplinaire et générale, à l'IUFM ou sur le lieu de stage ; en effet, outre les compétences professionnelles issues de la formation initiale, les stagiaires peuvent choisir de sélectionner des compétences issues de leurs expériences personnelles.

Ces opérations répondent à un certain nombre d'objectifs de formation : auto-évaluation de sa progression, constitution d'un capital professionnel évolutif, construction de lien et de sens entre tous les temps de sa formation et son expérience personnelle. Pour atteindre ce but, une place doit être laissée à l'initiative des stagiaires et à leur responsabilité par rapport aux contenus, ainsi qu'une certaine liberté par rapport à la consigne. Néanmoins cette activité réclame, de la part des formateurs, veille et accompagnement. Aussi, nous menons en parallèle un repérage collectif des différents élé-

ments constitutifs de la professionnalisation et des différents temps et lieux où celle-ci s'exerce par le biais d'un questionnement classique autour du verbe « se professionnaliser » et son illustration au travers de leurs expériences personnelles.

Nous avons fait le choix du portfolio numérique pour permettre, tout en tenant compte du niveau de compétence des stagiaires, le réinvestissement des savoirs technologiques (pages Web, utilisation de l'image...) acquis en formation TICE. Néanmoins, nos exigences portent moins sur la maîtrise technique du support que sur la structuration, l'organisation et la justification des éléments sélectionnés. Pour favoriser l'expression et la créativité des stagiaires, un simple éditeur de pages Web nous semble préférable, à ce jour, à un logiciel spécifique.

Une mémoire mise à la disposition de tous

La mise en œuvre rapide, en début d'année, de la plate-forme génère, pour chacun des modules, une activité importante de la part des stagiaires, tant sur le plan de la lecture que sur celui de l'écriture. La plupart s'y créent des espaces personnels et certains utilisent BSCW pour le suivi de leur travail de mémoire ou prennent l'initiative d'espaces d'échanges : autour d'ouvrages de littérature de jeunesse, de projets communs ou de discussions collectives. Il est à noter que certains de nos stagiaires 2003-2004 ont éprouvé le besoin, au sortir de leur formation, de créer leur propre plate-forme de travail collaboratif, pour continuer à travailler ensemble, bien que nommés dans des académies différentes, indice d'appropriation d'un outil et d'une démarche de travail.

Ainsi, BSCW est un facteur de lien entre les différents temps et lieux de formation : il facilite leur mise en cohérence et assume la fonction mémoire d'une année de formation, mémoire mise à la disposition de tous. La trace permanente et évolutive de la quantité et de la qualité du travail fourni par les stagiaires, laissée sur la plate-forme, renforce le capital de confiance dans leurs capacités et amène les formatrices à leur confier des activités nouvelles avec une prise de risque plus grande. Néanmoins, l'outil n'est utilisé avec profit, tant par les stagiaires que par les formatrices, que s'il est perçu comme pouvant servir plus aisément les objectifs à atteindre. Dans cette perspective, il est essentiel de souli-

gner que, dans les modules de formation décrits, les activités combinent deux opérations fondamentales : l'analyse et la formalisation.

- Analyse de situations professionnelles, de séquences, de son parcours professionnalisant. Ces temps d'analyse peuvent être aussi bien individuels que collectifs, menés à distance ou en présentiel.

- Formalisation de questionnements, de problématiques, d'invariants, d'outils, de savoirs professionnels. Ces temps de formalisation se situent essentiellement en présentiel, ils sont encadrés par les formatrices et sont le moment où s'institutionnalisent les savoirs professionnels et où se dégage le sens que chacun a donné à sa propre formation. Sens provisoire à l'image du passage par l'écrit numérique qui a permis une constante remise en chantier des traces par le moyen d'écrits transitoires, inaboutis, imparfaits et qui a supposé que chacun accepte de donner à voir sa pensée en gestation.

Or, cette démarche n'est pas d'emblée aisée pour l'ensemble des stagiaires dont beaucoup possèdent encore une culture « académique » du document fini et qui, en début d'année, sont généralement dans l'attente de l'acquisition d'une formation aboutie.

Nicole Clouet,
Marie-Laure Compant la Fontaine,
formatrices en documentation,
IUFM de Caen.

Une liste de diffusion pour échanger

Georges Ferone

L'utilisation des outils de communication électronique devient de plus en plus fréquente dans la formation des enseignants. Est-elle utile en formation initiale ? La question mérite d'être posée, au moment où le ministère pousse les institutions de formation à utiliser davantage Internet.

Formateur en IUFM, j'utilise depuis deux ans, de manière systématique, des listes de diffusion et un site de travail collaboratif pour faciliter l'échange d'informations, la communication et le partage de ressources entre groupes de professeurs des écoles stagiaires. L'objectif de notre équipe de formateurs est de développer une culture de travail en équipe, en favorisant fortement les discussions réflexives professionnelles et les échanges *de* et *sur* les pratiques.

Les analyses présentées dans cet article résultent d'un travail de recherche sur les effets de ces usages. Mon hypothèse est que les modes de formation utilisant la communication électronique

contribuent au développement d'une identité professionnelle intégrant le travail collectif et le retour réflexif sur la pratique. Je pense également que l'utilisation de l'écriture favorise la construction de connaissances professionnelles et la formalisation de « savoirs pratiques ».

Pour mieux identifier les usages des listes par les stagiaires, j'ai analysé l'activité « électronique » de six groupes de vingt-cinq professeurs des écoles stagiaires lors des deux dernières années. Ceux-ci échangeaient sur des listes de diffusion¹ mises en place dès le début de l'année universitaire.

J'ai observé une grande variation d'utilisation à la fois quantitative et quali-



1 L'ensemble de ce travail s'est nourri de la réflexion menée dans le cadre d'une recherche d'équipe en projet IUFM-INRP : « Nouvelles modalités de formation et de travail des enseignants, assistées par les TICE », sous la direction de Georges-Louis Baron et Éric Bruillard.

2 Basic Supported Collaborative Work, <http://bscw.gmd.de>

3 Cette partie nous conduit à réutiliser partiellement des passages qui ont fait l'objet d'autres publications.

4 Clouet Nicole « Un dispositif hybride de formations de PLC2 documentation par études de cas. Une première analyse de la dynamique de travail avec le forum ». In Marc Bailleul (éd.), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM. Pluralités d'approches. Tome 2. Formation et recherche(s)*, L'Harmattan, Collection : Recherches et Innovations. Formation pour l'enseignement.

tative. Ainsi, le nombre de messages varie de 113 à 549 suivant les listes. L'intensité des échanges est très hétérogène d'un groupe à l'autre et il en est de même pour les contenus : certains groupes ont surtout des échanges consacrés à la vie sociale du groupe lui-même, d'autres sont plus centrés sur des échanges professionnels.

Exprimer ses difficultés

Toutes les listes ont connu des pics d'utilisation lorsque les stagiaires n'étaient pas à l'IUFM, mais en stage en responsabilité, chacun dans sa classe². Ce phénomène est surtout notable pour le premier stage et pour ceux qui sont effectués au cycle 3.

Les échanges d'un groupe en particulier ont retenu mon attention. 123 messages ont été envoyés pendant les trois semaines de stage, traduisant principalement l'expression des difficultés rencontrées par les stagiaires et l'élaboration, par l'ensemble du groupe, de stratégies de résolution pour surmonter cette épreuve. Ainsi, on y trouvait des témoignages de stress, d'angoisse ou de difficulté :

- « *Moi j'ai besoin de vider mon sac avant demain. Je suis démoralisée avant même d'avoir commencé ! Je suis stressée, fatiguée, et quand je sais la tonne de boulot qui m'attend dès demain soir pour mardi... et ça va durer comme ça 3 semaines... 3 semaines pendant lesquelles je ne vais cesser de me dire que ce que je fais c'est nul !* ».

- « *Simon, mon premier jour a été très difficile, très fatigant, très démoralisant, mes ateliers sont partis en vrille, mes consignes mal comprises, mon emploi du temps à refaire... une horreur.* »

Leur répondaient des messages de soutien, des conseils ou des propositions de ressources ou de collaboration :

- « *Courage, le bout du tunnel n'est peut-être pas si loin. Je comprends ton angoisse...* »

- « *Désolée de dire ça mais ça me rassure un peu de voir que je ne suis pas la seule à galérer !* »

- « *Je vous envoie comme promis la fiche d'EPS (1^{re} séance d'approche du baseball). De plus, je vous conseille un site très complet sur l'enseignement de l'EPS à l'école avec plein de fiches bien construites...* »

- « *J'ai eu la visite de mon IMF ce matin, ça s'est bien passé (enfin à peu près !) et j'ai quelques conseils à vous donner pour limiter les conseils désagréables...* »

- « *Je me permets de faire le point sur les diverses activités que j'aborderai dans les différents champs disciplinaires et qui*

concernent d'autres collègues (besoin d'aide, mutualisation des ressources, liens éventuels...). »

L'analyse du fonctionnement de cette liste et de celles des autres groupes met en évidence des facteurs qui déterminent le dynamisme et les contenus des messages. Elle montre aussi des effets de son utilisation.

La vitalité des échanges dépend du nombre de professeurs stagiaires connectés à domicile, de leur expérience dans les outils de communication et de l'implication des formateurs. La place du formateur dans un tel environnement de communication est complexe à gérer. Une présence trop imposante limite la spontanéité et le volume des échanges, une absence trop visible engendre des phénomènes de domination et de détournement rapides et peu productifs.

Certaines caractéristiques « psychologiques » du groupe, difficiles à faire évoluer à court terme, affectent les interactions (présence éventuelle de leaders positifs, qualité du climat de classe et niveau de coopération, appréciation globale de la formation et de l'institution). Une appropriation aussi pertinente que celle du groupe cité pré-

dans la construction de l'identité professionnelle des formés, des échanges des stagiaires entre eux et avec les formateurs, sur les représentations, les idéaux du métier et les idéaux de soi :

- pour s'extraire de l'image souvent inhibante du maître modèle ;

- pour énoncer et parler de ses difficultés ;

- pour s'exprimer sur le décalage ressenti entre ses pratiques et les modèles plébiscités.

- « *J'ai bien compris que La balle aux mots était mise au pilori, sans même parler du Bled qui vous vaudrait à coup sûr la remédiation. D'ailleurs, quand on écoute ses détracteurs c'est à croire que personne n'a jamais rien appris avec ces méthodes. Quoi qu'il en soit, j'aimerais bien qu'on m'explique autre chose que "l'enfant doit construire ses apprentissages" parce qu'une fois qu'on a dit ça, on n'a quand même pas tout dit... Si l'on ne fait plus de leçons "à l'ancienne", que fait-on ? Comment ? Selon quelle intensité ? Comment évalue-t-on ?* »

Lieu d'écoute pour le formateur

Les messages permettent de mieux comprendre les demandes ainsi que les défenses des stagiaires.

Cet espace s'affranchit des contraintes géographiques et temporelles du calendrier de formation, des temps de parole comptés et des sujets de discussion imposés.

cédemment reste rare. Cependant, tous les groupes ont trouvé un intérêt professionnel, certes plus ou moins important, à utiliser les listes de diffusion. En effet, ces outils, mis à la disposition d'un groupe d'enseignants en formation, procurent un espace de libre parole pour les stagiaires. Cet espace s'affranchit des contraintes géographiques et temporelles du calendrier de formation, des temps de parole comptés et des sujets de discussion imposés. C'est, de plus, un lieu d'écoute pour les formateurs, principalement pendant les stages en responsabilité, temps forts de la formation.

Lieu de parole pour les stagiaires

La liste de diffusion a constitué l'espace nécessaire où les stagiaires expriment leurs représentations du métier, leurs doutes et leurs angoisses³ puisque l'angoisse est créatrice lorsqu'elle est reconnue et qu'il existe un lieu pour la dire. Simone Baillauquès⁴, étudiant l'entrée dans le métier, soulignait de la même façon l'importance,

- « *En ce qui concerne le bilan, ça s'est plutôt mal passé. Il semblerait que la cause majeure réside dans un défaut de préparation. Or, il s'agit justement, si j'ai bien retenu ce qui a été dit à ce propos, de ce qui est le plus maîtrisable dans ce métier. Pour simplifier, qui dit absence ou défaut de préparation dit absence de travail. Alors, à quoi bon dire qu'on ne parvient pas à faire aboutir des réflexions sur la manière dont on va s'y prendre, réflexions de plus en plus troublées au fur et à mesure de l'avancée dans des nuits de fin d'hiver ?* »

- « *Je pense donc qu'il pourrait être bon de rappeler la fonction d'un formateur : il est là pour évaluer certes mais aussi et surtout pour former !* »

Occasion de construire une identité professionnelle

- « *Est-ce qu'il est normal d'avoir un gros classeur à gros anneaux quasi plein au bout d'une semaine et demie ?* »

- « *Pour te rassurer, sache que nous sommes déjà nombreux à posséder un clas-*

seur plein de préparations, de fiches, de travaux d'enfants, de comptes rendus de visite (si, si, si cela existe), et débordant de tout cela !!! Même si cela te semble beaucoup, je pense que cela n'est quand même pas à la hauteur de ce que nos formateurs attendent de nous. »

– « Et lorsque le môme le plus embêtant de la classe (donc celui dont je me souviendrai longtemps car aussi très attachant) vous dit : Je ne veux pas que tu partes car toi quand tu punis c'est juste !!! Ce n'était pas dit comme cela mais l'esprit est là !!! »

– « Depuis lundi ma voix m'a abandonné lâchement et du coup je souffre pour communiquer avec les enfants car il est hors de question de lâcher le poste. Je ne suis pas malade. »

Une utilisation plébiscitée

Les stagiaires, interrogés en fin d'année, plébiscitent l'utilisation de la liste.

– « Durant le stage, c'est assez rassurant de pouvoir échanger nos expériences. De savoir qu'on n'est pas seul à avoir tel ou tel problème. On a pu se poser des questions et avoir des réponses »

– « Elle apporte un soutien tant professionnel (demande de conseils ou de documents pédagogiques) que personnel, surtout en période de stage où nous nous retrouvons un peu seul. »

– « L'intérêt majeur est de pouvoir confronter nos expériences en temps réel, sans avoir

à venir à l'IUFM, ce qui nous aurait fait perdre un temps précieux pour nos préparations. »

– « C'est intéressant de connaître les problèmes rencontrés par les autres, de pouvoir exprimer les siens et d'essayer de trouver des solutions. Par contre, certains messages personnels ne sont pas intéressants. »

Contrairement à certaines idées reçues, les enseignants sont déjà très nombreux à utiliser les technologies qui facilitent le partage des ressources (Cf. le nombre de sites pédagogiques) et les interactions entre pairs (Cf. le nombre de listes de diffusion d'enseignants). L'accès à la formation se modifie également (Cf. les campus numériques, notamment TFL⁵, TFM⁶). L'objet de cet article, en référence à notre première hypothèse de départ, était de montrer que l'usage d'outils électroniques de communication, tel que nous l'avons décrit, favorise l'élaboration collective d'une représentation du maître et du métier d'enseignant par un groupe en formation. Ils ont aussi contribué, mais, de manière plus complexe, à favoriser la mutualisation des ressources, la construction de connaissances et la réflexivité sur les pratiques.

– « Si la GS⁷ fut pour moi une révélation, le stage en cycle 3 m'a permis de me construire une certaine identité pro-

fessionnelle. Beaucoup d'implication personnelle donc et de nombreuses déceptions plutôt amères. Je me suis longuement questionné, non pas sur le bien fondé, mais sur le niveau de faisabilité d'une mise en place efficiente de méthodes actives dans les classes qui me concernaient... »

Ces derniers effets, cependant, ne surviennent pas spontanément et nécessitent l'action du formateur. Son rôle consiste d'abord à encourager le professeur stagiaire à décrire et à discuter de ses pratiques pédagogiques, puis à le conduire à interroger (et argumenter) ces pratiques et celles de ses pairs.

Georges Ferone,
IUFM de Créteil
(Équipe Coditexte).⁸

1 Les listes de diffusion permettent de discuter par courrier électronique, chaque message envoyé à l'adresse unique de la liste étant reçu par tous les membres de celle-ci.

2 Actuellement, à l'IUFM de Créteil où je travaille, le plan de formation des professeurs des écoles stagiaires comporte trois stages en responsabilité dans des classes, de trois semaines pleines à chaque fois, répartis dans l'année scolaire.

3 Blanchard-Laville, 2000.

4 Simone Baillauquès 1996.

5 Téléformation lecture : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/>

6 Téléformation mathématiques : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFM/aTFM.asp>

7 Il s'agit de la grande section de maternelle.

8 Georges.Ferone@creteil.iufm.fr



Des néophytes « néophiles »...

Yves-Félix Montagne

Pour préparer au métier d'enseignant, la formation initiale hésite encore entre la communication de connaissances universitaires ou la transmission d'une expérience. À côté de ce dilemme, la position présentée ici, qui a l'originalité de faire intervenir un formateur et un psychanalyste, se veut une voie pour faire émerger une parole à la fois professionnelle et personnelle issue des « nouveaux » eux-mêmes.

« *M*es pourris je les voyais tous les jours, en décembre je me suis dit, prof, c'est pas pour moi... ».

La dureté des mots traduit le désarroi et l'angoisse d'Aliénore, enseignante d'EPS¹ sortante affectée pour son premier poste dans un collège « difficile » du nord parisien. Cette phrase entendue « comme ça », dans l'à-côté des cours, illustre une école qui est inédite dans ses dysfonctionnements. Des élèves nouveaux y arrivent avec une relation à l'autre qui dérange l'autre/professeur jusqu'à remettre en cause ses certitudes, celles qui fondent sa présence face aux élèves. Ce dérangement est lié à l'écart entre ce qui est prévu, demandé et attendu par l'institution et les professeurs et ce qui est souhaité, demandé et attendu par les élèves : une distance qui crée parfois des contextes de cours très difficiles, trop difficiles. L'EPS, parce qu'elle autorise les élèves à prendre la parole par le corps, par les actes, facilement, inévitablement, est souvent très concernée par les difficultés qu'induisent ces « élèves différents ».

Et pourtant ils s'en sortent

Le traitement de ces moments d'insuccès et d'affrontement pédagogiques est, en EPS, confié aux connaissances théoriques qui étayent la discipline : des savoirs techniques sur les APSA², des savoirs pédagogiques et didactiques ou des savoirs psychophysiologiques sur l'enfant et l'adolescent. Ces savoirs généralisants sont tous issus de ce que Jacques Lacan (1990) appelle le « discours universitaire » (celui des livres, de la culture savante) et mis en œuvre selon ce qu'il nomme le « discours du maître » (celui qui impose, qui commande et dit « tu dois », « il faut »). Les nouveaux professeurs constatent que les connaissances qui ont construit leur assise professionnelle sont insuffisantes pour « être » en face d'une classe. Et Aliénore de confesser : « *Ce que j'ai appris avant ne me sert à rien avec ces élèves.* »

Cependant, sans presque savoir comment, la plupart de ces jeunes profes-

seurs, confrontés à des situations difficiles, s'en accommodent. S'ils s'en sortent, c'est en inventant des solutions en parallèle à leurs savoirs universitaires fraîchement acquis. Leurs trouvailles sont moins pédagogiques et didactiques que relationnelles. Ils échafaudent avec leurs élèves une forme de rapport où les paroles dites dans l'à-côté des consignes d'apprentissage permettent la naissance et le maintien d'un lien social propice aux fonctionnements scolaires. Les nouveaux professeurs, finalement, élaborent dans leur gymnase des leçons qui laissent de la place à d'autres discours (Lacan dirait « discours de l'hystérique et de l'analyste »). Ils s'engagent comme « sujet » dans la classe et ils laissent leurs élèves « s'aparo-ler ». Ils leur donnent un droit d'expression singulier (dans le respect de la loi, de l'école et de la classe) et accordent de l'attention vraie à ce qu'ils expriment. Ils font cas de la parole

de traitement des difficultés surgies du terrain par un accompagnement qui ne se réduit pas à de la formation, de groupes de travail restreints.

Les « groupes de parole et d'analyse de pratique » (GASP), mis en place cette année au rectorat de Paris, partent du principe que ce sont les nouveaux professeurs eux-mêmes qui savent ce qu'il en est (pour une partie) des conduites déréglées et « déréglantes » de leurs élèves. La position théorique qui fonde le fonctionnement de ces groupes souligne que ce savoir est insu tant qu'une parole n'a pas été formulée autour. Qu'il faut un interlocuteur pour que les mots dits pour exprimer les situations difficiles jouent leurs rôles de « signifiants » et laissent entendre des pistes de solutions. Dès lors, donner un appui aux nouveaux professeurs consiste à leur permettre, à eux aussi, de « s'aparo-ler », en constatant l'équivoque entre signe et sens.

Les nouveaux professeurs constatent que les connaissances qui ont construit leur assise professionnelle sont insuffisantes pour « être » en face d'une classe.

énoncée et des conséquences qu'elle engage pour chacun. N'est-ce pas cela le respect que réclament les élèves ?

En considérant l'écart entre le dit et l'entendu et son rôle dans l'apaisement ou la dégradation d'un climat de classe, ils font l'expérience *in situ* que la parole implique, que le langage engage. Ils constatent, précise Aliénore, que « *les mots ont des conséquences imprévues* » et « *que ce métier nous met en jeu comme personne* ».

Une formation qui prend en compte le savoir de l'inconscient

Le BO n° 32 du 06 sept 2001 relatif à la « formation et l'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant » prévoit d'assurer une aide pour les nouveaux professeurs lors de leur première année de responsabilité complète et parle « *d'étude de cas, de capacité d'écoute,*

Ces moments d'échanges sont animés par un enseignant plus expérimenté et par un psychanalyste membre d'un laboratoire du CIEN. Ce duo permet que les paroles dites portent, et portent à conséquences professionnelles. La double écoute facilite l'extraction des éléments de réponses énoncés dans les questions ou les anecdotes des jeunes enseignants.

Les GASP sont le moyen pour les « néosortants » de s'entendre dire leur(s) expérience(s) en construction, et de repérer ce qu'elle(s) contien(nent) d'angoisse, de mise en doute, de surprises et d'impossibles, mais aussi de trouvailles et de jubilations. La position d'extériorité des « accompagnateurs » (puisque le BO parle d'accompagnement) permet de faire entendre les singularités des contextes et les « comment faire avec » surgis des

pratiques et dissimulés dans les dire. Ces groupes soutiennent qu'il demeurera toujours un écart irréductible entre formation et pratique et que c'est cette distance qui fait de l'enseignement « un métier impossible », comme le disait Freud. Le professorat ne peut en effet se concevoir qu'à accepter en son cœur un point d'insatisfaction, un écart impossible à réduire entre les acquis théoriques et la réalité des terrains, entre le réel et l'idéal. Il faut apprendre à faire avec, c'est-à-dire, dans un temps premier, à « le parler ».

L'incertain est notre domaine...

Les participants s'entendent dire que le credo positiviste qui affirme l'enseignement comme une pratique où « faire est associé à la connaissance par avance d'un effet assuré », n'est pas soutenable. « Nos élèves ne sont pas des apprenants... ça ne veut pas dire qu'ils ne veulent pas ou ne peuvent pas apprendre, ça veut dire qu'ils ne sont pas des machines qu'on peut programmer », résume limpide Aliénore.

C'est bien cette « inassurance », cet incertain, qui est la cause majeure des difficultés des néotitulaires. Ils constatent qu'« on ne sait jamais ce que les élèves vont faire pour ne pas faire comme on a prévu », que « ce qui est sur c'est qu'ils inventent toujours quelque chose de nouveau pour perturber le cours ». Ils regrettent de ne pas savoir identifier pourquoi leurs élèves agissent comme ils le font, « non seulement on ne sait pas ce qu'ils (les élèves) vont faire mais on ne sait pas pourquoi, et le pire, c'est qu'eux non plus ». Ils déplorent « de ne pas pouvoir intervenir vraiment sur ce qui perturbe leurs cours ». Leur position vient alors comme en écho au BO, qui demande « d'inciter les enseignants et les formateurs à lier en les analysant les actions des élèves avec les comportements du professeur », à éclairer, finalement, le « ça n'a pas de sens » d'Aliénore.

Un métier de l'invention

Ces jeunes professeurs qui disent leur confrontation au réel du métier constatent que des solutions sont inventées par d'autres, que celles de l'un résonnent avec celles des autres. Ils s'aperçoivent que leur propre discours dénoue les contextes qu'ils évoquent. Et paradoxalement, ce qui ressort des premiers groupes de parole c'est que, dans « l'urgence du faire avec » l'imprévisibilité et l'incompréhensibilité des conduites de leurs élèves, ils composent avec le « programmé » et « y arrivent ». Certains remarqua-

Il y a Margaux qui, pour faire face à l'élève « *électron libre* » de son cours, « qui n'en fait qu'à sa tête », dit : « *J'ai la classe avec moi, contre lui, enfin avec moi pour s'occuper de lui.* » Elle explique avec une acuité et une lucidité qui n'a rien de nouvelle titularisée, comment sa classe « *ne fonctionne plus par rapport à Mo...* ». Comment elle ne lui permet plus « *de déséquilibrer la classe* ». Comment elle dit à tous que celui-ci est singulier : « *Aujourd'hui Mo... on le laisse, il ne veut pas travailler, on ne lui répond pas sauf s'il veut de l'aide ou s'il veut aider ou participer.* »

Il y a Julie qui en écho, dit qu'elle connaît ce type d'élève, « *qu'elle l'a aussi* ». Elle le désigne comme « *aux trois visages, un jour bien, un jour rien et un jour perturbateur* ». Comme si entre le lien et le rien il y avait la perturbation. À ce « Janus en plus », elle accorde « *le droit de ne rien faire* », « *quand il met sa capuche et qu'il s'assoit sur le bord* », parce qu'elle « *sait que, même s'il ne fait rien, il est là, qu'elle ne le lâche pas* ». Et ne pas lâcher l'autre, c'est déjà quelque chose.

Et ces deux amis, qui, se présentant « *Bretons de Bretagne* » issus du même IUFM, s'avouent déboussolés face à leurs élèves qui les « *traitent de gaulois* » et se regroupent par ethnies. Ces collègues se nomment par leur origine « *le chinois, le rebeu, le renoi* », ils refusent de travailler avec d'autres quand on leur impose des équipes « *métissées* » en sport collectif. Refus jusqu'aux insultes et aux bagarres.

Alors Lucas dit qu'en « *appelant ses élèves* (qui sont de 42 nationalités dans son collège) *par leurs prénoms, en les obligeant à le faire entre eux et en évaluant ça* », il a dénoué une situation similaire.

Ou encore tous qui s'offusquent du « *pas de tenue* » (sportive) de leurs élèves. Ils n'acceptent pas, à la place du « *survêtement* », les jeans taille très basse et les gros baskets non lacés. Leur refus unanime est fort. Peut-être que ce délaçage et ce pantalon qui tombe, empêchent que se conforte leur imaginaire du prof qui ceinture sa classe et que se lace le lien d'autorité avec les élèves. Ils y tiennent, ces professeurs débutants, à cette tenue. Comme si « *laisser tomber* » sur ce sujet occasionnait le risque que l'Autre qui n'existe pas ailleurs, soit absent, aussi, à l'école. Dommage, peut-être de ne pas avoir perdu le temps d'en parler avec les élèves, de leur vision, à eux, de ces « *détenues sportives* ». Quelle ironie surtout, comme l'a noté Ariane

Chottin, (psychanalyste intervenant auprès des GASP) quand la marque la plus répandue des tennis en question est « *Converse* ».

Une prise de parole engagée

Il n'a pas été nécessaire de stimuler les discussions. La parole est prise facilement, elle coule avec vélocité, profondeur et engagement. Les demandes et les pistes de réponses sont multiples. Elles semblaient prêtes. Mais tous les dits ne sont pas éclaircis. Ni par les réponses en miroir, ni bien sûr (et c'est là le principe de ces groupes) par les accompagnateurs. Alors restent en l'air des points en suspension, même si le groupe en a accusé réception. Dans tous les cas, ont été identifiés plutôt les détails qui font que « *ça marche* » que les éléments qui font que « *ça rate* ». Plutôt produire que proscrire.

Le mot de la fin revient sans doute à Marion, qui, à la question : « *Comment savez-vous qu'une leçon a bien fonctionné ?* » a répondu ; « *Quand les élèves me disent au revoir madame ! Et à la semaine prochaine.* »

Les « groupes de parole et d'analyse de pratique » veulent offrir aux jeunes professeurs la possibilité d'un appui extérieur pour supporter la perte à laquelle ils doivent consentir en s'inscrivant dans le réel de la situation d'enseignement. Elle est « *toujours pas comme prévu* ». Leur métier, c'est « *quand ça ne va pas que Ça va* », et qu'il faut faire avec, car personne ne sait vraiment de façon certaine « *comment faire quant à l'autre* ».

Les novices ne le sont pas autant qu'on veut le croire. Il existe chez eux un savoir tiré du réel de leur expérience. Ils savent en faire enseignement et transmission à d'autres. Ces soi-disant néophytes sont en fait des « *néophiles* » : ils sont épris du nouveau décrit par Hannah Arendt (1954), celui qui n'est pas « *un fait accompli* ».

Yves-Félix Montagne,
professeur d'EPS dans un lycée
de la région parisienne.

1 Éducation physique et sportive.

2 Activités physiques sportives et artistiques.

Un dispositif de formation par procuration, confrontation et simulation

Luc Ria et Guillaume Serre

Les enseignants du second degré en France sont recrutés à l'aide d'un concours qui est resté très académique. Dès le mois de septembre, ils sont placés en responsabilité et prennent en charge une ou deux classes. Le dispositif décrit ici vise leur préparation par une succession de situations toutes ancrées dans des réalités concrètes qu'une analyse permet de transformer en occasions de formation « concrète »...

Ce dispositif en formation initiale vise le développement de règles pour agir en classe efficacement. Il participe à un programme¹ plus large d'étude de l'activité et du développement professionnel des professeurs stagiaires (PLC2) en formation initiale. Selon nous, si les stagiaires tissent des liens entre l'action en formation et en classe, ils se familiarisent avec des contextes d'enseignement non (encore) vécus et la mobilisation de règles énoncées en formation et identifiées comme potentiellement efficaces s'en trouve facilitée. Les quatre étapes de ce dispositif ont été testées à l'IUFM d'Auvergne. Cet article en présente les grandes lignes illustrées par des extraits de l'activité réflexive² des stagiaires en formation.

Étape 1. S'engager par procuration dans une activité réflexive sur l'intervention en classe

Une première séquence vidéo de quelques minutes est proposée aux stagiaires. Elle concerne l'intervention typique d'un(e) enseignant(e) débutant(e). On connaît en effet un certain nombre d'interventions d'enseignants débutants qui peuvent devenir problématiques, par exemple : la présentation de consignes de travail, la régulation d'actions individuelles, la gestion de la classe lors des transitions entre les exercices, la difficulté à s'adapter aux différents rythmes de travail des élèves, la mise au travail des élèves, la gestion d'élèves perturbateurs, la perte de leur contrôle...

Il est demandé aux stagiaires de décrire les actions de l'enseignant(e) débutant(e) et des élèves, et leurs conséquences sur la dynamique de la classe. Il leur est demandé ensuite d'adopter le point de vue de l'enseignant(e) en classe en se mettant « dans sa peau » :

Comment a-t-il (elle) pu vivre cette expérience ? Quelles ont pu être ses perceptions, ses préoccupations, ses interprétations et émotions ?

Cette première étape de description et d'interprétation de l'expérience d'autrui a pour but d'aborder les questions liées à l'intervention en classe – et notamment celles des débutants – sans que l'image des stagiaires en activité soit directement et publiquement impliquée. Si la confrontation à soi-même (avec ou sans vidéo) est nécessaire par la suite, elle peut constituer une épreuve psychologique difficile à surmonter en début de formation. L'observation de l'action d'autrui constitue une opportunité pour entamer une réflexion sur ses propres procédures d'intervention en classe « par

avant la séquence vidéo : « Là, quand le formateur annonce qu'il s'agit d'un conflit avec les élèves en natation... Je suis vraiment en attente de ce qui va se passer... D'abord, la natation, je l'ai déjà expérimentée, d'autre part, des conflits, j'en ai eu avec mes élèves de 4^e en natation... Donc, je pense vraiment avoir la possibilité de me reconnaître dans la situation... Là je suis hyper intéressé... J'ai le sentiment d'avoir du vécu... Et donc des choses à mettre en parallèle... »

Les stagiaires procèdent implicitement à une série de rapprochements entre l'expérience observée et celle(s) qu'ils ont vécue(s). Ils tissent entre elles un faisceau de ressemblances : « Même niveau de classe et activité déjà vécue ! Là je suis totalement concentré [sur l'observation de la séquence]. » Ce faisceau

L'observation de l'action d'autrui constitue une opportunité pour entamer une réflexion sur ses propres procédures d'intervention en classe « par procuration », c'est-à-dire en remettant à un autre le soin d'agir.

procuration », c'est-à-dire en remettant à un autre le soin d'agir.

Étape 2. Favoriser la liaison entre l'action en formation et l'action en classe

Les stagiaires sont ensuite sollicités pour rendre compte d'une expérience en classe ou d'une série d'expériences se rapprochant de celle observée, en précisant les traits de similitude. En fait, spontanément les stagiaires ont tendance à mobiliser leurs expériences passées pour interpréter celle d'autrui. Tendances qu'il est nécessaire de freiner préalablement si l'on souhaite respecter le déroulement de l'étape 1. L'extrait suivant illustre les attentes d'un stagiaire

concerne aussi la similitude des comportements des élèves en classe, des façons d'intervenir, des engagements émotionnels, des configurations spatiales et temporelles, des ambiances de classe...

Les stagiaires identifient également des dissemblances les conduisant à réévaluer leurs propres procédures d'intervention en classe et à envisager d'autres : « Par rapport à mon vécu... Moi, dès que j'ai un conflit, j'interviens sèchement... Là [en observant la séquence vidéo], je me dis : Tiens, finalement c'est pas mal de laisser un peu tarder le conflit comme il le fait ici. » Ils

attendent aussi l'échange avec les autres participants de la formation pour s'accorder sur la façon d'interpréter l'action observée: « *Là, j'attends vraiment la réflexion de mes collègues... Car je trouve que ce n'est pas terrible sa façon de faire... [action observée sur la séquence vidéo].* »

Cette seconde étape permet aux stagiaires de se reconnaître avec un degré de familiarité plus ou moins fort dans l'expérience d'autrui. De multiples indices contribuent à tisser des liens entre les contextes de classe et de la formation présente. L'enrichissement de l'activité professionnelle des stagiaires est ainsi possible à condition que les professeurs stagiaires acceptent de suspendre temporairement leur propre point de vue (leurs expériences) pour se laisser surprendre par l'expérience d'autrui (étape 1). L'explicitation d'une expérience personnelle (étape 2) s'enrichit alors des similitudes et des différences observées précédemment au niveau de l'expérience d'autrui (étape 1). Cette « mise à distance de soi » favorise l'adoption d'un point de vue « décalé » sur sa propre expérience, d'un « pas de côté » lui conférant un caractère d'étrangeté.

Étape 3. Construire par la confrontation collective des règles d'intervention potentiellement efficaces

Lors de la troisième étape, l'accent est porté de nouveau sur la séquence vidéo afin de repérer méthodiquement les ancrages de l'événement se produisant en classe. Par exemple, ce repérage peut être amorcé par le formateur de la façon suivante: « *Quels sont les premiers indices en classe annonçant le début de la dégradation de la situation de classe?* » Les stagiaires ont alors à reconstituer l'histoire de classe, la dynamique des événements: « *Quelles actions auraient pu favoriser une reprise en main de la classe?* » Il leur est ensuite demandé d'identifier les bifurcations possibles de l'action pour envisager d'autres scénarios: « *Quelles erreurs pédagogiques ont peut-être été commises par l'enseignant(e)?* »

Leur recherche s'enrichit de la multiplicité des expériences des stagiaires, des solutions déjà testées, des confrontations parfois opposées. Si le formateur laisse le temps de reconstituer pas à pas la genèse et la structure de la séquence observée, il s'emploie ensuite à enrichir lui-même la recherche collective en énonçant ses propres repères, interprétations et solutions pédagogiques.

Cette troisième étape permet aux stagiaires d'identifier et de spécifier col-

lectivement des repères en écho avec ceux de leurs propres expériences, mais aussi d'en construire de nouveaux associés à de nouvelles procédures d'interventions en classe, potentiellement efficaces.

Étape 4. Simuler pour autrui des scénarios possibles avec ses propres classes

La dernière étape relève d'une forme « d'instruction à un sosie »³ jouée entre les stagiaires. Un stagiaire est invité à instruire un « sosie » en lui donnant les consignes utiles pour qu'il soit en mesure de le remplacer dans la situation typique évoquée en formation sans que les élèves de la classe ne s'avisent de la substitution. Le sosie doit éviter d'adhérer au scénario décrit par l'instructeur, il doit même se montrer récalcitrant pour que ce dernier précise sur quels ancrages contextuels se fondent ses choix. Il exige une double description: celle de la situation d'enseignement: quels repères sur quels élèves? Et celle de la conduite à tenir: quelles interventions efficaces pour quels élèves?

Cette instruction donne lieu à des échanges de la forme suivante:

- Le sosie (un stagiaire): « *J'aimerais que tu me donnes des conseils pour que je puisse être efficace avec ta classe que je ne connais pas du tout... Pour que je puisse m'en tirer lors des consignes collectives... [Situation typique de classe objet de la formation].* »

- L'instructeur (un autre stagiaire): « *Il vaut mieux perdre du temps au début... Mes élèves sont rarement très attentifs... Je multiplie avec eux les sollicitations pour être sûr qu'ils fassent un minimum ce que je veux... N'hésite pas à interroger les plus inattentifs... Tu verras, Victor notamment... Il a tendance à faire semblant d'écouter... Ça va prendre du temps, mais tu auras un peu plus l'assurance qu'ils aient un minimum compris...* »

- Le sosie (un stagiaire): « *Oui, mais comment vais-je savoir qu'ils ont réellement compris?...* »

Cette dernière étape prend appui sur différents repères construits en formation qui se prolongent ensuite, se spécifient à la lumière des contingences d'enseignement rencontrées habituellement par les stagiaires depuis le début d'année scolaire avec la ou les classe(s) dont ils ont la responsabilité.

Ce dispositif de formation favorise la confrontation collective à de multiples expériences professionnelles en sollicitant l'adoption de plusieurs points de vue: du regard porté sur autrui au regard « nouveau » porté sur soi-même,

de la confrontation des regards pour co-construire une situation typique et des règles d'action *ad hoc* à la contextualisation simulée de la même situation professionnelle, pour le regard d'autrui. La reconnaissance « d'autrui comme soi-même et de soi-même comme un autre »⁴ participe au développement de sa propre activité professionnelle.

L'ensemble des anticipations préparées en formation a favorisé la mobilisation de nouvelles modalités d'intervention en classe de la part des stagiaires. Par exemple, un stagiaire a repéré lors d'une séquence vidéo une modalité d'intervention en classe qu'il estime pertinente: « *Là, je note cette petite astuce... Jeter des regards aux élèves pour leur montrer que tu les as vus et essayer comme cela de les intimider.* » Il a mobilisé cette modalité d'intervention dans une situation en classe estimée de sa part similaire à celle observée en formation: « *Je m'en suis servi plusieurs semaines après... L'histoire du coup d'œil, je l'ai réinvestie en handball lors d'un conflit entre deux élèves. Au départ j'ai laissé faire, avec un regard un peu noir et des coups d'œil comme ça [en mimant les coups d'œil]. Il y en avait un qui était dos à moi et l'autre de face... Il voyait que je le regardais... Cela a évité que ça explose tout de suite... C'est pour cela qu'ils en sont restés aux insultes... Donc ça a bien marché...* » Le rapprochement des expériences de formation et de classe (le « conflit » constituant le lien significatif entre les deux contextes) a favorisé la mobilisation d'une règle pratique d'intervention en classe: « *montrer une surveillance à distance sans intervenir immédiatement* ». Sa mobilisation lui a permis de réduire le conflit entre les élèves et de confirmer sa validité pratique.

Luc Ria,
Guillaume Serre,
IUFM Auvergne (63).

1 Contrat de recherche obtenu auprès du ministère délégué à la Recherche.

2 À la suite de chaque session de formation, un entretien d'autoconfrontation permettait aux professeurs stagiaires de décrire individuellement l'évolution pas à pas de leur activité lors du dispositif de formation et notamment leurs perceptions, interprétations, préoccupations et émotions.

3 Clot, 1999.

4 Ricœur, 1990.

3 - Formation initiale et formation continue : des propositions

La formation initiale

Perspectives de changement

Richard Étienne

Où se fait la formation ? En amont de la classe ou en aval ? Par un compagnonnage ou par un accompagnement assuré dans la durée par des réseaux dédagés des tâches de validation ? C'est à ces questions que Richard Étienne donne ici quelques éléments de réponse.

Après l'épisode napoléonien qui fait des enseignants des fonctionnaires d'autorité et après la défaite de 1870, Jules Ferry choisit le modèle industriel pour les écoles normales dans lesquelles devait se transmettre la norme républicaine et laïque de l'école primaire. Il n'en va pas de même pour le lycée qui perpétue le rapport au savoir sous une forme très liée au *chef-d'œuvre* ; que l'on songe à la *leçon* d'agrégation qui survit encore aujourd'hui !

Cette dualité entre l'industrie primaire et l'artisanat secondaire ne s'achèvera qu'en 1989 par le U de IUFM qui signifie que tous les enseignants seront formés en liaison avec l'université, et sous une forme qui introduit les exigences de la recherche dans le mémoire professionnel. Cette réunion n'abolit pas l'ambiguïté entre missions et compétences (les professeurs du secondaire héritent de *missions* – admirons au passage le refus d'un terme issu d'une délimitation précise – et ceux du primaire d'un *référentiel de compétences* qui a un relent de pédagogie par objectifs). Le

conseiller pédagogique du premier degré est un *spécialiste* validé (il bénéficie d'un certificat d'aptitude à exercer les fonctions de maître-formateur) alors que celui du second se présente comme un bon professeur choisi par son inspecteur suivant des critères qu'il est seul à détenir.

Le choix entre compagnonnage et accompagnement n'est pas toujours effectué ; je ne suis même pas sûr que la nuance entre les deux soit claire : les indemnités liées à l'action de formation sur le terrain sont tellement minces (ou du moins perçues comme telles) que chacun s'autorise des interprétations qui sont toutes aussi discutables. De fait, le compagnonnage suppose une communauté de vie et de travail impossibles à observer dans un univers libéral alors que l'accompagnement est une action plus ponctuelle et volontariste car située dans le temps et limitée par les possibilités du tuteur qui poursuit son action quotidienne. Une autre ambiguïté repose dans la confusion des rôles et des genres entre les formateurs de terrain et ceux des sites : quel rôle

pour les uns et les autres ? Autrement dit, où se fait la formation ? Sur le terrain ? Dans les *centres* ? Cette affaire traitée avec un minimum d'intelligence détermine l'*effet formation* du mémoire professionnel qui ne peut se réduire à une procédure de recherche (les stagiaires n'en ont ni le temps ni le goût ni les compétences) mais qui dépasse et de loin le simple rapport de stage.

Enfin, il est un autre point non réglé : il s'agit de l'articulation entre besoins et attentes de formation. Il est injuste et faux de dire que les stagiaires n'ont pas d'attentes de formation. Elles ne correspondent que très peu avec la commande d'une institution qui pré-détermine ce que doivent être les futurs enseignants et s'efforce de leur inculquer sans grands égards pour leur *entre-deux* : le recours au vocable d'*infantilisation* marque l'équivoque d'une fin de formation initiale qui ne s'assume pas encore comme début d'une formation continuée, d'où les stratégies d'évitement de stagiaires qui ont d'autres chats à fouetter dans leur mutation identitaire et personnelle.

Viser la compréhension

Dans la foulée du *praticien réflexif* on a pu observer le recours à de nouveaux paradigmes de formation qui reposent tous sur l'*alternance* car ils distinguent soigneusement l'action qui est première (la flexion) de la *réflexion* (le dire sur le faire). L'important n'est plus de croire que l'on peut prescrire l'action de l'enseignant, ni même le conseiller, tout au plus s'efforcera-t-on de l'accompagner. Dès lors, le récit de pratiques (approche biographique, portfolio), l'analyse de pratiques ou de situations (l'entretien de formation, les séminaires d'analyse de pratiques ou de situations éducatives) et l'autoconfrontation avec des enregistrements (analyse de l'action ou du travail) fournissent des méthodes et démarches qui proposent une méthodologie de formation fortement rééquilibrée sur l'amont. De l'application qui s'appuie sur la préparation du cours, on bascule à l'évaluation faite sous forme d'analyse *a posteriori* dans laquelle il est possible de déterminer les erreurs de préparation mais surtout de viser la compréhension de l'hypercomplexité du travail humain. C'est ce que reprend et formalise Perrenoud (2001). Ce chercheur a suffisamment insisté sur le *deuil de la maîtrise et de la toute-puissance* pour que nous le suivions dans sa progression vers un univers de *pilotage négocié*.

Quelles nouvelles formes de formation ?

La métaphore de la *navigation* semble la plus propre à décrire notre action dans un métier de l'humain. Mais en tirer les conséquences n'est guère aisé tant pour les personnes et les groupes que pour les institutions qui maintiennent des pans de prédictibilité de la forme que doit prendre le travail alors que leurs injonctions à la professionnalisation sont la marque de leur incapacité à tout prescrire à des personnes qu'elles recrutent et forment. Le *premier axiome* d'une nouvelle formation des enseignants pourrait donc se formuler ainsi : l'institution incitera les stagiaires à explorer les marges de manœuvre de leur action éducative, donc à faire un travail réflexif, non sur ce qu'ils savent mais sur ce qu'ils ont à apprendre.

Une autre aporie vient de l'*immaturité de l'âge adulte* qui concerne particulièrement les enseignants novices. Pouvons-nous continuer à raisonner en croyant à un *continuum* des générations ? Pour éviter de construire une école qui correspondrait à ce que souhaitaient les seules générations de l'après-guerre, il faudrait se pencher

sur le *rapport au temps* des promotions actuelles. D'où un *second axiome* : en formation professionnelle initiale, le temps est vécu sous la forme d'une contradiction entre l'action, toujours trop longue, et l'écoute attentive qui permettrait de *gagner du temps*. Cette conception est tellement marquée par l'*habitus* du cours magistral que les plaintes des stagiaires renvoient les formateurs à des exposés denses et courts. Passer du temps à parler d'une situation d'éducation ne peut se concevoir que dans le cadre d'un dispositif spécifique : seule une analyse à *grain fin* (comme en photographie) permet d'expliquer à coup sûr et de comprendre quelquefois ce qui a été en jeu dans un *incident critique*. La rapidité de l'événement et le flux dans lequel il s'inscrit ne laissent que peu de traces dans la mémoire rationnelle. Par ailleurs, aucune instance d'examen n'est prévue pour en tirer la *leçon*, ce qui accroît le malaise d'une profession qui se vit sur le registre de la perfection.

La notion même de formation subit une révolution copernicienne ou, si l'on préfère, une véritable rupture épistémologique. C'est le *troisième axiome* : la formation consiste en une démarche plus éducative que norma-

tive, ce qui entraîne des conséquences pour l'institution sommée de renoncer à ce qui la fonde (la *ligne hiérarchique*) et de se situer comme ressource pour les formateurs.

Les responsables des organisations de formation ne sont pas encore en mesure d'entendre ce nouveau langage, mais je crois qu'il finira par s'imposer. Le DESS que nous avons mis en place dans un cadre partenarial entre les sciences de l'éducation de notre université et l'IUUFM de l'académie de Montpellier s'intitule « Conseil et formation en éducation ». Nous avons voulu signifier par cette appellation que les personnes qui se forment s'émanent. D'où l'importance primordiale que nous accordons au développement de projets personnels et professionnels chez les stagiaires, mais sans que jamais leur intimité n'ait à souffrir d'une indiscretion des formateurs. Le troisième axiome pris au pied de la lettre revient à renoncer aux actuelles oscillations entre l'université et le *terrain* pour aller vers un réseau que j'évoquerai ci-dessous. Peut-on faire coopérer les institutions de formation et celles d'enseignement qui souhaitent entrer dans une logique d'*établissements formateurs* ? Les nouvelles formes de



conduite du changement imposent d'avoir ce modèle de référence plus dynamique et de renoncer à ce que j'appellerai *l'illusion ingénériale* dans le champ de l'humain.

Des formations en réseau

Accepter de (re)fonder la formation sur un modèle dynamique et adapté au *savoir devenir* des personnes en formation est une priorité. Ce qui impose de modifier assez radicalement la répartition des tâches entre l'université et l'IUFM.

Pour que les IUFM ne deviennent pas de véritables micro-universités essayant de toujours faire acquérir plus de savoirs à des enseignants qui n'en peuvent mais, on pourrait leur assigner une mission de formation des formateurs : les tuteurs, conseillers pédagogiques du second degré, et maîtres-formateurs du premier, sont des enseignants en poste et des interlocuteurs crédibles pour les stagiaires. Encore faudrait-il qu'ils bénéficient d'une formation leur permettant de mener différemment les entretiens au cours desquels ils ont pour ambition d'aider les stagiaires à analyser leur prestation. Ce sont eux qui attendent ce travail avec les équipes des IUFM. Bien des chefs d'établissement ne s'y trompent pas qui font tout pour attirer le maximum de stagiaires et de formations dans leur collège ou lycée. Le propos n'est pas de revenir à une pratique relevant du compagnonnage (avec un *père* ou une *mère*) mais de s'inspirer de l'accompagnement tel que j'ai pu le définir rapidement.

On m'objectera que l'utilisation des stagiaires comme moyen d'enseignement condamne le réseau que je propose. N'est-ce pas l'inverse ? N'est-ce pas à partir d'un schéma de formation que l'on peut et que l'on doit construire une réalité organisationnelle ? L'université Laval à Québec ne procède pas autrement quand elle passe des contrats avec les établissements de son réseau et qu'elle les forme. Quant aux stagiaires, la présence et l'intervention quotidienne auprès d'élèves constituent une chance véritable de formation pour peu que ce travail soit analysé dans des dispositifs distincts de ceux qui servent à valider la mise en place des compétences. Ce qui revient à privilégier les pratiques réflexives.

... avec des stagiaires en alternance

Le temps n'est plus aux vertus de la simple *immersion* mais il convient de se méfier aussi de ce qui a prévalu dans la logique centralisatrice héritée des écoles normales : une transmission

magistrale des concepts de la pédagogie active. Autrement dit, il est nécessaire de réaffirmer l'impossibilité de former à la mise en œuvre du conflit sociocognitif sans passer par des situations authentiques. Dès lors, nous détenons une clé avec *l'alternance intégrative* qui consiste en une exploitation dans les temps de formation de ce qui s'est passé sur le terrain, pour le dire vite. Les stagiaires du secondaire sont actuellement placés dans un *stage en responsabilité* qui, à de rares exceptions près, ne mobilise qu'un tiers de leur temps. Un deuxième tiers est consacré à des regroupements pour traiter de la didactique et des aspects transversaux du métier. Le troisième, un peu à la Pagnol, porte aussi bien sur la préparation des cours et *l'agir professionnel* que sur la réflexion qui est censée alimenter leur socialisation, avec un accent tout particulier mis sur le mémoire. Or, ce troisième tiers est bien souvent envahissant au point que les stagiaires expliquent qu'ils n'ont pas le temps de tout faire. Certes, cela confirme les recherches d'Huberman (1991), mais cette *survie* n'est-elle pas

de disposer d'un ensemble de formateurs et d'équipes de formation rompus à l'exercice des métiers d'éducation. Combien d'équipes de recherche travaillent sur le travail enseignant ? Combien de chercheurs consacrent leur temps et leurs efforts à percer le mystère de cette formation d'enseignants ? C'est un enjeu tel que tout le monde y va de son ajout à ce qui se fait en IUFM sans jamais voir que le volume oscille entre 200 et 400 heures, qu'il est donc notoirement insuffisant pour offrir un viatique à un enseignant débutant dans les années 2000. Quelques décisions prises vont dans le bon sens ; il serait regrettable qu'elles se heurtent à une pénurie de formateurs formés car je connais bien la propension du système à se contenter de grives quand il lui faudrait se nourrir de cailles ! Quand la formation change de nature et qu'elle s'arc-boute sur le concret perçu comme fondamental par les stagiaires, les formateurs et les décideurs, il est indispensable de rappeler à tous les conditions à réunir pour une réelle efficacité du dispositif.

Accepter de (re)fonder la formation sur un modèle dynamique et adapté au savoir devenir des personnes en formation est une priorité. Ce qui impose de modifier assez radicalement la répartition des tâches entre l'université et l'IUFM.

le signe d'une socialisation en cours ? Que penser d'un accroissement du temps en responsabilité ? Ne va-t-il pas provoquer une fuite irréversible vers la *reproduction* de pratiques observées tout au long des seize mille heures du parcours scolaire et universitaire ? Mieux vaudrait répartir le temps de formation sur un plus grand nombre d'années en pratiquant un accompagnement souple et en stabilisant les enseignants sur des postes formateurs pendant une durée de quatre à cinq ans.

... et des formateurs experts en analyse du travail

Dès lors, investir et s'investir dans la formation des formateurs (masters) avec une pratique *ouverte* pour faire valider par d'autres institutions (santé, social, communication, etc.) les compétences en analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail ressemble à une décision logique et stratégique. Pour former des professionnels, il ne suffit pas de s'appuyer sur une conception perennante de la formation. Il est nécessaire

Sept ans pour une vraie formation...

J'ai beaucoup appris d'un programme que nous avons poursuivi au fil des années sur le conseil pédagogique ; c'est là que j'ai eu la confirmation de l'intérêt d'une formation des formateurs à et par la recherche sur les situations, les pratiques, l'action et le travail. Par ailleurs, revoir les modalités de certification de tous les personnels selon un principe de cloisonnement entre l'accompagnement et la qualification constitue une urgence. Il ne s'agit pas de dévier du propos mais d'harmoniser formation et certification. Toutes deux sont nécessaires mais la mauvaise maîtrise de leurs interactions ne manque pas de provoquer des catastrophes dont la première est victime. Cela va de pair avec l'allongement du temps de formation qu'il faudra aligner sur les cinq à sept ans qu'ont mis en évidence tous les travaux de recherche, ce qui ne veut pas dire qu'on y consacrerait plus de moyens mais qu'on peut combiner les choses

de manière plus efficace à *moyens constants*. Organiser enfin des réseaux moins pyramidaux pour faire réfléchir, travailler et chercher les personnes en activité et en formation sur les démarches les plus adaptées forme la troisième composante d'une politique mûre de formation des personnels. L'affaire est délicate mais l'urgence d'une plus grande coopération s'impose d'autant plus que le système pyramidal a montré son impuissance à piloter un ensemble tel que l'Éducation nationale. Les IUFM sont capables d'organiser cette évolution, même après leur intégration dans l'université, s'ils se recentrent sur la formation des formateurs de terrain dont l'importance est primordiale alors qu'ils sont, bizarrement, les seuls à ne bénéficier ni d'une formation importante ni d'une place reconnue dans le système.

Richard Étienne
est enseignant-chercheur sur la
formation des enseignants
à l'université Montpellier 3.

Un pôle de ressources « difficulté scolaire »

Entretien avec Christiane Morin, Michel Perraudeau, Jacques Thullier, formateurs à l'IUFM des Pays de la Loire et coordonnateurs du pôle « difficulté scolaire ».

L'IUFM des Pays de Loire ayant mis à son programme une formation « à la difficulté scolaire », nous sommes allés interroger les formateurs sur leurs objectifs... mais aussi sur les paradoxes de ce projet.

— *En proposant cette formation, comment évitez-vous l'écueil de donner à penser aux enseignants qu'il y a les élèves « en difficulté » et les autres ?*

— L'opposition entre les élèves « en difficulté » et « les autres » incite à penser le problème en termes statiques et à distinguer deux sous-populations d'élèves. C'est en réaction à cette dichotomisation, fortement relayée par des espaces institutionnels et/ou médiatiques, que la direction de l'IUFM a conçu le « pôle de ressources » qui sera détaillé un peu plus loin.

Notre approche de la difficulté scolaire s'inscrit dans une perspective interactionniste et écologique. La difficulté scolaire n'est pas, pour nous, un état, mais un processus qui se révèle, se constitue, se cristallise ou se réduit dans le cadre de l'école.

certain nombre d'élèves, considérés *a priori* comme vulnérables ou non, dans la mesure où les multiples tensions (pression de la compétition par exemple) à l'œuvre dans le champ pédagogique fragilisent et menacent bon nombre d'entre eux. De plus, le phénomène semble être en augmentation significative.

Mettre cette question au centre

La formation initiale ne peut occulter la confrontation à la diversité des publics accueillis en milieu scolaire sans prendre le risque de la décrédibilisation auprès de ses usagers. Quelle serait la pertinence d'une formation initiale qui exclurait d'emblée de ses préoccupations les « oubliés de l'école », les « enfants sans repères », les élèves malades, les élèves handicapés, etc. ? Ignorer ces questions reviendrait

La difficulté scolaire n'est pas, pour nous, un état, mais un processus qui se révèle, se constitue, se cristallise ou se réduit dans le cadre de l'école.

Références bibliographiques

- J.-P. Boutinet, (1999), *L'immaturation de la vie adulte*, PUF.
- R. Étienne (1998), « Le mémoire professionnel », In A. Bouvier, J.-P. Obin (éd.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 117-133), Hachette.
- R. Étienne (1999), « L'établissement formateur. Quelle contribution du " terrain " à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? » *Recherche et formation*, INRP, n° 31 (p. 137-151).
- R. Étienne (2000), *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*, ESF.
- Ph. Perrenoud (2000), « Du pilotage partagé au pilotage négocié » in Collectif (2002), *Le pilotage pédagogique : exercice partagé* (p. 23-42), Actes de l'université d'été de Montpellier, ministère de l'Éducation nationale.

Cette situation scolaire implique des acteurs singuliers, des objets d'apprentissage et une tâche spécifique. Ceci dans un format communicationnel et interactif particulier au sein d'une structure microsociale, la classe, assez peu souvent identifiée comme telle et elle-même inscrite dans un univers social plus large.

La classe peut donc être, simultanément ou successivement, un révélateur, un catalyseur, un générateur ou un réducteur de difficultés qui apparaissent multidimensionnelles, dynamiques et évolutives. La « difficulté scolaire » devient, de ce fait, susceptible de traverser, à un moment ou à un autre, le parcours scolaire d'un

à ignorer la réalité quotidienne des enseignants sur le terrain.

La question de la difficulté scolaire est d'ailleurs une question récurrente posée par les stagiaires mais aussi par les enseignants en formation continue. Elle n'est pas nouvelle, elle est permanente, itérative. Elle traverse et accompagne le parcours professionnel de tout enseignant et présente, de notre point de vue, un caractère non seulement incontournable mais central et structurant dans le processus de formation en général dont la formation initiale représente un moment fondateur. Il est donc nécessaire de considérer que la question centrale de l'apprentissage n'est plus « comment permettre l'accumula-

tion de savoirs ou de savoir-faire? » mais « comment accompagner l'élève à faire face aux difficultés qu'il rencontre? ». Ceci suppose, entre autres, que l'enseignant maîtrise le savoir enseigné dans ses aspects didactique et épistémologique, qu'il anticipe sur les stratégies pragmatiques que l'élève pourra mettre en place, qu'il adopte une posture interactive de médiation ou de tutelle. Ignorer la question de la difficulté scolaire conduirait inévitablement au renforcement de cette difficulté quelle qu'elle soit et à sa pérennisation.

— *Comment se fait-il que les enseignants dits « chevronnés » se posent en ce domaine les mêmes questions que les débutants? N'ont-ils acquis aucune expérience en ce domaine?*

— Dans *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous*, Philippe Meirieu et Michel Develay écrivaient ceci :

« Dans notre société se dessine un clivage fort, qui tend à se substituer au débat droite-gauche, autour duquel se réorganisent tous les débats sociaux.

D'un côté, il y a ceux et celles qui à chaque échec tentent de se débarrasser du problème, à sanctionner l'écart à la norme par une mise à l'écart des individus dans des structures de relégation, voire par leur destruction psychologique. [...]

De l'autre, il y a ceux qui cherchent à "intégrer" non point pour nier les différences ou l'identité mais pour permettre à l'individu d'exprimer celle-ci dans une société plurielle. Les divergences contribuent alors à l'équilibre du système, à sa richesse et même à sa survie. L'exclusion peut alors devenir un pis-aller provisoire qui doit toujours être accompagné de mesures visant la réinsertion. » (p. 193)

Des observations empiriques montrent en effet que, face à la question de la difficulté scolaire, les enseignants se distribuent sur un axe :

« abandon/retrait/délégation – défi/confrontation/résolution de problème »; ceci, toutefois, de manière différenciée, non strictement linéaire et parfois alternative. Dans cette logique, l'expérience joue un rôle de renforcement de l'un ou l'autre des deux pôles.

En dépit de ses avancées théoriques, l'instrumentation de l'apprentissage est, dans les pratiques, largement déficiente. Si cette instrumentation ne peut à elle seule rendre compte de la difficulté scolaire dans sa multidimensionnalité, elle gagnerait cependant à être plus effective. En outre, la difficulté scolaire s'inscrit généralement dans un déficit communicationnel; or, la communication peut être (doit être?) objet de formation.

L'expérience ne fait pas l'expertise

De surcroît, dans les représentations courantes, il est d'usage de considérer que l'expérience pédagogique est le viatique assurant la maîtrise enseignante. Les recherches menées en ce domaine montrent qu'il n'en est rien. La confusion entre « expérimenté » et « expert » doit être levée. L'expérience peut participer de l'expertise mais celle-ci ne se réduit pas à celle-là. L'expert semble surtout être en capacité de mettre à distance sa pratique pour l'analyser, aussi bien dans les domaines pédagogique et didactique que relationnel et communicationnel.

Une formation qui se contenterait de miser sur la seule pratique du stagiaire et l'accumulation d'expériences risquerait de s'avérer parcellaire et inopérante. En revanche, l'alternance entre la responsabilité dans une classe, d'une part, et la possibilité de réfléchir sur la pratique par des temps d'analyse et d'apports théoriques à l'IUFM, d'autre part, paraît plus profitable au stagiaire pour construire son identité professionnelle.

— *Qu'appellez-vous, dans votre programme de formation, « pluralité des regards » sur la difficulté? Pouvez-vous donner un exemple précis de contenu de formation?*

— Les éclairages théoriques de disciplines différentes gagnent à être mis en perspective: un seul point de vue ne saurait rendre compte de la diversité des questions posées par la difficulté. Cette pluralité des regards s'exerce de manière conjonctive :

– lors des moments d'analyse de pratiques où les stagiaires sont conduits à

proposer et à confronter des hypothèses interprétatives des situations présentées;

– lors des formations disciplinaire et générale qui offrent des grilles de lecture appropriées;

– par l'investissement des espaces interdisciplinaires où l'analyse des situations exige le croisement de regards pluridisciplinaires d'une part, de regards didactiques et pédagogiques d'autre part;

– par une mise en œuvre effective du travail en partenariat.

– dans la mobilisation du stagiaire autour de la construction de son mémoire professionnel dont la difficulté de l'élève constitue de plus en plus souvent l'objet;

– au cours de l'analyse concomitante des productions d'élèves ou des situations pédagogiques par des formateurs et/ou des stagiaires exerçant dans des contextes différenciés.

— *Quel rôle joue le pôle de ressources que vous venez de constituer? Comment utilisez-vous l'exposition itinérante?*

— La question de la difficulté scolaire est largement partagée par les formateurs qui sont en permanence à la recherche de dispositifs, concepts, notions, etc., leur permettant de dépasser le stade purement informatif et d'engager les stagiaires dans un processus (véritablement) formatif.

Le pôle, créé il y a deux ans par la direction de l'IUFM, se présente donc comme un relais possible pour les formateurs qui le souhaitent (ressources documentaires, par exemple). C'est un



espace ouvert à l'intercommunication entre les formateurs et à la mise en réseaux des modalités de formation à l'œuvre dans les cinq sites de l'IUFM des Pays de la Loire. Mais c'est avant tout un temps partagé qui se décline en groupes de travail, de recherche, de recherche-action ainsi qu'en une journée annuelle de réflexion à l'intention de tous les formateurs de l'IUFM. Journée qui regroupe des moments d'échanges (tables rondes, travaux en ateliers) et des interventions plus spécifiques (conférences) de chercheurs.

En juin 2004, cette journée a permis d'approcher l'objet de formation : « *Difficulté scolaire* : quelle(s) compréhension(s) pour quelle(s) formation(s) ? » Deux conférences ont été données et six ateliers ont fonctionné en parallèle. Les pages « *Difficulté scolaire* » du site Internet de l'IUFM des Pays de la Loire donnent à lire les comptes rendus de ces moments forts. En outre, cette journée a permis la présentation d'une exposition conçue

comme une invitation à l'appropriation de cette question par les stagiaires. Cette exposition se veut évolutive et interactive (ou réactive). Chacun (formateur ou stagiaire) est invité à compléter et à produire de nouvelles affiches qui seront jointes aux précédentes. À la disposition des sites de l'IUFM des Pays de la Loire, elle est ainsi appelée à se renouveler.

À ce jour, les 25 posters, réalisés par 15 formateurs et par des stagiaires, traitent des éléments suivants :

- Approche historico-institutionnelle du phénomène et état des lieux.
- Approche sociocognitive de la difficulté.
- Approche de la complexité de la question.
- Connaissance des « réponses » institutionnelles.
- Prise en compte de l'intersubjectivité. Témoignages.
- Approche dans la formation.

Une révision des contenus de formation

L'évolution des contextes appelle à l'urgence d'une redistribution voire une redéfinition des contenus de formation, non pas nécessairement en termes de rupture, mais d'intégration de nouvelles attentes sociales et scolaires. Cette question relève toutefois de l'institution et ne peut en aucun cas être l'affaire d'un groupe. Le pôle contribue seulement, par la mutualisation des pratiques de formation, à leur extension et à leur diffusion. Il est provisoire et vise à engendrer sa propre disparition !

Propos recueillis par
Florence Castincaud.

Ces réflexions s'inspirent en particulier des travaux de Jacques Tardif, Annie Presseau, Gabriel Langouet, Vincent Dupriez et Henri Draelents, dont nous ne pouvons ici, faute de place, citer toutes les références

Deux ou trois choses que je sais sur la formation

Patricia Vallet

L'analyse de pratiques occupe aujourd'hui une part très importante du champ de la formation en alternance. Souvent associée à des référentiels de compétences, ne risque-t-elle pas de pervertir ce dispositif et d'aboutir, par la prescription de « bonnes pratiques », à l'effet inverse de celui qui est recherché ? La critique virulente exprimée dans cet article appellera sans doute des réactions...

Mon expérience de formatrice et d'enseignante auprès de divers publics (travailleurs sociaux en formation initiale ou continue, étudiants en sciences de l'éducation...) me fait rencontrer la problématique des enjeux de la formation à différents niveaux : celui des étudiants qui souhaitent devenir enseignants et se questionnent sur l'exercice de ce métier au quotidien ; celui des enseignants en difficulté qui connaissent une perte de repères, voire un effondrement identitaire ; celui des familles en souffrance (qui vont devoir rencontrer les travailleurs sociaux...) et des enfants scolarisés, en échec scolaire ou en refus d'apprendre...

De ma place singulière, et à partir de ces constats, je voudrais proposer ici quelques réflexions, et, puisque la formation « idéale » n'existe pas, à tout le moins situer ce qu'elle n'est pas !

Pour moi, la formation n'est pas une juxtaposition de temps destinés d'une part à l'acquisition de connaissances et de l'autre à l'expérimentation sur un terrain, ni une somme de savoirs à acquérir ou de compétences à mettre en œuvre pour devenir « un bon professionnel ». Ce n'est pas non plus une forme de théorisation de l'action observable mais une démarche clinique d'accompagnement, un processus qui vise une transformation identitaire et

une construction/déconstruction permanente des savoirs acquis, pour un ajustement réfléchi et créatif des postures des professionnels aux situations qu'ils rencontrent.

L'alternance intégrative

La formation en alternance doit ainsi être un enchevêtrement, un maillage, une concaténation permanente entre l'expérience et les savoirs rencontrés.

La notion « d'alternance intégrative » proposée par G. Malglaive¹, permet de concevoir des dispositifs qui conjuguent et tressent ensemble, en permanence, l'action pratique et sa compréhension conceptuelle, où il n'y a pas de dicho-

tomie entre les savoir-faire pratiques et les savoirs théoriques, et qui proposent plutôt une « praxis » de formation où différents moments du trajet sont articulés et mis en tension.

« Mais pour qu'il y ait articulation, il faut qu'il y ait écart, jeu possible »² ; c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas non plus de passer d'une perspective séparant catégoriquement théorie et pratique, IUFM et stages sur le terrain, à une confusion ou un aplatissement des temps et des lieux de transmission ; il ne s'agit pas de rabattre l'un des espaces sur l'autre.

Cela signifie que d'une part, la pratique expérimentée sur les terrains de stage n'est pas formatrice en elle-même, et l'action répétée ne permet pas à elle seule l'apprentissage ; et d'autre part, que les découvertes effectuées intellectuellement ne conduisent pas à des applications concrètes immédiates en terme de compétences pratiques. L'activité doit être pensée par rapport à sa signification, et l'expérience doit être élaborée. D'où l'intérêt des dispositifs pédagogiques qui articulent des temps de stages, des temps d'enseignement, et des temps d'analyses de pratiques.

Ces instances originales et encore innovantes dans le champ des formations des enseignants (alors qu'elles existent depuis des dizaines d'années dans les formations en travail social) permettent à la personne en formation de se questionner au sein d'un petit groupe de pairs, à partir des pratiques expérimentées, dans un lieu de débat, de rencontre, de confrontation, pour leur donner du sens. Les situations présentées sont ainsi analysées, problématisées, ce qui peut produire ou conforter certains savoirs, et à la fois questionner chacun sur ses implications personnelles dans la pratique, afin de construire ou reconstruire progressivement un positionnement professionnel pertinent.

La formation n'est pas une théorie de l'activité pédagogique

Une dérive actuelle me paraît dangereuse concernant l'instrumentation des pratiques pédagogiques. Après le temps de « l'ingénierie pédagogique » et des modèles de planification, on voit apparaître un florilège de recherches « contextualisées » (voir le nombre impressionnant de contributions de ce type présentées comme des innovations aux deux dernières biennales de l'éducation) qui mettent l'accent sur les différents contextes qui déterminent l'action pédagogique. Ce type

d'approche a pour projet (j'allais dire pour prétention...) un développement des connaissances dans et par l'activité « située » ou, pour le dire autrement, la formalisation des actions des pédagogues à partir de l'étude de leurs activités « réelles ». Partant du postulat d'un écart permanent entre le projet et sa réalisation, entre le discours des acteurs et leur action réelle, cette approche s'énonce comme *pragmatique* (elle s'intéresse aux comportements observables et aux activités en situation pratique); *subjective* (mais de quel sujet parle-t-on ici...?) parce qu'elle cherche à comprendre les intentions de l'acteur; *dynamique*, la dimension temporelle étant prise en compte (mais sur combien de temps?); et *culturelle*, car elle repère les traits typiques partagés par les acteurs.

La méthode est centrée surtout sur les traces observables : comportements, postures, paroles par rapport à ce qui se dit en situation d'apprentissage.

Il y a deux périls majeurs à ce type d'analyse.

D'une part la réification des observables. On met l'accent sur différents contextes prédéterminant l'action pédagogique. Or, l'activité n'est pas l'expérience³. Se limiter à décrire et formaliser (je ne dirais même pas ana-

c'est de « se mettre en situation d'avoir à inventer plutôt que de rester en position d'avoir à prouver »⁵.

J'ai le souvenir mémorable d'un exposé (extrêmement brillant au demeurant...) il y a deux ans, à la biennale de l'éducation, concernant un élève à la piscine qui ne parvient pas à traverser le bassin. On décrit alors minutieusement les comportements du maître nageur, la distance qui le sépare du jeune élève à chaque moment de la situation, on repère à quel moment il est sur le bord du bassin et parle à l'élève, à quel moment il crie, au bout de combien de temps il lui tend une perche, quand il se rapproche du bassin, à quel moment il plonge pour récupérer l'élève qui a coulé! Et à aucun moment, on ne s'interroge par exemple sur le rapport à l'eau de l'être en formation, sur ses peurs ou angoisses, sur son lien affectif au maître nageur, ou aux motifs qui ont présidé à son choix ou à son non-choix d'être là... Or la dimension pragmatique ne me paraît pas être nécessairement la priorité ici!

Voilà pour moi un exemple qui permet d'appréhender l'intérêt d'une approche clinique des situations pédagogiques si l'on ne veut pas passer à côté des enjeux majeurs de la transmission.

La formation n'est pas une somme de savoirs acquis mais une transformation de l'être d'un sujet, et un devenir.

lyser...) ce qui s'exécute et s'applique dans une situation de travail pédagogique est bien réducteur pour comprendre les enjeux d'un processus de transmission aussi complexe que celui de la formation; bien entendu, « là où il y a une expérience, il y a une activité [...] par contre la réciproque n'est pas nécessairement vraie, car l'activité n'implique pas toujours l'expérience »⁴. C'est-à-dire que l'expérience s'inscrit dans une histoire et dans une rencontre formateurs-formés qui ne peut pas être entièrement décrite de l'extérieur, ou même en écoutant parler ses acteurs sur ce qu'ils font. Il manque une dimension capitale ici dans la compréhension de la formation concernant les enjeux affectifs qui habitent ces personnes ou plutôt ces sujets, les prédéterminants sociologiques, culturels et inconscients qui les traversent.

Un autre risque, c'est que la description des situations prend souvent la place de la problématisation... Or ce qui m'intéresse, comme disait Lyotard,

Les savoirs constitués ont bien entendu leur place et le repérage des compétences acquises peut être fort utile à certains moments. Au fond, l'apprentissage et l'acquisition de compétences est utile mais non suffisante; tous ces savoirs, il faut les avoir appris pour pouvoir s'en débarrasser...

La formation n'est pas une accumulation de savoirs

La formation n'est pas une somme de savoirs acquis mais une transformation de l'être d'un sujet, et un devenir. C'est une possibilité de perfectionnement permanent et infini qui vise à pouvoir « se tenir comme il faut dans sa position » et adapter sa posture au surgissement d'événements singuliers. Il ne s'agit pas d'un rejet des savoirs mais d'une capacité à « ignorer ce qu'on sait » pour pouvoir être ouvert à l'inconnu, à la rencontre avec l'altérité.

Or, une formation qui s'élabore à partir d'un « référentiel métier » pour déterminer un « référentiel d'activité »

puis un « référentiel de compétences » est pour moi extrêmement préjudiciable. Car elle n'est alors conçue ici que comme une préparation à la performance. Ces référentiels cherchent à réduire la part d'incertitude inhérente à nos fonctions complexes, en définissant *a priori* les activités et les compétences qui font le « bon professionnel » et en rapprochant logique de formation et logique de production. Mais la réalité du métier est toujours plus complexe que les modèles et ne peut être ainsi préconstruite et la formation résulte d'un processus plus que d'un dispositif, totalement occulté par ce type de représentation schématique.

Le « savoir y faire » de l'enseignant suppose bien entendu des capacités en terme de savoirs scientifiques, de compétences techniques, méthodologiques, mais aussi de savoir-être, de savoir se tenir dans la situation et pouvoir inventer ; c'est un travail d'implication subjective où les savoirs acquis peuvent effectivement être utilisés, mais le fil quotidien est aussi fait d'imprévisible et de ce qu'on ne sait pas ; d'un réseau de nœuds complexes à nouer et à dénouer, à analyser et à prendre en compte. Or les enseignants les plus assurés dans les domaines scientifiques, techniques ou didactiques, rencontrent parfois beaucoup de difficultés à s'engager dans l'expérience de la rencontre intersubjective avec les élèves. Requestionner en permanence le sens de notre action pédagogique, en repérant nos tendances et nos dérobades, en sachant mieux reconnaître nos limites et en ayant un regard lucide sur ce qui nous porte vers ce travail est peut-être un des fondements de la formation telle que je la conçois.

Ainsi, être formateur d'après moi, c'est moins conditionner des comportements en vue de leur efficacité dans une perspective utilitariste, qu'un travail de « *rabouilleur, chargé de troubler l'apparente tranquillité de ce qui s'écoule dans la rivière du sens pour surprendre l'autre...* »⁶.

Patricia Vallet,
formatrice dans un institut régional
de travail social.

1 *Enseigner à des adultes*, réédition PUF, 2005

2 Lerbet-Serini F. & Violet D. « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », *Revue Française de Pédagogie* n° 128, juillet, août, septembre 1999. p. 21;

3 Abadallah, 2004, 29-34.

4 *ibid.*, p. 25;

5 Lyotard, 1977, p. 25.

6 Lévy, 2004, p. 39.

L'articulation théorie/pratique : un enjeu majeur

Nicole Priou

La réduction de la formation initiale des PLC2 « en institut »¹, pour doubler leurs heures de stages en situation a pour justification l'idée que les enseignants apprennent mieux leur métier sur le terrain, les modules étant jugés trop « théoriques ». D'où l'intérêt de se pencher d'un peu près sur cette difficile articulation théorie/pratique et sur les questions qu'elle pose aux formateurs.

« **L'**acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même »². Il n'est jamais garanti que l'expérience acquise par la pratique sera formatrice : la pratique peut enliser le praticien et lui fermer « *la porte à toute réflexion et à tout progrès* »³. Comment entrevoir des pistes d'action susceptibles d'améliorer l'existant en cherchant à mieux réarticuler théorie et pratique dans les formations ?

Le sens attribué aux mots

Selon les auteurs différents que l'on consulte, on trouvera des définitions variées du mot théorie : « *l'analyse savante* » (Bourdieu)⁴, « *les savoirs qui portent sur la connaissance du réel et de son*

Est théorique... ce qui n'est pas la pratique !

Des écrits de PLC2⁶, produits en diverses occasions⁷, conduisent à la mise en relief de plusieurs observations qui permettent de mieux cerner ce que cache le « trop théorique ».

On y lit qu'est qualifiée de « théorique » toute formation en institut, que ce soit l'IUFM ou l'IFP⁸ et quels qu'en soient les contenus et modalités. Une nuance toutefois : le moins théorique (donc préférable aux yeux des stagiaires) concerne les modalités de formation qui annoncent d'entrée de jeu l'utilisation de la pratique comme point de départ de la démarche de formation (les GAP⁹, notamment, et parfois les GRAF¹⁰) :

Ce qui est plus souvent contesté c'est l'aspect peu « pratique » (!) de la théorie.

mouvement » (Malglaise). Pour Philippe Perrenoud, la théorie est « *un modèle d'intelligibilité, de description et d'explication du réel, non un tissu de prescriptions* ». Selon lui, dans bon « *nombre de milieux professionnels, la théorie désigne ce qu'on est censé faire, autrement dit le travail prescrit* ». Le dit rejet de la « théorie » ne serait-il donc rien d'autre que le rejet de la prescription ? « *La théorie est une pratique spécifique qui s'exerce sur un objet propre et aboutit à son produit propre : une connaissance* »⁵. Notons que cette proposition met en relief que l'orientation de la théorie n'est pas d'abord l'action mais la production de savoir.

– « *Au début de l'année nous sommes très demandeurs de 'trucs' concrets ou de recettes à certains problèmes. Ces formations [les modules] donnent des pistes parfois frustrantes car ce ne sont que des pistes... Cependant le fait d'échanger avec d'autres stagiaires est très enrichissant et rassurant car nous avons tous les mêmes difficultés dont on peut parler.* »

Ce qui est plus souvent contesté c'est l'aspect peu « pratique » (!) de la théorie. Le discours des formateurs est perçu comme non « pratique » lorsque les formés ne voient pas ce qu'ils peuvent en faire pour résoudre les problèmes quotidiens qu'ils se posent (par exemple :

savoir qu'une évaluation peut être formative ou normative ne dit souvent rien au débutant de la façon concrète dont il peut corriger sa série de copies). Ce qui est questionné semble donc davantage le « placage » de la théorie ou ce qui est perçu comme tel.

– « Les formations sont parfois très théoriques, car elles ne sont pas reliées à des situations vécues dans nos classes ou dans nos établissements. »

C'est parfois l'appel au « concret » qui permet de saisir que la théorie, pour certains formés, est du côté du « non concret », donc de l'abstrait. Or, des savoir-faire de plus en plus complexes exigent un passage par une représentation abstraite pour maîtriser le concret.

– « Il devient dès lors indispensable que l'abstrait et le concret, la théorie et la pratique, deviennent compatibles. Si, pour les rendre compatibles, les adultes en formation doivent faire les détours nécessaires à l'accession au savoir de leur savoir-faire, les formateurs doivent faire le détour inverse en acceptant d'investir leur savoir dans le faire. »¹¹

En fait, si la théorie est rejetée par les formés, c'est parce qu'elle ne réussit pas toujours, dans la façon dont elle leur parvient, à éclairer les pratiques, à les faire voir autrement, à diriger l'action quotidienne.

La théorie est admise si elle sert la pratique

L'insistance est mise, dans ce cas, sur le concret des situations évoquées, sur les liens établis entre une situation et la référence théorique qui contribue à mieux la comprendre :

– « Je retiendrais particulièrement un élément du GAP : la nécessité de ne pas bloquer une recherche de solutions en venant trop vite aux solutions possibles. Je n'ai pas remarqué sur le terrain d'instances de ce type où il serait possible aux enseignants de s'ouvrir de leurs difficultés ponctuelles ou récurrentes, et c'est sans doute un privilège de l'année de formation de pouvoir le permettre. »

Pour un certain nombre de stagiaires, la théorie est appréciée comme moyen d'accéder aux invariants, aux constituants fondamentaux du métier qui transcendent les situations particulières et permettent à chacun, par une mise à distance et une prise de recul, de mettre sa situation singulière en perspective avec les invariants en question :

– « La théorie est intéressante pour montrer les points communs et essentiels au métier d'enseignant. »



– « À côté de cette formation pratique, il est important, il me semble, d'avoir un recul théorique, de nous confronter à certains courants de pensées, d'intellectualiser ce que nous vivons pour avoir du recul. La théorie est essentielle comme pendant de la pratique. »

– « Le GRAF représentait pour moi un lieu d'apport théorique nécessaire, mais aussi un lieu de partage d'expériences, de situations vécues par rapport au thème [...]. Ce type d'échange est intéressant dans notre formation parce qu'il n'existe pas de cette façon sur le terrain. »

Il en est même – assez peu nombreux cependant – qui revendiquent le détour théorique :

– « Pour avoir gardé un temps "le nez sur le guidon", je comprends aujourd'hui la nécessité de prendre de la hauteur vis-à-vis de mon travail ! J'ai beaucoup apprécié les interventions des personnes qui n'étaient pas directement liées à l'enseignement. Sociologues, ethnologues, psychanalystes ou autres ont, je crois, à nous apprendre à avoir du recul sur nous-même. Leurs conférences étaient autant d'occasions de mettre dans une perspective plus globale mon métier de professeur d'anglais. Ne pas me cloîtrer dans ma seule matière, mais garder l'esprit ouvert sur le monde dans lequel elle tient sa place ; voilà qui fait sens. »

Plusieurs apprécient les modèles d'intelligibilité qui leur sont offerts pour

peu que la possibilité de faire un lien direct avec leur pratique et les problèmes quotidiens qu'ils se posent leur soit donnée :

– « L'ouvrage de Jean-Pierre Astolfi sur le statut de l'erreur et la nécessité de la situation-problème comme étape de l'apprentissage des élèves est très intéressant. Il nous apprend à faire analyser les erreurs aux élèves et à mettre en place des apprentissages destinés à les surmonter. »

Les modèles interprétatifs, les grilles de lecture, s'ils sont bien mis en relation avec les situations rencontrées et s'ils permettent de mettre de l'ordre dans la lecture qu'on peut en faire sont plutôt bien admis.

Comment sortir de l'impasse ?

L'expression facile, et assez fréquente, d'un rejet de la « théorie » par des maîtres en formation est à prendre comme un symptôme préoccupant : « la revendication par les élèves-maîtres eux-mêmes d'un aller-retour permanent entre théorie et pratique ne devrait-elle pas être le signe de leur adhésion personnelle au modèle de rapport entre la connaissance et le monde que leur mission est de développer chez leurs propres élèves ? » (rapport IGEN mars 2003¹²). Sans doute faut-il accepter au départ que pratique et théorie relèvent de champs différents qui ont à s'apprendre sans

s'interpénétrer en tous points. Dans l'expérience sensible, marquée par l'*habitus*, par les schèmes opératoires inscrits depuis que s'est installé le rapport aux autres, au monde et à soi-même, tout ne rentre pas d'emblée dans des cadres formels préétablis. Il s'agit bien plutôt de comprendre comment les savoirs circulent entre différentes sphères : celle de la recherche, celle de la pratique, celle du politique etc., et comment ils se transforment en passant d'une sphère à l'autre : « On ne peut plus poser le problème des rapports entre les connaissances scientifiques et l'action sans s'intéresser [aux] multiples procédures de traduction et de reproblématisation qui permettront à une connaissance produite dans un domaine de prendre sens dans un autre. »¹³ L'un des enjeux serait donc de créer des « espaces d'intéressement » pour récupérer l'expérience enseignante et la confronter aux résultats de la recherche et aux débats politiques en ayant le souci d'« utiliser la pluralité des perspectives pour reconstruire un point de vue extérieur ».¹⁴

Sans doute convient-il de procéder d'abord à un effort de compréhension de ce qui est en jeu, ne serait-ce que pour mieux voir venir les problèmes et en désamorcer quelques-uns pour, ensuite, dégager des pistes d'action possibles.

1 – Ouvrir largement les espaces de parole et d'interactions :

Les enseignants ont besoin de dire leur pratique ; c'est souvent l'étape première, à partir de laquelle se fera ensuite un travail d'analyse, de formalisation. Le récit est une première mise en ordre du réel : il rend présents les cadres interprétatifs implicites et fournit les premiers matériaux de travail pour mettre en perspective ces cadres avec des « modèles » d'intelligibilité empruntés aux savoirs constitués. Les PLC2 ne dénoncent-ils pas parfois une certaine « usurpation » de la parole par le formateur « censé savoir », vis-à-vis du débutant « censé ne pas savoir ». Comment restaurer le formé dans son rôle d'acteur en lui redonnant la parole sur sa pratique ? Plusieurs stagiaires témoignent de l'importance prise, dans leur parcours de formation, par ces espaces de parole, d'échanges, de travail collectif :

– « Nous avons eu l'occasion de travailler en collaboration à cinq professeurs : disciplines et personnalités différentes, bien entendu, mais aussi méthodes, stratégies et cursus différents. [...] bien au-delà de cette expérience pédagogique destinée à

nous confronter avec la réalité des TPE ou IDD des lycéens ou collégiens, il s'agit d'une expérience de l'humain, de l'autre. [...] Aussi je crois que cette expérience aura été une des plus formatrices. »

2 – Accompagner le travail d'élaboration sans faire « à la place de » :

Si « le bon conseil est celui qu'on peut s'administrer soi-même »¹⁵, tout l'art du formateur consiste à mettre à disposition des matériaux et à créer des situations de conflit sociocognitif sans faire pour l'autre ou à sa place. Plus que de « plaquer » des références théoriques, il s'agit sans doute de faciliter le passage à un niveau de problématisation supérieur : sortir des clichés, des raisonnements simples, voire simplistes, intégrer l'ensemble – ou le plus grand nombre possible – des paramètres d'une situation et pas seulement les deux ou trois qui correspondent à notre mode spontané de saisie du réel. Une des premières étapes de ce travail consiste, sans doute, à identifier une situation particulière comme faisant partie d'une classe de situations. « Toute pratique est une intelligence des choses. Dès qu'elle se systématisse, se réfléchit, s'organise et se gère, elle prend rang dans une visée théorique. »¹⁶

Plus que de « plaquer » des références théoriques, il s'agit sans doute de faciliter le passage à un niveau de problématisation supérieur.

– « Il me faut rappeler combien il a été important pour moi d'être guidée (en GRAF notamment) par des intervenants qui connaissent, d'expérience, des stratégies pédagogiques intéressantes, peuvent nous en parler et éclairer notre pratique grâce à des concepts nouveaux pour nous, nous permettant de donner un nom à des situations que nous découvrons. »

3 – Utiliser l'écrit en formation :

Si le récit oral permet déjà un mode d'organisation du réel, l'écrit renforce encore cette possibilité de nommer, classer, établir des liens. Il permet de « se construire en intériorité » (Mireille Cifali).

– « Alors, au moment de rédiger cet écrit bilan de l'année – et c'est là le dernier axe du dispositif de notre formation – c'est l'occasion pour nous de réfléchir à cette année et je pense que sans ce dernier nous ne l'aurions pas fait »

– « Relater par écrit, de façon précise, les expériences pédagogiques vécues permet d'en effectuer une analyse plus profonde, de construire dès lors une réponse mieux

adaptée avec des objectifs précis. »

4 – Mettre à disposition les outils d'intelligibilité disponibles

Sans doute est-il préférable, dans un premier temps, de mettre à disposition plutôt des outils qui permettent de classer, d'organiser, de mettre en relief des ensembles signifiants : statut, rôle, fonction/identité pour soi, identité pour autrui/dimension didactique, pédagogique, psychologique, sociologique, institutionnelle, relationnelle, organisationnelle, etc./éduquer, socialiser, instruire. La visée n'est pas, ce faisant, de donner, par principe, le primat à la référence « labellisée » mais d'ouvrir les perspectives, de situer le singulier dans le général, voire l'universel, d'initier un mouvement de subjectivation/objectivation qui favorise la sortie de l'autoréférence pour la positionner par rapport à une ou des altérités. À cet égard, il est souvent intéressant de fournir plusieurs modélisations plutôt qu'une seule :

– « Pour moi, il s'est agi de prendre conscience d'une part du fait que tous les élèves n'avaient pas la même façon d'apprendre que celle qui avait été la mienne à l'école, mais aussi du fait encore bien plus important que, d'autre part, au sein

d'une classe, le professeur se trouvait face à des manières d'apprendre différentes, qu'il fallait prendre en compte si l'on voulait véritablement faire de l'école « une école pour tous ». »

5 – « Apprendre les aptitudes et les habitudes de l'investigation réflexive » :

C'est ce que conseille Donald A. Schön qui ajoute : « Les praticiens sont plutôt meilleurs pour faire que pour réfléchir sur leur faire. Dans leur expérience, les praticiens rencontrent une certaine curiosité quant à ce qu'ils font réellement, à ce qui se passe quand ils ont un problème, quand ils ont un blocage. Cette curiosité peut être mobilisée mais cette mobilisation dépend de l'aide qu'on leur offre pour qu'ils apprennent les aptitudes... de l'investigation réflexive de leur propre activité. Peu d'entre eux sont capables de le faire par eux-mêmes. » : des pistes d'action possibles pour les formateurs !

– « Le GAP, groupe d'analyse des pratiques, a pour but de nous apprendre pro-

gressivement à revenir sur notre pratique pour l'analyser et nous permettre d'agir de façon raisonnée face aux situations que nous sommes et seront amenés à rencontrer. [...] Ceci permet non seulement d'aider un enseignant face à une situation difficile ou complexe, mais à toutes les personnes du groupe de réfléchir sur ce cas qui ne les concernait pas nécessairement au départ pour repartir avec des éléments transposables dans leur pratique personnelle. L'apprentissage de cette attitude réflexive est un réel perfectionnement professionnel. »

6 – Développer une « pratique de la théorie »

On pense souvent que « le processus de construction d'une théorie est d'une autre nature que celui de la pratique ». Or, Bernard Rey le souligne, « le processus de construction d'une théorie est d'une autre nature que celui de la pratique. Or, une des idées majeures que font émerger les travaux [de Bruno Latour] c'est que la construction d'une théorie scientifique est aussi une pratique »¹⁷. Si la théorie est une pratique, cette pratique a ceci de particulier qu'elle permet de « tenir à la fois un grand nombre de cas »¹⁸. La pratique de la théorie permet cette navigation du particulier au général avec le souci de transcender le contingent et d'atteindre des permanences. L'habitude des confrontations, la mise en perspective de points de vue, facilitent la mise en place de cet *habitus*. La formation initiale devrait contribuer à initier cet *habitus* qui consiste à se dépendre de la singularité d'une situation pour mettre en évidence les classes de problèmes professionnels auxquels cette situation renvoie.

– « Nous sommes partis de notre vécu sur le terrain et de présentations théoriques pouvant nous éclairer pour essayer d'établir une « grille de lecture » des situations que nous rencontrions, au-delà des différences de discipline enseignée ou de niveau de classe [...] L'expérience de chacun a pu tous nous enrichir et le retour sur ces questions avec ma PCP, pour les transposer dans la pratique, a été très fructueux. »

7 – Développer une attitude modeste

Le rejet de la théorie, c'est parfois le rejet du formateur qui l'incarne ! Attention aux simplifications abusives : non, tout ce qui émane de la pratique ne rentre pas spontanément dans des cases préconstruites, celles d'une théorie englobante qui aurait par avance réponse à tout. Il est des catégories de la pratique qui résistent. Et cela, les formés le savent bien lorsqu'ils entendent des discours réducteurs. Le souci de cette attitude modeste est peut-être aussi une garantie pour que le formé

assume pleinement sa responsabilité d'acteur tout en ne se situant pas dans la « toute-puissance » :

– « Pour conclure, je dirais que j'ai vécu cette année tel un écureuil, c'est-à-dire que j'ai amassé beaucoup, j'ai fait des provisions pour quelque temps. Je ne peux faire le tour de ce que j'ai reçu, il me faudra un petit peu de temps pour voir porter tous les fruits. »

– « Aujourd'hui je comprends la nécessité d'une année de transition : année de tremplin entre deux mondes radicalement autres, année d'enracinement également, ou plutôt de gestation : il s'agit de devenir un bon professeur, non pas tant en septembre prochain que dans les dizaines d'années à venir. C'est une année qui voit loin. »

Nicole Priou,
responsable de formation
et formatrice à l'IFP Île de France,
Institut supérieur de pédagogie.

1 Cette réduction, on le sait, est déterminée pour une part non négligeable par la logique budgétaire.

2 Jean Marie Barbier, PUF, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 1996.

3 Gaston Mialaret, opus cité en note 1.

4 *Recherche et Formation* n° 11. revue de l'INRP, http://www.inrp.fr/publications/rech_form/accueil.htm

5 *ibid.*

6 PLC2 : professeurs en lycée/collège en seconde année de formation IUFM.

7 Questionnaires mars 2003 et février 2005 ; écrits de relecture du parcours de formation 2003, 2004, 2005.

8 IFP Île-de-France : département de l'ISP (Institut supérieur de pédagogie) pour la formation initiale des professeurs du secondaire.

9 GAP : groupes d'analyse des pratiques.

10 GRAF : groupe de référence, d'accompagnement et de formation.

11 Gérard Malglaive : *Enseigner à des adultes*, 2^e édition 1993.

12 Rapport IGEN sur la formation des maîtres <http://www.education.gouv.fr/rapport/iufm03.pdf>

13 Jean-Louis Derouet : *Recherche et Formation* n° 40.

14 *id.*

15 Françoise Clerc, session de formateurs ISP 1998.

16 Bertrand Schwartz, cité dans *Recherche et Formation* n° 11.

17 *Recherche et Formation* n° 40 – Bernard Rey.

18 Bruno Latour, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF.



La formation continue

Formateurs ou auxiliaires de l'inspection ?

Entretien avec Alain Zamaron, professeur de français, formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille

Depuis plusieurs années, la formation continue se voit amputée de moyens que récupère l'inspection. Pourtant, les stages en établissement étaient de nature à susciter une culture commune en se fondant sur la confiance faite aux équipes et sur les capacités des enseignants à poursuivre ensemble une conformation. Alain Zamaron nous livre quelques réflexions sur l'évolution qu'a subie la fonction de formateur.

— *Peut-on dire que la formation continue ne peut réellement fonctionner que s'il existe dans les établissements une culture de travail en équipe ?*

— Dans l'académie où j'exerce, on est actuellement loin de ces problèmes. Du côté des professeurs de français par exemple, on n'a eu aucune demande de formation liée à une équipe. Nous recevons essentiellement des demandes d'accompagnement qui sont en rapport avec l'autorité, la violence, etc. Les enseignants qui viennent en groupe ne sont pas plus de trois ou quatre par établissement. Lorsque nous avons la chance de réunir une équipe entière, nous espérons que les participants sauront mettre à profit le recul que leur offre le stage pour impulser une dynamique dans leur collège ou dans leur lycée. Ainsi peuvent se mettre en place des projets collectifs disciplinaires mais aussi des actions interdisciplinaires. Mais une fois le stage terminé, nous n'avons plus aucune nouvelle. Aucun dispositif ne prévoit un suivi d'aucune sorte comme il pouvait en exister il y a trois ou quatre ans ou du temps de la Mafpen. À cette époque, un cahier des charges était établi par les formateurs et les collègues d'un établissement à la suite d'une demande de stage transmise par le chef d'établissement. La formation s'appuyait sur une prise de conscience collective et attendait du formateur qu'il joue en quelque sorte le rôle d'accoucheur. Les collègues sentent en effet qu'il ne suffit pas

d'appliquer le programme et qu'il faut aller plus loin en confrontant les pratiques pédagogiques et en poursuivant un travail de réflexion théorique. Dans ce cas, la fonction du formateur est d'apporter un regard neutre, dégagé des relations interpersonnelles et des problèmes liés à la vie de l'établissement. Il s'agit ainsi de créer les conditions d'un véritable travail collectif et de garantir une régulation et une impulsion qui ne peuvent être le fait ni d'un pair ni d'un supérieur hiérarchique.

— *Est-ce que, dans ce cas, on peut parler de conformation ?*

Créer les conditions d'un véritable travail collectif et garantir une régulation et une impulsion qui ne peuvent être le fait ni d'un pair ni d'un supérieur hiérarchique.

— Oui, dans la mesure où il s'agit d'une véritable réciprocité. C'est l'occasion pour les gens de rendre visible ce qu'ils font dans les classes. Or, on se rend compte très vite que chacun travaille dans son coin. Le stage permet alors autant d'échanger, de faire connaître ce qui se fait dans l'établissement que d'apprendre des autres et de construire des approches communes. Les enseignants plus « anciens » sont en effet souvent dans l'attente de connaître ce qui se fait et ce que préconise l'institution. Au-delà de ce qu'ils entendent de la

part de leur inspecteur, ils veulent savoir comment ils se situent. Il arrive alors que les jeunes se lancent dans une sorte de topo très technique et normatif : « Voilà ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. » Au cours des échanges qui suivent, chacun se rend compte de ce qu'il fait déjà sous différentes formes. À ce moment, on peut parler de conformation : ce qui a été acquis par l'expérience ressort à ce moment-là et les confrontations font évoluer les pratiques pédagogiques.

— *N'est-il pas gênant que les stagiaires demandent au formateur d'être d'abord le référent de l'institution ?*

— C'est difficilement évitable. C'est au formateur d'ouvrir les perspectives en direction des recherches et des témoignages qui font débat au-delà de ce qu'enjoignent les programmes et les inspecteurs. Lorsqu'une formation démarre, il est important qu'une fois les objectifs et les échéances fixés, une documentation soit réunie et propose des pistes de réflexion variées voire contradictoires.

Malgré tout, on observe un recentrage de la formation autour des prescriptions officielles, soit parce que

l'institution l'impose, soit parce que les enseignants le demandent. Au contraire, même si les formateurs de la Mafpen étaient mandatés par l'institution, ils disposaient d'une large autonomie qui leur permettait d'être des déclencheurs plus que des prescripteurs... Aujourd'hui, la formation continue se trouve soumise à des consignes émanant de l'institution. On s'aperçoit notamment que les IPR récupèrent de plus en plus de moyens pour des formations qu'ils assurent eux-mêmes et qu'ils délèguent de moins en moins. On peut certes se satisfaire du fait que nous travaillons la plupart du temps en phase avec les inspecteurs. Mais on ne peut que déplorer le changement de nature du rapport qui s'instaure ainsi entre formateurs et stagiaires.

— *Vous êtes dotés d'une autorité qui valide plutôt que d'une autorité qui autorise ?*

— C'est parfois vrai et c'est très gênant. Pour ma part, j'ai monté beaucoup de projets hors normes (vidéo, musique, opéra, rock...) même si le travail en séquences, en français, est très codifié. Aussi, je m'efforce de rendre cela possible chez mes collègues en faisant en sorte que les projets dans lesquels ils se lancent s'inscrivent dans un cadre institutionnel. Il s'agit de leur faire percevoir jusqu'à quel point ils vont être en marge et de les aider à faire ce choix dont ils doivent être conscients. Je leur explique toujours qu'à partir du moment où les objectifs sont de mettre les élèves au travail et de les faire progresser aussi bien dans leur goût de lire que dans leur goût de se cultiver, de se documenter, ils peuvent foncer même si le projet ne correspond pas exactement au programme et à condition de ne pas y consacrer plus de temps que cela est nécessaire.

— *Ce mélange des genres qui fait de vous des sortes d'auxiliaires de l'inspection ne vient-il pas du fait que le rôle de formation joué par les inspecteurs est incompatible avec leur mission première qui est d'expliquer la demande institutionnelle et de contrôler que les enseignants s'y conforment ?*

— Sans doute, mais cette situation est le résultat d'une volonté politique. Et on sait comment l'actuel ministère considère la formation pédagogique.

Propos recueillis par Pierre Madiot.

Les compétences premières

Rolande Hatem

Sans rien renier de ce qui a fondé jusque-là notre métier, peut-on, parmi toutes les compétences de l'enseignant du XXI^e siècle, en mettre en avant qui seraient plus essentielles que d'autres ?

« Ne pas confondre savoir faire et faire savoir. »

J. Prévert.

Il semble toujours difficile de déterminer un minimum de compétences à acquérir quand il est à inscrire entre un « avant »¹ constitué de traditions fortement établies et un « après » en forte commotion, quand il concerne une profession essentiellement fondée sur le travail avec autrui, pour autrui.

Car la compétence qui se révèle alors, en situation, se prête à de multiples combinaisons : elle se dessine au travers de l'adaptation à l'autre, aux autres et selon des nuances sans cesse renouvelées ; chaque action, chaque attitude, chaque parole, chaque posture, requiert sa propre mise en forme. Renouvellement infini de la même geste pédagogique qui ne saurait se confondre avec le cumul de savoirs...

Être en constante recherche

C'est-à-dire être interpellé par la recherche, par ce qui change et se déplace. Or, l'éducation est aujourd'hui à la fois zone de turbulences et de créativité. Et l'enseignant par le fait même de sa profession est appelé à s'informer, à rester en quête de savoirs nouveaux, de savoirs en perpétuel devenir ; il risque, par cela même, des rencontres dont on ne sort jamais intact : rencontre et ouverture aux autres disciplines, aux sciences humaines, aux sciences dites dures, aux parents... Ouverture aux autres pour que ses exigences personnelles trouvent à s'affiner ; il se risque à sortir de sa seule vision du monde pour oser voir autrement, penser autrement et arriver ainsi à réfléchir autrement sa vision personnelle du monde. Quand il n'y a pas confrontation, la vérité, les convictions, les savoirs de

Quand il n'y a pas confrontation, la vérité, les convictions, les savoirs de chaque discipline se profilent comme autant de grands enfermements...

Si « l'érudition réduite à un simple cumul de savoirs ne fait pas l'homme de goût »², l'acte d'enseignement réduit à un simple cumul de savoirs ne saurait faire un enseignant compétent.

André de Peretti a pu relever trente compétences de l'enseignant moderne : organisateur, animateur, expérimentateur, réalisateur, utilisateur, contrôleur, consultant, expert, etc.³ La longue liste est à la mesure de l'ambition d'une profession, axe cardinal qui détermine les autres horizons de toute société. De cette longue déclinaison, si j'avais à limiter mon choix, je ne retiendrais que trois compétences, comme trois fondamentaux de l'acte d'enseignement, trois fondamentaux qui contiendraient cet « avant » séculaire tout en offrant la possibilité de le dépasser.

chaque discipline se profilent comme autant de grands enfermements...

La formation des enseignants devrait pouvoir développer cette compétence à accepter ce qui change, nécessaire dans un monde en permanent mouvement. Cela, à mon sens, rejoint la distinction faite par Hervé Hamon⁴ :

« [...] j'ai rencontré deux types de professeurs. Il y a ceux qui acceptent l'ambition démocratique : ceux-là adaptent leurs méthodes d'enseignement et de travail ; ils vérifient que l'élève a vraiment pris possession du savoir transmis. Et il y a ceux qui veulent qu'on leur change les élèves, parce qu'ils ne veulent pas changer leur manière de faire. »

L'appel des savoirs

Pour aborder la deuxième compétence, je propose un détour par cet aphorisme de l'écrivain Céline : « Être jeune, c'est

avoir assez de musique en soi pour faire danser la vie. »⁵ Certains enseignants encore très jeunes n'ont malheureusement déjà plus de musique en eux... Avec une sombre dérision, ils figent leurs élèves dans des propos désabusés : « Ils ne savent rien » ; « Ils sont insupportables » ; « ils ne comprennent pas » ; « ce qu'ils écrivent est illisible », etc.

Pourrait-on ainsi imaginer qu'un bon enseignant aurait assez de musique en soi, qu'il saurait faire chanter le savoir, et qu'il ne serait pas ensommeillé par le cumul de connaissances qui stagnent en lui ? Il serait sensible à l'intérêt suscitée dans le regard d'un élève, et au supplément d'âme pédagogique.

Il arriverait à mobiliser une classe au travail, sans pour autant s'abâtardir dans le syndrome du « Cercle des poètes disparus », où professeur et élèves enflammés jouent un numéro exalté ; un enseignant n'est certes pas dans la classe pour faire du théâtre, mais peut-être, pour utiliser le théâtre quand celui-ci va permettre aux élèves de s'approprier des connaissances, des savoir-faire, des savoirs relationnels, avec le plaisir en prime.

Trouver la bonne distance pour déclencher l'appétence au savoir, pour transmettre « la rage d'apprendre et la fièvre du bonheur »⁶ est une technique, tout un art, que l'on peut nommer pédagogie, et qui peut s'apprendre.

Relire ses actions

Enfin, la troisième compétence que je retiens est celle qui consiste à analyser sa pratique. Quand on arrive à expliquer, on peut alors envisager l'avenir, et prendre des décisions pour l'avenir. L'approche systémique de l'analyse des pratiques donne à voir les différentes entrées dans une situation problème. Elle élargit l'empan de lecture du quotidien professionnel. L'entretien avec l'inspecteur, si appréhendé par les enseignants, prend une autre tournure quand il s'appuie sur une telle démarche d'analyse de pratiques.

Il ne s'agit pas simplement de *parler de* sa pratique, mais bien de relire ses actions et projets, de confronter les projets aux actions effectuées... de prendre, grâce aux regards kaléidoscopiques des pairs, la mesure de ses limites humaines, mais aussi de ses succès. L'analyse permet de traduire le savoir empirique en questions scientifiques, passer d'« *une difficulté pensée comme personnelle en problème professionnel* ». L'ouverture d'expériences dynamise une pensée qui va s'élaborer progressivement, par bribes,

en profondeur... « *On passe alors de questions que l'on se pose à des questions que l'on ne se posait pas...* », on apprend, à la fois, à se déprendre de soi-même et à se déprendre des discours seulement théorisans. La parole subjective est prise dans un réseau de paroles qui va la contenir et aller au-delà...

Ces trois compétences, tel un terreau fertile à l'acquisition des autres compétences, préciseraient l'enjeu formatif aujourd'hui : basculer d'une vision ordonnée, prescrite, voire limitative du métier à une vision qui ne se refuse pas la complexité, la souplesse et la variation des pratiques.

« Partant d'une branche de l'inflexion, nous déterminons un point [...] Ce n'est pas un point, mais un lieu, une position, un site, un "foyer linéaire" ligne issue de lignes. On l'appelle "point de vue" [...] Tout point de vue est point de vue sur une variation. Ce

n'est pas le point de vue qui varie avec le sujet ; il est au contraire la condition sous laquelle un éventuel sujet saisit une variation. »⁷

Rolande Hatem,
formatrice,
responsable de l'Afarec⁸.

1 : Ne sommes-nous pas déjà « enseignés » avant que d'enseigner ?

2 « Le Verbe, les poignées de main et la Dette » Roland-Ramzi Geadah.

3 D'après une proposition d'A. de Peretti : *Pour l'honneur de l'école*, Paris 2000, p. 282.

4 Hervé Hamon, *Tant qu'il y aura des élèves*, Seuil, 2004

5 Céline, *Voyage au bout de la nuit*.

6 La formule est de Boris Cyrulnik.

7 *Les plis dans l'âme*, Deleuze p. 26 éditions de Minuit.

8 Association pour la formation, l'animation et la recherche dans l'enseignement catholique.

<http://perso.wanadoo.fr/afarec/accueilflash2004.html>

Paradoxes, contradictions... et stratégies

Christiane Caillot, Ruben Ibañez, Philippe Pellissier

Les ministres successifs affirment leur attachement à la formation continue. La réalité est moins belle et l'incitation à la formation manque de force... Sur le terrain, les relations entre formateurs et formés ne sont pas non plus exemptes de contradictions que seules des actions à long terme peuvent résoudre.

La formation, lieu de contradictions ? Pour nous-mêmes, d'abord. Nous constatons, impuissants, une réduction du nombre des stages de formation continue et en même temps, nous apprécions que celle-ci reste dans le cadre du temps de travail et dans le giron institutionnel. Il est fondamental que les textes reconnaissent son importance pour les rôles nouveaux que les enseignants sont amenés à jouer. Mais la réalité est plus nuancée.

Du discours institutionnel à son application

Le ministère encourage les enseignants du secondaire à se former. Mais, en même temps, le nombre de stages et les moyens financiers diminuent jusqu'à disparaître parfois totalement.

Autre paradoxe, les modalités de consultation des PAF et d'inscription, par Internet avec un code à conserver, découragent plus d'un volontaire. Même si on peut penser que c'est une

démarche pédagogique et que c'est en faisant qu'on apprend... on ne peut à la fois déplorer la méconnaissance d'Internet par les professeurs, les obliger à passer par ce biais pour s'inscrire et regretter le petit nombre de volontaires pour se former.

Les enseignants sont pris entre deux feux : l'institution les encourage à se former ou déplore leur manque d'enthousiasme, mais leur reproche « l'abandon » de leurs élèves. C'est alors la loi de l'établissement, voire du chef d'établissement qui domine, donnant la priorité à la nécessité de dynamiser l'équipe éducative, de répondre aux besoins en formation aux projets d'équipes disciplinaires ou pluridisciplinaires ou renâclant à laisser « partir » ses enseignants.

Même quand l'enseignant a finalement l'heureuse surprise de recevoir sa convocation il lui sera souvent difficile de se construire un parcours de formation à long terme. Dans l'idéal, l'offre devrait être suffisamment claire et variée pour que chaque professeur puisse, sur plusieurs années, suivre des stages complémentaires et adaptés à l'évolution de ses pratiques. Or, le peu de lisibilité des PAF et une instabilité de l'offre empêchent la réalisation de tels parcours individualisés et complets.

Une inspectrice à une enseignante néotitulaire : « Comment ? Vous partez déjà en formation alors que vous avez reçu votre formation l'an dernier. »

Les formateurs, entre pairs et experts

Le formateur sur décharge partielle ou heures supplémentaires est en lui-même un « lieu » de contradictions : sans statut véritable, sans critères clairs pour son choix, peu ou pas formé à l'animation d'un groupe d'adultes, il représente souvent l'institution aux yeux des stagiaires puisqu'il occupe une fonction plus proche des « pouvoirs » que lorsqu'il exerce son activité principale de professeur. Cela se traduit par des requêtes, des « messages » institutionnels à faire passer.

Une collègue qui va être inspectée veut faire quelque chose de « branché ». Elle souhaite utiliser un document didactisé montré comme exemple en stage et demande au formateur, par mail, une correction de son projet...

Dans son activité également, des contradictions sont à l'œuvre : le formateur accueille ses collègues stagiaires comme des pairs, tous les participants peuvent échanger librement, travailler et mutualiser leurs

productions sans craindre le regard d'un « juge ». Mais le formateur est aussi, par son expérience et son travail, un expert. C'est ce qui lui permet de prendre un indispensable recul pour enrichir ses stages d'apports théoriques, de réflexions construites au fil de ses lectures et d'échanges avec d'autres formateurs. Contradiction supplémentaire, il est très difficile de se former lorsqu'on est formateur car les actions en ce sens sont peu nombreuses et le temps pour les suivre n'est pas prévu. Certains d'entre nous n'ont pas pu suivre de formations depuis plusieurs années : nous « bricolons » alors nos propres formations sur notre temps libre et nous essayons au maximum d'échanger sur nos lectures et nos questions et de nous former entre pairs. Ce qui suppose du temps de réunion, que l'institution favorise parfois, à l'exemple du centre de ressources en langues de l'académie de Versailles.

Les stratégies pédagogiques : statu quo, innovation ou fuite en avant ?

Lors d'un stage dont l'objectif était la construction et l'échange de séquences intégrant le multimédia, une collègue se plaignait de ne jamais parvenir à terminer un travail de ce type avec ces élèves. Elle se lançait toujours dans des projets techniquement très ambitieux. Nous avons essayé de lui expliquer, avec force exemples, grilles de travail et pistes de réflexion, l'importance de définir préalablement les objectifs poursuivis et les apports spécifiques des différents outils. Lors de la deuxième journée du stage, elle arriva

avec un DVD, un projet de montage vidéo, de gravage en DVX, de créations d'exercices en ligne...

La difficulté d'adapter sa pédagogie à ses moyens réels à la fois matériels et pédagogiques recouvre parfois l'habitude de faire « à la place » des élèves, sans doute parce que la notion de « produit » vidéo, multimédia, mais aussi exposition renvoie à une qualité « dans l'absolu » qui n'est pas/ne devrait pas être la finalité d'un travail

Les stages sont/devraient être aussi la mise en pratique de stratégies pédagogiques différentes. Or, certains collègues arrivent en stage avec en tête le modèle de la classe frontale. Le formateur est celui qui doit dire ce qu'il faut faire, comment le faire et fournir les outils adéquats. Souvent peu habitués à faire travailler les élèves en groupes et à leur laisser une certaine autonomie, ils vivent mal d'être eux-mêmes autonomes – et comme les élèves redeviennent potaches.

Que dire au stagiaire, censé construire en groupe une séquence pédagogique sur Internet, surpris en train de télécharger des images « coquines », et à celle qui en profite pour consulter son portefeuille boursier ? Faut-il croire ce collègue qui prétend que les professeurs sont pires que leurs élèves ?

Entre les collègues qui reprochent au formateur d'être trop dirigiste et ceux qui déplorent le « laisser-faire » à l'intérieur d'une même session, les représentations des stages (et de l'enseignement ?) diffèrent radicalement. En stage aussi, il y a des classes hétérogènes, et pas seulement sur un plan technique ! Mais en



développant les connaissances théoriques des stagiaires et en les amenant à échanger et à questionner leurs pratiques, à travailler ensemble, à être créatifs et ouverts, il est possible de faire évoluer cette situation si bien révélée par cette question qui nous a sidérés : « comment on fait pour avoir des idées ? ».

Et souvent, à la gêne du début, succède le plaisir d'échanger sur les pratiques, si rare dans notre métier. C'est une parenthèse dans la « solitude » quotidienne de la classe. Tous les bilans de stages font état de besoin de « niveau 2 », de groupes de suivi ou proposent des groupes informels ; les adresses mail sont échangées.

En sortant du stage, la routine du travail, les nombreuses sollicitations quotidiennes font souvent oublier ces « heures de grâce ». Mais nous recevons parfois des documents, faits à plusieurs, témoins du fait qu'il s'est passé quelque chose... « Je ne regarde plus la télévision de la même façon ; j'ai passé les documents aux collègues de mon établissement ». Nous notons aussi l'inscription de collègues d'un même établissement au même stage « pour prolonger le travail ».

Contradictions personnelles

Le stagiaire est confronté à une contradiction entre sa pratique pédagogique

visuel au multimédia » sans aucune connaissance de l'un ou de l'autre. Forte de sa position de tutrice, elle explique qu'elle vient à ce stage à la demande de sa stagiaire qui « en a assez de voir tout le temps le même type de cours », ce qui l'indigne, car elle se considère comme un prof sérieux, puisque ses cours sont « préparés d'avance pour toute l'année ». Elle n'a aucune idée de thème à traiter, ne souhaite pas travailler en groupe. La mort de la reine-mère en Angleterre nous sauve du désastre : enfin un thème de civilisation ! Mais c'est la formatrice qui doit pratiquement préparer la séquence, car la collègue est constamment en demande d'aide (la prodigue-t-elle à ses élèves qui doivent suivre le rythme pré-établi de son cours ?).

Pour permettre de lever cette contradiction entre désir de changement – puisqu'il y a acte volontaire de candidature au stage – et résistance naturelle et instinctive, il est important que puissent se créer des réseaux d'échanges par centres d'intérêts et par affinités afin que l'évolution de chacun se fasse en douceur, sur le long terme, avec un accompagnement approprié.

Le long terme est nécessaire

Des stages organisés différemment ont montré leur efficacité pour un changement de mentalités : des rencontres plus nombreuses au cours de l'année (6

de travail. Il faut que l'institution offre un cadre à ces groupes dont elle pourra ensuite diffuser les réflexions et les productions pour le bénéfice de tous. Ces groupes pourraient aussi participer à la préparation de l'offre de formation qui n'en serait que mieux adaptée à la demande.

Contradictions personnelles, professionnelles, institutionnelles... Ce n'est que par le développement d'une formation continue cohérente sur le long terme que celles-ci pourront être résolues et que toutes les parties y trouveront leur compte pour le bien du système éducatif, des professeurs et bien sûr des élèves.

**Christiane Caillot,
Ruben Ibañez,
Philippe Pellissier,
formateurs TICE et langues,
académie de Versailles.**

Une collègue d'anglais n'a aucune idée de thème à traiter et ne souhaite pas travailler en groupe.

La mort de la reine-mère en Angleterre nous sauve : enfin un thème de civilisation !

et ce qu'il découvre en stage. Il semble, fort heureusement, que la plupart résolvent cette contradiction et en tirent bénéfice. D'autres font un blocage et rejettent tout ce qui les déstabilise trop. D'autant qu'il ne s'agit pas que d'informations mais aussi, comme dans tout apprentissage, de sentiment et d'émotion. Or, en découvrant de nouvelles pratiques pédagogiques certains professeurs se sentent remis en question au plus profond d'eux-mêmes, au milieu d'un groupe de gens qui sont des collègues mais aussi de parfaits inconnus. Et une collègue en fin de stage, lucide sur son parcours, disait que finalement « on ne peut pas changer qu'un peu », confirmant ainsi les réticences que tout un chacun peut avoir à changer beaucoup...

Une collègue tutrice (conseiller pédagogique) arrive dans un stage « De l'audio-

fois 3 h par exemple, au lieu de 3 fois 6 h) ont soudé le groupe, encouragé un travail régulier et responsable. En témoignent quelques coups de téléphone la veille de rencontres : « Je n'ai pas fini mon projet, je peux venir quand même ? ». On a alors la possibilité de planifier des thèmes et de répondre à de vraies demandes. Mais c'est le formateur qui ne peut pas suivre : comment caser 3 groupes fonctionnant ainsi avec les autres stages ? Des collègues ont essayé de fonctionner sur ce principe de travail en commun sans formateur – leur gros problème a été alors de se mettre d'accord sur des dates, celles imposées par l'institution rendant, paradoxalement, la tâche plus facile !

Quelques journées de stages réparties sur l'année sont déjà une chance qu'il faut savoir apprécier mais on ne peut que souhaiter voir se pérenniser des groupes

Quels principes pour la formation continue ?

Danièle Houpert

Quels principes respecter pour rendre la formation continue efficace ? L'auteur en propose quatre qui donnent cohérence à la conception générale de la formation.

Formation d'adultes, la formation continue des enseignants doit rendre les stagiaires réellement acteurs, au point de leur faire prendre en charge leur propre formation : on hésite alors à parler de « formés », la forme passive de l'expression ne rendant pas le rôle des participants.

Responsabiliser

Il faut pour cela un dispositif mixte, qui, à côté des offres répondant aux besoins du pilotage, laisse une place importante aux demandes qui sont la trace du désir et de la nécessité ressentie de formation.

Pour l'instant, la formule privilégiée est celle du plan interne de formation propre à un établissement, où le travail en équipe interne est privilégié. Mais ne faudrait-il pas aussi envisager des initiatives individuelles susceptibles de regrouper des enseignants d'origines variées autour d'un projet de formation ? Des procédures sont à inventer, entre l'offre par l'institution et l'offre par les pairs.

Face à des enseignants titulaires, la rigidité dans les contenus et les modalités n'est sans doute pas la méthode la plus efficace, mais elle n'est pas toujours facile à éviter quand on doit gérer des groupes constitués plus ou moins artificiellement pour une durée limitée. On peut pourtant, avant même que le stage ne commence, faire connaître les objectifs et les contenus, voire les modalités pratiques du stage. Mieux, on peut susciter un retour, à l'aide duquel on va pouvoir adapter la situation pour en faire véritablement une réponse à la demande des stagiaires.

Des référentiels ouverts

La responsabilisation consiste aussi à tenir compte des projets personnels à l'intérieur du projet du groupe en formation. Les formateurs de formation continue savent bien que les attentes de leurs stagiaires sont souvent très précises, mais aussi très hétérogènes.

Que faire quand un stage d'une journée ou deux sur la différenciation voit coexister des attentes concernant les niveaux d'exigence disciplinaire, la prise en compte des profils cognitifs, la diversité des modalités pédagogiques, la gestion du temps, la constitution d'un groupe classe, etc. ? Autant de projets personnels qu'il faut tenter d'articuler, en réservant de l'attention et du temps à chacun, en essayant de relier les projets personnels entre eux et de les hiérarchiser, en organisant des travaux individuels ou en groupes restreints sur des thèmes partagés, en prévoyant des mutualisations qui sont autant d'ouvertures sur ce qui n'était pas attendu au départ.

On responsabilise aussi les enseignants en leur donnant des références, mais sans doute pas des référentiels comparables à ceux évoqués plus haut à pro-

pendant le cours de l'action, une évaluation sommative qui mesure l'impact de la formation et si possible, une évaluation en différé pour mesurer les effets de la formation. L'enseignant en formation peut alors apprécier les progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir.

Une formation inscrite dans l'histoire personnelle

Ce deuxième grand principe existe en formation initiale, parce que les stagiaires ont été élèves et, en tant qu'élèves, ont vécu une expérience de relations pédagogiques qui les a durablement marqués. En formation continue, à ce passé d'élèves, s'ajoute un passé d'enseignant dont on ne peut faire table rase. Cette histoire, qui est celle de leurs pratiques personnelles ou de leur rencontre avec celles d'au-

Quand ils parlent de leurs pratiques, les enseignants s'exposent et prennent des risques ; il est normal qu'ils redoutent le jugement, celui du formateur, et, qui plus est, celui de tout un groupe.

pos de l'enseignant « technicien », c'est-à-dire des listes d'items très précis, très détaillés, qui enferment celui qui s'y reporte. Mieux vaut disposer de référentiels courts et « ouverts », qui permettent de se situer avec souplesse et distance critique, de telle manière que le référentiel lui-même soit susceptible d'interprétations et d'évolutions. C'est du reste toute la différence entre le référentiel du professeur des écoles en fin de formation initiale et le référentiel du professeur des écoles titulaire.

Responsabiliser, c'est, enfin et toujours, pratiquer et surtout faire pratiquer l'évaluation à toutes les étapes, une évaluation diagnostic quand on commence une action de formation, une évaluation formative et formatrice

trui, n'est pas toujours explicite ; elle constitue pourtant un terreau fertile de représentations bien installées sur la profession enseignante. Il importe donc de donner aux enseignants en formation les moyens d'explicitier, de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit. Qu'on facilite l'analyse également, en mettant à disposition des référents théoriques, qui construiront le sens de l'histoire personnelle en reliant les fragments. Mais partir de l'histoire des enseignants demande beaucoup de diplomatie et de délicatesse. Quand ils parlent de leurs pratiques, les enseignants s'exposent et prennent des risques ; il est normal qu'ils redoutent le jugement, celui du formateur, et, qui plus est, celui de tout un groupe. Pour

répondre à cette angoisse somme toute naturelle, il est essentiel de valoriser. De même qu'en formation initiale, on essaye toujours d'extraire les points positifs et de les mettre en avant pour dynamiser le stagiaire, en formation continue, il peut être intéressant pour la suite du stage de trouver chez chacun un élément de valorisation, qui lui permette de conforter son « estime de soi » à un moment particulièrement difficile.

La première action consiste sans doute à mettre en place des dispositifs d'observation. Mais, outre la difficulté à les installer dans le temps contraint de la formation continue, ils présentent l'inconvénient d'une certaine violence psychologique qui n'est pas supportable par tous. De sorte que la vidéoscopie semble souvent préférable, principalement dans sa dimension « hétérosocopie », observation différée d'autrui par le biais des enregistrements vidéos ; peu importe d'ailleurs qu'il s'agisse d'enregistrements d'enseignants « experts » ou de grands débutants. Évidemment on le fait d'autant plus facilement qu'un formateur a aidé à construire une grille de lecture de la séance observée, grille explicite avec liste d'items d'observation, ou implicite, quand le formateur a choisi de ne pas faire déboucher sur une liste fermée la réflexion du groupe sur les différentes composantes de l'acte d'enseigner. L'observation doit être complétée par des dispositifs d'analyse de pratiques : nous ne développerons pas cette question sur laquelle il existe une abondante littérature.

Des « voyages » qui déstabilisent

Une autre piste pour tenir compte de l'histoire des stagiaires est de déstabiliser. Changer les conditions de travail bouscule les habitudes, fait prendre conscience des routines en place et oblige à se remettre en question. Encore faut-il que cette déstabilisation soit raisonnée ; faute de quoi, l'enseignant serait mis en difficulté de manière gratuite. Cette pratique comporte donc une part de risque, qu'on peut essayer de limiter. Par exemple, quand un enseignant, lors d'un échange scolaire, se trouve à avoir à prendre en charge un groupe d'élèves ou une classe à l'étranger, il ne peut plus avoir ses repères habituels et sera obligé d'innover. D'autres exemples demandent un dispositif moins lourd : aller pour une action ponctuelle dans une classe de ZEP alors que l'on est habitué à une classe de centre-ville, travailler subitement en doublette avec un autre enseignant

ou un autre adulte dans la classe, c'est, d'une certaine manière, entreprendre un grand voyage qui déstabilise beaucoup, oblige à se regarder travailler et à en tenir compte dans son évolution future.

Il ne manque pas de manières de jouer la prise de conscience des pratiques existantes. Mais toutes supposent une condition essentielle, qui est le choix d'un formateur d'une grande compétence relationnelle, très à l'écoute, capable d'empathie et de compréhension. À défaut, les enseignants repartraient beaucoup moins assurés dans leurs savoir-faire et leurs comportements qu'ils ne l'étaient avant.

L'ancrage dans la pratique

Les stagiaires ont peu de temps et ils veulent rapidement rendre leur pratique professionnelle plus efficace auprès des élèves. On retrouve, pour ce principe, une modalité déjà abordée à propos du précédent : le point de départ de la formation est une ou des pratique(s), qu'il s'agit d'observer, puis d'analyser dans des dispositifs adaptés. Ancrer la formation dans la pratique, c'est aussi relier étroitement l'objectif

progrès : l'engagement futur dans la formation en dépend.

L'ancrage dans la pratique passe souvent par l'élaboration d'un projet de production. Si, par exemple, au terme de la formation, l'enseignant a enrichi une banque d'outils pédagogiques, s'il repart avec une progression dans un domaine qu'il maîtrisait peu, s'il a produit pour son école des documents d'évaluation, il y aura véritablement concentration sur la pratique, ce qui permettra de constater aisément le bénéfice retiré.

Enfin, pour rester dans le concret, on peut mettre en place des dispositifs qui valorisent les savoirs d'expériences, ceux qui sont issus de la pratique. Tout dispositif de recherche-action-formation est réflexion, théorisation et expérimentation sur des pratiques : on s'efforce de décrire des gestes professionnels, d'en comprendre les fondements, d'extraire du quotidien des faits, des idées, des principes d'action que l'on relie à des théories de références pour leur donner sens, les formaliser et les diffuser ; pour susciter également une démarche expérimentale grâce à un retour sur le terrain,

une condition essentielle, est le choix d'un formateur d'une grande compétence relationnelle, très à l'écoute, capable d'empathie et de compréhension.

d'apprentissage à l'exercice de la profession. Dans la première partie, nous avons vu que certaines compétences professionnelles pouvaient être travaillées de manière autonome, mais à condition que pendant le stage, ou dans le dispositif général de formation, on trouve le moyen de faire en sorte que cette compétence, même si elle a été développée apparemment pour elle-même et de manière peut-être décontextualisée, soit recontextualisée.

On veillera également à ce que la transformation induite par la formation puisse être traduite pendant le stage en termes concrets et observables, pour faciliter la prise de conscience du changement et accélérer le transfert vers la pratique effective. Comme avec les élèves, on peut fixer des objectifs opérationnels, dont on vérifiera à l'aide de critères matériels qu'ils sont ou non atteints. C'est important pour que l'enseignant s'évalue et se situe personnellement, mais aussi pour qu'il considère la formation continue comme un vecteur de

comme le permettent les dispositifs en plusieurs sessions. Si l'on veut que la formation soit ancrée dans la pratique, il faut qu'à un moment donné, le discours entendu ou produit pendant le stage puisse être mis en œuvre concrètement sur le terrain, que l'on puisse ensuite revenir pour en discuter et échanger avec ceux qui l'ont construit.

La socialisation professionnelle

Une modalité évoquée précédemment est efficace également pour ce principe d'action : articuler les projets individuels avec le projet collectif de formation correspond à un double objectif de responsabilisation et de socialisation.

Si l'on veut faire prendre conscience au groupe des bénéfices réciproques, deux méthodes peuvent être privilégiées et combinées. La première est de mettre en place un partage d'expériences et des échanges de toutes sortes, notamment des échanges de documents, qui rendent les apports mutuels visibles et durables. La deuxième est de faire des pauses méthodologiques – comme dirait

Philippe Meirieu – c'est-à-dire de s'arrêter, de réfléchir, de mener une activité de métacognition sur ce que l'on vient de faire, de construire, de s'appor-ter mutuellement.

Le deuxième axe de socialisation, qui concerne l'ouverture vers l'extérieur, oblige le formateur à ne pas limiter les échanges au groupe, à ne pas travailler à huis clos dans la salle et à rendre nécessaire le recours à l'extérieur. L'environnement de formation fait par conséquent une place importante à la documentation, sous forme papier

ou numérique, accessible sur place ou à distance. Dans le même esprit, la recherche d'interlocuteurs extérieurs, personnes-ressources ponctuelles ou partenaires habituels, leur accueil dans le groupe ou leur rencontre sur leur lieu de travail ou de vie, sont autant de moyens de créer un environnement ouvert.

Enfin un troisième axe, celui de l'auto-évaluation, suppose que le groupe se dote d'outils et s'accorde des moments pour évaluer et réguler en cours de stage et à la fin du stage. Plus intéres-

sant encore et supposant un investissement plus grand, l'évaluation des productions du groupe peut intervenir au moment de l'expérimentation dans les classes ou dans un suivi à long terme, ce qui suppose que le dispositif en donne la disponibilité aux enseignants en formation.

Danièle Houpert,
IUFM de Poitou-Charentes.

Quelle formation pour enseigner en ZEP ?

Jean-Michel Zakhartchouk

L'enseignement en ZEP est le lot des stagiaires qui sortent d'IUFM. S'il ne présente pas de spécificité, cet enseignement exige un haut niveau de compétences, comment l'atteindre ?

J'interviens en formation depuis de nombreuses années (Mafpen, puis IUFM) et enseigne en ZEP depuis encore plus longtemps. Je me pose souvent la question de savoir s'il y a vraiment des différences, lorsque je suis amené à travailler avec des collègues enseignant en ZEP ou REP. Il est certain que le fait d'enseigner moi-même en ZEP donne une légitimité à ce que je peux apporter. Qu'on ne me dise pas que ce que je mets en pratique dans mes classes n'est pas possible ailleurs, puisqu'il y a rarement des situations aussi défavorables objectivement que celle dans laquelle je travaille ! Étonnants aussi, ces collègues qui me disent : « *oui, mais vous en ZEP, vous pouvez le faire car vous avez des moyens, des petits effectifs* », ce à quoi je réponds : « *vous savez, vous pouvez venir, c'est très facile d'avoir sa mutation pour mon collègue...* »

Mais il ne me semble pas qu'il faille trop marquer les différences entre un établissement ZEP et un autre, sinon que, comme le disait déjà il y a vingt ans Alain Bourgarel dans les *Cahiers pédagogiques*¹, les choses sont là plus aiguës, plus difficiles qu'ailleurs. Différence quantitative mais non qualitative, de degré et non d'essence.

Cependant, il y a une dialectique à manier pour faire prendre conscience qu'enseigner en ZEP c'est faire le même métier qu'ailleurs et en même temps qu'on ne peut pas le faire tout à fait comme ailleurs. Ce qui n'est pas sans conséquences pour la formation.

Ne pas exagérer les différences

Dans les formations des néotitulaires, nombreux dans mon académie, j'essaie de ne pas mettre trop en avant les spécificités des ZEP dans une vision ou misérabiliste ou catastrophiste. Il faut surtout travailler à dégager les facteurs qui font réussir : ils permettent, au milieu d'un bilan général mitigé, de faire ressortir les réussites de certains établissements où l'on pratique le travail d'équipe, où les relations avec les familles sont bonnes, où l'on cherche ensemble des solutions pour les élèves à problèmes, où l'on croit à la réussite des élèves (un facteur décisif pour la réussite), où l'on pratique à la fois l'exigence intellectuelle forte et la bienveillance.

Les études de la DEP², ainsi que d'autres travaux sur les ZEP, doivent être portées à connaissance des formés, mais de manière vivante et non magis-

trale. On peut par exemple proposer un questionnaire sur le nombre d'enfants par famille, sur la maîtrise effective du français dans les populations locales, etc. ou encore sur les scores réalisés par les élèves lors des évaluations nationales et confronter avec la réalité. Où l'on verra que certains sous-estiment les capacités des collégiens de ZEP et dressent un tableau erroné de la réalité sociale et culturelle. Il y a à redresser une vision noire des « banlieues » qui ne vaut pas mieux que celle à l'eau de rose (beaucoup plus minoritaire). Quitte au besoin à affirmer des valeurs fortes contre toute tentation néocoloniale : oui, en banlieue, on aime tout autant ses enfants qu'ailleurs, oui, les élèves y sont éminemment et inconditionnellement respectables ; non, une orthographe déficiente n'a rien à voir avec un manque de logique ni avec le début de la délinquance du fait du non-respect des règles !

Quelques propositions

Il y a à faire connaître dans sa complexité le public auquel on est confronté (et qu'il ne s'agit pas d'affronter), mais aussi à voir ensemble comment on peut pleinement jouer le

rôle de passeur culturel, de vrai pédagogue qui doit être le nôtre, en étant ambitieux, mais réaliste. En cherchant à accompagner pleinement la petite Rajah si vive, si motivée (parents très croyants, parlant très mal le français, grand frère impossible...) dans sa belle réussite, sans abandonner Steve ou Karim, qui déchiffrent à peine, qui se tortillent sur leur chaise et qui ont besoin du « socle commun » pour s'en sortir un peu plus tard. On travaille et pour les uns et pour les autres... Et on s'interdit de dire: « Ah, si tous les élèves étaient comme Rajah » et encore plus: « Si vous ne voulez pas travailler, eh bien tant pis, vous le paierez plus tard! », ce qui révolte à juste titre les élèves.

Qu'on me permette donc d'inventorier quelques propositions pour aller dans ce double sens du réalisme lucide et de l'ambition dynamique:

Il est indispensable de travailler sur la connaissance du quartier, en invitant des responsables locaux sans pour autant mythifier leur parole (qui est celle d'acteurs parmi d'autres: il n'y a pas de « vérité » de la ZEP d'en bas). Confronter cette parole avec celle de sociologues, comme David Lepoutre qui a écrit le remarquable *Cœur de banlieue*³, ou encore avec l'émouvant dialogue entre Stéphane Beaud et Younés Amrani (*Pays de malheur*⁴): ou avec des documents filmiques, en particulier *On n'est pas des bouffons!*⁵ qui touche les jeunes néotitulaires en leur montrant la difficulté de certains collégiens à assumer la position de « bon élève ». Lorsqu'il existe une association d'aide aux devoirs⁶, il peut être très intéressant de proposer à un de ses responsables de venir participer à une formation, et si possible ensuite d'inviter des stagiaires à participer à des séances d'aide.

Des savoir faire... et des difficultés

On peut en même temps montrer tout ce qui se fait dans les ZEP, dans lesquelles diverses études révèlent qu'il y a davantage d'innovations qu'ailleurs. Il s'agit moins cependant de faire ressortir l'extraordinaire que des travaux modestes où les élèves révèlent des compétences souvent mal valorisées. Utiliser des textes (articles, livres) qui mettent à jour le fait que nombre d'innovations sont souvent nées dans des zones difficiles et que les ZEP ont été des pionnières par exemple pour des projets, pour la mise en place de l'aide individualisée, ou de l'heure de vie de classe. Il ne s'agit surtout pas de faire croire que ces dispositifs – auxquels

il faut ajouter les itinéraires de découverte souvent remarquables malgré le peu d'appui officiel – qui se déroulent en ZEP, ne sont pas nécessaires ailleurs. Les ZEP sont des révélateurs, des accentuateurs tout au plus...

Il convient de favoriser les échanges avec des collègues expérimentés, mais, là encore, sans prendre leur parole pour une « vérité ». Il s'agit surtout de mettre en évidence le savoir-faire professionnel qu'ils ont acquis, les bricolages qu'ils opèrent pour faire travailler et apprendre leurs élèves. Certains peuvent aussi être aigris, désabusés, donc décourageants. Ce qui rassure en revanche, ce sont tous ces collègues qui font part de leurs propres difficultés, lesquelles ne sont pas réservées aux jeunes. Dans tous les cas, il faut rappeler que la difficulté n'est pas de faire taire les élèves, mais de les faire travailler vraiment, et de faire qu'ils apprennent mieux...

Les jeunes enseignants sont particulièrement intéressés par les contacts avec les acteurs de la vie scolaire au sens large, du CPE au chef d'établissement, en passant par l'assistante sociale et l'infirmière. Cela peut les aider à dépasser leur point de vue « enseignant-centré », quitte à ce que cela bouscule leurs idées reçues.

On voit bien qu'il y a sans doute des formations spécifiques à développer dans des établissements ZEP, lors de regroupements académiques qui permettent de sortir du seul local ou lors d'échanges entre premier et second degré. À côté de cela, les formations tous publics peuvent permettre aux enseignants de zones plus favorisées de prendre du recul et aux enseignants de ZEP d'apporter le poids de leur expérience, même fraîche, tout en la relativisant et en la mettant un peu à distance.

Jean-Michel Zakhartchouk,
professeur de collège en ZEP
et formateur IUFM à Amiens.

1 Numéro 309, Les ZEP années 90.

2 Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale.

3 David Lepoutre, *Cœur de banlieue*, 2001, Odile Jacob.

4 Stéphane Beaud et Younés Amrani, *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, La Découverte, 2004.

5 « On n'est pas des bouffons » film de Hubert Brunou, La Huit distribution, 218 bis, rue de Charenton, 75012 Paris, 01 53 44 70 88.

6 Je participe depuis plus de quinze ans à l'une d'entre elles, l'association APRES à Creil. Tous les soirs, une bonne trentaine d'élèves vient y faire ses devoirs. Si elle n'existait qu'à l'état de projet, je suis convaincu que des collègues diraient: « Ça ne marchera jamais, vous n'aurez jamais des élèves qui viendront volontairement le soir faire leur travail ». *E pure, si move!*

Enseigner le français en ZEP

Cette synthèse proposée lors de conférences auprès de nouveaux titulaires ZEP en français peut s'adapter à toutes les disciplines.

Un travail spécifique qui demande:

Une prise en compte des élèves tels qu'ils sont, avec leur appréhension de la culture, leur rapport au langage et au savoir, leurs habitudes.

Une plus grande préoccupation méthodologique (quand rien n'est évident).

Une plus grande imagination pédagogique.

De la professionnalité (travail en équipe, rigueur dans l'organisation, capacité à différencier).

Une conscience forte des valeurs démocratiques et du rôle clé de l'enseignant dans la réduction des inégalités.

...mais aussi le même métier qu'ailleurs:

L'exigence forte de confrontation à la culture.

L'ambition d'une maîtrise la plus grande possible des discours.

L'effort permanent pour faire accéder à la citoyenneté qui passe notamment par des compétences suffisantes dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

L'articulation nécessaire entre le passé, le présent, le futur; entre conservation et innovation, entre résistances et ouverture.

J.-M.Z.

Se former par des ateliers d'écriture

Monica Levy

Prendre le risque de se former dans des domaines nouveaux : la démarche est riche et pleine de surprises. Surtout si l'enseignant a à cœur de partager avec ses élèves, sous des formes variées, les découvertes dans lesquelles il s'est engagé.

Au départ, c'est dans une démarche de réflexion pédagogique que j'ai participé à mon premier atelier d'écriture. C'était dans le cadre des Rencontres d'été du CRAP- *Cahiers pédagogiques*. Ces rencontres ont lieu chaque été, pendant une semaine, au mois d'août. À l'inscription, on choisit un thème et une activité. L'atelier thème est un atelier de réflexion et d'échanges de pratiques ; quant à l'activité, il s'agit à la fois de s'y détendre, mais aussi de s'y placer en situation d'apprentissage. Il est conseillé de choisir une activité où l'on a beaucoup à apprendre ; cela permet de se retrouver un peu dans la peau de « l'élève en difficulté », et d'analyser ensuite ce qui s'y passe (ses propres résistances, celles des autres, comment s'y prend l'animateur...). C'est ainsi que je m'étais inscrite à l'atelier d'écriture. Surprise : je m'y suis régalée ! À d'autres occasions, j'ai de nouveau participé à des ateliers d'écriture lors de rencontres du CRAP.

Je n'ai jamais réinvesti mon expérience d'atelier d'écriture dans ma pratique pédagogique de prof de maths. Je travaille en équipe interdisciplinaire, entre autres sur le sens des mots, et comme tout prof de maths, je travaille sur l'écriture rigoureuse d'une démonstration ou la rédaction d'un devoir, mais dans ce travail, je n'utilise ni la littérature contemporaine, ni une démarche d'atelier d'écriture. On pourrait donc penser que cet atelier n'a pas été une formation pour mon métier. Et pourtant...

Un jour, une collègue de lettres a voulu monter un atelier d'écriture au lycée et ne trouvait pas d'autre prof de sa discipline pour le préparer et l'animer avec elle. Je me suis alors proposée, et voyant cela, d'autres collègues non littéraires (sciences éco, sciences médico-sociales), n'ayant même jamais eu une pratique d'atelier, se sont joints au groupe de pilotage.

Je pense vraiment que le fait que ce groupe ait été d'une aussi grande variété a été rassurant par les élèves puisque nous avons eu des participants de tous horizons (2^{de} générale, 1^{re} générale, terminale STT (tertiaire) et SMS (médico-sociale) et BEP). Une autre année, les animateurs ne furent plus que deux (lettres et arts plastiques) en raison de contraintes d'emploi du temps... et les participants uniquement des élèves de la filière L.

Le décloisonnement par l'écriture

Je me bats maintenant dans presque tous les domaines de ma vie et de mon travail pour lutter contre l'esprit de

cloisonnement qui fait que l'on réserve l'écriture aux littéraires, les maths aux matheux, la France aux Français... Bien qu'agrégée, et à la plus grande désapprobation de mes inspecteurs qui regrettent que je prenne « ce type de classes » (citation de mon dernier rapport d'inspection), je demande des classes d'élèves considérés comme incapables de faire des mathématiques, notamment les classes technologiques, et je relève tous les ans le défi de prouver le contraire. Il est vrai que je m'engage plus facilement dans des projets transversaux et transdisciplinaires que dans des projets purement mathématiques.

François Bon et les ateliers d'écriture

Né en 1953, François Bon devient ingénieur et travaille dans l'industrie aéronautique et nucléaire, en France et à l'étranger (Moscou, Prague, Bombay). En 1982, il publie son premier roman, *Sortie d'usine* et décide de se consacrer à la littérature. Il est l'auteur de plusieurs romans traduits dans une dizaine de langues dont *Mécanique*, *Rolling Stones*, une biographie, *Prison*, *Autoroute*, *Mécanique* et *Daewoo*, et collabore avec différents théâtres.

Depuis 1991, il mène une recherche continue dans le domaine des ateliers d'écriture, en particulier auprès de publics en situation sociale difficile (illettrés, chômeurs, adolescents en difficulté, détenus...), refusant que les mots et la littérature ne restent des domaines réservés uniquement à des privilégiés. Il explicite dans son livre *Tous les mots sont adultes*, publié chez Fayard, sa démarche d'animation d'un atelier d'écriture. Cette démarche est centrée sur le plan du langage et non sur l'expression de soi ; ce travail permet justement d'écrire avec sa personne sans s'obliger à des dévoilements impudiques.

Écrire ce que je ne peux vous dire en face.

Gommer les mots malhabiles pour trouver le mot juste.

Conserver en cachette mon brouillon taché de larmes et recopier sur une feuille propre et sèche des mots assurés et percutants.

Pouvoir m'exprimer malgré cette émotion qui me coupe la parole, ne pas craindre d'avoir à gérer vos réactions : sphère intime de l'écriture, sphère intime de la lecture.

Me mettre à distance pour mieux me mettre à nu.

M.L.

Je cherche à participer à la formation de futurs citoyens ouverts aux autres et au monde, et non des spécialistes obtus (bien qu'on puisse être spécialiste sans être obtus!), et à ma façon, j'essaie de montrer l'exemple.

C'est pourquoi je ne suis pas totalement emballée lorsque j'entends dire que seul un écrivain peut véritablement animer un atelier d'écriture, même s'il est vrai que l'écrivain apporte une dimension unique et particulière. Il n'empêche que je pense plus facile d'attirer des élèves de BEP ou des séries technologiques à l'atelier d'écriture si l'encadrement n'est pas exclusivement composé de professeurs de lettres ou de personnes pouvant être considérées comme des « experts ». Cela dit, j'ai demandé une coanimation à un collègue de lettres pour l'année prochaine, car je sens le besoin de pouvoir recourir par moments à son expertise.

Se former à animer soi-même un atelier

Pendant l'année scolaire 2003-2004, j'ai suivi un atelier annuel d'écriture proposé par le PAF (cette formation n'a malheureusement pas été reconduite cette année). Tous les mardis après-midi, de novembre à juin, je retrouvais des collègues de toute l'académie de Versailles, au Théâtre du Rond-Point des Champs-Élysées, dans un cadre évidemment splendide, et nous écrivions, sous la direction de l'écrivain François Bon (*voir encadré*), sur les traces d'auteurs contemporains.

Je pense que, pour moi, un des apports principaux de ce stage, outre le fait que j'ai appris à retravailler mes textes, aura été de me rendre plus autonome dans l'animation d'un atelier. La plupart des ateliers d'écriture auxquels j'avais participé auparavant n'étaient pas vraiment basés sur la littérature, sauf peut-être celui qui a eu lieu (toujours dans le cadre des Rencontres du CRAP) à l'été 2002, intitulé « Sur les traces de mes lectures d'enfance ». Je pense y avoir franchi une première étape d'autonomisation, car lors d'une séance, je me suis autorisée mon premier (léger!) détournement volontaire de consigne, moi qui suis plutôt hyperscolaire! Mais c'est le travail sur la langue et la structure de la langue, en lien avec la littérature contemporaine, dans l'atelier de François Bon qui ont déclenché chez moi l'envie de prendre un livre, de voir ce que j'y trouve d'original et, à partir de là, de penser une séance d'atelier. Jusqu'à présent dans l'atelier du lycée, soit je

proposais des séances que j'avais déjà moi-même « subies », soit je me reposais sur la collègue de lettres pour trouver d'autres idées.

Cette année de stage m'a également donné l'envie de travailler sur la mise en voix des textes. J'espère être capable de le faire, car ce point reste pour moi très difficile; plus précisément, j'ai du mal à prendre l'initiative de lire à voix haute mes propres textes.

En fait, pour moi, écrire, ce serait presque le contraire de dire. Et où se situe le lire entre le dire et l'écrire? Je ne sais pas trop; mais il y a un nœud. Et pourtant, la lecture représentait le moment clé de l'atelier: c'était le seul moment de partage, et le seul moment où l'on avait un retour de François Bon et des autres participants sur ce qu'on avait écrit. Si je n'avais jamais lu mes textes, j'aurais

moins avancé dans cet atelier, puisque, pour la première fois, j'ai *retravaillé* des textes, suite à des remarques de François, et pour moi, ce fut la découverte d'une nouvelle dimension de l'écriture.

De même, à Argenteuil, lors d'une présentation publique de textes issus d'un atelier mené en lycée professionnel, lorsque les élèves se sont levés pour dire leurs textes, on les sentait grandir et s'affirmer, à travers le texte, et surtout à travers la lecture publique de ce texte.

Je ne voudrais pas priver les élèves de mon lycée de cette émotion-là.

Monica Levy,
professeur de mathématiques,
lycée Léopold Sedar Senghor,
Magnanville (78).

Le réseau Scérén¹ accompagne les nouveaux enseignants

Près de 50 % des enseignants du primaire et secondaire vont être renouvelés d'ici 2012. C'est un défi important pour l'ensemble du système éducatif. Les études réalisées par le ministère de l'Éducation nationale font apparaître, entre autres, leurs besoins d'accompagnement et d'informations sur le métier.

Réussir le premier contact avec l'école et le démarrage dans le métier est pour les enseignants un enjeu prioritaire. C'est pourquoi le réseau Scérén, avec ses 31 CRDP, ses 83 CDDP et leurs implantations locales, organise une opération spéciale pour accompagner ces nombreux enseignants dans leur nouveau métier en leur proposant des ressources, des formations et du conseil.

Du 3 au 7 octobre 2005, partout en France, y compris dans les DOM-TOM, le réseau Scérén ouvre ses portes, se mobilise et s'engage pour recevoir et informer les nouveaux enseignants y compris individuellement.

Les nouveaux enseignants sont invités à participer à des présentations de ressources, des rencontres et des débats sur des thèmes adaptés à leurs besoins tels que « Comment construire une progression annuelle? », « Comment trouver rapidement des ressources? », « Les relations avec les partenaires », « Comment repérer la difficulté scolaire et y remédier? », « Comment prévenir la violence et les conduites addictives? », etc.

La carrière et la formation continue ne sont pas oubliées. C'est dans le réseau Scérén qu'ils trouveront toute la documentation administrative et pratique: *Bulletin officiel*, *Programmes*, *Documents d'accompagnement*, textes réglementaires, etc.

C'est aussi une série d'outils, clés en main, réalisés tout particulièrement à leur attention:

– *Guide 2005-2006 du jeune professeur* coédition CNDP/Le Monde de l'éducation (hors série), 6,90 €, en kiosque fin août.

– *Premières classes. Bien débiter dans le métier d'enseignant: des réponses pour construire son métier à partir des relations en jeu dans l'exercice de la profession.* CRDP, IUFM et rectorat de l'académie d'Amiens, 2005, 15 €.

– *Préparer la classe au quotidien: outils méthodologiques, cycle 2*, nouvelle édition 2005, 11 €.

– *Préparer la classe au quotidien: outils méthodologiques, cycle 3*, nouvelle édition 2005, 11 €, CRDP de Dijon, 2005.

– *Le Système éducatif français*, collection « Professeur aujourd'hui », CRDP Créteil/IUFM, 2004, 8e édition, 19 €.

Des ressources en ligne:

– une rubrique spécifique « nouveaux enseignants » sur le site portail www.sceren.fr, avec une sélection de ressources, les adresses des CRDP et les priorités éducatives;

– la carte des ressources culturelles locales: rubrique en ligne pour connaître la richesse du patrimoine de chaque région, identifier les organismes et les professionnels afin de réaliser un projet pédagogique www.artsculture.education.fr.

¹ Services culture éditions ressources pour l'éducation nationale [CNDP, CRDP].

Quelle politique en matière de formation ?

Lors de son conseil d'administration qui s'est tenu le 21 mai, le CRAP-Cahiers *pédagogiques* a débattu sur les thèmes développés dans ce dossier. Voici en onze points un écho de nos discussions.

Formation initiale

— Le transfert des IUFM à l'université ne signifie peut-être pas un changement radical. Le point positif, c'est l'accès à une recherche véritable, dimension jusque-là très réduite et la délivrance d'une certification par un diplôme équivalent à un master.

— Mais comme l'université française est fortement centrée sur les savoirs, on est en droit de se demander quelle formation pédagogique elle sera en mesure d'assurer. On doit s'attendre à une diminution du temps de formation au détriment de l'analyse de pratiques par exemple, qui est déjà l'objet de méfiances et de résistances de la part de certains formateurs tandis que les étudiants, surchargés de travail, ne manifestent parfois qu'un intérêt mitigé à son égard.

— Les stagiaires seront désormais sur le terrain la moitié de leur temps de travail au lieu d'un tiers actuellement : s'agit-il ainsi de permettre aux nouveaux enseignants d'apprendre le métier par la pratique ou de faire des économies en sacrifiant une partie de la formation ?

— Le fait de mettre en face des élèves davantage de professeurs inexpérimentés sans leur donner les moyens de se former véritablement n'est pas la preuve d'un grand respect envers les stagiaires pas plus qu'envers les élèves.

Formation continue

— On peut se demander comment les IA et les rectorats vont déléguer à des universitaires les tâches de formation des personnels déjà en poste, au risque d'alimenter des conflits de territoires alors que la formation continue est déjà

affaiblie. Les formations liées aux équipes d'établissements ont en effet souvent échappé aux IUFM ou ont complètement disparu.

— La logique actuelle de la formation continue, selon laquelle les rectorats décident des besoins de formation et cherchent des prestataires de service (dont font partie les IUFM) se poursuivra. Or, cette logique consiste non pas à répondre aux besoins manifestés par les enseignants mais à décréter des formations qui semblent indispensables aux corps d'inspection en fonction des constatations faites dans les classes.

— D'un côté, plus les demandes se raréfient, plus le nombre de stages diminue, d'un autre côté, moins l'offre est importante moins elle est susceptible d'intéresser les enseignants. La pauvreté des thèmes proposés (souvent axés sur la connaissance des programmes) ajoutée au système d'inscription qui ne permet pas de savoir à quelle date on sera absent de sa classe, entraîne un fort absentéisme.

— Le risque, à terme, est de voir disparaître des compétences, et également le lien important entre formation initiale et continue. Tout se passe comme si l'on voulait remplacer l'esprit de la conformation promue par les Mafpen puis les IUFM, par une formation descendante basée sur la connaissance des contenus à transmettre définis par les universitaires et par un apprentissage sur le tas.

Pour que la formation existe...

— Il faut préserver le rôle de relais que jouent par exemple les conseillers pédagogiques dans le premier degré.

Dans le second degré, arrivera-t-on à ce que dans chaque établissement existe un « correspondant formation » qui ait à cœur de faire s'exprimer des demandes et d'en assurer le suivi ?

— La présence de véritables équipes est seule garante de l'effet des formations sur l'évolution des pratiques.

— En formation initiale, le courant de mécontentement envers les IUFM, mis en avant par les médias, semble s'inverser. Est-ce que la mort annoncée ne fait pas regretter un dispositif qui, malgré des dysfonctionnements, donne globalement satisfaction pour la formation initiale comme pour l'accompagnement des néotitulaires ?

L'administration essaie de faire croire qu'elle prend en compte la formation tout en s'appropriant à la confier à l'université et en prêtant l'oreille à ceux qui dénigrent la pédagogie. Ce choix politique, qui donne satisfaction aux tenants de la restauration des savoirs et de l'autorité, place au second plan la réussite des élèves en difficulté. Pour sa part, le Crap-Cahiers continuera de préconiser une formation initiale et une formation continue qui donnent aux enseignants les moyens de faire réussir *tous* les élèves.

*Débat du 21 mai 2005,
comité de rédaction et conseil
d'administration
du Crap-Cahiers Pédagogiques.*

*Propos recueillis par Alain Zamaron
et Richard Étienne.*

Éléments de bibliographie

Cette bibliographie commentée n'est certainement pas exhaustive. Elle reflète les opinions et les lectures des auteurs des articles et des coordonnateurs du dossier.

- La formation des enseignants a ses classiques ; ces deux ouvrages en font assurément partie :

Altet M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, PUF.

Altet M., Paquay L. et Perrenoud Ph. (dir., 2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck.

- Parce qu'une formation d'enseignants ne peut pas ne pas se référer à la dimension éthique et critique de notre action :

Arendt H. (1954) *La crise de la culture*, Gallimard.

- La critique radicale de l'illusion transmissive ne date pas d'hier et l'expression de rupture épistémologique incite à relire cet ouvrage fondamental :

Bachelard G. (1938, édition de 1967) *La formation à l'esprit scientifique*, Vrin.

- Nous les remercions d'avoir identifié ce qui caractérise le rapport actuel des enseignants à la formation et contribué à l'essor de l'analyse des pratiques :

Blanchard-Laville C. et Nadot S. (dir.) (2000) *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan.

Blanchard-Laville C., Fablet D. (1998, éd.) *Analyser les pratiques professionnelles*, L'Harmattan.

- Pour éclairer la question de la formation dite sur le terrain, un ouvrage de référence :

Bouvier A., Obin J.-P. (1998) *La formation des enseignants sur le terrain*, Hachette.

- L'école française de psychologie du travail s'intéresse de plus en plus au travail des enseignants, et ça c'est nouveau !

Clot Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*, PUF.

- Une question qui reste d'actualité et une méthode qui permet de penser ensemble apprentissage-enseignement-formation :

Develay M. (1994) *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur.

- Une lecture éclairante du développement en début de carrière :

Huberman M. (1991) « Survivre à la première phase de la carrière », *Cahiers pédagogiques*, n° 290, (p. 15-17).

- La question de l'alternance est au cœur des recherches actuelles pour mieux préparer l'exercice des métiers de l'humain :

Lerbet-Séréni F., Violet D. (1999) « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », *Revue Française de pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999.

- Faut-il professionnaliser ce que d'aucuns vivent comme un métier, voire un artisanat ?

Paquay L., Altet M., Charlier É. et Perrenoud Ph. (1996, éd.) *Former des enseignants professionnels*, De Boeck.

Étienne R., Lerouge A. (1997). Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier. Armand Colin.

Étienne R. (1998). « Le mémoire professionnel ». In Bouvier, A., Obin, J.-P. (éd.). *La formation des enseignants sur le terrain*. (p. 117-133). Hachette.

- Pour comprendre comment se conçoit et se pratique une autre conception du métier et de la formation qui l'accompagne :

Perrenoud Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur.

- Il vient de disparaître et son travail sur l'identité comme celui sur l'écriture éclaire la plupart des travaux sur la formation des enseignants :

Ricœur P. (1990) *Soi-même comme un autre*, éd. du Seuil.

- La question de l'apprentissage et de la formation à distance ne doit pas être négligée et laissée aux seuls prophètes de l'isolement des formés :

Taurisson A et Senteni A. (2003) *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses de l'Université du Québec.

- La formation à la didactique tend à s'imposer dans la plupart des disciplines, à commencer par la plus ancienne, la philosophie, ce qui tend à modifier l'identité professionnelle des enseignants :

Tozzi M. (1995) « De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation », *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (coord. Develay M.) ESF éditeur.

Tozzi M., Étienne R. (2001) *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* CRDP Montpellier.

De petits textes... Pour parler du métier tel qu'on le vit, avec ses moments de crise ou de plaisir, avec le quotidien de la classe et l'extraordinaire qui, parfois, nous surprend, avec des jeunes et des adultes qui aiment ou détestent l'école mais y passent ensemble leurs journées. Pour raconter cela, de façon personnelle, avec passion, avec humour. Pour rêver par écrit. Pour saisir un moment sur le vif et le partager.

Dernières nouvelles du front !

Ce métier qui me nourrit – à tous les sens du terme – m'habite, me poursuit, me hante (parfois), me fait rêver, me stimule, m'épuise tout à la fois : je suis prof, à n'en pas douter.

Dans la journée, se côtoient des choses graves et d'autres plus légères. Les premières m'anéantissent parfois, et même si je souhaiterais qu'il en soit autrement, c'est difficile à éviter. Je m'abstiendrai d'en parler aujourd'hui.

Côté « petits bonheurs », il y en a tant et tant que j'ai envie de partager en les racontant.

Adrien, en 6^e, qui pendant le contrôle sur les Hébreux, m'interpelle : « *Au moins, Madame, je suis sûr que ce n'est ni un juif, ni un musulman qui est assis à ma place* ». Étonnée, je m'approche. Il me montre sur la tranche de sa table, écrite au correcteur, l'inscription suivante « Vive le jambon » !! Éclats de rire ensemble...

Samir, élève de 5^e, qui force mon respect en se demandant tout haut pourquoi les hommes n'ont « tout simplement » pas refusé de voter tant que les femmes n'avaient pas ce droit, ce à l'occasion d'un cours d'éducation civique sur l'égalité.

Ils occupent ma pensée (trop ?), tous, chacun et tour à tour. Cela explique ma mésaventure de novembre : arrivée le matin devant le collège, je me suis étonnée de l'intensité de

la nuit, du petit nombre d'élèves attendant devant le portail et de voitures stationnées sur le parking... À ma montre (que je n'avais pas encore pris soin de consulter), il était... 7h 10 !! J'étais partie de la maison, cheminant dans mes pensées, suivant machinalement le chemin du collège...

Chaque semaine, depuis cette année, avec les 3^e, on « fait » les infos. Chacun cite une information entendue ou lue, en donne la teneur, répond aux questions des autres. On fait des liens. On fait de la géo et de l'histoire... et pour le dire avec les mots d'ici, « on se régale » !

L'autre jour, la maman de Jérémy qui travaille dans le supermarché où je fais mes courses m'a demandé si je pouvais lui prêter la cassette que j'avais diffusée en classe et dont son fils lui avait parlé. Je l'avoue, je me suis sentie utile, on parlait histoire, donc, à la maison, suite au cours. Le « film », c'était « *Nuit et brouillard* »

Ces rencontres, ces échanges quotidiens, c'est extraordinaire de richesse. J'y vais, j'y retourne, j'en veux encore... Mais, et le contexte institutionnel, dans tout cela ? Une autre fois, peut-être... maintenant, je vais en cours...

Florence Lenoble, collège de Limoux.

Des pions sur un échiquier

Des objectifs bien définis, des échéances préétablies, une relation de confiance, une certaine autonomie... C'est ce que nous essayons, chaque jour de construire avec nos élèves. Des élèves de banlieue, très sensibles aux notions d'équité, de justice. Des élèves pour lesquels les « motivations », « le sens » de leur présence à l'école sont fragiles, et constamment à aviver. À l'école, dans ces collèges de banlieue, il y a eux, et nous. Nous les jeunes profs. À peine 10 à 15 ans plus vieux qu'eux. Nous aussi, « déracinés ». Aux vacances, les élèves retournent au bled, nous, nous retrouvons nos provinces respectives. Comme eux, notre motivation est fragile, et le sens de notre présence dans ces collèges est sans cesse à construire. Chaque jour, nous nous investissons, nous adoptons une « positive attitude », non pas en souvenir de certain ministre... Mais pour eux, les élèves. Avec eux, nous nous fixons des objectifs, des projets. Nous partageons, échangeons avec des relations de confiance, établies petit à petit. Un apprentissage, un enrichissement mutuel. Nous donnons et nous recevons. Un contrat en quelque sorte.

Un contrat, nous en avons établi un avec le gouvernement. Des objectifs précis : réussir son concours et aller porter notre « enthousiasme », nos idéaux en banlieue parisienne. Des échéances préétablies (quoique déjà quelque peu fluctuantes ces dernières années) : Cinq ans (le temps des PEP4, APV et autres systèmes de points à l'ancienneté). Cinq ans pour s'investir, en stabilisant les équipes. Cinq ans pour construire, dynamiser, sans aller jusqu'à « l'usure ». Nous avons confiance.

Nous avons choisi de passer le concours dans le public, pour ses valeurs, son équité. Nous avons accepté ce « passage initiatique », nous nous le sommes même approprié, essayant de le vivre comme une expérience riche et profitable.

Mais voilà, ces choix, ils étaient fixés à cinq ans. Cinq ans où une partie de notre vie personnelle reste en « attente ». La vie de famille, les copains restés « au bled ». Les perspectives d'investissement immobilier, sans cesse repoussées. Autant de difficultés à se « poser », tant affectivement que matériellement. Pour cinq ans, nous les avons acceptées car elles étaient incluses dans le « contrat ». Ce contrat qui devait, par la suite, nous donner le choix. Le choix ou non de la mobilité, pour enfin s'installer. Le choix de rester, de repartir, de découvrir... Ce choix, nécessaire pour retrouver un certain enthousiasme. Confiance, autonomie, justice, équité... De la part d'un gouvernement, du ministère de l'Éducation nationale... Cela nous paraissait être la moindre des choses.

Des pions sur un échiquier et des règles du jeu qui ne cessent de changer. Voilà à quoi nous sommes réduits. Liberté pédagogique ou libéralisme gouvernemental ? Si nous approuvons naturellement que des mesures soient envisagées pour permettre aux sortants de l'IUFM de ne pas « débarquer » systématiquement et souvent contre leur volonté en banlieue, dans des secteurs difficiles, nous ne pouvons rester insensibles à notre propre situation, nous les jeunes profs qui depuis l'obtention de notre concours, n'avons jamais eu le choix. Ces « ruptures » fréquentes de

contrat ne peuvent qu'accroître notre méfiance, et nous laisser penser que vos intentions sont davantage liées à une volonté de réduction budgétaire, qu'à un soudain élan d'humanisme envers les enseignants !

Voici de petits textes, écrits au fil de mes quatre premières années d'enseignement...

Des petits récits de vie, sans doute excessivement égo-centriques. Juste des anecdotes.

10/01/2003 « Ebeneser... c'est toi qui... ! »

Que vis-tu Ebeneser ? Qu'a donc été ta vie, ton enfance pour te sentir à ce point opprimé, défavorisé ? Quelle image, quelles paroles te renvoient ton entourage pour que tu te braques si vite ?

Tu as pourtant tes raisons, je le sais.

C'est toi qui n'as pas eu le temps de passer lors de la dernière rotation au badminton. C'est toi qui, étant passé cette fois-ci en premier, n'as pas bénéficié des conseils ultérieurs... C'est toi qui t'es fait reprendre lorsque vous faisiez les imbéciles avec Ibrahim et Guillaume. C'est toi qui as été obligé de changer de groupe en danse. C'est toi qui...

Tu as pourtant raison. Tu es et tu seras encore beaucoup de fois, comme tout un chacun, celui qui a eu un essai en moins, celui à qui on a oublié de préciser une information, celui qui écope du dernier choix... Comment pourrais-je t'apprendre que cela fait partie de la vie, que pour ne pas souffrir de cela, il faut le remettre dans un contexte global, voir que, si nous pouvons décider de beaucoup de choses, d'autres vont et viennent, pas toujours en notre faveur. Mais pour peu qu'on les regarde autrement, pour peu qu'on les inclue dans une temporalité plus longue, l'on se sent tout de suite moins enclin à les subir et à contester. On accepte sans pour autant admettre, on essaie de rebondir sur tous ces événements pour construire.

Ebeneser, c'est toi qui chaque jour progresses, c'est toi qui as prouvé ces dernières semaines ta volonté d'apprendre, tes capacités à te concentrer. C'est toi qui as battu Mohamed au bad, c'est toi qui as fait cette belle sculpture en arts plastiques...

N'oublie pas, ça aussi je le sais, c'est toi.

26 septembre 2003 « Étirement et grand écart »

Qu'on ne vienne pas nous parler de décalage de génération entre profs et élèves. Un décalage, voire un clivage... culturel, peut-être. Mais côté date de naissance, c'est pas le grand écart...

Le grand écart, il se ressent davantage dans cette nécessité de dépasser rapidement le stade d'enseignant inexpérimenté. À peine le temps de s'échauffer. Du coup, ça tire un peu, d'autant plus que les bases ne sont pas bien solides...

Pour résumer...

Vingt-cinq ans, deux ans dans l'établissement à mi-temps, et me voilà promue au rang de « la plus ancienne » de l'équipe EPS. sept profs, moyenne d'âge vingt-trois ans ! Dommage que l'on ne grimpe pas aussi vite les échelons... Désignée d'office personne-ressource, ma besace est bien maigre... Nous construisons donc d'autres rapports, sans parler d'anciens. Les fêtes sont d'autres moyens de créer des liens...

Vingt-cinq ans, dix de plus que mes 3^e... Affirmer ses compétences et sa distance tout en s'appuyant sur ces liens privilégiés que sont par exemple les dessins animés ou les BD partagés.

À vingt-cinq ans, j'ai intérêt à travailler ma souplesse ! Les années vont passer et l'écart va s'accroître.

21 mars 2005 « Le bled »

« Madame, et vous, vous venez d'où ? »

« De Nantes, tu sais, au sud de la Bretagne... »

Je leur dessine rapidement la carte de France sur le sable.

« Ah ! et votre famille, elle est là-bas ? Comme nous, vous y retournez aux vacances ? »

À cette proximité générationnelle (qui toutefois se creuse), s'ajoute cette proximité géographique. Nous vivons ici, et notre « bled » est là-bas.

Un lien de plus dans l'éloignement. Du partage.

« Alors, vous me racontez le Maroc, le Cameroun, la Tunisie... »

Étonnés de mon intérêt, ils aiment m'en parler. Ils découvrent qu'eux aussi ont des choses à m'enseigner. Ces pay-sages d'Afrique, et ceux de la cité. Ils sont de là-bas et d'ici. Ils n'ont pas à trancher. Un jour, ce sera le maillot de l'Algérie, le lendemain, celui du PSG.

« Au fait, Madame, ils ont encore perdu vos Canaris ! »

22 mars 2005 « Les anciens »

Quatre ans. Ma quatrième année dans le collège. Je vais finir par égaler les anciens. Pas les anciens profs, non. Les anciens élèves... La mémoire de l'établissement, l'histoire, les combines, les recoins... ce sont eux qui les connaissent. Cela fait parfois cinq, voire six ans qu'ils sont là, dans ces murs, aux pieds de la cité. Sans compter les grands frères qui leur avaient tout raconté. Alors, ils ont de l'avance nos élèves... Pas le genre d'avance qui mène à une promotion. Non. Si ce n'est peut-être celle de caïd à la récré.

Ils en accumulent pourtant des connaissances, des expériences. Des profs par exemple, ils en ont vu passer. Un paquet même. De ces jeunes profs, fraîchement sortis de leurs études. Des arrivages annuels de la province. Ils vont, ils viennent. Ils ont fini par deviner, les mômes. Ces profs n'ont pas choisi d'être là, avec eux. Pas vraiment. Une violence de plus. Alors ils résistent. « Qui est-il lui, pour prétendre m'apprendre ! Il ne sait rien de ma vie. » Ils les testent, souvent. Leur font faire le tour du quartier avant d'arriver au stade...

Et puis s'instaure une certaine proximité. « Allez, c'est vrai qu'ils essaient, ces jeunes profs, ils sont même sympas parfois. Ils s'intéressent, prennent souvent du temps pour nous. On va leur apprendre alors, les initier, leur raconter. » Quelque chose s'est créé, une nouvelle page de leur histoire au collège. Mais déjà, ils doivent la tourner. C'est la rentrée, de nouveaux profs vont débarquer. (PS : Ne vous inquiétez pas les jeunes, au rythme où vont les amendements de la loi Fillon, nous allons vite vous dépasser dans l'ancienneté... Ce seront bientôt des vieux profs désabusés que vous aurez à supporter !)

Cécile Rossard,
professeur d'EPS en collège, académie de Créteil.

Comment on devient délinquant pour s'intégrer

C'était un Capverdien, je crois, et j'étais frappée par le sourire « Banania » qu'il arborait toujours quand je rendais les devoirs qu'il avait copiés dans un livre, parce qu'il ne savait que copier et réciter par cœur. Mais un jour, j'avais donné un sujet sur les jeunes, et la copie fut très différente. Je lui ai demandé s'il avait travaillé seul. Non, il s'était fait aider dans le cadre du soutien du quartier. Il expliquait très bien ce que j'ai lu depuis dans des livres de sociologues :

« En France, on est pas raciste si t'as de l'argent. Il faut être sapé, aller au café, faire un flipper avec les autres et payer sa tournée. Si ta mère peut pas payer de quoi te fringuer, tu voles. Au début, tu sais pas. Quand tu commences à te débrouiller, tu peux en refiler aux autres, qui savent pas ou qui n'osent pas. »

Anne-Marie Hubat Blanc,
professeur de français à la retraite.

Attention patchwork !

Une année scolaire touche à sa fin. Pour beaucoup, c'était une année de plus. Pour moi, c'était la première en tant que titulaire. Je suppose que c'est une année qui doit s'avérer marquante. Elle devrait l'être particulièrement pour moi puisque j'ai dû passer du lycée au collège, du statut de stagiaire à celui de TZR, de l'exercice sur un seul établissement à celui dans deux, de l'enseignement dans un seul niveau à celui dans quatre, de l'« aide individualisée » et des modules aux IDD et aux heures de soutien ou de remédiation et surtout de Toulouse à Meaux. L'heure serait donc au bilan.

Quel bilan ? Je bous encore à l'heure actuelle, comme au début de mes débuts, de questions, de critiques, d'indignations, d'envies, de réflexions, de projets, d'espoirs, de désespoirs, d'idées et de leur contraire.

Alors, une anecdote peut-être ? Celle de l'élève qui a posé la question qui était inscrite sur ma page de préparation en enchaînant tout seul sur la réponse précédente ? Ou bien celle de celui qui a tout fait pour se faire exclure du dispositif d'aide et y a réussi ?

Un énième texte de réflexion, d'indignation et de revendication alors ? S'appuyant sur l'exemple de ces personnels administratifs qui travaillent en toute illégalité grâce à un logiciel payé de leur poche faute que l'établissement ait eu les moyens de se le procurer légalement ? Ou bien racontant comment on est prévenu de la dyslexie orthographique et mathématique d'un élève trois jours avant la fin du mois de mars ?

La réalité est toujours plus complexe.

Alors je prends le risque de la nostalgie : attention patchwork !

- Le sourire narquois de cet artisan venu faire une réparation chez moi et me demandant une semaine et demi après la rentrée : « Alors comme ça, vous êtes professeur ? Bientôt les vacances ! »

- Un fou rire irrésistible après qu'un élève de 5^e ait lancé comme exemple de phrase exclamative : « Purée, mon amie patate vient de se faire écraser ! »

- Un record de punitions distribuées lors de deux heures de garderie imposées suite à un cafouillage administratif après une rencontre sportive avec un autre établissement.

- Une introduction auprès d'un nouveau par un élève en difficulté qui ne savait pas que j'entendais : « Tu vas voir : c'est le meilleur prof de toute la terre ! »

- Une exclusion *manu militari* soldée par une explosion d'hilarité suite à un rattrapage acrobatique après un déséquilibre causé par un sac malencontreusement placé. (L'expression est restée mais pas dans son sens habituel !)

- Un repas de Noël en salle des profs où le plus jeune (devinez qui ?) a dû finir sous la table pour l'attribution des cadeaux.

- Les moqueries de deux élèves à l'encontre d'une troisième qu'ils prenaient pour souffre-douleur au point de la faire éclater en larmes lors de son passage pour réciter une poésie.

- Le 17/20 attribué à un élève d'un milieu défavorisé arrivé depuis quelques mois seulement dans la classe suite à une exclusion de son précédent collègue.

- Quelques échanges vifs où le ton est monté au point de provoquer le silence gêné des autres personnes présentes en salle des profs.

- Le bel exemple de solidarité des personnels lors des grèves nationales et pour faire face aux difficultés causées par la réduction de la dotation horaire globale.

- Les larmes d'une collègue racontant lors d'un stage une expérience difficile avec une classe difficile, dans un établissement difficile...

- Un frigidaire, une armoire à cuillères, un évier en fer, et un poêle à mazout !

Hervé Iché,
professeur de lettres en zone de remplacement à Meaux,
académie de Créteil.

Colère déplacée, colère adolescente

Avoir à faire à des ados, surtout quand à la veille de vacances ils sont fatigués, au bord du bac, prêts à rencontrer mon épuisement à moi... fait partie de mes difficultés d'enseignante. Il faut que j'en raconte un épisode dans une classe littéraire. Deux jeunes filles, l'une plutôt timide, avec qui le travail de langue se fait surtout par écrit ; l'autre dans la même classe, souvent absente, qui s'assoit régulièrement très près de moi. Et c'est sous mes yeux que je la vois empaqueter ses affaires alors que j'étais au milieu d'une phrase, et sortir quand j'en étais à préciser le travail à faire pour le cours suivant. Je lui lance un regard que j'aurais voulu juste interrogateur, mais de toute évidence, j'étais déjà en colère et c'est sans ménagement qu'elle y répond et m'échauffe « d'un bus à prendre qui ne mérite aucune question, surtout pas les miennes ». Quand j'écris ceci, je ne sais pas si l'on entend le ton sans réplique. En tous les cas, la voilà partie, me laissant toute bouillante de l'affront.

La cloche sonne, une moitié de la classe reste une deuxième heure pour un travail de groupe : ma timide en fait partie. Je me retourne à peine de la porte, que j'ai le souvenir d'avoir eu envie de claquer, que vient la question qui me fait déborder, une grande classique : « *Vous avez corrigé ?* » Elle n'a pas le temps de finir. J'ai honte, mais je vous raconte quand même. Oui, j'avais bien corrigé son devoir – d'ailleurs un très beau conte. Mais impossible de penser alors à la beauté du texte ou à l'implication de l'élève qui l'avait écrit, une implication qui justifiait amplement un peu d'impatience de sa part. C'est elle qui a reçu la porte au nez et moi, je me suis mise à crier... qu'on ne me pose pas de question en m'interpellant comme ça... Et je préfère oublier quelles autres phrases clef de mon cru. L'échange est vite devenu plutôt guerrier, je me rappelle avoir entendu : « *Si vous prenez tout mal, il ne peut rien se passer d'intéressant à votre cours* »,

avoir enregistré « tout ou rien », avoir dit : « *Vous pouvez sortir aussi, si vous préférez* », et pas sur un joli ton qui aurait pu inviter à un repos, dont j'avais évidemment grand besoin. Juste le temps de souffler, je l'ai vue devenir toute rouge « *C'était juste une question* » et partir à son tour. À peine le temps de penser à la suite et que j'avais une élève en moins.

Je souffle, travaille avec les autres. N'arrive pas à dormir ce soir-là. Alors, je prends mon traitement de texte et lui écris, pour lui raconter comment, de mon point de vue, elle avait reçu ma fatigue de plein fouet, et une colère déplacée. Je lui écris en anglais, comme cela m'arrive de le faire, souvent en réponse à leurs textes, et je conclus avec mon espoir que même avec un vilain incident comme celui-là, je pouvais lui servir à apprendre des choses. Être dans un rapport professionnel, quoi.

Je glisse mon texte dans son étonnante copie petit format et lui rends les deux feuilles au début du cours suivant, en lui demandant de lire d'abord, puis nous parlerions ensuite, à la fin de l'heure. La première élève de cette affaire était absente. Les trente autres, agités comme un début de cours où il faut démarrer les activités. Je ne me suis pas remise en colère, du tout, mais j'ai fermement refusé de reparler de l'incident à ce moment-là. N'ai-je pas été assez claire ? Elle m'a dit à nouveau « *C'était juste une question...* » et des « *Mais, Madame...* ». C'est d'une autorité calme que je lui ai demandé d'aller s'asseoir. J'ai revu le rouge lui monter aux joues, les larmes aussi. Je fais pleurer mes élèves... J'espère aussi leur apprendre quelque chose. Mais quoi ? En tous les cas, moi, j'apprends.

Sylvie Abdelgaber,
prof d'anglais en lycée, académie de Versailles.

Conte républicain

Nous avons débattu, ils ont conclu, et le ministre a coulé le socle commun, la marche minimum, sur laquelle se hissera tout élève de notre française et républicaine école. L'histoire qui va suivre sera caduque aux rentrées scolaires prochaines et égalitaires. La Corrèze ne sera plus le Zambèze et mon témoignage ne sera qu'un conte qui commencera par « il était une fois »

Il était une fois, dans un département reculé d'une province trop souvent oubliée, certain collège unique et autre lycée des métiers, qui se voyait ministériellement octroyer un demi-poste de documentaliste voire un simple complément de service ! Ce (tte) documentaliste à deux têtes s'évertuait à diriger à coups de baguette peu pédagogique les deux CDI si différents et plutôt indigents car gérés de bric et de bec par des oiseaux de passage aux statuts multiples, voletant de CDD en CDI, ou par des titulaires fuyant au

plus vite cette impasse professionnelle. Permanence de luxe ou cyberfoyer, les rôles documentaire et culturel s'y révélaient souvent des peaux de chagrin. Les enfants de ces contrées méritaient mieux bien sûr, beaucoup plus même, car la culture et l'ADSL y étaient aussi denrées rares. Peu nombreux, isolés, peu médiatisés, ils n'attiraient pas les largesses – si comptées – de l'État.

Cela se passait quand le temps était au XX^e ou au balbutiant XXI^e siècle. Cette injustice nationale et gouvernementale est appelée à disparaître très rapidement, promesse du magicien Fillon.

Rendez-vous donc à la rentrée 2006 pour la fin du maléfice rural ! Nous en raconterons...

Arlette Chauffour, documentaliste à Ussel.

Débattre en classe, mais de quoi ? Et comment ?

En prolongement du numéro 401 de février 2002, *Débattre en classe*, nous publierons ici des réflexions sur ce thème qui ne cesse d'être d'actualité pour les maîtres et les élèves.

Vous avez pu lire à ce sujet, en novembre et décembre 2004, puis en mars 2005, diverses contributions.

Voici des articles d'un groupe d'enseignants de l'académie de Toulouse qui ont travaillé sur le débat argumenté en français, histoire géographie, éducation civique.

Vous qui organisez des débats dans vos classes, vous avez certainement beaucoup d'idées sur le sujet et ces textes vous interpellent. Alors réagissez, envoyez-nous vos propres réflexions et vos témoignages d'expériences (raoul.pantabella@wanadoo.fr). Ils contribueront à alimenter cette rubrique.

Raoul Pantanella

Construire le sens d'une nouvelle

J'étudie le récit « *Matin brun* » de Franck Pavloff, paru dans *Le Monde* le 2 juillet 2000, avec ma classe de terminale BEP secrétariat du LP Hélène Boucher à Toulouse dans le cadre d'une séquence qui a pour objectif d'approfondir les notions de récit à visée argumentative implicite. C'est un débat à portée heuristique pour mieux comprendre. Il vise aussi la construction d'un savoir : la notion d'apologue.

La classe n'est pas le lieu où l'on « parle » mais où on se sert de l'oral pour apprendre. Les élèves conçoivent mal qu'un débat puisse servir non à s'opposer sur des opinions mais à chercher ensemble pour apprendre. Le débat argumenté enseigne la nécessité de formuler sa pensée, d'approfondir sa réflexion avec des mots compréhensibles pour tous, de la clarifier pour autrui. Il apprend à défendre ses opinions, à écouter la parole des autres pour mieux les convaincre, mais aussi à réfléchir à partir de ce qu'ils disent, à reconnaître l'intérêt de l'échange pour faire avancer sa propre réflexion, et à aller à l'encontre du fameux « à chacun ses opinions ». La classe est un groupe qui peut aider à mieux apprendre à condition que se développe une solidarité entre les élèves.

Préparer le débat

Le texte est donné à lire individuellement aux élèves en dehors de la classe. La première étape du travail est donc une lecture naïve accompagnée d'un questionnement qui servira au débat.

L'objectif pour les élèves est de lire activement le texte pour s'interroger sur sa portée. L'objectif pour l'enseignant est de savoir qui, parmi les élèves, construit une interprétation correcte de ce texte.

Consigne 1 : Un récit pour ou contre quoi ?

Consigne 2 : Quels objectifs poursuivait Franck Pavloff en écrivant ce texte ?

Consigne 3 : Ce texte vous semble-t-il efficace pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés ?

Justifiez vos réponses par des indices prélevés dans le texte. Si beaucoup d'élèves ont vu la portée argumentative de l'histoire et la dénonciation du racisme, ils n'ont pas com-

pris ce que représentaient les chats et les chiens dans l'histoire, ils sont restés enfermés dans un sens littéral du texte. D'autres élèves ont perçu la dénonciation d'un régime totalitaire, mais en restant au niveau littéral du texte : « *Franck Pavlov dénonce un régime totalitaire, il veut enlever les animaux aux propriétaires. Les propriétaires peuvent se faire arrêter s'ils avaient eu des animaux bruns auparavant.* » Une élève n'a pas compris du tout la nouvelle et y a vu une superstition qui ferait qu'on supprimerait les animaux qui ne sont pas bruns. Toutefois quelques élèves font un lien entre les lois contre les animaux et les lois d'un État totalitaire : trois élèves s'interrogent sur l'attitude des personnages devant les lois promulguées et formulent à leur manière la dénonciation de la passivité des gens devant la loi raciste. Plusieurs élèves de la classe soulignent la difficulté de la nouvelle et la classe se partage presque à égalité au sujet de son efficacité pour atteindre ces objectifs.

Pour les élèves la préparation est un passage obligé, on ne débat jamais sans avoir mené une réflexion et un travail personnels.

Je rends ce travail sans commentaire.

Le dispositif

Le débat a lieu en demi-groupe de treize élèves.

Une élève joue le rôle de l'animatrice : celle que je désigne a bien compris la nouvelle mais intervient peu à l'oral en classe.

Deux autres sont désignées comme secrétaires et prendront en note le contenu du débat et les différentes stratégies argumentatives. Elles en rendront compte à l'issue du débat.

Dix élèves participent au débat, elles ont leur propre préparation et le texte pour échanger.

L'objectif est clairement précisé : construire collectivement le sens de la nouvelle de Franck Pavloff et échanger sur son efficacité comme moyen de convaincre.

Les consignes données au départ sont écrites au tableau et l'animatrice doit suivre l'ordre prévu.

Le débat durera quinze à vingt minutes.

Confronter

Pour répondre à la première question, les élèves confrontent leurs interprétations de lecture et très vite l'idée émerge que la nouvelle est contre le racisme.

Malorie introduit une nouvelle dimension en affirmant que le récit dénonce « l'État brun », « *une espèce de dictature où tout doit être brun, y compris les animaux* ». Elle amène donc les élèves à dépasser le sens littéral. L'autre objectif dégagé est la dénonciation d'un état autoritaire. Un accord se fait sur ces deux dimensions de la nouvelle.

Convaincre

Je vois bien que dans ce premier temps les élèves qui ont le plus mal compris la nouvelle n'interviennent pas et écoutent les échanges. Delphine, qui avait interprété le rejet des bruns comme une superstition, s'avoue peu convaincue par les interprétations de ses camarades. Elle suscite la surprise et l'interrogation. L'échange vise alors à la convaincre et à lui démontrer pourquoi il ne peut s'agir d'une superstition. Ce faisant, les élèves sont amenées à chercher et à formuler des arguments accessibles à leur camarade : ce sont les hommes qui ont décidé des lois et de la supériorité des bruns, ce n'est donc pas une superstition. Cette pratique d'exclusion ne touche pas seulement les chiens et les chats mais aussi les journaux (« *il y a des journaux bruns* »). L'élève qui a éprouvé une difficulté de compréhension permet ainsi à l'ensemble du groupe de mieux expliciter le sens de la nouvelle parce qu'elle fait état de cette difficulté publiquement.

Justifier

Enfin, l'animatrice pose la troisième question : Le procédé est-il efficace ?

Les premiers échanges soulignent l'intérêt d'utiliser les chiens et les chats. Malorie l'explique en avançant l'idée d'une métaphore de l'État hitlérien : « *Ils ont montré comme pendant la deuxième guerre mondiale Hitler... les chiens comme les juifs... persécutaient les juifs... je pense qu'il veut faire une espèce de métaphore en se servant des chiens.* » Toutefois la plupart des élèves continuent à dire la difficulté que présente cette nouvelle et se reconnaissent dans l'affirmation d'Audrey pour qui « *l'idée de prendre des chiens et des chats est stupide* ». Ce sont ces points de vue différents qui permettent d'approfondir l'intérêt du choix de l'auteur. Les élèves vont justifier par plusieurs arguments le choix de l'auteur : « *Le racisme il est bête, il a pris l'exemple des chiens parce qu'y a plusieurs races, c'est pas comme chez les corbeaux par exemple.* »

Je ne sais pas si les élèves se seraient saisies de cette question avec autant de réflexion si elles avaient eu à le faire individuellement par écrit, le fait d'avoir à expliquer à une camarade donne un sens au travail argumentatif.

Prendre position

Dans la dernière partie du débat, Laura avance dans sa réflexion et s'interroge sur l'attitude à avoir par rapport à une dictature et par rapport à des lois racistes. « *Les gens ont suivi les lois même s'ils sont pas tout à fait d'accord* », « *c'est quand même le peuple qui fait ça... ils dénoncent les autres... tu as quand même le choix de dénoncer ou pas* », et amène le groupe à réfléchir sur la question posée par la nouvelle : « *c'est dur de se révolter* », « *ils sont forcés, c'est le début de la guerre, après ils se révolteront* ».

À l'issue du débat, les élèves répondent à nouveau aux mêmes questions par écrit, je constate que la compréhension a progressé. Ce type de récit ne fait pas l'unanimité : il manque de réalité notamment pour les élèves en plus grande difficulté.

Retour sur le débat

Il s'agit de revenir sur ce qui a été dit, de mettre à distance, de mesurer ce qui a été réussi, ce qui est à améliorer mais aussi de dégager ce que le débat nous a permis d'apprendre à partir de questions qui doivent guider notre travail : le débat a-t-il permis de nous informer ? A-t-il modifié les opinions de départ ? Les idées ont-elles avancé, y a-t-il eu des points d'accord ?

Les secrétaires ont la parole : l'une s'intéresse au contenu du débat, tandis que l'autre met en valeur les stratégies et les conduites argumentatives adoptées par les élèves.

Lors de cette étape, il s'agit de former les élèves à analyser leur propre production orale de la même façon qu'on leur apprend à analyser leur production écrite et à caractériser les prises de parole des élèves : ont-elles réfuté, nuancé, reformulé, justifié ? Les relevés de la secrétaire sont confrontés au visionnement de la cassette et à certains passages du débat retranscrits pour les amener à dépasser un premier regard sur leurs attitudes argumentatives.

La deuxième secrétaire intervient sur le contenu du débat et fait la synthèse des réponses aux trois questions, elle met en valeur son déroulement où on retrouve les moments clés : une nouvelle contre le racisme, contre l'État brun, contre les superstitions, contre le fait de suivre n'importe quelle loi. Elle reprend les arguments des élèves sur l'efficacité de cette nouvelle.

L'échange et une reprise de la lecture du texte nous permettent d'élaborer ensemble une trace écrite sur le sens de la nouvelle et sur la définition de l'apologue, du récit à visée argumentative.

Bilan

Mettre en place des débats c'est accepter de changer de rôle. Le professeur a besoin d'aiguiser son attention et son écoute pour pouvoir exploiter ces précieux moments de construction des savoirs. Le rôle d'animateur qu'il emprunte le contraint à écouter ses élèves, à essayer d'identifier les conduites argumentatives. Et cette attention le rend sensible aux processus d'apprentissage à l'œuvre et à la construction de la pensée chez les élèves.

Mettre en place des débats donne du sens au travail sur l'argumentation et à la notion de stratégies argumentatives. L'observation de la retranscription du débat aide à définir ces notions avec les élèves ou à les réinvestir de façon consciente.

Enfin mettre en place des débats c'est considérer comme essentiel « l'éducation au collectif dans la classe » et dans une situation d'oral si périlleuse pour les élèves, œuvrer pour une classe solidaire où la parole de chacun peut aider à construire un apprentissage.

Francine Lefèvre,
professeure de français associée IUFM Midi-Pyrénées,
Toulouse.

Pour prendre une décision

Dans le cadre d'un projet de classe, après avoir écrit individuellement un conte de métamorphose, les élèves de 6^e doivent choisir parmi les vingt-six travaux celui qui deviendra le conte de la classe. Il sera retravaillé, amélioré pour être ensuite transposé en pièce de théâtre d'ombres.

Il convient d'éviter un certain nombre d'écueils : c'est le conte qui doit être choisi et non le camarade qui a écrit le conte. Les élèves ne doivent pas se sentir obligés de choisir le conte de celui ou de celle qui est considéré comme le ou la meilleure en français, ils doivent faire fonctionner des critères autres que des critères de correction orthographique ou grammaticale. Ils ne doivent à aucun moment penser qu'ils sont peut-être manipulés par l'enseignant qui aurait ses préférences et les amènerait à choisir le conte de ses rêves. Bref... Ce moment de la prise de décision est particulièrement délicat ; il s'agit de ne pas le rater car cela pèserait sur l'ensemble de la réussite du projet. Le débat est donc un moment clé dans l'ensemble du dispositif. Plus le débat est formellement institué, plus la situation de discussion est cadrée, plus les élèves se sentent protégés, écoutés et en partie maîtres d'œuvre.

Les étapes du choix

Les élèves sont constitués en six groupes de trois, et deux groupes de quatre avec la consigne suivante : *Choisir parmi les trois ou quatre contes celui que le groupe souhaite sélectionner. Justifier votre choix oralement.*

Les élèves doivent choisir en fonction de critères de types textuels, génériques et culturels. Les contes qu'ils ont à lire répondent-ils aux critères définis en classe à propos du conte de métamorphose japonais ? Les élèves disposent pour cela d'une fiche ressource qui leur a été donnée lorsqu'ils ont réécrit leur propre conte. Je ne crée pas un outil nouveau car je souhaite que, dans le petit groupe de trois ou quatre, ils se réapproprient collectivement et par la discussion un outil construit au départ pour permettre une relecture individuelle.

Les contes distribués dans les groupes ont été soigneusement triés : aucun élève n'a dans la sélection proposée à critiquer son propre conte, les productions sélectionnées sont très diversement réussies. Aussi cette phase du travail ne pose-t-elle pas beaucoup de problèmes et les huit contes sont rapidement choisis.

Je les leur lis à haute voix en leur laissant un petit moment entre chaque lecture pour prendre des notes sur leur cahier de brouillon. À l'issue de cette deuxième étape, trois contes sont sélectionnés au moyen d'un vote pour être mis en débat.

Débattre pour choisir

Les trois contes sont distribués à l'ensemble de la classe. J'explicite à la fois tout le travail qu'il y aura à faire à l'avenir et les enjeux du choix. Ces élèves ont l'habitude de débattre, les règles d'or du débat sont connues, je ne fais donc aucun rappel sur le fonctionnement en général.

J'insiste par contre sur le fait qu'on doit choisir un conte de métamorphose du Japon, mais aussi un conte qui doit plaire, car toute la classe va retravailler pendant plusieurs heures sur ce texte. Je précise également qu'une fois que le texte aura été

choisi, il ne sera plus appelé conte d'Anaïk ou d'Adrien ou de Johann mais conte de la classe : l'élève fait don de son histoire à la classe qui s'en empare pour faire un nouveau texte.

Avant le grand débat, les élèves se réunissent à nouveau par petits groupes de quatre pour dresser une liste d'arguments. Puis deux représentants viennent au centre pour débattre. Deux animateurs, Juliette et Johann régulent, les prises de parole. Les autres élèves écoutent attentivement les arguments échangés, les auteurs des trois contes prennent en notes les arguments en faveur de leur conte et les critiques. Ce sont eux qui seront chargés de faire le compte rendu.

Vote et grand débat

Les rapporteurs lisent à voix haute ce qu'ils ont pris en note et donnent le brouillon au professeur qui, la séance suivante, fait valider les arguments du débat et procède au vote final. Le conte d'Anaïk, « *La fille animal* » est choisi par la classe.

Ce sont en général les moments où le débat est le plus riche. Toute la première partie est souvent un moment de chauffe, les élèves sont le nez dans leur préparation et n'interagissent pas entre eux. À la fin, ils oublient leurs notes pour vraiment discuter.

Parmi les trois contes choisis, deux sont d'un point de vue textuel et générique très satisfaisants : celui d'Adrien « *Minamoto l'ourse* » et celui d'Anaïk « *La fille animal* ». Par contre celui de Johann, « *Konami saut* », a beaucoup fait rire la classe car il y avait des éléments parodiques : le héros prenait l'autobus et faisait de la moto. Mais d'un point de vue textuel, les reproches faits par les élèves sont justes : il y a un enchaînement d'actions très important, ce qui fait que Johann n'arrive pas à gérer l'ensemble des données qu'il injecte dans l'histoire, c'est confus, le mariage annoncé est insuffisamment rappelé, etc. Mais même si cet élève n'est pas très bon en français, son conte a été choisi.

Le droit du lecteur

Il nous a paru intéressant d'analyser comment les arguments qui n'avaient jamais été formalisés dans la classe dans aucune fiche outil ont fini par apparaître et ont permis de procéder au choix final.

Noémie et Morand manifestent chacun à leur manière les droits du lecteur. Le monde décrit par Adrien dans son conte « *Minamoto l'ourse* » plaît beaucoup à Morand, c'est un monde idyllique où l'on pêche, l'on chasse, Morand retrouve dans ce conte ses propres centres d'intérêts. Noémie critique le même conte au nom d'une impossible identification au personnage féminin. Les bras velus de la fille avant sa métamorphose ne lui permettent pas de croire une seule seconde que le héros puisse être attiré par un tel personnage : *je ne comprends pas quel sens ça a dit Noémie, que faut-il en penser...* le héros ne peut pas aimer une héroïne au bras velus. Juliette et Jonathan qui sont dans leur rôle d'animateur ren-

voient aux critères : elle a les bras velus parce que c'est une ourse et qu'il faut préparer la métamorphose au moyen de certaines caractérisations. Cette réponse très raisonnable et qui renvoie précisément au texte est à peu près celle qu'en tant que correctrice j'ai faite puisqu'Adrien a été très bien évalué et a obtenu le maximum des points sur ce critère. Mais le droit du lecteur est un droit qui ne se satisfait pas des seuls critères génériques et textuels : Noémie se fait une représentation de la beauté que le conte ne satisfait pas.

Dans la classe, la mise en place du débat a permis d'affirmer les droits du lecteur plutôt que d'exercer une simple activité de correction.

Prendre le temps

Nous nous sommes souvent demandé si nous ne faisons pas perdre de temps aux élèves lorsque nous les amenions à débattre et si tout cela ne relevait pas d'activités du type café du commerce. Le processus de prise de décision occupe, dans cette séquence, quatre heures et demie soit presque toute une semaine de travail. Mais par la suite, aucun élève ne contestera le choix final effectué, personne ne remettra en cause les modalités choisies. Prendre le temps au cours d'un projet de discuter, de s'entendre sur les façons dont on va trancher tel ou tel point garantit que les élèves restent partie prenante et ne sont pas instrumentalisés.

D'ailleurs, en termes d'apprentissages au cours de ces quatre heures et demie, les élèves ont pris des notes sur le brouillon, discuté par petits groupes, relu au moins six contes ; ils se sont réappropriés les critères établis en classe, critères de grammaire textuelle pour l'essentiel, ils ont écouté la lecture de huit contes, dressé des listes d'arguments, ils se sont écoutés, et enfin ils ont parlé de ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas lire... ce qui n'est pas si mal !

Comment se fait-il que le débat fonctionne tout de même assez bien et soit porteur d'une dynamique ? En fait, c'est au moment du grand débat que les élèves ont échangé sur leurs impressions de lecteur, par petits groupes, ils avaient plus un regard de correcteur qu'un regard de lecteur et ont consciencieusement relu avec la fiche ressource les productions de leurs camarades. À la fin, seuls des arguments au fond subjectifs pouvaient départager les deux contes, celui d'Adrien et celui d'Anaïk, puisque techniquement les deux contes manifestaient une réussite comparable. La mise en situation de débat, parce qu'elle a permis d'épuiser assez vite les arguments les plus scolaires, parce qu'elle se situe à la fin de tout un processus qui a pris du temps, semble avoir favorisé l'émergence de cette subjectivité.

Isabelle Bordallo, professeur de français en collège.

Le débat argumenté, une alternative au cours dialogué ?

Les quatre comptes rendus d'expérience relatés ici sont issus d'un travail collectif d'analyse de pratiques que nous avons mené durant quatre ans.

Notre groupe était composé de trois professeurs de lycée professionnel et deux professeures de collège. Nous souhaitions faire évoluer nos pratiques de classe et étions animés de la même conviction : le débat argumenté pouvait devenir une pratique ordinaire de la classe et non une pratique un peu exceptionnelle accrochée à un nouveau dispositif comme l'ECJS.

Nous avons donc mis en œuvre des débats dans nos classes. Nous nous sommes d'abord demandé ce que fait l'enseignant quand il anime une discussion : il suscite des controverses, demande aux élèves de défendre leur position, répète les formulations, recentre les interrogations sur le point à débattre et exige des justifications. En somme, il dirige et évalue des apprentissages par la régulation de la discussion.

Les débats que nous avons eu envie de mettre en œuvre se sont déroulés entre élèves *sans intervention de l'enseignant* car nous sommes partis de l'hypothèse que le débat argumenté sans que l'enseignant intervienne permettait un fort investissement des élèves dans l'apprentissage et les plaçait

au centre des échanges et de la construction de savoirs.

Quand nous mettons en place des débats sans enseignant comment faisons-nous pour compenser notre absence ?

En fait, nous avons pris conscience que dans ces débats argumentés l'enseignant était partout présent : en amont du débat, lors des phases de recherches en aval, lors des synthèses, lorsqu'il formulait les consignes, posait les questions à débattre, concevait la mise en scène...

Pour vérifier si les élèves apprenaient quelque chose ou se contentaient de deviser gentiment, nous avons relevé tout au long des séquences leurs écrits. Les dispositifs que nous avons sélectionnés illustrent différentes fonctions du débat : Le débat à fonction délibérative permettant la prise de décision (le conte en 6^e).

Le débat d'opinion favorisant la construction d'une controverse ou d'une notion (le débat en bac pro, les libertés en 4^e).

Le débat à visée herméneutique ou heuristique utilisant la confrontation pour construire du sens (*Matin Brun* en BEP).

Ces débats occupent, dans les séquences menées, des moments différents, tantôt leur place est centrale comme dans le débat mené en 4^e en éducation civique où se construit la notion de

liberté; tantôt il prend sa place en tout début de séquence comme dans les débats proposés en terminale BEP avec la lecture de *Matin Brun*, tantôt il clôt une séquence et en inaugure une autre comme dans le choix du conte de la classe.

Les statuts des écrits en amont ou pendant les débats varient d'un dispositif à l'autre. Tantôt c'est à partir d'écrits informatifs annotés ou prescriptifs (fiche de critères) que se construit la parole, tantôt c'est à partir des représentations de lecteurs et de leur confrontation que se bâtit le sens d'une nouvelle, tantôt c'est l'utilisation et la fabrication de cartes argumentatives qui vont permettre de construire l'écrit attendu par le professeur.

Les débats débouchent sur la rédaction individuelle d'écrits argumentatifs (en 4^e ou en bac pro), sur une décision prise (en 6^e) sur la rédaction collective d'une trace écrite (en BEP).

Christine Moracchini,
professeure à l'IUFM Midi-Pyrénées, Toulouse.

Bibliographie

- **Michel Tozzi** (coord.) *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Languedoc Roussillon, collection Accompagner, 1999.
 - **Denis Bertrand**, *Parler pour convaincre. Rhétorique et discours essai et anthologie*, Gallimard Éducation, Le Forum, 1999.
 - **Bertrand Buffon**, *La parole persuasive*, L'interrogation philosophique, PUF, mai 2002.
 - **Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton**, *Parler et écrire pour penser, apprendre à se construire*, Éducation et formation, PUF, juillet 2002.
- Site Internet : http://www2.toulouse.iufm.fr/debat_argumente

Sébastien ou la construction d'un point de vue

Pour aider les élèves à mieux maîtriser l'écriture d'un plaidoyer en français, nous faisons le pari d'un détour par le débat argumenté.

Nous proposons ici d'examiner les écrits de Sébastien, placé en position d'observateur du débat.

J'ai donné en guise d'entraînement à l'épreuve de français à des élèves de terminale bac pro, un sujet d'examen comportant l'écriture d'un plaidoyer sur le thème de l'alphabétisme : les résultats obtenus par la quasi-totalité des élèves sont très médiocres, le plaidoyer n'est ni suffisamment engagé, ni suffisamment « polyphonique ». Il faut donc construire les apprentissages qui manquent aux élèves.

Je choisis un détour par un débat argumenté, auquel j'assigne trois objectifs : mettre en commun des arguments pour nourrir l'écriture d'un plaidoyer, permettre à l'argumentation écrite de s'enrichir de marques d'oral, favoriser l'implication des élèves à l'oral et à l'écrit.

Les étapes de la séquence

1. Construction d'une fiche d'aide à la rédaction d'un plaidoyer comportant une définition, et deux textes dans lesquels les élèves relèvent les marques d'implication de l'énonciateur, les marques de polyphonie et repèrent la thèse défendue dans chaque texte (la peine de mort).

2. Nouveau sujet de débat : la question controversée de départ : « Faut-il pénaliser les parents des enfants absents ? », a été proposée par des élèves d'une autre classe (BEP) et ces derniers ont rédigé des cartes où apparaissent des argu-

ments (Cf. encadré « Exemples de cartes arguments »).

J'ai fabriqué d'autres cartes pour enrichir l'argumentaire.

3. Distribution de cartes. Pour préparer le débat, les élèves de bac pro commencent donc par utiliser les cartes d'arguments produits par la classe de BEP, ils sélectionnent ce qui les aide à construire un point de vue, ils rédigent de nouvelles cartes. Ils savent qu'elles servent à débattre et à écrire ensuite un nouveau plaidoyer. Consigne : « Choisissez tout ce qui peut vous servir lors du débat à justifier votre point de vue ».

Les cartes sont un écrit intermédiaire adapté au débat car chacune peut être utilisée dans le désordre. Elles constituent un écrit préparatoire, mutualisé, un patrimoine commun et semblent faciliter l'assimilation des arguments par les élèves.

Elles ont un effet sur la discussion car elles ne verrouillent pas le débat comme pourrait le faire un écrit construit ou une documentation triée. Les élèves ont devant eux les cartes à utiliser, les arguments sont rédigés de façon laconique et obligent donc à l'explicitation.

4. Remise des devoirs. Les cartes fonctionnent car elles ressemblent aux fiches utilisées par les présentateurs TV. Ce sont des écrits supports d'oraux.

5. Amélioration, rédaction de nouvelles cartes.

Après ce premier travail individuel, chaque groupe de trois ou quatre élèves reçoit un corpus d'articles de presse. La tâche consiste à rédiger de nouveaux arguments et à modi-

fier ceux qui ont été donnés (compléter, reformuler). L'objectif du travail en sous-groupe est de mettre en commun les arguments retenus (cartes) et d'en fabriquer d'autres grâce à une discussion.

La modalité de travail proposé ici (individuel puis en petit groupe) a contraint les élèves à choisir les cartes qui leur convenaient pour étayer leur point de vue et à en discuter ensuite. Ces premières cartes ont constitué le socle commun à tous les élèves : loin d'avoir vocation à faire autorité, leur formulation lacunaire d'arguments s'est prêtée à discussion lorsque j'ai circulé dans les groupes.

Un débat en deux manches

Pour le débat, je laisse le choix du point de vue au départ. Vont débattre les élèves qui ne sont pas d'accord entre eux ; il s'agit d'un débat d'opinion.

La moitié de la classe débat, avec un animateur, au centre de la classe, en cercle. Sa durée est de quinze-vingt minutes. L'autre moitié (public) observe, pointe à la fin de la première manche du débat les cartes qui ont été tirées, et indique celles qui n'ont pas figuré dans la discussion. Après concertation (durée cinq minutes maximum), le débat reprend.

Synthèse orale du débat, échange des nouveaux arguments (cartes) apparus pendant le débat.

À la fin, les observateurs du débat disent à l'oral ce qui leur a paru important. Plus qu'une synthèse, il s'agit ici de préparer l'écrit argumentatif. Les arguments tirés des cartes et les nouvelles cartes rédigées par les observateurs du débat constituent des écrits provisoires que les élèves doivent réécrire dans leur plaidoyer.

Rédaction d'un plaidoyer. Sujet : « *Dans le cadre du conseil de vie lycéenne de votre établissement, il vous est demandé de donner votre opinion, en tant qu'élève, sur les moyens de lutter contre l'absentéisme. Vous rédigez le texte du plaidoyer que vous comptez prononcer.* »

Les élèves disposent des cartes, de la grille d'évaluation (Cf. encadré « Les critères d'évaluation »), d'un transparent sur le conseil de vie lycéenne.

Afin de faire le point sur ce qu'apporte le dispositif dans son ensemble analysons maintenant l'écart entre les deux plaidoyers de Sébastien.

Sébastien et le débat

Il s'agit d'un élève réputé faible au départ en français à qui la situation a été très profitable.

Lors de la phase préparatoire, il construit un point de vue assez flou. Le problème n'est pas tout à fait bien posé, et Sébastien ne statue pas encore sur le degré de responsabilité des parents. Le débat fera évoluer ce point, il passe, en effet, à « *nous devons responsabiliser les jeunes le plus vite possible* ». Son écriture devient anaphorique (« *là encore* » ; « *moi je dis non* » ; « *au contraire les parents ne sont pas responsables* »). Sa copie apparaît cohérente, il soutient un point de vue orienté. Sa gestion de la polyphonie apparaît bien dans l'introduction (« *Certains pensent que les parents...* » ; « *D'autres disent que les élèves sont les seuls responsables* ») et dans le corps du devoir à deux reprises au moins (« *Aujourd'hui quand j'entends que...* » ; « *Dans un magazine j'ai lu l'autre jour...* »).

La séquence a indéniablement fait progresser Sébastien. Il s'est engagé, sa copie porte des marques d'oral et il a vraiment construit un point de vue.

Les cartes, écrits provisoires

Dire qu'un débat réussi est un débat bien préparé paraît évident. Cependant cela ne suffit pas à rendre compte de la variété des éléments sur lesquels on peut jouer, en amont de la discussion, pour éviter de la stériliser ou la rendre purement artificielle. Le bricolage des cartes s'inscrit dans une démarche qui fait du débat un des temps forts d'un dispositif d'ensemble dans lequel le moment de discussion est pris en tension entre ce qui se passe dans la phase préparatoire et les activités qui lui succèdent.

Le support des cartes, outre qu'il n'a pas stérilisé la discussion, est efficace aussi du point de vue de l'élève spectateur. Il lui permet de fixer par écrit une bonne partie des idées qui s'échangent. C'est beaucoup plus difficile à obtenir des observateurs lors d'une prise de note classique, fût-elle individualisée. On vérifie donc l'hypothèse que le support des cartes constitue un genre d'écrit provisoire particulièrement adapté au dispositif du débat.

On remarque d'ailleurs que les élèves débatteurs utilisent très peu les cartes durant la discussion car ils les connaissent.

Un bilan rapide

Le débat, avec sa dynamique propre, a fait apparaître de nouveaux thèmes : les relations parents-enfants ; la relation éducative ; la relation parents-professeurs. La discussion apporte des éléments nouveaux au sein d'une mise en scène énonciative vivante, incarnée, apte à en garantir l'appropriation.

Exemples de cartes arguments

Carte n° 3

Je ne m'entendais pas avec les profs, ils ne m'expliquaient rien.

Carte n° 4

Si on pénalise les parents, cela peut entraîner des problèmes relationnels entre eux et l'élève.

Carte n° 7

Au lieu de pénaliser les élèves, on pourrait peut-être les récompenser pour leur donner envie de revenir.

Carte n° 8

Ce n'est en pénalisant les familles financièrement que l'on fait revenir les jeunes en classe.

La maniabilité et la non-linéarité des arguments qu'apporte le dispositif des cartes sont restées efficaces lors du travail de réécriture.

Ensuite les interactions entre écrit et oral (débat, lecture, écriture), associées à des modalités de travail dans lesquelles le statut des écrits est lui-même divers, contribuent pour partie à construire chez une majorité d'élèves des apprentissages.

L'oralisation des arguments me semble efficace dans la mesure où elle est prise en tension entre une série d'écrits provisoires. La visée du débat, clairement explicitée et légitimée aux yeux des élèves, me semble aussi avoir concouru à la réussite de cette séquence.

Le cas Sébastien permet au passage de s'assurer que le débat est aussi profitable, en terme d'apprentissage, à ces élèves qui ne prennent pas la parole, et qui cependant n'en perdent pas une miette.

Jean Deilhaes, professeur associé
à l'IUFM Midi-Pyrénées, Toulouse.

Les critères d'évaluation

- Respect de la longueur (« une quarantaine de lignes »).
- Qualité de l'expression (syntaxe, orthographe, richesse du vocabulaire).
- Graphie et présentation.
- Argumentation structurée (organisation et progression de l'argumentation, présence et pertinence des arguments, exemples).
- Texte destiné à être prononcé : phrases courtes, rythme du texte, tournures tenant compte de l'oralisation.
- Pas de registre familier.
- Cohérence de l'énonciation : emploi de la première personne.
- Valorisation de l'implication de l'émetteur (conviction, présence éventuelle du destinataire qui est désigné, interpellé).

Construire la notion de liberté en 4^e

Où l'on passe d'un stockage d'écrits et d'oraux à visée informative à un débat puis à la production d'une synthèse argumentée. Le débat occupe une place centrale dans la construction de la séquence.

Le collège est un établissement de centre-ville (Toulouse bassin centre). Le débat a lieu en décembre 2002 dans une classe de 4^e à effectif de vingt-huit élèves. C'est le premier débat de l'année. Dans cette séquence d'éducation civique, il faut que les élèves connaissent les libertés et les droits. Il ne s'agit pas pour eux d'être capables seulement d'énumérer les types de libertés mais de les classer en liberté individuelle ou collective. Ils doivent également mettre en relation des types de libertés, des cas précis et des textes de références. Cette mise en relation consiste à partir du concept à trouver un exemple qui convienne ou à partir d'un exemple à identifier le concept.

Je fais l'hypothèse que dans un débat sans intervention du professeur, l'élève est amené à éprouver une certaine liberté de parole.

Le débat me semble le moyen le mieux adapté : la notion de liberté peut-être vécue, intériorisée. En éprouvant sa propre liberté de parole, l'élève serait à même de s'approprier cette notion.

La situation de débat est proposée en éducation civique : « Peut-on tout dire, tout faire ? »

Les élèves ont eu en main les règles d'or du débat : (voir encadré page suivante)

Deux textes de références : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la Déclaration universelle des droits de l'homme, ont été travaillés lors de la séance précédente. Les élèves ont surligné et annoté les articles. Chaque groupe de quatre ou cinq élèves travaille sur un type de liberté ou de droit : les libertés religieuses, d'expression, de circulation, le droit au respect de la vie privée. (voir tableau)

Le débat a-t-il permis d'atteindre les objectifs disciplinaires ?

Les élèves n'ont pas lu leurs interventions, sauf les textes de références qu'ils citent. Ils ont su, tout au long du débat, partir du concept pour le mettre en relation avec un exemple. Une élève, Camille opère de manière inverse : « *La SNCF si elle fait grève elle gêne la liberté de circulation et euh voilà donc on a le droit de s'exprimer mais sans gêner autrui. La déclaration universelle des droits de l'homme en parle un peu partout donc euh on a le droit de euh oui de s'exprimer mais sans gêner autrui.* »

Organisation du travail par groupe : par type de liberté					
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
La liberté religieuse face à l'école laïque	La liberté d'expression et le droit au respect de la propriété privée	La liberté de circulation	Le droit au respect de la vie privée	La liberté de circulation et le droit de grève	La liberté religieuse
<i>Ressource : texte officiel</i> Arrêt du Conseil d'État sur le port du voile à l'école	<i>Ressource : article de presse</i> Fait divers : le procès d'un tagueur	<i>Ressource : article de presse</i> La circulation des hommes dans l'Union Européenne	<i>Ressource : la une de Libération</i> La violation de ressources numériques privées	<i>Ressource : article de presse</i> La grève à la SNCF	<i>Ressource : une photographie</i> Musulmans en prière dans une rue de Marseille

Ici, les élèves perçoivent en outre que les libertés peuvent entrer en conflit (liberté de circulation et droit de grève). En revanche, les élèves n'ont pas utilisé ou réinvesti lors du débat la différence entre libertés collectives et libertés individuelles. Un des objectifs didactiques poursuivis n'a donc pas été atteint.

Si les élèves utilisent des savoirs lors du débat, prennent pleinement leur place, produisent des arguments, font assez correctement les liens entre exemples et concepts, introduisent la controverse, ils ne savent pas forcément encore, à l'écrit, prendre en charge de façon hiérarchisée et unique la pluralité des points de vue. Leurs écrits apparaissent ainsi comme une juxtaposition de points de vue pris en notes. Ils ne savent pas non plus insérer des exemples précis (les écrits apparaissent comme un résumé très général) ni citer les textes de références comme ils ont su si bien le faire à l'oral. Mais ils ne sont qu'en 4^e... Et c'est leur premier débat, leurs écrits s'amélioreront tout au long de l'année.

Le passage de l'oral polygéré à l'écrit monogéré pose problème.

L'oral construit des savoirs disciplinaires que l'écrit ne matérialise pas obligatoirement parce que les compétences à mettre en jeu sont différentes.

Enfin j'ai appris en mettant en place ce type de dispositif que la préparation écrite pouvait ne pas être un obstacle aux échanges lors du débat à certaines conditions : que les écrits proposés soient divers, que les préparations écrites soient succinctes sous forme par exemple d'annotations, de surlignements et que les écrits en amont ne préparent pas directement le sujet du débat. Les élèves n'ont pas préparé par

écrit des réponses à la question « Peut-on tout dire, tout faire ? ». C'est à cette condition, me semble-t-il, qu'on peut ménager la dynamique de la discussion.

Si les élèves n'utilisent pas certains savoirs dans l'écrit final cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas été acquis durant le débat.

Régine Dufaur, professeure au collège Michelet, Toulouse.

LES RÈGLES D'OR DU DÉBAT

Attitude citoyenne

- Écouter les autres.
- Ne pas répéter ce qui vient d'être dit ou bien affirmer qu'on est du même avis en ajoutant un nouvel exemple pour appuyer l'argument.
- Construire son argumentation sur l'argumentation d'un autre.
- Respecter les points de vue.
- Ne pas couper la parole et demander l'autorisation de prise de parole.
- Ne pas monopoliser la parole et empêcher d'autres de s'exprimer.

Apprendre à argumenter

- La prise de parole doit être justifiée (on ne parle pas pour parler).
- La prise de parole doit être construite (elle doit s'appuyer sur une référence).
- Cette référence est libre : soit prise dans un cours, soit dans le mini-dossier de presse, soit dans un document apporté.
- La construction de l'argumentation se fait en lançant une idée nouvelle ou bien en rebondissant sur les idées des autres.



« Débattre en classe » Cahiers pédagogiques n° 401

Si nous savons tous les liens entre le débat et la démocratie, il est important de réaffirmer que débattre s'apprend et que cet apprentissage doit se faire dès l'école. De nombreux textes d'enseignants montrent comment il est possible (pour des élèves de la maternelle jusqu'en terminale) de faire à l'école l'expérience d'une parole publique et responsable. Mais le débat n'a pas seulement pour objectif de construire une relation de pouvoir partagé, c'est aussi un mode d'apprentissage. Débattre démocratiquement, apprendre à débattre, apprendre par le débat : trois moments d'un dossier à lire, à faire lire et à débattre.



Responsabilités, vers une thématique, vers une problématique

Coordonné par Alain Picquenot,
Dijon : CRDP de Bourgogne,
collection Documents,
Actes et Rapports pour
l'éducation. 2004.

Les ouvrages collectifs suscitent toujours la perplexité du lecteur : s'agit-il d'un manteau d'Arlequin, cas le plus fréquent, ou d'une œuvre commune ? Curiosité aiguë par l'intitulé de celui que nous propose Alain Picquenot, *Responsabilités, vers une thématique, vers une problématique*. Autrement dit, qui est responsable ? Autant le dire tout de suite, l'entreprise est une réussite : la *responsabilité* est à la mode dans l'environnement républicain et la polysémie du terme nécessite de l'aborder sous plusieurs angles.

Bernard Toulemonde établit avec son brio et sa clarté habituels l'indéniable équivoque sur laquelle reposent nos incantations à la responsabilité et pose le problème majeur qu'aborde cet ouvrage : « dans une société démocratique, il ne peut exister une " caste des intouchables " : tous les citoyens sont soumis au droit, à la même règle du droit » (p. 60). Oui, mais alors, qu'en est-il des agents de l'État ? Il est vrai que ses fonctions régaliennes les exonèrent de deux des trois responsabilités juridiques : en matière de discipline, il traite par ses propres voies (le tribunal administratif) les questions dont il veut bien s'emparer et, depuis 1937, il substitue sa responsabilité civile à celle des enseignants quitte à entamer une action récursoire contre eux. Comment s'étonner que les avocats conseillent aux parents de rechercher la responsabilité pénale puisque c'est la seule qui reste ?

La figure de proue de la responsabilité en matière d'éducation devient celle du chef d'établissement. Représentant de l'État et personne au contact de tout ce qui fait la vie d'une communauté, il ne peut que développer une sensibilité extrême à cette recherche du coupable à tout prix. « Cette sensation assez pesante de se trouver sur le fil du rasoir, je l'ai éprouvée tout au long de mon existence professionnelle, à chaque fois que des aspects humains étaient en

jeu » nous confie Gérard Mamou (p. 81). C'est à ce contributeur que revient le mérite d'introduire dans l'ouvrage le pendant éducatif de la responsabilité qu'est la *prise de risque* à travers l'apologue d'un élève transgressif mis face à son déni de la réalité. Il repart chez lui sur son vélomoteur, il est victime d'un accident (le sermon du proviseur ?) heureusement sans gravité. Finalement réinséré grâce à ce biais au sein de sa famille et de la communauté éducative, il donne à penser que la prise de risques s'est faite à bon escient. La responsabilité éducative n'est-elle pas avant tout émancipatrice ?

Ce que confirme avec vigueur l'un des deux enseignants invités à s'exprimer, J.-M. Zakhartchouk. Il ne tergiverse pas et pose immédiatement les trois règles de son engagement responsable : « mettre au travail et en réussite » (p. 89), « construire une progression efficace » (p. 90) et enfin « allumer la flamme [...] et l'entretenir » (p. 90). Il dresse du coup un réquisitoire contre tous ces enseignants qui s'assurent de faciles succès de librairie en expliquant joliment (?) pourquoi ils ne peuvent plus exercer leur métier : « Nous, enseignants, sommes responsables de l'image que nous donnons de notre métier vis-à-vis de l'opinion publique, de la population. » (p. 95)

Ce discours pédagogique rencontre un écho chez l'autre enseignante invitée, Marthe Mullet, qui exerce en lycée professionnel. Le ton se durcit et elle dénonce le discours sécuritaire qui recherche les coupables pour mieux les exclure faisant virer au « *cauchemar* » ce qui n'était que problème à affronter dans un cadre éducatif.

C'est à un responsable des ressources humaines, Gérard Bourliaud, qu'il revient de rappeler cette évidence qui traverse l'ouvrage sans convaincre tous ses rédacteurs qu'« Être responsable, avoir des responsabilités, pour tout acteur du système éducatif, c'est être frappé par la diversité ou l'hétérogénéité du régime de la (des) responsabilité(s) » (p. 151). Ce qui lui permet de confirmer, non sans humour, qu'au-delà d'être (responsable) ou d'avoir (des responsabilités), il convient de fonder l'action de l'école sur le droit. Notre *code de l'éducation* a moins de dix ans ce qui confirme la nouveauté de cette attitude de responsabilité dans le monde de l'école !

La dernière partie de l'ouvrage peut étonner dans la mesure où deux thèmes viennent se combiner avec celui des responsabilités. Mais comment ne pas voir le lien entre la crise, l'évaluation et le fait d'assumer ses

responsabilités dans un monde qui se globalise ? Les propos de Roger Monti banalisent la crise, en font même une constante du management. La seule chose que ne puisse prévoir le responsable c'est sous quelle forme, et quelle importance elle va revêtir. L'important serait plus de savoir sortir de la crise et d'éviter de la transformer en catastrophe que de continuer à pratiquer l'ouverture des parapluies qui finit toujours par désigner le chef d'établissement comme couverture idéale. Au lieu de l'analyse rapide et quelque peu discutable de Marks and Spencer ou de Buffalo Grill, on aurait apprécié de lire l'analyse d'une crise dans un établissement scolaire. Enfin, Jean-Claude Emin souligne le paradoxe du responsable qui ne rendrait pas des comptes. Mais est-il bien raisonnable de maintenir cette fiction dans un système où les faux-semblants l'emportent sur la réalité : quelle est la responsabilité d'un établissement ? Quelle est celle de son chef alors même qu'il est nommé dans l'opacité et libre de solliciter son départ chaque année ? Un nombre important de réglages s'impose avant que l'autonomie réelle de l'établissement nécessite un retour sur son action. C'est ce que confirment les comparaisons internationales et les suggestions du directeur du « Haut comité à l'évaluation ». Va-t-on dans ce sens ? La manière rapide et brutale dont le ministre a mis fin aux TPE malgré le vote du « Conseil supérieur de l'éducation » laisse mal augurer d'une évolution vers plus de responsabilité. On peut aller en revanche vers plus de duplicité dans les contrats que s'approprient à passer les rectorats avec les établissements. Mais alors, en justice, ne risque-t-on pas de retrouver l'État condamné comme dans l'affaire des recalculés des Assedic, le plus fameux exemple d'une naïveté d'un État qui se croit encore régaliens alors qu'il pousse les feux de la libéralisation sans vouloir en assumer toutes les conséquences, notamment celle de pouvoir être poursuivi en justice et condamné pour n'avoir pas tenu ses engagements ? Certes, il y a le fameux pilotage par les résultats (p. 192) mais cela ne veut pas dire « faire de la bonne soupe avec peu d'argent » ! Heureusement, les toutes dernières pages laissent la parole à Jacques Lévine et l'on entend s'éloigner le chant des sirènes managériales. C'est le retour de l'élève, de Ryad plus précisément, qui parle de tuer son frère, de se défendre, et qui, par ces paroles, révèle son angoisse et son désarroi. Il pose un véritable problème de responsabilité puisqu'il ne



sait pas répondre de ses paroles ni de ses actes. À l'école donc de développer son sentiment de responsabilité, sa capacité de répondre en être humain. Ce qui donne lieu à la promesse d'un autre livre, à écrire celui-là parce qu'à peine esquissé, un livre consacré à la « *pédagogie de la responsabilité* » (p. 218).

Cette suggestion à elle seule rétablit l'équilibre entre l'analyse des problèmes de l'école confrontée à une société qui cherche toujours plus de responsables et de coupables. Une école elle-même sommée de manière assez contradictoire d'être efficace et juste. La faible contribution des pédagogues et du psychanalyste fait regretter un déséquilibre qui n'est toutefois pas si étonnant quand on songe à la répartition et à l'attribution des responsabilités dans l'administration de l'école. Le mérite de cet ouvrage aura été d'ouvrir le débat. Pour le poursuivre en termes d'éducation et d'enseignement, peut-on suggérer à Alain Picquenot de continuer le travail là où il l'a achevé en envisageant une éducation à la responsabilité donc à l'humanité ?

Richard Étienne

Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?

Jean-Gabriel Carasso, éditions de l'Attribut, 2005.

Bien sûr, personne ne répondra non à la question posée dans le titre ! Mais, nous dit l'auteur, qui a participé à la coordination du dossier des *Cahiers pédagogiques* sur le théâtre (n° 337), il y a beaucoup d'hypocrisie derrière certains discours ronflants

en faveur de l'art et de la culture pour tous. L'éducation artistique et culturelle, expression dont J.-G. Carasso explicite chaque terme de façon claire et précise, est loin d'être au centre des préoccupations de l'institution ces toutes dernières années. Les timides progrès, marqués par le plan Arts et culture ou certains dispositifs innovants, sont plus que menacés, avec le retour en force de l'idéologie du « travail » et de la « rigueur » comme préalables et opposés au « jeu » (voir les citations de Luc Ferry reprises ici et fort significatives). L'auteur, fort de son expérience en la matière, nous livre des pistes intéressantes pour un vrai partenariat qui permette, chacun à sa place, mais chacun s'intéressant à l'objectif de l'autre, une appropriation par les élèves de la dimension culturelle, autour notamment de trois verbes clés : *faire, éprouver, réfléchir*, les trois moments étant indispensables. Pas de réflexion sans pratique, mais pas de pratique culturelle sans retour réflexif, et sans éducation du spectateur ou du visiteur de musée.

L'ouvrage se veut donc un « manifeste pour l'éducation artistique et culturelle » résolument optimiste, malgré les obstacles. L'auteur en appelle à une alliance entre les pédagogues et les hommes de culture, pas seulement pour « résister », mais surtout, en utilisant notamment tout ce que les textes nous permettent de faire, pour agir sur le terrain.

Jean-Michel Zakhartchouk

Une école pour la modernité Le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair

Emmanuel Jardin, L'Harmattan 2003

La grande affaire du collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair a été de « grandir », c'est-à-dire de passer de la taille d'une structure expérimentale légère à celle d'un établissement scolaire standard parce que « grandir » c'était « être reconnu ». Contrairement au « lycée expérimental de Saint-Nazaire », le CLE a en effet toujours fait le choix de ne pas s'adresser prioritairement aux exclus de l'école afin de proposer une organisation, des dispositifs et des méthodes, inspirés du mouvement de « l'école nouvelle », qui permettent de s'attaquer à l'échec généré par le système scolaire lui-même.

Il s'agissait donc non seulement de ne pas innover dans la marge mais de prouver que les solutions mises en œuvre au CLE valaient pour toute école.

La difficulté a alors été, pour l'équipe, de stabiliser le pouvoir et de passer d'une logique relationnelle à une logique institutionnelle sans perdre la dynamique démocratique qui lui avait permis de mettre en œuvre les principes d'individualisation et de responsabilisation, l'interdisciplinarité, l'enseignement modulaire, le tutorat, que, 20 ans plus tard, l'Éducation nationale a essayé timidement de généraliser.

LIVRES EN BREF

Histoire du système éducatif

Vincent Troger et Jean-Claude Ruano-Borbalan, PUF, 2005.

Faire tenir un si vaste sujet dans les 126 pages d'un *Que sais-je ?* au risque de quelques approximations selon une approche non chronologique mais thématique : une gageure relevée, qui montre la permanence de bien des aspects et permet des rapprochements suggestifs. Les pouvoirs, les contenus, les pratiques pédagogiques et les controverses qu'elles suscitent,

les inégalités, le lien avec le monde économique, des corporations jusqu'à l'enseignement technique, ce dernier chapitre étant particulièrement important tant la question est restée longtemps en marge. Malgré des aperçus sur l'Antiquité, il s'agit du système français, et de ses cloisons. Depuis qu'il accueille la totalité de la jeunesse, il « intègre toutes les tensions politiques et sociales de la société contemporaine », en plus de ses rapports de force internes. On comprend à la lecture pourquoi depuis plusieurs décennies l'institution scolaire est en

« état de crise permanent » et pourquoi « il est rétif aux réformes ». Tous les enseignants gagneraient à faire ce survol.

L'architecture du xx^e siècle, un patrimoine

Gérard Monnier, Scérén CNDP 2005

Cet ouvrage abondamment illustré propose de parcourir le patrimoine architectural que nous a légué la France du xx^e siècle. Après



Mais Emmanuel Jardin, qui a quitté l'établissement au moment de la crise provoquée par cette évolution qui devait aboutir au « grand CLE », ne se contente pas d'avoir appartenu à ce que le CNIRS¹ a pu appeler « des espaces prophétiques ». Le regard qu'il porte sur cette expérience est celui d'un passionné qui refuse toute complaisance.

La première critique dont il se fait l'écho est de nature idéologique : le CLE a sans doute entretenu « le désir régressif lié au mythe du collectif et à l'illusion d'un apprentissage spontané par des enfants épanouis ». Ainsi, le projet du CLE « ne repose pas sur le changement dans la transmission du savoir mais sur l'institutionnel, le relationnel et l'extrascolaire. Le travail sur la discipline scolaire passe au second plan et est de l'ordre de la responsabilité individuelle ». Ce constat fait par une enseignante de mathématiques trouve une confirmation dans le fonctionnement du système de tutorat qui répond à une demande de référent parental, de rappel de la loi collective et de prise en charge affective.

La seconde critique, d'ordre sociologique revient sur l'ambition de s'adresser au lycéen lambda et de lutter contre l'échec scolaire. L'enquête sociologique dont il est rendu compte constate : « Loin de permettre un redressement de scolarité à partir de la 2^{de}, l'établissement expérimental manifesterait davantage que l'établissement de référence les lois d'airain liant handicap initial et échec ultérieur, réussite dans les études et milieu d'origine favorisé ». Il serait certes facile de tirer un trait ici et de conclure à l'inanité des lycées expérimentaux et plus généralement de la pédagogie nouvelle. Mais, comme nous y invite Philippe Perrenoud, il faut comprendre que

l'éducation nouvelle se réfère aux valeurs de responsabilité, de coopération, d'égalité des droits, de dialogue, de tolérance et de créativité, valeurs qui ne correspondent pas à celles « sur lesquelles repose le monde du travail industriel » ni à celles que partagent « une partie des cadres du secteur privé » pas plus qu'au profil de ce que F. Dubet appelle « les bons » et les « nouveaux » lycéens.

L'auteur soulève alors le problème de fond : « Si le projet du CLE se veut un projet politique visant à la diffusion de certaines valeurs, l'équipe doit se poser la question des modalités d'institution de celles-ci chez des élèves pour lesquels elles ne constituent pas un pré-requis familial. »

C'est là le cœur de la réflexion de cet ouvrage mais nous n'obtenons pas la réponse à ce dilemme. Les deux critiques suivantes, portant sur le caractère expérimental du CLE puis sur le travail d'équipe ne peuvent faire oublier que la réflexion semble s'être arrêtée sur la question de savoir en quoi le projet de ce type d'école est plus de nature politique que pédagogique. Comme si « la pédagogie nouvelle », vouée à aggraver l'échec des enfants issus des milieux populaires et à ne réussir qu'avec ceux des classes moyennes, ne pouvait trouver sa justification que dans la manifestation des valeurs qu'elle défend. Comme si l'objectif de l'école était de faire vivre une sorte d'utopie qui serait « ce que nous pourrions nommer un espace démocratique avancé dans la mesure où son projet coopératif le situerait à la pointe de la logique de la modernité ». Comme si, enfin, les programmes scolaires constituaient un donné immuable dans ses finalités et dans ses formes, imposant de fait ses contenus et les critères qui permettent d'en mesurer l'acquisition.

En se résignant à ce qu'une pédagogie « juste » ne soit pas « efficace » pour tout le monde, Emmanuel Jardin suppose donc que l'école ne peut réussir dans sa mission de faire réussir tous les élèves puisque, qu'ils soient sclérosés ou responsabilisants, ses modes de transmission produisent la même sélection sociale.

On ne peut se contenter d'une telle conclusion.

Si l'auteur tire de l'expérience du CLE qu'il est nécessaire de redéfinir le métier d'enseignant, il apparaît tout aussi nécessaire de renoncer à séparer « le pédagogique » et « le politique ». L'acte d'apprendre est à instituer sur la base de valeurs contenues aussi bien dans les choix des démarches d'apprentissage que dans celui des contenus d'enseignement. C'est ce que la réflexion sur le « socle commun des connaissances » devrait rendre évident.

Pierre Madiot

¹ Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, supprimé par Luc Ferry.

Inventer, compter et classer. De Piaget aux débats actuels

Annie Chalon-Blanc, Armand Colin, 2005.

Jean Piaget écrivait dans l'avant-propos de *La genèse du nombre chez l'enfant* en 1941 : « La construction du nombre est corrélative du développement de la logique elle-même et au niveau prélogique correspond une période prénumérique. »

LIVRES EN BREF

une analyse chronologique des commandes, des réalisations et de la protection de ce patrimoine qui comprend l'architecture civile, religieuse, industrielle et militaire, l'étude de huit exemples régionaux permet d'entrer dans la genèse de projets tels que l'école de plein air de Suresnes (1932) ou l'unité d'habitation de Le Corbusier à Rezé (1953). Un dernier chapitre consacré aux pistes pédagogiques se conclut sur la nécessité de croiser les disciplines.

Tout un programme...

L'enfant philosophe, essai philopédagogique

Vincent Trovato, L'Harmattan, collection Ouverture philosophique, 2005.

Il s'agit comme indiqué d'un petit essai de 138 pages d'un auteur belge, avec de nombreuses citations philosophiques, bien documenté sur les enjeux, débats et démarches des différentes pratiques à visées philosophiques avec les enfants. La méthode Lipman est exposée dans son caractère innovateur et

structuré, mais elle est relativisée dans l'ouvrage par l'apparition, notamment en France, d'autres courants. Les concepts de « discussion philosophique » et de « communauté de recherche » sont examinés. L'ouvrage n'apporte guère d'éléments de réflexion nouveaux dans les débats en cours, mais c'est, dans une perspective favorable à « l'enfant-philosophe », une bonne synthèse de l'état actuel de la question, et donc une entrée en matière pertinente pour s'informer sur des pratiques philosophiques innovantes.



Dans ce sillage, Annie Chalon-Blanc, qui enseigne les sciences de l'éducation à Paris V, retrace l'origine et la genèse du nombre et des classes selon Piaget et ses collaborateurs. Elle débat de questions concernant les compétences logiques et numériques en soulignant les critiques faites aux conclusions de Piaget et les travaux qui se poursuivent pour approfondir les recherches concernant la genèse des opérations logiques et du nombre chez les jeunes enfants.

L'ouvrage souligne le souci épistémologique constamment présent dans les travaux de Piaget et signale une des caractéristiques du constructivisme « tout sujet apprenant le nombre doit se poser naturellement les mêmes questions que ses inventeurs pour le comprendre ».

Le lecteur attentif comprendra :

- pourquoi les réussites logiques à l'inclusion sont plus complexes que ne l'estimaient Piaget et ses collaborateurs, elles s'effectuent plus tardivement ;
- pourquoi le rôle du dénombrement appris a été si décrié alors qu'il est mis en valeur par l'entourage du jeune enfant et que les compétences

numériques de très jeunes enfants ont fait l'objet de recherche ;

- pourquoi et en quoi le savoir dénombrer est insuffisant même si l'on retient la définition de Pierre Gréco : « *Le dénombrement consiste en une correspondance bi-univoque entre les mots appris et les objets désignés, et une sommation implicite des unités indépendamment de l'ordre.* »

Le lecteur trouvera également une analyse fine de la méthode d'investigation utilisée par Piaget et qu'il décrivait lui-même en ces termes : « *La conversation avec le sujet est à la fois beaucoup plus sûre et plus féconde lorsqu'elle a lieu à l'occasion d'expériences effectuées au moyen d'un matériel adéquat et lorsque l'enfant, au lieu de réfléchir dans le vide, agit d'abord et ne parle que de ses propres actions.* »

Cette méthode critique où la question $n + 1$ est une contre-épreuve de la question n , exige une attitude rigoureuse et attentive de l'expérimentateur car le programme d'interrogation est ramifié et lorsqu'une réponse est fournie, il fabrique sur le champ une hypothèse sur la signification des réponses. La vérification de ces hypothèses permet de fabriquer la question suivante. L'emploi

de contre-suggestions permet de contrôler la solidité des réponses, elle permet aussi de faire produire par le sujet des arguments qui n'étaient pas conscients.

Les apports post-piagétiens sont exposés au chapitre IV, on trouvera notamment des éléments intéressants concernant la problématique du rôle du langage dans les apprentissages numériques.

Enfin, le lecteur pourra approfondir sa lecture en répondant aux questions concernant des entretiens d'enfants sur la genèse des classes. La lecture de corrigés types apporte encore des précisions.

Cet ouvrage, très pédagogique, redonne, avec un grand souci de rigueur et de clarté, une place centrale aux recherches de Piaget tout en soulignant les points faibles et les conclusions hâtives. Il expose l'état actuel des recherches concernant le nombre et la catégorisation. La lecture de ce livre permettra aux formateurs et aux enseignants de mieux comprendre la genèse des structures logiques et celle du concept de nombre en resituant les recherches actuelles dans un contexte plus large.

Marcelle Pauvert

Offres spéciales

Offre n° 1 Apprendre (1)

10,00 €

Apprendre 1 (280)
Apprendre 2 (281)
Apprendre 3 (Apprendre par le corps) (288)

Offre n° 2 Apprendre (2)

17,00 €

Aider à travailler, Aider à apprendre (336)
Apprendre à raisonner ? (344-345)
Apprendre (hors série 1998)

Offre n° 5 Les enseignants

15,00 €

Nouveaux élèves - Nouveaux maîtres (314-315)
Des enseignants suffisamment solides (342-343)
Faire la classe au quotidien (406)

Offre n° 19 Apprendre quoi et comment ?

15,00 €

Les contenus d'enseignement (298)
Du bon usage des manuels (369)
Apprendre (hors série 1998)

Offre n° 24

20,00 €

Les hors-série

Apprendre (HS 1998)
Les représentations mentales (HS 2000)

Numéros disponibles & prix (port compris)

280	Apprendre 1	4,57 €	402	Des grandes œuvres pour tous	8,80 €
281	Apprendre 2	3,81 €	403	Les lycées professionnels	8,80 €
283	Syndicalisme et pédagogie	3,81 €	404	Quoi de neuf à la doc ?	
284-285	Langues vivantes	5,34 €		Des pistes pour changer le collège	8,80 €
286	Ce qui a changé dans les collègues	4,12 €	406	Faire la classe au quotidien	8,80 €
287	Violences à l'école	4,12 €	407	ZEP-REP, l'éducation prioritaire	8,80 €
288	Apprendre 3 (Apprendre par le corps)	4,12 €	408	Savoir, c'est pouvoir transférer ?	8,80 €
289	Lycées agricoles + ATP 3	4,12 €	409	Expérimenter en sciences	8,80 €
296	À l'école, l'intégration	4,12 €	410	À quoi sert l'école ?	8,80 €
297	Enseignant, chercheur, formateur	4,12 €	411	Quand les élèves se mettent en danger	8,80 €
298	Les contenus d'enseignement	4,12 €	412	Souffrances de profs	8,80 €
299	Culture mathématique et enseignement	4,12 €	416	Analysons nos pratiques 2	8,80 €
301	Audiodisuel	4,12 €	417	Poésie poésies	8,80 €
302	Éthique et pédagogie	4,12 €	418	Premiers pas dans l'enseignement	8,80 €
308	Enseigner l'économie	4,12 €	419	L'école et la pluralité ethnique	8,80 €
309	Les ZEP, années quatre-vingt-dix	4,12 €	420	Enseigner la littérature	8,80 €
310	L'école après l'école	4,12 €	422	Apprendre à lire, quoi de neuf ?	8,80 €
314-315	Nouveaux élèves, nouveaux maîtres	5,34 €	423	75 langues en France, et à l'école ?	8,80 €
317	Les modules en seconde	4,12 €	424	Le travail de groupe	8,80 €
318	Éducation à la consommation	4,12 €	425	Les sciences humaines et les savoirs de l'école	8,80 €
323	Les religions à l'école laïque	4,12 €	428	De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'école — L'école en Italie	8,80 €
325	La décentralisation	4,12 €	429-430	Cette fameuse motivation... De la retraite	12,00 €
327	Les premiers pas dans le supérieur	4,12 €	431	La laïcité à l'école aujourd'hui	8,80 €
329	Français-philosophie	4,12 €	432	La philo en discussion — L'école en Finlande	8,80 €
334	Les sciences de l'éducation : quel intérêt... ?	4,12 €	433	La démocratie dans l'école	8,80 €
335	La formation des enseignants. 1. Les enjeux	4,12 €	434	L'actualité du monde et la classe	8,80 €
336	Aider à travailler, aider à apprendre (ATP 4)	4,57 €	435	Enseigner, un métier qui s'apprend	8,80 €
339	École et familles : quel partenariat ?	4,57 €			
342-343	Des enseignants suffisamment solides	5,34 €			
344-345	Apprendre à raisonner ?	6,10 €			
347	La pédagogie coopérative	4,12 €			
348	La technologie pour tous	4,12 €			
349	Un peu plus d'imagination !	4,12 €			
350-351	Innover, encore	6,10 €			
352	L'école maternelle	5,34 €			
353	Les langues anciennes	4,12 €			
354	L'effet-établissement	4,12 €			
355	L'école dans les DOM — TOM	4,12 €			
357-358	Apprendre avec la presse	6,10 €			
359	L'école allemande, un modèle ?	4,12 €			
361	L'EPS, réalités et utopies	8,80 €			
362	À l'heure d'Internet + CD Rom	10,40 €			
363	Lire et écrire à la première personne	8,80 €			
364	Le droit à l'école	8,80 €			
365	L'école rurale, une école d'avenir	8,80 €			
366	Quand les élèves posent problème	8,80 €			
367-68	Apprentissages et socialisation	11,20 €			
369	Du bon usage des manuels	8,80 €			
370	Faut-il avoir peur de l'autoformation ?	8,80 €			
371	Le monde de l'art et l'école	8,80 €			
372	Filles et femmes à l'école	8,80 €			
373	Décrire dans toutes les disciplines	8,80 €			
374	Des sens à la sensibilité : quelle éducation ?	8,80 €			
375	Face à la violence	8,80 €			
376/377	Quelle pédagogie pour les lycées ? (N° spécial)	9,60 €			
378	Apprendre des autres, l'éducation comparée	8,80 €			
379	Mémoire, histoire et vigilance	8,80 €			
380	Notre métier, notre identité	8,80 €			
382	La bande dessinée	8,80 €			
383	L'administration tue-t-elle la pédagogie ?	8,80 €			
384	L'autonomie de l'enseignant	8,80 €			
385	Travailler aussi en grand groupe + Comment faire avec les réformes ?	8,80 €			
386	Esprit critique, es-tu là ?	8,80 €			
387	Les examens	8,80 €			
388/389	Écrire pour apprendre	11,20 €			
390	Peut-on être « conseiller » pédagogique ?	8,80 €			
391	L'école et l'exclusion	10,40 €			
392	L'enseignement aux USA	8,80 €			
393	Accompagner, une idée neuve en éducation	8,80 €			
394	Musique !	8,80 €			
395	L'éducation toujours nouvelle Comment fait-on avec les réformes (2 dossiers)	8,80 €			
396	L'odyssée des réseaux	8,80 €			
397/398	Changer l'école primaire	11,20 €			
399	La médecine dans l'école	8,80 €			
400	Osez l'oral	8,80 €			
401	Débattre en classe	8,80 €			

Abonnements : voir page suivante

Cahiers pédagogiques, vente au numéro, BP 72 402, 44 324 Nantes
Cedex 3. Tél. 02 40 52 36 93 • Fax. 02 40 50 74 93
<http://www.cahiers-pedagogiques.com>
E-mail : cahier.peda.nantes@wanadoo.fr

Comment régler votre commande ?

- Par chèque postal ou par chèque bancaire (sauf Eurochèques) pour les commandes U.E. et DOM TOM.
- Par virement administratif (pour établissements et institutions).
- Par mandat postal international ou virement à notre compte bancaire Crédit Mutuel pour les commandes hors U.E. (Caisse de Crédit Mutuel Paris 3^e- 4^e, le Marais-Bastille). Code banque : 10278 – Code guichet : 06041. N° de compte : 00028882940 – Clé RIB : 67.

Complétez votre collection

Les « Retours sur... » :

Retours sur... la question du voile	5,34 €
Retours sur... le temps de l'élève	5,34 €
Retours sur... l'éducation à la citoyenneté	6,10 €
Retours sur... le collège	6,10 €

Autres publications :

Actes du colloque du cinquantenaire des Cahiers	8,80 €
Accompagner les PPCP	15,60 €
Apprendre et vivre la démocratie à l'école	15,60 €
Classes relais, l'école interpellée	15,60 €
Comprendre les énoncés et les consignes	11,43 €
Croisements de disciplines au collège	15,60 €
Écrire, réécrire dans toutes les disciplines	15,60 €
Écrire, un enjeu pour les enseignants	12,35 €
Éducation en mouvements	5,34 €
Élèves actifs, élèves acteurs	15,60 €
Élèves à problèmes ou problème(s) de l'école ?	9,15 €
Élèves, professeurs, apprentissages, l'art de la rencontre	15,60 €
Professeur principal, animer les heures de vie de classe	15,60 €
Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ?	14,64 €
La règle... il faudrait peut-être qu'on m'explique	14,60 €
Les TPE, vers une autre pédagogie	15,60 €
Une idée positive de l'école	8,80 €

Offres dans la limite des stocks disponibles, ces prix sont valables pour la France métropolitaine. Pour les DOM TOM et l'étranger ajouter 3,05 € par commande pour les frais de port en prioritaire.

Offre premier abonnement

Si vous n'avez jamais été abonné aux *Cahiers*, une remise de 16 euros, soit :

France : 40,00 €
CEE : 56,00 €
DOM-TOM : 49,60 €
Hors CEE : 72,00 €

Abonnement + adhésion

Adhésion au CRAP : 25 € – Abonnement + adhésion :
France : 76,90 € - CEE : 92,90 € - DOM-TOM : 85,90 €
Étranger hors CEE : 108,90 €

10, rue Chevreul, 75011 Paris.
 Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
 Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
 Email : cahier.peda@wanadoo.fr

Directeur de publication : Richard Étienne

Rédactrice en chef : Florence Castincaud

Rédactrice en chef adjointe : Marie-Christine Chycki

Comité de rédaction : Michèle Amiel • Odile Brouet
 Patrice Bride • Élisabeth Bussienne
 Françoise Carraud • Odile Chenevez
 Jacques Crinon • Isabelle de Peretti
 Richard Étienne • Hélène Eveleigh
 Jacques George • Alain Jaillet • Françoise Lorcerie
 Pierre Madiot • François Malliet • Yannick Mevel
 Raoul Pantanella • Michel Tozzi • Noëlle Villatte
 Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP : Présidente : Élisabeth Bussienne
 Vice-président : Jacques George • Secrétaire ^{gal} :
 Philippe Watrelot • Trésorière : Jacqueline Taillandier
 Autre membre : Jean-Michel Zakhartchouk

PAO : Marc Pantanella • Photographure et impression : Groupe Horizon (Gémenos).
 N° d'inscription à la CPPAP : 0707G81944 • ISSN 008-042 X • Tirage : 5700 exemplaires.

Abonnement tarif normal

France : 56,00 € - CEE : 72,00 € - DOM-TOM : 65,00 €
Hors CEE : 88,00 € - Abonnement de soutien : 88,00 €

Tout abonnement qui nous parvient avant le 25 du mois vous permettra de recevoir les *Cahiers pédagogiques* dès le mois suivant. Envoyez vos noms et adresse complète accompagnés d'un chèque au secrétariat du CRAP-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris. Pour les établissements publics, nous acceptons un bon de commande et le paiement par mandat administratif.

Nos prochains numéros :

N° 436 : Aider les élèves ?

N° 437 : Des langues bien vivantes

N° 438 : L'évaluation

Correspondre avec les *Cahiers pédagogiques*...

Pour toute correspondance concernant :

Rédaction en chef et rubriques :

Florence Castincaud, 2, rue Ambroise-Paré, 60180 Nogent-sur-Oise. florence.castincaud@wanadoo.fr

Marie-Christine Chycki, 2A, rue Poullain-Duparc, 35000 Rennes. Tél. : 02 99 79 19 21. marie-christine.chycki@wanadoo.fr

Les communiqués : Florence Castincaud, 2, rue Ambroise-Paré, 60180 Nogent-sur-Oise. florence.castincaud@wanadoo.fr

Des livres pour nous : Jean-Michel Zakhartchouk, 2, rue Ambroise-Paré, 60180 Nogent-sur-Oise. jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr

Actualités éducatives : Marie-Christine Chycki, 2A, rue Poullain-Duparc, 35000 Rennes. Tél. : 02 99 79 19 21. marie-christine.chycki@wanadoo.fr

Et chez toi ça va ? : Hélène Eveleigh, 130, rue de Neuilly, 93250 Villemomble. helene.eveleigh@wanadoo.fr

Faits & idées : Raoul Pantanella, chemin de Ste-Anne, 83170 Camps-la-Source. raoul.pantanella@wanadoo.fr

Pour contacter les correspondants académiques du CRAP

Aix-Marseille : Alain Zamaron, 8, rue Gabriel-Péri, 13126 Vauvenargues. Tél. : 04 42 66 03 37. a.zamaron@aix-mrs-iufm.fr

Besançon : Jean-Michel Favière, 6, rue de l'Église, 25115 Poulley-les-Vignes. Tél. : 03 81 55 91 41. jean-michel.favier@wanadoo.fr

Bordeaux : Marie-France Ravier, 508, avenue Cronstadt, 33000 Bordeaux. Tél. : 05 58 06 23 71. marie-france.ravier@wanadoo.fr

Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir, 15, rue Beaumarchais, 63000 Clermont-Ferrand. Tél. : 04 73 35 15 24. rejses@ac-clermont.fr

Grenoble : Françoise Faye, école du Revol, 38380 Saint-Laurent-du-Pont. Tél. : 04 76 55 21 44. france.faye@wanadoo.fr

Ile de France : Philippe Watrelot, 3, avenue Taillebourg, 75011 PARIS. Tél. : 01 43 71 86 54. philippe.watrelot@wanadoo.fr

Lille : Marie-Christine Presse, 6, rue de la Coignée, 62000 Arras. Tél. : 03 21 59 17 15. mc.presse@wanadoo.fr

Lyon : Roxane Caty-Leslé, 38, rue des Sources, 69130

Écully. Tél. : 04 78 35 32 43. Roxane.caty-lesle@ac-lyon.fr

La Martinique : Catherine Maurice, 35, rue Calalou, 97233 Schoelcher. Tél. : 05 96 52 04 31. acaty@wanadoo.fr

Montpellier : Catherine Dupuy, 3, rue Braille, 34070 Montpellier. Tél. : 04 67 06 99 96.

Nancy : Laurent Nembrini, 18, avenue des Sources, 55000 Bar-le-Duc. Tél. : 03 29 79 13 39. Laurent.nembrini@wanadoo.fr

Nice : Hervé Dupont, 128, avenue de la Lanterne, Les Glycines, 06000 Nice. Tél. : 04 93 71 59 33. hfdupont@wanadoo.fr

Poitiers : Maurice Lamy, 5, Impasse Champ-Rocher, Limalonges, 79190 Sauze Vaussais. Tél. : 05 49 07 62 37

Reims : Régis Guyon, 10, rue Simart, 10000 Troyes. Tél. : 03 25 46 51 49.

Rennes : Marie-Christine Chycki, 2A, rue Poullain-Duparc, 35000 Rennes. Tél. : 02 99 79 19 21. marie-christine.chycki@wanadoo.fr

Réunion : Jean Chatillon, 70, rue de Caen, 97400 Saint-Denis-de-la-Réunion. jean.chatillon@wanadoo.fr

Rouen : Sylvie Bizien, 5, rue Armand-Toutain, 76400 Fécamp. Tél. : 02 35 29 18 37. sylvie-bizien@wanadoo.fr

Strasbourg : Catherine Raffin, 17, rue des Vosges, 67202 Wolfisheim. Tél. : 03 88 78 41 07. cdmn.raffin@evc.net

Toulouse : Lanneau Nadine, 22, rue des Seychelles, 31650 St-Orens-de-Gameville. Tél. : 05 61 00 10 91. nadine.lanneau@laposte.net

Belgique : Martine Loiseau, 126, chaussée d'Ixelles, 1050 Bruxelles. Tél. : 0032 (0) 25 12 36 60. martineloiseau@hotmail.com

Les Cahiers pédagogiques sont édités par le **Cercle de recherche et d'action pédagogique (CRAP)**, association loi 1901. Les membres de l'équipe de rédaction sont des praticiens qui exercent dans tous les secteurs de l'école (primaire, secondaire, supérieur, formation ; enseignement, vie scolaire, documentation, direction...)