

LESOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 2** Quatre livres pour changer l'école
- 4** Entrez dans les Cercles des *Cahiers pédagogiques* ! MICHÈLE AMIEL
- 5** « Un savoir donne la possibilité de se transformer » ENTRETIEN PHILIPPE MEYNIER
L'école ailleurs
- 6** La Suisse : vingt-six systèmes scolaires différents KARINE TEXIER
L'actualité de la recherche
- 7** Le bac n'est pas une fin en soi LAURE ENDRIZZI
La chronique d'@b
- 8** Éduthèque, la culture au bout des doigts
Billet du mois
- 9** Modes et dérives en pédagogie FLORENCE CASTINCAUD

DOSSIER

Observer la classe

Coordonné par Brigitte Cala et Hélène Eveleigh

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

- Et chez toi, ça va ?
- 60** Parenthèse furtive EVELYNE BARRATIER
- 60** Lecture suivie... d'effets VÉRONIQUE FLIPO
- 61** Orthographe JEAN-CHARLES LÉON
- 62** Moi, ça m'émeut FLORENCE CASTINCAUD
- 63** Dansons la turlutaine NATHALIE BINEAU
- Faits et idées
- 64** Et la classe devient salle de rédaction MONIQUE ROYER
- 66** Israël-Palestine dans les manuels scolaires en France SANDRINE MANSOUR-MÉRIEN
- 68** S'écrire COLLECTIF
Le papier du blogueur
- 69** Plume militante LIONEL JEANJEAU
■ Depuis le temps...
- 70** L'observateur observé
■ Le livre du mois
- 72** L'autorité éducative, la construire et l'exercer BRUNO ROBBES

Au beau milieu de la nuit

Au début, on ne voit rien. On cherche à voir pourtant. On plisse un peu les yeux, on lève encore la tête. Mais tout est noir. Décidément, il n'y a rien.

Et puis on en voit une. Ah mais oui, où avais-je les yeux, une toute petite. Et une autre, là Aldébaran... et puis Sirius. L'Alpha du Centaure. Et soudain, le rideau du regard se déchire et la Voie lactée se met à y couler, s'infiltrer dans les brèches et inonde tout. Il fait jour à minuit.

C'est ce ciel et ce regard naissants que nous décrit le dossier « Observer la classe ». Lorsqu'au début on ne voit rien, ou seulement ce que l'on vous montre, d'un doigt qui éteint tout le reste. Lorsqu'on observe parfois mieux à travers une grille, mais que parfois, une grille vous cloue le regard. On y apprend aussi que l'on ne voit que ce que l'on est devenu capable de voir, moins ébloui, tout surpris.

Surpris. Peut-être avez-vous fait l'expérience de la phrase à penser, ou de l'idée d'un pédagogue qui vous revient soudain, vous poussant à considérer le blouson de Mathieu, alors que vous pensiez que tout se jouait autour du cahier de Léa. Ou peut-être qu'en changeant la place de votre bureau, tout vous est apparu différent. Évident. Lumineux.

Oui, c'est un numéro lumineux qui vous attend, les auteurs posant tour à tour la petite lanterne qui leur a permis d'y voir plus clair. Dans le dossier, mais aussi dans les rubriques, lanternes en forme de livres pour mieux comprendre l'école, de moments de classe qui font sourire ou qui agacent, de reporters autour du monde et de chercheurs qui trouvent. Des lanternes, preuves que ce métier-là vous affine l'esprit et vous sculpte le regard, pour peu que l'on continue à plisser un peu les yeux et à lever encore la tête. ■



« Ah mais oui, où avais-je les yeux ? »

LE BLOG DUMOIS

« Changer l'école! »

Il suffit de lire les titres des billets du blog de Lionel Jeanjean pour en comprendre l'esprit et ce qui compte pour lui. Les idées sont engagées, le raisonnement prend son temps. Si Lionel Jeanjean ne faisait pas déjà partie de notre équipe de revue de presse, on lui demanderait de l'intégrer.

<http://lioneljeanjean.canalblog.com/>

LE CHIFFRE

10 %

Avec la réforme de l'éducation prioritaire, l'objectif est que l'écart de performance entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres, qui dépasse 30 %, soit réduit à 10 %.

LA CITATION

« Tous les élèves [qui relèvent de la grande difficulté scolaire] doivent être accueillis dans des classes hétérogènes et c'est dans ce cadre que les difficultés de chacun doivent être prévenues et surmontées. »

« Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire », rapport de l'inspection générale, novembre 2013

Quatre livres pour changer l'école

LECTURES. Voici quatre ouvrages, avec des points de vue fort dissemblables, qui nous aident à avoir un regard plus lucide sur notre école et sur les pratiques pédagogiques en cours, et sur celles qu'il serait souhaitable de développer. D'abord, les propositions d'un militant de l'éducation nouvelle comme alternative aux fausses solutions d'une pédagogie activiste ou insuffisamment explicite pour les élèves. Ensuite, le chant d'amour pour le système québécois d'un sociologue, ou, plus sérieusement, une analyse comparative qui plaide pour une école qui ferait davantage aimer le monde. Puis le regard d'une journaliste spécialisée qui croit beaucoup aux vertus des apports de la recherche scientifique, au risque, diront certains, de l'applicationnisme. Et, enfin, le point de vue du didacticien sur le statut de l'erreur dans notre école et la dynamique que pourrait créer une autre manière de la concevoir, comme point de départ d'autres pratiques. Des moyens de penser l'école d'aujourd'hui, y compris dans les controverses et les débats.

Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires Jacques Bernardin, éditions De Bœck

Jacques Bernardin est un des responsables du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) et il fait ici état de recherches, dont les siennes, propres à alimenter notre réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour une réelle « mobilisation cognitive » chez les enfants des classes populaires. Il s'agit bien en effet d'aller au-delà d'une pédagogie active qui a pour ambition de davantage motiver, mais qui ne permet pas de les faire entrer pleinement dans les savoirs scolaires et culturels indispensables.

Comprendre et mettre au jour la construction sociale des difficultés d'une partie de la population scolaire, montrer ce qui, dans les pratiques de classe, creuse encore les écarts liés aux caractéristiques des élèves éloignés de la culture scolaire, notamment dans ce domaine de l'écrit. Sont mis au jour les malentendus à propos de l'apprentissage qui règnent entre les enseignants et les élèves, entre les familles et l'école. Des élèves se retrouvent en difficulté quand les pratiques enseignantes et le travail scolaire

reposent sur un cadrage flou, ou sollicitent la quotidienneté des élèves. En difficulté aussi, lorsque dans les pratiques de lecture, les enseignants segmentent le texte et font passer les élèves à côté de ce qu'en est la compréhension.

Un petit livre clair et incisif, qui se termine par des propositions pratiques et des exemples d'activités souhaitables.

Pour une école qui aime le monde Denis Meuret, Presses Universitaires de Rennes

Il ne faudrait pas que la publication de ce livre dans une édition universitaire, avec une mise en pages un peu austère, éloigne de la lecture tous ceux qui s'intéressent à l'école, à ce qui peut la transformer dans le sens de la réussite du plus grand nombre. En effet, l'ouvrage de Denis Meuret est passionnant, écrit de manière souvent agréable et vivante, avec le recours assumé à la subjectivité et l'expression de convictions fortes qui n'empêchent pas la rigueur et la qualité des informations qui sont données sur le sujet qu'aborde l'auteur, chercheur à l'Iredu (Institut de recherche sur l'éducation, sociologie et économie de l'édu-

cation) et grand connaisseur des systèmes éducatifs nord-américains.

Le livre montre que le Québec était en retard sur la France en matière d'apprentissages et de démocratisation. Or, aujourd'hui, qu'en est-il? Citons cette phrase de la conclusion, qui s'appuie à la fois sur diverses observations et sur les résultats PISA: « La qualité de l'école québécoise est aujourd'hui meilleure que celle de l'école française. Les élèves y apprennent mieux, les inégalités sont plus faibles, les enseignants sont plus satisfaits de leur métier, les élèves ont un rapport moins angoissé à l'apprentissage. » Qu'est-ce qui a amené à cette situation? Comment s'en inspirer pour la France?

La France enfin première de la classe Marilyne Baumard, éditions Fayard

Partant de l'enquête PISA (celle de 2009, le livre étant paru à la veille de PISA 2012), Marilyne Baumard se demande comment on pourrait faire pour « inverser la courbe » du déclin de notre école, surtout en matière d'inégalités. Une des manières serait de prendre

À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

■ **Les samedis du CRAP-Cahiers pédagogiques**

Beaucoup de monde pour cette matinée, samedi 14 décembre, autour du jeu du CRAP-Cahiers pédagogiques, organisée par Roseline Ndiaye à la Cité de la Villette, avec les interventions de Dominique Natanson et Marc Berthou, autour du livre *Jouer en classe en collège et en lycée* de Marc Berthou et Dominique Natanson, puis Antoine Taly et François Taddéi du Centre de recherches interdisciplinaires (CRI).

■ **Question à Bruno Robbes sur son dernier livre, L'autorité éducative. La construire et l'exercer**

Voilà la présentation d'un ouvrage en partenariat avec les Cahiers pédagogiques qui ouvre de nombreuses pistes pratiques pour exercer vraiment une « autorité éducative » en collège et lycée. Des témoignages, des exemples, y compris à l'étranger. Et une solide et indispensable réflexion sur ce qu'est ou doit être l'autorité.

■ **Tribunes - Le métier enseignant**

PISA a inspiré Florence Castincaud pour un texte sur « Patrick qui garde ses moufles en cours pour écrire le moins possible et Lessie qui fait s'esclaffer les autres quand elle intervient ». Nicole Priou a rebondi lorsque Vincent Peillon a fait savoir que les discussions sur le sujet du métier enseignant n'étaient pas « mures ». Reclade ? Nous avons, individuellement et collectivement, à prendre une option : se laisser décourager par « la fermeture des

possibles » ou faire advenir le « possible encore invisible », conclut Nicole Priou.

■ **Tribunes - Laïcité**

Alors que l'on parlait dans les médias de la prise de position de Vincent Peillon concernant le port d'un foulard pour les mères accompagnant des sorties scolaires, deux tribunes, rédigées par Jean-Michel Zakhartchouk et Philippe Pradel, membres du bureau du CRAP-Cahiers pédagogiques, vous ont été proposées.

en compte davantage ce que nous disent diverses études internationales, diverses expérimentations qui auraient fait leurs preuves. L'auteure, au départ, nous explique comment est né PISA et ajoute que l'important est aussi de disposer de plusieurs sources évaluatives, ce qu'oublie les « pisaphobes » qui négligent les résultats concordants pour la France de Pirls (Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1) ou de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Puis, elle nous propose un voyage au pays des chercheurs, outre-Atlantique, mais aussi dans le laboratoire de Stanislas Dehaene, et des expérimentateurs, par exemple du dispositif Parler (Parler, apprendre, réfléchir, lire ensemble pour réussir), avec également un détour vers l'Asie pour nous aider à comprendre les performances étonnantes de certains pays en mathématiques. Même si elle reste prudente, l'auteure utilise souvent le mot « preuves » et s'engage parfois un peu loin dans la validation de recherches qui restent encore objet de discussion. Reste un livre dont on louera l'honnêteté, qui invite à lire de plus près les auteurs cités, les rapports, et une vision somme toute optimiste de l'école, puisque ce qui ressort, c'est que les marges de manœuvre sont importantes et qu'on est loin d'avoir « tout essayé ».

Parmi ces représentations, certaines seront des appuis à l'ancrage de nouveaux savoirs, d'autres des obstacles. Et c'est en franchissant les représentations-obstacles qu'on passera des paliers et règlera un ensemble de problèmes qui en découlent. Yves Reuter invite les enseignants à décrire et faire décrire le plus précisément les erreurs, à faire parler ou écrire, sous des formes multiples, les élèves sur les difficultés qu'ils ont rencontrées, à tenir des cahiers d'incidents, à faire des narrations de recherche, des entretiens individuels ou collectifs d'expli-

citation et à organiser des situations de réflexion ou de débat.

Pas de fiches-méthodes toutes faites dans ce livre donc, mais une formidable croyance dans l'intelligence des acteurs de la classe, pour trouver les solutions qui leur seront propres. L'ouvrage d'Yves Reuter participe à la création de ce nouvel imaginaire du métier d'enseignant induit par la refondation de l'école. Un pari sur la complexité des situations, sur l'intelligence et l'expertise des acteurs de terrain, sur la discussion pédagogique entre les maîtres et les élèves. ■

L'ÉCOLE DE CHARB



Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement
Yves Reuter, Presses Universitaires du Septentrion

Pour Yves Reuter, il faut accepter l'erreur comme un état transitoire de l'apprentissage. On apprend en effet en reliant des connaissances nouvelles à son système de représentations.

MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

■ Coopération et apprentissages : une journée exemplaire

Le CAPE Nord-Pas-de-Calais a réuni près de 650 personnes samedi 11 janvier à Lille. Après l'intervention de Marie-Christine Blandin le matin et la tenue d'ateliers animés par les associations du CAPE régional, l'après-midi a été consacrée à une table ronde sur le thème de la coopération. Philippe Meirieu, professeur à l'université Lumière-Lyon 2, a ouvert l'après-midi par une conférence pleine de dynamisme. Ont pris sa suite Pierre Delion, chef du service de pédopsychiatrie du CHRU de Lille, Éric Favey, secrétaire du CAPE national et membre du Conseil supérieur des programmes, et Pierre Frackowiak, membre du CAPE Nord-Pas-de-Calais. Ne restait plus à Sylvain Hannebique qu'à conclure cette journée avec une phrase d'Albert Jacquart : « *Je suis les liens que je tisse.* » Que le CAPE suive et soit donc les liens qu'il s'emploie à tisser.

<http://collectif-cape.fr>

■ Colloque : « Faire confiance : une nécessité pour l'école et ses acteurs »

Éducation & Devenir a organisé, comme chaque année, un colloque permettant de confronter et d'échanger les regards sur une problématique qui intéresse tous les acteurs du monde de l'éducation. Ainsi, les 24, 25 et 26 janvier 2014, le colloque s'est tenu à Sotteville-lès-Rouen, sur le thème suivant : « Faire confiance : une nécessité pour l'école et ses acteurs ».

<http://www.educationetdevenir.fr>

■ Ligue de l'enseignement : Le film *Tomboy* instrumentalisé

Le film *Tomboy* qui aborde le sujet de l'identité sexuelle fait couler de l'encre, certains allant jusqu'à réclamer son interdiction dans les écoles. La Ligue de l'enseignement prend position : « *Nous soutenons sans réserve Céline Sciammala, réalisatrice de Tomboy, ainsi que les coordonnateurs du programme "École et cinéma" et les enseignants qui choisissent de montrer ce film à leurs élèves.* »

<http://www.laligue.org>

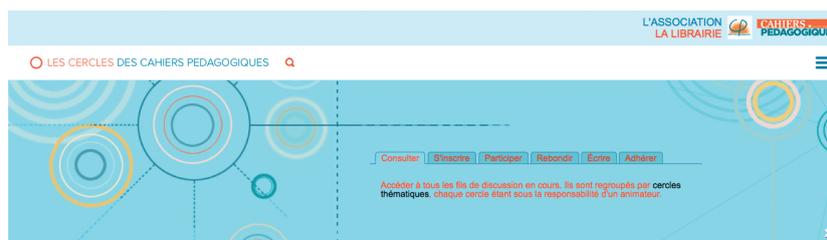
■ Fespi - Pétition pour l'ouverture de classes à Clisthène

La Fespi (fédération des établissements scolaires innovants) soutient la pétition de Clisthène, collège public innovant de Bordeaux, dont les enseignants écrivent d'ailleurs très souvent dans les *Cahiers pédagogiques*. Face aux demandes croissantes de familles non satisfaites, l'association Les amis de Clisthène demande l'ouverture de classes supplémentaires.

<http://tinyurl.com/petitionFESPI>

Entrez dans les Cercles des *Cahiers pédagogiques* !

SE RENCONTRER, MUTUALISER, DÉBATTRE. Vous vous sentez isolé dans votre établissement ? Vous voulez échanger avec des collègues et confronter vos pratiques professionnelles de manière productive ? Vous voulez participer à l'élaboration de la revue ? Les Cercles des *Cahiers pédagogiques* répondront à ces attentes.



Un outil pour collaborer. Les Cercles des *Cahiers pédagogiques* ont été élaborés de manière à s'adapter à de nombreux usages. En effet, on y trouve un forum public, des ateliers de réflexion et d'élaboration de nos publications, des supports de formation et des espaces de préparation des articles de la revue. Un cercle tout en un, donc.

POUR QUI ?

Pour les enseignants débutants, qui savent qu'il n'est pas toujours facile d'engager un dialogue avec ses collègues, lorsqu'on manque encore de recul et que l'on aurait besoin de conseils, au moins d'une oreille attentive.

Pour les professionnels plus expérimentés, qui veulent échanger avec leurs collègues et confronter leurs pratiques professionnelles de manière productive : ne pas noter les élèves, est-ce que c'est possible ? À quel niveau d'enseignement ? Cela ne va-t-il pas démobiliser mes élèves ?

Pour les partenaires, puisque la volonté de notre association est d'élargir les Cercles et d'y faire participer les parents d'élèves, les associations, en particulier celles qui constituent le CAPE (Collectif des associations partenaires de l'école).

COMMENT ?

Situés hors de l'institution Éducation nationale, ils autorisent une parole libre, même si l'appartenance aux *Cahiers pédagogiques* implique un échange réfléchi et responsable, avec une importance marquée de l'écrit, du texte à construire ou pour réfléchir.

Ils sont portés par une association de bénévoles, avec des valeurs et des convictions : une conception positive de l'école et de ses professionnels.

Nous cultivons la simplicité et la convivialité dans les relations à travers le ton et le style de l'écriture : même si l'image des *Cahiers pédagogiques* est synonyme de sérieux, il nous semble essentiel que chacun, du professionnel débutant au parent pas toujours assuré, se sente accueilli et mis en confiance.

Portés par notre compétence reconnue dans l'écriture et l'accompagnement à l'écriture, les Cercles ne se limitent pas une succession de réactions plus ou moins épidermiques à des soucis ponctuels, juste modérée en cas de débordement. Chacun est attentivement suivi par deux animateurs dont le rôle est de donner envie de participer aux débats, de permettre au groupe d'élaborer et de mutualiser des solutions aux problèmes, d'apporter des documents pour mieux approfondir les sujets.

SUR QUELS SUJETS ?

Dans les premiers Cercles ouverts, on échange sur ce qui fait changer un établissement, jouer en classe, l'école inclusive, le travail interdisciplinaire, le travail par compétences, le métier enseignant, ou l'éducation laïque à la morale par exemple. Mais vous retrouverez aussi les appels à contributions aux dossiers et aux rubriques de la revue. Ou proposerez un nouveau Cercle ! ■

À bientôt sur cercles.cahiers-pedagogiques.com

MICHÈLE AMIEL

« Un savoir donne la possibilité de se transformer »

ENTRETIEN. Philippe Meynieu est neurologue. Selon lui, le savoir donne des clés pour connaître ce qui nous entrave, pour nous réconcilier avec nous-même et pour mener une lutte sans relâche contre nos obscurantismes. Selon lui encore, une pathologie n'est jamais un élément isolé et le soin s'apparente à un art d'approcher les autres avec délicatesse et humilité.

Philippe Meynieu a hésité, après sa terminale, entre la philosophie et la médecine. Si la médecine lui est apparue plus commode, la philosophie continue de l'accompagner au quotidien, et jusque dans son cabinet de consultations. « Plus on a de façons de faire, mieux on appréhende le monde. » Sa manière de considérer la pathologie s'en trouve largement ouverte: il s'agit d'un problème de société d'abord, apportant une réponse à « Comment va le monde? »; d'un problème économique et politique ensuite. C'est enfin de l'intime: « Chercher à réduire la souffrance, engager à se réconcilier avec son corps et à en prendre soin, tout cela demande d'aller vers l'autre, au plus près, pour d'abord chercher à le comprendre. Pour toutes ces dimensions, la philosophie m'est une aide précieuse. »

Si la pensée médicale a une part très technique, repère les signes de la maladie, les rapproche pour arriver à un diagnostic, l'affaire n'est pas par avance conclue: « Au début, on ne sait pas où chercher, quelles questions poser. » Pour le neurologue, la médecine est donc avant tout une pratique qui s'élabore avec l'expérience. Il a très vite compris qu'une information ne nous modifie pas automatiquement, qu'il faut pour cela qu'elle s'intègre et devienne un savoir: « Un savoir donne la possibilité de se transformer, ou de ne pas se transformer, autour de cette donnée nouvelle. »

Philippe Meynieu n'ignore pas que l'homme est loin d'être une machine qui répondrait à un stimulus en forme de leçon hygiéniste, par exemple. « Voir énormément de gens en consultation m'a fait rapidement comprendre deux choses: d'abord, qu'en grande partie nous ne sommes pas responsables de ce

que nous sommes. Ensuite, qu'une pathologie participe d'un système de vie. » Philippe Meynieu a donc beaucoup relativisé la notion de liberté, et



Philippe Meynieu ©DR

affirme qu'il n'y a pas de liberté sans connaissance de nos chaînes: « Si on les connaît, au moins devient-on en mesure de les accepter, ou éventuellement d'y renoncer. Cela, la médecine me l'a appris, en m'amenant à une grande indulgence et même à un attendrissement pour les gens que je vois souvent se débattre avec leurs chaînes, leurs pathologies et leurs comportements. Tous respectables. Chacun étant mon égal. » D'ailleurs, d'emblée, ce qui frappe chez Philippe Meynieu, c'est son humilité. Peut-être parce qu'il sait qu'un médecin n'est pas un magicien.

Tout trouble neurologique trouve sa place dans un ensemble avec un métier, des enfants, une famille, des habitudes alimentaires, de loisirs, des croyances.

Une aide doit porter sur la vie globale et demande d'entrer en contact avec la personne. Philippe Meynieu s'assoit plus au fond de son siège. Il raconte sa conscience vive de la fragilité du corps, qui ne sera disponible que pendant un temps court. Il sait aussi que beaucoup de problèmes viennent de risques pris à un moment de l'existence. Se réconcilier avec soi, aider les autres à le faire. Le neurologue ne se penche pas seule-

ment sur l'esprit. « Un être, c'est un corps qui pense et qui entre en relation avec le corps pensant d'autrui. On devrait tellement se comprendre et s'aimer ainsi, tellement être plus à l'écoute d'une pulsion de vie. » À l'écoute. Le neurologue, dans le secret de son cabinet, continuera de l'être, même s'il ne s'agit parfois que d'être là pour recueillir la misère, la détresse. Et d'accepter de ne pouvoir faire davantage.

Comprendre pour dénouer. Philippe Meynieu ne nie pas qu'à vouloir tout connaître on enlèverait la spontanéité, la surprise. Mais selon lui, le risque des conséquences de l'innocence est trop grand: « L'histoire récente, notamment le régime nazi qui reste en moi un marqueur puissant de ce que l'homme est désormais en devoir de repousser en lui, ou encore les exemples multiples où l'on a tué pour des lendemains qui

chantent ou pour un au-delà, me poussent à vouloir changer la société par tous les moyens. » Nos armes sont donc pour lui l'intelligence et la raison: toutes les fois que l'on peut apporter de la lumière pour aider à résister à la manipulation, aux fausses croyances, à la haine, il faut intervenir. Et c'est en lui-même qu'il commence la chasse aux obscurantismes.

Porter de l'attention à ce et ceux qui entourent, se demander ce qu'il est bon de faire, et agir, voilà, pour Philippe Meynieu, le moyen de ne pas avancer en bateau ivre. « Voilà même le moyen de ne surtout pas regretter un jour d'avoir vécu pour rien. » ■

Propos recueillis par Christine Vallin

EN BREF

Paroles sur le décrochage

DVD. Le décrochage scolaire est maintenant reconnu comme un phénomène massif. Au-delà des querelles de chiffres, ce coffret regroupe, en deux DVD distincts, la parole d'élèves ayant rompu avec l'école avant d'y revenir et de parents ayant été confrontés à cette situation. On est surpris par la lucidité de ces jeunes revenant sur leur parcours. On devine aussi combien accompagner fut difficile pour les parents. À voir !

www.parolesdecrochage.blogspot.fr

Bulletin d'information de la recherche

IFÉ. L'Institut français de l'éducation publie chaque mois son bulletin. Le n° 26 portait notamment sur ses partenariats menés avec le CNRS, des équipes de recherche, sur les séminaires de l'IFÉ à venir. On y retrouve aussi les rubriques habituelles : les nouvelles du réseau des lieux d'éducation associés à l'IFÉ (dans ce numéro, voyage au sein du blog des LÉA), l'actualité en matière de formation des maîtres, les publications récentes, les interactions avec la bibliothèque Diderot et l'agenda des manifestations scientifiques du mois. Recevez le bulletin et participez-y en envoyant vos actualités particulières.

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/>

Manifestations

PHILOSOPHIE. Le Collège international de philosophie (CIPh) publie sa lettre d'information et y présente ses manifestations passées et à venir : séminaires philosophie, arts et littérature, débats autour d'un livre, un grand colloque sur les Lumières en Chine et en Europe ou des journées d'étude autour de philosophes de toutes les époques.

<http://ciph.org>

« Raconter la vie »

SOCIOLOGIE. Il s'agit simultanément d'une collection de livres et d'un site internet participatif. Par les voies du livre et d'internet, en faisant sortir de l'ombre des existences et des lieux, « Raconter la vie » veut contribuer à rendre plus lisible la société d'aujourd'hui et à aider les individus qui la composent à s'insérer dans une histoire collective. Pierre Rosanvallon est le directeur de l'équipe.

<http://raconterlavie.fr>

L'école ailleurs

La Suisse : vingt-six systèmes scolaires différents

SYSTÈMES ÉDUCATIFS. Il y a quelques mois, Karine Texier a quitté la Bretagne pour s'installer en Suisse, près de Lausanne. Elle y a trouvé un temps partiel en classe d'accueil pour élèves primo-arrivants non francophones, complété de cours destinés à des élèves de classes ordinaires connaissant des difficultés d'apprentissage. Elle nous décrit ce qu'elle a découvert de l'école en Suisse.

Même après six mois d'observation, je suis bien en peine de dresser un portrait exhaustif de l'école dans ce pays. En effet, la Suisse, ce sont vingt-six systèmes scolaires différents : un pour chaque canton et pas d'Éducation nationale. Quelques aspects sont de la compétence du niveau fédéral : le début

enfantin (classes de 1^{re} et 2^e), ainsi que les classes de 3^e et 4^e (enfants de 6 à 8 ans). Dans ce cycle, l'élève ne reçoit pas de note, mais des appréciations. Il passe automatiquement dans la classe supérieure, jusqu'en troisième année. À la fin de la quatrième année, il passe une épreuve commune de lecture. Si ses résultats sont suffisants, l'élève passe au deuxième cycle, en cinquième année.

Au deuxième cycle primaire (de la 5^e à 8^e), les élèves commencent à apprendre une première langue étrangère, l'allemand. Puis en 7^e, ils commencent l'anglais. Dans ce cycle, les notes (de 1 à 6, avec précision au demi-point) sont obligatoires. Les enseignants peuvent décider de maintenir un élève en 6^e si ses notes sont insuffisantes. En fin de 8^e, tous les



© DR

élèves du canton passent les épreuves cantonales de référence. Les résultats à ces épreuves ainsi que les notes de l'année déterminent dans quel type de filière secondaire entrera l'élève (générale ou professionnalisante).

En découvrant la vraie vie des écoles romandes, j'ai eu quelques belles surprises : l'horaire des élèves qui augmente progressivement en fonction de leur âge (de treize heures trente à quinze heures d'école par semaine pour les élèves de 4 ans, jusqu'à vingt-quatre heures par semaine pour ceux de 10 ans), les effectifs des classes (de dix-sept à vingt élèves dans mon école), le grand panel de dispositifs d'aide réellement accessibles pour les élèves en difficulté, ainsi que la reconnaissance sociale (et de revenu !) dont jouissent les enseignants. ■

L'accord Harnos a également conduit à une nouvelle architecture des classes et des cycles. L'école étant obligatoire dès 4 ans, le premier cycle primaire comprend les deux années d'école

élèves du canton passent les épreuves cantonales de référence. Les résultats à ces épreuves ainsi que les notes de l'année déterminent dans quel type de filière secondaire entrera l'élève (générale ou professionnalisante).

En découvrant la vraie vie des écoles romandes, j'ai eu quelques belles surprises : l'horaire des élèves qui augmente progressivement en fonction de leur âge (de treize heures trente à quinze heures d'école par semaine pour les élèves de 4 ans, jusqu'à vingt-quatre heures par semaine pour ceux de 10 ans), les effectifs des classes (de dix-sept à vingt élèves dans mon école), le grand panel de dispositifs d'aide réellement accessibles pour les élèves en difficulté, ainsi que la reconnaissance sociale (et de revenu !) dont jouissent les enseignants. ■

KARINE TEXIER

Professeure des écoles en Suisse

L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE

IFE.ENS-LYON.FR/VST

Le bac n'est pas une fin en soi

RECHERCHE. Posséder un certificat de fin d'études secondaires est désormais une norme : l'OCDE, dans sa dernière édition des *Regards sur l'éducation* (2013), estime que ce sont 83 % des jeunes d'aujourd'hui qui, en moyenne, termineront avec succès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie. C'est donc grosso modo au lycée que se jouent les équilibres, propres à chaque système éducatif, entre des formations générales humanistes et des formations utiles qualifiantes.

Le plus souvent, une distinction nette est faite entre les formations qui ont vocation à accompagner l'accès à l'emploi et celles qui appellent une poursuite d'études supérieures. En Allemagne et en Suisse, où la différenciation intervient plus tôt, les études générales restent faiblement spécialisées (une filière, des options), alors que l'offre de formations professionnelles est fortement clivée. En Belgique francophone, l'enseignement de transition s'inscrit dans une perspective de poursuite d'études, alors que l'enseignement de qualification ne le permet pas. Au Québec également, le deuxième cycle secondaire, filiarisé dans le cas d'études professionnelles, ne l'est pas pour ceux qui suivent une formation générale, bien que les choix d'options conditionnent en partie la suite du parcours. En France cependant, la frontière reste floue : le même baccalauréat professionnel est supposé permettre une insertion professionnelle et autoriser l'accès à l'enseignement supérieur.

LES ÉPREUVES FINALES STANDARDISÉES : UNE AUTRE EXCEPTION FRANÇAISE

Le baccalauréat est aussi une exception, parce qu'il relève d'une procédure totalement centralisée et que les épreuves finales standardisées sont extrêmement nombreuses.

L'Abitur allemand, avec ses cinq épreuves obligatoires (dont quatre écrites) reste le plus proche du baccalauréat ; sa conception incombe aux lands, mais les corrections sont réalisées par les enseignants des établissements d'accueil. En Suisse, l'examen final de maturité relève pour l'instant exclusivement de la responsabilité des établissements d'accueil. En Belgique franco-



Laure Endrizzi ©DR

phone, ce sont aussi les établissements qui distinguent les lauréats, sur la base d'évaluations externes non certificatives et de contrôle continu ; dès 2014, s'y ajoutera une épreuve standardisée commune dans le cadre du TESS (test d'enseignement secondaire supérieur). Le *A-level* anglais est encore plus libéral : les élèves choisissent la seule matière qui fait l'objet d'une épreuve finale sur table. Au Québec, l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) est soumise à la réussite de deux épreuves finales communes : une élaborée par le ministère, l'autre par l'établissement d'accueil. En Suède où il n'existe pas d'examen final, les notes du contrôle continu et des évaluations externes organisées en cours de formation jouent un rôle capital dans les possibilités ultérieures d'études. En Espagne, le *bachillerato* ne comporte pas non plus d'épreuve finale, mais c'est l'examen d'entrée à l'université qui, pour l'instant, confère le droit de poursuivre des études supérieures. Dans plusieurs pays (Angleterre, Québec, Suède, etc.), le

contrôle continu se fonde sur un système de crédits capitalisables qui permet une validation progressive des modules.

Depuis 2011, on parle beaucoup de « *bac - 3 bac + 3* » en France. La formule s'applique à posteriori aux réformes de l'enseignement professionnel et du lycée général et technologique. Les multiples dispositifs soutenant la poursuite d'études (orientation active, admission postbac, cordées de la réussite, plan réussite en licence, etc.) s'en réclament aussi tous désormais. Mais peu de systèmes éducatifs ont concrètement outillé ce continuum. En Allemagne, la forte segmentation des formations professionnelles est compensée par l'existence de nombreuses passerelles. Au Québec, les collèges (postsecondaire) et les universités contractualisent des parcours types, qui permettent aux inscrits de bénéficier d'un programme allégé grâce à une reconnaissance d'acquis. Le fait d'avoir opté dès le collégial pour une formation technique n'est donc pas pénalisant, au contraire.

Pour autant, la continuité ne représente pas systématiquement un objectif à atteindre, parfois c'est la rupture qui prévaut. En Suède, les études secondaires sont marquées par une forte linéarité et une faible sélection, alors que l'entrée dans le supérieur est très fortement régulée. En Suisse, à l'inverse, la sélection s'opère strictement en amont, dès la fin de l'enseignement obligatoire, et la poursuite d'études supérieures, ouverte à tous les titulaires d'une maturité, demeure une exception, comme en Suède.

Difficile donc d'apprécier l'efficacité de telle ou telle scolarité secondaire, sans approfondir les liens entre qualification et insertion professionnelle. ■

LAURE ENDRIZZI

Chargée d'études, service Veille et analyses à l'IFE-ENS de Lyon

POUR EN SAVOIR PLUS

Laure Endrizzi, « Les lycées à la croisée de tous les parcours », dossier de *Veille et Analyses de l'IFE*, n° 88, ENS de Lyon, décembre 2013.
<http://goo.gl/UAlCxG>

APPEL À CONTRIBUTION

Et chez toi, ça va ?

RUBRIQUE ANIMÉE PAR FRANÇOISE COLSAET

■ Oui, vous connaissez, c'est une rubrique des *Cahiers pédagogiques*. Mais ces textes, qui les écrit ? Trop peu d'entre vous, nous sommes toujours à la recherche de textes ! Et nous souhaitons aussi lire des auteurs nouveaux : tout le monde, mais vraiment tout le monde peut y écrire, les anciens et les modernes, les jeunes et les vieux, les Bretons et les Corses, les décidés et les hésitants...

<http://goo.gl/Azjlj>

L'école maternelle refondée

COORDONNÉ PAR CHRISTOPHE BLANC ET VALÉRIE NEVEU

■ Que sait-on aujourd'hui de l'école maternelle ? Quelle est donc sa spécificité ? Quelles sont les attentes ? Qu'y apprend-on et pour quoi ? Avec qui ? Ce dossier des *Cahiers pédagogiques* souhaite donner la parole à la communauté éducative dans son sens le plus large, apporter des éléments de réponse variés, des témoignages d'expériences concrètes, exprimant des points de vue différents d'acteurs multiples, tous concernés par la première scolarisation.

<http://goo.gl/TnVvos>

Vers l'école du socle

COORDONNÉ PAR FRANCIS BLANQUART, CÉLINE WALKOWIAK ET JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

■ Vous êtes dans une réflexion individuelle ou collective autour de « l'école du socle », vous vous lancez dans cette aventure qui va au-delà de la liaison école-collège, que ce soit des initiatives personnelles, collectives ou pilotées par l'institution, votre témoignage nous intéresse pour ce dossier qui devrait être à l'ordre du jour ces prochaines années.

<http://goo.gl/SXeBsO>

Écritures professionnelles

COORDONNÉ PAR PATRICE BRIDE ET PHILIPPE CHENOT

■ Regardons de plus près nos pratiques d'écriture, tentons d'en faire des opportunités de développement professionnel : voilà le pari de ce dossier lancé par les *Cahiers pédagogiques*.

<http://goo.gl/PQJEKq>

Les appels à contribution complets sont à lire sur notre site :

www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact :

prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com.

LA CHRONIQUE D'é.l@b

WWW.ELAB.FR

Éduthèque, la culture au bout des doigts

RESSOURCES. Lancé au salon de l'éducation, éduthèque est un portail de ressources consultables ou téléchargeables mises à disposition des enseignants. Lancé au Salon de l'éducation, éduthèque est un portail de ressources consultables ou téléchargeables mises à disposition des enseignants sur le site du ministère de l'Éducation nationale, dans le cadre de l'opération « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique ».

Un portail menant vers des ressources ? Voilà qui n'est pas neuf. Mais les partenariats montés pour éduthèque sont toutefois prestigieux : avec la BnF, le centre Pompidou, l'INA, la Cité de la musique, ou lesite.tv par exemple. On en compte douze pour le moment, on en espère plus de vingt pour 2014. Ces ressources sont gratuites. Lesite.tv proposera par exemple quarante-cinq documents, renouvelés régulièrement. L'objectif est clair : il s'agit d'encourager les enseignants à utiliser les richesses en ligne, pour populariser encore le culturel en classe. Trois clics et le ballet du *Bourgeois gentilhomme* de Lully s'élève, assorti d'un commentaire, et les pas des danseurs s'affichent à l'écran : de quoi donner l'envie de bouger en classe pour apprendre !

Certains partenaires permettent un accès entièrement libre à des ressources jusque-là payantes : ainsi édugéo, qui offre aux enseignants une riche base de cartes et de données géographiques et un outil de croquis que les élèves pourront utiliser, puisqu'il est possible de leur créer un compte classe *via* éduthèque. Ou encore la Cité de la musique qui montre et commente un concert et une partition de *L'Apprenti sorcier* de Dukas. Et le BRGM (Bureau de recherches géologiques et minières) qui met à disposition des enseignants pour leurs préparations de cours de multiples cartes géologiques.

Des portails de ressources, il en existe, et de très utiles, fournis, et souvent sous-utilisés. Ce qui est particulier à éduthèque, c'est son point d'entrée unique vers des ressources numériques pédagogiques éclectiques, qui concernent toutes

les disciplines et tous les niveaux. Les partenaires ont également veillé à regrouper sur une seule page d'accueil l'ensemble des ressources ayant un intérêt pédagogique et dédiées au service éduthèque. Autre particularité : l'ouverture de droits pour un usage pédagogique de façon gratuite, pour le professeur et son



établissement (les documents ne sont pas libres, mais on peut enfin donner des ressources aux élèves sans se mettre hors la loi, ce qui résout la contradiction dans laquelle se trouve un professeur voulant enseigner l'histoire des arts par exemple). La grande majorité des documents est téléchargeable, les captures d'écran sont autorisées.

Cette plateforme ne manque pas d'intérêt, intérêt qui s'accroîtra avec le nombre de documents proposés. On espère cependant des développements dans deux sens : tout d'abord, avec la mise en place d'un moteur de recherche efficace. Ensuite et surtout, il serait très intéressant que les utilisateurs puissent contribuer au développement de la plateforme en l'enrichissant de leurs expériences et en mettant en commun les usages qu'ils auront fait des ressources. ■

<http://www.eduthèque.fr/accueil.html>

Modes et dérives en pédagogie

C'était le titre du numéro 330 des *Cahiers*, en janvier 1995. Ce pourrait être un dossier à reprendre régulièrement. Les *Cahiers* sont-ils un véhicule des modes pédagogiques ? Oui, puisque nous sommes dans les eaux vives des courants que nous trouvons novateurs, porteurs de changements salutaires pour l'école. En 1995, les innovations, largement diffusées à travers les stages Mafpen, c'étaient la gestion mentale et La Garanderie, la pédagogie différenciée, « faire émerger les représentations », l'évaluation formative et les grilles critériées. En 2013, il n'y a presque plus de formation continue, c'est par d'autres voies que se diffusent les idées et pratiques nouvelles, le travail par compétences, les classes sans notes, le numérique et les twitclasses, l'organisation du temps scolaire, etc. Ces modes, souligne le dossier de 1995, sont intéressantes dans leur contenu : elles mettent l'accent sur un point jusque-là laissé dans l'ombre ou proposent des façons de faire qui enrichissent l'arsenal pédagogique. Le problème, c'est qu'elles courent sans cesse le risque d'être davantage affaire de discours que de pratiques.



Pour tous ceux, dont nous sommes, qui s'échinent à faire bouger les fonctionnements rigides de l'école, l'idée neuve qu'apporte un courant de recherche est une manne dont ils s'emparent avec parfois un excès de conviction, frôlant le dogmatisme d'un discours prescriptif et la généralisation un peu hâtive.

« **Davantage affaire de discours que de pratiques.** »

Il a fallu, dans les *Cahiers*, à intervalles réguliers, se demander à quels élèves profitaient surtout les pédagogies dites « actives » ou quelle validité avait la notion de « profils » d'apprentissage ; il a fallu accepter de rethéoriser nos chères idées, en les réexaminant comme des hypothèses de travail à la lumière du réel, qui résiste, à son habitude. C'est ce que nous avons encore à faire en ce moment où l'envie que les réformes réussissent, que le volontarisme du ministère fissure les immobilismes, pourrait nous pousser à être ou à paraître des suiveurs de modes ou d'institutions. Veiller à ce que notre discours ne soit pas rigide ou intimidant, mais reste ancré dans la réalité de nos pratiques d'acteurs, à tous les niveaux, dans l'école. De la théorie, c'est-à-dire une réflexion éclairée, plutôt que des théories. ■

Florence Castincaud est professeure de français en collège à Nogent-sur-Oise (Oise)

Différents regards sur et dans la classe

Qui observe ? On ne peut que comparer.

HENRI MICHAUX, *PASSAGES*, GALLIMARD, 1963.



BRIGITTE CALA

Formatrice à la faculté d'éducation/ESPÉ de l'académie de Montpellier; correspondante académique du CRAP-Cahiers pédagogiques.



HÉLÈNE EVELEIGH

Professeure de français au lycée Évariste-Galois à Noisy-le-Grand (Seine-Saint-Denis) et formatrice dans l'académie de Créteil; membre du comité de rédaction des Cahiers pédagogiques.

Bien des raisons nous ont motivés pour consacrer un dossier complet des *Cahiers pédagogiques* à ce thème de l'observation dans les classes. Un étudiant ne peut s'improviser professeur, assister à des cours est une part essentielle de la formation initiale des enseignants, renforcée à l'occasion de la mise en place des ESPÉ. Mais observer ses élèves fait constamment partie de l'activité de tous les enseignants, plus ou moins aguerris : même un conférencier ne peut se permettre d'être indifférent à ce qui se passe dans son public ; à fortiori un pédagogue qui prétend susciter une activité intellectuelle autour d'objets d'apprentissage chez des élèves. La représentation de l'enseignant qui referme soigneusement la porte de la classe une fois les élèves rentrés et se sent seul maître à bord s'efface de plus en plus au profit de démarches de coobservations dont chacun (observateur et observé) tire le plus grand profit. Enfin, il y a tout ce qu'observe, ou n'observe pas, celui qui vient dans la classe pour cela : le formateur, le conseiller pédagogique, l'inspecteur.

Alors, « observer », mot clé d'une bonne pratique professionnelle ? Mais observer qui, quoi, comment et dans quel but ?

Qu'observe-t-on dans la classe ? Comment l'enseignant regarde-t-il ses élèves ? Pourquoi est-ce impor-

tant d'observer leur façon de travailler ou de bâiller ? Que faire de ces observations ? Quelles en sont les limites ? Que peut-on observer de l'apprentissage des élèves ?

De même que l'enseignant observé par un pair ou par un formateur venu le conseiller peut avoir le sentiment que l'observateur n'a pas vu ce qu'il pense avoir fait, de même les élèves peuvent donner l'impression de travailler sans le faire, ou le contraire. Observer n'est jamais neutre et la subjectivité ne peut pas être évacuée, quels que soient les garde-fous que l'on se donne, à l'aide de grilles ou de protocoles. Quant aux élèves eux-mêmes, ils sont souvent de fins observateurs des usages et pratiques de leurs enseignants et nous n'oublions pas de leur donner la parole.

L'observation n'est jamais qu'une étape d'un processus d'apprentissage ou de formation. Que fait-on de ce que l'on a observé dans l'activité qui s'enchaîne, pour évaluer, réguler, ajuster, seul ou à plusieurs ? Et il ressort de nos

articles que les observations sont souvent multifonctionnelles, que leur analyse fait apparaître d'autres intentionnalités que celles qui étaient affichées au départ.

Nous avons modestement retenu un plan organisé en fonction de « ce que » l'on observe ou « qui » on observe : ses élèves ou les élèves d'un autre ; ses collègues ou soi-même ; un enseignant en formation ; le professeur ou d'autres élèves observés par les élèves.

Nous espérons ainsi aiguïser nos regards pour être plus attentifs à ce qui se joue dans la classe, dont une part restera toujours, quels que soient les dispositifs mis en place, mystérieuse et invisible. ■

L'observation n'est jamais qu'une étape d'un processus d'apprentissage ou de formation.

SOMMAIRE

■ Observer ses élèves

- 12** Avec un œil habillé FLORENCE CASTINCAUD
14 Ils avaient pourtant compris ! SYLVIE BAUD-STEP
15 Une source de créativité JEANNE-CLAUDE MORI

■ Observer les élèves d'un autre

- 16** Scènes de la vie en maternelle VÉRONIQUE LACOSTE
19 L'observation attentive SYLVIE HUE
20 Mais qu'est-ce qui leur arrive ? ÉMILIE KOCHERT
21 Ouvrir son regard ANGELIKA TOTH, VIJÉ FRANCHI

■ Observer ses collègues ou soi-même

- 23** Filmer en classe SERGE LEBLANC
26 « On n'y voit rien... » JACQUELINE GÉRARD
27 Ma façon de faire de la discipline
 FRANÇOISE DELZONGLE
29 Observer, ça s'apprend ARMELLE LEGARS
30 Quelles questions ? ARMELLE LEGARS
31 Comment se regarder pédaler ? SYLVIE GRAU
32 Partager doutes et questions NICOLE PRIOU

■ Observer un enseignant en formation

- 35** Six dilemmes en quête de hauteur YANNICK MÉVEL
37 Un miroir, ça réfléchit PHILIPPE WATRELOT
39 Observer l'observation SYLVAIN DOUSSOT
41 Déciffrer le travail LUC RIA
43 L'observation des autres, une observation de soi
 NANCY BRESSON
44 De l'observation participante
 ou de la participation observante ?
 ANDREEA CAPITANESCU BENETTI
45 L'anthropologie en classe, un sport dangereux
 NILIMA CHANGKAKOTI
46 Les dilemmes de la profession VALÉRIE HUTTER
47 Finalement, comprendre VALÉRIE VINCENT

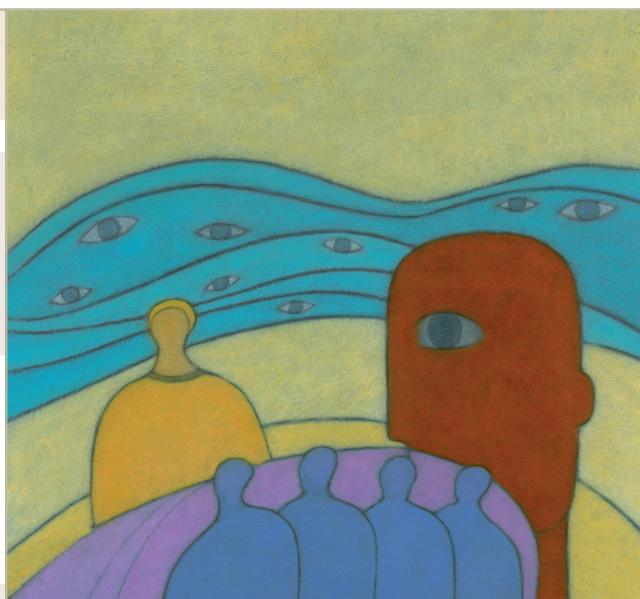


Illustration de couverture : Lilapik - Marie Bernard
 Illustrations intérieures : Lili Bé

■ Et quand les élèves observent

- 49** Les élèves, observateurs experts LUC RIA
51 Voir les autres pour mieux se voir
 OLIVIER HAERI, YVES LANCRY, ANNE PHILIPPON
53 Qu'est-ce qu'ils viennent faire là ?
 FRANÇOISE BALLAY

■ Relecture

- 54** Un précieux préalable RICHARD ÉTIENNE

À LIRE SUR NOTRE SITE :

- Voir les élèves de dos FRANÇOISE COLSAET
 Mon corps d'enseignant
 MARION TELLIER, ALEXANDRA GADONI
 Lettre à un ami formateur JEAN-JACQUES LATOUILLE
 Quand celui qui est observé écrit BRUNO SEWERYN
 Observer le monde FRANÇOISE GUILLAUME
 Voir à travers une tablette CÉLINE HERGAULT
 Quand les élèves philosophent MICHEL TOZZI

1. Observer ses élèves

L'enseignant dans la classe est d'abord acteur. Mais il est parfois bien utile de passer de l'autre côté de la scène, de prendre le temps de devenir spectateur des élèves en activité.

Avec un œil habillé

Entre ce qui était prévu et ce qui s'est réalisé, il y a forcément un écart avec beaucoup de phénomènes à observer : ce que les ratages nous révèlent.

Florence Castincaud, professeure de français en collège à Nogent-sur-Oise (Oise)

« **M** a chère, ta séquence est en train de se casser la figure. »

Nous en sommes au tiers de l'heure et je peux difficilement ignorer ce SMS mental que m'envoie ma conscience pédagogique. Certes, j'en vois qui sont bien dans la tâche et dans l'apprentissage : ils reprennent leur brouillon, ont leur fiche de vocabulaire, échangent une idée avec le voisin ou la voisine, modifient vraiment leur écrit initial.

DANS LE CHAUDRON DE LA CLASSE

D'autres sont dans la tâche mais pas dans l'apprentissage, à ce que je crois voir. Le brouillon semble être repris à peu près tel quel, le texte est toujours aussi bref, ces élèves corrigent seulement les endroits où j'ai inscrit un commentaire. Je dois passer leur rappeler de regarder la fiche de critères et la réserve de vocabulaire, qui font partie des éléments à

intégrer dans leur réécriture.

Certains voient bien, il me semble, ce qu'il faudrait faire, mais rechignent à changer autant leur premier jet. Ils vont s'employer à contourner la

MOTS CLÉS

Rédaction
Évaluation formative

tâche ou à la détourner en jouant la montre pour ne pas entrer dans l'apprentissage ; ils disent qu'ils n'ont pas compris mes remarques, ils ne voient pas comment améliorer. Ils s'acharnent sur une question d'orthographe puis sur la suivante, et produisent deux lignes péniblement.

Je fais ce que je peux ce jour-là, parce que je veux ramasser quelque chose à traiter lors de cette dernière heure avant les vacances. Je m'observe donc en train de m'acharner sans gloire sur des apprentissages qui fuient comme l'eau dans une passoire.

Deuxième SMS avant la fin de l'heure : « Est-ce que tu crois que ton

contrat didactique était clair ? » Visiblement, non. Je me suis engagée comme une bleue dans quelque chose que j'ai trop mal explicité. Pratiquer une évaluation à visée formative, ça ne se met pas en place comme ça en imaginant que tous les élèves vont voir clairement (et adhérer à) la recomposition que cela suppose du rôle du maître et du rôle des élèves. Je repense à Philippe Perrenoud¹ : « L'évaluation formative suppose toujours un déplacement des compromis vers plus de travail scolaire, plus de sérieux dans l'apprentissage, moins de défenses contre l'institution scolaire. » Mais je me rends compte aussi que ça ne marche que si le surcroît d'aide de la part du maître, qui repousse le moment de l'évaluation pour s'assurer que chacun a eu le temps de comprendre la tâche et d'y entrer, s'accompagne d'un surcroît de travail de la part de l'élève : son texte, il ne va pas l'écrire une fois, mais deux et souvent trois. Dans chaque classe, il y a des élèves qui sont à fond pour, et ravis ; d'autres se laissent faire avec quelques encouragements et voient

¹ Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, Philippe Perrenoud, repris dans *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, De Boeck éditeur, 1998.

les progrès ; et d'autres, pendant un certain temps, cherchent les failles pour avoir l'air de faire sans y mettre de carburant.

REGARDER AVEC UN ŒIL HABILÉ

Le paquet de copies que je rapporte va reposer un peu pour laisser décanter mon dépit. Entretemps, je cherche des biscuits pour avancer ; j'ai raté un moment, c'est d'accord, il faut que ça serve à quelque chose. Je cherche donc dans ces copies à évaluer ce qu'elles pourraient me dire de là où ça n'a pas marché, en plus des failles susdites, sur le contenu même de la tâche.

Quelles améliorations montrent les copies entre le brouillon et le deuxième jet ? Locales ou de fond ? Pourquoi certains recopient-ils quasiment un texte identique au premier, à quelques corrections près ? Pourquoi certains semblent-ils non pas relire leur texte, mais lire mes remarques au coup par coup et chercher à y répondre, négligeant celles qui posent des questions de fond sur le texte, son sens, sa visée ? Pourquoi certains modifient-ils leur texte pour un résultat qui n'est guère plus pertinent ?

Et je vois bien, un peu tard, certes^[2], un des points aveugles de ma construction didactique. Je me rappelle les travaux de Dominique

² Je me console en me rappelant Bachelard, qui dit qu'on ne se rend compte qu'après coup qu'on est retombé dans ses erreurs favorites.

Bucheton et quelques autres sur les pratiques d'écriture et la distinction entre corriger un texte (disons, le toiletter), le réviser (faire des améliorations locales) et le réécrire (pratiquer des aménagements de fond). J'ai cela en tête, mais je ne l'ai pas traduit en explications et consignes claires pour les élèves dans mes remarques sur leurs brouillons des élèves (que je relis à cette occasion puisqu'ils me les redonnent avec le deuxième jet). Bien sûr que ça n'a pas empêché certains de bien com-

Je cherche des biscuits pour avancer ; j'ai raté un moment, c'est d'accord, il faut que ça serve à quelque chose.

prendre les enjeux de la tâche ; d'autres ne les ont pas vus et sont restés dans la logique d'une correction sans apprentissage supplémentaire ; d'autres les ont entrevus et ont profité du flou de la consigne pour les contourner.

Il va falloir voir comment rattraper ça ; je bâtis la mise au point que je ferai à la prochaine séance et vois comment rattraper du temps d'apprentissage plus intelligemment conçu sur cette tâche lors des prochaines séances. Mais mon observation à deux lames, assortie d'une relecture du même Perrenoud de chevet, m'amène à une réflexion plus large sur mes pratiques d'évaluation à visée formative (je reprends

toujours cette expression prudente). « *Le succès des apprentissages*, dit Perrenoud, *se joue dans la régulation continue et la correction des erreurs davantage que dans le génie de la méthode.* »

Je traduis : séances longuement pensées et critères mis au point avec les élèves, d'accord, mais ne pas croire que ça va garantir l'investissement de tous dans les progrès espérés.

Et pour que cette régulation puisse se faire, il faut, dit-il, une « *observation formative* », adossée à des cadres théoriques sans négliger les intuitions et éléments moins cadrés, qui permet de construire une représentation réaliste des apprentissages pour mieux les guider. Dans cette perspective, l'évaluation formative est une forme parmi d'autres de régulation.

Je traduis : ne pas confier aux tableaux de critères (certes bien utiles) le rôle de faire comprendre aux élèves ce qui va ou ne va pas. Réfléchir à la situation de départ de l'apprentissage, à la part d'interactions formatives (entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant) qu'elle peut comporter, aux décalages et autres surprises que l'on rencontre, et aux moments de métacognition que ces prévus ou imprévus rendent indispensables. ■

Dispositif Dans la peau d'un autre

Écrire et réécrire est une pratique habituelle dans mes classes. Nous en sommes au deuxième écrit de l'année de 4^e ; après la lecture de *La Parure* de Maupassant qui se termine sur une chute brutale, les élèves devaient choisir parmi quatre propositions de lettres qu'un personnage écrirait à un autre, pour prolonger le récit en quelque sorte. En proposant cette consigne, j'espère entraîner mes élèves à se glisser dans la peau d'un autre pour, parado-

xalement, s'habituer à être davantage auteurs de leurs textes, essayer des postures différentes pour lesquelles une partie du matériau est fournie (c'est le texte de la nouvelle, c'est aussi une réserve de mots pris chez Maupassant et traduisant des émotions, à disposition sur une fiche), une partie est à inventer : après la fin choisie par Maupassant, on peut imaginer des personnages qui s'écrivent pour se plaindre, rompre, quémander ou s'entraider, revenir sur le

passé, évoquer l'avenir. Les élèves ont rendu des brouillons plus ou moins aboutis, je les leur rapporte annotés avec des questions ou parfois des propositions de modifications locales ou globales ; ils doivent, pendant cette heure, individuellement, s'en saisir pour reprendre leur texte et l'améliorer, après une brève introduction de ma part ; c'est la deuxième réécriture de l'année, je suppose la tâche comprise.

F.C.

Ils avaient pourtant compris !

Corriger les travaux d'élèves est souvent une épreuve, qui suscite frustration et découragement quand les résultats ne sont pas à la hauteur de ce qu'on a cru observer en classe. Que s'est-il passé ?

Sylvie Baud-Stef, professeure des écoles

Classe de CM1, début du troisième trimestre. La boîte à outils grammaticaux est déjà bien fournie. Les élèves travailleront donc aujourd'hui sur la différence entre nature et fonction. On rappelle les définitions, on donne des exemples. Ils lèvent le doigt à en décrocher la lune, chacun voulant montrer fièrement ce dont il se souvient. On met la leçon dans le cahier. Sur le tableau est encore écrite la dictée flash du jour. On reprend alors chacune des phrases en analysant la nature des composants et leur fonction. Je suis très agréablement surprise : les élèves participent tous activement, répondent judicieusement. Je les félicite ! Rostom, très fier, lance même : « *Tu as vu, maitresse, on sait bien utiliser les briques de Lego !* », faisant référence à l'image que je leur ai souvent donnée pour leur faire saisir l'intérêt et l'importance de la grammaire.

L'ÉCUEIL DE L'ÉCRIT

Après cette phase orale riche et productive, les élèves ont un exercice écrit individuel. La difficulté est bien moindre que celle des analyses de phrases qu'ils ont produites oralement. Mais vient la phase de correction : quelle déception ! Sur le papier, la moitié, voire plus, a largement confondu nature et fonction. Que s'est-il passé ?

Autre séance en CM1, en histoire. Avec ma collègue, les élèves étudient la Renaissance. Les résultats des évaluations sont loin d'être satisfaisants. Et pourtant les élèves ont travaillé le sujet, se sont passionnés et ont même fait des exposés. Ils se sont d'autant plus intéressés et impliqués que le projet « danse » que nous faisons ensemble porte sur ce thème.

Dans le cadre de ce projet, les élèves doivent écrire un sketch d'introduction pour le spectacle. On se met d'accord sur la forme : ce sera

MOTS CLÉS

Cycle 3
Motivation

du type Questions pour un champion. Les différents rôles sont distribués : Sébastien sera l'animateur, Alyssia, Jules et Hugo les candidats. L'écriture se fait de manière collective. La classe rentre tout de suite dans le jeu : questions et réponses fusent, parfois sur des aspects relativement pointus. Du fond de la

classe jaillit alors la réflexion : « *À la Renaissance en fait, il y a eu plein de progrès techniques et artistiques !* » Et Jules de rajouter : « *Oui, mais après, il y a eu les guerres de Religion.* »

Je transcris au fur et à mesure au tableau. Nous relisons ensemble le scénario avant que le secrétaire de la classe ne recopie le tout. Les élèves, vigilants, participent de nouveau très activement à la réécriture en rectifiant, précisant les réponses si nécessaire. Je suis de nouveau très agréablement surprise ! Que s'est-il passé ?

Ces deux exemples diffèrent sur plusieurs aspects. L'un se situe dans la continuité d'une séance de grammaire. L'autre est différé dans le temps, effectué avec une autre enseignante, dans le cadre d'une séance de production d'écrit et non plus d'histoire.

Cependant, quand j'analyse rétrospectivement les observations faites



lors des séances, je relève des points de convergence. Les situations qui ne fonctionnent pas sont celles où les élèves doivent travailler individuellement à l'écrit. Les consignes et la situation d'apprentissage paraissent simples : les élèves ont une évaluation avec des questions ou un exercice avec des consignes. Ce sont des situations classiques et les élèves font ce qu'on attend d'eux : donner des réponses. Le contrat didactique est rempli. Pour un certain nombre d'entre eux, peu importe si les réponses ne sont pas correctes, ils ont fait leur travail.

DANS LE FEU DE L'ACTION

Dans les autres situations évoquées, les élèves interviennent à l'oral et la phase est collective. La situation d'apprentissage est complexe, puisqu'ils doivent mobiliser des connaissances disciplinaires (en grammaire ou histoire) et des compétences transversales (expression orale, production d'écrit, analyse, écoute). Dans le feu de l'action, une sorte d'émulation se met en place pour certains. Pour d'autres, plus attentistes, ce sera dans un esprit de coopération que l'expression des uns suscite leur participation. Pour tous, il y a une dimension ludique dans la situation. Dans le second exemple, il y a même un enjeu important, puisque la production écrite résultante doit s'intégrer à un spectacle. Les élèves prennent plaisir à tester et confronter leurs connaissances. Et dans chacun des cas, il est très net qu'ils ne se rendent plus compte qu'ils sont en situation d'apprentissage.

Frustration, découragement, mais finalement une incitation à observer les attitudes des élèves dans des contextes différents. J'ai l'impression de mieux prendre en compte désormais l'importance du plaisir et de l'intérêt dans les apprentissages. L'expression orale est riche, la capacité de concentration est limitée, mais la mobilisation des connaissances peut se faire très rapidement quand cela les intéresse. Tenir compte de ces observations, est-ce de la démagogie ? Pour ma part, je pense que c'est plutôt un moyen de mieux comprendre son groupe classe et les individualités de chacun, d'évoluer avec ses élèves, d'ajuster sa pratique et, ainsi, mieux vivre sa classe. ■

TÉMOIGNAGE

Une source de créativité

Faire une pause dans le tourbillon de la classe pour observer les élèves : un temps précieux.

L'atelier de graphisme ne fonctionne pas : pourquoi n'y arrivent-ils pas ? Un plan incliné est-il nécessaire ? L'outil scripteur est-il adapté au geste souhaité ? Faut-il que je vois individuellement les élèves les plus en difficulté à la suite de l'accueil ? Je prends du recul par rapport au dispositif choisi, j'observe ce qui se passe pour essayer de trouver des solutions, ce qui m'évite de rentrer dans le registre de la culpabilité du fait de n'avoir pas réussi du premier coup. J'impulse des modifications, tout de suite si possible, ou je diffère dans le temps en réessayant différemment avec un autre groupe d'enfants. Suspendre le temps de l'action pour en consacrer à observer est une démarche qui m'est très formatrice, qui contribue à me donner des réflexes pour ajuster mon travail.

Lorsque je donne une consigne de travail, dans le domaine des arts par exemple, j'observe son interprétation par les élèves. Il m'arrive de trouver pertinent de valoriser une manière de faire différente d'un élève, produisant un côté esthétique intéressant, inattendu. « *Nous allons faire comme Lucie : peux-tu nous montrer comment tu fais ?* » L'effet est d'autant plus fort s'il s'agit d'un élève en difficulté, en ce sens qu'il acquiert de la reconnaissance par le groupe classe. Mon regard, mon intention peuvent être ressentis comme un gage de confiance. Tout ceci peut être pour lui une source de motivation, un déclencheur potentiel de réussite dans ses futurs apprentissages.

L'observation de mes élèves est aussi une source de créativité essentielle dans mon travail. Elle me permet une proximité, d'être en lien étroit avec eux et ainsi de leur proposer des projets adaptés au plus près de leurs préoccupations, leurs apprentissages leur étant ainsi utiles !

Dans les moments de doute, voici un réflexe que j'ai acquis, depuis que j'ai eu un élève autiste dans ma classe. Je regarde d'où je suis partie en début d'année, dans les appren-

tissages ou d'un point de vue de la socialisation de l'enfant, et je constate l'évolution, les progrès effectués à l'instant T. Cette observation dans le temps me permet de positiver, car chaque enfant avance à son rythme. Ce constat me donne du courage, de la motivation pour croire en la réussite de tous mes élèves, quelles que soient leurs difficultés.

Dans mon quotidien d'enseignante, l'observation me sert à prendre de la distance pour trouver des solutions aux problèmes liés à l'organisation des apprentissages dans ma classe. Elle me permet de rester professionnelle en définissant le cadre, les interactions mises en jeu et en me rendant ainsi efficace sur l'analyse des facteurs à faire varier. Je suis ainsi en position de chercheuse et non d'une remise en cause de mes compétences professionnelles qui m'amènerait à une impasse, une situation de blocage et, finalement, un échec.

Pour conclure, je dirai qu'observer mes élèves et mes pratiques me paraît essentiel. C'est un véritable vivier d'idées nouvelles, une source de motivation qui me permet d'éviter la routine et de garder le bonheur d'enseigner ! ■

JEANNE-CLAUDE MORI

Professeure des écoles en maternelle en Alsace

2. Observer les élèves d'un autre

La classe, c'est un collectif géré par l'enseignant, mais aussi des individus singuliers, qui méritent chacun une attention particulière : d'où l'intérêt parfois d'observateurs comme les intervenants des Rased.

Scènes de la vie en maternelle

Instants de vie au début d'une journée de classe, avec le regard particulier sur les enfants que permet l'observation attentive, ici, du psychologue scolaire.

Véronique Lacoste, psychologue scolaire, intervenante en Rased

Mardi 26 février 2013, trois jours avant les vacances d'hiver. La veille, j'ai demandé à l'enseignante, avec qui j'ai l'habitude de travailler, si elle voulait bien m'accueillir dans sa classe, dont je suis quelques élèves. 8h20, je cherche une place pour m'asseoir. La maitresse accueille chaque enfant par une bise et parle avec les quelques parents présents.

Syrielle s'approche de moi, près de la table où se trouvent des livres. Elle en prend un, le pose à côté de moi. Je pense qu'elle doit à cet instant avoir besoin de mon attention. Elle ouvre le livre à une page et regarde l'image. Elle me regarde, me montre l'image et dit : « *Il est méchant, l'ogre.* » Sur la page on voit le ventre énorme et en avant de l'ogre. Je m'exclame : « *Oh là là oui!* » Elle ajoute « *il fait peur* », puis elle touche le ventre de l'ogre et me regarde comme si elle venait de faire une prouesse, toucher le ventre malgré sa crainte.

Je sens qu'elle est en train de me signifier qu'elle est très courageuse. Son visage est moins rouge. Elle

tourne les pages, soulève des rabats pour voir ce qu'il y a dessous. Elle regarde l'œil de l'ogre qui regarde par le trou d'une serrure. Elle me dit

MOTS CLÉS

Gestion de la classe

« *j'ai pas peur, il ne peut pas me mordre et me manger* » et elle recouvre l'œil de l'ogre de sa main.

Éric, assis à côté de nous, attire mon attention pour me montrer les origamis qu'il déplie en tournant chaque page de son livre. Il me montre comme ils sont beaux. Mon attention est partagée entre eux, Syrielle et lui. Un peu plus tard, ils regarderont ensemble un livre.

J'entends la petite voix scandalisée de Jules. Sa sincérité et sa spontanéité touchent et amusent les adultes. Il interpelle la maitresse : « *Il a mis le désordre à côté de mon étiquette!* » Je comprends que son camarade a dû déplacer son étiquette sur le tableau en mettant la sienne.

Paul, un garçon costaud, se fabrique un fusil avec des pièces de Lego et entraîne Jules à faire comme lui. Ils jouent tous les deux à tirer

comme à la guerre. Ils se cachent derrière un meuble, se lèvent et tirent. Ils vont chercher deux autres camarades qui restent en retrait et isolés depuis qu'ils sont arrivés et les entraînent à jouer avec eux, ce qui m'étonne car en les observant, je ne pensais pas qu'ils seraient rentrés si vite dans le jeu.

Valentine arrive avec son papa, elle reste à côté de lui pendant qu'il parle à la maitresse. Elle regarde dans la classe sans avoir l'air d'être présente. Un copain l'aperçoit de loin et tout de suite pointe le doigt sur elle et crie à Jules : « *Valentine! Valentine!* » Jules n'entend pas, occupé à jouer. Ce qui m'étonne aussi, c'est que Valentine aussi ne semble pas entendre, elle ne va pas non plus vers Jules, elle qui est toujours collée à lui, qui le suit à chacun de ses déplacements.

LES FILLES ET LES GARÇONS

Une maman est en train de dire au revoir à sa petite fille, Alicia, qui s'éloigne d'elle pour rentrer un peu plus dans la classe et a l'air de bien vivre la séparation. Je détourne mon regard et quand je le repose sur elle, je suis surprise de la voir en pleurs, les yeux rouges. Ça a l'air vraiment difficile pour elle. Sa maman a disparu. La maitresse lui adresse des paroles réconfortantes.

Valentine marche au milieu de la classe, s'approche doucement de la table autour de laquelle d'autres

dessinent. Elle me regarde régulièrement et semble indécise sur ce qu'elle veut faire, comme si elle n'osait pas.

Les garçons jouent toujours à la guerre. Paul mène le jeu, attire à lui l'attention de ses camarades. Il me fait penser à un chef de bande. Je suis étonnée de voir qu'il peut jouer avec les autres, l'ayant vu à plusieurs reprises en retrait. La bande de garçons entre dans le carré que forment les bancs face au tableau. Petit à petit, avec d'autres garçons, ils se mettent à jouer à la bagarre et peu à peu, se bagarrent presque pour de vrai. La maîtresse est obligée d'intervenir pour leur demander de ne pas jouer avec des pistolets. Elle prend du temps pour leur expliquer qu'à chaque fois, ça finit mal. Les enfants arrêtent, sauf Paul qui entraîne Jules et continue à jouer. Quelques garçons isolés les uns des autres regardent et restent silencieux.

Paul s'avance vers Adrien qui se trouve depuis le début à la même place, dans un coin entre un banc et un meuble. Seul, il joue tranquillement avec un camion. On entend Paul pleurer et aller vers la maîtresse. Adrien a repoussé Paul. La maîtresse lui dit qu'Adrien a peur de lui et qu'il ne doit pas s'approcher de lui (il se fait régulièrement taper par Paul). La maîtresse tourne le dos et Paul s'approche d'Adrien pour lui donner un coup et le pincer. Ma gorge à ce moment-là se serre très fort et je ressens énormément de violence et de colère difficile à supporter. Paul s'avance vers un

camarade qui tient une arme en Lego, la lui prend et la détruit. Quand je vois Paul agir ainsi, le mot « terreur » me vient à l'esprit.

Je vois Valentine et Jules proches l'un de l'autre, face à face. Jules s'exclame : « *Valentine!* » Ils se sourient, échangent quelques mots et ne se lâchent plus. J'ai l'impression que c'est plutôt Valentine qui ne lâche plus Jules.

ET PATATI ET PATATA

Lisa arrive avec son papa. Elle regarde avec beaucoup de distance ses camarades dans la classe. Je la trouve moins triste que d'habitude.

« Tout ce qui se passe derrière le dos de la maîtresse. »

Elle a beaucoup pleuré en début d'année. Elle était très en colère. Sa maman venait d'avoir un bébé. Son papa lui fait un bisou puis en demande un. Elle pose sa bouche sur sa joue, reste passive et ne semble pas prête à le quitter. Elle ne se met pas à pleurer. Je crois que son papa va partir, mais il lui redemande de lui faire un autre bisou. Son papa est parti, elle se retrouve seule, ne bouge pas et semble attendre quelque chose. Une copine s'avance vers elle et lui prend la main. Lisa lui sourit. Elles se parlent et vont s'asseoir toutes les deux à l'autre bout de la classe avec une autre camarade. En dessinant, elles discutent : « *Ma maman, elle m'a acheté ça...* (et patati et patata). »

Assis à une table, des enfants dessinent, deux petites filles l'une à côté de l'autre se tiennent les deux mains et se regardent. Leurs deux corps forment comme un cœur.

Dans le carré que forment les bancs, un petit garçon veut prendre des mains d'une camarade une pièce de Lego. La petite fille se défend. Le petit garçon essaye de la lui arracher, elle résiste. Dans ce combat silencieux et dur, la petite fille se lève, le garçon la suit, ne la lâche pas. Elle arrive à garder sa pièce. Il abandonne. Je pense : « *Tout ce qui se passe derrière le dos de la maîtresse.* »

Alicia sonne la cloche pour le rangement et le regroupement. La maîtresse vient de lui donner cette responsabilité. Elle est ravie. Soudain, je la vois en pleurs. Paul lui a volé la cloche et c'est lui qui sonne, attirant un groupe de copains à lui. Elle va voir la maîtresse qui rétablit l'ordre.

Au regroupement, la maîtresse dit bonjour à chaque enfant. Elle dit « *bonjour Valentine* » et attend que Valentine lui donne son attention et lui réponde. À tour de rôle, elle regarde chacun dans les yeux, l'interpelle tant qu'elle ne le sent pas présent. Quelque chose se modifie dans l'aspect de chacun, qui semble en effet devenir présent, bien là. J'aperçois Hana, les yeux rouges, en pleurs, deux doigts dans la bouche. Elle a l'air mal et aussi enrhumée. Elle regarde la maîtresse, lui jette des regards comme des appels à l'aide. Celle-ci est trop occupée pour le voir. Hana a plusieurs fois un geste vers elle, comme si elle voulait lui demander quelque chose. La maîtresse lui dit bonjour et voit son désespoir. Elle s'approche, s'accroupit face à elle et lui demande ce qui lui arrive : « *Tu n'as pas le sourire? Qu'est-ce qu'il y a?* » Elle prononce : « *Mon doudou.* » La maîtresse lui donne la permission d'aller le chercher. Elle revient avec le doudou dans les bras, lâche ses deux doigts et prend à la place dans la bouche le bout d'une oreille du doudou. Elle a l'air de reprendre des forces. Un peu plus tard, elle ira reposer le doudou comme la maîtresse le lui demandera. Elle reviendra s'asseoir sans mettre les doigts dans la bouche, mais elle se frottera avec les mains les cheveux et le visage, comme si cela la réveillait (comme une sensation électrique). ■■■

Zoom Observer, pour moi, c'est...

Observer, pour moi, c'est une activité que je ne fais pas spontanément, toute occupée que je suis à suivre mon fil intérieur.

Observer, pour moi, c'est un plaisir un peu voyeur.

Observer, pour moi, c'est une pratique professionnelle, en classe, en intervention, le support, le double, le relai ou l'introduction de l'écoute. Observer, c'est sortir ses antennes.

Observer, pour moi, c'est enregistrer, c'est écrire, tout, le plus possible, mais

pas tout puisque c'est moi qui écris, c'est écrire ce que je vois, ce que je saisis, ce que j'entends, ce que je sens, et ce que j'ai le temps d'écrire.

Observer, pour moi, c'est pour maintenant, pour être là, pour réagir ou pour différer la réaction.

Observer, pour moi, c'est pour plus tard, c'est le butinage pour le miel fait après, c'est le matériau de la réflexion ultérieure, même si c'est aussi son starter.

Observer, pour moi, c'est comme peindre sur le motif. C'est le carnet du dehors.

Observer, pour moi, c'est me mettre à distance d'une situation où je suis impliquée, c'est déplier un peu le linge, c'est sortir mes bras et un peu les pieds, c'est me séparer pour penser.

Observer, pour moi, c'est me donner les moyens d'aider, d'accompagner.

SYLVIE FLOC'HLAY

2. Observer les élèves d'un autre

■■■ À la fin du regroupement, quand la maitresse installe le matériel sur chaque table, les garçons derrière son dos recommencent à se bagarrer en silence. Elle le sent, me regarde et dit : « *Mais qu'est-ce qu'ils ont ?* »

ANALYSE

L'observation que je présente ici s'est faite à 8h25, à un moment de transition, lorsque les enfants viennent de quitter la maison pour arriver à l'école. C'est aussi un moment particulier puisque dans quatre jours, ils quitteront l'école pour les vacances de Noël. « *Chaque fin, aussi minime soit-elle, implique la perte de quelque chose. Chaque début, aussi minime soit-il, porte en lui l'angoisse de l'inconnu. Chaque transition réveille des souvenirs ou des "souvenirs sous forme de ressentis" (Mélanie Klein) à propos d'autres pertes et de débuts anxio-gènes plus précoces.* »

Dans cette observation, on peut voir combien quitter la maison est un moment difficile et angoissant. Des enfants pleurent, ont les yeux rouges, certains semblent perdus, tristes et seuls, d'autres figés ou comme en suspens. D'autres expriment leur peur et leur colère à travers des jeux et des comportements violents.

GÉRER LA SÉPARATION

Toute cette violence. On joue à la guerre, on attaque pour ne pas l'être soi-même. Le jeu peut passer vite à une situation où l'émotion déborde et on se retrouve dans la vraie bagarre. Est-ce que le jeu ne sert pas à contenir dans un premier temps la rivalité, la haine, la douleur ? Parfois ça déborde et un geste plus violent fait mal et parce que ça fait mal, ça fait basculer le jeu dans une situation qui devient réelle.

Chacun trouve des moyens différents pour gérer la séparation, l'absence.

En se mettant par deux. Ou comme Hana, en mettant deux doigts dans la bouche, en lançant des appels à l'aide à la maitresse avec le regard et en demandant son doudou.

Syrielle et Éric communiquent avec moi par le moyen d'images qui peuvent symboliser leurs ressentis : pour Syrielle, à travers l'ogre effrayant, ses craintes et sa peur ; pour Éric, par les origamis, quelque

chose de merveilleux qui le met en contact avec une expérience reconfortante. Puis ils se réunissent tous les deux autour du même livre.

Jules et Valentine mettent du temps à se retrouver. Ils n'entendent pas leur copain leur signaler qu'ils sont à nouveau réunis. Valentine semble comme absente, indécise, en attente, et Jules, un peu avant, en colère contre son camarade qui a déplacé son étiquette, joue à la guerre.

Lisa arrive. Elle reste passive, comme figée. Est-ce la douleur ou peut-être qu'elle attend ? Le papa est attentif, il ne la sent pas encore prête et il lui demande un autre bisou. Il met ainsi l'accent sur « dire au revoir ». Elle reste un moment dans un entredeux. Les premiers mois de l'année ont été difficiles pour cette

Certains enfants arrivent à se sevrer de la relation avec les parents en reportant leur attention sur autre chose. Pour d'autres, c'est plus difficile.

petite. Les adultes se sont beaucoup préoccupés d'elle. Elle se laisse prendre la main par une camarade, toutes les deux s'assoient autour d'une table, discutent de leur maman. Elles établissent une relation où l'on peut parler de maman ensemble. C'est une façon de rester en contact avec elle. Elles disent que chacune est généreuse, mais aussi en parlent dans la rivalité (« *ma maman et pas la tienne* »).

Quand sa maman est là, Alice est souriante. Quand sa maman a disparu, elle est triste et pleure. Elle retrouve le sourire avec la cloche et la responsabilité que lui donne la maitresse. Quand on les lui vole, elle redevient triste et on retrouve les pleurs du début. La maitresse intervient.

Certains enfants arrivent à se sevrer de la relation avec les parents en reportant leur attention sur autre chose. Pour d'autres, c'est plus difficile.

Chez Hana, on voit qu'un rhume peut rendre plus vulnérable à la séparation et à la perte. Elle n'arrive pas à faire face, c'est trop dur. Elle demande son doudou et la maitresse comprend qu'elle a besoin d'un objet concret qui la met en contact avec la maison.

Pour Paul, ce moment de transition est vécu de façon violente. Il doit être terrifié. Peut-être ressent-il de façon plus vive les angoisses d'abandon, de ne pas arriver à se tenir ensemble ? Il s'est réfugié derrière un mur et peut-être attaque-t-il pour ne pas l'être lui-même ? J'ai le sentiment qu'il rapporte à l'école quelque chose qu'il vit chez lui. Ça doit être dur pour lui de rentrer en contact avec l'autre. Il prend ce que les autres ont (la cloche d'Alice). Ou prend-il pour avoir l'attention des autres ? Comment rentrer en relation ? Paul est un enfant qui garde toute la journée ce sentiment très fort de la perte et de l'abandon. Il inquiète l'école.

C'est la veille de vacances, ce qui peut aussi accentuer le sentiment de tristesse et de perte. Perdre les copains, les adultes de l'école, la maitresse, l'Atsem. Quitter la maison, c'est être confronté à un sentiment angoissant de perte. J'ai eu plusieurs fois l'occasion d'observer cette classe au début de l'année. Les enfants restaient beaucoup plus isolés. Au mois de février, en trouvant différents moyens pour faire face à la séparation et à la perte que représentent les moments de transition, on peut voir que la plupart ont appris à établir des relations avec ceux qu'ils rencontrent à l'école. ■

BON À SAVOIR

L'analyse de cette observation a été faite lors d'une discussion de travail réunissant plusieurs autres psychologues scolaires.

L'observation attentive

Présentation d'un dispositif d'observation des relations entre adultes et enfants, mis au point par Esther Bick pour des nourrissons, mais qui peut être transposé dans le contexte scolaire.

Sylvie Hue, psychologue scolaire

Elouan est un garçon de 7 ans, scolarisé en CP, en inclusion scolaire. C'est un enfant qui est sur le spectre autistique. L'enseignante explique qu'Elouan perturbe la classe par son comportement et elle se sent impuissante à l'aider, pensant qu'elle n'a pas les compétences pour aider un enfant comme lui et qu'il ne peut pas communiquer avec elle. Elle délègue le travail de s'occuper d'Elouan à l'auxiliaire de vie scolaire (AVS), disant très justement qu'elle a aussi tous les autres enfants dont elle doit s'occuper. L'enseignante fait appel à la psychologue scolaire : je décide de venir observer Elouan en classe, avec l'accord de l'enseignante et des parents de l'enfant.

Le comportement du petit garçon est difficile, il refuse l'aide de l'AVS. L'enseignante se sent découragée et a la sensation qu'elle ne peut vraiment rien faire pour lui.

Voici un extrait d'observation en classe. C'est le début de la matinée, l'enseignante vient de faire l'appel pour la cantine et n'a pas entendu Elouan lui répondre.

« L'enseignante appelle ensuite les enfants pour les responsabilités de la semaine, Elouan regarde de temps en temps sa maîtresse, je me demande si elle va lui attribuer une responsabilité. Elouan n'est pas appelé. Il donne sa feuille, où il a écrit la date, à l'AVS, et va chercher un jeu de construction. Il enlève, sur son emploi du temps, l'étiquette "lecture" qu'il balance dans la boîte des étiquettes. La maîtresse, pendant ce temps, passe d'un enfant à l'autre et vérifie la date qu'ils ont écrite. Elle s'approche, s'adresse à l'AVS qui lui dit qu'Elouan a bien écrit sa date ce matin. L'enseignante sourit sans regarder Elouan ni ce qu'il a écrit. Elouan est absorbé dans sa construction. L'enseignante commence la lecture avec les enfants. »

Persuadée qu'Elouan ne s'intéresse pas à la vie de la classe, l'ensei-

gnante ne lui propose pas de responsabilité. Quand elle fait l'appel de la cantine, voyant Elouan plongé dans son dessin et pensant qu'il est indif-

MOTS CLÉS

École inclusive

férent à ce qu'elle dit, elle ne l'entend pas répondre. Elouan semble très en colère de ne pas avoir de responsabilité, il enlève l'étiquette « lecture » de son emploi du temps, la jette dans la boîte, paraissant montrer par ce geste qu'il n'est pas question pour lui de faire sa lecture. Quand elle s'approche de lui, le petit garçon l'ignore, il est plongé dans sa construction, l'enseignante fait alors pareil et ne regarde pas ce qu'il fait.

« L'AVS essaye de faire lire Elouan, il refuse et continue sa construction. À un moment, l'enseignante vient voir Elouan, lui demande ce qu'il construit. Il ne répond pas, ne la regarde pas, elle repart, il dit alors "un camion, le camion de papa pour transporter les gens, pour aller à la

mer". L'AVS insiste pour qu'Elouan lise les syllabes, elle sort deux étiquettes, lui fait remarquer que c'est ce que l'enseignante fait lire aux enfants. Elouan jette un œil vers le tableau. Il dit "non, range tes étiquettes!", elle insiste, il dit "non!", il pousse les étiquettes. Puis il repart dans son jeu de construction, dit que c'est un dragon qui crache du feu. »

Alors que juste avant Elouan cherche le regard, l'attention de l'enseignante, au moment où celle-ci vient vers lui, c'est le petit garçon qui la rejette. Il semble en colère et ne réussit pas à répondre à sa demande. Il n'y arrive qu'un instant plus tard, mais sa maîtresse s'est éloignée et ne l'entend pas répondre. Je réalise le malentendu entre l'enseignante et le petit garçon. Ils ont tous les deux envie de communiquer ensemble et ont tous les deux la sensation d'être rejeté par l'autre. Ils ne réussissent pas à se retrouver au même moment, ils semblent toujours en décalage d'un temps.

Lors de la discussion de l'observation, l'enseignante prend conscience de combien Elouan cherche son attention, qu'il veut la même maîtresse que les autres enfants et pas seulement l'attention de l'AVS. Elle réalise que le petit garçon est en colère qu'elle s'occupe des autres enfants et pas de lui. Elle com- ■■■

En savoir plus L'observation attentive

L'observation de type Bick consiste à observer un bébé, de la naissance à 2 ans, en relation avec sa mère, son père et son environnement naturel, une heure par semaine. Elle a été systématisée, en 1948, par Esther Bick, pour compléter la formation des psychothérapeutes d'enfants à la Tavistock Clinic de Londres. Depuis une dizaine d'années, ce type d'observation a été étendu à l'observation en classe. Cette méthode d'observation consiste à observer

attentivement, pendant une heure, sans prise de notes, le comportement, les interactions de l'enfant et également ce que l'on ressent pendant ce temps d'observation. Dans un second temps, on rédige un compte rendu de tout ce qu'on a observé et senti, de la façon la plus détaillée possible. Ce compte rendu est ensuite lu et discuté dans un petit groupe d'observateurs, sous la supervision d'une personne formée à la méthode. Cette discussion

a pour but d'essayer de comprendre, le plus finement possible, le vécu émotionnel de l'enfant dans son environnement et ses répercussions sur les personnes qui l'entourent. La discussion, en amenant une pensée sur l'enfant, une compréhension de son vécu émotionnel, permet de diminuer la réactivité du professionnel au contact de l'enfant et d'apaiser la relation de l'adulte avec l'enfant.

S.H.

2. Observer les élèves d'un autre

■■■ prend progressivement que sa propre sensation d'être rejetée par le petit garçon et son découragement à ne pas réussir à communiquer avec lui est juste le ressenti de l'enfant, qui le lui communique inconsciemment. Par la suite, elle le sollicite davantage pour participer à la vie de la classe, sans se laisser perturber par les mouvements de colère et de refus de l'enfant, ayant compris qu'il réagit comme cela quand il a besoin de son attention. Progressivement, Elouan accepte de participer, il répond à sa maîtresse, commence à s'intéresser de plus en plus à ses explications collectives faites au groupe classe, à ce qui est écrit au tableau.

Lorsque nous travaillons avec des enfants, comme enseignant, psychologue, éducateur, nous pouvons tous être pris dans une relation difficile, sans réussir à comprendre ce qui se passe et en ayant la sensation de pourtant faire tellement d'efforts pour que cela se passe bien. Pour avoir enseigné pendant quinze ans, avant d'être psychologue scolaire, je sais la difficulté de ne pas comprendre le comportement d'un enfant qui perturbe la classe ou refuse de travailler, de se heurter toujours aux mêmes problèmes avec un groupe classe.

Ce qui me semble essentiel dans ce type d'observation, c'est l'égale importance que l'on accorde à ce que l'on observe chez l'enfant et aux ressentis de l'observateur en présence de l'enfant, d'autant plus s'ils sont négatifs. Il n'y a absolument aucun jugement vis-à-vis de ces mouvements négatifs, qui peuvent traverser chacun d'entre nous, au contact d'un enfant. Ce sont des communications inconscientes que nous adresse l'enfant, une façon qu'il a de partager son expérience émotionnelle. Lorsqu'on peut penser ce que vit l'enfant au niveau émotionnel, et donc pourquoi on ressent telle ou telle émotion en sa présence, cela aide à tolérer et à ajuster son attitude avec lui, ce qui permet d'améliorer la relation du professionnel avec l'enfant. ■

BIBLIOGRAPHIE

Esther Bick, « Notes sur l'observation de bébé dans la formation psychanalytique », in Harris Williams, *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, éditions Du Hublot, 2007.

Biddy Youell, *La relation d'apprentissage*, éditions Du Hublot, 2009.

TÉMOIGNAGE

Mais qu'est-ce qui leur arrive ?

Être en retrait, dans une position d'observateur, peut être ennuyeux : que faire quand les élèves se passent du professeur ?

Un mois de classe. Commençons cette séance que j'appréhende autant que je l'attends. Cette classe, j'entends partout qu'elle est bordéliante, j'ai remarqué qu'ils ne s'épanouissent pas dans les travaux dits scolaires. Ils sont nettement plus dynamiques lors des séances de débats, de croquis, pas tellement lors des cours dialogués par exemple.

Alors, allons-y : cette leçon, ils ne se la sont pas du tout appropriée, montrons-leur les liens entre les notions en jeu, nous allons faire des cartes mentales de révision. À ma grande surprise, pour près des trois quarts d'entre eux, c'est leur première dans cet exercice, et ils sont en 4^e. J'ai apporté des exemples, je leur explique les attendus, nous travaillons ensemble les contenus qu'il faut y inclure.

Je me prépare à l'épreuve du marathon, je me dis qu'il va falloir courir d'un élève à l'autre rapidement (ils sont trente) pour les aider, les guider, approuver.

Eh bien pas du tout. Les voilà qui s'emparent de leur feuille, en ayant tout le matériel demandé, qui essaient, qui tâtonnent, qui se lancent joyeusement et très sérieusement, sans solliciter mes interventions. Je passe l'heure à les observer, surprise de leurs initiatives auxquelles je n'avais pas pensé, de leurs talents de dessinateurs insoupçonnés, de leur enthousiasme, si rare chez eux. Solveï m'appelle, enfin, me dis-je, presque soulagée de me trouver une utilité, pour me demander si c'est un problème de vouloir dessiner un port en violet, elle aime le violet. Un peu, non, très déconvenue, j'approuve son initiative. Federico à son tour me hèle gentiment : « Madame, j'ai imprimé des documents personnels, en plus ils sont en couleur, je peux les prendre plutôt ? » Nous observons ses documents, il n'a en fait pas besoin de mes conseils, attend mon regard approbateur. C'est la première fois qu'il s'exprime, j'approuve ses

choix, il me regarde avec un sourire éblouissant.

Je les regarde à mon tour, ils sont impliqués, appliqués, heureux, ils échangent entre eux, n'attendent pas d'aide, ils n'en ont pas besoin techniquement, mais réclament mon approbation, un besoin qu'ils n'avaient pas exprimé jusque-là. Ils se révèlent tellement inquiets de plaire, d'être « acceptés », selon le mot qu'ils auront au conseil de classe. Ils sont heureux parce qu'ils réussissent, et je suis heureuse, quoique je m'ennuie un peu, où est ma course à travers la classe, où sont mes interventions souveraines de maître ? Elles sont inutiles et malgré ma surprise d'être un peu déçue, je suis surtout ravie d'être presque inutile : ils ont compris qu'ils s'étaient approprié et l'outil et les attendus du cours. Des élèves contents, une professeure satisfaite. ■

ÉMILIE KOCHERT

Professeure au lycée international de Saint-Germain-en-Laye, animatrice pédagogique au Clemi

Ouvrir son regard

Observer des enfants dans la classe est une façon de faire prendre conscience à de futurs enseignants de la dimension affective de l'enseignement, complémentaire à la transmission des savoirs. Il s'agit de leur faire mesurer l'importance de leur place d'adulte de référence, de les préparer à répondre aux attentes et sollicitations des enfants.

Angelika Toth, doctorante et assistante

Vijé Franchi, professeure associée, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

« **O** bserver pendant une heure un enfant de moins de 5 ans dans son milieu familial ou social (crèche, école maternelle), trois semaines durant » : c'est la consigne que nous donnons à nos étudiants de première année en psychologie et sciences de l'éducation. Ils doivent chercher une famille ou une institution où ils observeront un enfant qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Dans l'observation, ils apprennent à rester en contact avec l'enfant sans interagir avec lui, à le suivre et à le laisser rentrer en relation avec eux sans pour autant lui proposer des activités ou le distraire quand il semble triste ou en colère. L'observation est faite sans prise de notes, et l'étudiant rédige après, en décrivant de manière détaillée en quelques pages ce qui lui reste de ce moment. Les observations écrites sont travaillées par la suite, chaque semaine, dans des petits groupes.

Semaine après semaine, les étudiants échangent librement avec leur groupe, constitué de trois camarades de cours, leurs impressions sur cette expérience nouvelle. Le groupe de discussion est à la fois un lieu de partage de leurs questionnements, étonnements, inquiétudes vécus durant les observations et des éléments qu'ils ont repérés dans le comportement des enfants observés. La lecture à haute voix des observations permet de communiquer les ressentis vécus pendant l'observation. Suite à la discussion des observations de chacun, les étudiants réfléchissent à ce qu'ils ont appris de cette expérience. Ils rendent à la

fin de l'année un dossier constitué de deux parties : une réflexion sur l'expérience d'observer, et une analyse à partir des observations, du vécu émotionnel et relationnel des enfants observés.

MOTS CLÉS

Émotions
Communications

La plupart des étudiants témoignent avoir déjà été en relation d'enseignement avec des enfants avant même de commencer la formation d'enseignant du primaire. Certains ont fait des remplacements, d'autres ont gardé des enfants. Ils ont une certaine familiarité avec le monde de l'enfant et de la classe. Cependant, observer

un enfant sans intervenir et tout en ayant un regard actif à son égard s'avère être pour eux une expérience tout à fait différente.

« DIFFICILE DE RESTER SOI-MÊME »

Dans un premier temps, les étudiants confient leur sentiment d'inconfort, de frustration et d'étrangeté au contact d'enfants avec qui ils ne s'autorisent pas à établir de lien. Rester réceptif à l'enfant sans interagir avec lui met à l'épreuve leurs envies, leur besoin de jouer ou d'être en relation. Avant même de commencer à observer, les étudiants se demandent déjà comment ils vont pouvoir dépasser l'inconfort face à l'inconnu en l'absence de communication avec l'enfant. Un étudiant souligne : « *En tant qu'observateur, il est, en effet, difficile de rester soi-même : on aurait tant envie d'aller vers l'enfant, lui parler, entrer en interaction avec lui, mais notre position nous l'interdit.* »

Une autre étudiante se demande comment il est possible d'observer sans être en contact avec l'enfant : « *Je pense qu'entrer en relation avec un enfant sans être en action avec lui est extrêmement ardu, dans le sens où l'on n'a pas la facilité qu'offre le contact.* » ■■■

Dispositif Observer un bébé

La méthode d'observation attentive des bébés a été introduite dans la formation initiale des psychothérapeutes psychanalytiques de l'enfant de la Tavistock Clinic à Londres par Esther Bick. Observer un jeune enfant en contexte familial ou social s'est avéré particulièrement propice au développement de la compréhension de la vie émotionnelle du bébé et du jeune enfant et de ses relations précoces avec ses parents, la fratrie et les autres personnes qui s'occupent de lui. Aujourd'hui,

elle est présente dans la formation des futurs enseignants dans plusieurs pays européens ainsi que dans celle d'autres métiers de l'humain, comme par exemple dans la formation des travailleurs sociaux. L'observateur adopte une posture ouverte et réceptive à ce que l'enfant communique. Pour cela, les ressentis, associations, rêveries de l'observateur sont mis à l'épreuve pour essayer de déceler ce qui se passe dans le monde interne de l'enfant. L'observateur est ainsi focalisé à

la fois sur ce qu'il voit, mais aussi sur ce qu'il ressent en présence de l'enfant. Cette posture particulière ne peut être réalisée que si l'enfant observé est en présence d'une personne de référence qui s'occupe de lui (parents, éducateurs, autre adulte). L'observateur peut ainsi rester tout au long de l'observation dans une position non participante et être présent émotionnellement à l'enfant.

A. T., V. F.

2. Observer les élèves d'un autre

■■■ L'inquiétude, la peur de ne pas être capable de rester à sa place d'observateur apparaissent au même moment que le doute, l'incertitude qu'éveille en eux le fait d'observer un enfant inconnu, sans qu'ils aient un rôle défini pour l'enfant (babysitteur, enseignant, etc.). Ces sentiments d'étrangeté se manifestent par une série de questions : « Où vais-je me placer ? », « À quelle distance ? », « Comment faire pour ne pas déranger l'enfant, le parent, l'enseignant ? »

Ils semblent aussi s'inquiéter des éventuels dommages que leur posture « froide » et leur « regard intrusif » peuvent causer aux enfants. Néanmoins, plusieurs étudiants évoquent un tournant dans la relation, lorsque pour la première fois l'enfant observé les regarde et leur fait un sourire. Cette reconnaissance et partage d'émotion semblent atténuer le sentiment d'étrangeté. En effet, la peur de ne pas être en relation avec l'enfant disparaît peu à peu au fil des observations et déjà à la deuxième, l'observateur se sent rassuré du lien qui semble s'établir malgré l'absence d'interaction.

Leurs doutes, à propos de la possibilité de garder en tête ce que l'enfant leur communique et ce qu'ils vivent en sa présence se déplacent sur le travail à fournir pour l'évaluation. Nombreux se demandent « comment faire pour retenir tous les détails de l'observation ? », « ne va-t-on pas tout oublier avant la retranscription ? ».

DÉCOUVRIR L'ACUITÉ

L'observation remue la confiance en soi. Rapidement, après la première observation, les étudiants se surprennent à découvrir la facilité avec laquelle ils retiennent et restituent dans les détails le déroulement de l'observation.

Pour les étudiants observant en collectivité, les modalités du choix d'un enfant parmi d'autres est aussi une source d'inquiétude. Les dizaines de regards d'enfants qui se rivent sur eux provoquent aussi bien de la culpabilité qu'une peur d'éveiller, chez ceux qui ne seraient pas choisis, des sentiments d'abandon.

Avec le temps, les étudiants perçoivent une évolution dans leur



posture, un changement de regard, une sensibilité qui émerge et une plus grande compréhension des communications et du jeu des tout-petits. Certains mettent l'accent sur un aspect de la posture de l'observateur, comme par exemple l'attention portée sur ses propres réactions et ressentis en situation d'observation. Ceci rend l'expérience, pour certains, « humainement très enrichissante ».

Très vite, les étudiants se rendent compte de la subtilité et de la richesse du monde interne des enfants.

D'autres affirment leur étonnement en parlant de « regard différent » porté sur l'enfant, d'« émerveillement de la quantité de détails perçus ». Une étudiante fait le lien entre l'absence d'interaction et la richesse des éléments relevés dans le comportement de l'enfant :

« Ce sont justement les contraintes [pas d'interaction, pas de prise de notes] qui rendent l'expérience si enrichissante, car le nombre infini de détails que l'on observe est ahurissant. Je suis persuadée que si j'avais effectué la même observation mais dans un contexte plus interactionnel, je serais passée à côté de beaucoup de subtilités que l'on ne peut voir que lorsqu'on s'astreint à un strict rôle d'observateur. »

Très vite, les étudiants se rendent compte de la subtilité et de la

richesse du monde interne des enfants, rendues visibles par l'absence de mouvement de leur part. À la fin de la troisième observation, la quasi-totalité des étudiants disent regarder les enfants différemment, avec une attention aiguisée sur ce qu'ils leur communiquent. La troisième et dernière observation réveille aussi une certaine nostalgie chez les observateurs : « J'ai senti comme une perte de la relation avec l'enfant. »

Le sentiment d'attachement, ainsi que de perte au moment de se dire au revoir, les envahit et arrive de manière inattendue.

À travers cette expérience d'observation, les étudiants font état de l'ouverture émotionnelle aux enfants. Ils parlent ainsi d'un changement de regard porté sur l'enfant, mais aussi sur ses propres réactions internes, d'une plus grande sensibilité aux états émotionnels de l'enfant et à ses relations, et encore, de leur étonnement quant à la richesse des expressions des enfants. ■

3. Observer ses collègues ou soi-même

Une capture vidéo, le dispositif du sosie, ou parfois (trop peu souvent?) un collègue dans la classe : l'occasion de croiser les regards.

Filmer en classe

Comment de l'expérience professionnelle peut-elle s'acquérir par l'observation de vidéos du travail d'autres enseignants ou du sien. Deux modalités à distinguer : voir et commenter la vidéo d'un autre enseignant débutant ou plus expérimenté ; voir et commenter sa propre activité en classe.

Serge Leblanc, ESPÉ, université de Montpellier

Observer autrui à travers un film de classe génère des effets intéressants à exploiter en formation initiale dès les premières expériences d'enseignement : réassurance et déculpabilisation, rappel d'expériences vécues et mises en lien avec des difficultés typiques ou des problèmes professionnels, autoévaluation de sa propre pratique à travers celles d'autrui, anticipation de situations de classe futures, prévisualisation de nouvelles façons de faire à tester et des effets possibles dans sa ou ses classes^[1].

SE VOIR SOI-MÊME À TRAVERS L'OBSERVATION D'AUTRUI

Le commentaire ci-dessous d'un enseignant stagiaire durant le visionnage d'une vidéo illustre ce processus de dédoublement où les observateurs se retrouvent à la fois objet et sujet en se mettant à la place de

l'autre tout en maintenant le flux de leur propre vécu : « Ah là, il a une posture qui est contre le tableau, il s'appuie comme s'il avait besoin de

MOTS CLÉ

Professionnalisation

soutien. Et ça, on m'avait fait la remarque l'an dernier quand j'avais fait le stage, j'avais un peu cette attitude-là [...] C'était une formatrice à l'IUFM, oui, qui était venue nous visiter et elle m'avait fait cette remarque-là. Heu, ben moi, je n'avais pas forcément conscience que ça renvoyait cette image-là. »

Mais l'exploitation de cette modalité en formation ne va pas de soi. La tendance des formateurs à se focaliser rapidement, voire exclusivement sur une analyse en extériorité à partir de différentes grilles de lectures théoriques laisse la plupart du temps dans l'ombre ces phénomènes mimétiques et d'imagination-création qui s'activeraient à partir des expériences individuelles. Or, cette activité de comparaison spontanée des enseignants, même avec

peu d'expérience, entre ce qu'ils perçoivent d'une situation filmée commentée et ce qu'ils font dans leur classe, constitue un puissant levier de transformation de leur activité professionnelle, à condition qu'elle soit appréhendée dans une perspective d'accompagnement du développement professionnel. Pour dépasser les difficultés liées à l'opacité de cette activité d'observation silencieuse et invisible durant une séance de vidéo formation (mais révélée par la recherche), trois points nous semblent utiles et pertinents.

D'abord que les expériences potentiellement rappelées en écho aux extraits filmiques soient explicitées et commentées par les formés : « C'est-à-dire, quand ils entrent en classe en fait, ils sont debout, ils restent debout, ils doivent sortir toutes leurs affaires de maths et ensuite, j'attends le silence pour les faire assoir. » Ensuite, que les prolongements liés à cette activité comparative en termes de pistes de transformations projetées dans une situation future soient identifiés : « Je vais un petit peu modifier justement et essayer de réfléchir à modifier, c'est lorsque j'attends le silence, c'est vraiment circuler un peu plus dans la salle. » Enfin, que les pistes de transformations effectivement mises en œuvre en classe soient suivies, en faisant l'objet d'un retour d'expérience : « Je me suis un petit peu servi de ce que j'avais vu jus- ■■■

¹ Serge Leblanc, Carole Sève, « Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle », *Recherche et Formation* n° 70, 2012.

3. Observer ses collègues ou soi-même

■■■ *tement, ne plus rester devant le tableau à attendre, mais circuler pour montrer que j'attends qu'ils soient, enfin qu'ils se mettent rapidement en place [...]. Le cours démarre plus rapidement et les élèves sont plus calmes plus rapidement [...]. Quand les élèves me voient, ils se taisent automatiquement puisqu'ils savent que, enfin, ils ont un petit peu imprimé les règles. »*

Cette expérience mimétique active à travers laquelle les enseignants débutants voient l'autre dans la vidéo comme eux-mêmes permet non seulement de mobiliser des connaissances, des expériences passées, mais est également source de connaissances en mettant en œuvre des processus de projections-identifications multiples. Le voir est donc un voir en écho et non un voir pour imiter des aspects formels et superficiels du comportement de l'enseignant. Il se synchronise toujours avec des connaissances, expériences de classe vécues, plus ou moins proches de la situation visionnée, qui sont mises en relation et qui permettent de créer des échanges interactifs de type mimétiques (postures, gestes, déplacement, communication, silence, intonation, etc.) entre l'enseignant formé et l'enseignant à l'écran.

DES PISTES DE TRANSFORMATION RÉALISTES

Durant l'observation de la vidéo de classe, des phénomènes empathiques d'émotions, d'intentions, d'action se manifestent de manière immédiate ou différée, à condition de trouver un rapport proximité-distance satisfaisant entre ce qui est donné à voir et ce qui est vécu par l'enseignant formé qui soit en phase avec ses dispositions à agir du moment. Dans ce type de situation d'alloconfrontation vidéo, l'accompagnement des formateurs est donc à penser avec cette double visée : celle d'aider les formés à se voir par procuration dans l'activité de pairs ou de quasi-pairs, en prenant conscience de certaines de leurs manières d'agir et des effets potentiels sur l'activité des élèves ; celle de les faire s'interroger sur leurs croyances, convictions, façons de faire non ou peu questionnées ou conscientisées, afin d'envisager des pistes de transformation réalistes, atteignables compte tenu de leurs dispositions à agir du moment.

Ces expériences d'alloconfronta-

tion vidéo qui peuvent être vécues, sans risque, dès les premiers pas professionnels, constituent donc, selon nous, une première étape importante pour pouvoir accepter de vivre sereinement, dans un deuxième temps et de manière volontaire, des entretiens d'autoconfrontation à sa propre pratique de classe

Expliciter des émotions intenses, des préoccupations, des focalisations dans la situation dont on sait qu'elles orientent fortement les façons d'agir.

qui exposent à priori plus fortement la personne.

S'OBSERVER SOI-MÊME

Cette modalité de remise en situation dynamique par autoconfrontation vidéo conduit les enseignants à mettre en mots leur vécu, en restant au plus près de leur expérience de classe. Elle les amène à revivre authentiquement leur expérience de classe (en intentions, en sensations, en émotions, en pensées, etc.) et à expliciter pas à pas la part opaque (ou non directement acces-

sible) accompagnant leur activité observable. Cette implication dans la situation passée plus que dans la situation présente est une condition importante pour pouvoir accéder à des aspects non conscientisés de leur activité, et non visibles de l'extérieur, comme l'illustrent les propos de cette formatrice « *quand elle dit "et là je bous", parce qu'à aucun moment, et j'ai vu le film plusieurs fois avec elle, à aucun moment je ne perçois qu'elle bout, aucun.* » L'autoconfrontation sert de médiation pour adopter le point de vue de l'enseignant, en l'amenant à expliciter des émotions intenses, des préoccupations, des focalisations dans la situation dont on sait qu'elles orientent fortement les façons d'agir.

Mais l'enseignant en situation d'autoconfronté est doublement observé à travers son propre regard, mais également celui de l'autre (formateur ou formés) qui peut être perçu potentiellement comme un jugement. Cette perception se construit sur des indices ténus et peut conduire l'enseignant autoconfronté à limiter son engagement à dévoiler les aspects implicites de son activité. Cette attitude de protection

Zoom Une nouvelle modalité de formation

L'utilisation de films de classe et de commentaires sur ces films est une pratique de formation professionnelle qui se développe de plus en plus, pour au moins quatre raisons.

La première, d'ordre technologique, est la relative simplicité d'enregistrement, de montage et de communication d'un film, grâce à la compatibilité numérique des différents outils nécessaires pour le faire.

La deuxième, d'ordre pédagogique, se fonde sur un certain nombre d'intérêts perçus, par les formateurs et les formés, liés à l'utilisation de ces ressources filmiques : ancrage commun et rapide dans une situation professionnelle partagée, accès direct au travail des enseignants, facilitation de

l'observation et de l'analyse grâce aux possibilités de révision, et donc appréhension accrue de la complexité des situations de travail.

La troisième, d'ordre institutionnel, concerne la volonté de professionnaliser les dispositifs de formation, la recherche d'amélioration de l'alternance visant à faciliter les liens entre le terrain professionnel et les apports de l'université et l'optimisation des temps et coûts de formation.

La quatrième, d'ordre théorique-méthodologique, est liée à l'utilisation récente, dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants, de certaines théories de l'activité comme la clinique de

l'activité, la didactique professionnelle ou le cours d'action, ainsi que des méthodes associées d'accès à l'expérience^[1] qui constituent des outils d'appréhension-analyse essentiels pour éclairer l'opacité du travail et de son développement. Ce contexte favorise le développement de nouvelles ressources de vidéoformation (par exemple plateforme en ligne NéoPass@ction) et la création de nouveaux espaces de formation.

S.L.

¹ Frédéric Saussez, Frédéric Yvon, *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Presses de l'université de Laval, 2010.



peut être engendrée par des formulations de questions contenant une forme de reproche ou une interprétation masquée. Une des difficultés à mener un entretien d'autoconfrontation est de ne pas proposer ses propres interprétations de la situation à travers un questionnement déguisé, ce que ne manquera pas de percevoir l'autoconfronté : « *Alors cette question, en la revoyant, j'ai l'impression qu'elle m'a mis mal à l'aise, parce que j'avais l'impression que ça me mettait en défaut, un peu comme si j'avais dû prévoir quelque chose.* » Le caractère dynamique de l'entretien à travers la reprise du visionnage de la vidéo ou une autre relance neutre (par exemple « *qu'est-ce que tu fais ?* » ou « *qu'est-ce qui se passe là ?* ») atténue ces effets, en faisant disparaître rapidement cette attitude de protection qui se limitera, du coup, à une perturbation passagère. L'observation réalisée à partir de sa propre vidéo est donc à envisager ici comme un moyen pour faire revivre à l'autoconfronté ce qui était significatif pour lui dans la situation de classe et non pas lui montrer des aspects inefficaces de sa pratique.

ENQUÊTER SUR SOI

Pour cela, l'explicitation de l'activité est rendue possible grâce à l'adoption par les deux protagonistes d'une posture adaptée : l'autoconfronté, conscient que la situation n'est pas transparente pour autrui, cherche à documenter ce qui a

Découvrir des choses sur l'activité qui étaient présentes dans la situation mais non conscientisées.

accompagné d'instant en instant son action observable ; l'autoconfronteur, en faisant preuve d'empathie et en s'interdisant tout jugement ou regard en extériorité, aide à cette enquête et cherche à comprendre la dynamique de l'activité de l'enseignant. C'est à cette condition de détour par la description qu'enseignant et formateur vont pouvoir découvrir des choses sur l'activité qui étaient présentes dans la situation mais non conscientisées, et construire une nouvelle intelligibilité. L'analyse d'entretiens innovants menés par des formateurs-tuteurs initiés à l'autoconfrontation a montré que

cette médiatisation permet de réfréner leur tendance à porter un jugement normatif et à prescrire. Cette configuration d'entretien limite également la tendance des enseignants formés à se protéger et à masquer leurs difficultés et ouvre un espace permettant de mieux prendre en compte leur vécu professionnel d'ordre pédagogique et didactique. « *Et lui (un élève) est en train de me dire que si on dégonfle le ballon, le dioxygène sort et l'azote reste à l'intérieur, alors comment lui montrer que le dioxygène... enfin, qu'il y a tout qui sort, le dioxygène ne peut pas rester. Et c'est là où je pars dans une analogie avec la respiration et en même temps que je suis en train de dire l'analogie, je suis en train de dire une bêtise, et si jamais il a le malheur de me dire "oui, mais quand on respire, on garde l'oxygène et on rejette le diazote", je me dis que je vais être embêté pour lui expliquer la chose.* »

Ces situations d'entretien permettent de trouver un compromis entre laisser les enseignants débutants dans l'angoisse de leurs dilemmes ou, à l'inverse, bannir cette angoisse et refouler les contradictions du métier en réduisant celui-ci à des savoirs ou des règles qu'il suffirait d'appliquer. Elles donnent également la possibilité d'aborder les enjeux didactiques de la matière enseignée, sans la découpler des enjeux de l'activité. Ces méthodologies potentiellement très prometteuses nécessitent une formation des formateurs. Leurs usages et les effets attendus devraient intégrer nationalement et localement un processus de professionnalisation progressif de l'université à l'établissement, de la formation initiale à la formation continue, en montant crescendo des modalités d'alloconfrontation vers celles de l'autoconfrontation. ■

À PLUSIEURS VOIX

Une professeure de français assiste au cours de sa collègue de mathématiques. La parole à l'une, puis à l'autre, pour évoquer ce qui s'est déroulé.

« On n'y voit rien... »

Le lycée dans lequel se déroule le cours est un établissement à vocation scientifique et technique un peu ancien. Les lieux le disent, trois tableaux à craie dans la salle, dans l'armoire des exemplaires du *Vicaire savoyard* de Rousseau au programme des prépas scientifiques récemment. Les élèves qui composent la classe de 2^{de} observée sont majoritairement des garçons. J'imagine donc que même si le cours de maths est un cours qu'ils doivent prendre au sérieux, leur âge va imposer un cadrage serré, d'autant que nous sommes en première heure de l'après-midi, le dernier lundi de classe avant les vacances de la Toussaint.

SOUS LE SIGNE DU DIVORCE

L'entrée en classe des élèves correspond à mon attente: bousculade, bavardages. Ce moment clé s'annonce ici sous le signe du divorce. Les élèves restent debout alors que la professeure leur rappelle qu'elle ne veut pas de ce temps mort, qu'elle veut qu'ils sortent leurs affaires de maths rapidement. Elle annonce le contrôle du cours suivant, en donne le programme qui intègre le contenu du cours qui va se dérouler, mais les élèves ne se mobilisent pas. Un élève dit, assez fort pour que je l'entende, « *je n'ai rien noté* ». Mais la professeure ne répète pas et garde son rythme. Elle vérifie maintenant que le travail maison est fait. Elle passe dans les rangs alors que deux élèves sont envoyés simultanément au tableau, l'un pour l'exercice de géométrie, l'autre pour l'exercice d'algèbre, dans les deux cas des algorithmes.

Les noms de ceux qui n'ont pas fait le travail sont pointés dans le

cahier de la professeure, pendant que les élèves interrogés finissent d'écrire ce qu'ils ont fait au tableau, puis la professeure valide l'exercice de géo-

MOTS CLÉS

2^{de}

Gestes professionnels

métrie en insistant sur le vocabulaire: points distincts, non alignés. Et elle donne très rapidement l'exercice à faire pour le lendemain, dont elle écrit le texte au tableau, sans quitter la classe des yeux: « *Écrire un algorithme permettant de construire un parallélogramme à partir de trois points distincts non alignés.* » Elle a eu le souci auparavant de rappeler rapidement les différentes définitions du parallélogramme et insiste sur la définition à privilégier:

dans un parallélogramme, les diagonales se coupent en leur milieu.

Que s'est-il joué dans ce début de cours? D'abord, à l'évidence, il faut tenir la classe. Mais au lieu de choisir d'imposer un silence qui, dans la doxa professionnelle, est le gage d'une classe au travail, la professeure impose aux élèves d'être « élèves en cours de maths ». La posture physique de l'enseignante quand elle écrit au tableau sans détourner les yeux de la classe fait comprendre le niveau de tension. Elle s'impose sans de vains rappels à l'ordre. Son pari est que le silence doit être lié à l'investissement dans l'activité, ce qui est d'autant plus délicat que pour le second exercice, chaque élève a une solution différente de celle du voisin ou de celle inscrite au tableau.

Contexte Un regard bienveillant et outillé

Cette observation de classe est particulière. Elle a été faite, pour ce numéro des *Cahiers pédagogiques*, par une professeure de lettres, alors que le cours observé est un cours de maths. Les deux professeures (la professeure de lettres qui observe et la professeure de maths qui fait le cours) sont amies de longue date et ont beaucoup travaillé ensemble dans le cadre de stages de formation dans l'académie de Créteil. Leur pari est de tester ce qui est observable, de l'extérieur, sans a priori sur la construction didactique de la séance puisque les disciplines sont différentes, et de comparer avec ce que perçoit le professeur qui fait le cours. Évidemment, comme dans toute observation, la bienveillance est le pré-

alable à l'expérience, d'autant que l'observateur n'étant pas à même d'entrer dans la construction du cours, il risque de s'arrêter à des indices non pertinents. Rappelons que c'est la situation dans laquelle se trouve le chef d'établissement qui assiste à un cours d'inspection. Nous avons utilisé pour notre analyse les travaux de Dominique Bucheton et son équipe que nous espérons n'avoir pas trahis. Des termes comme « *gestes de pilotage, atmosphère, étayage, ajustement, tissage* » sont leurs mots et nous renvoyons les lecteurs à leurs articles et leur ouvrage sur le sujet, lesquels seront évidemment beaucoup plus fiables et précis que notre modeste travail.

F.D., J.G.

Ce début de cours est bien une épreuve de force. Mais alors que beaucoup de collègues auraient hurlé, menacé, arrêté leur cours parce que le niveau d'agitation était effectivement pénible, la professeure, ici, choisit de ne pas dissocier travail et discipline.

C'est la même ligne de conduite que j'observe dans la suite du cours. Il s'agit alors d'amener les élèves à réfléchir à la preuve. Pourquoi, quelles que soient les données chiffrées, l'algorithme de l'exercice aboutit au résultat 0? Les élèves sont déstabilisés et le métier, du professeur de lettres comme du professeur de maths, nous a montré que le pas intellectuel à franchir est grand pour des élèves de 2^{de} quand il y a modélisation, généralisation, ou passage au concept. Alors certains chahutent, lèvent le nez et surtout beaucoup demandent de l'aide, ou plutôt une attention personnelle du professeur à leur cahier sur lequel ils n'ont rien fait de plus que le travail

maison. Là encore, la professeure garde son cap et ne cède pas à la scène duale. Elle martèle l'importance d'une attitude responsable et d'élève de lycée (*versus* élève de collège) face à l'effort. Elle annonce

Elle n'a pas fait ici des maths devant les élèves, mais ce sont les élèves qui ont fait des maths devant elle.

aussi que des sanctions seront données dès la rentrée des vacances, comme si une autre façon de gérer le groupe allait se mettre en place.

Ce dont je peux rendre compte, donc, de ce cours, correspond aux gestes de pilotage : organisation du travail de la séance (en grand groupe, individuellement, en petits groupes), déplacements des élèves, outils de travail (cahiers, tableaux, photocopies). C'est aussi le contrôle du temps : faire venir un élève qui

a une solution possible au problème en fin de séance. Ces gestes sont liés aux gestes d'atmosphère, qui trahissent l'éthique du professeur. Elle n'a pas fait ici des maths devant les élèves, mais ce sont les élèves qui ont fait des maths devant elle. On se souvient des conseils de Montaigne au précepteur des enfants de Diane de Foix : « *Il est bon qu'il [le professeur] le fasse trotter devant lui pour juger de son train et juger jusqu'à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force. À faute de cette proportion nous gâtons tout ; et de la savoir choisir, et s'y conduire bien mesurément, c'est l'une des plus ardues besognes que je sache.* »

Mais je constate aussi que ces gestes ne sont pas ceux auxquels je m'attendais. Une professeure d'expérience qui laisse un tel bruit dans sa classe! ■

JACQUELINE GÉRARD

professeure de français,
lycée Frédéric-Mistral de Fresnes (Val-de-Marne)

Ma façon de faire de la discipline

Ma pratique du pilotage s'inscrit et se construit dans la durée. Jusqu'aux vacances de la Toussaint, je ne sanctionne pas, mais j'associe l'élève et ses parents au changement d'attitude indispensable pour progresser. Je repère les difficultés en mathématiques (souvent source d'agitation), j'essaie de comprendre au mieux la situation individuelle de chacun. Je leur explique la grande différence entre le travail qu'ils ont pu faire petits et la façon dont ils doivent agir au lycée. Pas toujours de compréhension possible, ici et tout de suite. Il faut reprendre le fil des cours chez soi et étudier ses notes avant de poser des questions. À partir des vacances de la Toussaint, je sanctionne par la note ceux qui ne veulent pas travailler ainsi. L'atmosphère générale de

mes classes a toujours changé après la Toussaint, mes mesures d'explicitation portent leurs fruits. C'est donc en début d'année un choix fatigant à cause du niveau sonore, un choix qui surprend les élèves (« *vous n'êtes pas une prof normale, madame* »), mais c'est un choix qui porte ses fruits à long terme.

La séance décrite était particulièrement délicate, puisqu'il fallait faire passer les élèves des données numériques à des données littérales pour avoir une preuve. Un élève a d'ailleurs bien compris quand il a demandé combien de calculs différents me satisferaient pour avoir la preuve que l'algorithme fonctionnait à tous les coups. J'avais préparé divers documents pour baliser l'entrée dans la difficulté, pour leur procurer des outils connus, et

même une correction complète en forme, parce que je savais que la difficulté ne permettrait pas à tous de prendre correctement des notes. L'étayage de la démarche à laquelle je voulais les mener avait été longuement pensé.

Mais mes documents pouvaient ne pas correspondre à ce qui se passerait en classe. Dès les premières minutes du cours, lorsque je vérifie que le travail maison est fait, je prends des informations qui me permettent d'ajuster le cours qui va se faire. J'ai ainsi repéré, à ma grande surprise, que Samir avait su aller jusqu'à la généralisation, sûrement avec son frère, élève de prépa que je connais aussi. Le camarade Alain avec qui il travaille cette année est de plus un doublant, élève précoce avec des difficultés de com- ■■■

À PLUSIEURS VOIX

■■■ portement qui tenait absolument à me dire qu'ils avaient ensemble établi une preuve. Il me fallait reconnaître leur travail. Loin d'être choquée par l'aide éventuellement apportée par le frère, je saisis l'occasion de valoriser Samir, élève timide, tout en rejetant le risque pris si j'avais interrogé Alain, qui a des difficultés de passage à l'écrit au tableau. L'important est qu'il sache refaire sans ces notes. Je l'interrogerai donc et je pourrai proposer au groupe une rédaction différente de la mienne.

LES GESTES DE TISSAGE

J'ai aussi repéré les élèves qui n'arrivaient absolument pas à comprendre qu'il pouvait y avoir calcul avec des lettres. Il faudra en tenir compte dans leur orientation si les choses n'évoluent pas, comme je me souviendrai de la réaction de Youssef qui s'écrie à la fin du cours : « *Faire des maths comme ça, j'aime ça !* » J'ai donc préparé longuement cette séance, mais pendant le cours, j'ai ajusté rapidement mes gestes en fonction des informations que je prenais en regardant les élèves travailler et en les écoutant.

Les gestes qui me paraissent les plus importants parce que les plus porteurs d'apprentissage sont les gestes de tissage. Il s'agit de reprendre ce que les élèves savent, mais aussi de planter les germes d'autres connaissances. J'essaie de tisser discipline et travail, discipline individuelle et discipline du groupe, discipline dans la classe et réflexion sur soi et son orientation, travail dans la classe et travail hors la classe, programme du mois de novembre et programme de mars ou avril. Tout ce tissage est évidemment invisible à un observateur, surtout quand il n'est pas de la discipline. J'ai toujours beaucoup échangé avec les stagiaires que j'ai pu avoir dans ma classe. Comment auraient-ils pu tirer profit d'une séance vue de loin, surtout quand cette séance s'écarte des images reçues du bon cours, celui où les mouches volent en faisant du bruit et où le professeur parle et écrit beaucoup? ■

FRANÇOISE DELZONGLE
professeure de mathématiques,
lycée Gustave-Eiffel, Cachan (Val-de-Marne)

Coda

Nous nous demandions, avant l'expérience, ce que voyait un observateur extérieur d'un cours dans une discipline qui n'est pas la sienne. À l'évidence, il ne voit pas grand-chose, même s'il est professeur depuis plus de trente ans. Alors à défaut de lister ce qui est observable, nous pouvons faire l'inventaire de ce qui ne l'est pas. Du côté du professeur qui fait cours, nous ne voyons pas la construction didactique et l'ajustement entre le prévu et le réalisé. Du côté élèves, l'activité intellectuelle n'est observable que par les remarques à haute voix ; nous ne passons pas dans les rangs lire par-dessus leurs épaules ce qu'ils écrivent. On comprend mieux alors l'attachement de certains collègues aux signes du métier, communs à toutes les disciplines, identifiés par tout le corps social comme signes d'un cours réussi : le silence des élèves et la parole du professeur. Communiquer avec les parents sur ces données de base pourrait peut-être permettre le changement nécessaire du lycée et changer le baccalagat en « réfléchis sage ». ■



Observer, ça s'apprend

Des extraits d'un journal d'une année de préparation aux fonctions de maîtresse formatrice. Tantôt observatrice, tantôt observée : un va-et-vient formateur.

Armelle Legars, professeure des écoles

Septembre : inscription et validation du sujet de mémoire. J'ai choisi l'option « anglais ». J'empile sur ma table de chevet quelques pédagogues et didacticiens à relire ou découvrir.

Octobre : je découvre que, de MAT (maitre d'accueil temporaire, je devais accueillir des M1 dans ma classe pour partager mes pratiques), je suis devenue maitre de stage. Je dois aller observer dans leur classe des M2 formées en alternance. Bref, faire fonction de maîtresse formatrice avant d'en avoir construit les compétences.

Novembre : épreuve d'admissibilité du Cafipemf¹. Cinq membres du jury au fond de ma classe, même pas le temps d'identifier leurs fonctions ; mes élèves ne se mettent pas au travail, je rame toute seule à contrecourant pendant quatre-vingt-dix minutes interminables.

DÉCENTRER LE REGARD

Être observée : une position difficile, mais qui m'apprend beaucoup, et plus encore en dehors des situations d'examen. Sentir un regard extérieur m'aide à décentrer le mien, devoir expliciter mes démarches m'incite à approfondir ma réflexion. C'est un outil pour lutter contre la tyrannie du quotidien, pour créer, dans le déroulé trop rapide du temps, des moments de pause indispensables.

Pendant l'entretien, je m'appuie sur mes préparations pour les justifier, j'ai bien observé les élèves et je connais leurs difficultés : mon analyse sauve mon admissibilité. C'était juste une mauvaise journée dans ma classe de réseau Éclair, et des apprentissages à reprendre à un meilleur moment.

Observer les élèves de ma classe : quels élèves, et à quels moments ? Avec quels outils ? Ai-je besoin de prendre

des notes ? Que faire de ces observations ? Comment les enrichir de regards croisés avec des collègues ?

MOTS CLÉS

Cafipemf
Maitre d'accueil

Décembre : premières visites dans les classes de mes deux étudiantes, premières séances observées. L'une a déjà des compétences solides face à une classe de cycle 3, elle m'épate à ce stade de sa formation. Nous discutons didactique, je lui propose une entrée différente pour découvrir la notion travaillée, et quelques pistes de différenciation. L'autre est en maternelle, et pour sa deuxième journée en responsabilité, elle a du mal à trouver sa place. J'ai de mon côté trois semaines d'expérience en maternelle, pendant mon passage à l'IUFM. Moi aussi j'ai du mal à trouver ma place. J'observe et je m'appuie sur ce que je connais, je repère quelques leviers qui pourront, je l'espère, lui être utiles : ses objectifs sont très flous, ses consignes ne sont pas claires. Globalement, je me demande ce que j'aurais fait à sa place, et c'est cette réflexion que je lui transmets. Il y a encore beaucoup de travail avant de me sentir formatrice !

Observer un collègue, et après ? Un maitre d'accueil (ou un maitre de stage) est un enseignant prêt à partager son expérience et sa pratique avec des collègues débutants. Mes premières observations et mes premiers entretiens s'inscrivaient dans ce cadre, et je n'avais pas conscience du chemin à parcourir pour que ces échanges puissent s'installer dans une véritable démarche de formation.

Janvier : formation départementale pour les candidats au CAFIPEMF. Séance de travail sur l'observation, puis deux journées dans notre circonscription pour s'entraîner, grâce à des collègues qui acceptent de nous recevoir dans leur classe. Nous

y allons à trois, deux candidates et une conseillère pédagogique : l'une mène l'entretien, les deux autres observent l'observatrice, et soudain je commence à comprendre ce qu'est une démarche de formation, le fait que l'observation n'est qu'un point de départ pour permettre l'analyse, non par le formateur, mais par le collègue observé lui-même.

Observations en cascade : cette situation était vraiment intéressante. C'est dans le débriefing collectif que j'ai senti les choses se clarifier dans mon esprit. J'ai senti alors que pour moi, l'outil essentiel n'était pas la grille d'observation, qui me sert surtout de pense-bête pour éviter les oublis fâcheux, mais plutôt la palette de questionnements possibles (cf. encadré).

« REGARD POSITIF » ET « HUMILITÉ »

Février : nouvelles visites dans les classes de mes M2. Je ne mène pas du tout les entretiens de la même manière. C'est aussi le mois de l'épreuve de l'observation de séance. La jeune collègue m'avoue à la fin, très soulagée, qu'elle avait eu très peur, la rumeur voulant que les candidats au CAFIPEMF soient parfois très durs lorsqu'ils observent en classe ! Nos mots d'ordre sont pourtant « regard positif » et « humilité ». Le jury me demande ce que j'ai pensé de l'entretien : je pense avoir réussi à mettre la collègue en confiance pour dialoguer de manière constructive, mais je sais que le déroulé a été un peu trop brouillon, j'ai des efforts à faire pour réussir à structurer la conversation. Le jury semble d'accord avec moi, je repars plutôt soulagée.

Observer pour questionner : ma posture a évolué. J'observe toujours en m'appuyant sur mes compétences d'enseignante, mais dans le même temps, j'anticipe sur l'entretien. Je ne me mets plus à la place de la collègue, j'essaie de proposer des portes à ouvrir, des pistes à explorer, bref, des questionnements. Objectif : qu'elle investisse cette observation extérieure pour découvrir dans ses postures ou dans ses choix ce qui joue dans la mise au travail et les réussites des élèves. L'analyse ■■■

¹ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

3. Observer ses collègues ou soi-même

■■■ ne peut exister que dans la mise à distance, je suis là pour créer cette possibilité, plus que pour donner des conseils.

Mars : restitution du mémoire. J'y compare notamment plusieurs façons de mémoriser une comptine anglaise, et mes élèves se prennent au jeu. Par petits groupes, ils s'observent eux-mêmes et s'observent entre eux, et découvrent qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Pour certains, c'est plus facile avec un support visuel, pour d'autres avec des gestes, pour d'autres encore, c'est le rythme ou la mélodie qui permet de retrouver les mots exacts.

Les élèves peuvent aussi apprendre à s'observer : je me souviendrai longtemps de Marie, une petite fille très peu sûre de sa capacité à apprendre. Elle a été en échec pour restituer la comptine du moment, apprise avec un support visuel, mais elle a retrouvé le sourire en découvrant qu'elle se rappelait parfaitement la comptine du début d'année, apprise avec une aide gestuelle !

Avril : soutenance du mémoire et fin du suspense : j'obtiens le fameux sésame. L'an prochain, je demande donc à remplir les fonctions de professeur des écoles maître formateur. Les stagiaires, leurs élèves et les miens, mes pratiques d'enseignante, la construction de mes compétences de formatrice : autant de pistes d'observation qui continueront à susciter de nombreuses questions et peu de réponses. ■

TÉMOIGNAGE

Quelles questions ?

Poser la bonne question, au bon moment, avec les bons mots. Pas si facile lors de l'entretien faisant suite à la séance, ici d'anglais en cycle 3.

- Démarrer l'entretien

Il faut d'abord créer une forme de confiance et permettre d'exprimer d'éventuelles tensions. Une première question générale laisse au collègue la liberté d'aborder lui-même certains points délicats : « *Est-ce que vous pouvez relever ce qui a bien fonctionné dans la séance, ou ce qui a posé problème selon vous ?* » Cette question peut orienter le dialogue directement sur le versant de l'analyse. Si cela semble nécessaire, la question peut laisser la porte ouverte à une expression plus affective dans un premier temps : « *Comment avez-vous ressenti cette séance ?* »

- Faire des liens entre les observations et la réflexion à susciter

J'ai repéré une difficulté. Dans un premier temps, je tâte le terrain pour voir si l'enseignante l'a repérée aussi. Quelques exemples :

- objectif flou ou activité peu pertinente au regard de l'objectif : « *Quel était l'objectif de cette activité ?* » ;

- consigne imprécise : « *Qu'attendiez-vous des élèves lors de cet exercice ?* »

- atmosphère peu favorable au développement de la confiance : « *Que pensez-vous de l'attitude de vos élèves face à l'anglais ? Quelle attitude attendez-vous ? Qu'est-ce qui peut favoriser ou empêcher cette attitude ?* »

Puis, je mets en parallèle la réponse de l'enseignante et mes observations. Si cela correspond, je valide les remarques (« *En effet...* »), j'essaie d'emmener plus loin : « *Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Comment feriez-vous la prochaine fois ? Comment allez-vous prolonger cette situation lors de la prochaine séance ?* » Si cela ne correspond pas, je peux relever quelques citations de l'enseignante elle-même ou des élèves, ou encore repérer quelques productions d'élèves, pour essayer de faire prendre conscience à l'enseignante de ce décalage : « *Que pensez-vous des réponses de cet élève ? Qu'est-ce qu'il n'avait pas compris dans la consigne ? Pourquoi n'a-t-il pas réussi à entrer dans la tâche ?* »

- Aborder les points délicats

L'enseignement de l'anglais est un bon exemple de situation où la professeure des écoles peut se sentir vulnérable si sa maîtrise de la langue est insuffisante. Lors de l'un de mes premiers entretiens, la collègue multipliait les erreurs phonologiques. Comment aborder ce point avec délicatesse, pour lui donner des pistes sans la décourager ou la rendre encore plus mal à l'aise ? J'ai d'abord posé une question pour lui laisser la chance d'aborder elle-même la question : « *Y a-t-il une difficulté par rapport à l'enseignement de l'anglais que vous souhaiteriez évoquer ?* » C'était vraiment très général, sans doute trop, mais elle a aussitôt évoqué ses lacunes linguistiques, comme je l'espérais. Ce point exprimé par elle, j'ai donc pu valoriser le fait qu'elle faisait l'effort de limiter au maximum la place du français au cours de la séance, et ensuite tenté de lui donner quelques conseils pour progresser : revoir la liste des consignes, s'appuyer sur l'assistante américaine présente dans l'école, utiliser des dictionnaires audios, etc.

- Prendre en compte les éléments apportés par le collègue

Beaucoup de questions sont prêtes avant le début de l'entretien, déjà rédigées sur ma fiche d'observation. Mais d'autres viennent au fil de l'entretien, pendant lequel je continue à prendre des notes pour pouvoir m'y référer (« *tout à l'heure, vous avez évoqué...* ») et ensuite demander de préciser, inciter à aller plus loin.

- Conclure

Je garde une question pour la fin : « *Que retenir de cet entretien ?* » Cela me permet ensuite de reformuler, compléter ou ajuster un détail autour des deux ou trois points qui me paraissent à moi essentiels, avant de nous séparer. ■

ARMELLE LEGARS

Comment se regarder pédaler ?

L'instruction au sosie est un dispositif très particulier, qui amène à pousser loin l'observation de soi-même. À la découverte, ou redécouverte, de son travail.

Sylvie Grau, professeure de mathématiques au collège Sophie-Germain (Nantes)

Je me suis lancée il y a quelques années dans un master 1 de sciences de l'éducation. Professeure de mathématiques, je rêvais d'approcher ces disciplines qui m'ont toujours intéressée mais qu'on ne m'avait jamais enseignées comme la philosophie, la sociologie, l'ergonomie, etc. L'expérience qui m'a le plus marquée est celle vécue lors d'un TD. Il s'agit d'un module où nous apprenons à analyser le travail réel. L'idée est que l'individu qu'on interroge sur son activité n'est que rarement conscient de ce qu'il fait réellement, il fait beaucoup plus que le travail prescrit, il accumule des savoirs, de l'expérience qui n'est que rarement formulée, reconnue.

L'INSTRUCTION AU SOSIE

Yves Clot, psychologue du travail, a diffusé en France un protocole d'entretien très particulier pour prendre conscience du travail réel : l'instruction au sosie. Un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain, je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre, afin que personne ne s'avise de la substitution ?* ». Le volontaire et son sosie sont assis face à face et le sosie formule en « je » tout ce qu'il reformule de l'activité, alors que l'instructeur formule en « tu » ses instructions. Le transfert entre le « tu » et le « je » permet de se fixer sur la verbalisation, qui est première par rapport à l'évocation. Le sosie s'autorise des questions du type « pourquoi ? » relatives éventuellement aux intentions ou à des états émotionnels, si l'instructeur l'amène sur ce terrain. Le sosie peut ramener à des questions

du registre du « comment ? », s'il sent que l'instructeur a besoin de souffler. Le sosie doit adopter quelques principes de base : vouloir le bien de

MOTS CLÉS

Conduite de réunion

l'autre (très important quand l'instructeur a des besoins) ; se mettre à la place de, faire silence sur ses propres projections ; pendant le temps de l'entretien, le sosie n'analyse pas, il veut comprendre et se mettre à la place de (il faut s'entêter dans cette posture) ; le sosie va adopter une position la plus similaire possible à celle de l'instructeur.

Isabelle Vinatier, notre professeure, propose d'expérimenter l'instruction au sosie et je me porte volontaire. Je dois choisir si possible une situation qui me met en difficulté dans ma vie professionnelle. Nous sommes face à face, son regard est bienveillant, j'apprécie beaucoup cette enseignante et je lui fais confiance. Le reste du groupe est observateur, certains l'observent elle et d'autres m'observent moi. Le groupe est aussi bienveillant, nous nous connaissons bien à cette période de l'année. Je suis une des rares professionnelles, eux sont étudiants, ils ont l'habitude de me questionner sur mon métier, j'ai l'habitude de répondre sans limites.

Je commence à donner mes instructions : « *Tu prépares la salle en mettant les tables face à face pour six à huit personnes, tu distribues les photocopies si besoin, tu as de quoi prendre des notes, tu as préparé l'ordre du jour, etc.* » Il s'agit pour Isabelle de me remplacer lors de l'animation d'une réunion de l'équipe pédagogique d'une classe de 2^{de} dont je suis professeure principale. Nous

avons l'habitude de nous voir régulièrement pour organiser le travail de la classe, en particulier les travaux interdisciplinaires et l'accompagnement personnalisé. Je suis toujours très mal à l'aise lors de ces réunions que je dois animer et je n'arrive pas bien à comprendre pourquoi. Isabelle reformule en « je ». Ses questions, parfois insistantes, me permettent d'évoquer des moments particuliers, des tâches, des gestes, mais aussi du ressenti. Au bout d'un moment, la situation est très déstabilisante, émotionnellement c'est intenable. En fait, je réussis à formuler à quel point ces réunions me stressent, me renvoient une image négative de moi-même. « *En fait, tu arrives souvent un peu en retard, tout le monde n'est pas là, tu ne retrouves pas les documents et tu envoies quelqu'un les chercher.* » Isabelle est devenue moi, c'est une sensation très particulière. Je réalise que nous portons la même montre, elle prend les mêmes postures, pose ses mains comme moi, parle comme moi, dit « je » à ma place et je me vois en face, je vois ma souffrance que j'avais toujours réussi à nier.

LES « PRINCIPES TENUS POUR VRAIS »

Je me souviens que les larmes étaient très proches, sur une situation somme toute assez banale, j'ai réalisé à ce moment à quel point elle m'affectait au plus profond de moi.

L'analyse par Isabelle Vinatier, les questions des observateurs ont permis de mettre en évidence les raisons qui m'amènent à faire telle ou telle action. Ce qu'on appelle les « principes tenus pour vrais » qui sont les principes qui orientent les choix, les décisions, les actes.

Par exemple, j'étais très en colère contre moi car avant chaque réunion, je préparais toujours un ordre du jour, les documents à discuter ou à étudier ensemble, et pratiquement à chaque fois, je n'arrivais pas à retrouver ce que j'avais préparé. Je l'avais oublié chez moi, ou c'était coincé dans un paquet de copies. L'analyse m'a permis de comprendre ■■■

3. Observer ses collègues ou soi-même

■ ■ ■ que ce que je ressentais comme de l'incompétence était en fait un acte posé non consciemment pour déléguer. Un de mes « principes tenus pour vrai » est que le travail en équipe, la collaboration passe par un partage des responsabilités, une participation de tous sans prescription. N'ayant pas mes notes, je demandais donc aux autres de rappeler ce qui était à faire, de prendre ma place d'animatrice, de prendre les commandes. C'était en fait un bon moyen de ne pas me poser en surplomb dans l'équipe et de permettre à chacun de prendre une place dans le groupe, de se sentir responsable. Depuis, je suis beau-

coup plus sereine, je ne perds plus mes notes, mais je ne les sors pas toujours et je sais pourquoi !

Je garde un souvenir très fort de cette expérience. J'ai essayé d'être sosie à mon tour, c'est un exercice difficile et il est préférable d'enregistrer ou filmer pour analyser après l'instruction. Je n'ai pas eu l'occasion d'en mener avec des élèves et pourtant, je suis convaincue que ce pourrait certainement être une aide précieuse, en particulier pour améliorer la gestion du stress, prendre conscience de ses émotions et apprendre à les contrôler. C'est aussi une manière d'apprendre à se mettre à la place de l'autre. Je pense en particulier à la formation à la médiation.

En tout cas, pour l'enseignant, c'est l'occasion d'un retour réflexif sur soi-même qui permet de mieux comprendre en quoi consiste réellement son travail, quel est son ressenti. Les questions du sosie permettent de prendre conscience de toutes les tâches, les décisions, les choix que nous faisons à chaque minute de notre activité. C'est une façon de s'observer soi-même. Une vraie formation professionnelle ne peut pas s'appuyer uniquement sur le travail prescrit, l'instruction au sosie permet une reconnaissance du travail invisible qui, une fois formalisé, peut être transmis. ■

Partager doutes et questions

Un débutant dans le métier peut améliorer ses pratiques en observant des experts à l'ouvrage, il peut aussi apprendre beaucoup, sur des points différents, en observant d'autres novices. Présentation d'un dispositif de formation cadrant cette démarche.

Nicole Priou, formatrice

« **J'**ai été très intéressée par les échanges avec les jeunes collègues. On est dans le doute lorsqu'on débute, et c'est important de rechercher ensemble des solutions entre gens qui doutent. Parfois, la distance avec la pratique du tuteur est telle qu'elle peut être inhibante. Ma tutrice était une magicienne et une virtuose : comment aurais-je pu faire aussi bien qu'elle ? » Claire

« Au début, on est plein de doutes. L'échange avec les pairs, même informel, même près de la machine à café, est une occasion fabuleuse d'apprendre. Quand on démarre, on

peut se noyer dans une tasse de thé. C'est important de rencontrer ses pairs, de dédramatiser en faisant le

MOTS CLÉS

Professeur stagiaire
Apprentissage par les pairs

constat qu'ils éprouvent les mêmes doutes, rencontrent les mêmes difficultés. » Marion

Ces propos de Claire et Marion nous semblent assez représentatifs d'une dimension trop souvent sous-estimée en formation initiale : l'apprentissage par et avec ses pairs.

Les écrits professionnels réalisés par plusieurs promotions de sta-

giaires entre 1993 et 2008^[1], les entretiens menés et les évaluations de fin de formation analysées avec plusieurs collègues nous ont progressivement conduits à constater avec de plus en plus d'acuité que la transmission du métier s'opère parfois mieux à partir d'échanges, d'observations, voire de controverses entre pairs plutôt que dans la relation avec des experts (formateurs ou tuteurs), surtout si ces experts ont une fonction d'évaluation. Avec ces derniers, la pression de confort et le poids du prescrit, réel ou imaginé, ne créent pas toujours les conditions favorables à une analyse distanciée des gestes professionnels et à une autorisation à penser des hypothèses de travail inventives et originales. Cette distance inhibante à la pratique de l'enseignant expert est bien mise en relief dans un

¹ Dans le cadre des formations proposées par l'ISP (Institut supérieur de pédagogie) en partenariat avec les IUFM de Créteil, Paris et Versailles.

article de Luc Ria (et alii) : « La réassurance entre pairs est [...] essentielle, au point que les matériaux de recherche portant sur l'activité d'enseignants plus chevronnés sont moins prisés par les stagiaires qui estiment être trop éloignés de ces derniers dans leurs façons d'intervenir en classe pour en tirer un quelque bénéfice. L'un d'entre eux l'exprime à sa façon : "Ça ne me sert pas vraiment cette vidéo [d'un enseignant chevronné]. Je suis vraiment à mille lieues de sa façon de faire. Mon problème est ailleurs. On verra dans quelques années".^[2] »

Parallèlement, les échos de stagiaires recueillis à l'occasion des stages de pratique accompagnée conduits à plusieurs dans le cadre des formations PLC2 (avant la maîtrise) soulignaient très fréquemment les bénéfices de ces expériences de coobservation et de coanalyse entre pairs : « L'expérience du stage de pratique accompagnée a été très intéressante : on s'est vues faire cours avec ce que cela comporte d'effet miroir, beaucoup plus efficace dans l'observation d'un pair que d'un collègue expérimenté, parce qu'on est dans la même zone de développement professionnel. On progresse plus vite en se regardant les uns les autres. On a beaucoup échangé à deux. Il y a une plus grande proximité, donc un terrain

d'échange plus favorable, ça permet la comparaison sans produire d'inhibition, ce qui est parfois le cas quand on observe le professeur conseiller pédagogique : je ne pourrai jamais faire ce qu'il fait ! » (Maryse, PLC2, 2006).

IMMERSION RAPIDE

Nous en sommes venus, en équipe de formateurs, à interroger nos dispositifs de formation initiale et à mettre en place, en tout début d'an-

Introduire un véritable questionnement professionnel et travailler à partir de là ensuite.

née, dans les modules de formation générale et commune menés en partenariat avec les IUFM de Créteil, Paris et Versailles, un dispositif d'observations mutuelles entre pairs et l'exploitation, en formation, de ces observations mutuelles (voir encadré pour le descriptif du dispositif).

Le choix avait été fait d'immerger rapidement les jeunes collègues dans des pratiques d'observation de leurs pairs, sans beaucoup de préparation en amont. Un choix qui peut être discuté, bien sûr, mais qui, s'il résultait de contraintes (peu d'heures consacrées à la formation générale et commune), partait aussi d'une intuition et d'un pari : sans doute était-il préférable de limiter les dis-

cours en amont, les matériaux recueillis au cours de ces observations seraient suffisamment riches pour introduire un véritable questionnement professionnel et travailler à partir de là ensuite.

Trois incontournables cependant balisaient le travail : les observations devaient être pratiquées à trois, de disciplines différentes, chacun accueillant ses deux collègues ensemble et étant reçu à son tour, avec un pair, dans leurs classes ; chaque trinôme était invité à prendre un temps de concertation en amont des observations pour s'accorder sur la question suivante : « Si observer c'est chercher, qu'est-ce que je cherche à voir et à recueillir comme données en allant voir un collègue ? » ; la consigne d'orienter son regard sur l'observation des élèves tout autant que sur celle de l'enseignant était fortement mise en avant.

Pourquoi ces points d'attention, au détriment, peut-être, d'une grille d'observation plus élaborée ?

Le premier misait sur la décentration rendue obligatoire par la non-concurrence avec sa discipline d'appartenance, condition favorable selon nous pour mener une observation plus attentive des élèves et de la pertinence des dispositifs d'apprentissage qui leur étaient proposés.

Le second orientait vers un constituant central de l'observation, en partie contre-intuitif : contrairement ■■■

2 Recherche et formation n° 51, p. 49.

Dispositif Extrait du livret du stagiaire, 2007

Les observations doivent permettre, à partir du cadre de référence du métier d'un côté, des pratiques existantes et des représentations du métier de l'autre, d'identifier les compétences à développer et à renforcer et les moyens pour y parvenir. Une attention particulière sera portée sur l'observation des élèves. Cette centration sur l'apprentissage des élèves visera à questionner les pratiques didactiques et pédagogiques, à élargir le répertoire d'actions de chaque observateur et de chaque observé et à initier progressivement à une pratique d'observation rigou-

reuse. Deux journées de formation seront banalisées dans le cadre de la formation générale et commune, de façon à permettre la préparation de ces observations mutuelles, ainsi que la mise en œuvre des coobservations entre pairs dans leurs établissements (par groupes de trois).

Ces coobservations donneront lieu à un écrit de chaque participant. Les questions professionnelles se dégageant de cet écrit pourront être communiquées au tuteur et reprises avec lui. Elles gagneront à être reprises par les différents intervenants

lors des modules de formation. L'écrit initial pourra ainsi s'enrichir progressivement et figurera dans le dossier professionnel constitué tout au long de l'année.

Dans cette logique, chaque intervenant sera vigilant à :

- une prise d'appui sur les questions du groupe de stagiaires en formation ;
- une mutualisation des pratiques existantes analysées à partir des textes officiels ;
- des apports ciblés en réponse aux questions professionnelles formulées ;
- une mise en situation de productions avec retour critique sur ces productions

pour les enrichir ;

- une mise en lien avec le dossier professionnel.

En octobre, les intervenants veilleront à donner les moyens aux participants de se construire un contrat d'objectifs de formation avec des pistes d'action à travailler jusqu'en décembre, où des bilans de positionnement permettront à chaque stagiaire de faire le point sur ses objectifs de formation, de croiser son diagnostic avec le bilan d'étape du tuteur et de réajuster ses objectifs pour la suite de l'année.

N.P.

3. Observer ses collègues ou soi-même

■■■ à ce qu'on pense communément, ce ne sont pas tant des données qui s'imposent que des « cueillies^[3] » qui sont collectées par l'observateur en fonction d'un projet d'observation qui, trop souvent, reste implicite. D'où l'importance d'inviter le trinôme à s'interroger en amont sur ce que chacun essaie de voir dans la pratique des autres.

Enfin, l'invitation à observer les élèves et leurs apprentissages visait à débusquer à priori un piège dans lequel peut tomber l'observateur néophyte : privilégier le pilotage de la communication au détriment du pilotage des apprentissages. Faire porter le regard de façon privilégiée sur les élèves incite donc à s'intéresser plutôt aux apprentissages effectués qu'à la prestation orale de l'enseignant.

Il va de soi que les compétences attendues avaient été rappelées et figuraient en bonne place dans le livret du stagiaire distribué en début de formation.

Quelles difficultés ? Deux principales : l'organisation : même si deux

jours sont banalisés pour permettre les déplacements de chaque stagiaire sur les lieux d'exercice des deux autres, il n'est pas simple de constituer des trinômes de zones géographiques proches et de caler les rendez-vous ; les résistances des intéressés sur le principe de visites entre professeurs de disciplines différentes.

On évacue ainsi en partie le risque de travailler davantage sur les métiers rêvés ou fantasmés que sur les métiers vécus et exercés.

Quels bénéfices ? Multiples selon les formateurs qui en ont suivi la mise en œuvre : on part du réel du métier et, d'une certaine manière, ce réel est transporté en formation ensuite et y demeure. On évacue ainsi en partie le risque de travailler davantage sur les métiers rêvés ou fantasmés que sur les métiers vécus et exercés ; la symétrie des statuts et des conditions d'exercice libère la parole et évite la frilosité ou l'inhibition liées aux positions de surplomb. Elle

donne une légitimité au diagnostic qui, du coup, est entendu comme venant d'un pair, là où il l'est parfois moins s'il vient d'un expert ; cette parole libérée, tout en étant respectueuse, ne fait pas de cadeau ! Nous avons souvent été frappés, dans les échanges qui suivent, au moment de l'exploitation des observations, par le côté brut de décoffrage de certaines interpellations là où, souvent, les formateurs ont un langage plus euphémisé, par crainte justement d'être perçus comme surplombants et prescriptifs (mais moins efficaces ?) ; enfin, parce qu'un travail de questionnement s'est amorcé entre pairs, il peut plus facilement se poursuivre avec des enseignants chevronnés ou avec des formateurs.

Les équipes qui se sont succédé à la responsabilité des dispositifs de formation ont pu en changer certaines modalités, faire varier les consignes, mais toutes les équipes qui ont fait de la coobservation entre pairs un élément majeur de la formation en ont apprécié les effets. ■

3 L'expression est de Charles Hadji.

Témoignages Des moments forts

« Au cours de la première semaine de formation, j'ai trouvé intéressantes et enrichissantes les observations mutuelles entre collègues. Nous avons beaucoup appris sur notre propre cours et notre manière d'enseigner, grâce aux critiques apportées par chacun. Quand deux collègues vous disent qu'ils n'ont pas compris l'une des consignes données aux élèves, vous êtes forcément contraint de la regarder de plus près et ne pas en rendre les élèves responsables. Observer un cours du fond de la classe permet d'avoir plus de recul sur le déroulement d'une séance et de noter les différentes attitudes des élèves selon que ce soit une leçon, un exercice, etc. Après le cours, nous avons ensuite échangé nos avis. Chacun a pu apporter ses

observations tant sur l'utilisation du tableau, l'aménagement de la salle de cours que sur notre propre attitude avec les élèves. J'ai apprécié de jouer le rôle d'observateur, puis de donner des conseils à mes collègues.

Nous nous sommes ensuite revus au cours des séances suivantes, et ce qui était intéressant est que chacun avait tenu compte des précédentes remarques et avait ainsi amélioré ses cours. Quant à nos critiques et observations, elles avaient été confirmées par nos tuteurs respectifs. Et puis, je trouve que c'est une bonne préparation pour une future inspection. »

JEAN-CHRISTOPHE
Stagiaire en lettres

« Les visites de collègues de disciplines différentes ont été très enrichissantes : nous

avons pu constater de nombreux points communs dans nos enseignements comme le problème de la gestion du temps, l'interactivité de nos séances. Les visites de collègues dans ma classe et ma visite dans leur classe ont aussi été des moments très riches pour apprendre à échanger entre nous. C'était très précieux de connaître un regard extérieur et d'échanger, dans un grand climat de confiance et de respect. Ce travail effectué en début d'année a impulsé un style d'échanges avec les autres enseignants tout au long de cette année : il y a une multitude de petits trucs échangés que j'ai testés dans mes classes. J'ai utilisé le travail de groupe que je ne pratiquais pas auparavant, je demande souvent à un élève de réexpliquer à un autre

quand mes propres explications ne suffisent pas, je varie beaucoup les formes de devoirs à la maison. »

YAMINA
Stagiaire en anglais

« Les différentes visites de mes collègues stagiaires furent un moment fort de ma formation, car il est toujours extrêmement intéressant d'observer comment vit une classe. J'ai pu, lors de ces moments d'observation, voir chez les autres ce qui parfois n'allait pas dans ma propre façon de gérer mes séances. J'ai pu en particulier essayer de rectifier ma manie de toujours parler sans laisser respirer la classe. »

PIERRE
Stagiaire en mathématiques

4. Observer un enseignant en formation

Le stagiaire observe, puis reproduit ? Le formateur observe, puis conseille, voire prescrit ? Pas si simple !

Six dilemmes en quête de hauteur

Pour un formateur, visiter un stagiaire est une source abondante de questions identitaires et professionnelles, pris qu'il est dans une multiplicité de regards, de ceux qui sont à la fois un peu ses collègues, mais aussi des étudiants en formation, des enseignants en exercice, des responsables de la formation.

Yannick Mével, professeur d'histoire-géographie à l'ESPÉ Lille Nord de France.

J'avais souvent accueilli moi-même quelqu'un au fond de la classe (un inspecteur, un collègue, un stagiaire). J'étais allé de nombreuses fois dans la classe de mes collègues quand on travaillait en équipe, je suis souvent intervenu en doublette. Et j'avais développé un rapport plutôt serein avec ces présences étrangères dans ma classe.

LA POSTURE DE L'EXPERT

C'était il y a dix ans. Formateur à mi-temps, enseignant le reste du temps, je me prenais pour un collègue qui vient visiter un autre collègue. Mais on devient vite ce que les autres font de soi. À peine entré dans le collège, j'ai été accueilli comme le formateur-IUFM-qui-vient-inspecter-le-stagiaire. Par le chef d'établissement et par les collègues en salle des professeurs. Alors j'ai commencé par dire à la stagiaire : « *Je ne suis pas inspecteur, vous savez.* » J'ai cru lire dans ses yeux que ça ne rassurait que moi. Alors j'ai ajouté : « *Enfin, je veux dire que je ne suis pas là pour juger votre travail, mais pour vous apporter un*

regard extérieur et vous aider à analyser votre pratique. » Elle m'a répondu : « *Oui, oui, je comprends.* » Et c'est pendant que je traversais la

MOTS CLÉS

Visite de stagiaire
Grille d'observation

salle de classe vide pour aller m'asseoir à droite tout au fond que j'ai compris ce qu'elle me disait. Ce baratin sur le visiteur qui ne vient pas en évaluateur, je pouvais essayer d'y croire, mais il ne servait à rien de le servir au visé. Première leçon : assumer la posture de l'expert du fond de la classe. Mais cela ne résout pas la question du rapport entre observation et évaluation.

Depuis, j'en ai fait des visites. J'observe, du fond de la classe, des enseignants débutants qui sont aussi mes étudiants pour la plupart. J'ai les mêmes doutes sur ma légitimité, sur les effets de ma présence sur leur comportement du jour et celle des élèves, sur la tension entre leur attente de bons conseils et ma préoccupation de les mettre en posture d'analyse de leur pratique. Le fait

que nous nous connaissions bien ajoute une pression, ils ne veulent pas me décevoir. Ce n'est plus seulement l'expert qui entre dans leur classe, c'est leur professeur. Par exemple, lors de la visite de Romain, j'observe la façon dont il mène le questionnement autour d'un document. Lorsque la bonne réponse n'arrive pas immédiatement, il simplifie la question. Je ne peux m'empêcher de lui dire au cours de notre entretien : « *En cours, je vous ai suggéré un mode de questionnement alternatif : leur laisser le temps de réfléchir au brouillon à la question, leur faire reformuler la question, faire le lien entre la question et la problématique du cours.* » Bref, me voilà dans le rôle du professeur de didactique qui prescrit sa bonne méthode. À ce moment-là, j'ai l'impression d'une urgence du conseil, d'une efficacité du lien entre le cours théorique et la pratique. Sauf que ce lien, si je ne l'avais pas souligné, Romain ne l'aurait pas vu. Mon observation contribue-t-elle à le rendre plus autonome ou lui impose-t-elle une contrainte d'autorité supplémentaire ? Romain me dit qu'il fait comme ce qu'il a observé chez sa tutrice. Celle-ci rectifie aussitôt : « *Ce n'est pas tout à fait cela.* » Et voilà Romain pris dans un petit conflit d'autorité et de fidélité. Qui suivre ? Son professeur ou sa tutrice ? Quand je lui dis que cette contradiction est justement ce qui lui donne sa propre liberté pédagogique, il me répond : « *Oui, oui, je comprends.* » ■■■

4. Observer un enseignant en formation

■■■ Deuxième leçon : c'est en amont de la visite qu'il me faut travailler à la fonction de l'observation. Mais cela ne résout pas la question du rapport entre les légitimités du professeur de l'ESPÉ et du tuteur.

Il y a quelques années, dans la salle des professeurs de mon lycée, à la récréation, un collègue entre furibard : « *Non mais t'as vu ce que le stagiaire a ramené?* » Et là, je vois un document que je connais un peu, puisqu'un collègue formateur me l'a montré la semaine passée, juste avant que ses stagiaires partent dans les établissements. C'est une grille d'observation d'une situation d'apprentissage. Une grille bien innocente que les stagiaires ont construite avec le formateur, pour qu'ils reviennent avec des choses vues en matière de gestion de classe, de relation didactique, de gestes professionnels. Même que, quand mon collègue m'avait montré le résultat du travail avec les stagiaires, je m'étais dit : « *Waouh! Voilà un outil drôlement intéressant! La prochaine fois, il faudra que je m'en inspire au lieu de laisser partir les miens avec pour seul viatique un "bon stage"!* » Mais en salle des professeurs, l'objet n'est pas reçu comme ça : « *Comment? On nous espionne? Mais de quel droit les stagiaires jugent-ils les enseignants en poste? Qui va lire ces rapports? Des gens qui ne sont même pas inspecteurs!* » J'essaie d'argumenter, j'explique que ce n'est pas du tout cette intention-là, qu'il s'agit d'un outil de formation, que ça reste entre les stagiaires et les formateurs, etc. Peine perdue. « *Tu es bien naïf* », finit-on par me dire. Troisième leçon : ne pas faire de la classe des maîtres de stage un terrain d'observation pour le formateur. Mais cela ne résout pas la question du rapport entre évaluation et jugement.

ÇA COINCE...

Quelques semaines plus tard, les stagiaires sont de retour. Les miens racontent ce qu'ils ont vu. Des surprises, des choses banales. Ils ont vu ce qu'ils pouvaient voir, ce que leur maître de stage leur montrait. Ils ont vu les élèves. À l'issue de la séance de retour de stage, nous faisons le point sur la question « *à quoi voit-on qu'une séance est réussie?* ». Ce qu'ils proposent montre qu'ils ont appris quelque chose de leur observation spontanée. Ceux de mon collègue reviennent avec des grilles mal remplies : ils n'ont pas vu ce qu'il fallait

voir, ayant oublié le sens des rubriques qu'ils avaient pourtant contribué à élaborer. Et en cours de séance, les grilles d'observation sont laissées de côté, pour revenir à des observations spontanées. Quatrième leçon : grille ou pas grille, on ne voit que ce que l'on est capable de voir. Mais cela ne résout pas la question du rapport entre observation et formation.

En avril dernier, j'ai cru pouvoir mettre à profit ces leçons. Une des innombrables réunions de mise en place des nouveaux masters est consacrée aux visites que nous devons faire. Les premières interventions défendent la nécessité d'une grille d'observation, « *sinon, ils [les stagiaires] ne voient rien. Observer, cela s'apprend. Il n'y a pas plus opaque qu'une classe. Il est indispensable d'élaborer un protocole, pour que cela*

Grille ou pas grille, on ne voit que ce que l'on est capable de voir.

ne vires pas au stage prétexte ». Les partisans des grilles d'observation s'appuient aussi sur leur propre expérience de chercheurs. L'observation qu'ils proposent est calquée sur les protocoles de la recherche, ce qui lui donne une validité scientifique incontestable. Alors je raconte ma petite histoire de grille et j'énonce les leçons que j'en ai tirées. Rien n'y fait. « *Ce genre de réaction, me dit un collègue formateur, prouve l'absence de professionnalité de certains maîtres de stage.* » La professionnalisation en marche n'a cure de mes scrupules : « *La grille était mal conçue! Ton collègue et toi n'avez pas assez expliqué! Si on explique le protocole à tous les partenaires, cela ne posera pas de problème!* » Et pourtant, ça coince. Cinquième leçon : décidément, l'affaire ne se joue pas dans la seule rationalité professionnelle. Mais cela ne résout pas la question du rapport entre pratique et recherche dans la formation.

Quoi qu'il en soit, le débat a tourné court du fait de l'urgence. Alors le responsable de la mise en stage des étudiants de master 1 de l'ESPÉ (stage d'observation) a repris le livret de stage de l'année dernière (du temps de l'IUFM) et l'a adapté. Après une introduction sur les rôles de chacun dans le stage, les pages de gauche sont consacrées à l'une des compétences du référentiel du métier défini

par le *Bulletin officiel* du 25 juillet 2013, et le stagiaire est invité à noter en vis-à-vis sur la page de droite ses observations. Pour les masters 2 (stage en responsabilité), le même référentiel a été utilisé par le rectorat pour construire la fiche de suivi que le maître de stage remplira en fin de stage. Ces deux outils ont été accueillis sans éclat. Oserai-je dire dans l'indifférence? Pas toujours. Lors des visites du mois de novembre, stagiaires et maîtres de stage m'ont demandé ce qu'il fallait en faire. J'ai insisté sur l'intérêt de l'outil pour discuter des dimensions du métier que l'on a parfois tendance à oublier ou à trouver toutes naturelles. Ils m'ont répondu : « *Oui, oui, je comprends.* » Car tout ce qui vient d'en haut est suspect, et surtout, les compétences en question ne se situent pas à la même échelle que l'observation en classe. Elles relèvent de valeurs, d'orientations générales de position dans l'établissement, quand ce qui est observable en classe relève du geste professionnel. Pas étonnant que cela ne soulève pas l'enthousiasme. Sixième leçon : ne pas confondre les niveaux d'observation. Mais cela ne résout pas le problème du changement d'échelle du métier.

Voilà donc six petites histoires qui ne prouvent rien et dont j'ai tiré des leçons d'expérience dont le domaine de validité est réduit à leur contexte et à mes propres limites. Mais elles m'ont permis de formuler quelques dilemmes professionnels que pose l'observation. Je me garde bien d'y apporter des réponses définitives. Tous tournent autour d'un problème complexe, celui de mon rapport à la norme. Celui-ci est tout en tension : j'ai à la fois des idées arrêtées sur ce qu'il convient de faire dans une situation donnée, et la conviction qu'il n'est pas de prescription possible. J'ai à la fois la conviction que les textes prescriptifs (programmes, référentiel professionnel, etc.) sont d'indispensables repères pour la construction de la professionnalité et l'idée très arrêtée qu'ils ont la froideur des objets technocratiques ; j'ai à la fois la certitude d'être à la hauteur de la tâche lorsque, du haut de mon expérience, je délivre un conseil, et l'impression que cette prise de hauteur m'empêche souvent d'aider les stagiaires à construire une attitude réflexive sur leur pratique. ■

Un miroir, ça réfléchit

Quand on est au fond de la classe, il y a ce qu'on voit évidemment, ce qu'on croit voir, ce qu'on décide de voir, et tout ce qui se révèle quand on parle de ce qu'on a vu avec celui qu'on a regardé.

Philippe Watrelot, professeur en temps partagé à l'ESPE de Paris

Avez-vous déjà pratiqué la conduite accompagnée? Lorsqu'on est à côté d'un jeune conducteur, on s'aperçoit qu'on devient plus expert soi-même, qu'on réapprend des choses qu'on avait oubliées. On requestionne aussi ses pratiques : est-ce que je regarde bien aussi souvent dans le rétroviseur qu'on le devrait, est-ce que je mets bien les mains où il faut sur le volant? Inversement, celui ou celle qui apprend à conduire vous observera avec beaucoup plus d'attention lorsqu'il ou elle sera à vos côtés et que vous serez vous-même en train de conduire. Il en va de même pour l'observation en classe.

La multiplication des stages avec la réforme de la formation fait qu'il y a de plus en plus d'enseignants qui accueillent des personnes au fond de la classe et qui vont eux-mêmes assister à des cours. La généralisation de cette pratique est, me semble-t-il, un vecteur de progrès pour l'école. Pour être depuis huit ans formateur en temps partagé, j'ai acquis la conviction que se placer en situation de formateur et d'observateur aide à être un meilleur enseignant soi-même. La capacité à se décentrer, à interroger sa propre pratique, le dialogue avec des collègues, tout cela est très favorable à l'évolution des pratiques pédagogiques. Je souhaite à tous les enseignants de devenir tuteurs et d'accueillir des enseignants débutants dans leur classe!

L'observation, ça profite à tout le monde : l'observateur et l'observé. Et au final, aux élèves eux-mêmes.

Quand je suis au fond de la classe, je ne peux pas tout observer! C'est déjà le premier constat que l'on peut faire et presque une évidence.

Il semble évident d'observer un enseignant en train de faire cours. On s'attache à sa posture, son déplace-

ment dans la classe, son utilisation de l'espace et des différents outils à sa disposition (le tableau, le vidéoprojecteur, les supports qu'il utilise, etc.).

MOTS CLÉS

Formation initiale

On peut s'intéresser aussi aux interactions avec les élèves : la manière dont il ou elle donne les consignes, les questions qu'il ou elle pose, les interventions auprès des élèves, etc.

AU FOND DE LA CLASSE

Mais au final, quand je suis au fond de la salle, ce qui m'intéresse le plus et ce qui est peut-être le plus formateur, c'est d'observer les élèves! Regarder comment ils travaillent ou ne travaillent pas. Les stratégies mises en œuvre avant de se mettre (vraiment) au travail, les interactions qui n'ont rien à voir avec le cours, les clins d'œil, les communications non verbales, l'usage du portable, les petits mots échangés, etc. Mais aussi les difficultés à comprendre les consignes, les questions que l'on n'ose pas poser et que l'on demande au voisin, les erreurs que l'on peut faire, l'attente de la venue de l'enseignant, etc.

Tout cela a déjà un effet sur votre pratique. À moins d'avoir un égo surdimensionné, on ne peut s'empêcher de se dire que si ça se produit dans ce cours, ça doit aussi se produire dans le vôtre. Et évidemment, ça interroge sur sa manière de faire et amène à se demander si soi-même on est suffisamment attentif à tous ces signes de l'ennui, de la procrastination ou de la difficulté qui nous apparaissent si évidents lorsqu'on est au fond de la classe.

Mais, on me dira que cela n'est pas possible, que les élèves savent bien que vous êtes là et ne se comportent donc pas comme d'habitude. Ce n'est pas possible.

Eh bien si. C'est une expérience sans cesse renouvelée, mais quand on est au fond de la classe, c'est comme si on revêtait la cape d'invisibilité d'Harry Potter : au bout de quelques minutes, on devient transparent, invisible. Les élèves ne vous voient plus, ne s'intéressent plus à vous (c'en est même frustrant).

L'expérience est d'ailleurs identique lorsqu'ils sont filmés. On pourrait croire que l'attrait d'une caméra va changer leur comportement ou amplifier les attitudes. Il n'en est rien. Le visionnage des petites séquences produites dans le cadre de la plateforme de vidéos Néo-Pass@ction le prouve bien. L'influence de l'observateur sur l'attitude des élèves est assez faible.

CE N'EST QU'UN POINT DE VUE

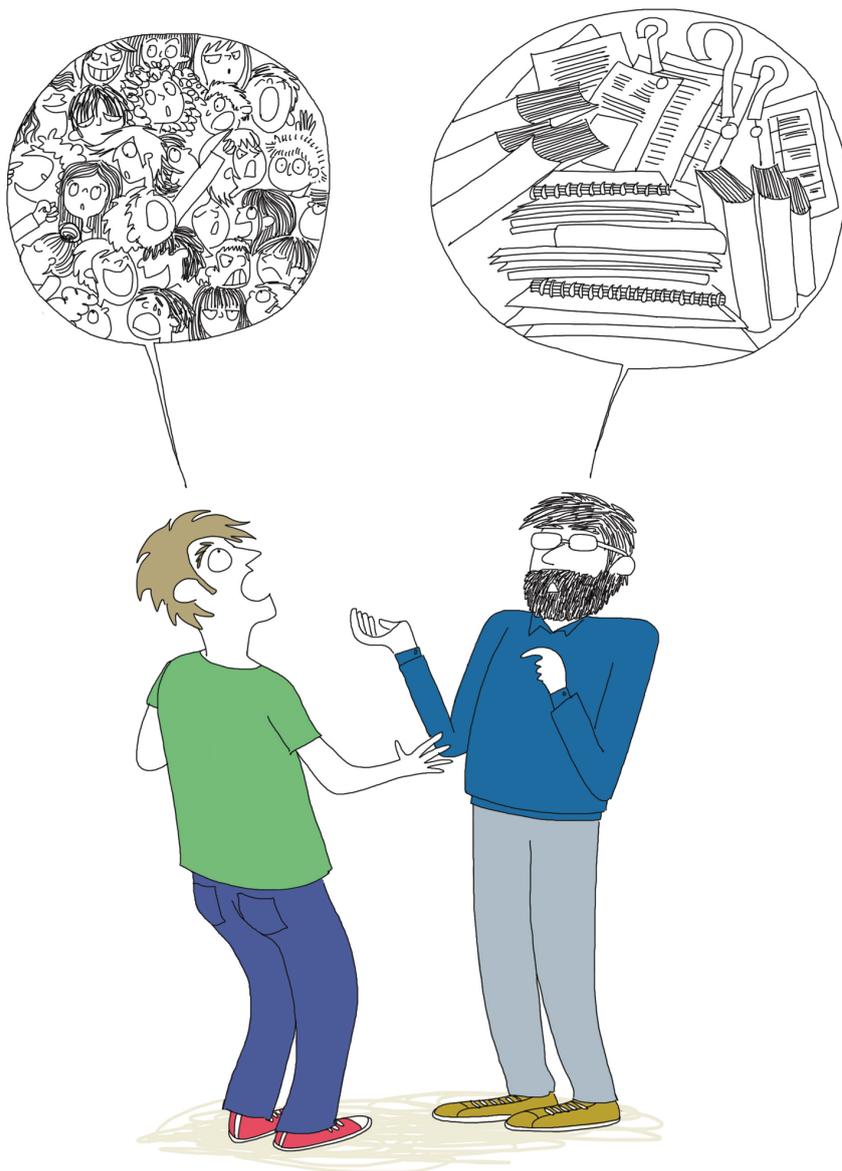
Mais si je suis invisible, cela veut-il dire que je suis neutre? Et objectif? Non.

Lorsque je suis au fond de la classe, j'y viens avec un projet. Le plus souvent, il s'agit d'observer l'enseignant. On a vu plus haut que ce n'était pas forcément le plus intéressant. Mais même dans cette observation-là, il faut se méfier de ses réactions et considérer que l'on n'est évidemment pas objectif.

L'illusion d'optique est souvent trompeuse. On peut conclure par exemple à une « forte participation » des élèves en constatant que les questions fusent et que le dialogue est constant entre les élèves et la classe. Jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'en fait, si on compte et qu'on fait donc une mesure plus objective, il n'y a que cinq ou six élèves en tout et pour tout qui sont intervenus, à plusieurs reprises mais toujours les mêmes. Je conseille donc à celui ou celle qui se trouve au fond de la classe de se lancer dans la mesure de faits relativement objectifs tels que le nombre d'intervenants ou encore le nombre de minutes de paroles de l'enseignant et des élèves ou du temps laissé au travail autonome des élèves. Les résultats sont quelquefois édifiants.

On peut avoir la même illusion d'optique à propos des ■■■

4. Observer un enseignant en formation



■ ■ ■ apprentissages: on peut se dire que la classe a compris à partir de quelques réponses qui vous font croire que, collectivement, les notions ont été assimilées; sauf que « la classe », ça n'existe pas: on a affaire à une collection d'individus qui ne sont pas semblables, qui ont des profils d'apprentissages différents et les réponses de quelques-uns ne doivent pas masquer les difficultés ou l'incompréhension des autres. C'est pour cela qu'il est intéressant d'observer les élèves et non le professeur. Et c'est aussi pour cela que l'observation est utile pour remettre en question les éventuelles certitudes du professeur qui se croit confirmé.

Observer, c'est bien, en parler, c'est mieux. Une observation de classe n'a de sens, selon moi, que si elle s'accompagne d'un temps de

parole et d'échange entre les deux personnes impliquées. Ce que l'on appelle l'« entretien d'explicitation » renvoie à toute une méthodologie que je ne reprendrai pas ici. Je me

« La classe », ça n'existe pas: on a affaire à une collection d'individus qui ne sont pas semblables, qui ont des profils d'apprentissages différents.

bornerai à quelques pistes et quelques principes. Ceux-ci sont valables, quel que soit le statut de la personne observée: professeur débutant observé par un enseignant confirmé ou l'inverse. Il me semble important, dans la perspective d'un entretien, de commencer d'abord

par situer ce qui vient de se passer dans une routine et dans une pratique professionnelle. Mes deux questions rituelles qui ouvrent l'entretien lorsque je vais visiter des stagiaires sont les suivantes: « *Comment situer cette séance par rapport au quotidien des séances avec cette classe: habituelle, meilleure, moins bonne que les autres? Et pourquoi?* »; « *Les objectifs fixés pour cette séance ont-ils été atteints? Si non, pourquoi?* »

Ces deux questions ont le mérite de renvoyer pour la première à une approche presque statistique des séances de cours. On peut essayer de situer sa pratique dans une norme et une variance vis-à-vis de cette norme. La deuxième nous rappelle que nous avons toujours des objectifs (implicites et si possible explicites) par rapport à une pratique de classe. Et qu'il est bon d'évaluer la séance par rapport à ce critère.

Et puis, ces questions ont surtout l'avantage de donner d'abord la parole à l'observé et de lui donner la priorité de la réflexivité. Mais, bien vite, elles vont être suivies des remarques et des observations de l'observateur. Celui-ci offre un miroir à l'autre, l'amène à mettre l'accent sur des choses, des gestes qui semblent évidents et ne pas, ne plus, mériter d'être questionnés. Il offre aussi la possibilité d'un décentrage trop souvent absent d'un métier qui se vit sur le mode de l'intime.

Un miroir, certes, mais un miroir qui réfléchit. Avec l'autre, parce qu'enseigner est un métier qui s'apprend. Tout le temps et collectivement. ■

Observer l'observation

Comment éviter le modèle de l'enseignant et de l'élève dans la relation qui se noue entre l'observateur et celui qui est observé? L'auteur nous propose un détour par l'ethnologie pour éclairer la situation.

Sylvain Doussot, formateur et chercheur en didactique de l'histoire, université de Nantes

Un dialogue de sourd : telle est l'impression désagréable que m'a laissée un récent entretien avec un étudiant en formation pour devenir professeur des écoles, suite à deux visites que j'avais effectuées dans ses classes de stage. Impression d'autant plus déstabilisante que l'échange s'est fait en décalage et non à chaud, après l'observation. Car à chaud, on se trouve des excuses : la décompression du côté de l'observé, qui risque de chercher à tout justifier par les circonstances (ce matin ils étaient agités, il y avait trop d'adultes dans la classe, etc.), l'improvisation du côté de l'observateur (une prise de notes chaotique, le manque de temps avant la reprise de la classe, etc.). Mais quelques semaines plus tard, si rien ne change, c'est le signe d'un problème de fond dans la relation de formation telle qu'elle s'incarne lors des moments d'observation sur le terrain.

L'INSATISFACTION PARTAGÉE

Pourquoi un dialogue de sourd ? Parce que l'étudiant s'efforce de m'expliquer qu'il a bien compris mes critiques, mais que la difficulté réside dans la mise en œuvre sur le vif, tandis que je m'échine à pointer les points clés que je souhaiterais qu'il reformule pour me montrer ce qu'il changera la prochaine fois. Bref, entre lui et moi se creuse le fossé entre la pratique et le discours sur la pratique. Et le pire, et le pire, c'est qu'il s'agit d'un futur maître qui s'en sort bien. Alors puisqu'il est déjà à l'aise, j'essaie de lui faire comprendre qu'il est possible d'aller plus loin. Et aller plus loin, dans mon domaine (la didactique de l'histoire), c'est articuler davantage les nécessités de la pratique de classe et les nécessités des savoirs. Mais non : même si l'échange est cordial, l'insatisfaction est partagée.

Comment décrire ce qui se passe ? On peut d'abord dire que les enjeux de cette situation singulière nous dépassent largement. Nos échanges

MOTS CLÉS

Formation initiale

s'inscrivent dans un schéma ordinaire d'attentes et d'expériences entre formateur et formé qui a beaucoup à voir avec la forme scolaire¹ qui divise le travail entre celui qui sait et celui qui apprend. La frustration réciproque pourrait bien venir d'une conscience de la difficulté à sortir effectivement de ce schéma : je ne veux pas faire de pédagogie avec lui parce que ce n'est pas un enfant ; il ne veut pas seulement recevoir des conseils, mais il veut les rendre efficaces.

Ce premier constat oblige à donner plus de sens aux mécanismes de ce schéma issu de la forme scolaire. De quel droit suis-je là, dans sa classe, à l'observer ? Pas par autorité hiérarchique, mais du fait de mon expertise supposée : je sais. Mais quel est ce savoir qui me donnerait le droit de juger de l'action de l'autre ? Ce n'est pas directement un savoir d'expérience (j'ai été professeur dans le secondaire, jamais professeur des écoles). Ce peut être l'expérience de l'observation : je peux argumenter en comparant avec d'autres observations effectuées au fil des années. Ce peut être aussi la maîtrise théorique qui me donne des outils d'analyse : les concepts didactiques sont précisément construits pour produire une analyse de données prises dans la classe.

Quoi qu'il en soit de ma légitimité (d'ailleurs doublée d'une légalité qu'il ne faudrait pas négliger : je suis là

¹ Concept issu de la sociologie qui permet de rendre compte de la manière dont la relation entre le maître et l'élève imprègne les relations sociales bien au-delà de l'école.

aussi pour participer, même si c'est indirect, à une évaluation dans le cadre du diplôme), la situation tourne inmanquablement à une discussion autour de la relation entre un problème et une solution. Ils n'apprennent pas assez dans la discipline travaillée lors de la séance (problème), il faut organiser de telle ou telle manière l'activité (solution). J'ai beau biaiser (essayer de lui faire dire les solutions possibles, de lui faire identifier le problème, etc.), le rapport reste le même : je suis censé connaître et transmettre la solution, et lui écouter et montrer qu'il la comprend. Mais c'est bien ce qui ne peut pas fonctionner. Celui à qui je m'adresse est l'objet même de mon analyse : j'en fais un objet, et je voudrais discuter avec lui en tant que sujet !

C'est bien pourquoi il résiste. Et la résistance immédiate consiste notamment à renvoyer la situation à des catégories clivantes : le concret contre l'abstrait, la pratique contre la théorie ou encore les vrais élèves de l'enseignant contre les apprenants, élèves théoriques du formateur.

LA PART D'INCERTITUDE

Pour envisager de sortir de cette impasse, il faut à nouveau dépasser l'échelle de la situation de formation, et même l'échelle des questions d'apprentissage. Le problème ainsi formulé de l'objectivation des sujets s'inscrit dans un enjeu central de toute théorie de la pratique que nombre de chercheurs éminents ont posé à partir des années 1970 dans les sciences sociales et historiques (Bourdieu, Geertz, Fabian, Ginzburg). Le biais scolaire agit toujours si l'on n'y prend garde : en faisant de la pratique de l'autre un objet d'étude et de discours, l'observateur tend à éliminer la part d'incertitude qui est pourtant au cœur de la pratique ; celui qui fait classe ne sait pas ce qui va se passer dans la minute qui suit, tandis que celui qui commente après connaît la fin de l'histoire.

Si je reprends les deux légitimités identifiées ci-dessus à me retrouver ainsi dans sa classe, on voit mieux comment cela fonctionne. Comme observateur expérimenté, je compare les enseignants que j'ai pu ■■■

4. Observer un enseignant en formation

■■■ voir en action. Mais dans ce cas, j'ai recours à un empirisme radical qui fonde le discours que je tiens uniquement sur des données que je suis le seul à posséder (c'est également un des points difficiles à accepter dans la situation d'inspection). Cette absence de données partagées rend le dialogue impossible. Comme observateur théoricien, je mets en œuvre une analyse de l'observation (c'est-à-dire des données prélevées dans la classe de l'observé), mais selon des catégories que je maîtrise à priori mieux que l'enseignant. Le dialogue est, dans cette seconde configuration, au moins inégal. Dans les deux cas, mon action d'observation reste, quant à elle, hors champ. Pourtant, le praticien n'est pas le seul à avoir un point de vue singulier sur la classe : c'est nécessairement le cas de l'observateur aussi qui ne voit ni ne comprend tout. Il faudrait objectiver l'observation elle-même.

UNE TRANSFORMATION RÉCIPROQUE

Alban Bensa^[2] illustre la nécessité de ce rééquilibrage pour le travail de terrain de l'anthropologue. « *Désormais, par exemple, sur le terrain, j'informe mes hôtes kanaks des énoncés ethnologiques globaux les concernant* ("il ne faut jamais réveiller un Kanak qui dort", "le Kanak n'a pas conscience de son corps", etc.). *C'est une belle occasion de franche rigolade qui invite mes amis, en retour, à imaginer à propos des Européens des sentences du type: "Il ne faut jamais déranger un Blanc qui travaille", etc.* » Objectiver l'observation, c'est fournir à l'observé des moyens de voir d'où l'observateur le regarde, c'est ainsi permettre en retour un jugement sur le monde de l'observateur. On voit par là qu'il ne s'agit pas d'une simple méthodologie supplémentaire, mais bien plutôt d'un changement radical de perspective. Bensa dit à ses étudiants : « *Pensez votre terrain comme un espace qui vous transforme et qui transforme les gens que vous rencontrez.* » On peut voir la situation observée dans la classe comme une ethnographie spécifique, mais bien fondée sur les mêmes enjeux. Si, même pour un anthropologue, il ne s'agit pas seulement de produire un texte de savoir, mais d'une transformation

réciproque, c'est encore bien davantage le cas dans une situation de formation. Il faut donc que le formateur accepte lui aussi d'être transformé par la situation.

Quelles sont les conséquences de ce changement de perspective ? D'abord le problème, et non pas seulement la solution, devient un enjeu essentiel de l'échange. Le problème n'est pas donné par l'observateur comme quelque chose d'indiscutable. Il n'est pas certain que mon constat initial (ils n'ont pas appris grand-chose dans telle matière) soit partagé par l'enseignant observé. L'estimation de ce que savent déjà les élèves^[3], de ce

Fournir à l'observé des moyens de voir d'où l'observateur le regarde, c'est ainsi permettre en retour un jugement sur le monde de l'observateur.

qu'est apprendre dans tel ou tel domaine doit faire partie de la discussion. C'est donc dans la reconstruction du problème que peut se produire une compréhension réciproque, en sortant de la linéarité de la relation entre problème et solution qui met l'accent sur la différence de légitimité entre les deux protagonistes (l'un connaît la bonne solution, l'autre pas). En comprenant ce qui pose problème d'un point de vue ou de l'autre, on avance vers la compréhension de l'observation.

Dans mon domaine de formation et de recherche, reconstruire le problème en jeu dans l'échange avec cet étudiant pourrait par exemple permettre de revenir sur la nature des savoirs en histoire. Entre l'appréciation de l'apprentissage du praticien liée à une production de réponses vraies ou fausses à des questions sur les documents, et celle du didacticien liée à l'effectivité de la remise en cause des conceptions des élèves par une prise en compte des documents comme arbitrage par le réel du passé, tout un travail de rapprochement est nécessaire. Et la solution, s'il faut en produire une, ne peut naître que de cette compréhension commune de la situation.

Reste à savoir comment mettre en œuvre, dans l'échange qui suit l'observation, ce type de travail de cotransformation et d'apprentissage.

En premier lieu, pour rétablir l'équilibre, il faudrait que l'observé puisse fournir un travail d'objectivation de l'observation. Dire ce qui, dans la situation, n'a pas pu être vu par l'observateur et pour quelles raisons. Mais pour que cela ne prenne pas la forme habituelle de la recherche de justifications, il faudrait certainement que cela soit dit avant tout discours de l'observateur. Par là, il me semble que l'échange devrait s'engager d'abord par écrit, afin de rendre possible cette simultanéité de la description de la situation par les deux parties, sans que l'une influence l'autre.

Ensuite, la situation pourrait être discutée non pas seulement en référence à l'expérience singulière de l'un et de l'autre, mais également en référence à d'autres situations comparables. Soit sous forme de vidéos, soit sous forme de descriptions très précises de situations comparables. En introduisant ainsi des éléments de comparaison, on permet au dialogue de prendre appui sur des données qui n'impliquent pas directement l'observé. En outre, cela ouvre à des solutions (des modalités de dispositifs) qui ne sont pas présentées comme des solutions imposées par le formateur : il s'agit d'en discuter la pertinence, par contraste avec les choix faits par l'observé.

On voit bien par ces suggestions que ce changement de perspective peut difficilement se réduire au peu de temps disponible qui généralement préside au choix (au non-choix, donc) d'un face-à-face rapide et oral entre formateur et praticien. La médiation de l'écrit et de situations alternatives nécessite tout un temps de préparation, de réflexion et d'écriture. ■

2 « De l'autre côté du mythe, entretien avec Alban Bensa », *Vacarme* n° 44, 2008.

3 Il faudrait d'ailleurs décliner au niveau des élèves (c'est une des visées du regard didactique) les enjeux de l'objectivation dont ils sont les victimes dans notre discussion.

Déchiffrer le travail

Présentation du « simplexe », un outil d'observation du travail enseignant : repérer des éléments structurants de l'activité, pour comprendre ce qui est en jeu dans une situation et comment les pratiques évoluent.

Luc Ria, Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon

Paradoxalement, pour faire face avec pertinence et efficacité à des environnements hypercomplexes, les êtres vivants mobilisent des processus d'adaptation relativement simples et basés sur des critères peu nombreux^[1]. De telles solutions ne dénaturent pas la complexité du réel, elles seraient des réductions économiques et viables compte tenu de ce que perçoivent et vivent les individus. On peut faire l'hypothèse que les enseignants s'adaptent eux aussi aux situations complexes et dynamiques qu'ils rencontrent dans leurs classes, selon des modalités à la fois économiques et viables de leur point de vue. Leur activité serait structurée à partir d'organismes en nombre limité, rarement identifiés lors d'une observation et encore moins par l'enseignant lui-même dans le feu de l'action en classe.

LES FILS INVISIBLES DU TRAVAIL

L'enjeu est alors d'identifier la nature des fils invisibles du travail enseignant pour sensibiliser les étudiants en formation aux différentes dimensions qui structurent l'intervention en classe et contribuer ainsi à leur professionnalisation. Pour être encore plus formatrice, l'observation mérite d'être complétée par l'explicitation à posteriori par les enseignants observés de leurs propres expériences en classe pour en comprendre la nature. À cette fin, le simplexe est un outil d'observation et d'analyse du travail enseignant pour le rendre déchiffrable et compréhensible, sans pour autant le figer ni le réduire de manière simpliste. Cet outil combine quatre organisateurs principaux du travail enseignant, articulés les uns aux autres :

¹ Alain Berthoz, *La simplicité*, éditions Odile Jacob, 2009.

- une expérience professionnelle donnant lieu à une tonalité émotionnelle positive ou négative, selon que l'enseignant vit certaines situations

MOTS CLÉS

Développement professionnel

scolaires comme des passages à risque, des points noirs récurrents ou au contraire comme des conjonctures favorables lui procurant des émotions positives, du plaisir à enseigner (confort-inconfort) ;

- deux préoccupations principales fondant leur intervention en classe : enseigner des savoirs scolaires et contrôler l'ordre en classe (enseigner-contrôler) ;
- deux types de contenus d'enseignement : la transmission (instruction) de savoirs scolaires, mais aussi l'éducation à des valeurs éducatives, citoyennes et morales (savoirs-valeurs) ;
- un adressage (simultanément ou alternativement) à un collectif (le groupe classe) et des individus (collectif-individus).

Ainsi, l'intervention professorale en classe peut être résumée par cette visée multidimensionnelle de contrôle d'un groupe classe, de transmission de savoirs scolaires et d'éducation à des valeurs citoyennes et morales à un collectif, tout en prenant en compte des différences interindividuelles. L'équilibre subtil entre ces différentes orientations (souvent concurrentielles) de l'activité a des incidences importantes, selon les circonstances d'enseignement, sur l'instauration des conditions favorables au déroulement du travail scolaire.

Le simplexe peut être utilisé pour décrire l'activité ponctuelle, mais aussi ses transformations sur des temporalités plus longues. Par exemple, il permet d'identifier la nature des transformations de l'acti-

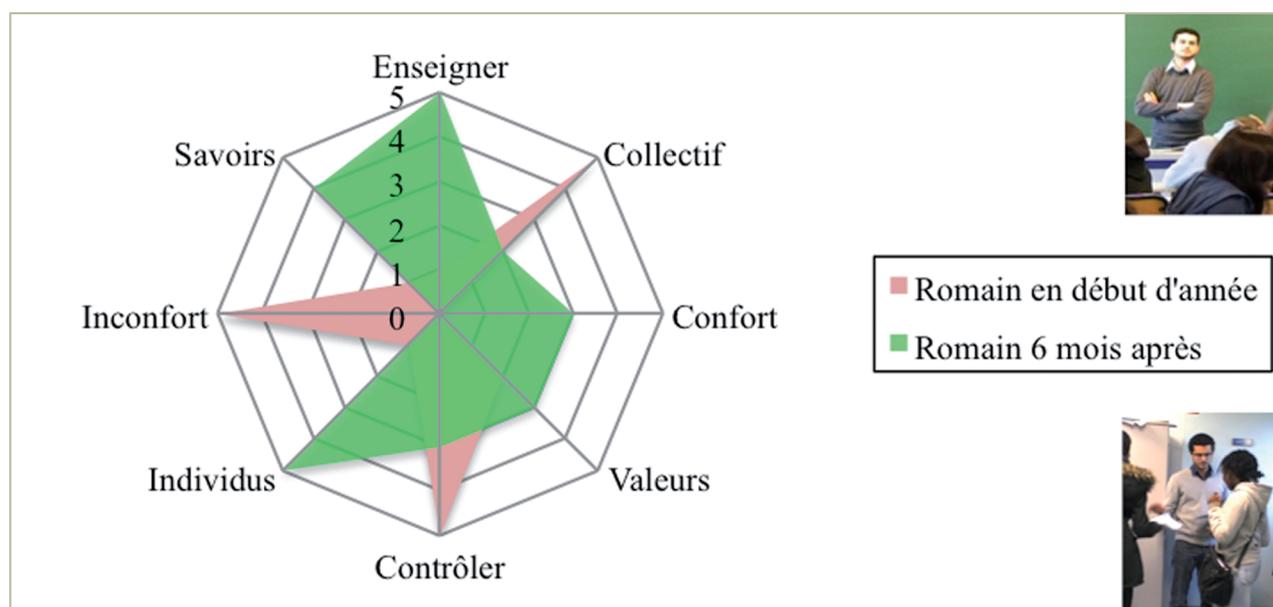
tivité de Romain^[2], jeune professeur d'allemand, lors des débuts de cours avec sa classe la plus difficile de collège éducation prioritaire. Celui-ci pensait, en début d'année scolaire, que son attitude silencieuse, les bras croisés, montrant derrière son bureau une « *disponibilité de prof* », allait suffire pour rendre les élèves attentifs à ses consignes. Ce qui était mal connaître ces élèves de 3^e, stratèges pour retarder l'échéance du travail scolaire. Romain a vécu pendant plusieurs mois une véritable mise à l'épreuve de sa légitimité de nouveau professeur. Six mois plus tard, après de multiples tâtonnements, Romain accueillait les élèves dans le couloir pour leur distribuer dès le seuil de sa classe une fiche de travail scolaire. Cette modalité reflétait son intention d'anticiper le plus tôt possible le contrôle de la situation, et de positionner d'emblée et ostensiblement les savoirs scolaires comme enjeu de transaction avec les élèves. Cette nouvelle modalité reposait sur la conviction qu'un exercice écrit effectué individuellement avec des consignes minimales pouvait contribuer de manière efficace à la diminution du bruit et à la mainmise sur la classe dans son ensemble. L'usage de l'écrit favorisait le découplage provisoire de son activité vis-à-vis de celle des élèves et lui permettait d'autres actions possibles (appel, écriture du plan de leçon au tableau, supervisions individuelles, etc.).

Représentée graphiquement, en s'attachant à quantifier sur une échelle de 0 à 5 points des valeurs pour chacun des organisateurs à des périodes d'enseignement distinctes, la transformation de l'activité de Romain au cours de ses six premiers mois d'enseignement peut être décrite de la manière suivante :

- d'une expérience très éprouvante à une expérience plus agréable (confort-inconfort) ;
- d'une préoccupation liée au seul contrôle des élèves à une préoccupation relative à l'enseignement, ■■■■

² Thème 1, activité 1 de la plateforme NéoPass @ction de l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon : <http://neo.ens-lyon.fr>

4. Observer un enseignant en formation



Transformation de l'activité de Romain en début de cours après six mois d'expérience

■■■ à des fins de contrôle des élèves mais aussi d'apprentissage (enseigner-contrôler) ;

- de l'absence de savoirs scolaires à leur usage instrumentalisé à des fins de contrôle des élèves, puis progressivement d'enseignement (savoirs) ; de la mobilisation progressive d'un postulat d'éducabilité de tous les élèves (valeurs) ;
- d'une orientation de l'action de l'enseignant majoritairement vers le collectif à un adressage individuel pour contrôler le collectif (collectif-individus).

Cette représentation s'appuie à la fois sur des dimensions objectives (observables de l'extérieur), mais aussi subjectives (explicitées a posteriori) de la transformation de l'activité de Romain. Elle n'a pas pour but de spécifier la bonne pratique en début de cours comme façon unique d'intervenir dans ce type de situation professionnelle, mais de mettre en valeur la véritable révolution interne qu'a opérée son activité (de manière implicite et en plusieurs mois) autour de ses principaux organisateurs.

L'observation systématique de l'activité débutante par les chercheurs permet de repérer de nombreuses oscillations, allers et retours, phénomènes temporaires de polarisation-dépolarisation autour des organisateurs de l'activité enseignante décrits ci-dessus. Ces mouvements typiques sont révélateurs du développement professionnel en

cours chez ces jeunes enseignants.

L'activité des débutants oscille régulièrement entre la fuite des situations dans lesquelles leur légitimité est en danger et la recherche d'espaces-temps plus confortables de leur point de vue, au détriment parfois de la pertinence de ce qui est enseigné. Ils éprouvent souvent des difficultés à questionner la nature des situations professionnelles qu'ils vivent de manière inconfortable ou qui leur échappent en partie.

Les débutants ont tendance à se focaliser prioritairement sur le

à trouver face à leurs élèves le bon dosage entre leurs missions de transmission et d'éducation ; ce qui est pourtant une des clés les plus précieuses pour l'enseignement en milieu hétérogène.

Les enseignants débutants sont souvent focalisés sur les individus perturbateurs. Progressivement, ils prennent conscience de l'importance d'enrôler tout le collectif le plus tôt possible. Une autre bascule s'opère lorsqu'ils parviennent à la fois à tenir le collectif au travail et à réguler les questions découlant de difficultés individuelles. ■

La transmission de savoirs (fantômes dans un premier temps) participe au contrôle des élèves et non l'inverse.

contrôle des élèves (avec parfois des conduites d'hypercontrôle très autoritaires générant l'effet inverse de ce qu'ils recherchent), en oubliant leur mission première d'enseignement. Il leur faut généralement du temps pour prendre conscience que l'amorçage du travail des élèves constitue un levier puissant de contrôle, que la transmission de savoirs (fantômes dans un premier temps) participe au contrôle des élèves et non l'inverse.

De nombreux débutants ont tendance à prendre les tâches éducatives comme le « sale boulot » qui ne leur incombe pas directement, en renvoyant ce registre d'intervention à d'autres acteurs de la communauté éducative. Ils peinent alors

À PLUSIEURS VOIX

De la collecte à l'analyse

Les textes qui suivent sont proposés par des formatrices universitaires, dans un ordre qui rappelle le cheminement chronologique entre théorie et pratique d'un étudiant dans un module de formation initiale à l'enseignement primaire en alternance. Premièrement, il découvre la tâche qui lui incombe et qui, souvent, l'indispose. « *Observer ? Je vais m'ennuyer au lieu d'apprendre à enseigner !* » L'étudiant est invité à investir le rôle d'observateur, pour apprendre à décortiquer l'évidence, à analyser ce qui roule, à questionner ce qui dérange (Nancy Bresson). Vient ensuite le contrat de travail sur le terrain (observation, responsabilités partagées,

travail en solo) qui est proposé aux formateurs et étudiants. Comment aider l'étudiant à investir complètement ce rôle ? Comment s'assurer que les formateurs de terrain accompagneront l'étudiant dans le travail d'observation et de découverte sur le terrain ? (Andreea Capitanescu Benetti). Suivons alors un étudiant type sur le terrain. Quels questionnements ? Quelles découvertes ? Quelles difficultés ? (Nilima Changkakoti). Finalement, de retour à l'université, jetons un œil au matériau récolté (Valérie Hutter) et voyons comment il est travaillé, décortiqué, investi par les étudiants et les formateurs universitaires (Valérie Vincent).

L'observation des autres, une observation de soi

Il n'y a pas de recherche sans observation préalable, pas d'avancée scientifique sans ce travail indispensable, attentif et patient d'observation. L'observation est une clé précieuse, mais trop souvent oubliée.

Observare, en latin, c'est porter son attention, surveiller mais aussi respecter, se conformer. L'observation est un outil extraordinaire, mais souvent négligé dans le monde enseignant qui est un univers actif, un monde de l'agir, du faire où l'on prend rarement le temps de la distance, du recul. « *On a la tête dans le guidon* », réalisent les professionnels au moment où, justement, ils ont l'occasion de la lever un peu. Agir est aussi parfois un mode de défense, qui permet d'éviter de penser, de ressentir.

Mais pourquoi observer, à quoi ça sert en définitive ? D'abord à apprendre des autres. L'enseignant observant sa classe apprend à connaître les élèves individuellement et à repérer leur développement individuel, mais aussi leurs réactions dans différents contextes. Il

prend ainsi conscience de ce qui les met en difficultés, ou au contraire les stimule positivement. Il découvre également la dynamique groupale qui règne dans la classe, les différents leaders, boucs émissaires, mouvements d'alliance qui régissent les petits groupes et la classe tout entière. L'observation donne alors des clés pour ressentir l'atmosphère émotionnelle de la classe et apprendre ainsi, ultérieurement, à réguler ces phénomènes.

Mais elle permet aussi d'apprendre de soi à travers ce que l'on ressent, ce que l'on vit intérieurement. La psychanalyse nous a appris que l'observateur était impliqué dans le champ d'observation et qu'il devait « *s'observer en train d'observer* ». Freud avait proposé le modèle de l'attention flottante, afin de ne pas se limiter à priori à un certain champ d'observation, « *au risque de ne trouver que ce que l'on savait d'avance* ».

Observer les enfants, c'est aussi s'ouvrir à l'autre et à soi-même. Être attentif à l'enfant en soi, à ce que

ressent cet enfant intérieur présent en chacun de nous. C'est aussi prendre le temps de s'identifier à l'enfant réel, de comprendre ce qu'il ressent, en écoutant nos propres mouvements internes. Pour un enseignant stagiaire, c'est aussi développer des capacités d'observation empathique, ne pas juger, mais essayer de comprendre ce qui se joue dans la relation éducative et pouvoir s'identifier en partie à l'enseignant afin de devenir progressivement, de stage en stage, un adulte professionnel.

Ce n'est pas à mon sens dans le but d'imiter, de reproduire que les étudiants futurs enseignants sont immergés à plusieurs reprises, une ou plusieurs semaines, dans une classe auprès de professionnels du terrain sélectionnés par l'université, mais pour découvrir et se confronter à ce métier à travers ce qu'il nous fait vivre affectivement et en profondeur. Apprivoiser les forts mouvements affectifs qui l'habitent, les champs du transfert et du contretransfert. ■

NANCY BRESSON

À PLUSIEURS VOIX

De l'observation participante ou de la participation observante ?

Nos étudiants en formation d'enseignant doivent aller sur le terrain scolaire pour apprendre à faire et à observer le faire. Il peut s'agir de sa propre pratique ou celle de l'enseignant formateur de terrain chez qui le stagiaire est accueilli dans la classe, dans l'école.

À la fin du module d'enseignement, l'étudiant reçoit de la part de son formateur de terrain un rapport de compagnonnage dans lequel nous découvrons notre étudiant dans sa posture dans le terrain éducatif. C'est à ce moment-là que je découvre parfois avec regret que certains formateurs de terrain reprochent aux étudiants en formation de ne pas avoir suffisamment participé ou de ne pas avoir posé suffisamment de questions sur la pratique enseignante, sur la classe, sur les élèves. Et là, une préoccupation majeure s'impose à moi en tant que formatrice universitaire. Comment est-ce que je peux mieux faire comprendre aux deux protagonistes que durant le temps de terrain, l'étudiant doit adopter une posture d'observation participante, et que celle-ci soit fortement encouragée par le formateur de terrain ?

Tout au long des expériences, j'ai pu observer que plusieurs dérives existent dans la compréhension de ce contrat, « être en observation participante ». Ce contrat ne va pas de soi lorsque :

- des étudiants observent uniquement la pratique du formateur de terrain dans une posture attentiste et de retrait ;
- des étudiants ne savent pas comment intervenir de front dans la classe, par exemple du fait du manque d'espace ou de sollicitations directes de la part du formateur de terrain ;
- des étudiants s'engagent fortement et participent à toute chose

dans la classe et n'interrogent plus les évidences, en appliquant un style d'enseignant qui leur est offert dans la classe ;

- des formateurs de terrain confinent les étudiants dans un rôle de purs observateurs ;
- des formateurs de terrain donnent trop peu d'espace-temps à l'étudiant en invoquant le manque de temps, la nécessité d'avancer les programmes ;
- des formateurs de terrain considèrent les stagiaires comme une simple aide dans la classe, permettant de suppléer aux besoins d'encadrement.

Ces figures de style sont forcément schématiques et caricaturales, mais donnent à voir des tendances. Ce que j'aimerais montrer, c'est surtout des situations où le couple « obser-

Regarder la classe comme un fait étrange et non pas comme une réponse à son propre regard normatif.

vation participante » ne tient pas ensemble. Pour vraiment endosser cette posture de compagnon, les étudiants stagiaires doivent remplir un contrat impossible parfois : d'une part, pouvoir être impliqués suffisamment dans l'activité enseignante et travailler coude à coude avec le formateur de terrain ; d'autre part, garder une attitude continue de questionnement sur le sens, les intentions, les tenants et les aboutissants de l'activité réalisée par le mentor ou par soi-même.

Je considère que pour l'étudiant en formation d'enseignant, le degré de la participation dans une classe est important. Il doit conjuguer à la fois son implication et son rôle de chercheur de l'agir professionnel. Il doit éviter de projeter dans sa participation à la vie de la classe ses représentations d'un travail bien fait, d'une bonne gestion de la discipline,

des interactions avec les élèves, de ce qu'on attend de la classe, de chaque élève, des parents. Il doit regarder la classe comme un fait étrange et non pas comme une réponse à son propre regard normatif de ce que devraient être l'école, la classe, la relation avec les parents. Il ne doit pas se laisser absorber par l'action qui le tiendrait à distance d'un regard réflexif et analytique sur ce qui se déroule en sa présence.

Il s'agit donc d'être au plus près de l'activité enseignante, de ses contraintes, et pouvoir se regarder en faisant « s'observer dans l'activité et par l'activité ». ■

ANDREEA CAPITANESCU BENETTI

L'anthropologie en classe, un sport dangereux

Extraits de journaux de formation à deux voix, inventés, mais fortement inspirés de la réalité

■ Lundi matin, premier jour

« Ouf ! Bien contente de me retrouver enfin de nouveau sur le terrain après deux semaines d'université, de retrouver les enfants et la FT^[1] ! Moi, si je suis dans cette formation, c'est pour devenir enseignante, ce que je veux c'est pratiquer, pratiquer, pratiquer ! J'espère que j'en aurai l'occasion, que je ne passerai pas trop de temps à observer au fond de la classe, à me tourner les pouces.

— Je me réjouis de découvrir mieux la classe, mais j'arrive un peu à reculons : la FT avait oublié qu'elle accueillait un étudiant dans sa classe. Je m'assieds au fond de la classe, à ma hauteur il n'y a qu'un seul autre pupitre, isolé, je me demande ce que l'élève a fait pour se retrouver là ? Nous sommes un peu exclus tous les deux. »

■ Première semaine de terrain

« J'ai de la chance ! Chez les petits, on ne peut pas se permettre d'être inactif, donc pas le temps d'observer. Il faudra pourtant bien que je m'y colle, je dois ramener deux SEC et commencer à penser une intervention pour la DOI^[2]. On nous a dit que nous avions à adopter deux postures d'observation : l'anthropologue et le compagnonnage.

1 Formatrice de terrain, dans le jargon de notre formation.

2 Ces deux expressions sont des formulations propres à notre formation universitaire. Nous demandons aux étudiants de récolter des « situations éducatives complexes » (SEC), qui seront analysées lors des temps universitaires, ainsi qu'une démarche d'observation et intervention (DOI) à mener dans la classe en responsabilité (une activité, un conseil de classe, un entretien de parents, une sortie, etc.).

à la rigueur, je comprends, observer pour apprendre comment faire, oui, j'aimerais savoir comment la FT fait pour que les enfants se tiennent tranquilles sur les bancs par exemple ; avec moi, ça marche pas ! Mais que vient faire ici l'anthropologie ? La différence entre voir et regarder ? L'attention flottante ? Ou l'attention ciblée ? Pfff ! Ces universitaires...

— « Flottant », ça me paraît peu assuré, pas sûr que ce soit ce qu'il me faut. Ciblé, oui, à la rigueur, je dois trouver une situation problématique, je dois donc faire attention aux élèves qui posent problème. Le problème, c'est que ça tourne dans cette classe. Ce que je vois là, et que je n'ai pas vu les premiers jours parce que l'enfant était malade, c'est un enfant qui a vraiment des problèmes avec son métier d'élève : il ne se tient jamais tranquille, il n'écoute pas, il pleure et s'accroche à sa mère, il tape vite les autres. J'ai l'impression qu'il n'a vraiment pas compris ce qu'il faisait à l'école. Je me demande aussi ce que font les parents. Je pense que je vais prendre cette situation. »

■ Vendredi matin, après avoir enseigné seule un jour

« Discussion avec la FT. Je lui avais demandé comment elle faisait pour tenir sa classe avec autant d'autorité. Au départ, elle n'a pas pu me répondre, elle avait besoin de réfléchir. Elle m'a dit que c'était mes questions qui l'avaient aidée à prendre conscience des ressorts de son action. C'est pour ça qu'elle tient à accueillir des étudiants dans sa classe, ça la stimule d'avoir un regard autre sur ce qui se passe dans sa classe, elle est obligée d'explicitier ce qu'elle fait, lorsqu'elle n'est pas dans le feu de l'action, elle peut aussi voir ses élèves autrement. Elle peut aussi observer (tiens ?) d'autres manières de faire, d'autres person-

nalités, même chez des débutants, ça renouvelle sa pratique.

— J'apprends plein de choses sur la classe. Par exemple, l'élève au fond de la classe y est pour des problèmes de comportement, mais moi je l'ai toujours vu calme ! Du point de vue enseignement c'est un peu frustrant, je fais beaucoup de photocopies. La classe est difficile, la FT ne veut pas trop me la confier. Elle a fait une mauvaise expérience avec un stagiaire récemment, ça lui demande trop de reprendre la classe en main après (un peu militaire tout ça ?). J'apprends que l'élève du fond de la classe est d'origine étrangère. Je remarque aussi que la FT ne s'occupe jamais de lui. Elle trouve qu'il ne fait pas d'effort, elle ne comprend pas pourquoi il n'apprend pas aussi rapidement le français que l'élève anglophone qui est dans la classe depuis à peu près le même temps (lui, il est lusophone), elle ne comprend pas ce que ses collègues ont fait avant elle ; en plus, elle n'a pas de soutien, elle a renoncé. Moi, ça me révolte ! »

■ Deuxième période d'université : mots clés

« Discussions avec les collègues sur nos situations, riche. Différents points de vue. Quand même, que font les parents ? Peut-on intervenir ? Où est la limite ? Mieux regarder, recueillir plus d'informations. Quoi, on peut s'observer soi-même ? On peut s'observer agissant ? Je repars sur le terrain avec plus de questions que de réponses.

— Échanges riches. Pas d'accord pour que ce soit l'enfant et sa famille qui doivent faire tous les efforts. Me mettre à la place de l'enseignante ? J'ai de la peine. Me mettre à la place de l'élève ? Plus facile, ça me rappelle des choses. L'indignation, qu'en faire ? L'aspect systémique ? À creuser, c'est pas l'aspect qui frappe au premier abord » ■■■

À PLUSIEURS VOIX

■ Deuxième terrain

« J'ai pu discuter avec la FT sur la situation de cet élève, je comprends un peu mieux, je le regarde différemment. Il y a même des fois où j'ai pu le calmer. Je me questionne quand même sur les parents.

— En y réfléchissant, je comprends (un peu) mieux le découragement de la FT. Elle n'a pas de soutien ni de sa hiérarchie, ni de ses collègues. L'école n'est pas assez difficile pour avoir droit à un enseignant de soutien. Ils ne sont pas encouragés à demander un traducteur pour les entretiens avec les parents (alors qu'ils y ont droit), ce qui fait que les parents, c'est la grande inconnue. J'ai pu discuter avec la FT, elle ne s'était pas rendu compte qu'elle interagissait si peu avec l'élève. Je me rends compte que depuis notre discussion, ça change (maintenant je suis plutôt en pétard avec le système, qu'est-ce que je vais faire de ça ? Il faudra quand même me faire une place dans ce monde scolaire). »

■ Fin du module

« Beaucoup de choses vécues, entendues, beaucoup à faire pour l'évaluation. C'est très bien de dire qu'il faut apprendre à se questionner, mais c'est vraiment frustrant de ne jamais avoir de réponse. La formatrice universitaire nous renvoie les questions, mais des fois, je voudrais bien qu'elle nous dise franchement ce qu'elle pense, ce qu'il faudrait faire !

— Un module intense, beaucoup à faire, plein de questionnements. J'apprivoise l'idée de pistes plutôt que de solutions, c'est vrai que le séminaire d'analyse de pratique que j'ai suivi en même temps que le module m'y aide.

Conclusion : L'anthropologie en classe est un sport dangereux pour un futur enseignant : vous qui entrez dans cette formation, abandonnez tout espoir de trouver des solutions (toutes faites) ! Un processus, à suivre. » ■

NILIMA CHANGKAKOTI

Les dilemmes de la profession

Après sept ans de travail de formation et plus de 200 situations étudiées¹, il est intéressant ici de se pencher brièvement sur les thématiques récurrentes qui interpellent, voire angoissent les étudiants stagiaires observant une classe pendant les quatre semaines complètes de leur temps de terrain. Ce qui ressort des observations de terrain au fil des années révèle les complexités de l'apprentissage du métier, de la confrontation à une classe, de la posture du stagiaire « désormais plus élève mais pas encore enseignant », des représentations d'une norme scolaire. Les

Des observations qui révèlent les complexités de l'apprentissage du métier, de la confrontation à une classe, de la posture du stagiaire.

groupes de thématiques que je présente ne sont bien entendu pas exhaustifs, mais donnent un aperçu des discussions et analyses qui reviennent en force chaque année à travers les récits des étudiants.

Un premier groupe d'observations concerne les élèves marqués et marquants : des élèves en grande difficulté scolaire ou à haut potentiel intellectuel, des élèves violents, des élèves absents ou effacés, des élèves placés en foyer ou séparés de leur famille. Les observations se ciblent souvent sur l'impact de ces élèves sur le reste de la classe, ou sur les pratiques enseignantes qui montrent des limites dans la gestion de ces

élèves (peu de moyens et d'aides, manque de formation).

Le deuxième groupe concerne les observations liées à l'accueil et l'intégration des élèves allophones : la complexité soulevée par les étudiants se situe souvent au niveau des structures (classes d'accueil), de la collaboration entre professionnels concernés par le parcours de l'élève, des pratiques de classe qui intègrent mais parfois excluent. Ces dernières années, les situations concernant la scolarisation des élèves du voyage ou des élèves placés dans des centres de requérants d'asile sont plus nombreuses : comment intégrer les enfants nouvellement arrivés lorsqu'on sait qu'ils pourraient si vite repartir ? Comment permettre aux élèves de donner du sens au travail scolaire dans la précipitation ? On voit ici l'impact des situations sociales et politiques sur les pratiques scolaires.

Un troisième groupe décrit les dilemmes de la profession en termes d'organisation du travail : les observations touchent à la gestion du groupe classe, à celle du double degré, à la différenciation, à l'autorité et aux sanctions. Viennent ensuite les observations se rapportant aux relations au sein de la classe : dans cette quatrième série, les thèmes du bouc émissaire, de l'élève leader, des groupes rivaux, des agressions verbales ou physiques de la part des élèves mais également des enseignants sont récurrents dans les écrits des étudiants. Elles font souvent écho à des observations de soi, car elles touchent à des souffrances personnelles des étudiants dans leur parcours d'élève. Lors des analyses, nous abordons alors des questions d'ordre éthique et moral qui sont parfois plus difficiles à objectiver.

Le dernier groupe de situations concerne les relations entre les

¹ Selon une version adaptée du dispositif du Gease, cf. Yveline Fumat, Claude Vincens et Richard Étienne, *Analyser les situations éducatives*, ESF éditeur, 2003.

familles et l'école. Cette thématique est un peu alibi : pour chaque complexité scolaire (enfants en souffrance, gestion de classe difficile, élèves qui perturbent, enseignants aux prises avec des dilemmes éducatifs, etc.), il y a quelque part le spectre des mauvais parents, ceux qui ne viennent pas à l'école, ceux qui ne savent pas éduquer, ceux qui n'ont pas de moyens, ceux qui sont intrusifs, ceux qui etc. Pendant l'écriture du récit ou l'analyse de celui-ci, les étudiants tentent d'apporter quelques solutions aux problématiques posées : ils plongent alors dans des explications « *familialistes*^[2] » en extériorisant la complexité de la situation décrite. Pourtant, une fois le travail d'analyse entamé, nous nous rendons compte que les parents ne sont souvent qu'une toile de fond dans les récits : les étudiants n'ont, en réalité, pas observé in situ la relation famille-école, mais l'ont faite intervenir

2 Chiara Curonici, Patricia McCulloch, « "Avec une famille pareille..." Les effets néfastes des explications "familialistes" sur la scolarité des enfants. Comment en sortir ? », *Thérapie familiale*, 4 (31), 2010.

après coup pendant l'exercice d'écriture.

« *Mon FT m'a dit que ses parents ont divorcé récemment. Je comprends aujourd'hui pourquoi Xavier a de la difficulté à se concentrer.* »

« *J'ai appris par la suite que ma FT a dû convoquer les parents à plusieurs reprises, mais sans résultat.* »

Comment mieux préparer les étudiants au travail d'ethnographe sur le terrain ?

« *Comment faire comprendre aux parents l'importance des devoirs, pour que Lucie recommence à travailler ?* »

Nous voyons bien dans ces paroles (tirées de mon imagination mais reflétant aisément les propos des étudiants) que l'observation est dans de nombreux cas rapportée : elle relève surtout de discussions avec les formateurs de terrain, de représentations partagées au sujet des relations entre les familles et l'école (souvent négatives), de légendes urbaines qui circulent entre étudiants.

Mon questionnement en tant que formatrice concerne donc le rôle, mais aussi la méthode, d'observation. Comment mieux préparer les étudiants au travail d'ethnographe sur le terrain ? Comment leur permettre de se former dans le domaine des relations avec les familles, si ces moments clés ne sont pas observables pendant le temps de terrain ? Comment (et faut-il ?) les aider à identifier des moments clés de la relation entre les familles et l'école qui seraient davantage observables (accueil du matin, réunions, sortie de classe, activités parascolaires, soirées portfolio, séances avec le directeur ou la directrice, conseil d'établissement, commentaires dans le carnet de liaison, etc.) et donc analysables ? Comment instituer des moments propices aux échanges avec les parents, sous le regard formateur et bienveillant des formateurs de terrain, pour que les étudiants puissent acquérir une expérience et une posture professionnelles d'enseignants soucieux du travail avec les familles des élèves ? La question reste ouverte. ■

VALÉRIE HUTTER

Enfin, comprendre

Le module de formation que j'anime consiste à analyser et trouver des pistes de réflexion et d'action dans un problème observé en stage, présenté sous forme de récit. Quel a été le travail d'observation des étudiants lors de l'analyse du problème ? Quels nouveaux savoirs et pratiques d'observation du problème ai-je dû transmettre dans ces moments-là et qu'est-ce que cela a signifié pour moi ? Dans une publication à paraître, Olivier Maulini et moi avons ciblé sept schèmes de guidage plus ou moins activés dans les interactions entre les étudiants et la formatrice universitaire que je suis lors de l'analyse de ces situations.

1. Le schème de désapprobation : les novices font le procès, de manière interrogative, de ce qu'ils observent et qu'ils ne trouvent pas normal.
2. Le schème d'incrimination : ils cherchent le fautif dans le problème (l'enseignant ? les élèves ?).
3. Le schème de pluralisation des inculpés : soit les étudiants, soit moi tentons de dépasser l'absurdité d'un seul fautif.
4. Le schème central de questionnement de la question : soit les étudiants, soit moi (le plus souvent) renvoyons le questionnement au groupe lui permettant de quitter le registre normatif pour le réflexif.
5. Le schème de documentation des

jugements : je tente de guider au sein du groupe une réflexion sur la complexité de la situation, en m'appuyant sur les recherches en sciences de l'éducation, bref, en pluralisant les regards.

6. Le schème de retour sur l'intention d'enseigner : j'essaie de voir ce que pourrait faire pédagogiquement l'école ou l'enseignant face aux conflits présents dans le problème.
7. Le schème de réhabilitation de l'impouvoir : tout l'enjeu est de tempérer chez les étudiants le désir de tout contrôler et de s'empêcher d'agir tout de suite.

Souvent, les étudiants peuvent penser qu'ils ont déjà tout ■■■

À PLUSIEURS VOIX

■■■ observé en écrivant leur situation et certaines sont tellement bien écrites que je peux en être convaincue moi-même. Cependant, à peine les premières analyses en groupe s'ébauchent-elles que nous plongeons dans la boîte noire de la complexité et que l'observation doit s'affiner. Les étudiants mobilisent assez vite et d'eux-mêmes les trois premiers schèmes : de désapprobation, d'incrimination et de pluralisation des inculpés. La prise de position, pas très loin du jugement de valeur parfois, est typique de ces trois premières phases : les étudiants cherchent à mieux observer et observent effectivement de nouvelles données, même probablement les 95 % du problème. Mais face à l'indignation que peut parfois provoquer le problème soulevé, ils se cantonnent parfois à une posture normative, peinent à prendre à bras-le-corps le problème autrement et à aller chercher les 5 % qui restent.

LES 5 % D'OMBRE

Cependant, je prends souvent appui (non sans difficulté) sur cette phase plus émotive et controversée, pour activer moi-même le quatrième schème de questionnement de la question. À ce moment, le groupe d'étudiants et moi basculons dans un autre registre de l'observation et partons éclaircir les 5 % d'ombre qui ne vont pas de soi. Avec le schème de documentation des jugements, je demande aux étudiants d'observer ce que disent des auteurs en sciences de l'éducation sur le problème posé, pour regarder autrement, différemment, plus profondément. Cette phase est loin d'être évidente pour certains, car elle fait office de rupture avec leurs premières opinions et observations. J'active le schème de retour sur l'intention d'enseigner, en invitant les étudiants à observer les autres pratiques enseignantes, les siennes propres et parfois les miennes. Je les engage finalement à s'observer aussi eux-mêmes, leurs désirs, leurs limites et leur impuissance, en mobilisant le schème de réhabilitation de

l'impouvoir. Mais parfois, malgré une analyse et une observation multiple et multipliant de regards, les pistes d'action proposées reviennent à des propositions normatives, une attente de réponses toutes faites et pragmatiques. Elles sont utiles certes, mais font parfois main basse sur la réflexivité engagée en amont. Ce constat me contrarie encore et me pousse à croire que la pratique

Transmettre aux étudiants un savoir particulier, fait d'une certaine lucidité sur la réalité de la condition humaine, donc de celle des enseignants primaires.

de l'observation pourrait aussi se diversifier sur des pans encore méconnus. Par exemple, comparer le problème soulevé avec des situations extrascolaires et sociales où il est aussi soulevé, et aller observer de telles situations.

Enfin, le schème de réhabilitation de l'impouvoir. Il intervenait la plupart du temps en fin de processus d'analyse du problème, où, malgré l'observation du problème, la désapprobation, la documentation des jugements, le questionnement de la question, bref, malgré l'analyse, je commençais à sentir qu'il fallait transmettre aux étudiants un savoir particulier, fait d'une certaine lucidité sur la réalité de la condition humaine, donc de celle des enseignants primaires. Ce savoir demandait une nouvelle posture observante pour les étudiants : forts de l'analyse du problème faite en amont, je tentais non seulement de faire en sorte qu'ils observent la situation telle qu'elle était, mais aussi de l'accepter telle qu'elle était, même si nous avions trouvé des pistes d'action. Face à l'observation et le constat de la complexité de chaque problème éducatif, on ne peut plus humain, je sentais qu'il fallait transmettre une certaine humilité, mais une humilité intelligente, parce que le « monde intérieur des ensei-

gnants^[1] » est souvent dominé par un désir de toute-puissance. Je pensais aussi qu'il fallait leur montrer que tenter d'aborder la complexité est à la fois passionnant et déroutant, parce que cela permet d'un côté de mieux contrôler son action en (prochaine) situation de classe, mais d'un autre, comprendre et dominer totalement la complexité est humainement impossible.

En fait, nous touchions, en fin d'analyse et donc souvent trop tard, sans temps pour continuer, à ce qui permettait de développer la pensée réflexive par excellence, c'est-à-dire la conscience des conflits de valeurs (souvent cachés) en jeu dans le problème, des limites de son action et de la résistance d'autrui, du fait que l'unanimité sur la solution morale d'un problème est impossible dans nos contextes démocratiques^[2].

Pour la formatrice que je suis, je restais divisée entre une envie profonde de transmettre ces aspects aux étudiants et une impression de ne pas pouvoir répondre aux questions pragmatiques des novices, comme une résistance à dire ce qu'il faudrait faire, préférant leur enseigner à se libérer de leur obsession de tout contrôler, réhabiliter leur impouvoir. Comme ma carrière de formatrice en est plutôt à ses débuts, j'attends et je tente d'accepter d'attendre de voir si c'est un bon savoir pour de futurs enseignants. ■

VALÉRIE VINCENT

1 Ada Abraham, *Le monde intérieur des enseignants*, éditions EAP, 1982.

2 Jürgen Habermas, *De l'éthique de la discussion*, éditions Flammarion, 1992.

EN SAVOIR PLUS

Le module de formation évoqué dans cet article est intitulé : « Approches transversales : situations éducatives complexes – relations, institutions et diversité des acteurs ». Une présentation est disponible en ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/index.html>

5. Et quand les élèves observent

Et ils voient beaucoup de choses, écoutons-les...

Les élèves, observateurs experts

Dans la classe, les élèves observent sans cesse leurs enseignants en train d'intervenir. Ils sont attentifs aux moindres indices qui pourraient révéler leurs hésitations, leurs tâtonnements, notamment ceux des plus jeunes enseignants qui apprennent leur métier devant leurs yeux. Leur observation est souvent animée par l'intention d'échapper à l'ennui en classe tout en évitant les ennuis scolaires.

Luc Ria, Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon

La façon dont les élèves observent est une activité rarement dévoilée, et pourtant potentiellement féconde pour mieux saisir la dynamique complexe de ce qui se joue en classe. Dans le cadre d'un programme de recherche sur le travail réel des enseignants, nos prises de vue se focalisent sur l'activité des débutants pour concevoir des ressources vidéos pour leur formation^[1]. Mais peut-on former ces futurs enseignants sans tenter de comprendre les logiques même des élèves, la façon dont ils interprètent, selon leurs propres fins, les scénarios pédagogiques qui leur sont proposés ?

Lors du visionnement de l'activité de Séverine (jeune professeure de français), perturbée lors de son entrée en classe par les suites d'une bagarre ayant eu lieu dans le couloir, les élèves reconnaissent rapidement

un pli familier de leur propre monde et une façon typique d'y réagir : « Dès qu'on a une bagarre on est excité, on a envie de dire à tout le monde ce qui s'est passé et on voit

MOTS CLÉS

Autorité
Gestion de classe

pas qu'il y a un professeur devant nous, il n'existe pas ; dès qu'il y a une bagarre, les professeurs n'existent plus pour nous. On hurle dans la classe, on fait notre show, comme on peut dire. » Ce témoignage illustre comment s'opèrent régulièrement des bascules difficilement contrôlables entre les logiques du monde agité des élèves et la logique scolaire à peine instaurée. À la moindre agitation, les enseignants débutants peuvent se retrouver « gommés » et voir leurs modalités d'intervention annihilées. Ce que confirme une professeure chevronnée familière de ce type d'oscillation dans l'engagement des élèves : « Les élèves ont tendance à nous faire disparaître en développant en classe leur propre bulle de vie personnelle. Il

nous faut alors éviter d'être isolé et tenter de nous réinscrire dans le collectif pour exister de nouveau. »

Ainsi, avec certaines classes, la reconquête de sa propre légitimité passe par une réinscription physique dans son territoire symbolique et disciplinaire.

LE PREMIER CONTACT

Dès l'observation des premiers pas de Romain devant le seuil de sa porte (professeur d'allemand débutant en difficulté en début d'année scolaire lors de la mise au travail de sa classe de 3^e), les élèves relèvent son comportement hésitant : « S'il ne dit pas bonjour, ça montre qu'il est un petit peu mal à l'aise ; s'il est timide, alors là, c'est pas la peine de venir nous faire cours [rires], les élèves vont l'écraser directement [rires]. » Leurs propos sont ici plutôt humoristiques que provocateurs. Par contre, ils montrent comment les élèves ont tendance à construire spontanément des catégories d'intelligibilité du type d'enseignant observé, avec son lot d'exigences potentielles dont dépendent étroitement leurs propres actions et marges de manœuvre. Ils observent ensuite Romain, les bras croisés, attendant le silence des élèves avant la première consigne, et confirment sans hésiter : « Si l'enseignant attend que les élèves soient calmes pour commencer son cours, cela ne sert à rien, cela peut durer une heure [rires]. »

Ces premières réactions s'appuient sur leur expérience de très nombreux débuts de cours (quasiment ■■■■

¹ Luc Ria, Serge Leblanc, « Conception de la plateforme de formation NéoPass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, 8 (2), 2011, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

5. Et quand les élèves observent

■■■ un millier par année scolaire), pendant lesquels les actions des enseignants et celles des élèves se jaugent, se calibrent, convergent ou non vers un même objectif. Si les élèves pointent, en regardant les vidéos, l'importance d'un cadre d'accueil convivial de la classe, ils estiment peu fécondes les attentes autoritaires et interminables avant leur mise au travail. Leur analyse converge avec celle d'enseignants expérimentés, qui insistent sur la nécessité d'éviter ces longs face-à-face anxigènes pendant lesquels l'autorité des novices est souvent en jeu. Une collègue expérimentée insiste : « *Il faut mettre les élèves au travail rapidement pour que ce soit le travail qui petit à petit structure leur activité, sans attendre au début un calme illusoire.* » Cette tendance est fréquemment observée en milieu difficile : l'ordre en classe n'est pas une condition première à l'installation du travail, mais la conséquence de l'impulsion donnée par l'enseignant concernant un projet impliquant le plus grand nombre d'élèves.

UN DOUBLE JEU DE RÔLE

En observant plus longuement Romain qui peine à prendre sa classe en main, les élèves estiment : « *Il ne prend pas son autorité, on a l'impression que ce n'est pas lui le prof, que ce sont les élèves qui font leur loi. Il faut qu'il montre que c'est lui le prof. Là, on dirait qu'il est un élève comme les autres.* » Ce constat d'une fonction à prendre ou d'un rôle à jouer en début de cours converge avec

l'analyse d'Alexandra, jeune professeure de français qui souligne ce moment particulièrement délicat pour les débutants : « *Il faut prendre un vrai courage à deux mains qui est celui de s'imposer, ça demande une prise de risque, une mise en avant de soi-même qui n'est pas évidente. Ça demande de croire à sa solidité, ça ne veut pas dire que l'on est solide, ça veut dire qu'on croit que l'on peut jouer le rôle. Ce n'est pas forcément faire preuve de puissance ou d'auto-*

Croire à ce rôle pour que les élèves y croient à leur tour.

rité, mais c'est croire à ce rôle pour que les élèves y croient à leur tour. »

Comme Romain, les enseignants ne font pas forcément preuve d'une autorité naturelle lors de leur première expérience de classe avec des publics peu scolaires. Ce premier le reconnaît avec franchise : « *Je ne sais pas crier.* » D'ailleurs, le faut-il ? L'autorité professorale est plutôt une lente construction professionnelle fondée sur une légitimité scientifique et des valeurs (humaines) éducatives et mobilisant des savoir-faire ad hoc pour intervenir avec pertinence. Malgré tout, si l'enseignant ne s'impose pas personnellement, il le peut en mobilisant le potentiel de la situation présente (encore faut-il trouver l'ouverture) pour engager le collectif sur un travail ou un projet structuré. S'il fait au contraire du surplace en attendant des conditions meilleures, les élèves, observateurs experts de

ces situations d'attente, en profiteront pour fragiliser son dessein. Pour que le cours débute, un double simulacre doit s'opérer : l'enseignant doit jouer son « rôle de prof », en s'appuyant sur les plis ordinaires d'une forme scolaire qu'il aura construite ostensiblement avec ses élèves pour que ceux-ci, en l'observant in situ, s'y inscrivent et jouent pleinement leur rôle d'élèves. Car contrairement à une idée reçue, les élèves (même dans ce genre d'établissement) ont plutôt envie de bien faire leur métier d'élève en début d'année scolaire ; c'est seulement quand les mauvaises notes et la lassitude apparaissent, quelques semaines après, que les choses se compliquent.

LES CLÉS D'UNE ENTRÉE EN CLASSE RÉUSSIE

En parcourant les autres vidéos d'enseignants mobilisant différentes configurations de début de cours, les élèves commentent leurs actions tout en décryptant les clés qui participent de leur point de vue à leur efficacité. Par exemple, ils évaluent favorablement la mise au travail de Rémy, jeune enseignant de SVT, qui distribue dès l'entrée en classe un petit bilan à compléter : « *Ça commence bien, c'est bien, car les élèves qui sont tête en l'air, un bilan, ça va un petit peu les rassurer pour réviser pour leur contrôle.* » Ils trouvent aussi pertinente sa façon de rentrer par le travail et non par le cadrage des règles scolaires : « *Il y a plusieurs élèves qui n'ont pas enlevé leurs oreillettes, leur capuche, il ne va pas s'arrêter sur plusieurs élèves, il ne fait pas partie de la police. Les élèves rentrent, l'enseignant leur donne une feuille, les autres, ils se concentrent, il vient après vers la personne concernée.* » Même si les avis divergent, les élèves pointent majoritairement le caractère plus favorable d'une remarque individuelle sur le registre des règles scolaires à respecter plutôt que devant l'ensemble du groupe classe : « *Je préfère que l'on vienne me voir directement, "s'il te plaît, enlève ta capuche", plutôt que l'on me le demande devant tout le monde en fait.* » Les élèves apprécient particulièrement la façon dont Lucie (professeure de mathématiques) emploie un système gradué et très structuré de sanctions lors de la vérification des devoirs à effectuer à domicile : « *Le fait de donner plu-*

EN SAVOIR PLUS

Comprendre les logiques des élèves

Cet article repose sur une expérimentation en cours menée en collaboration avec Valérie Lussi Borer, enseignante-chercheuse du laboratoire Craft de la faculté des sciences de l'éducation de Genève, dans le cadre des travaux de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » de l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon. Il s'agit d'identifier l'intérêt de l'usage de témoignages d'élèves, disponibles sur la plateforme de vidéoformation NéoPass@ction, pour compléter les analyses croisées d'enseignants débutants, d'enseignants chevronnés et de chercheurs autour de situations caractéristiques du travail enseignant. Sans prétendre remplacer l'expérience en première

personne dans des situations de classe, des ressources vidéoscopiques peuvent enrichir l'offre de formation pour comprendre les logiques des nouvelles générations d'élèves, notamment ceux effectuant leur scolarité dans des établissements d'éducation prioritaire.

Concrètement, une demi-douzaine d'élèves de 4^e et de 3^e d'un établissement d'éducation prioritaire de la banlieue parisienne ont accepté de visionner les activités typiques d'enseignants débutants sur la plateforme NéoPass@ction, lors de la mise au travail de leurs élèves, et d'effectuer des commentaires.

sieurs chances avant l'heure de retenue quand les devoirs ne sont pas faits permet à chacun de pouvoir se rattraper. » Ils relèvent aussi l'ambiance de classe chaleureuse maintenue dans la classe par Cécile, professeure plus expérimentée de français, malgré l'opposition manifeste d'un élève qui a décidé de ne pas s'asseoir à la place indiquée préalablement dans le plan de classe : « Là, l'enseignante ne crie pas, elle préserve une ambiance agréable, c'est bien pour les autres élèves. »

Nourrie par ces observations conjointes, l'activité entre protagonistes de la situation de classe est circulaire : l'enseignant définit par son action celle des élèves qui, en retour, la redéfinit. Cette dynamique d'engendrement des activités est marquée par plusieurs lignes de tension, que les élèves pointent ostensiblement

lors du décryptage des vidéos à posteriori : favoriser un accueil convivial tout en proposant un cadre structuré et structurant (mais « sans être flic ») ; produire de la nouveauté et de l'envie chez les élèves tout en conférant au cadre d'accueil des règles récurrentes d'organisation scolaire ; entrer le plus tôt possible dans le travail scolaire sans oublier de rappeler (en synchrone ou en décalé) les règles nécessaires pour l'ordre scolaire ; prendre en main un collectif tout en ciblant des interventions plus individuelles, etc.

Enfin, la lucidité dont font preuve les élèves pendant l'observation de vidéos d'enseignants en action n'est pas surprenante. Le problème est que souvent, collectivement, ils perdent leur lucidité et l'exigence dont ils font preuve indi-

viduellement avec un peu de recul. Ils assistent en effet toute l'année à des configurations d'entrée en classe et de mise au travail plus ou moins variées, plus ou moins attractives, cadrant de ce fait plus ou moins bien leur énergie et leur attention en début de cours. Aux premières loges, ils deviennent progressivement des observateurs critiques exigeants, faisant parfois payer au prix fort les enseignants qui négligent ces moments cruciaux pour les rendre acteurs d'un projet stimulant. Si l'ennui en classe est évité, les ennuis des enseignants (débutants) seront alors en partie minimisés. ■

SITOGRAFIE

Plateforme de formation NéoPass@cction de l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon : <http://neo.ens-lyon.fr>

Voir les autres pour mieux se voir

Proposer à des lycéens fâchés avec l'école d'observer le comportement de classes au travail, du Vietnam à la salle d'à côté, c'est participer à la construction de leur métier d'élève.

Olivier Haeri, Yves Lancry, Anne Philippon, enseignants au microlycée de Sénart (Seine-et-Marne)

Première séance d'accompagnement personnalisé pour nos jeunes lycéens en cours de rattachage : nous visionnons un reportage sur la journée d'un enfant d'une dizaine d'années au Vietnam. On y observe ses conditions de travail, le rapport à l'autorité du maître, la pause déjeuner et la sieste qui ont lieu dans la salle de classe. À l'issue de sa journée d'école, il part prendre des cours de français. Deuxième document : un extrait du *Cercle des poètes disparus*, pour la description des lieux et des uniformes. En fonction des réactions des élèves, nous avons choisi un extrait montrant un

enseignement conservateur, ou bien le passage au cours duquel Robin Williams pousse un élève dans ses retranchements avant de s'effacer.

MOTS CLÉS

Décrochage
Métier d'élève

Au travers de ces vidéos, ou d'autres encore montrant des écoles alternatives comme Summerhill ou le lycée autogéré de Paris, il s'agit d'observer le positionnement respectif du professeur et des élèves : sont-ils actifs ? S'agit-il d'un cours magistral ? Travaillent-ils sur le même objet ? Quels sont les objectifs

des enseignants ? Qu'attendent-ils des élèves ? Pour reprendre un concept du sociologue Danilo Martuccelli, il s'agit d'une « extrospection ». Pour s'émanciper, les jeunes ont besoin de comprendre les attendus de l'école. Comment réagir à l'oral ? Pourquoi écouter les réponses des autres, alors qu'on a demandé la parole ? Pourquoi faire un exercice écrit, alors qu'il sera corrigé quelques instants plus tard ?

Notre démarche ne se situe pas dans une approche psychologique, en demandant aux jeunes de chercher en eux des réponses et des ressources pour réussir leur scolarité. Il s'agit ici, par l'observation et par l'analyse des situations observées, de donner du sens au fonctionnement d'une école qui a pourtant contribué à leur échec. Cette extrospection ne vise pas à une compréhension abstraite de la pédagogie ou des règles de l'école, mais à une intelligence de l'école à l'échelle de l'individu. ■■■

5. Et quand les élèves observent



■ ■ ■ Pour guider les élèves dans leurs observations, nous élaborons par étapes successives un ensemble de questions, qui constituera une grille. Le travail sur la première vidéo consiste à décrire tout ce qui caractérise l'école, en restant dans la description, en gardant pour soi les impressions ou les jugements. Après une mise en commun de ces observations, nous avons cherché à les regrouper : description de la salle ; positionnement, gestuelle du professeur ; positions, activités des

élèves ; prises de parole. Cette première grille d'observation est ensuite testée sur un second extrait vidéo.

Deuxième séance : il s'agit cette fois d'aller observer pour de vrai dans une salle de classe. Les élèves assistent par groupe de deux à quatre au début d'un cours dans une classe différente de la leur. Ils conviennent d'abord d'une répartition dans l'espace, pour diversifier les angles de vue et pour éviter d'être assis ensemble. Cela leur permet d'être plus discrets, de moins

perturber le déroulement du cours. Selon les groupes, les élèves choisissent soit de se répartir les éléments à observer, soit de tous remplir la totalité des éléments de la grille. Pendant dix à quinze minutes, ils observent et prennent des notes. Ils se réunissent ensuite pour mettre en commun leurs observations. Au retour dans leur classe, les différents groupes présentent le résultat de leurs observations, y compris leurs éventuels désaccords. Les auditeurs sont invités à relever ce qui les surprend ou les questionne et à chercher des points communs entre les différentes observations.

En permettant aux élèves de se mettre en posture d'observateurs des situations de classe sur les premières semaines de l'année scolaire, nous les invitons à relever les spécificités de leur structure de raccrochage. Cela permet de distinguer ce qui se voit, ce dont on peut rendre compte avec la plus grande objectivité possible, de ce que le jeune en pense, de ses réactions par rapport à des situations scolaires. C'est justement parce que les jeunes se sentent particulièrement concernés par des situations de classe que ce travail exigeant pour dissocier le constat et le commentaire est intéressant. Ils peuvent ainsi percevoir les tensions qui les traversent au cours de cet exercice.

Ces observations permettent de travailler sur les spécificités du microlycée, en les confrontant à leurs représentations de l'école. Ils sont alors attentifs aux faibles effectifs dans les classes, à la proximité entre les enseignants et les jeunes, à la possibilité d'articuler les apprentissages collectifs avec des réponses à des besoins singuliers. Mais ils notent aussi tout ce qui témoigne de la posture de l'élève en classe : « *élèves pas trop motivés car ils regardent leur portable* », « *un élève perturbateur* », « *les pieds s'agitent sous les tables* », mais aussi « *personne ne regarde par la fenêtre* ». Toutes ces observations montrent que les élèves ont intégré des codes. Il s'agit maintenant d'en prendre conscience et d'en discuter.

Les échanges entre les élèves qui suivent l'observation sont l'occasion de confronter des représentations différentes du métier d'élève. Les finalités des situations pédagogiques sont mieux comprises, critiquées ou acceptées. Progressivement, une

Zoom Et dans un lycée ordinaire ?

À quelles conditions ce travail réalisé dans un établissement expérimental pourrait-il être transposé dans un autre contexte ? Dans l'emploi du temps des élèves, un moment de l'accompagnement personnalisé en début d'année peut être consacré à cette expérience. Le nombre d'élèves doit être restreint à un groupe d'une quinzaine, afin que la parole puisse circuler facilement. Plus délicat, les ensei-

gnants observés, soumis au regard parfois critique de leurs élèves, doivent comprendre et accepter la démarche mise en place. Les élèves eux aussi doivent avoir bien assimilé les objectifs de ce travail : il est nécessaire de prendre le temps de leur expliquer cette démarche, nouvelle pour eux. La bienveillance doit être de rigueur de la part des élèves comme des enseignants. Il nous semble donc, au

moins dans un premier temps, que les enseignants encadrants doivent être ceux qui sont observés. Oser cette place nouvelle de l'élève est sans aucun doute déstabilisant, mais c'est aussi ouvrir la porte à une nouvelle relation du jeune à l'école, qui l'aide à exercer son métier d'élève de façon responsable et avec plaisir.

O.H., Y.L., A.P.

nouvelle image de l'école se construit, dans laquelle l'élève n'est plus spectateur, mais acteur. Il choisit d'entrer dans le métier d'élève tel qu'il est en train de le définir et de le négocier avec ses camarades.

Ce temps d'échange permet également aux élèves qui le souhaitent d'exprimer leur souffrance passée vis-à-vis de l'école. C'est aussi pour chacun l'occasion de prendre conscience de facteurs clés expliquant son décrochage scolaire : identifier ses blocages dans les apprentissages ou dans sa posture d'élève est une première étape essentielle dans le rattrapage.

Le fait de pouvoir s'exprimer, d'être écouté, entendu par les autres est le début de l'élaboration d'une autre relation à l'école.

Enfin, c'est aussi l'occasion de confronter les attentes des élèves vis-à-vis d'une structure différente qui œuvre au rattrapage avec les principes et valeurs de cet établissement. Les jeunes prennent conscience de la démarche pédagogique de leur établissement et se l'approprient. Le sentiment d'appartenance à la structure microlycée se développe et contribue également au rattrapage. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Le microlycée de Sénart

Notre établissement accueille des élèves rattrapés, de 17 à 26 ans, qui ont vécu une rupture scolaire de quelques mois à plusieurs années, et souhaitent reprendre leurs études pour passer un baccalauréat ES, L ou STMG. Le travail présenté dans cet article est mené avec la classe RALY (retour au lycée), qui accueille des élèves ayant quitté l'école en fin de collège ou durant une classe de 2^{de} générale ou professionnelle. Au moins trois séances d'accompagnement personnalisé y sont consacrées, encadrées par deux enseignants.

le site du microlycée :

<http://www.micro-lycee.ac-creteil.fr/>

TÉMOIGNAGE

Qu'est-ce qu'ils viennent faire là ?

Que voient et que pensent les élèves de ces adultes qui s'invitent dans leur classe ?

■ Années 60

J'ai 4 ans. Ce matin, des étrangères sont venues à l'école.

« Des étrangères ?

— Oui, elles ne parlaient pas, elles ne disaient rien. Elles étaient toutes habillées pareil. Elles se sont collées le dos au mur, elles sont restées debout tout autour de la classe. Elles nous regardaient.

— Mais elles venaient de quel pays ?

— Attends, je ne sais plus. Ah si, c'était... des Autrichiennes ? Non ! Normaliennes ! »

■ Années 60

J'ai 8 ans. Maintenant je suis habituée, et toujours ravie de la venue dans notre classe des normaliennes et de leur professeur. Je sais qu'elles nous observent et j'ai à cœur d'adopter l'attitude que je suppose attendue, à ne pas faire comme à l'ordinaire, à surjouer, bref, à cabotiner. En outre, j'ai le sentiment d'aider les demoiselles normaliennes à devenir maitresse, et aussi ma maitresse, de lui permettre à elle aussi d'être admirée. Je suis si fière quand elle lit ma rédaction devant tout le monde !

■ Années 70

Je suis en 4^e. Un jeune étudiant vient passer quelques jours au fond de la classe pendant les cours de français, en stage d'observation. Je cherche à attirer son regard, son attention, animée par le désir de reconnaissance de mes talents d'écriture ! Si seulement il pouvait donner une leçon au professeur, qui d'office nous colle un zéro pour cinq fautes d'orthographe, même et surtout à nos rédactions ! Je suis vexée par autant de rigidité ! Juste avant de disparaître de notre lycée, la correction de notre dernier devoir lui est confiée, c'est la jubilation et la revanche : 18 !

Ce jour-là, j'ai l'impression d'avoir remporté une grande victoire ! J'espère vraiment que notre professeur en titre aura retenu la leçon que lui

a donnée l'observateur du fond de la classe !

■ Années 80

Je m'appelle Martin. Je suis au CP. Souvent, il y a des gens qui viennent nous voir en classe. La maitresse nous dit qu'ils sont là pour apprendre, qu'elle aussi elle apprend. Bon, et nous ? Ce matin, j'ai décidé de monter un coup, j'ai demandé aux copains de toute la classe de s'asseoir sur les chaises que Françoise avait installées pour les gens, pendant qu'elle leur parlait dans le couloir. Nous, on est restés très silencieux, et on a fait semblant d'être les gens. On regardait d'un air entendu ce qui était affiché, comment c'était décoré.

Alors j'ai dit calmement aux gens : « Entrez les enfants, et faites comme si on n'était pas là. »

■ Années 90

On m'appelle Stéph. Je n'ai pas demandé à venir ici, au CEP. Déjà y'a les éducateurs, alors en plus y'a un instit ! Comme si on était des mômes ! L'autre jour, j'ai eu la rage, y'a une femme qui est venue en classe, c'est pas touristique ici, qu'est-ce qu'elle est venue faire là ? L'instit nous a dit que c'est une conseillère, d'académie je crois, non, pédagogique. Tu parles, encore une assistante sociale qui va marquer des choses sur moi, je me suis levée vers elle et je lui ai dit : « C'est quoi que vous écrivez, madame ? Arrêtez d'écrire. » Elle a bien vu que j'avais la rage, je supporte pas qu'on me regarde, ni qu'on écrive sur moi. ■

FRANÇOISE BALLAY

Un précieux préalable

Le point de vue d'un relecteur avisé sur ce dossier : observer n'a rien évident ; c'est un acte professionnel qui ne prend de sens que dans l'analyse de l'ensemble de l'activité, associant les acteurs et celui qui a observé.

Richard Étienne, professeur émérite de l'université de Montpellier

« *Monsieur Palomar cherche à limiter son champ d'observation ; s'il considère un carré d'à peu près dix mètres de rivage sur dix mètres de mer, il peut dresser un inventaire de tous les mouvements de vagues qui s'y répètent avec une fréquence variée dans un intervalle de temps donné.* » (Italo Calvino, *Palomar*, Giulio Einaudi, 1983.)

C'est grâce à Alain Bouillet que j'ai découvert *Palomar* et la lecture d'Italo Calvino m'a convaincu de la nécessité de former à l'observation, qu'elle soit de recherche ou poursuive une autre finalité, sans jamais céder à l'illusion d'une certitude qui naitrait d'une attention méthodique consacrée à un objet délimité aussi géométriquement que ci-dessus. Ce n'est pas ce dossier qui viendra démentir cette posture résolument précautionneuse.

ON N'Y VOIT RIEN !

Jacqueline Gérard reprend le titre d'un livre de Daniel Arasse pour évaluer son observation du cours de sa collègue professeure de mathématiques et professeure principale d'une classe de 2^{de} dans un lycée technique. Tout ce qui est décrit comme course de vitesse par la narratrice devient lentement appliquée et expliquée dans la deuxième partie du texte où la parole est restituée à l'actrice principale. Comment cela est-il possible ? Depuis Claude Bernard et sa méthode expérimentale, confiance est faite à la démarche des sciences exactes dont tout l'effort consiste à produire des lois pour ce qui est prévisible et reproductible. Une pomme, ça ne parle pas, même quand ça tombe ! Les sciences humaines se sont inspirées de ces méthodes, privant les humains de la parole, qui est leur

propre. C'est ainsi que s'est répandue l'observation, avec ses deux comères que sont la recherche d'objectivité et la détection d'obstacles.

André de Peretti fait souvent remarquer qu'il y a loin du regard de l'inspecteur (qui n'est pas sans rapport avec le *Surveiller et punir* de Michel Foucault) à la pratique de l'audit (qui fonde sa recherche d'efficacité sur l'écoute). En effet, la première définition de l'observation qui vient à l'esprit, c'est de considérer qu'il y a devant soi un objet que l'on scrute. D'où cette illusion de l'objectivité liée au retrait, à la prise de distance. Or, qu'y a-t-il de plus subjectif, d'intersubjectif que la relation de travail, notamment dans le cadre de la classe et dans celui, plus complexe encore, de la formation quand des enseignants, voire des étudiants, font la classe en présence d'observateurs ? Et que dire de cette situation du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maitresse-formatrice que narre Armelle Legars ? Des élèves qui travaillent, un stagiaire qui enseigne, la candidate qui l'observe puis s'entretient avec lui, le tout sous le regard des cinq examinateurs ! Ce qui lui fait écrire : « *Soudain, je commence à comprendre ce qu'est une démarche de formation, le fait que l'observation n'est qu'un point de départ pour permettre l'analyse, non par le formateur, mais par le collègue observé lui-même.* »

UN POINT DE DÉPART ?

Alors, l'observation ne serait bonne qu'à jeter aux orties, victime d'une rupture épistémologique qui la disqualifierait ? Nous devrions nous mettre à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel et reprendre l'incitation de Donald Schön ? En fait, rien n'est aussi simple et les textes issus de l'équipe

genevoise montrent une nouvelle fois les apports de la Tavistock Clinic à Londres : Esther Bick (1964) y a construit un protocole d'observation du jeune enfant qui permet d'initier les (futurs) enseignants à la dimension affective de l'enseignement. Il s'agit de faire en sorte que les apprentis enseignants passent de la vision des élèves vus comme un monobloc à la perception de ce que « *l'enfant leur communique et ce qu'ils vivent en sa présence* » (Angelika Toth et Vijé Franchi). Ainsi, l'observateur s'observe observant et détermine que toute observation dans les métiers de l'interaction humaine a un impact sur la personne observée et sur celle qui observe. Cette méthode impose de se passer de toute prise de notes pour écrire le compte rendu, plus tard, sur la base de ce qui a été mémorisé. (Angelika Toth et Vijé Franchi)

Mais à quoi sert ce changement de posture en rupture avec trois siècles de transmission de connaissances à des élèves types tels que conçus par la rationalisation introduite à la fin du XVII^e siècle, par une forme scolaire qui ne prend pas en compte leur personnalité ? C'est la condition du passage d'un élitisme républicain qui sélectionne les meilleurs en les soumettant à la distillation fractionnée (« *l'école des vaincus* » de François Dubet) à une approche plus démocratique et soucieuse de chaque personne. L'observation devient attitude ethnographique et sert à mieux comprendre les situations éducatives complexes. Cette démarche permet d'« *instituer des moments propices aux échanges avec les parents* », entre autres. Et Valérie Vincent en tire un principe qui la guide dans son travail de formatrice : « *Je sentais qu'il fallait transmettre une certaine humilité, mais une humilité intelligente* ». Car, dans toute situation éducative complexe, il y a une occasion de développer la pensée réflexive, « *c'est-à-dire la conscience des conflits de valeurs (souvent cachés) en jeu dans le problème, des limites de son action et de la résistance d'autrui* ». Réfléchir, c'est commencer par recueillir, comme on le fait dans l'observation participante, puis essayer de penser

à nouveaux frais à partir de ce recueil d'informations.

S'OBSERVER POUR S'ÉVALUER ET S'IMPLIQUER

À l'instar du cinéma où l'on passe son temps à attendre, dans la classe traditionnelle chaque élève doit patienter pour présenter sa performance orale ou physique. Céline Hergault^[1] a trouvé une parade à cette inaction dans la tradition de l'éducation physique et sportive : elle propose à ses élèves de 5^e d'utiliser une tablette numérique afin de pratiquer une observation différée « pour améliorer [leurs] capacités motrices en attaque ». Des groupes sont organisés avec un rôle tournant entre deux lutteurs, un arbitre, un marqueur et un vidéaste. Points forts et points faibles sont identifiés par les élèves eux-mêmes qui choisissent ceux qu'ils vont travailler dans des ateliers spécifiques. Deux effets principaux sont alors observés : une dévolution^[2] de la tâche de l'enseignant aux élèves et une implication de chaque élève qui devient auteur de ses stratégies et parcours d'apprentissage. Donc, le retour réflexif sur la pratique est indispensable pour entrer dans le contrat didactique et, si le recours à la tablette numérique ajoute un zeste de motivation, il peut être remplacé par une fiche comportant les items pour le recueil des observations.

C'est d'abord elle-même qu'elle observe Florence Castincaud, avec une classe de 4^e dont les élèves doivent reprendre un « premier jet » grâce aux conseils et remarques qui leur sont prodigués. Mais cela ne marche pas ; pis, elle avoue : « Je me suis engagée comme une bleue dans quelque chose que j'ai trop mal explicité. » L'observation des erreurs qu'elle a commises (outre les SMS mentaux qu'elle s'adresse pendant la séance !) l'incite à reprendre les conseils didactiques de Dominique Bucheton sur la réécriture d'un texte et les encouragements de Philippe Perrenoud (1998) à fonder une « observation formative [...] qui permet de construire une représentation réaliste des apprentissages pour mieux les guider ». Autrement dit, l'observation du travail des élèves sert tout autant, sinon plus, au pilo-

tage des dispositifs didactiques qu'à leur aide personnelle ou à leur accompagnement, quand bien même cette dimension pédagogique ne doit pas être négligée.

Des formateurs en sont venus, selon Nicole Priou, « à interroger nos dispositifs de formation initiale et à mettre en place, en tout début d'année, [...] un dispositif d'observations mutuelles entre pairs et l'exploitation, en formation, de ces observations mutuelles ». L'idée est évidente au vu des théories de l'apprentissage : il est difficile de comprendre l'activité d'un expert quand on est novice. Cela rappelle un dispositif montpelliérain de visites formatives (Alain Lerouge) ou de visites à visée formative (Alain

Et si, en changeant ce qu'on doit changer, les procédures de recherche se muaient en démarche de formation ?

Jean) dans lequel des quatuors de stagiaires allaient s'observer à tour de rôle, avant de mener entre eux une analyse sous le contrôle d'un formateur et du tuteur, qui ne prenaient la parole que lors de la reprise de fin de séance. Bien sûr, on objectera que des difficultés d'organisation rendent improbable cette démarche. Il ne manquera pas non plus d'opposants à cette rencontre de pairs qui peuvent résister à une pratique aussi impliquante. De fait, témoignages et recherches établissent que tout dispositif d'observation repose sur une éthique, mais aussi sur une progressivité que ne manquent pas de suggérer plusieurs articles.

Le plus pertinent (et percutant !) est celui de Sylvain Doussot qui fait remarquer : « Celui auquel je m'adresse est l'objet même de mon analyse : j'en fais un objet, et je voudrais discuter avec lui en tant que sujet ! » S'inspirant d'Alain Bensa, il propose de rééquilibrer la relation, en abandonnant cette posture de surplomb qui a fait tant de dégâts, pour considérer la pratique de l'autre comme intelligente et intelligible. Mais comment la décrypter sans l'aide de cet autre qui en détient la raison ? Comment obtenir ce « changement de perspective », sinon en changeant le rapport habituel de la formation et de la recherche, la première demandant des recettes à la seconde ? Et si, en changeant ce qu'on doit changer,

les procédures de recherche se muaient en démarche de formation ? L'article de Sylvie Grau nous montre qu'il peut y avoir vagabondage de l'un à l'autre, car, dans ce cas particulier, une procédure de formation pour les ouvriers de la FIAT, l'instruction au sosie (« demain, tu es absent au travail, indique à ton remplaçant ce qu'il doit faire pour exécuter tes tâches ») a été reprise par la recherche, notamment la didactique professionnelle. Elle est mise en œuvre ici dans un master de formation de formateur : « Elle [Isabelle Vinatier] prend les mêmes postures, pose ses mains comme moi, dit « je » à ma place et je me vois en face, je vois ma souffrance que j'avais toujours réussi à nier. » Ainsi s'élargit le cercle de l'observation, et l'on peut, sans artéfact technique, observer l'autre « comme un autre soi-même », pour détourner le titre de Paul Ricœur.

OBSERVER, PARLER, ANALYSER

L'article de Serge Leblanc permet de réinsérer l'observation dans le cadre dynamique du développement personnel. L'utilisation de la vidéo sous toutes ses formes donne le loisir d'observer ce qui n'était que fugace, soumis à la prise de notes ou à l'utilisation de grilles, ou encore mémorisé sans outil. Cette facilité offerte par le rejeu à l'infini, l'arrêt sur image et autres ralentis est contrebalancée par la souffrance que crée l'autoconfrontation, définie comme un visionnage différé de son action en vue de la renseigner du point de vue des intentions, des prises d'indices et des règles que l'on suit. Il y a là une forme de violence qui rend impossible l'acte de formation recourant directement à l'autoconfrontation. Heureusement, une approche didactique différente a pu être adoptée en passant par l'alloconfrontation, où il s'agit d'essayer de comprendre l'action d'un pair agissant dans des situations typiques comme l'entrée en classe. « Ces expériences [...], qui peuvent être vécues, sans risque, dès les premiers pas professionnels, constituent [...] une première étape importante pour pouvoir accepter de vivre sereinement [...] des entretiens d'autoconfrontation à sa propre pratique de classe qui exposent à priori plus fortement la personne. » Encore une fois, l'observation seule ne ■■■

1 Article à consulter dans la partie du dossier figurant sur notre site.

2 Pour reprendre le terme de Guy Brousseau.

■■■ permet pas d'imputer réellement une activité mentale ou des gestes professionnels à une autre ou un autre que soi-même. L'étape, préparée, de l'autoconfrontation constitue la finalité de la démarche pour recueillir le point de vue de l'enseignant, ses émotions, ses préoccupations et ses focalisations. Mais la suspension du jugement et, plus encore, l'assurance pour l'autoconfronté de ne pas être jugé ne sont guère faciles à obtenir, car il y a de la volonté organisationnelle (éviter de mélanger certification et formation) et de l'autocontrôle chez les formateurs qu'un entraînement préalable permet de mettre en place. Enfin, il y a chez les personnes en formation cette tendance à résister à l'analyse qui est d'autant plus compréhensible que nous avons vu plus haut l'épreuve vécue par Sylvie Grau lors d'une instruction au sosie.

OUTILLER

Luc Ria systématisait et simplifiait l'outillage qui permet d'observer le travail enseignant : son simplexe comporte quatre axes, le premier étant la tonalité émotionnelle qui nous caractérise entre le confort et l'inconfort ; le second pouvant se résumer à la discipline comme double préoccupation de l'enseignement, faire acquérir des savoirs et contrôler de l'ordre nécessaire à cet apprentissage ; le troisième opposant ces savoirs à transmettre (l'instruction) aux valeurs sur lesquelles est fondée l'école de la République (l'éducation) ; et le quatrième allant du collectif (la classe) à la personne que représente chaque élève. Nulle contradiction entre les extrémités de chaque axe, puisque le principe dialogique cher à Edgar Morin impose de les traiter pleinement (d'où une échelle de 0 à 5). Ce simplexe ne peut être renseigné que grâce à une interaction entre un observateur extérieur et la personne confrontée aux traces de son activité. Enfin, les recherches confirment que c'est la régularité et la continuité de la coopération entre chercheurs, formateurs et enseignants qui permet d'accompagner le développement professionnel. On est bien loin des seuls temps institutionnels de formation et plus proche d'une démarche d'établissement formateur ou, si l'on préfère, d'un environnement formateur à créer ou à développer dans l'établissement scolaire.

Et les élèves, les a-t-on perdus de vue ? Non, ce n'est certainement pas le cas, puisque ce même Luc Ria nous convie à en faire des « *observateurs experts des situations de classe* ». Le fait est que certaines conceptions didactiques caricaturales oublient que ce sont des personnes et n'en font que des sujets supposés apprendre. Or, ce sont eux qui, les premiers, jugent et jaugent les enseignants. Leurs pratiques s'ajustent à celles des enseignants (parfois en les contrecarrant, parfois en entrant dans le contrat didactique). Et ces pratiques suivent des logiques d'autant plus énigmatiques pour des enseignants débutants, qui ne sont

L'observation-inspection décentrée de vérité est mise de côté, même dans les textes écrits par les inspecteurs.

pas issus pour la plupart des établissements d'éducation prioritaire où « *dès qu'on a une bagarre, on est excités [...] et on voit pas qu'il y a un professeur devant nous* » et où « *si l'enseignant attend que les élèves soient calmes pour commencer son cours, cela ne sert à rien, cela peut durer une heure [rires]* ». La pertinence de ces observations peut être partagée par les enseignants lorsqu'ils vont confronter leurs façons de faire, les verbaliser, les analyser et faire l'hypothèse d'en modifier certaines. Le recours aux élèves dans l'observation de la vie de la classe permet de mieux comprendre ce qui se joue dans les situations, et d'en tirer des conséquences en termes d'autoformation.

Mais ce n'est bien sûr pas le seul intérêt de l'attention portée aux élèves ; car ce qu'ils font concerne aussi et surtout leurs apprentissages : toutes ces démarches d'observation, participantes ou non, secondées ou non par des traces recueillies d'une manière ou d'une autre, formalisées dans des entretiens ou des écrits, ne servent qu'une finalité, faciliter leurs apprentissages. Or, il est si facile d'être abusé ! On est « *au fond de la classe* », on voit les élèves « *de dos* » et il est formateur de donner aux élèves, à certains élèves, le rôle d'observateurs, par exemple à l'occasion d'une discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Ainsi se vérifient les deux grands principes de toute observation ; elle

est d'abord finalisée par une intention qui impose de faire un choix, ici, pour Michel Tozzi^[3], celui de découvrir et connaître les fonctions de président, de reformulateur, de synthétiseur, d'animateur, de discutants dans une DVDP ; c'est ensuite le prélude à une analyse, si possible collective : « *observer, c'est bien, en parler, c'est mieux* », affirme justement Philippe Watrelot. Et Françoise Colsaet complète le tableau en soulignant que « *le rôle de tuteur, ça s'apprend, que l'observation des pratiques devrait être une compétence professionnelle qu'on développe chez tous les enseignants, avec des collègues jeunes ou pas* » et en souhaitant « *participer à des réunions d'analyse de pratiques, avec d'autres tuteurs*^[3] ».

Alors, tout est pour le mieux dans le monde des observateurs ? Il semblerait que non à la lecture de certains textes avec lesquels je n'ai pas désiré polémiquer, car la tendance majoritaire de ce dossier est bien de confier à l'observation un rôle majeur, mais qui ne se joue que comme un pré-texte, le seul vrai texte étant celui de l'échange verbal, du développement et de l'apprentissage, lequel ne peut se passer de l'action pour qu'il y ait une réflexion sur cette action, voire, dans le meilleur des cas, pendant cette action. L'observation-inspection décentrée de vérité est mise de côté, même dans les textes écrits par les inspecteurs. Le recours à des outils techniques favorise sans doute l'observation et l'explicitation de son activité par l'acteur, individuel ou collectif, qui mobilise ce qu'il sait faire pour faire ce qu'il a à faire. Il en profite également pour apprendre et se développer, surtout si une analyse est faite à posteriori dans le cadre de la boucle évaluative qui se sert du recueil d'informations pour trouver des pistes d'amélioration. Dans ce dossier, les observés obtiennent rapidement leurs galons d'observateurs, même s'ils ont besoin d'accompagnateurs au fait de ces démarches complexes pour en profiter pleinement. C'est démocratique, efficace, pertinent et cela me réjouit. ■

³ Article à consulter dans la partie du dossier figurant sur notre site.

À LIRE SUR NOTRE SITE

Voir les élèves de dos

Françoise Colsaet

Quand on est au fond de la classe d'un stagiaire, on a le temps de se poser beaucoup de questions sur ce qu'on fait là, sur ce qu'on peut y faire pour être utile au moment du retour sur l'observation.

Mon corps d'enseignant

**Marion Tellier,
Alexandra Gadoni**

Ce qu'on voit en filmant un enseignant dans une classe, c'est d'abord un corps, de face ou de dos, en mouvement ou immobile, des gestes, plus ou moins volontaires, plus ou moins maîtrisés. On le voit, mais on en parle peu, par égard aux enjeux d'image. Une excellente raison de travailler cette question en formation.

Lettre à un ami formateur

Jean-Jacques Latouille

Les comptes-rendus d'observation rédigés par des stagiaires semblent souvent insatisfaisants. C'est sans doute qu'il faut dépasser une représentation trop simple d'une observation limpide

d'une réalité objective qu'il suffirait de retranscrire.

Quand celui qui est observé écrit

Bruno Seweryn

Depuis quinze ans, un inspecteur demande aux enseignants qu'il inspecte de rédiger après l'entretien un écrit réflexif, support d'un nouvel échange.

Observer le monde

Françoise Guillaume

Il y a mille choses à apprendre du quotidien, pourvu qu'on y soit attentif. Il y a mille occasions d'enseigner à partir d'observations d'élèves, si on en fait un point de départ pour des apprentissages.

Voir à travers une tablette

Céline Hergault

Utiliser une tablette numérique pour capturer des vidéos donne un regard différent sur les activités menées dans un cours d'EPS : quand voir faire en différé aide les élèves à faire.

Quand les élèves philosophent

Michel Tozzi

Pour des élèves, participer à une discussion à visée démocratique et philosophique est formateur ; être placé dans la situation du spectateur ne l'est pas moins, comme première étape d'une analyse de ce qui se joue dans les échanges.

EVELYNE BARRATIER. Ce texte est issu de l'atelier des rencontres 2013 à Saint-Barthélémy-d'Anjou : « Écrire son quotidien au travail ».

“ Parenthèse furtive ”

UN LIEU

7 h 45. Je traverse la cour déjà inondée de soleil et joyeuse, pour me diriger d'un pas pressé vers la salle des professeurs sous le cloître. Je pousse la lourde porte de bois moulurée. La lumière printanière n'a pas encore réussi à traverser les fenêtres trop hautes du vieux bâtiment religieux. Les abat-jours jaunâtres filtrent une clarté artificielle et terne. Les gens s'entrecroisent selon un itinéraire immuable tout en surveillant leur montre : casier, machine à café, panneau d'affichage, ordi du matin. Bonjours fugaces. Quelques groupes se font et se défont au hasard d'une confiance ou d'une anecdote. J'entre dans la ronde jusqu'à la sonnerie aigüe où chacun de nous rejoint sa classe.

UN MOMENT

9 h 55. La sonnerie de la récréation retentit. Le temps me bouscule. En dix minutes, je dois traverser un véritable labyrinthe pour aller dans la classe suivante, tout en passant par la salle des professeurs trois étages plus bas. Méline n'a pas encore ouvert son agenda, Jérémy m'apporte son carnet pour une demande de rendez-vous. Marin n'a pas compris ce qui est écrit au tableau. Je réponds, j'écris, mais je ne suis déjà plus là. Je bouscule et je n'aime pas ça. Il faut fermer

la porte à clé, mais Diane a oublié son manteau. Je vais être en retard. Aux toilettes, le collègue de physique me happe pour détailler sa colère contre un élève de ma classe. J'écoute, il faudra qu'on se revoie. Les escaliers sont libres. J'arrive dans la queue devant la machine à café. La sonnerie me surprend, alors qu'un gobelet me brûle les doigts. Il faut remonter.

UNE PERSONNE

Sa porte est entrouverte et il est à son bureau. En face de lui, le fauteuil est disponible. Je passe la tête, apparemment il griffonne un schéma à bulles, son outil favori pour réfléchir. Il lève le nez. Un sourire m'engage à entrer. Il cale son dos contre le dossier et suspend un instant son travail. Parenthèse furtive. On reprend le fil d'une discussion sans fin, on construit, on déconstruit à l'envi. Je dépose ma colère ou mon inquiétude, je la regarde à distance et cela m'apaise. Mais déjà quelqu'un d'autre est là, collègue ou élève qui vient raconter son histoire au responsable de niveau. Je repars discrètement, de la chaleur au cœur. ■

Je repars discrètement, de la chaleur au cœur.

VÉRONIQUE FLIPO. Professeure de biotechnologies santé environnement dans l'académie de Versailles et formatrice en formation continue dans le domaine transversal

“ Lecture suivie... d'effets ”

A la rentrée, je découvre une heure sur mon emploi du temps intitulée « EGP » ; entendez « enseignement général à visée professionnelle ». Quelle chance ! Du transversal institué avec les élèves de terminale du nouveau bac pro ASSP (accompagnement, soins et services à la personne) ! La professeure des services à la personne que je suis s'en réjouit.

C'est alors que ma collègue Albane Lesure, professeure des soins à la personne, me propose de mener avec elle la lecture suivie du livre *Une larme m'a sauvée* d'Angèle Lieby (2013, éditions Pocket) avec les deux groupes de notre classe. Ce livre est celui d'une femme qui témoigne de sa pleine conscience pendant le coma dans lequel elle a été plongée. Elle veut montrer l'importance du rôle relationnel du personnel hospitalier, même en présence d'une personne inerte.

Avant de nous lancer dans cette lecture en classe, commence un travail d'équipe entre nous (même s'il est très informel, car nous n'avons pas de temps de concertation institué). Nous

sollicitons plusieurs collègues pour lire ce livre. La lecture en est facile, poignante, mais les thèmes abordés méritent que nous y réfléchissions entre professionnels pour anticiper les réactions des élèves et discerner entre nous. Nous échangeons, avec nos collègues issues du milieu infirmier, sur la maladie subie par l'auteure, sur cette question de la conscience en état de coma et sur l'attitude du personnel dans de tels cas. Nous évoquons les points qui risquent de

Quelle chance ! Du transversal institué avec les élèves de terminale du nouveau bac pro ASSP !

heurter les élèves (les soins douloureux pour le patient, par exemple) et ceux qui vont faire débat (les greffes d'organes, l'euthanasie, etc.).

Je fais lire à ma collègue le livre de Serge Boimare, *La peur d'enseigner* (éditions Dunod), qui expose l'importance du nourrissage culturel et d'une méthode pour ces moments de lecture en classe. Nous convenons de la nécessité, après chaque lecture avec les élèves, de prendre un temps de restitution collective suivi d'un débat.

Le groupe d'élèves que j'ai en classe accueille le projet avec vivacité. Les trois jeunes en difficulté avec le français déclarent « moi je ne lirai pas », d'autres, « pourquoi lire un livre ? on n'aime pas lire », et la déléguée de résumer « on préférerait lire une revue ». Je les taquine en leur disant : « Désolée, mais on ne va pas lire Closer en classe, vous pouvez lire des revues chez vous pour vous distraire. » J'explique qu'il n'y a pas d'obligation à ce que chacune lise et qu'il est impératif de ne pas se moquer, de ne pas faire de commentaire sur la qualité de la lecture de telle ou telle camarade.

Vient le premier jour de notre lecture suivie. Les élèves me demandent si elles peuvent s'installer confortablement dans la salle. « Bien sûr, j'allais vous le proposer ! Moi aussi je vais me mettre dans votre cercle. » Je commence la lecture, histoire d'amorcer l'ambiance, de se mettre dans le rythme. Rapidement des élèves demandent à lire. Un silence d'une incroyable densité se fait. Ce récit fait son effet, il intrigue, il captive. Une jeune qui avait déclaré haut et fort qu'elle ne lirait pas demande à faire la lecture. Ensuite, vient la narration par le groupe de ce qui vient d'être entendu et le débat. Quelle qualité des échanges ! On discute sur les notions de maltraitance

et bienveillance, le statut du malade (patient, sujet ou objet, personne souffrante, membre d'une famille, etc.), sur la nécessité du travail en équipe et des décisions à prendre de façon collégiale.

Deuxième séance de lecture, très réclamée au milieu de quatre heures de cours. Élodie propose que chacune lise à tour de rôle, et surprise ! Tout le monde est d'accord. Rabia s'exclame : « Mais Marion, pourquoi tu dis que tu ne sais pas lire, tu lis bien ! » Et moi d'ajouter : « Tu vois, Cindy, il suffit juste que tu lises sans te précipiter et alors tu lis sans problème. » La lecture est toujours aussi concentrée, avec quelques exclamations quand le récit évoque des situations trop dures. Je leur donne ensuite l'occasion de déposer ces émotions fortes qu'elles ont pu ressentir, avant de débattre. Le caractère profondément humain du texte lu peut convoquer l'histoire personnelle de chaque individu. Le cadre offert, d'écoute respectueuse, a permis que le groupe puisse contenir et porter ce qui a pu émerger. Ce témoignage passionné oblige également à éveiller l'esprit critique des jeunes, à relativiser les propos de l'auteur.

Le partage fort a renforcé les liens de cette classe et on le ressent dans les autres cours. Cette activité, que nous menons avec ma collègue sur deux groupes en parallèle, nous permet d'échanger, d'avancer ensemble et tout simplement de nous réjouir de voir ces jeunes adhérer et faire leur ce projet.

Que du bonheur ! Du bonheur à emmagasiner, à partager, pour se rappeler que notre métier est formidable !

La semaine prochaine, la classe va partir en stage. Elles sont désolées que leur lecture soit interrompue. Savoir patienter, prendre le temps de la maturation, c'est aussi très formateur ! ■

JEAN-CHARLES LÉON. Professeur d'éducation musicale à Esbly (77)

“ Orthographe ”

Curieuse expérience qu'écrire, pour moi, de témoigner sur mes désordres orthographiques passés. Curieuse expérience pour moi, car la faute d'orthographe, toujours, m'obsède et me désigne du doigt. Écrire, c'est d'abord une source d'angoisses et de problèmes, une source de blocages et d'échecs. Ce sont, je pense, les lointaines réminiscences de mon passé d'écolier qui viennent encore me hanter : le regard de ma mère sur ma façon d'écrire ou de me tenir, sur mon orthographe, l'absence de mon père qui, malade alors que j'abordais ma scolarité secondaire, disparut de ma vie pendant des années, pour devenir une ombre allongée dans sa chambre fermée. L'éventualité de la faute m'angoisse, me fait paniquer encore maintenant. Le regard de mes

instituteurs sur mes feuilles, celui de cette gentille professeure de français, en 5^e, qui savait que je connaissais l'orthographe bien mieux que ce que je montrais alors, m'opprimaient et me faisaient peur. Quelquefois, douce et attentive, elle se plaçait derrière moi lors des dictées, et me tapotait gentiment la tête de son stylo, à chaque faute, pour attirer mon attention. Souvent, je corrigeais à l'instant ce que je venais de tracer, maudissant ma faiblesse. Encore maintenant, je ne supporte pas que quelqu'un me regarde écrire ou se penche sur ma feuille ; tout de suite, je perds mes moyens, j'hésite, je me trompe. Je me ■■■

La faute d'orthographe, toujours, m'obsède et me désigne du doigt.

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com

■■■ souviens de la honte ressentie après chaque dictée rendue et du nombre de fautes annoncé. Il faut dire que la règle était dure à l'époque : quatre points en moins par faute, pas moins. Même à deux points, voire un, je n'aurais pas réussi à entrer dans le barème. Non seulement je n'avais aucune chance de gravir cette échelle, mais mes quelques progrès ne servaient à rien, n'étaient pas reconnus ; le premier barreau était trop haut.

Souvent je repose mon stylo plutôt que de prendre le risque d'écrire. Le correcteur orthographique de mon ordinateur me rassure, même si je suis un peu honteux, parfois, de m'en remettre à lui. L'accord marotique reste un mystère, alors que je connais la loi à appliquer. Appeler ainsi l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir me fait rire et me procure la sensation douce d'avoir mis un nom sur la bête que je n'arrive pas toujours à dompter. Parfois je me retrouve face au tableau, devant mes élèves, la main tremblante, incapable d'assumer mon geste. Je m'arrange alors pour tracer des lettres ambiguës, souhaitant ardemment que le lecteur, l'enfant qui me regarde, pourra penser que l'orthographe que j'emploie sous les ratures illisibles est la bonne. J'espère qu'il ne mettra pas en doute ce que je suis par le simple constat d'un désordre orthographique ; j'espère qu'il ne mettra pas à jour mon passé. J'ai la pénible sensation de l'escroquerie.

Et pourtant, j'écris sans faute maintenant, ou presque, quand je suis dans de bonnes dispositions.

J'ai été un bon élève jusqu'à la classe de 6^e, que j'ai abordée avec un an d'avance, malgré mon orthographe. J'étais un lecteur infatigable, lisant, alors que j'avais 11 ans à peine, Soljenitsyne, auquel je ne devais pourtant rien comprendre. Je continuais à être un enfant vif et curieux, mais je devins incapable d'ouvrir un livre autre que ceux de l'épouvantable bibliothèque de mes parents, incapable d'apprendre une leçon autrement qu'en assistant aux cours que je perturbais pourtant. J'étais, et je le suis encore, me dit-on, remarquable à l'oral, capable de tenir des conversations, d'animer des séminaires ou de participer à des conférences internationales, de débattre, d'argumenter, de faire illusion, mais incapable d'écrire sans craindre la honte et la faute qui me désignerait. En cette année de 5^e, mon père était entré à l'hôpital, mon habileté scolaire également. Écrire me confronte encore à ma propre enfance et à cette part de moi que les élèves, tous les ans, font remonter. Et dans les premiers jours de septembre, chaque année, je scrute avec anxiété les enfants que le hasard place dans ma classe ; je les observe avec obstination, dans les premiers jours de septembre, pour commencer à comprendre, pour chercher la part d'eux-mêmes que je pourrais saisir, redoutant de mettre au jour celle qui m'a fait souffrir et que je ne veux pas qu'ils connaissent.

Tous les ans, malgré mon expérience, certains me transpercent, me touchent et me détruisent à nouveau. ■

FLORENCE CASTINCAUD, professeure de français en collège dans l'Oise

“ Moi, ça m'émeut ”

Mi-décembre, à l'heure des remises de bulletins en mains propres réservées aux pas brillants, mon collègue et moi recevons Bruno et sa mère.

Bruno l'éternel grognon, épuisé quand il a écrit trois lignes, protégé à toute heure de nos assauts pédagogiques par son blouson étroitement fermé et ses moufles noires qu'il ne quitte qu'après injonctions répétées. Bruno qui tâche de provoquer une querelle avec un copain à chaque début d'heure, histoire de repousser le moment de se mettre au travail. Bruno qui n'a jamais son livre ; si un jour il l'apporte, c'est qu'il a oublié son classeur, histoire d'équilibrer.

Peu à peu, quand même, au fil des mois, il s'est laissé avoir par un texte plus intéressant que les autres, ou un extrait de film auquel il n'arrivait pas à résister. Il a donné une idée, émis une analyse. Entre deux rires pour la galerie, évidemment, pour ne pas faire trop sérieux ; mais quand même, il a été piégé, est entré dans la réflexion, il... Non, il n'est pas passé à l'écrit, là, le cheval se cabre, il peste, refuse, n'a pas de feuille, en trouve une, brouillonne trois lignes.

Au fil des mois, il s'est laissé avoir par un texte plus intéressant que les autres.

Resté seul en fin d'heure, un jour, il accepte enfin un dialogue à peu près franc : « *C'est ça mon problème, explose-t-il, l'écrit, j'y arrive pas.* » Bon, eh bien, à partir de là, on peut se bâtir un

programme possible, genre Vygostky, n + 1 et tout ça. Quand on a le pied dans la porte, c'est plus facile d'entrer.

Or donc, ce soir, Bruno est là, nez sur son bulletin assorti d'avertissements. Sa mère, calmement : « *Tu sais pourtant que pour ce que tu veux faire, ça n'ira pas si tu continues comme ça !* » Nous demandons de quoi il s'agit. Il n'ose pas. Finalement, on y arrive : il veut être gynécologue. Cette fois, il a plutôt un petit sourire timide.

Je ne sais pas vous, mais moi ça m'émeut, ce gars de 14 ans qui ose un rêve aussi inattendu, aussi incongru.

Qui a dit « *attention, cet élève devant vous que vous admonestez est peut-être votre futur médecin* » ? ■

NATHALIE BINEAU, professeure de français en lycée

“ Dansons la turlutaine ”

Pour rejoindre l'étage, je dois me frayer un chemin parmi un conglomérat d'élèves. Loin devant, dans le hall méconnaissable, des jeunes filles dansent sur une musique diffusée par un hautparleur ; applaudissements.

Dans la salle des professeurs, Patrice joue de la guitare comme tous les ans. Les collègues affalés sur les canapés reprennent nonchalamment les paroles de la chanson ; leur mollesse résulte sans doute tout autant de la digestion du repas de Noël que de la fatigue de la période scolaire presque achevée.

Je rejoins la salle qui m'est attribuée pour l'après-midi et installe les tables en U et une rame de papier. Après la sonnerie, neuf jeunes filles, élèves de 2^{de}, élèves de 1^{re} prennent place. Elles ont choisi, dans un copieux menu, de participer à un atelier d'écriture pour jouer avec les mots : cadavres exquis, détournements de proverbes, puzzle verbal, etc.

Comme mise en bouche, je leur propose un cadavre exquis.

Le cadavre exquis, écrivent Paul Éluard et André Breton dans leur *Dictionnaire abrégé du surréalisme* est « un jeu de papier plié qui consiste à faire composer une phrase ou un dessin par plusieurs personnes, sans qu'aucune d'elles puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes ». La première phrase du cadavre exquis du jour doit débiter par un verbe à l'infinitif et poursuivre par un complément ; elle a forcément un rapport avec le lycée. Les phrases suivantes proposeront des définitions à l'aveugle : « C'est... c'est aussi... c'est encore... c'est enfin... »

Cela donne par exemple ceci : « Allumer l'ordinateur, c'est profiter des bons moments, c'est encore se promener dans la rue, c'est encore se faire piquer par une méduse, c'est enfin savoir dire stop. » Ou cela : « Apprendre une leçon, c'est parler doucement, c'est aussi avoir froid, c'est encore écouter de la musique c'est enfin chevaucher une licorne. »

Nous poursuivons avec des détournements de proverbes. Je leur parle du personnage décalé, Hermile Lebel, dans *Incendies* de Wajdi Mouawad, qui transforme de manière poétique des phrases toutes faites : « Rome ne s'est pas construite en plein jour », dit-il pour exprimer qu'il faut se laisser du temps. Les jeunes élèves s'essayent à l'exercice à l'aide d'un corpus de proverbes : « Point de texto, bonne nouvelle », écrit l'une ; « chassez le naturel, il ira voir ailleurs », écrit l'autre.

Nous nous attaquons ensuite aux définitions de mots oubliés. Que signifie par exemple « frisque » ? Ce mot s'applique-t-il à « quelqu'un capable de prendre un énorme risque quand il fait froid » ou qualifie-t-il « une météo à la fois froide et chaude ? » Et un « zinzolin » ? Est-ce « une personne très étourdie » ou une « couleur oscillant entre le transparent et le multicolore ? » Quant

Une jeune fille arpente les couloirs, un plateau à la main : roses des sables, truffes en chocolat.

à « embabouiner », signifie-t-il « emballer un babouin dans un paquet cadeau pour le zoo » ou désigne-t-il « l'action d'une baleine imitant le cri d'un babouin pour communiquer avec un panda ? »

Munies de leurs définitions insolites, les élèves écrivent un court texte, à la manière d'un croquis, qui saisit un moment de leur journée et réutilise un ou plusieurs mots oubliés. Amanda a choisi la turlutaine, qui désigne « une danse qui se pratique uniquement en bougeant les oreilles » : « Dans quinze minutes, ça sonne. Il faudra se rendre en salle 211 mais d'abord les billettes, ça presse trop. Malheureusement, toutes les portes sont bloquées par des gens qui dansent la turlutaine en écoutant le concert. Ouf, les billettes d'en haut sont libres. Lucie m'attend devant en servant de portemanteau. Quand je sors, elle est contaminée : elle remue les oreilles en rythme. »

Comme nous traversons les derniers instants scolaires de cette année 2013, j'invite ensuite les participantes à écrire quelques « je me souviens » à la manière de Georges Perec, en leur proposant d'écrire ce qui est commun plutôt que ce qui relève de l'intime. Clara évoque « la première fois qu'elle a regardé les listes des élèves des classes de 2^{de} et l'angoisse ressentie », tandis que Justine « se souvient de s'être perdue dans le lycée et être arrivée dans un couloir bleu ». Amélie « se souvient de la première fois où elle a entendu la sonnerie du lycée en se demandant ce que c'était (en l'occurrence une musique de western) ».

Nous terminons l'après-midi par la rédaction d'un extrait du journal d'un objet, juste avant de quitter l'établissement et de le laisser entièrement à ses mêmes objets. Clara rédige le journal d'une chaise sur le point de lancer un mouvement de revendication contre les mauvais traitements et pour le respect des quatre pieds par terre.

Nous rangeons la salle, mettons les chaises sur les tables avec délicatesse, « merci de votre implication, bonnes vacances ». Je ferme la porte à clé.

Une jeune fille arpente les couloirs, un plateau à la main : roses des sables, truffes en chocolat ; ce sont les réalisations de l'atelier chocolat qu'elle offre à tous ceux qu'elle croise. Je rencontre aussi sur mon chemin d'anciens élèves de terminale, venus ce jour-là, entre fin de période universitaire et vacances, chercher leur diplôme du baccalauréat. Je prends de leurs nouvelles, ils sont ravis de dire que tout va bien, nous nous faisons la bise à présent, « passez de belles fêtes, révisez bien pour vos partiels ».

La cour se vide comme le parking. Nous partons un peu plus tôt ce vendredi soir. ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com

Et la classe devient salle de rédaction

MONIQUE ROYER. Erick Bureau et Alain Devalpo se sont rencontrés sur les bancs de la Sorbonne en fac d'histoire. Le premier est devenu enseignant, le second journaliste après un détour par l'animation socioculturelle, et de leur amitié est né le projet « Journalistes en herbe » devenu « Globe Reporters ». Le résumé est simple et l'ambition est grande : « dresser un pont entre éducation et journalisme par le biais du numérique ». Rencontre avec deux concepteurs d'une éducation numérique et de l'information vivante et animée par les élèves eux-mêmes.

Avec Globe Reporters, la classe se transforme en salle de rédaction dont les envoyés spéciaux sont des journalistes de métier, qui enquêtent et interviewent selon les demandes des élèves, devenus pour l'opération leurs rédacteurs en chef. Du Laos à la Tunisie, en passant par Haïti ou le Sénégal, l'espace francophone est visité. Plusieurs matières sont investies : histoire-géographie, français, éducation au développement durable, notamment. Classes du primaire, du secondaire, Segpa, lycée général ou professionnel, tous peuvent participer. L'association porteuse du projet, Le retour de Zalumée, regroupe des journalistes, des enseignants et des acteurs du numérique qui puisent dans les retours enthousiastes des participants l'envie d'aller plus loin encore. « Je tenais à vous envoyer un courriel pour vous dire le plaisir que j'ai à voir la curiosité des élèves s'affiner, l'attention qu'ils portent à l'écoute des interviews, le plaisir qu'ils ont à retrouver leurs questions et à découvrir les questions des autres élèves », écrit par exemple une enseignante de CM1.

L'idée des « Journalistes en herbe » est née d'une correspondance entre Alain Devalpo, alors en reportage au Chili, et les élèves d'Erick Bureau pour la radio scolaire dont il était le responsable. Nous sommes en 1998, le numérique en est à ses prémices, les échanges se font sur des cassettes audios envoyées par courrier. Les outils rudimentaires n'empêchent pas l'intérêt de l'initiative d'apparaître rapidement. En 2004, Alain Devalpo rentre en France. Les deux amis décident d'ouvrir le projet à d'autres enseignants et d'autres journalistes : se met en œuvre une éducation numérique et de l'information, où les élèves agissent pour comprendre.

« Il existe de nombreuses initiatives sur l'éducation aux médias, avec le Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) par exemple », souligne Alain Devalpo. L'analyse des informations, la création de journaux scolaires, l'investigation sur les médias sont présentes dans les classes. Là, il s'agit pour les élèves d'être producteurs de contenus, loin de leur univers, par le biais d'un reporter sur le terrain. « Alain a le don de trouver des témoins pertinents », témoigne Erick Bureau. Le club média de son collègue avait choisi de s'intéresser aux éléphants lors de la campagne au Laos. Les élèves ont pu dialoguer par l'intermédiaire d'Alain Devalpo avec des Français qui

avaient fondé une association de défense des éléphants. En Colombie, il avait permis un dialogue avec un ethnolinguiste basque, au Sénégal avec un fermier éleveur de crocodiles. L'an passé, avec l'opération « Il était une fois la révolution en Tunisie », les élèves se sont questionnés sur les conséquences de l'agriculture sur la pénurie en eau, par l'intermédiaire d'un témoin rencontré par Alain Devalpo. Cet agriculteur puise au plus profond de la nappe phréatique l'eau qui, une fois recyclée, lui servira aussi à arroser ses végétaux. D'une confrontation entre image et témoignages sont



Classe de Casamance ©DR

ainsi nés de multiples apprentissages en géographie, français, sciences et vie de la Terre ou développement durable.

« Globe Reporters n'est pas une chose à faire en plus, mais s'intègre dans la classe », souligne le journaliste. Le projet s'inscrit en effet dans les programmes et chaque enseignant se l'accapare, l'adapte à la matière qu'il enseigne, au niveau à qui il le destine, l'intègre dans une logique pédagogique.

La base est la même pour tous : dans un pays de la francophonie, un journaliste trouve un interlocuteur apte à répondre à la curiosité de la classe. L'envoyé spécial prend soin aussi de préciser en début d'interview qu'il est le relai d'enfants ou d'adolescents. Et en échange, il recueille bien souvent de l'intérêt. « Zéro refus à ce jour », note Alain Devalpo. Du matériel collecté la classe crée ses propres usages. Une



école primaire parisienne a étendu son travail sur Haïti vers une collecte pour aider les familles victimes du grand séisme et vers des conteurs pour mieux connaître la culture du pays. Selon les niveaux, selon les matières, l'interprétation pédagogique revêt une gamme étendue et variée, la mise en forme peut être sonore, textuelle ou graphique, artistique ou factuelle. Une enseignante de collège témoigne en tout cas de la richesse des matériaux collectés : « *Merci pour tout ce que vous nous envoyez. C'est précieux de rapprocher les mondes et de faire toucher d'un peu plus près les réalités haïtiennes.* »

Dans son collège, Erick Bureau utilise Globe Reporters comme un projet structurant pour son club audiovisuel qui rassemble une douzaine d'élèves, et une bibliothèque de ressources qu'il utilise en travaux pratiques dans sa classe. Des groupes sont constitués en fonction de thématiques. Ils restituent leur travail sous forme d'exposés, en utilisant le son et l'image par le biais du tableau numérique interactif. Dans le groupe, chaque élève a une mission particulière, quelle que soit sa maîtrise de l'écrit ou de ses connaissances

impliquées. Globe Reporters en espère cinquante, puis 100 d'ici trois ans. Les classes de CLIS et de Segpa sont prioritaires et ce n'est pas un hasard, car avant d'être journaliste pour France Culture, *Le Monde diplomatique* ou RFI, Alain Devalpo a travaillé dans le secteur socioculturel, dans des centres de loisirs ou des classes transplantées. Il a contribué à la création de la Cité des enfants à la Cité des sciences de la Villette et milité au sein des Céméa, association d'éducation populaire. C'est là qu'il a découvert la pédagogie active et, en reliant ses répertoires professionnels, a fait naître le projet d'un journalisme participatif. Il apprécie de venir dans les écoles présenter les contours de l'aventure avant de devenir un intermédiaire entre les élèves et les témoins, avant de revenir pour découvrir ce que les matériaux bruts sont devenus une fois façonnés par la pédagogie.

De prochaines campagnes se vivront sans doute aussi dans des classes tunisiennes, étant donné le soutien rencontré là-bas auprès des autorités locales. Des missions plus brèves sont également proposées sur un évènement ou une thématique précis. Les

projets s'étoffent et les besoins de partenariats aussi, puisque les projets mobilisent des journalistes, utilisent le numérique, et les soutiens institutionnels ne pourront à eux seuls répondre aux constantes évolutions d'un projet prometteur. Pour financer les initiatives se déroulant dans leur établissement, les enseignants recherchent des subventions, notamment au travers des classes à PAC (projets artistiques et culturels). « *C'est un bon moyen de mesurer leur motivation et de les impliquer dans le projet* », souligne Alain Devalpo. Mais l'ambition de Globe Reporters implique de trouver d'autres fonds, à hauteur des volontés qui affluent, séduites par ce journalisme participatif en version scolaire.

Être citoyen du monde, cela s'apprend. Découvrir d'autres univers et retranscrire cette découverte pour la partager est une compétence qui se construit au fil d'une expérience vécue,

d'une implication active. Erick Bureau et Alain Devalpo l'ont depuis longtemps compris et regardent avec surprise et enthousiasme leur projet, né de l'amitié, grandir et grandir encore. ■



Classe au Laos©DR

sur le sujet abordé : « *Tous sont responsables d'une partie du travail. Tous sont intégrés dans les travaux de groupe, y compris ceux qui ont des soucis de dyslexie. Nous utilisons les compétences de chacun* », témoigne l'enseignant. Cette année, le club audiovisuel accueille beaucoup de nouveaux élèves de 6^e et de 5^e. L'heure est à la découverte et à la maîtrise des outils et de l'écriture radiophonique qui permettront ensuite, à partir des riches matériaux récoltés, de construire des séquences sonores postées sur le site du collège. Et les sources seront variées, avec Alain qui sera leur envoyé spécial en Turquie et Tatiana au Congo.

Depuis 2006, ce sont près de 350 journalistes en herbe qui découvrent chaque année des horizons lointains et explorent l'actualité, la retranscrivent et la partagent. Dix à quinze classes par an sont ainsi

POUR EN SAVOIR PLUS

Globe Reporters : <http://globereporters.couleurmonde.com>
Contact : globereporters@gmail.com

Israël-Palestine dans les manuels scolaires en France

SANDRINE MANSOUR-MÉRIEN. Au Sénat, un colloque sur « les représentations du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires » a été organisé en novembre 2013. Sandrine Mansour-Mérien est docteure en histoire et chercheuse au Centre de recherches en histoire internationale et atlantique à l'université de Nantes, et auteure d'une étude sur le sujet. Elle présente dans cet article le déséquilibre, dans les manuels scolaires, de la présentation de la situation israélo-palestinienne. Yannick Mével, professeur d'histoire-géographie et membre du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*, sans contester ces conclusions mais en les relativisant, insiste sur le rôle de l'enseignant pour éviter, quoi qu'il en soit, de s'enfermer dans la logique de guerre, camp contre camp, par trop manichéenne.

Vers une information scientifique. « Aujourd'hui comme hier, les manuels résultent d'une sélection de contenus. Dans des disciplines telles que l'histoire, la géographie et les sciences humaines en général, les choix s'opèrent logiquement sur la base des intérêts politiques du moment. » Ainsi s'exprime le professeur Paolo Bianchini dans son article consacré aux manuels scolaires et paru dans le journal *Manière de voir*^[1] de cet automne.

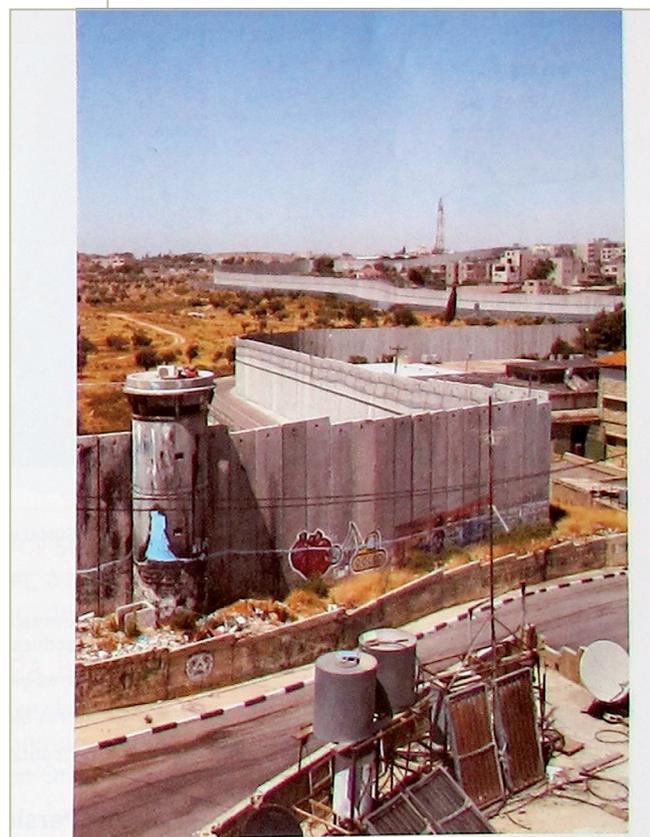
Sujet à la fois touchant l'histoire et la géographie, Israël-Palestine dans les manuels scolaires reflète de manière nette l'enjeu des intérêts politiques, puisque ce conflit demeure jusqu'à ce jour non résolu, et ce, malgré les nombreuses résolutions votées par l'ONU. L'étude que nous avons entreprise dans le cadre d'une analyse sur l'ensemble des manuels scolaires de terminale en histoire (L-ES, bac pro et STG pour l'année 2012) laisse apparaître un contenu qui épouse largement le seul et unique point de vue occidental. Peu ou pas de points de vue des pays arabes eux-mêmes, et une justification sans cesse renouvelée des actions faites d'abord par le mouvement sioniste puis par l'État d'Israël. Pour étayer notre propos, nous donnerons quelques exemples sur les thèmes majeurs abordés.

SANS DISCUSSION

Le point de départ de cette section de l'Histoire, incluse dans le chapitre « Moyen et Proche-Orient », est la déclaration Balfour, cependant que la légitimité juridique de cette déclaration n'est jamais discutée. L'installation de l'immigration juive est mentionnée, sans jamais évoquer le dessein politique et idéologique du sionisme. Les adhérents au sionisme sont présentés comme de nouveaux agents de la modernisation (notamment par l'agriculture, alors que plus de 60 % de la population palestinienne était agricole au début du XX^e siècle) ou des immigrants qui ont acheté la terre. La question de l'expulsion de la population n'est mentionnée en tant que telle que par un seul manuel, le Hatier. Pour le Belin, il s'agit d'une « *recomposition démographique* » ou des « *réfugiés* » (Magnard, Nathan Cote), mais sans explication.

Le nationalisme palestinien revêt une forme de terrorisme mais jamais de résistance (le mot n'apparaît jamais pour les Palestiniens), et représente une

menace pour Israël, Arafat étant d'ailleurs considéré dans le Nathan Cote comme « *le partisan d'une ligne dure, qui abandonne progressivement le terrorisme* ». Le Bordas indique qu'« *Israël doit désormais faire face à l'OLP* », avec en rappel l'objectif de l'OLP qui est la destruction d'Israël.



3 Le « mur de sécurité », de nos jours

Depuis l'été 2002, Israël construit une barrière de séparation en Cisjordanie afin d'empêcher toute « intrusion de terroristes palestiniens ».

- Décrivez le mur de sécurité.
- Identifiez et opposez les deux territoires séparés.

© éditions Bordas

Le Proche et le Moyen-Orient depuis 1917 ■ 251

[1] *Manière de Voir, Le Monde diplomatique*, octobre-novembre 2013



Quant à la colonisation, à l'exception de quelques cartes qui marquent les points de présence des colonies en Cisjordanie, le seul manuel qui montre une photo lointaine d'une colonie est le Magnard. Le mur, dans le Nathan STG par exemple, est présenté comme « le mur de sécurité séparant Israël de la Cisjordanie », ou dans le Bordas où il est noté que « depuis l'été 2002, Israël construit une barrière de séparation en Cisjordanie afin d'empêcher toute intrusion de terroristes palestiniens », sans mentionner sa condamnation par la Cour pénale internationale en 2004 qui en avait exigé la démolition, ni les conséquences sur le territoire palestinien de sa construction.

Sur la question de l'eau, un des enjeux du mur et de la politique d'annexion de la Cisjordanie, pas de commentaire sur sa gestion pour Israël au détriment des Palestiniens. Au contraire, le Magnard indique : « La Cisjordanie et Gaza disposent de nappes phréatiques indispensables à l'économie israélienne. » La phrase justifie ainsi le besoin d'eau d'Israël, sans indiquer l'illégalité de cette mesure selon le droit international.

LE POIDS DES PHOTOS

Quant au choix des images, nous constatons la même présentation : les images de violence sont toujours celles des Palestiniens (attentats, Intifada), aucune ne montre les violences quotidiennes faites par les soldats israéliens contre la population palestinienne. Cette phrase du Magnard est à ce titre très éloquente : « À partir de 1965, le problème palestinien

devient celui d'Israël » ; ou le titre du chapitre dans le Hachette : « Israël et la question palestinienne ». Les cartes mentionnent Tel Aviv comme capitale, mais beaucoup indiquent Jérusalem celle d'Israël.

Or, actuellement et malgré l'apport considérable des ouvrages de ceux que l'on appelle « les nouveaux his-

toriens israéliens » (Benny Morris, Ilan Pappé, Avi Shlaïm), les manuels scolaires français présentent une vision qui n'est pas celle des réalités scientifiquement étudiées. Certains manuels sont plus pondérés que d'autres,

Il existe une attitude assez générale à présenter les faits dans un sens peu critique du discours politique du moment.

nuancent quelque peu, mais il existe une attitude assez générale à présenter les faits dans un sens peu critique du discours politique du moment. Les thèmes qui ressortent de la lecture complète et non linéaire (textes, images, questions, titres, cartes) nous donnent à croire que les Juifs ont des droits « naturels et historiques » sur la terre de Palestine-Israël et que les Arabes en général, les Palestiniens en particulier, constituent une menace pour le sionisme, puis pour Israël. Il est donc urgent de déconstruire cette version de la réalité, pour apporter aux élèves une approche plus conforme à la réalité, y compris historique. ■

SANDRINE MANSOUR-MÉRIEN
Docteure en histoire

Prise de position Quel rôle pour le cours d'histoire ?

Une lecture rapide desdits manuels montre en effet que le point de vue palestinien est très peu présent, et certaines citations des manuels dans l'article sont la reproduction de discours partisans pro-israéliens. Cependant, il ne serait pas bon d'opposer une vérité scientifique au discours des manuels : l'important selon moi est d'interroger plutôt le statut de l'information scientifique. Les nouveaux historiens israéliens dont il est question adoptent en effet des positions nuancées et respectueuses des populations et des résolutions de l'ONU, et sont donc beaucoup plus recommandés que la vulgate proposée par les manuels. Mais pour autant, leur discours n'est pas la vérité. De la même manière, un collage de citations extraites de manuels tend à durcir la thèse du parti pris.

Sur cette question comme sur d'autres d'ailleurs, il est bon d'éviter une lecture univoque des manuels. Le plus grave n'est sans doute pas que les auteurs

des manuels aient un parti pris, mais plutôt qu'ils ne s'en rendent même pas compte, tant ils répètent une vulgate. Ce que l'on sait en tant qu'enseignant, c'est que si on évite de lire la leçon en filigrane, les manuels permettent la confrontation des actes et des discours au regard des résolutions de l'ONU.

VULGATE CONTRE VULGATE

En fait, ce qui est à mettre en cause, c'est l'organisation du texte des manuels selon un récit univoque (vulgate), quel qu'il soit. S'il s'agit de substituer à une vulgate une autre vulgate, fût-elle plus conforme à des positions de défense des droits de l'homme, ça ne résout rien et ce n'est surtout pas le rôle du cours d'histoire. S'il s'agit de proposer de renvoyer dos à dos les belligérants au nom d'une neutralité scientifique, c'est d'une grande naïveté quant à la nature du texte de l'Histoire. Il reste à proposer aux élèves des documents de propagande des deux camps, ou plutôt de la grande

pluralité des camps.

Car dans cette affaire ce qui ne convient pas, c'est l'idée qu'il y aurait les Palestiniens contre les Israéliens, chacun constituant une entité monolithique, alors que tout tend à l'inverse à montrer que ces entités (Israéliens, Palestiniens) sont des configurations discursives au service des propagandes des acteurs pluriels. Prendre ces discours pour la réalité, c'est s'enfermer dans la logique de la guerre. On peut au moins diviser chacun des deux groupes en partisans de la négociation et partisans de la guerre. Il me semble que la seule solution, en terminale, consiste à envisager la question sous l'angle des discours affrontés dans la chronologie, en mobilisant des documents qui en illustrent la diversité, sans chercher à établir une vérité qui compterait les points.

YANNICK MÉVEL
Professeur d'histoire-géographie

S'écrire

COLLECTIF. Écrire à plusieurs un article au terme d'un stage école centré sur l'enseignement de l'écriture constituait un projet évident pour cette équipe. Il s'agissait de questionner, en écrivant leur rapport à l'écriture, dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles associée à un questionnement didactique.

Nous avons postulé qu'écrire constituerait « un puissant instrument cognitif de développement professionnel^[1] » nous permettant d'explicitier des valeurs et des savoirs personnels et professionnels, de ces valeurs qui font agir. Nous avons aussi postulé que le soi-élève influençait le soi-enseignant et que le rendre tangible nous aiderait à nous construire notre cheminement.

Cet article n'est pas une juxtaposition de points de vue, mais une écriture intégrative. Nous n'avons pas évacué nos doutes, voire nos inhibitions, et avons même choisi de les rendre apparents en écrivant ce texte à la première personne. Écrire ensemble dans le champ professionnel n'est pas si simple. Écrire expose, écrire s'expose. Il a été posé que l'écriture serait « un espace d'élaboration d'une pensée située, reliée et formalisée », manière de suivre Alain André et Mireille Cifali sur la contrainte d'acceptation de l'expérience de l'autre dans sa propre écriture.

ÉCRIRE ?

« J'ai toujours aimé écrire. Petit, je voyais ma mère écrire son journal. Aujourd'hui encore, écrire est un moment pour me retrouver. Un plaisir incomparable. Jouer avec les mots, transcrire une émotion, raturer, douter, pour moi tout cela en fait partie. En aucun cas, je ne le vois comme un obstacle. Sans doute cela influe-t-il sur mon enseignement : écrire est une constante. »

« Je ne peux dire que ce soit aussi idyllique pour moi ! L'angoisse de la page blanche, depuis combien de temps n'y avais-je pas été confrontée ? Mon mémoire professionnel date de 2005 : huit ans déjà. Huit années pendant lesquelles j'ai pourtant corrigé, évalué les textes de mes élèves et j'ai oublié. Oublié combien il pouvait être difficile d'être confrontée à cet exercice. Il aura fallu ce stage et ce projet pour de nouveau me questionner. Suis-je capable de comprendre ce que ressentent mes élèves, de les aider à progresser ? »

« Tout texte a vocation à être lu. Et les lecteurs s'érigent bien souvent en juges de ce que nous sommes. Enfant, je n'aimais pas écrire. J'avais en horreur ce que l'on appelle "rédac-

tion" à l'école. Aujourd'hui encore, écrire m'est difficile. Je n'écris que pour moi. De ce fait, je peux écrire sans avoir peur d'être jugée. En toute objectivité, je n'ai jamais été douée : on ne peut pas écrire comme l'on parle et je suis très spontanée. Alors, quand je dois écrire un mot aux parents dans le carnet de liaison, cela me prend du temps.

« Écrire, c'est laisser une trace qui peut être relue et interprétée. Comme je sais que chaque mot écrit sur une copie est décortiqué, j'évite au maximum de laisser des traces. »

Tous ces obstacles personnels ont une grande influence sur mon enseignement : je ne propose pas beaucoup de rédactions à mes élèves. La réflexion collective m'a en quelque sorte réconciliée avec l'écriture. »

« Écrire. Pour moi aussi une épreuve. Le

fait que je sois obligée ici de me mettre en situation me permet surtout de me remettre dans un rôle d'élève soumis à la critique de l'autre. Écrire, c'est laisser une trace qui peut être relue et interprétée. Comme je sais que chaque mot écrit sur une copie est décortiqué, j'évite au maximum de laisser des traces. »

FAIRE ÉCRIRE ?

« Ne pas proposer d'activité de rédaction pour éviter d'entrer dans l'analyse des textes des élèves ? Assurément insatisfaisant. Dans la théorie, j'adorerais faire écrire mes élèves parce que pour moi, je ne vois pas de problème de fond. Mais il y a la pratique ! Pour moi, le problème vient surtout de la difficulté à les aider à reprendre leur travail, surtout dans les grandes classes. Je me retrouve impuissante devant des textes incompréhensibles et je passe des heures à corriger. Enfin, corriger, c'est une façon de parler parfois ! »

« Un sentiment largement partagé et qui a permis de questionner le texte idéal (idée) qui constitue notre propre référence implicite. Améliorer, c'est rendre meilleur, mais quoi et par rapport à quoi ? Et au-delà, que renvoie l'erreur, pour moi, pour mon élève ? »

« Pour la réécriture, il y a vraiment un effet "par où commencer" assez décourageant pour tous. Il faut nous déculpabiliser quant à la correction et aux aides apportées aux élèves. Désormais, j'ose réécrire une par-



© Philippe Charpentier

[1] Jacques Crinon et Michèle Guigue, « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169, 2006.



tie des textes des enfants, en leur laissant un segment bien précis à retravailler. Ou leur demande de retravailler tout leur texte en portant leur attention sur un critère très précis. Notre réflexion commune m'a permis d'envisager d'évaluer autrement. Nos échanges m'ont offert de réfléchir à la définition de critères précis et peu nombreux, quitte à prendre en charge d'autres obstacles périphériques à ce que l'on vise prioritairement. Un consensus s'est dégagé. »

UN OBJET COLLECTIF

« C'est un peu psychanalytique d'écrire comme ça sur nous ! » : une phrase lâchée lors d'un moment de discussion informelle sur notre rédaction. Et qui

dit, autrement, le travail du rapport au savoir (que d'autres nomment aussi « dispositif d'analyse des pratiques professionnelles ». On n'a pas fait part des échanges, très riches pourtant, autour du texte devenu objet collectif. Écrire est éminemment singulier. Maintenant, nous le comprenons un peu mieux. Une première étape essentielle pour penser l'enseignement. ■

Article coordonné par Christophe Blanc, conseiller pédagogique, et corédigé avec Marina Baudelot, Stéphanie Bouchaud, Nathalie Dubus, Clémentine Humbert-Gonzalez, Carole Lagniez, Mélanie Laté, Clémentine Novel, François Pineaux, Sophie Prevelato et Michèle Zenou, enseignants de l'école élémentaire, rue Mademoiselle à Paris.

LE PAPIER DU BLOGUEUR

[HTTP://LIONELJEANJEAU.CANALBLOG.COM](http://lioneljeanjeau.canalblog.com)

Plume militante

Parfois, la question me taraude : « Pourquoi est-ce que tu tiens ton blog ? » Tenir un blog, c'est exposer sa parole à la critique des autres, se mettre à nu. Mais en qualité de professionnel, et de fonctionnaire, c'est encore autre chose : c'est rajouter volontairement du stress à un métier qui n'en manque pas. Être blogueur, alors, c'est se créer une forme d'angoisse. Angoisse de ne pas savoir qui, dans votre entourage professionnel, vous lira ou vous a lu. Angoisse de ne pas savoir qui répond à vos billets sous pseudonyme. Et si Untel lisait ce que j'ose dire de sa profession, de ses idées ? Et si les gens que je côtoie chaque jour me lisaient, sans me le dire ?

Mon lecteur, c'est peut-être mon supérieur hiérarchique, forcément un peu inquiet de voir un « subordonné », comme on disait dans l'administration d'antan, tenir des propos hostiles envers l'institution. C'est peut-être aussi mon collègue qui surveille du coin de l'œil ce que je dis, friand de pouvoir me le ressortir à l'occasion d'une réunion de travail, d'une rencontre, d'une discussion autour de la machine à café, trop heureux de pouvoir pointer mes contradictions lorsque les aléas des injonctions me conduisent à appliquer des politiques que je ne cautionne pas en tant que blogueur. Mon lecteur, c'est peut-être enfin quelqu'un parmi les enseignants, les parents, les élèves, les délégués syndicaux de tous horizons. Ce lecteur-là est sans doute le plus tatillon de mes lecteurs, guettant le moindre de

mes articles, vérifiant si par hasard je ne porte pas atteinte à son intégrité, ou pire, à son identité.

Mais voyons les choses autrement. Cette angoisse, en réalité, c'est plutôt du trac. Le trac inhérent à toute confrontation avec un public dont on attend les réactions. Car tenir un blog, c'est aussi une occasion unique de se confronter à la réflexion, loin des rôles que l'institution fait jouer à chacun d'entre nous. J'écris sur mon travail parce que je crois en lui, en sa capacité à faire bouger les choses. J'écris parce que j'assume ma position réformatrice, au cœur d'un univers qui l'est si peu. J'écris parce qu'au-delà de la routine, il faut garder un peu de hauteur pour comprendre ce que l'on fait, et le faire mieux. Tenir mon blog, c'est ma façon de militer. Ma parole y est libre, mes opinions s'y diffusent. Elles s'y croisent avec d'autres, souvent contradictoires, voire inconciliables, mais toujours de cette confrontation il ressort quelque



Lionel Jeanjeau ©DR

chose : le plaisir de mieux comprendre les choses, de mieux appréhender les enjeux. Le plaisir, en somme, de prendre ma place, si modeste qu'elle soit, dans la longue et lente réflexion sur l'évolution de notre système. Un bon antidote à une autre angoisse : la peur de mal faire mon travail au quotidien, faute de me questionner assez sur ses enjeux. Tenir un blog militant, pour un cadre, c'est finalement la plus voluptueuse et la moins contraignante des formations. ■

LIONEL JEANJEAU

L'observateur observé

MAI 1983. Le gouvernement Mauroy 3 l'a fait sans le dire. Le tournant de la rigueur. Finies les grandes réformes, on gère. Pourtant, pour ce qui touche à l'enseignement, tout n'est pas joué : la réforme des universités reste à adopter, le grand service public de l'éducation qui doit intégrer public et privé n'est pas encore enterré. Le ministre Savary peut espérer changer le lycée (Antoine Prost lui remettra un rapport en ce sens dans quelques mois) et d'abord le collège. Le rapport Legrand (février 1983) donne naissance à la rénovation des collèges. C'est la révolution culturelle, mille fleurs vont s'épanouir. Les militants pédagogiques n'ont pas attendu ce grand soir pour s'engager dans le changement ! Ainsi ces professeurs de biologie dans le dossier des *Cahiers pédagogiques* n° 214, « Enseigner la biologie ». Et parmi eux, Nicole Dubois. Est-elle en avance sur son temps ? Sans doute pas tant que cela. Sauf sur un point : elle s'intéresse à l'observation. Observer en classe ? L'idée serait-elle si nouvelle ? Le terme est rare dans les *Cahiers pédagogiques*. Ou est-ce un effet de vocabulaire qui fait que l'on nommait autrement ce geste professionnel ? L'article fonctionne comme une mise en abîme de différents niveaux de l'observation dans la classe. Voici une enseignante qui fait observer ses élèves, sa matière n'est-elle pas une science où l'observation joue un rôle déterminant ? Et tandis qu'ils observent, elle les observe observant, pour adapter ce qu'elle leur enseigne. Mais voilà qu'un troisième larron s'en mêle. L'inspecteur. Il vient l'observer, elle, enseigner et, la voyant observer ses élèves observant, il ne voit rien. Du coup, c'est elle qui, par un spectaculaire effet de miroir observe l'observateur en difficulté d'observer. À la page suivante, un décalogue imaginaire non signé. Juste là pour montrer la diversité des discours des inspecteurs, en ces temps révolus.

LES TRIBULATIONS D'UN PROFESSEUR QUI SE CHERCHE

Comme au bon vieux temps, monsieur l'inspecteur arrive dans ma classe, s'installe au fond et me regarde officier. Évidemment, il a fallu qu'il vienne dans la plus mauvaise classe de 6^e de l'établissement. Dans cette classe, les jours fastes, un élève sur deux n'a pas oublié son classeur. Eh bien, aujourd'hui, c'est un bon jour : seulement deux classeurs oubliés, et tous ont fait le travail demandé. Ravie, je passe d'un élève à l'autre pour voir le travail. Le sujet : les plantes en hiver. Nous sommes sortis plusieurs fois dans la cour pour observer arbres, arbustes et plantes herbacées, prendre

Pendant ce temps-là, monsieur l'inspecteur s'ennuie, chuchote avec les élèves, et lorsqu'il donne des informations générales, seuls les initiés comprennent.

les températures, et aujourd'hui, sixième semaine, c'est la synthèse : il fallait représenter sur un paysage toutes les observations faites dehors et en classe. Volontairement, je n'écris rien au tableau, car mon objectif était de voir si, en laissant les élèves trouver un mode de représentation des types biologiques (que je modifierai si nécessaire), je n'arriverais pas à mieux leur faire acquérir d'une part les notions biologiques, d'autre part la nécessité d'une schématisation, notamment pour indiquer nettement les températures aux différentes altitudes et la position des bourgeons. Il me semblait que si j'arrivais à atteindre ces deux objectifs, je n'aurais pas perdu mes six heures.

Or, aujourd'hui, ils ont tous leur paysage. Certains m'émerveillent par l'harmonie des couleurs et même le plus mauvais étale sur son bureau un dépliant à quatre volets sur lequel il a collé les plantes. Ils ont travaillé, et avec gout, ce qui me semble intéressant.

SEULS LES INITIÉS COMPRENNENT

Pour réaliser mes objectifs, il faut maintenant que je travaille avec chaque

élève pour l'amener à modifier son dessin, ou à le compléter : j'ai sur la table le reflet de ce qu'ils croient, et je suis sûre de ne pas passer à côté de leurs préoccupations.

Mais, pendant ce temps-là, monsieur l'inspecteur s'ennuie, chuchote avec les élèves, et lorsqu'il donne des informations générales, seuls les initiés comprennent, situation qui pourrait être comique, mais qui en fait est inconfortable, car je sais bien que ma prestation n'est pas à mon avantage et, quoi qu'on en dise, il n'est pas agréable de s'entendre dire qu'on n'est pas bon ! De toute façon, c'est comme ça, on verra bien.

L'heure se passe ainsi, et dans le dernier quart d'heure, j'ai terminé mes tête-à-tête, nous résumons le résultat de nos observations qui viendront compléter les schémas, dernière mouture à faire pour la prochaine heure.

Certes, j'aurais pu faire un beau numéro d'estrade en dessinant au tableau le schéma classique des types biologiques, mais qu'en serait-il resté dans la tête de mes élèves ?

JE SUIVRAI TOUT DE MÊME

« Quand on constate que ce résumé traduit les acquisitions de cinq heures de classe, il y a lieu de s'interroger sur le profit tiré par les élèves », mais quel est le sens d'un résumé ? « Nous savons bien qu'une expérience scientifique ou pédagogique ne peut être conduite qu'avec des objectifs nettement fixés », donc comme je n'ai pas dit à mes élèves quels étaient mes objectifs, c'est que je n'en avais point !

Heureusement, la petite phrase qui suivait me redonnait espoir : « Je suivrai tout de même avec intérêt l'évaluation qui pourra être faite ultérieurement. » Elle l'a été, monsieur l'inspecteur en a été informé et m'a répondu fort civilement qu'il viendrait à l'occasion en discuter avec moi. C'était il y a deux ans. Je l'attends encore.

Enfin et pour finir. Un conseil, gardez-vous bien de dire que vous êtes heureux : « Mme Dubois bénéficie dans son établissement de bonnes conditions de travail ; son service de dix-huit heures réparties sur cinq matinées lui laisse certainement le temps nécessaire à la préparation des leçons et au suivi du



travail des élèves (contrôle des classeurs, correction des exercices). » Comment dois-je comprendre ce dernier paragraphe? Deux solutions: ou bien j'ai fait tout cela, mais étant donné les conditions dans lesquelles je me trouve, c'est normal; ou bien je ne l'ai pas fait, et alors là, c'est grave! Je penche d'ailleurs pour la deuxième solution, car la dernière phrase du rapport est sans ambiguïté: « *Je peux donc l'engager à tout mettre en œuvre pour donner à son action pédagogique une meilleure efficacité.* »

Et moi qui croyais qu'en laissant tâtonner mes élèves, j'étais plus efficace qu'en leur plaquant au tableau des vérités toutes faites.

Nicole Dubois

« VOUS VOUDRIEZ QUE TOUS LES ÉLÈVES RÉUSSISSENT ? » ... OU LES DIX PRINCIPES D'UN INSPECTEUR DE PASSAGE

Principe n° 1- Hors de la biologie point de salut.

Principe n° 2- La biologie inscrite au programme d'une année est une, progressive et sans faille.

Principe n° 3- Corolaire du n° 2: On peut et on

doit établir une progression (dès le jour de la rentrée si possible).

Principe n° 4- Corolaire des 2 et 3: La progression s'élabore en l'absence des élèves et en dehors de toute contamination par leurs désirs, leurs besoins et toute sollicitation de l'actualité.

Principe n° 5- Les élèves n'ont aucune existence, aucune réalité entre deux cours de biologie.

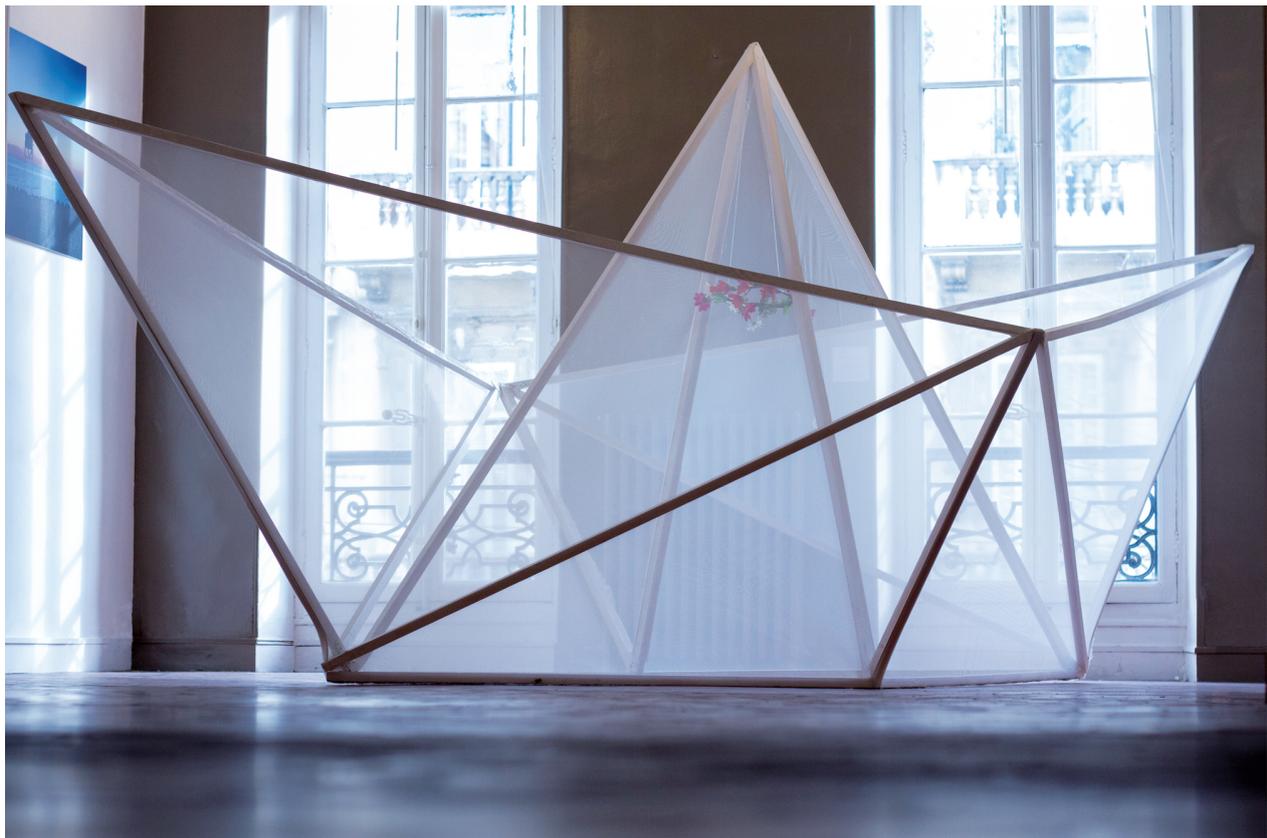
Principe n° 6- Les élèves n'ont pas de passé (même scolaire).

Principe n° 7- Les élèves apprennent par osmose.

Principe n° 8- La didactique de la biologie repose sur les principes 3, 4, 5 et 6, et sur le mythe de la redécouverte.

Principe n° 9- L'enseignant de biologie peut (doit?) tout ignorer des méthodes d'apprentissage des élèves facilitant la structuration des connaissances, la mémorisation.

Principe n° 10- La valeur d'un orchestre se mesure au brio du choryphée et la valeur du choryphée se mesure à la pseudo-activité socratique des élèves. ■



Blanche dérive, installation, sculpture, dimension, L.6 m. x h.1,70 m. x l. 2 m., Marseille, 2013©DR

Cette réalisation est issue de l'exposition personnelle de Lise Couzinier « L'eau est-elle la même des deux côtés du bateau ? » présentée de novembre à décembre 2013 à Marseille dans le cadre du Festival POC 2013. Cette exposition est une invitation aux voyages, à une rencontre entre eau douce et eau salée, où la frontière est parfois hésitante.

L'ensemble de ses œuvres est humaniste, sensible et accessible. Elle place l'homme au centre de sa démarche, le met en scène face aux éléments, à sa propre nature et à ses semblables. Avec poésie et humour, elle multiplie les propositions, telle une sportive engagée dans sa pratique, les mains nues et sur le terrain, convoquant corps et esprit sur la même ligne artistique. <http://lisecouzinier.wordpress.com>

Le portrait de Lise Couzinier par Monique Royer: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-art-des-minots-dans-la-ville>

L'autorité éducative, la construire et l'exercer

BRUNO ROBBES (DIR.), *Repères pour agir, Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques*, 2014.

Pour l'auteur et les différents contributeurs du livre, l'autorité n'est pas innée, elle ne relève pas du charisme, elle s'élabore au jour le jour et reste, de façon permanente, « en construction ». Une orientation générale qui va à contrecourant d'un certain esprit ambiant en quête d'une restauration de l'autorité d'hier pensée comme l'attribut quasi sacré de ceux qui la possèdent.

Si ce mode d'autorité, légitimé par un principe de transcendance, a pu fonctionner dans des sociétés patriarcales marquées par une organisation hiérarchique, « le mouvement d'émancipation critique de la modernité » rappelé par Eirick Prairat le rend inopérant en ce qu'il « ne cesse de faire l'éloge de l'égalité ». Une analyse partagée par François Dubet pour qui « la crise de l'autorité est la conséquence fatale de la modernité, qui rationalise et désenchante le monde » et par Daniel Marcelli qui souligne, lui aussi, que « dans une société démocratique, fondée sur le principe d'égalité des individus, [...] il n'est plus possible de conserver une définition de l'autorité qui s'appuie sur une hiérarchie implicite et inégalitaire ».

Quels peuvent donc être alors les ressorts de l'autorité aujourd'hui ?

Pour Dubet, « dans une société démocratique, on obéit à une loi parce qu'on la pense juste » et, ajoute-t-il, « il nous faut donc construire l'autorité et sa légitimité en la faisant découler de la justice scolaire et en l'inscrivant dans un art de vivre ensemble des sociétés démocratiques ». Les nombreux témoignages et récits d'expériences de praticiens (souvent appuyés sur la pédagogie institutionnelle) lui donnent raison en montrant l'intérêt d'associer les élèves à l'élaboration collective des règles de fonctionnement et à leur contrôle.

Mais on pourra aussi mettre l'accent sur quelques traits saillants qui nous paraissent particulièrement pertinents, bien que peu inscrits dans les mentalités.

D'abord (et cela ressort à la fois dans les récits d'expériences et les propos de chercheurs), l'adulte qui a de l'autorité est, comme le rappelle Mireille Cifali,



consistant, certes, mais « avec ses fragilités ». Sa consistance s'appuie sur ses valeurs, ses convictions et son aptitude à assumer la dissymétrie des places dans la relation éducative. Mais elle n'est pas rigidité : elle reste vulnérable aux failles inhérentes à la condition humaine, aux erreurs toujours possibles et aux affects qui traversent toute relation. Ne pas l'accepter peut mener à confondre pouvoir et autorité.

Or l'autorité, nous dit Daniel Marcelli, loin d'être une manifestation de domination de l'autre, est un « non-acte » de qui a su « renoncer à son pouvoir de contrainte ou de soumission par la force ou par la séduction ». Et c'est parce qu'il n'a pas été contraint de se soumettre que le plus faible peut accepter d'obéir et reconnaît l'autorité de celui qui respecte l'éventualité de sa désobéissance et de sa transgression. Penser l'autorité comme une attitude de retenue (de la force ou de la séduction) là où il est fréquent de la penser sur le mode unique de l'intervention, ouvre des perspectives tout à fait intéressantes.

Une des conditions de l'autorité réside bien dans « l'engagement personnel, l'autorisation d'être partie prenante d'une relation, avec et parfois au-delà de notre statut » (M. Cifali). Un engagement qui ne va pas sans risque : celui de toute relation qui cherche à être authentique.

Si les jeunes ont besoin d'un cadre sécurisant et contenant pour se construire, ce cadre n'est agissant qu'au travers des adultes qui l'investissent.

Une autre piste est particulièrement féconde : le « collectif ». On ne fait pas autorité tout seul. Les dynamiques collectives d'établissement facilitent l'exercice de l'autorité de chacun, mais travaille-t-on suffisamment sur leur mise en œuvre ?

Tout est bon à prendre dans cet ouvrage précieux, tant du côté des références théoriques que des récits d'expériences et des principes d'action. Les voix croisées de chercheurs et d'acteurs diversement situés dans le champ éducatif (enseignants, chefs d'établissement, formateurs, conseillers principaux d'éducation, parents), loin de diluer le propos, lui donnent au contraire consistance et crédibilité.

Formulons le souhait que sa lecture en soit largement conseillée dans les ESPÉ et dans les établissements scolaires, qu'elle contribue à modifier les discours simplistes et réducteurs sur l'autorité et la tenue de classe et qu'au-delà de « trucs pour agir », elle fournisse aux éducateurs des outils pour penser. Car on aura compris que pratiquer une autorité qui se veut éducative consiste moins à tenir une classe ou assujettir des élèves qu'à trouver collectivement les voies d'une relation et d'une organisation qui les aident à se mettre en mouvement pour apprendre et grandir. ■

NICOLE PRIOU



QUESTIONS À

BRUNO ROBBES

Pour François Jacquet-Francillon, nous sommes passés d'une « culture des humanités classiques qui avait pour but de faire des individus "distingués" séparés culturellement du reste de la société » à une « culture destinée à nous rendre semblables et non pas différents », ce qui affecte l'autorité du maître. Partagez-vous ce constat ?

On pourrait soutenir à l'inverse qu'avec l'essor de l'individualisme comme valeur sociétale dominante, les personnes cherchent à se distinguer davantage les unes des autres, dans un environnement concurrentiel où la culture est d'abord un modèle économique qui les normalise certes, mais avec subtilité, puisqu'elle est capable d'adapter ses stratégies aux singularités.

Si les humains ont en eux cette double aspiration à être à la fois semblables et distincts, il faut se demander pour quelles finalités, et quels environnements leur permettraient de la satisfaire. S'agit-il de leur faire croire qu'ils sont distincts ou semblables par l'illusion, la séduction, donc au final de les soumettre, ou de les aider à devenir toujours davantage auteurs d'eux-mêmes, en reconnaissant que cette quête jamais achevée d'exister distinctement des autres passe irréductiblement par d'autres ? Une vision marchande de la culture et des connaissances ne peut que limiter les ambitions et les exigences qualitatives, au risque de l'emprise et de l'asservissement des individus. La place des contrecultures, des pratiques culturelles alternatives ou minoritaires est essentielle. Sur ces deux aspects, l'autorité enseignante est directement concernée à travers l'accès à des lieux culturels de qualité, les objets culturels et les supports de connaissance proposés aux élèves. Aujourd'hui d'ailleurs (et c'est réconfortant), dans les discours d'enseignants comme de la plupart des chercheurs traitant de ces questions, on oppose de moins en moins culture, savoir et pédagogie.



Bruno Robbes ©DR

Vous affirmez, dans votre livre, que « la recette est un leurre » et proposez des « outils pour penser » plutôt que « des trucs pour agir ». Est-ce déjà possible en formation initiale ? Ou plutôt envisageable en formation continue ?

C'est possible et même souhaitable, à la fois en formation initiale et continue, à condition de travailler en tenant compte des préoccupations des professionnels (celles des enseignants débutants ne sont à priori pas celles des plus expérimentés, ce qui n'exclut pas de les faire travailler ensemble sur les mêmes situations), en variant les lieux d'exercice (la diversité des terrains d'expérience est une richesse pour l'analyse), en multipliant les situations étudiées qui présentent en contexte plusieurs réponses possibles (afin d'éviter l'effet modélisant de la réponse qui a fonctionné dans une situation donnée). Il s'agit d'abord de mettre au jour des principes directeurs qui guident les actions, des chemements réflexifs qui explicitent les décisions prises et les buts poursuivis, plutôt que de compiler les bonnes pratiques. Il ne s'agit pas, comme le dit Eirick Prairat à propos de la sanction éducative, de « faire voir », mais de « donner à penser ». Ainsi, plusieurs textes de l'ouvrage résultent de l'utilisation de dispositifs nombreux dont nous disposons aujourd'hui, pour répondre à des besoins de formation complémen-

taires : méthodologies d'analyse de situations, monographies de la pédagogie institutionnelle, plateforme NéoPass@ction, etc.

Dans le chapitre 5 sur « les relations d'autorité dans l'établissement », on voit bien la diversité des fonctionnements des collectifs que sont les établissements. La division du travail (conseiller principal d'éducation d'un côté, enseignants de l'autre) qui n'existe pas dans tous les pays (dans le livre, exemples de la Finlande ou de la Nouvelle-Zélande) n'est-elle pas en France un obstacle à une mise en œuvre réussie de l'autorité éducative ? Dans quel sens faudrait-il faire bouger les choses ?

Je pense en effet que l'habitude des professeurs français à sous-traiter les questions de discipline, de sanction, d'autorité et à abuser de l'exclusion est un obstacle, d'abord à l'exercice de l'autorité des professeurs eux-mêmes, ce dont peu sont conscients. Car demander à quelqu'un d'exercer l'autorité à sa place, c'est faire disparaître la sienne. Pour autant, il existe des situations limites où un professionnel, aussi expérimenté soit-il, peut avoir besoin de (voire même doit !) faire appel à d'autres. Pour une mise en œuvre réussie de l'autorité éducative, il importe d'abord de distinguer les situations qui relèvent de la responsabilité du professeur dans sa classe et qu'il doit traiter seul, de celles d'un niveau de gravité supérieur qui requièrent l'intervention d'un tiers, donc la collaboration entre professionnels. Cela suppose une réflexion de l'équipe éducative en entier. Si l'autorité ne se partage pas, un accord entre professionnels sur des procédures claires ainsi qu'une cohérence minimale sur des principes d'action communs favorisent l'exercice de l'autorité de chacun. Enfin, il serait temps de former professeurs et conseillers principaux d'éducation à analyser ensemble ces situations qui les concernent. Dans les ESPÉ telles qu'elles se mettent en place actuellement d'après mes informations, cela est malheureusement loin d'être acquis. ■

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ crap@cahiers-pedagogiques.com

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association



Directrice de publication : Florence Castincaud **Rédaction en chef :** Patrice Bride, Christine Vallin

■ **Actualités éducatives :** Nicole Priou ■ **Et chez toi, ça va ? :** Françoise Colsaet ■ **Depuis le temps... :** Yannick Mével
■ **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk

Comité de rédaction :

■ Michèle Amiel ■ Nathalie Bineau ■ Patrice Bride
■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud ■ Marie-Christine Chycki
■ Françoise Colsaet ■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne
■ Hélène Eveleigh ■ Vincent Guédé ■ Sylvie Grau ■ Anne Hiribarren
■ Françoise Lorcerie ■ Yannick Mével ■ Laurent Nembrini
■ Raoul Pantanella ■ Nicole Priou ■ Michel Tozzi ■ Christine Vallin
■ Céline Walkowiak ■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

■ **Président :** Philippe Watrelot
■ **Trésorier :** Michel Jaffrot ■ **Trésorier adjoint :** Philippe Pradel
■ **Autres membres :** Michèle Amiel, Florence Castincaud, Laurent Nembrini, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

■ **Aix-Marseille :** Alain Zamaron ■ **Amiens :** Rémi Duvert
■ **Besançon :** Baptiste Guillard ■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier
■ **Caen :** Fabienne Requier ■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir
■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny ■ **Guadeloupe :** Judith Salin
■ **Lille :** Véronique Vanhaesebrouck ■ **Lyon :** Monique Ferrerons
■ **Montpellier :** Brigitte Cala ■ **Nancy :** Gilles Gosserez
■ **Nantes :** Florence Daniaud ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian
■ **Paris :** Roseline Ndiaye ■ **Poitiers :** Yannick Bineau
■ **Rennes :** Chantal Picarda ■ **Toulouse :** Armelle Mourta
■ **Versailles :** Annie Di Martino ■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers ■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best
■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ Mireille Cifali ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet
■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Philippe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu
■ Olivier Maulini ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou
■ Yves Reuter ■ Bruno Robbes ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès Van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression : Imprimerie Montligeon, Saint-Hilaire-le-Châtel ■ N° d'inscription à la CPPAP : 712681944 ■ ISSN 008-042 X ■ Tirage : 6000 exemplaires.