

Reprendre la main sur le métier : La pédagogie au secours de l'école ?

Jacques BERNARDIN,
Président du GFEN

I/ Un métier en crise...

1- Un métier désorienté par une politique scolaire ambiguë,

2- métier dégradé à cause des choix budgétaires et structurels

**Saignée budgétaire :*

**ZEP « peau de chagrin »,*

**Carte scolaire assouplie*

3- métier perturbé et contraint par les prescriptions normatives

** Bouleversement des programmes. Changement de paradigme*

**Changement des repères qui génère une confusion des attendus*

** Un métier sous injonctions institutionnelles.*

L'évaluation permanente, dès la maternelle

L'individualisation, voie royale pour gérer l'hétérogénéité

4- Métier abandonné, car sans formation

**La suppression des IUFM*

**formation initiale / formation continue,*

Solitude professionnelle accrue

II/ Repenser l'avenir de l'École...

1- Une clarification de leurs missions.

2- Un cadre institutionnel porteur.

3- D'autres options éducatives.

4- Une formation conséquente.

III/ Repenser l'avenir du métier...

1- Une autre vision des élèves et de leurs capacités.

2- L'approche des contenus

L'analyse des erreurs des élèves.

a. Ils n'entrent pas dans l'activité

b. Ils ont une posture insatisfaisante

c. Leur engagement est laborieux et peu productif

Derrière le titre de la leçon, quel concept clé ?

3- Reconsidérer les modalités d'enseignement.

4- Sortir de la solitude professionnelle

Reprendre la main sur le métier : La pédagogie au secours de l'école ?

Jacques BERNARDIN

Equipe ESCOL-Circeft, Université Paris 8

Président du GFEN

I/ Un métier en crise...

Plusieurs indicateurs convergent à ce propos :

- 66 % des enseignants jugent leur travail « insatisfaisant » ou « très insatisfaisant »¹ ;
- 46 % songent à quitter le métier dans le premier degré, 39% dans le second degré².

Mal-être qui a des incidences sur la santé :

- 24 % sont en état de tension au travail, 14 % en situation d'épuisement professionnel (soit 1 sur 7)³ ; 17 % dans le secondaire sont en situation de « burn out » contre 11 % dans les autres professions⁴.

Quelles hypothèses peut-on faire sur les raisons de ce délabrement ?

1- Un métier désorienté par une politique scolaire ambiguë, qui affiche l'ambition de « la réussite de tous » tout en encourageant la **sélection**, le **tri social** (parcours d'excellence pour les uns, orientation professionnelle fin 5^{ème} et promotion de l'apprentissage pour les autres). « **Démocratiser l'élitisme** » : une injonction paradoxale qui heurte la culture professionnelle et les valeurs des enseignants, la sélection ne pouvant constituer un horizon mobilisateur mais agissant plutôt comme un encouragement à baisser les bras, à renoncer face aux difficultés rencontrées...

2- métier dégradé à cause des choix budgétaires et structurels

***Saignée budgétaire** : suite aux suppressions massives de postes...

- Le taux d'encadrement en France est un des plus faibles de l'OCDE (5 enseignants pour 100 élèves contre 9 enseignants en moyenne au Portugal ou en Suède) ;

- La scolarisation en maternelle chute. Elle est passée de 35 % en 2000 à 13,6 % des 2-3 ans en moyenne aujourd'hui. Avec pour conséquence une moindre familiarisation avec l'école et l'usage de la langue, alors que les recherches en ont montré les effets prédictifs sur la réussite ultérieure ;

- L'aide spécialisée a perdu 2.500 postes de 2007 à 2011. Pour la rentrée 2012, 1.200 suppressions sont confirmées dans 50 départements. Cela signifie une moindre médiation par des personnes compétentes, donc des difficultés accrues dans les classes.

***ZEP « peau de chagrin »**, pilotage aléatoire, abandon de toute logique territoriale au profit de la seule détection des élèves les plus « méritants », promis aux internats d'excellence...

***Carte scolaire assouplie** : selon le Rapport de la Cour des Comptes 2011, sur 254 collèges RAR, 186 (73 %) ont perdu des élèves (notamment de classes moyennes et supérieures), ce qui a pour effet une ghettoïsation croissante, préjudiciable à l'émulation et aux progrès...

Au total, les **conditions objectives d'exercice du métier** se sont fortement dégradées...

¹ Enquête du SNUipp (2011).

² Selon un sondage SE-UNSA réalisé auprès de 5000 enseignants (2011).

³ Selon l'enquête *Carrefour Santé social* de la MGEN, avec les syndicats FSU, SE-UNSA, Sgen-CFDT, mai 2011.

⁴ Rapport de Georges Fotinos (IGEN) sur « la qualité de vie au travail dans les collèges et lycées », nov. 2011.

3- métier perturbé et contraint par les prescriptions normatives

* **Bouleversement des programmes. Changement de paradigme** : passage d'une approche visant la compréhension partagée, avec de l'ambition culturelle (2002) à une réduction des contenus « à l'essentiel », avec valorisation de la technique, des automatismes, de la mémoire.

* **Changement des repères** qui génère une **confusion des attendus** : comment se conjuguent socle commun et programme (faut-il penser en termes de réduction, emboîtement, superposition) ? Quel rapport existe entre savoir et compétence (l'un peut-il se concevoir sans l'autre ? Quelle incidence cette approche a-t-elle sur la façon d'aborder les contenus ?)⁵.

* **Un métier sous injonctions institutionnelles.**

L'**évaluation** permanente, dès la maternelle, pose plusieurs problèmes. D'une part, cela réduit le temps consacré à l'apprentissage. D'autre part, il y a risque d'un **retournement des fonctions**, d'un passage d'une évaluation pour apprendre à l'apprendre pour réussir l'évaluation (« *Teaching for test* » préjudiciable à la valeur éducative de l'école, comme l'ont constaté les pays anglo-saxons). Enfin, cela met la « **liberté pédagogique** » sous **haute surveillance**, bride l'initiative ;

L'**individualisation**, préconisée comme voie royale pour gérer l'hétérogénéité et résoudre les difficultés, s'avère non seulement difficile avec les effectifs en hausse, mais **alourdit le travail**, le complexifie... sans être efficace : antinomique avec le souci de « faire classe », cela **accroît les écarts en croyant les réduire !...**

Au total, il faudrait amorcer **de multiples changements** (aux niveaux des visées, des contenus, des méthodes de travail), dont la finalité n'est pas claire et, qui plus est, **sans appui**.

4- Métier abandonné, car sans formation. Les enseignants souffrent d'une sur-prescription normative des attendus et d'une sous-prescription des moyens pour y parvenir.

* **La suppression des IUFM**, au-delà des motifs économiques, a une portée symbolique. C'est l'abandon de la matrice qui permettait aux nouveaux enseignants de s'inscrire dans une institution, de « faire corps » en s'inscrivant dans une histoire, notamment marquée l'aspiration républicaine : parler à tous, quelle que soit l'origine, le statut social. Institution marquée par une longue **quête pour l'égalité**, de l'accès à la scolarisation puis au Secondaire, avant de tendre vers l'accès de tous à la qualification, au savoir et à une culture commune.

* La **formation initiale** a été justifiée auprès de l'opinion par un « haut niveau » académique, mais elle s'avère dans les faits d'un « bas niveau » professionnel : les constats convergent à cet égard. Quant à la **formation continue**, elle est écrasée, faute de moyens de remplacements, et réduite dans la plupart des départements aux rappels prescriptifs...

L'ensemble concourt au sentiment de **solitude professionnelle accrue** et d'un travail « ni fait, ni à faire » (Y. Clot). Si le sens à apprendre est aujourd'hui en crise pour beaucoup d'élèves, il fait écho à la crise du sens à enseigner chez les professeurs... Ce métier n'apparaît plus aujourd'hui comme un métier d'avenir : en 2011, deux fois moins de candidats ont présenté le concours de recrutement de professeur des écoles qu'en 2010 (18.136 candidats).

Résultats de l'ensemble : des résultats scolaires en berne, un accroissement des écarts sur fond de ségrégation sociale accrue. Au-delà, c'est l'intériorisation par les exclus de la « justesse » de leur sort, gage de la perpétuation d'un ordre social injuste.

⁵ L'Inspection Générale elle-même pointe la pluralité des acceptions du terme « compétences » selon les divers textes officiels et souhaite un éclaircissement conceptuel... et une formation conséquente des enseignants pour ce qui exigerait un profond bouleversement des pratiques. Cf. « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », *Rapport de l'IGEN* N° 2007-048, juin 2007.

II/ Repenser l'avenir de l'École...

De quoi les enseignants ont-ils besoin ?

- de missions claires et ambitieuses, propres à soulever l'enthousiasme ;
- de changements structurels, aptes à en faciliter la réalisation ;
- d'un soutien institutionnel sans faille, témoignant d'une confiance à leur égard ;
- d'une formation et d'un accompagnement professionnels conséquents.

1- Une clarification de leurs missions.

Les enseignants ont besoin de s'inscrire dans un projet politique ambitieux pour l'École, réaffirmant, en amont de sa fonction certificative, la **primauté de ses fonctions formative** (contribuer au développement et à l'émancipation intellectuelle de chacun) **et sociopolitique** (initier à une manière d'être au monde et aux autres, à des valeurs ; exercer à la citoyenneté), avec un objectif de **démocratisation élargie** de l'accès au savoir. Les comparaisons internationales attestent qu'efficacité rime avec équité⁶ et qu'aucune fatalité n'existe en la matière, si ce n'est dans les mentalités...

2- Un cadre institutionnel porteur.

Il faut d'autres moyens pour **l'École publique**. Les systèmes les plus démocratiques sont ceux qui ont un service public fort, seul à même d'organiser la **mixité sociale et scolaire**, facteur clé d'une stimulation réciproque (l'« effet de contexte » pèse lourdement sur la scolarité⁷). Plusieurs **options structurelles** apparaissent favorables à une évolution positive :

- la carte scolaire (outil permettant de lutter contre « l'apartheid scolaire ») ;
- un tronc commun véritable jusqu'au terme du collège ;
- la suppression du redoublement et des classes de niveau⁸.

L'OCDE elle-même, dans son rapport de 2011, plaide pour « *conjuguer qualité et équité* », avec notamment des politiques éducatives attentives à la petite enfance, une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Elle invite à repenser la carte scolaire et à abandonner le redoublement « *coûteux, peu efficace et discriminant* », à mener une « *politique d'accompagnement* » soutenue là où c'est nécessaire.

3- D'autres options éducatives.

A cela s'ajoute la nécessité de **changements de principes éducatifs**. Certains pays ont supprimé les notes. Les professionnels ont dû trouver d'autres biais pour intéresser et impliquer les élèves. La Finlande est ainsi passée d'un système organisé autour de l'individualisation, la recherche de performance, le contrôle et la sélection à un système s'appuyant sur la responsabilité, la confiance et les échanges entre pairs. Tout cela implique une transformation profonde des habitudes...

4- Une formation conséquente.

Les pays qui ont les meilleurs résultats et parviennent à enrayer les effets des facteurs sociaux ont investi dans une **solide formation initiale** des enseignants, sans négliger **l'accompagnement des acteurs** sur le terrain, en incitant fortement au **travail en équipe**.

Formation dont l'enjeu est la transformation, au-delà de la redéfinition des contenus, des moyens de les travailler et, pour ce faire, transformation des manières de voir et concevoir l'exercice du métier. Avis que rejoint le rapport de l'Inspection Générale d'octobre 2006 sur les Réseaux Ambitions Réussite, concluant sur « *la nécessité de centrer la réflexion sur l'acte d'enseignement, sur le cœur de la classe* »⁹.

⁶ Christian Baudelot, Roger Establet (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. La République des Idées / Seuil.

⁷ Marie Duru-Bellat (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.

⁸ Nathalie Mons (2007), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.

⁹ Anne Armand, Béatrice Gille, « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Rapport IGEN-IGAENR d'octobre 2006.

III/ Repenser l'avenir du métier...

Cela est indispensable car on sait qu'y compris en cas de changement politique, rien ne se fera sans les professionnels et leurs représentants. Tant pour des raisons de santé publique (cf. le délabrement déjà évoqué) que pour des raisons politiques (la démocratisation passe au quotidien par les enseignants) et syndicales (celui qui se sent mal dans son métier est rarement porté à la revendication), mieux faire le métier, l'exercer avec le sentiment d'un « travail bien fait » met en position de force pour en exiger une véritable préparation professionnelle et des conditions d'exercice adéquates.

La France est ancrée dans des habitudes tenaces : notes, redoublements et élitisme (fût-il républicain). Relancer la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture exige, pour rompre avec ces héritages du passé, d'interroger quatre plans – intimement liés – qui ordonnent l'essentiel des pratiques :

- la vision des élèves et de leurs capacités ;
- la conception de ce qu'est savoir ;
- les modalités classiques d'enseignement et leurs effets ;
- et, plus globalement, la façon de penser l'exercice du métier.

1- Une autre vision des élèves et de leurs capacités.

Depuis le rapport Thélot (2004), on évoque la diversité des « aptitudes », « talents », « rythmes » et « formes d'excellence ». Cela renvoie à ce qui relèverait d'une nature contre laquelle on ne peut rien, à des singularités irréductibles qu'il reviendrait à l'école de révéler et sur la base desquelles elle devrait s'adapter en différenciant les contenus, les modalités de travail, les parcours et les aides. Rhétorique propre à justifier le tri social au nom du respect des différences ! Or, les recherches ont montré le caractère **socialement construit** des goûts, intérêts, aptitudes et dispositions depuis les années 70 et, plus récemment, du **rapport au savoir** des élèves. Ces recherches éclairent la compréhension des attitudes des élèves à l'égard de la scolarité, vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage, ouvrant de nouvelles pistes pour l'action pédagogique.

Faute de connaître ces travaux, beaucoup d'enseignants, croyant avoir tout tenté, après avoir multiplié les aides et constatant les limites de leur investissement, sombrent dans le fatalisme sociologique. Or, on connaît bien le phénomène des attentes (effet Pygmalion), prophéties auto-réalisatrices qui tendent – par des mécanismes subtils mais maintenant bien étudiés - à confirmer les prédictions¹⁰. Le métier d'enseignant comporte une **dimension éthique** : la conviction de l'éducabilité de tout être humain.

« Tous capables », c'est le défi relevé depuis plus de 40 ans au GFEN, contre l'esprit de fatalité, sur la base des expériences réalisées¹¹. Vision audacieuse des potentialités de développement de l'humain qui a trouvé sa légitimité scientifique avec les travaux de **neurobiologie** sur la plasticité cérébrale¹², plasticité qui opère depuis la naissance et prouve notre aptitude à changer de destinée. Encore faut-il que le contexte éducatif et les activités vécues soient de nature à y contribuer.

- *Connaissances psychologiques sur le développement, conviction éthique des capacités des élèves, compréhension sociologique de leur rapport au savoir et maîtrise des phénomènes psycho-sociaux à l'œuvre dans la relation éducative constituent la première pièce de la professionnalité enseignante.*

¹⁰ David Trouilloud, Philippe Sarrazin, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N°145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

¹¹ Notamment, expériences du XX^e arr. de 1962 à 1971 puis du Tchad, de 1971 à 1975. Depuis, dans des classes ordinaires, notamment dans les zones prioritaires, en SEGPA, dans les classes relais...

¹² Catherine Malabou, « La plasticité de notre cerveau ou l'aptitude à changer de destinée », GFEN (coll.), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009, p.52.

2- L'approche des contenus

Les pratiques sont sous-tendues par nombre d'implicites, relevant d'habitudes professionnelles lentement sédimentées à l'échelle individuelle et/ou collective. Ainsi, les contenus sont trop souvent transmis comme des évidences. Les enseignants ne seraient-ils pas victimes de leur excessive familiarité, de leur connivence avec leur domaine d'enseignement ? Sur quoi s'appuyer pour « reprendre la main » ?

L'analyse des erreurs des élèves.

De quelle nature sont-elles ? Que révèlent-elles des sources d'incompréhension des élèves ? C'était le point faible en 2006, selon le rapport de l'Inspection Générale sur les Réseaux Ambition Réussite¹³. L'erreur relève-t-elle d'une mise en relation inadéquate, d'un malentendu quant au but visé ou de procédures non opératoires ? De la pertinence des hypothèses dépendra la pertinence des réponses pédagogiques. Brossons un rapide inventaire.

a. Ils n'entrent pas dans l'activité : est-ce...

- Parce qu'ils s'estiment *a priori* incapables d'y arriver ? (> Image de soi dégradée)
- Parce que, de leur point de vue, l'activité manque de sens ? (> Mobilisation à conquérir)
- Par incompréhension de ce qu'il faut faire ? (> Consigne mal comprise)

b. Ils ont une posture insatisfaisante : se situent pour les uns dans la fulgurance du « vite fait / mal fait » quand les autres attendent qu'on leur mêche le travail, tardent à s'engager, se cantonnent dans une attente passive (> Rapport à l'apprentissage : entendu comme essentiellement « faire » [bien et beaucoup travailler, dans l'indifférenciation des opérations à mettre en œuvre] ou bien surtout « être sage et bien écouter le maître »)

c. Leur engagement est laborieux et peu productif :

- Malentendu quant à la nature de l'activité ?
 - Ex. .Lecture : l'essentiel est-il « lire de façon fluide »... ou de comprendre ?
 - . Résoudre des problèmes : est-ce faire des opérations à tout prix... ou se représenter la situation, mettre les données en relation et se poser les bonnes questions ?
 - . Ecrire : est-ce exprimer ce qu'on pense... ou penser autrement à ce qu'on veut dire ?
 - . Géographie : s'agit-il de reproduire la carte de France... ou de s'approprier la codification standardisée du relief ?
- Epuisement dans des tâches de « bas niveau » ?
 - Ex.. Découper les mots pour recomposer une phrase
 - . Copie difficile, lente et malhabile (lettre à lettre)
 - . Lecture hachée, blocage face aux mots inconnus, négligence de la ponctuation...
- Confusion, incompréhension de la notion ?
 - Ex.. Erreurs de retenues / . Classement des nombres à virgules (5,6 / 5,24)
 - . Identification de la classe des mots (« manger » : le V ?... « Manger est naturel »)
 - ... ou température d'évaporation de l'eau !

Faute de cerner précisément l'origine des erreurs, on risque de s'épuiser dans des **aides qui renforcent les malentendus** (ce qui finit par désespérer l'élève sur ses capacités, et l'enseignant sur ses possibilités de le faire progresser !).

Cette analyse des erreurs ramène souvent à des **incompréhensions conceptuelles** non levées, occultées par l'exercice routinier de procédures. Et si, au lieu de s'y épuiser, on intervenait **en amont**, lors des séances inaugurales ? Ce qui exige une interrogation de fond des notions en jeu...

¹³ Anne Armand, Béatrice Gille, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport IGEN / IGAENR, MEN, octobre 2006.

Derrière le titre de la leçon, quel concept clé ?

Qu'y a-t-il à faire comprendre ? Que peut-on anticiper des difficultés des élèves à y parvenir ? En 2009, selon l'AFEV, 64 % des élèves avouaient ne pas toujours comprendre (souvent pour 20 % des élèves), 37 % avaient mal au ventre, peur de se tromper. Depuis, cela ne s'est pas amélioré¹⁴. Pourquoi ce qui fait évidence pour l'expert reste-t-il si opaque pour les novices ?

La plupart des objets (codes symboliques, concepts, œuvres) échappent à la transparence, à l'apparente simplicité, dès lors qu'on considère les caractéristiques de leur conception :

- ils résultent de tout un **processus socio-historique**, amorcé par une **question initiale**, un **problème à résoudre**, (ex. comment communiquer à distance sans ambiguïté, comptabiliser des grands nombres, mesurer des terrains, se prémunir des maladies, prévoir les catastrophes naturelles, rendre compte de la perspective ?...);
- leur genèse, enrichie de **co-pillages** interculturels, est jalonnée d'**erreurs rectifiées** ;
- ils se sont progressivement structurés à l'aune du double principe d'**efficacité** (il faut que ça marche, que ça réponde au problème posé) et d'**économie** (le moins coûteux finit toujours par s'imposer). Ainsi, les systèmes d'écriture et de numération, pour ne prendre que ces exemples, sont à considérer comme des « arbitraires contraints ».
- Enfin, s'ils se sont imposés laborieusement, en rupture avec l'expérience sensible, le bon sens, l'opinion commune¹⁵, ils ouvrent à des **pouvoirs accrus** sur le monde.

Pour les élèves qui nous préoccupent, les savoirs restent des objets « froids » et formels, définitivement extérieurs, dont le sens s'arrête à l'obligation scolaire, à la recherche de la bonne note, de la réussite au contrôle, au « bon métier » plus tard. Autrement dit, le sens des savoirs est figé dans leur **valeur d'échange**, au détriment de leur **valeur formative**¹⁶.

Comment restituer l'essence des savoirs, ce qui fait leur saveur ?¹⁷ Comment restituer leur sens originel d'outils opératoires témoignant de l'intelligence collective de l'humain pour s'émanciper des fatalités ? Suffit-il de raconter une petite histoire sur la grande Histoire à la fin du cours ? C'est insuffisant... Cela exige d'organiser, sur la base de ce questionnement épistémologique, une rencontre stimulante et fructueuse des élèves avec ces objets culturels. **Vivre le savoir comme aventure humaine**, proposition à entendre comme moyen à mettre en œuvre en classe et comme finalité, pour renverser le rapport au savoir et à ses enjeux.

C'est plaider pour une conception forte du savoir (à distinguer de la *connaissance* comme de l'*information*), s'inscrire dans une approche culturelle ambitieuse des programmes pour que le « commun » ne se réduise pas à un repli sur des apprentissages fondamentaux asséchés, à une instrumentalisation courte et techniciste visant l'employabilité, sous la pression évaluative...

> *Au-delà de la réflexion sur les programmes, c'est dire l'importance de l'histoire culturelle et d'une approche épistémologique des contenus, deuxième pièce de la professionnalité.*

3- Reconsidérer les modalités d'enseignement.

Cela pose aussi la question du scénario pédagogique et de sa conduite. Une Inspectrice Générale s'interrogeait récemment « (...) *En classe, est-ce qu'on apprend vraiment ? (...) Pour que leurs élèves se sentent bien, aient la satisfaction de réussir, fassent aussi moins de bruit... nombre d'enseignants remplacent de façon plus ou moins inconsciente les temps d'apprentissage par des séances d'activités. (...) Les élèves ont travaillé individuellement, on les a aidés, ça ne fait pas de bruit, les élèves sont souvent contents de cette modalité de cours, mais on peut recommencer, parce que rien n'est acquis réellement* »¹⁸.

¹⁴ Baromètre AFEV / Trajectoire-Reflex, 2009 et 2011.

¹⁵ Obstacles épistémologiques dont nous parle Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*.

¹⁶ Selon le Baromètre AFEV 2011, 70 % des élèves interrogés n'ont pas d'appétence pour l'école...

¹⁷ Cf. Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008.

¹⁸A. Armand, « Quels constats pédagogiques en éducation prioritaire ? », *Dialogue* N°138 « Difficultés scolaires, comment retourner la peau du destin ? » *Actes des 3è Rencontres sur l'Accompagnement*, GFEN, oct. 2010, p. 7.

Nos enquêtes réalisées dans les écoles, collèges et lycées montrent que beaucoup d'élèves pensent qu'apprendre, c'est **mémoriser**... jusqu'au contrôle ajoutent certains, quand d'autres savent que c'est essentiellement **comprendre**. Bien sûr, les moyens qu'ils mettent en œuvre sont bien différents dans un cas et dans l'autre, comme les résultats !

Peut-on mémoriser efficacement et durablement sans *d'abord* comprendre ? L'école n'a pas réussi à éclaircir ce point fondamental pour la réussite des études mais aussi et d'abord pour la qualité des acquisitions (gage de transferts opératoires) et, plus globalement, pour le développement intellectuel.

Comment rendre les contenus à la fois intéressants - voire passionnants - et accessibles ? C'est l'enjeu de l'élaboration pédagogique et de la conduite de classe si l'on veut parler à tous :

- préparer la leçon, c'est anticiper les obstacles à la lumière de l'interrogation épistémologique du contenu et de l'analyse des erreurs des élèves afin d'élaborer leur « mise en scène » ;

- la conduire, c'est permettre leur dépassement par une attention au(x) cheminement(s) intellectuel(s) dans un *ici et maintenant* toujours singulier.

Expérience nécessairement personnelle de confrontation à la double altérité de l'objet à comprendre et des autres à convaincre. Ce qui interroge la façon habituelle d'appréhender la *personnalisation* des apprentissages, prescription consensuelle mais aux contours flous. **« Personnaliser » n'est pas individualiser, mais engager chacun dans un processus de transformation** grâce à la confrontation réglée à la fois par l'exigence de la preuve (que m'imposent les autres, en désaccord) et par la normativité propre à l'objet (structure et logique constitutive historiquement éprouvées).

« Faire classe » - pas seulement la « tenir » - c'est engager chacun dans l'activité bien sûr, mais aussi s'appuyer sur la diversité des élèves pour croiser leurs propositions, pousser à l'argumentation critique, au dévoilement et à l'échange des procédures intellectuelles les plus pertinentes. C'est **organiser l'appropriation individuelle de savoirs communs dans une démarche collective**.

> *Si on récapitule ce qui constitue la 3^{ème} pièce de la professionnalité enseignante :*

- Concevoir et conduire la classe suppose une attention aux **processus d'apprentissage**.

- Faire classe, c'est « jouer collectif » sans oublier chacun, **pouvoir faire face à l'imprévu**.

- Mais c'est aussi penser l'apprentissage dans la temporalité.

4- Sortir de la solitude professionnelle. De tels enjeux et composantes professionnelles demandent à en repenser collectivement l'exercice.

L'action éducative gagne en efficacité si elle est **cohérente**. Des recherches ont montré l'incidence de l'« effet établissement », l'impact d'un collectif soudé autour d'une même ambition auprès des élèves. D'autre part, l'action est d'autant plus opératoire qu'elle s'inscrit **dans la durée** : c'est la logique d'une éducation pensée par cycles, à même de prendre en compte les différences d'âges et d'asseoir de solides acquisitions. Le **travail en équipe** devrait être davantage la règle. De l'élaboration commune de séances à l'observation croisée de leur conduite, en passant par l'imagination de projets communs ou des modalités de rencontre avec les parents, bien des occasions existent de coopérer.

> *« Soigner le métier » collectivement, c'est une autre pièce de la professionnalité à développer.*

Si la recherche peut contribuer à cette formation ambitieuse, les mouvements pédagogiques constituent une ressource non négligeable, sont riches d'expériences transformatrices, de problématiques et de pratiques opératoires pour engager cette transformation.