

Date et lieu de la conférence	2 Décembre 2014 - CANOPE de Champigny (94)
Titre de la conférence	<i>La conduite du changement en établissement scolaire. Comment faire de la formation continue une ressource pour un travail plus efficace ?</i>
Intervenante (nom et qualité)	Françoise LANTHEAUME Professeure des Universités à Lyon 2 Directrice du Laboratoire <i>Education, Cultures, Politiques</i>
Rédacteur du compte-rendu	François MENARD
Descripteurs	sociologie du travail formation des enseignants politique de l'éducation
Résumé	<p>A partir, notamment, de la loi d'orientation de 1989, Françoise Lantheaume s'interroge sur la professionnalisation des enseignants comme projet politique. Elle pointe les implicites de ce projet, et les conséquences sur leur travail. Elle insiste sur les différentes dimensions de la professionnalité, en montrant le rôle de chacune dans l'évolution des contenus de la professionnalisation. Elle explique ensuite pourquoi les réformes ne sont pas toujours synonymes de changement, en insistant sur la dimension réticulaire de leur mise en oeuvre. Enfin, elle fait un plaidoyer pour une véritable formation continue, outil idéal pour analyser ses pratiques et produire de nouvelles ressources, accompagnatrice de changement. La formation continue constitue surtout un appui pour la reconnaissance du travail des enseignants, mais aussi des formateurs.</p>

I- La professionnalisation des enseignants, un projet politique.

Dans le terme de professionnalisation, il y a, en général, deux acceptions.

La première, c'est celle que les **sociologues fonctionnalistes**, notamment **Parsons**, ont développée aux USA. Pour eux, une profession a des caractéristiques et s'entend, d'abord, par des **capacités** : maîtriser la formation de ses membres, leur recrutement, leur carrière professionnelle, leur code déontologique. Elle a alors comme objet d'étude des professions bien précises, particulièrement libérales - médecin, notaires...

Par ailleurs, la professionnalisation, pour ces sociologues, est le **résultat d'une dynamique interne à un groupe professionnel**. Un groupe qui petit à petit, s'affirme dans l'espace public, définit un corpus de savoirs, de règles, ainsi que des frontières - ce qui est ma profession / ce qui ne l'est pas.

La deuxième est politique. Quand le terme de professionnalisation est entré dans le vocabulaire politique, il n'a pas visé les mêmes objectifs, n'a pas pris le même sens que celui utilisé par les sociologues. La professionnalisation au sens politique c'est, d'abord, une **politique volontariste de l'état qui souhaite professionnaliser ses personnels**.

[La Loi d'orientation de 1989](#) affirme avec force ce projet.

Derrière la volonté politique de professionnaliser semble poindre, de façon plus ou moins implicite, l'idée qu'avant 1989 le caractère professionnel du métier enseignant n'allait pas de soi.

Ce projet politique a été associé, dès 1989, à l'idée d'**alternance entre théorie et pratique**, notamment dans le cadre de la **formation initiale**.

La Loi de 1989 a été votée à un moment où les réformes démocratisantes des années 1970 semblaient ne pas avoir porté leurs fruits : les évaluations et rapports de parlementaires successifs montraient le maintien du problème de l'échec scolaire, phénomène qui amenait à s'interroger sur l'efficacité des pratiques des enseignants.

Derrière ce projet politique de professionnalisation, perce donc aussi un diagnostic, implicite : **l'insuffisance de professionnalisme des enseignants serait une des origines des maux de l'école** en général et de l'échec scolaire en particulier.

Qu'entend-on par pratiques suffisamment efficaces ?

Cette question montre les **tensions** entre la conception de ce qu'est une **pratique efficace, selon les professionnels**, d'une part - professionnels qui, eux-mêmes, ne sont pas toujours d'accord entre eux sur le sujet - et les **organismes internationaux**, d'autre part.

Or, **ces organismes, à partir des années 1990 vont avoir une place de plus en plus importante dans les définitions des politiques nationales**. [L'OCDE](#), notamment, joue un rôle clé pour la définition des grandes orientations des politiques publiques en matière éducative.

Ces politiques sont orientées par un certain nombre de mots clés significatifs : **performance, savoirs de base, compétences, mobilité**.

Ce sont ces critères qui vont, non seulement, servir à juger les politiques publiques, mais aussi le travail effectué par les enseignants.

Le diagnostic implicite porte donc sur ce point : les enseignants ne se préoccuperaient pas assez de toutes ces dimensions.

L'ensemble repose sur un principe de références : **l'équité**, qui se pose en concurrent du principe d'**égalité** - qui a, historiquement, orienté les politiques éducatives en France. Ces modifications peuvent se lire dans les textes officiels depuis 1989.

Le poids des organismes internationaux transparait aussi dans la **mise en place des évaluations standardisées internationales** - [PIRLS](#), [PISA](#). Ces évaluations produisent, régulièrement, des informations sur les performances des élèves dans différents secteurs et, parfois sur leur comportement.

Ces productions de résultats ont deux fonctions :

Leur **première fonction** est de **comparer les pays les uns avec les autres**.

Cette conception de l'éducation au service d'une politique internationale renvoie au fait que l'éducation est un élément capital dans les **rapports géostratégiques** entre pays. Dans la plupart d'entre eux, l'éducation est intégrée comme un élément de puissance, de compétition internationale.

Leur **deuxième fonction** est plus interne à chaque pays et concerne l'évolution des **politiques publiques et les pratiques des enseignants**. Ce que [Goodson](#), entre autres, a analysé comme une externalisation de la définition des critères de qualité du travail par rapport au groupe professionnel, significative d'une certaine défiance à l'égard de celui-ci.

Depuis que le corps enseignant existe, la dynamique de professionnalisation se traduit de différentes façons. Elle s'est construite, à l'origine, à partir de principes de références : égalité de traitement des élèves, découpage académique des disciplines, notamment.

Or, d'une part, **l'équité tend à remplacer l'égalité** et, d'autre part, la logique de compétences tend à faire **modifier le découpage académique des disciplines**. Il y a, par conséquent, tensions entre la volonté politique de professionnalisation et la dynamique interne au groupe professionnel.

Quel est le sens de la politique de professionnalisation ?

Elle a d'abord permis une **reconnaissance importante de l'enseignement comme un métier, exigeant une formation professionnelle**. Et, par conséquent, de sortir de l'idée qu'il suffisait d'avoir la vocation pour être un bon enseignant. [Enseigner s'apprend](#).

Cette politique a aussi permis, pour reprendre un terme utilisé par [Yves Schwartz](#), philosophe et ergonomiste, une **action de renormalisation** de l'activité professionnelle. Elle a visé à transformer les normes qui servent de points de repère pour travailler à partir de critères de normes en partie extérieures au métier.

Le critère de performance, par exemple, a toujours été un des critères des enseignants : faire réussir ses élèves est une préoccupation essentielle, pour la plupart d'entre eux. Mais ce n'était ni le seul, ni même le premier. Et son acception était, souvent, différente de celle utilisée depuis les années 90. Faire réussir les élèves ne se traduisait pas automatiquement en termes de performance, de passage d'un niveau à l'autre, d'orientation. La conception du *faire réussir* était alors plus large, plus éducative, moins utilitariste. Ces critères sont donc renormalisés à travers cette politique volontariste de professionnalisation, de façon extérieure au métier : efficacité, mesure.

Beaucoup d'enseignants ont beaucoup de mal avec le critère de la mesure. Est-ce que tout est mesurable, particulièrement en matière éducative ? L'éducation doit-elle avoir uniquement des buts utilitaristes ? Quel est le sens d'une Education pilotée par la préoccupation du coût ? Cette préoccupation ne va t'elle pas à l'encontre des autres objectifs donnés à l'éducation ? Quels sont les intérêts et les limites de la flexibilité - au sens de la capacité des enseignants à diversifier leurs tâches - qu'on attend, de plus en plus, des enseignants ?

Plusieurs enquêtes internationales, parmi lesquelles [celles menées par Christian Marois](#) à l'échelle de l'Europe, montrent, en effet, que **le travail des enseignants n'a cessé de s'intensifier** - par un alourdissement de la charge, mais aussi par une diversification des tâches - depuis une vingtaine d'années.

Cette politique de professionnalisation est associée à un nouveau modèle de ce qu'on appelle un *bon professeur*, qu'on peut voir notamment à travers les référentiels de compétences.

L'analyse des différents référentiels de compétences montre, par exemple, l'évolution de la **prise en compte de la diversité** - conception qui n'a cessé d'évoluer.

Au début, il est d'abord question de prendre en compte la **diversité dans les rythmes d'apprentissage des élèves**, dans la façon dont les élèves apprennent.

Ensuite, l'accent est mis sur l'**éducation inclusive** : prendre en compte la diversité, c'est, par exemple, accueillir des élèves en situation de **handicap**.

Puis, on a élargi le concept à la **diversité culturelle**.

L'avant-dernier référentiel, quant à lui, met en avant la **psychologie cognitive**.

Le tout dernier insiste sur l'apport des **neurosciences**.

A travers les référentiels de compétences se forme une **image du bon enseignant**, à qui il revient d'orienter son action de telle ou telle façon. Et, par conséquent, la grille d'évaluation qui lui est appliquée - dans le cadre de son recrutement, puis de son évaluation. **Les étudiants en ESPE sont particulièrement focalisés sur ces référentiels de compétences**, qui leur servent de points de repères, de référence dans le cadre de leur formation initiale. Leurs formateurs y font eux aussi allusion, de façon régulière.

Un des moyens de cette politique de professionnalisation a été l'Universitarisation de la formation initiale, avec, comme objectif, l'élévation du niveau de qualification des enseignants : du baccalauréat (pour les enseignants du primaire) au DEUG (pour certains du secondaire) on est passés, en quelques années, au **master exigé pour tous**.

Cette universitarisation, censée rendre les enseignants plus efficaces., a aussi pour conséquence une **évolution sociologique du groupe professionnel** : l'allongement des études, provoquant une **sélection intellectuelle** - du fait de la difficulté de certains concours - **mais aussi sociologique** - l'allongement des études rend leur coût plus cher et se fait au détriment des étudiants issus des couches sociales moins favorisées, au profit des couches moyennes. .

Le Projet de professionnalisation, a aussi été accompagné, non seulement par la création d'une institution - les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) -, mais aussi par le recrutement de professionnels, - les formateurs, chargés de professionnaliser les enseignants.

Cela a créé une tension entre la mission donnée aux formateurs - concourir à la professionnalisation des enseignants à partir des nouveaux modèles - et la vision qu'ont ces mêmes formateurs qui se sentent avant tout enseignants, et ne sont pas nécessairement dans une logique de professionnalisation, en tant que formateurs.

Dans la formation initiale, le contexte de travail est alors largement absent. La conception de la formation est essentiellement normative et universelle, reléguant au second plan la dimension critique d'une part et l'**hétérogénéité** des situations face auxquelles les enseignants seront confrontés d'autre part.

Ce hiatus est à l'origine des critiques les plus virulentes formulées à l'égard des IUFM. Malgré les efforts des formateurs, **la formation initiale n'a pas suffisamment pris en compte les contextes d'enseignements**, les situations de travail, dans lesquelles se retrouvent les enseignants. **Les formateurs se sont retrouvés parfois réduits à prescrire des pratiques idéales, les bonnes stratégies didactiques.** Mais elles résistent rarement à la pratique.

L'absence du contexte de travail lors de la formation pèse sur la professionnalisation des enseignants. D'autant plus que **la formation initiale est peu relayée par une réelle formation continuée.**

Dans ce modèle de formation, il y a une dimension trop souvent oubliée ; la **professionnalité.**

II- La professionnalité oubliée ?

Le mot professionnalité vient de l'italien, [professionnalità](#). Ce terme appartient à l'Histoire ouvrière italienne, et aux conflits sociaux de la fin des années 60, début 70.

Les transformations des processus de production, particulièrement dans l'automobile, ont provoqué des changements profonds dans les pratiques professionnelles des ouvriers.

L'idée était que les ouvriers, bien que non qualifiés, avaient développé, plus ou moins consciemment, des savoirs d'expérience.

L'Université a aidé ces ouvriers à identifier ces savoirs d'expérience, pour les transmettre aux nouveaux, d'une part, et les faire reconnaître sous la forme de validation des acquis, d'autre part.

Ce travail a donné lieu à l'invention de techniques nouvelles pour comprendre le travail, notamment l'**instruction au sosie** : le professionnel décrit par le menu ce que son sosie doit faire.

Cette méthode permet de **rendre visibles et de verbaliser des dimensions du travail qui d'habitude sont tellement incorporées, de façon inconsciente, qu'il est difficile d'y avoir accès.**

Des chercheurs comme [Oddone](#) ont mis en valeur l'existence d'une professionnalité, avec certaines caractéristiques.

La première, c'est **l'inscription dans la durée, dans l'histoire d'un métier.** C'est l'expérience accumulée par le groupe professionnel qui nourrit cette professionnalité. Il y a une dimension socialisée très forte de la professionnalité.

La deuxième, c'est sa **construction à travers des débats**. C'est parce qu'on est en permanence en train de débattre avec des collègues sur la façon de faire qu'on arrive à créer ce que [Aballéa](#) appelle un **système de normes et de valeurs en actes**.

Valeurs, pour la très forte dimension éthique dans la professionnalité, construite au fil du temps. En actes, parce que **la professionnalité est liée au réel du travail**. Elle est liée à la situation du *ici et maintenant*.

Si l'on prend l'expression de Levi-Strauss, on peut dire que la professionnalité relève d'une [science du concret](#), de ces multiples savoirs d'expérience, justement, que tout professionnel possède.

Michel Chauvière emploie le terme [grammaire professionnelle](#) pour qualifier le résultat de cette construction sociale qu'est la professionnalité.

Quand on rencontre un métier, on est frappé par l'existence de cette grammaire, avec son code linguistique, ses tâches hiérarchisées, ses protocoles..

[Jean-Marc Weller](#), autre sociologue français, a montré comment un *réseau de compétences collectives* caractérise une autre dimension à la professionnalité, par sa **dimension réticulaire**, en réseau.

Un réseau de compétences collectives, c'est une alliance d'individus, de groupes, de dispositifs et d'objets. Ce ne sont pas seulement des humains, mais aussi **des humains articulés entre eux et s'articulant à des dispositifs et des objets**.

On ne peut pas prescrire une professionnalité ; elle s'invente elle-même dans les interactions. **La professionnalité permet une autonomie des pratiques**.

Or, le premier but de tout travailleur - caissière ou professeur des universités, médecin ou chauffeur de bus - c'est d'avoir de **l'autonomie dans son travail**.

Le deuxième but, c'est le **sentiment d'utilité**.

Le troisième, c'est la **reconnaissance**.

Le quatrième, la **justice**.

Le cinquième, le **salaires**. Cela ne veut pas dire que les travailleurs soient indifférents à leur salaire, mais ce critère vient après l'autonomie, l'utilité, la reconnaissance et la justice.

D'où l'importance du fait que la professionnalité ouvre à une autonomie de pratiques. Si la renormalisation des pratiques enseignantes est comprise et vécue comme une limitation de l'autonomie des pratiques et non comme une possibilité d'une nouvelle autonomie des pratiques, cela crée des tensions.

La professionnalité est faite d'une part de savoirs - en partie incorporés dans des gestes, des postures, et d'autre part de valeurs, de règles de métier, d'une histoire commune.

[Richard Wittorski](#) a démontré que **le travail en collaboration permet de rationaliser la pratique** et comment cette rationalisation pouvait être utilisée en formation - à quel point cela pouvait servir de point d'appui pour les formateurs.

La professionnalité comme à la fois le lieu possible de la réalisation de soi, et celui des tensions est au coeur de ce qui fait le travail ; comme **occasion potentielle de développement professionnel, comme possibilité de difficultés, de tensions, voire de souffrance**.

Un exemple de tensions subies par les enseignants : ce qui leur est prescrit et ce qu'ils peuvent faire réellement dans les conditions dans lesquelles ils sont, les ressources - cognitives ou matérielles - personnelles et collectives dont ils disposent.

La professionnalité enfin se construit et se déconstruit avec et contre les normes antécédentes.

Schwartz a montré que, pour savoir comment travailler, on se référait toujours à ce que les anciens, ceux qui ont l'expérience, avaient fait avant, de nouvelles injonctions institutionnelles, avant qu'on entre dans le métier.

Dans le même temps, pour faire ce qu'on nous demande de faire ici et maintenant, il faut toujours déconstruire ces normes antécédentes, car elles ne répondent pas toujours aux questions qui se posent ici et maintenant.

La particularité d'une prescription est qu'elle est valable pour toutes les situations, son objectif n'est pas de s'adapter à une situation en particulier. C'est aux enseignants eux-mêmes de faire ce lien.

Négliger voire ignorer ces dimensions de la professionnalité explique en grande partie les difficultés à faire évoluer les contenus de la professionnalisation.

III- Changement, réformes et travail enseignant.

Comment se fait le lien entre changement, réforme et travail ?

Il y a un **paradoxe**, entre, d'une part, la conviction de **responsables politiques** persuadés que leurs réformes vont améliorer le système éducatif français (plus performant, générant moins d'échec scolaire) et, d'autre part, l'expérience des **enseignants** selon laquelle ces mêmes réformes compliquent leur travail.

Des réformes pensées pour le mieux sont vécues comme des réformes qui entravent le travail de ceux censés les appliquer. Comment comprendre ce paradoxe ?

Selon les sciences du travail - l'ergonomie, la didactique professionnelle, la clinique de l'activité, la psychodynamique du travail -, **travailler ce n'est pas appliquer des consignes**, aussi bonnes soient-elles. Se limiter à appliquer les consignes cela s'appelle faire la grève du zèle ; le meilleur moyen pour bloquer n'importe quel système.

Travailler c'est mettre de soi, trouver des solutions, face à des imprévus et surtout à ce qui n'est pas prévu par la prescription.

Réformer est un processus de traduction, situé.

Un processus, qui prend du temps, engage des personnes et des statuts différents.

Souvent, le processus de traduction échoue par manque d'implication de certains groupes de professionnels : par exemple les formateurs, les inspecteurs, les chefs d'établissements, les enseignants. Toute réforme s'inscrit dans un réseau - de personnes, de fonctions, de dispositifs.

Si les différents groupes professionnels concernés par la réforme ne sont pas impliqués dans le processus de traduction, la réforme échoue. **Réformer est un processus réticulaire qui ne peut exister s'il y a trop de trous dans le réseau reliant tous ceux qui y contribuent.**

Il s'agit d'un processus de traduction, les réformes étant réinterprétées localement - la sociologie montre à quel point la traduction est une reproblématisation située des questions.

Que signifie, par exemple faire un enseignement individualisé, pour les inspecteurs, les chefs d'établissements, pour les enseignants, pour les formateurs ? Si un des éléments de ce réseau est oublié, il y a de fortes chances que la réforme ne marche pas.

Une réforme ne peut pas relever seulement d'une des dimensions du réseau.

Il s'agit d'un processus situé, la traduction de cette même prescription prend des formes différentes selon les lieux et les contextes.

La relation entre le changement, la réforme et le travail, c'est justement ce processus de traduction. Il ne suffit pas de répéter les injonctions pour que ça se fasse.

Dans ce processus, qui est loin d'être naturel, il y a des tensions.

C'est un processus souvent conflictuel et qui demande énormément de temps et d'interactions, qui vont notamment porter sur l'interprétation de la réforme. Cette interprétation de la réforme amène à débattre des critères de qualité du bon travail. Selon quels critères juger que telle réforme est bien mise en oeuvre ou pas, que tel enseignant a bien mis en place la réforme ou pas ? L'absence de débat sur les critères de qualité de cette réforme nuit à sa mise en oeuvre. Parce qu'il va y avoir une **tension entre des critères de qualité différents**, faute de fabrication de compromis sur ces critères de qualité.

La réforme introduit aussi des tensions entre des règles de métier existantes, des principes de références et ce qui est prescrit. Le système éducatif français est fondé sur la référence à l'égalité, de la même façon que la République. L'introduction de la logique et du critère de l'équité ne va pas de soi et introduit des dilemmes très concrets dans le travail. **Prescrire d'individualiser les apprentissages, de donner parfois plus de temps à certains élèves en difficultés qu'à d'autres, heurte à la fois des règles de métier, des valeurs, concerne aussi les gestes professionnels.**

Une logique d'individualisation implique davantage de **proximité**.

Une **logique de performance**, d'efficience, implique une **attitude plus distante** ; on est sur les chiffres de la classe - combien d'élèves passent au lycée, les notes au brevet...

Dans les projets personnels, on est davantage dans la proximité.

Un enseignant doit en permanence naviguer entre ces différentes logiques, savoir quelle est la bonne distance. Cette question se pose à tous les métiers de relation à autrui - l'infirmière, le médecin, l'éducateur spécialisé.

De plus, les prescriptions ne sont pas toutes cohérentes, d'où des dilemmes chez les enseignants.

Il y a d'abord un effet d'accumulation : de nouvelles injonctions contredisent des anciennes.

Ensuite, l'existence de différents niveaux territoriaux avec des compétences en matière éducative - communes, départements, régions, Etat aboutit à la production de prescriptions parfois non congruentes. Par exemple, les LP, en relation étroite avec le milieu local des entreprises, sont confrontés à des attentes voire des prescriptions parfois différentes de celles de l'Education Nationale.

Un autre élément à prendre en compte pour saisir le lien entre réforme et travail est le temps. L'agenda des transformations du travail des enseignants n'a rien à voir avec l'agenda politique. Les politiques ont toujours tendance à penser qu'il suffit de faire un beau texte de loi pour que le changement se fasse. Mais l'homme n'est pas un robot. Le changement n'est pas automatique.

Les enseignants changent leurs pratiques par un processus d'essais / erreurs. Ainsi, 4 ans après la mise en oeuvre des [PPCP](#), les enseignants réajustaient encore leurs pratiques.

Ce processus d'essais / erreurs est lent, long sans résultats immédiats. Ce processus passe aussi par un engagement important dans le travail.

Une des dimensions oubliée par les décideurs est que l'accumulation de prescriptions, de réformes imposant des changements aux enseignants, a un coût - comme disent les ergonomes de travail. Ce coût du travail est très fort chaque fois qu'il y a à repenser ses gestes de métier, à reconsidérer les normes professionnelles, à déconstruire les normes antécédentes. Il faut en débattre, trouver des voies, des ressources, nécessaires pour travailler autrement, en produire soi-même aussi, et qu'il faut parfois se repositionner parce que c'est toute une vision du travail qui est à modifier.

Les problèmes surviennent quand les ressources sont inadaptées et que l'organisation du travail n'est pas adéquate ; c'est dans ces établissements qu'il y a les plus grandes tensions.

IV - La formation continue et le changement.

La formation continue a beaucoup diminué ; c'est un réel problème justement pour permettre aux enseignants de faire évoluer leur professionnalité.

La formation continue est une occasion rêvée pour analyser et comprendre le travail.

C'est un lieu, un espace-temps, qui manque aux enseignants.

Elle peut leur permettre, avec l'aide de formateurs, d'analyser et de comprendre le travail.

De débattre entre pairs, pour déconstruire les normes antécédentes et en reconstruire de nouvelles.

De trouver de nouveaux gestes professionnels par confrontation, se mettre d'accord sur les critères de qualité du bon travail.

La formation continue est **un espace-temps qui doit aussi être un espace protégé.**

Un travailleur ne peut dire ce qu'il fait vraiment, qu'à un pair, à un collègue - qui n'est pas dans une position où il va l'évaluer. A quelqu'un qui connaît le travail de l'intérieur, le pratique lui aussi, **partage la même professionnalité.**

Le travail fonctionne aussi par **metis** - les ruses pour bien travailler. La metis, c'est l'inventivité que chacun utilise pour bien travailler, pour faire ce qu'on lui demande. Pour arriver à faire ce qu'on nous demande ici et maintenant il faut **avoir cette inventivité, cette créativité dans le travail, qui est justement une des conditions de la mise en oeuvre du prescrit : la formation continue peut soutenir cette créativité.**

La formation continue **permet aussi de traduire et d'interpréter les normes**, les injonctions ; **de les adapter** au contexte dans lequel on travaille.

Elle est aussi l'**occasion de connaître et de produire de nouvelles ressources**.

Connaître, grâce aux connaissances nouvelles apportées par les formateurs et intervenants extérieurs.

Produire, soi-même, de nouvelles ressources - qui seront plus utiles que des ressources dont on n'est pas l'auteur - et les adapter, à ses besoins, au contexte.

Enfin, la formation continue est une **occasion de reconnaissance du travail**. Beaucoup d'enseignants reviennent de formation avec le sentiment d'avoir été jugés sur leur pratique, ou avec l'impression qu'ils ne pourront pas s'emparer de ce qu'ils y ont appris.

La formation continue comme appui pour la reconnaissance du travail des enseignants est un levier extraordinaire.

Cette reconnaissance a trois sources.

Le jugement d'utilité : proféré, énoncé par la hiérarchie : celui de l'Inspecteur sur l'enseignant, celui du Recteur sur l'Inspecteur. Beaucoup d'enseignants souffrent de l'insuffisance voire de l'inexistence de ce jugement d'utilité.

Le jugement esthétique, que Christophe Dejours appelle aussi parfois le jugement de beauté. C'est le jugement qu'on porte entre collègues, entre pairs, au sein d'un établissement, mais, aussi, dans le cadre de la formation continue.

Les enquêtes sur la souffrance des enseignants au travail montrent que l'une des causes de cette souffrance est le manque de reconnaissance, du jugement d'utilité, mais aussi du jugement esthétique. Provoquer des situations où ce jugement peut être manifesté est donc important. La formation continue en fait partie.

Le jugement par ceux qui bénéficient du service produit : les élèves et les parents.

Quand on demande aux enseignants quel est le jugement qui leur importe le plus sur leur travail, tous répondent : celui des élèves.

Quand on leur demande si ces mêmes élèves sont aptes à juger de leur pédagogie, de leurs évaluations, de leur progression didactique, une écrasante majorité répond par la négative.

C'est donc par défaut que les enseignants reportent leur attente de reconnaissance sur les élèves. Et, devant l'insuffisance des deux premières formes de reconnaissance et la non-pertinence de la troisième, ils se réfèrent finalement à leur idéal du bon professeur - qui n'est qu'un idéal, impossible à atteindre.

D'où le **rôle primordial de la formation continue dans la reconnaissance du travail des enseignants**.

La formation continue est, enfin, une occasion d'**accompagner** le changement, les réformes. L'accompagnement peut se faire sous forme de stage, mais aussi à la demande, avec des équipes mobiles. Etre dans l'accompagnement, c'est être à côté ; ni face à face ni au-dessus.

Etre capable de prendre le point de vue de celui qui travaille, de se situer du côté de son activité. Et l'activité c'est, ce qui est réellement réalisé et ce qui ne l'est pas - ce qui relève parfois de ce que Yves Clot appelle **le travail empêché**.

Se situer en accompagnement, c'est prendre en compte toutes ces dimensions de l'activité. Un numéro de la revue [*Recherche et Formation*](#), paru en 2009, est entièrement consacré à l'accompagnement.

Comment faire de la formation continue une ressource pour un travail plus efficace ?

Il faut, tout d'abord, prendre en compte et travailler sur le réel et l'organisation du travail.

Faute de lien entre ce qui se fait dans la formation continue et les établissements, faute de lien avec les CE, une bonne partie de la formation continue se fait à fonds perdu.

Seuls les enseignants les plus autonomes, les plus audacieux, pourront s'en emparer et réutiliser. Pour que l'ensemble des enseignants puisse s'en emparer, **il faut que l'ensemble du réseau de traduction soit concerné** : les enseignants, mais aussi les Inspecteurs, les chefs d'établissements, les formateurs.

Pour utiliser les méthodes d'apprentissages vues en formation, il faut d'abord que notre établissement ait le matériel et l'organisation adéquats.

Il faut, ensuite, **contribuer à l'activité sociale de traduction des réformes de façon située.**

Cette activité de traduction est une activité d'interaction, qui passe par des débats parfois conflictuels. L'important est d'organiser le débat de façon située, **toujours en partant du contexte dans lequel ces réformes vont être mises en oeuvre.**

Il faut, aussi, **médiatiser des ressources.** Les enseignants disposent de peu de temps et peu d'occasions pour connaître les ressources existantes.

C'est le rôle plus particulièrement des inspecteurs et des formateurs, ou des accompagnateurs, d'intéresser les enseignants, les enrôler dans un projet plus vaste à travers ces ressources en les médiatisant.

Créer les conditions de la construction de nouvelles ressources, par de l'ingénierie de formation, par une formation de formateurs.

Il faut, encore, **faciliter les débats professionnels.** Débats pragmatiques, pédagogiques, et non idéologiques. Débats sur comment chacun fait dans telle situation, comment chacun s'y prend. L'analyse du travail de la façon la plus concrète, la plus descriptive, la plus précise possible. Sans jugement. Débats professionnels révélateurs d'une professionnalité construite, de normes antécédentes, de valeurs.

Il faut, enfin, **faire de la formation continue un lieu de reconnaissance du travail pour les enseignants et aussi pour les formateurs.**

La politique de professionnalisation des enseignants comporte son intérêt et ses limites, mais elle a le mérite d'exister. Ce qui n'est pas le cas de celle des formateurs, pourtant nécessaire **Il est urgent de se préoccuper de la professionnalité des formateurs, élément clé de leur professionnalisation.**