

d'enseignants sur deux listes de discussion, suggère que la préparation des cours intègre désormais de nouvelles modalités plus collaboratives, au travers d'échanges d'expertise et surtout d'informations sur les ressources présentes sur les autres sites. Enfin Marc Weisser, à partir d'un dispositif d'enquête original, comparant des débats entre élèves organisés en cycle 3 et des débats entre enseignants, met en évidence une sorte d'effet-miroir entre les deux communautés discursives qui tâtonnent et mettent en commun ressources scientifiques et expérientielles. Pourtant, tous les dispositifs numériques ne le permettent pas, pouvant aussi céder la place à des demandes d'expertise plus verticales adressées par des enseignants « de base » à des experts, formateurs ou chercheurs.

Le livre est convaincant quant à la mise en évidence de cet espace professionnel enseignant élargi et à l'affirmation de la nécessité, pour la recherche en éducation, d'en explorer toutes les frontières. À sa manière et sans en faire une thèse explicite, il donne à voir un continent professionnel en grande évolution, loin des propos généraux et monolithiques sur un immobilisme supposé des pratiques enseignantes. Bien sûr, comme dans tout ouvrage collectif, l'unité de la perspective analytique est mise à l'épreuve des intérêts divers des contributeurs. C'est sans doute le thème du travail collaboratif entre enseignants qui est le plus abordé par les articles, qu'il soit virtuel ou réel, imposé par l'institution ou issu de collectifs informels, donnant de l'unité et de la cohérence au livre. L'espace hors classe interne à l'établissement est également plus exploré que l'espace professionnel hors établissement de l'enseignant, du moins lorsqu'il n'a pas de traces numériques, alors qu'il a sans doute aussi un grand intérêt. Enfin, les interactions entre les différentes dimensions de cet espace, un des projets explicites et d'ailleurs des plus intéressants du livre, ne s'avèrent pas simples à cerner, même si quelques articles s'y attellent, et constituent un chantier ouvert. Mais cette difficulté est en elle-même stimulante à l'heure où certains acteurs réformateurs de l'enseignement postulent parfois une action simple et directe de la collaboration entre enseignants sur les pratiques en classe.

Anne BARRÈRE
Université de Lille III

UBALDI Jean-Luc (coord.) (2006). *Débuter dans l'enseignement*, Paris : ESF, 300 p.

Ouvrage pédagogique? On le dirait d'abord, puisqu'il est présenté comme une adresse aux nouveaux enseignants. Le tutoiement est celui d'une complicité éclairée, à la fois bienveillante et rigoureuse, qui s'impose d'emblée dans la préface de F. Bégaudeau et dans l'avant-propos de J.-L. Ubaldi. Dans la première partie, « A

cœur des disciplines », douze auteur(e)s formateurs, formatrices ou associé(e)s à l'IUFM de l'académie de Lyon, répondent aux nouveaux collègues à partir d'une belle écoute de leurs témoignages (31 lettres portent sur les émois des débuts). Des conseils pour mieux vivre la première classe sont prodigués aux arrivants. S'agit-il d'un ouvrage de formation où l'on dit aux nouveaux collègues le processus qui a conduit de la première classe aux compétences et aux activités de deux experts ? Non, car les deux chapitres qui suivent visent les formateurs et plus encore l'institution, puisqu'ils posent des « Principes et dispositifs de formation ». Dès lors, le ton n'est plus le même, qui fait valoir des expériences, des opinions, des recommandations. À la suite, deux chercheurs ajoutent des « Éléments théoriques » relatifs à l'analyse des récits. La rupture entre les deux parties est sensible. Une cohérence pourtant se reconnaît sur le thème du processus de construction d'une identité professionnelle et sur le sens à donner à l'apprendre... et à l'enseigner

1. « Au cœur des disciplines ». Sylvie Cèbe s'adresse aux enseignants du premier degré. Pour le secondaire, Véronique Boulhol traite du professorat de lettres, Jean Duvallard d'éducation musicale, Michel Mantes et Anne-Marie Benhayoun de maths et sciences en lycée professionnel, Ingeborg Rabenstein-Michel de langues vivantes, Alain Coston, Alexandre Falco et Jean-Luc Ubaldi d'éducation physique et sportive, et Catherine Vercueil d'histoire et géographie.

– « Devenir professeur » : le choix des témoins et les thèmes traités, l'expression des vécus et les commentaires apportés, illustrent avec une belle constance que « devenir professeur » est un processus. Un processus d'élaboration identitaire tôt engagé (1), remis à l'œuvre pendant le stage, poursuivi, remanié en première année de titulariat... et encore après, quand l'expertise se développe. La pratique en situation réelle en est la grande re-fondatrice. Le néo titulaire se découvre reconnu, défini. Fierté de l'autonomie, assomption des responsabilités, vision des incertitudes et des mouvances à venir, stabilités vs changements à gérer, à pourvoir. États d'âme douloureux aujourd'hui comme hier et encore avant-hier, mais ensuite pour la plupart des nouveaux enseignants, reprises dynamiques, joies. Réalisme et foi accordés : une sagesse en émane. Par lettre donc, *un maître de stage* de la même discipline montre au novice qu'il comprend ses émois, reconnaît ses problèmes. Il l'encourage, donne des conseils (voire des consignes) concrets, se risque à livrer une réflexion personnelle qui déborde le cas exprimé.

– À la suite, des « regards d'experts » se posent sur les récits. Si d'un chapitre à l'autre l'analyse des témoignages est inégale, on soulignera la cohérence avec laquelle « les trois points d'appui » en découlent. Ajustés aux situations exprimées, ils

1 - À la maison déjà, par le biais des discours et des représentations des parents, puis à l'école, à l'université, par l'expérience faite des enseignants...

marquent la distinction entre les métiers de l'enseignement (encore que la différence entre l'école maternelle et celle du primaire manque), mais les experts qui dans l'analyse de problèmes similaires (2) se retrouvent sur des positions communes (3), font se rejoindre pour finir, les différentes catégories professionnelles. Regrettons en passant que l'approche du premier degré s'attache trop à la relation au détriment des contenus et d'une réflexion didactique, risquant de renforcer un problème déjà là.

– Le huitième chapitre est rédigé par Dominique Sénore et Jean-Luc Ubaldi avec la collaboration de Philippe Meirieu. On entre « au cœur du quotidien », dans la chronologie concrète d'une journée de classe ou d'une leçon. Les cinq *moments stratégiques* qui la ponctuent seront soutenus par cet autre, de *participation à un travail collectif* entre enseignants. Ce chapitre est incontournable : clair et explicite, il ne se prend pas au piège des prescriptions faciles. De plus, au-delà de « la singularité » des disciplines, l'approche transversale du « faire la classe » va convaincre encore de leur « proximité », de l'unité donc, de la profession.

2. « Au cœur de l'expertise ». Cette deuxième partie se veut davantage « théorico-pratique » voire conceptualisante que la première.

– « Devenir un enseignant expert ». Depuis son arrivée dans le métier, on prend plaisir d'abord à lire le cheminement de J.-L. Ubaldi. Les nouveaux enseignants vont trouver là une belle illustration du travail de l'identité professionnelle au long d'une carrière. Ils pourront se situer, s'inscrire d'autant mieux dans la profession qu'un avenir leur est montré comme possible. La participation à un groupe de recherche a soutenu *la formalisation de la pratique* et dégagé ce qui lui permet de *transformer* les élèves ; c'est « la rencontre de ces derniers avec un homme debout, la loi fondatrice, les savoirs les plus essentiels » (p. 231). Jean-Paul Julliard rebondit sur les propos précédents (certains passages comme la « dé »- et « re »- contextualisation auraient gagné à plus d'illustrations) et fait une remarque fondamentale : « Je n'ai jamais rencontré un élève qui résiste au progrès perçu » (p. 234). Mais plutôt que de souligner et d'explicitier pour les débutants l'importance de ces temps forts de la formation voire de la recherche en cours de service, le livre ensuite se donne d'autres destinataires.

– « Former au métier d'enseignant ». Jean-Paul Julliard, Sylvie Cèbe et Jean-Luc Ubaldi reviennent sur des expériences qu'ils ont menées pour édicter des « Principes et dispositifs de formation » initiale des maîtres. Parce que *construire un prof* demande du temps, le premier auteur prend « à contre-pied l'architecture actuelle de la formation des maîtres (p. 245). Il défend l'idée d'une « préprofessionnalisation des

2 - Concernant surtout l'autorité du maître, la diversité des élèves, leur manque d'intérêt, l'évaluation...

3 - Relatives à *la rigueur disciplinaire* (la qualité du contenu) garante de *la discipline* dans la classe, avec le *ciblage* et la *mise en scène des savoirs*; *moins de morale et plus de loi*; *l'installation des rituels*...

(par les) universités » qui exerceraient dès la première année d'enseignement supérieur, les *fonctions épistémologique, didactique et pédagogique* nécessaires. À la suite, dans le cadre d'une année de stage, S. Cèbe décrit une *vraie formation par alternance, l'appropriation réfléchie par les novices des outils didactiques et pédagogiques*. Ici encore, l'insistance sur la forme – les outillages proposés – ne l'emporte-t-elle pas sur le fond, les contenus à faire acquérir ? La fréquence avec laquelle le verbe « apprendre » est mis pour « enseigner » (p. 29, 257, 258) menace de « faire l'économie de la question du sens » sur laquelle revient avec opiniâtreté J.-L. Ubaldi (p. 269) dans sa présentation d'un dispositif précis de formation des stagiaires.

– Cette partie se termine par un exposé de Christian Alin et Mireille Snoeckx : « Compléments théoriques. Comprendre et utiliser le récit en formation des enseignants ». Les deux auteurs démontrent l'intérêt de s'appuyer sur la parole de l'enseignant. Le récit qu'il fait de sa pratique le révèle et l'instaure comme sujet de celle-ci et de sa réflexion, participe à son travail identitaire. L'argument, s'il en appelle aux recherches sur la formation des maîtres, généralise la question à l'ensemble des professions et se soutient d'une conceptualisation pluriréférentielle relative au récit. Avec cette ouverture, les chercheurs retournent aux lettres des professeurs débutants. Ils invitent les praticiens de la formation à interroger « les dimensions de la prise de conscience, ses conditions d'émergence et ses effets sur la transformation des pratiques » que le récit écrit, lu et en retour commenté, peut introduire.

In fine, nous aurons fortement apprécié l'intention, la méthode et le ton de l'ouvrage dans son adresse directe aux nouveaux professeurs. Nul doute qu'ils vont s'y sentir compris, encouragés à s'intégrer dans le corps professionnel parce qu'ils y sont déjà admis et qu'il leur est montré qu'ils peuvent y grandir. En la matière, Ubaldi souligne qu'après la formation première, le progrès du professeur est attaché, par-delà l'expression de sa pratique et des conseils fournis, à une réflexion conceptuellement outillée qui explore la première, la nomme, la resitue dans son espace, dans son histoire, et la transcende. Tel est, parmi d'autres, l'effet rétroactif et récursif de ce travail de et sur l'expérience par où s'articulent la théorie et la pratique. Le questionnement du sens de l'apprendre comme de l'enseigner s'y organise, le processus d'élaboration de l'identité professionnelle s'y entretient. Plus encore quand la réflexion du professeur rencontre celle de ses collègues sur leur propre expérience.

Dans cette perspective, un regret nous tient à ne pas lire dans la foulée, en cohérence avec les idées défendues, les éléments conceptuels susceptibles de mentaliser l'expérience des débutants ainsi que les conseils donnés au point d'en élever l'analyse, de les rendre extensivement efficaces. Pourquoi n'avoir pas appuyé même sobrement (car nous savons qu'à ses débuts, le praticien est d'abord affairé à gérer le concret de sa classe) les encouragements pratiques relatifs aux problèmes

relevés (4) sur des apports de la recherche en sciences humaines et sociales, ou sur des réflexions philosophiques remises en mémoire? Recrutés à un niveau universitaire, les débutants sont capables d'accueillir ces approfondissements susceptibles d'augmenter l'intelligence du « faire la classe » et de les conduire à rechercher l'expertise. Ladite « théorie » tant critiquée en formation initiale ne serait plus enfermée dans l'institut, réservée à ses formateurs et comme tabou sur le terrain, utile seulement à une petite élite de professionnels convaincus qui pourront dès lors mieux avancer. On peut penser que parce qu'elle est critique, porteuse donc de promesses autant que de risques, parce qu'elle fait charnière entre la formation initiale et celle en cours de service, l'entrée dans le métier du néotitulaire peut solliciter des retours, encourager des avancées, vers une « théorie » enfin réhabilitée.

C'est ce que nous font entrevoir ces moments clés de l'entrée en profession. En l'occurrence, nous soulignerons que la situation du néotitulaire mérite une attention qui le distingue davantage du stagiaire (5). En effet, même relativement limitée et partagée, sa responsabilité, définitive, s'inscrit dans la durée, marque autrement son sentiment d'identité. Sa solitude peut être féconde quand le groupe de « vrais » collègues qui la relativise, lui donne sens, aussi. Mais les difficultés rencontrées à travailler en équipe demeurent, comme persistent depuis des décennies tant d'obstacles extérieurs, de résistances internes, de ressentis à l'orée du métier. Un rappel de la recherche sur les débuts des enseignants en montrerait des invariants remarquables, des distinctions aussi, et des évolutions. Le travail sur leur signification aiderait à pointer des généralités et des spécificités du problème, à relativiser les reproches faits aux établissements de formation sans pour autant les dédouaner ni davantage l'institution et l'ensemble des acteurs, des dysfonctionnements sempiternels.

166

Ceci est dit sans méconnaître l'intérêt suscité par les expériences relatées dans la deuxième partie de l'ouvrage dont il nous semble qu'elles mériteraient aussi des prolongements et une problématisation. Tant il est vrai que la question de la temporalité voire d'une continuité de la formation professionnelle, n'en finit pas de devoir être traitée. Les dernières pages du livre nous renvoient à son intention première. S'adressant aux nouveaux professeurs, elles leur disent : « N'oubliez jamais qu'un élève est fragile ». Nous les lisons avec bonheur.

Simone BAILLAUQUÈS
Université de Rennes II

4 - On pense par ex., au conflit, à l'autorité et à ses différents types d'exercice, aux rapports au savoir...

5 - Des témoignages vont dans ce sens d'ailleurs, qui disent les différences entre les deux années : « À l'aide, ils ont vu que je n'étais pas un vrai professeur ! » (p. 36) et plus tard « formateurs, accompagnateurs, où êtes-vous ? (p. 51).

NOUS AVONS REÇU

BLANC Josiane (2007). *Une mère face à l'école: l'autorité, les abus, trouver un juste équilibre*, Gap: éditions Yves Michel, 135 p.

BARON Jean-Louis, BRUILLARD Éric (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants*, Paris: INRP, 249 p.

CENTRE ALAIN SAVARY (2006). *Apprendre et enseigner en milieux difficiles* (sélection d'articles du bulletin XYZep), Paris: INRP, 190 p.

CONDETTE Jean-François (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris: L'Harmattan, 357 p.

MARCEL Jean-François, PIOT Thierry (2005). *Dans la classe, hors la classe*, Paris: INRP, 213 p.

WITTORSKI Richard (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris: L'Harmattan, 188 p.