

LE DISPOSITIF REP +  
CIRCONSCRIPTION DE ROUEN NORD  
**UNE DYNAMIQUE DE RESEAU**

Sommaire :

- 1- Objectifs du dispositif de formation
- 2- Historique
- 3- Explication du cadre de la formation centrée sur les mathématiques
- 4- Un exemple concret d'organisation des échanges de pratique
- 5- Les raisons objectives et plus subjectives d'entrer dans ce dispositif

**1- Objectifs du dispositif de formation**- A. Potdevin

La finalité première d'un réseau d'éducation prioritaire est d'assurer la meilleure réussite scolaire aux élèves qui y sont scolarisés. Chacun de vous êtes acteur et vous y contribuez dans le champ de votre pratique quotidienne.

Au-delà de votre engagement personnel, il importe que vous tous soyez unis professionnellement par le sentiment d'appartenir à un même collectif de travail face à un quotidien qui interroge, voire déstabilise.

Nous devons agir ensemble, comme dans un «réseau d'échanges professionnels», afin que notre action devienne une véritable ressource pour développer notre professionnalité, de la maternelle au collège. Dans ce sens je reprendrai les propos d'Alexandre de Saint-Exupéry :

*« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose qu'une pierre. Mais, de collaborer, elle s'assemble et devient temple »*

Pour que vous puissiez assurer à chacun de vos élèves, le parcours scolaire le plus ambitieux, il est important de développer l'expertise pédagogique et éducative (analyses partagées, cohérence des actions, mutualisation, identification des partenaires internes et externes.)

Les pratiques professionnelles doivent donc se construire et se réfléchir collectivement pour mieux répondre aux besoins des élèves et des personnels... N'ignorons pas que « *Le meilleur indicateur du développement de l'esprit d'équipe est le pourcentage de « nous » divisé par les « je » que l'on entend dans les conversations* » (Peter Drucker)

C'est principalement dans le quotidien des pratiques pédagogiques et éducatives que se joue la réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires. Une approche systémique inscrite dans la continuité des parcours est essentielle. C'est l'esprit même du référentiel de l'éducation prioritaire. Ce document sera d'ailleurs une piste de travail du Conseil Ecole Collège.

Au sein de notre REP + des points forts viennent en appui pour ce travail : la stabilité, l'enthousiasme et la dynamique des équipes pédagogiques des écoles et du collège. Le Réseau est bien impliqué dans le développement d'un travail de qualité avec les différents partenaires. De nombreux projets pédagogiques fédérateurs sont amorcés avec succès, par la mise en place de partenariat, de divers dispositifs d'accompagnement et de projets.

Ce dispositif proposé aujourd'hui est le fruit d'une longue réflexion de l'équipe de circonscription (Stéphane, Aurélie et Marc.) Je tiens à les remercier pour la qualité de leur travail et leur investissement personnel.

Nous sommes dans une année de préfiguration et pour la circonscription nous abordons un processus d'« essai » qui essuiera certainement des blocages, des ratés. Mais, il devrait

surtout voir apparaître des pratiques affinées, plus expertes et efficaces. Il mettra l'ensemble des enseignants du REP + dans une même dynamique, dans un mouvement commun, créant une cohérence de territoire et de liens inter-degrés.

Le choix arrêté sur les mathématiques vise à améliorer l'ensemble du parcours d'évaluation, dont l'un des aboutissements est le résultat du Diplôme National du Brevet, en infléchissant entre autre les attitudes des élèves. Le travail de qualité déjà mené ne s'en trouvera que plus renforcé, avec un enrichissement professionnel pour chacun, au service de tous nos élèves.

La plus grande richesse d'un enseignant est d'être capable d'ouvrir sa porte, de montrer ce qu'il fait à son collègue, d'échanger sur les contenus, de lui demander ce qu'il en pense... C'est là une nouvelle manière de travailler qui s'offre à vous et je reste convaincu que vous saurez l'exploiter. Vous avez pour cela toute ma confiance, qui demeure « *le ciment invisible qui conduit une équipe à gagner* »

(Bud Wilkinson). Toute l'équipe de circonscription sera à vos côtés tout au long de cette année pour vous accompagner.

Je conclurais en rappelant que « *Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès et travailler ensemble est la réussite !* » (Henry Ford)

## **2- Historique**- S. Herzog

### *Les Maths et le secteur Braque...*

Depuis 2006 et la création des RAR, beaucoup de COMEX ont fait état de résultats préoccupants dans les domaines des mathématiques. *Diverses évaluations premier degré, DNB...*

Cet état de fait n'est pas propre au secteur Braque, on retrouve la même situation un peu partout au sein de l'Education Prioritaire.

A plusieurs reprises, le COMEX a tenté d'imaginer des solutions sans jamais toutefois passer du constat à l'action.

*Outil commun, groupe de travail de professeurs...*

En 2013, à la suite d'un questionnaire envoyé à tous les enseignants de cycle 3 du réseau ainsi qu'aux professeurs de Maths du collège, la circonscription et le collège ont conçu un stage qui répondait aux demandes formulées dans le questionnaire.

Mais pour différentes raisons liées à l'absence de solutions de remplacements, le stage a dû être annulé.

### *La refondation de l'Education Prioritaire...*

Parallèlement, en 2013, le gouvernement a lancé une grande consultation (Assises de l'Education prioritaire) qui a débouché sur une refondation de l'Education Prioritaire à travers 14 mesures à appliquer progressivement d'ici à la fin du quinquennat, et la rédaction d'un référentiel de l'Education Prioritaire sur lequel nous reviendrons à l'occasion du conseil école/collège.

Cette refondation répondait entre autres à deux demandes formulées par les enseignants : Du temps pour se voir, du temps de formation.

La mesure 7 est l'une des plus emblématiques, puisqu'afin de donner du temps aux enseignants, 3 remplaçants ZILIEUS REP+ ont été nommés afin de décharger de classes les

enseignants du 1<sup>er</sup> degré pour un volume total d'environ 45 heures. Les enseignants du collège voyant leur temps face à élèves réduit de 18 à 16h30 hebdomadaires.

C'est ainsi que les enseignants du premier degré se voyaient octroyer un crédit temps à utiliser sur trois domaines : Formation, Concertation et Partenariat, chacun des trois domaines pouvant intégrer le lien inter degré.

*Au sujet de ce crédit temps, la fiche de suivi à renvoyer chaque fin de trimestre comporte une case « durée », cette case est facultative, la circonscription ne tient pas à entrer dans un compte précis des heures et préfère à travers une relation de confiance, obtenir des réponses qualitatives quant à l'utilisation de ces heures.*

*Une formation maths dans le cadre de la refondation...*

Devant les difficultés que nous avons eues à créer une dynamique autour des maths sur le secteur, l'équipe de circonscription, en liaison avec le collège, a souhaité profiter de la refondation et de la présence des trois ZILIENS REP+ pour concevoir une formation 100% maths pour 100% des enseignants 1<sup>er</sup> degré du réseau à laquelle les professeurs de maths du collège vont participer.

Cette formation a donc été imaginée à partir d'une volonté ancienne et d'une contrainte d'organisation : impossibilité de libérer plus de trois enseignants sur le temps scolaire, possibilité de rassembler tous les enseignants en dehors du temps scolaire.

C'est ainsi qu'est née l'idée de créer des petits groupes de travail, petits groupes qui pourraient se déplacer d'écoles en écoles pendant leurs heures déchargées.

Cette formation repose sur des valeurs que nous souhaitons défendre, celle de la confiance, de la transmission, de l'échange, du partage, du mouvement. Nous l'avons souhaitée variée avec des temps d'apports, de préparation, d'échange de pratique, d'analyse et de synthèse.

Nous avons souhaité créer un bouillonnement, une réflexion sur l'enseignement des maths, sur la manière de les enseigner, en nous appuyant avant tout sur les compétences des enseignants.

La réussite de cette formation dépend donc essentiellement de l'adhésion de chaque enseignant à cette volonté de partage.

### **3- Explicitation du cadre de la formation sur les mathématiques – A. Lange**

*Voir les deux tableaux joints :*

*Le calendrier de la formation et les groupes des enseignants par niveau.*

Cette formation sur les mathématiques va mobiliser l'ensemble des enseignants du REP+ tout au long de l'année : tout d'abord à travers des apports de chercheurs ou de conseillers pédagogiques de la mission mathématiques, ensuite à travers des échanges entre enseignants en réinvestissant les apports précédents ou en tirant parti de ce qui fait la singularité de sa pratique et enfin avec une analyse de pratique sur des observations recueillies sur les contenus, l'activité de l'élève en mathématique, les gestes professionnels...

L'objectif général de cette formation est avant tout de relever un défi par l'action collective dans une perspective de changement. La volonté est de mettre en mouvement des enseignants de la maternelle au collège sur un objet commun et sur un même territoire, l'idée est d'enclencher collectivement un processus d'actions tout en trouvant une identité personnelle, professionnelle et d'appartenance dans ce nouveau dispositif REP+.

L'objectif plus particulier est aussi de permettre aux enseignants de se rencontrer, d'aller voir ce qui se passe dans d'autres classes, de discuter ensemble sur la manière de faire la classe, d'aborder les progressions, l'organisation spatiale, la gestion matérielle, les réussites des élèves...

Ce dispositif cherche à favoriser une dimension collective avec la possibilité pour chacun, parce qu'il s'inscrit dans un groupe de réflexion, de devenir auteur à travers une identification de ses compétences propre pour se construire une identité professionnelle dans un contexte d'enseignement particulier : le REP+.

### *POURQUOI LA RESOLUTION DE PROBLEME ?*

La résolution de problèmes joue un rôle essentiel dans l'activité mathématique. Elle est présente dans tous les domaines et s'exerce à tous les stades des apprentissages.

-Qu'est-ce que faire des maths ? L'activité mathématique c'est chercher, réfléchir, inventer.  
-Qu'est-ce qu'un problème ? C'est quelque chose qui bloque la personne, une difficulté, une question, une énigme.

#### DEFINITIONS :

Equipe d'ERMEL : « Il y a problème dès qu'il y a réellement quelque chose à chercher, que ce soit au niveau des données ou du traitement, et qu'il n'est pas possible de mettre en jeu la mémoire seule. »

Pour Vergnaud : « Par problème, il faut entendre par le sens large que lui donne le psychologue, toute structuration dans laquelle il faut découvrir des relations, développer des activités d'exploration, d'hypothèses et de vérification pour produire une solution. ».

Pour Brun : « Il n'y a problème que dans un rapport sujet/situation où la situation n'est pas disponible d'emblée, mais possible à construire. C'est-à-dire aussi que le problème, pour un sujet donné peut aussi ne pas être un problème pour un autre sujet en fonction de leur niveau de développement intellectuel. »

Qu'est-ce qu'un problème dans les programmes ?

Les programmes tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre. Chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle des recours à des situations d'exploration, de découverte ou de réflexion sur des problèmes à résoudre.

-Résoudre des problèmes ça s'apprend et ça s'automatise.

C'est un apprentissage structuré avec des phases d'exploration, de découverte, d'automatisation. Résoudre des problèmes, ça s'apprend et ça s'automatise.

Dans les IO de la maternelle : « Dès le début, les nombres sont utilisés dans des situations où ils ont un sens et constituent le moyen le plus efficace pour parvenir au but : jeux, activités de la classe, problèmes posés par l'enseignant de comparaison, d'augmentation, de réunion, de distribution, de partage. La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun. À la fin de l'école maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul mais c'est le cours préparatoire qui installera le symbolisme (signes des opérations, signe "égal" ) et les techniques. » extrait des programmes de 2008 en maternelle

Il existe donc deux grands types de résolution de problèmes :

-L'apprentissage PAR résolution de problème : en confrontant l'élève à des situations qui lui permettront en franchissant des obstacles d'acquérir une compétence visée.

-L'apprentissage DE la résolution de problème : comme celui indiqué dans les IO de 2008 « Du CE2 au CM2, dans les quatre domaines du programme, l'élève enrichit ses connaissances, acquiert de nouveaux outils et continue d'apprendre à résoudre des problèmes.

Il va s'agir pour les enseignants en REP+ d'identifier ce qui est efficient dans la pratique sur la manière de mettre les apprentissages en jeu dans les séances de résolution de problème. Repérer dans sa pratique ce qui marche pour aller le transmettre à des élèves d'une autre classe du même niveau. Permettre à l'enseignant de la classe d'observer ses élèves en train d'agir avec un autre enseignant et tirer parti des apports.

Faire don de ses dons pour créer une communauté éducative.

Des questions possibles à se poser avant le regroupement du 25 novembre :

Est-ce que votre efficacité dans la mise en œuvre de séances spécifiques autour de la résolution de problème est de réussir à :

-Bien aider les élèves à comprendre l'énoncé (y compris par le jeu symbolique qui consiste à trouver des solutions pour s'emparer d'un problème)

-Bien aider les élèves à identifier le rôle du contexte ? En évitant le repérage par les mots inducteurs mais en apprenant à lire les énoncés de problèmes (énoncé comme type d'écrit), avec une analyse le vocabulaire.

-Bien aider les élèves à comprendre le rôle de l'écrit en apprenant à planifier et à rédiger une solution ?

-Bien aider les élèves à comprendre le rôle de l'oral, en accordant une place importante à l'argumentation avec des mises en commun ?

-Bien aider les élèves à réfléchir au contexte, en proposant des situations proches de la vie courante de l'élève (des pratiques où le rapport à l'objet et les manipulations sont directs ? En utilisant des objets familiers aux élèves, en favorisant l'action concrète sur ces objets pour faciliter l'accès au sens et se bâtir une représentation grâce à la manipulation.)

-Bien aider les élèves à saisir le passage de la « situation » à des « représentations » verbales, dessinées, schématiques, et numériques ? Le recours au mime aussi ?...

-Bien aider les élèves à identifier les catégories de problèmes par exemple à l'aide d'affiches de référence ?

-Bien aider les élèves à écrire collectivement ces affiches de référence pour structurer les connaissances ?

-En maternelle, bien aider les élèves à travers des situations qui amène l'enfant à dépasser une approche perceptive globale des collections par la distribution, les comparaisons, les appariements...

-Bien aider les élèves par la diversité des formes de présentation (variété des habillages).

Autres pistes possibles.....

Permettez-vous dans votre pratique de permettre aux élèves de construire eux-mêmes des énoncés, d'être des concepteurs de problèmes ?

Savez-vous particulièrement bien analyser les difficultés des élèves ?

Créez-vous des outils de programmation avec des difficultés variables ?

Luttez-vous contre les mots inducteurs en variant les problèmes ?

Concevez-vous des modalités de travail qui favorise les interactions entre élèves ?

Utilisez-vous du matériel spécifique qui favorise la motivation des élèves ?

Proposez-vous aux élèves des fiches méthodologiques d'aide à la résolution de problèmes ?

#### **4- Un exemple concret d'organisation des échanges de pratique**

2 trios :

Mmes Leroy, Ferey et Hazard

Mmes Marandet, Hauchard et Quesnel

25/11

Les 6 enseignantes se mettent d'accord pour établir un point du programme pouvant être enseigné par toutes au cours de la période des échanges.

Exemple :

30/01

Mme Hauchard est remplacée par M Clémence, Mme Marandet par Mme Castel, Mme Quesnel par M Penzes.

Elles se rendent toutes les trois dans les deux classes de l'école Debussy (8h30/10h30) puis dans la classe de l'école Rameau (10h45/11h30) pour enchaîner trois séquences. Chacune des enseignantes en menant une.

13/02

Mme Ferey est remplacée par M Clémence, Mme Hazard par Mme Castel, Mme Leroy par M Penzes.

Elles se rendent toutes les trois dans les deux classes de l'école Marot (8h30/10h30) puis dans la classe de l'école Villon (10h45/11h30) pour enchaîner trois séquences. Chacune des enseignantes en menant une.

- L'enseignante qui accueille se chargeant de préparer le matériel éventuel...
- Les enseignants qui observent le font à l'aide d'une fiche d'observation...

Les temps de préparation se font le 25/11 puis éventuellement sur d'autres dates communes.

Pour ce groupe

Mmes Hazard, Leroy et Ferey peuvent travailler ensemble les 2/12 après-midi, 17/12 matin, 15/01 matin, 29/01 après-midi, elles sont déchargées ensemble à ces dates.

Mmes Marandet, Hauchard et Quesnel peuvent travailler ensemble les 3/12 matin, 18/12 matin et 15/01 après-midi, elles sont déchargées ensemble à ces dates.

Des visites de prises de contact et d'observation sont encouragées sur ces dates.

Pour les groupes de 6 penser à organiser les rotations le matin.

Pour les groupes de 4 ce n'est pas nécessaire.

## **5- Les raisons d'entrer dans ce dispositif- M. Déchamps**

### ***Des raisons objectives :***

Toutes les analyses des résultats des évaluations qu'elles soient internationales, nationales, départementales attirent notre attention sur l'importance de travailler avec les élèves sur la résolution de problème.

Des décalages dans les scores obtenus entre des résultats nationaux et locaux illustrent cette nécessité.

Dans les évaluations CE2 départementales puis académiques par exemple, on observe des écarts négatifs de 15 à 30 % sur le champ des problèmes numériques. De même les résultats aux évaluations nationales dans le champ de l'organisation des données 2010, 2011 et 2012 rendent compte d'écarts entre 15 % et 20 %.

### L'Enquête PISA

Chez les élèves, le manque de confiance en soi peut se traduire par une forme d'anxiété par rapport aux mathématiques. Quelque 30 % des élèves ont déclaré qu'ils se sentaient perdus lorsqu'ils essayaient de résoudre un problème de mathématiques : 25 % de garçons, 35 % de filles.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que même quand les filles font jeu égal avec les garçons en mathématiques, elles ont tendance à se dire moins persévérantes, moins ouvertes à la résolution de problèmes et moins motivées à l'idée d'apprendre les mathématiques.

Elles se disent plus anxieuses en mathématiques que les garçons, en moyenne ; elles sont aussi plus susceptibles que les garçons de se rendre responsables de leur échec en mathématiques plutôt que d'invoquer des facteurs extérieurs.

La réussite en résolution de problème n'est pas dépendante des performances en mathématiques, ni en compréhension de l'écrit.

Dans les pays de l'OCDE, 11.4 % des élèves de 15 ans sont très performants en résolution de problèmes. Ils sont systématiquement capables d'explorer le scénario d'un problème complexe, de concevoir des solutions en plusieurs étapes compte tenu de toutes les

contraintes et d'ajuster leurs stratégies en fonction des informations qu'ils reçoivent. C'est 20% pour ce qui concerne la Corée, le Japon et Singapour.

A l'autre extrême, dans les pays européens plus de 21 % des élèves atteignent un seuil de compétence faible leur permettant de résoudre seulement des problèmes ne demandant pas de réflexion et d'analyse et qui s'inscrivent dans des contextes connus et familiers.

En France il y a 16, 5% d'élèves peu performants en résolution de problèmes.

Par ailleurs, une note de la DEEP signale qu'entre 2003 et 2012 en France la population d'élèves en difficulté a augmenté. De plus les écarts entre les 25% d'élèves les plus faibles et les 25% d'élèves les plus performants s'est accru. Ce qui place la France parmi les pays les plus inégalitaires.

Enfin, les filles déclarent être moins motivées à apprendre les mathématiques, aussi bien pour l'intérêt intellectuel qu'elles en retirent que pour envisager de futures études ou de futurs métiers.

Ces constats interrogent sur la capacité du système éducatif français à prendre en compte les différences d'appréciation des élèves vis-à-vis des mathématiques, les stéréotypes associés à cette matière étant en défaveur des filles.

De ces différents constats partagés émergent souvent des injonctions qui ne sont pas sans produire des tensions paradoxales. Comment alors envisager le travail pédagogique autour de la résolution de problème ?

Les problèmes d'apprentissage des mathématiques selon les chercheurs du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), réseau regroupant plusieurs laboratoires de recherche dont les laboratoires ESSI ESCOL de Paris8 et DIDIREM de Paris7 sont à priori les mêmes en ZEP qu'ailleurs<sup>1</sup>.

Certains facteurs viennent toutefois complexifier la question des apprentissages.

Ni angélisme ni pessimisme pour considérer que ce n'est pas les potentiels intellectuels ou cognitifs des élèves de ZEP qui sont déficitaires mais leur rapport « aux choses de l'école » qui ne correspond pas à ce qu'elle attend d'eux.

Il n'y a pas consensus pour ce qui concerne les manifestations des difficultés et sur ce qui relève de leurs causes. Ainsi par exemple le manque de motivation est-il une manifestation des difficultés, ou une cause des difficultés ?

Si l'on veut comprendre certains phénomènes de blocage, de répétition ou de dysfonctionnements il faut interroger tout le système dans ses articulations entre institution/établissement/élèves/maître/savoirs.

Or, du côté de l'institution les professeurs qui enseignent dans des écoles de ZEP sont soumis, tout comme les autres, à diverses contraintes. Mais ils reçoivent en plus un certain nombre d'injonctions spécifiques, souvent sous forme de slogan : « donner plus à ceux qui ont moins », « les ZEP laboratoires des innovations », etc...

Du côté de l'institution, l'injonction qui consiste à rendre l'élève « acteur » de ses apprentissages en construisant lui-même systématiquement ses savoirs, aggrave souvent la situation. À l'opposé, celle consistant à réduire l'apprentissage à l'acquisition d'automatismes et de mécanismes qu'il suffirait d'appliquer l'aggrave tout autant.

Ces diverses contraintes et injonctions provoquent des tensions voire des contradictions particulièrement vives car elles sont souvent ressenties comme impossibles ou paradoxales.

Ainsi une première tension apparaît entre une logique de socialisation des élèves et une logique d'apprentissage.

Une seconde tension se situe entre une logique d'enseignement visant la réussite immédiate des élèves et une logique ayant pour objectif l'apprentissage à moyen et long terme, nécessitant de soutenir des temps d'incertitude et d'accepter des moments de non réussite.

Elle soulève les questions parmi d'autres, de la valorisation des élèves, celle de la compréhension des finalités des savoirs, comme celle de la gestion des conflits.

Une troisième tension est celle entretenue par l'injonction institutionnelle de différencier sa pédagogie alors même que le public d'élèves est très hétérogène, tant sur le plan des apprentissages que sur celui du comportement. Comment donc articuler individualisation du travail et organisation collective des apprentissages ?

### ***Des raisons plus subjectives :***

« On ne peut rien apprendre de quelqu'un qui ne vous comprend pas même s'il peut tout vous expliquer <sup>2</sup>».

« Car les conseils les plus judicieux et les théories les plus magistralement exposées servent peu lorsqu'on se retrouve aux prises avec les événements du quotidien de la vie d'un enseignant. <sup>3</sup>»

Pour ma part je souhaite participer activement à cette production collective de notre équipe avec l'apport singulier de chacun. C'est particulièrement l'observation et l'analyse de pratique auxquelles je suis sensible qui m'y implique.

« Enseigner, c'est aussi transmettre des valeurs et des places, et cette transmission s'effectue dans l'acte même d'enseignement. <sup>4</sup> »

Ce qui m'intéresse c'est d'être partie prenante dans un dispositif pédagogique innovant dans le fond comme dans la forme et dans les valeurs qui le soutiennent : respect, bienveillance, souplesse. Mais sans renoncer à une forme de rigueur dans l'organisation et d'ambition puisqu'il s'agit au final que les résultats des élèves soient meilleurs.

« La démarche pédagogique c'est le mouvement que l'on fait faire à l'intelligence de l'autre. » <sup>5</sup>

Mettre en mouvement, animer, dynamiser le désir d'enseigner en rendant possible l'interrogation des pratiques pédagogiques par ceux qui les mettent en place, en les prenant au sérieux.

Problématiser les questions posées éclairées par des apports plus théoriques. Travailler à l'élaboration commune d'une dimension plus personnelle que j'appellerais le « soi professionnel » par les dispositifs d'échange, d'analyse, d'observation, d'élaboration de groupe et de parole.

Tels sont les enjeux, pour moi, de cette formation.

Mais ce qui m'importe tout particulièrement c'est que l'espace des situations de formation ne soit pas envahi par un désir d'emprise du formateur.

Je souhaiterais contribuer modestement à ce que le rapport au savoir des enseignants puisse se dégager d'une forme figée d'application des acquis pour qu'il se transforme en un lien actif de connaissance où l'emploi le psychanalyste Bion.

C'est à dire une capacité à supporter de ne pas pouvoir donner sens à une situation, en attente d'un sens qui ne sera pas plaqué sur l'expérience dans le but de la maîtriser ou de l'expliquer, mais qui émergera de l'intérieur même de cette expérience, selon la formulation de D. Houzel<sup>6</sup>.

Alors quelle formation pour les maîtres ?

Patrick RAYOU du Laboratoire ESCOL Paris 8 <sup>7</sup> préconise qu'il n'y ait pas de formation top/down, magistrale, descendante. En tous les cas, selon lui les apports théoriques doivent à *minima* être complétés par des observations qui permettent de prendre en compte des situations réelles d'enseignement, condition nécessaire pour établir la confiance.

Les formations à privilégier sont celles d'établissement, d'équipe, de territoire. C'est le gage d'emmener des collectifs dans une dynamique de groupe forte et productive.

Il convient pour ce chercheur de rendre possible l'analyse de sa propre pratique au sein d'un groupe bienveillant pour dégager des typologies professionnelles et se construire un soi professionnel confiant et solide, gage de réussite avec ses élèves.

<sup>1</sup> Enseigner en ZEP à l'école élémentaire : Peltier Marie-Lise. « Entre tensions et bonnes intentions, le cas des mathématiques. »

<sup>2</sup> Ciccone, Albert. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. *Carnet Psy*, 109, 29-34.

<sup>3</sup> Blanchard-Laville Claudine. (2013). Au risque d'enseigner. Paris : PUF. p.8.

<sup>4</sup> Hatchuel Françoise (2005). Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique

du rapport au savoir, Paris : La Découverte.

<sup>5</sup> Raigneau Marie-Luce. <http://www.mlirconsultants.com/apropos.html>

<sup>6</sup> Houzel, Didier (2004). La théorie des transformations de W.R. Bion. *Journal de l'analyse de l'enfant. la réalité psychique et ses transformations*, 34, 193-226. in : Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.

<sup>7</sup> Cf vidéo 4 « La formation des enseignants ». <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/>