

Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?

L'intérêt du centre Alain Savary pour le travail enseignant se développe et s'enrichit. Après la collaboration avec les IUFM des académies de Créteil et Versailles pour une conférence de consensus sur la formation à l'accompagnement des apprentissages en « milieux difficiles », une formation de formateurs a été organisée par l'INRP en mars 2008. Intitulées « Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite (RAR) ? », ces deux journées de formation ont été une étape dans un plus large dispositif d'élaboration de ressources pour la formation. En voici quelques traces.

Reconnaître le travail des enseignants

Frédéric Saujat, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF¹

S'efforcer de « reconnaître », dans tous les sens du terme, le travail des enseignants c'est d'abord chercher à mieux connaître ce qu'ils font réellement en appréhendant leur activité à travers un certain nombre de traits.

Les traits de l'activité enseignante

Une activité productive et constructive

L'activité enseignante vise à la fois une efficacité objective et une efficacité subjective. L'efficacité objective est liée à la transformation des élèves par les apprentissages, transformation cognitive, identitaire et sociale qui relève plus largement d'une socialisation scolaire. L'efficacité subjective concerne les effets de son activité sur l'enseignant lui-même, c'est-à-dire la manière dont son travail le transforme et lui permet de s'inscrire dans un processus de développement personnel et professionnel. Les enseignants doivent gérer les tensions entre ces deux dimensions de leur activité : ils font « ce qu'on leur demande » en fonction de « ce que ça leur demande », de « ce qu'ils pensent devoir faire » et de ce que signifie pour eux faire du « bon boulot ».

Une activité située

Cette activité est également située dans le temps et différentes histoires : histoire de l'institution, du métier et de ses outils, de l'école ou de l'établissement, de la personne elle-même. Mais elle est située aussi dans différents milieux de travail : la classe bien sûr mais aussi le partenariat, la co-intervention, l'accompagnement scolaire hors la classe, les réunions et concertations, etc. C'est dans cette diversité d'histoires et de milieux que l'activité enseignante se développe.

Une activité normée

Le travail enseignant est une activité normée par les prescriptions officielles de l'institution (tout ce qui est énoncé et formalisé dans les instructions et programmes, les référentiels, etc.). Mais les normes et prescriptions sont toujours réajustées en situation et partiellement réinventées dans le travail réel des enseignants, elles font l'objet de « re-normalisations » individuelles et collectives. La normativité du métier se construit ainsi à plusieurs voix : les discordances entre ces différents « points de vue » sur le travail nourrissant des débats sur les dimensions techniques et éthiques de l'activité des enseignants.

L'évolution des prescriptions

Cette normativité est aujourd'hui affaiblie par une évolution des prescriptions. Du côté des prescriptions « descendantes », on assiste non seulement à un brouillage croissant des finalités de l'École – transmettre des connaissances, faire construire des compétences, préparer à « l'insertion » et à « l'employabilité », compenser les déficits de « socialisation » dont une fraction croissante de la population scolaire serait porteuse, former à la « citoyenneté », etc. – mais aussi à un élargissement et à une diversification du travail. On observe également une nouvelle division sociale du travail entre les différents partenaires éducatifs et une recomposition des milieux de travail enseignant. Les effets de cette sur-prescription infinie des objectifs sont lourds. Ils pèsent d'autant plus sur la signification sociale et l'organisation du travail enseignant que les prescriptions s'inscrivent désormais dans une logique d'obligation de résultats et dans

1. UMR ADEF : unité mixte de recherche Apprentissage, didactique, évaluation, formation.

une « culture de la performance ». Surtout, cette sur-prescription se double d'une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à « prendre sur eux » pour faire leur travail.

Mais les enseignants doivent compter également avec des prescriptions « remontantes » qui viennent de leur travail lui-même. Les occupations, souvent contrariées, auxquelles ils se livrent avec leurs élèves lorsqu'ils font classe sont source de préoccupations. Comment organiser les conditions de l'étude avec des élèves dont le rapport à l'expérience scolaire a perdu de son immédiateté ? Comment gérer l'hétérogénéité ? Comment faire avec les problèmes de discipline, les élèves « incontrôlables », les résistances à apprendre, les échecs d'une partie des élèves, etc. ? Les enseignants doivent trier entre ces différentes sources de prescription, qu'elles viennent « d'en haut » ou « d'en bas ». Ils ont à établir des priorités entre elles sans jamais pouvoir les satisfaire toutes, arbitrer à la recherche d'une efficacité « malgré tout ». Cette recherche d'efficacité questionne le

sens et l'efficacité du métier face à des situations professionnelles inédites.

Faire des compromis

Positifs ou négatifs, les effets des pratiques enseignantes sur les élèves sont le résultat des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, que les enseignants sont amenés à faire pour répondre aux exigences de leur travail. Reconnaître le travail enseignant ne signifie pas simple adhésion à ces compromis. À l'inverse, les ignorer ou refuser de les prendre au sérieux ne peut conduire qu'à l'impasse. L'enjeu est donc d'aider les enseignants à déplacer ces compromis dans le sens d'une efficacité – tant objective que subjective – accrue, jusques et y compris en réinterrogeant les prescriptions. Cela suppose de voir le travail enseignant autrement que comme une simple variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions) et la sortie (les performances des élèves), en adoptant un autre modèle de pilotage des systèmes de travail et de formation des enseignants à partir d'indicateurs d'activité et pas seulement de résultats. ■

Outils de recherche, outils de formation ? *Alain Schultz, CAREP Montpellier*

Depuis longtemps, des séquences de classe sont filmées et les vidéos sont utilisées pour faire de la formation. Dans le cadre de travaux de recherche, les méthodologies liées à la vidéo obéissent à des règles précises que je ne peux pas détailler ici. Mais, en tant que formateur participant à ce groupe de travail, j'ai particulièrement apprécié la diversité des démarches des chercheurs et la variété de leurs pratiques ; voici quelques-uns de leurs outils les plus emblématiques.

L'auto-confrontation

La séquence de classe, filmée par le chercheur, est ensuite visionnée par le ou les enseignants qui l'ont conduite et commentée avec le chercheur qui questionne ainsi : « À cet instant, tu dis [...] à cet élève. Quelle observation a amené cette remarque ? » ou encore : « La situation semble difficile à maîtriser. Quel est ton état d'esprit à cet instant ? ». Nous avons également visionné des extraits d'entretiens d'auto-confrontation réalisés avec des élèves de collège. Tout à fait passionnant !

L'auto-confrontation croisée

Elle était ici utilisée dans des situations de co-intervention et permettait l'explicitation des gestes professionnels des deux acteurs concernés (enseignants ou assistants d'éducation) ainsi que de leurs interactions.

L'instruction au sosie

Présentée dans le cadre d'un travail de groupe entre adultes, un chercheur donne la consigne suivante : « Tu imagines qu'un sosie doive te remplacer demain dans ton travail, dans ta classe ou dans ta séance de PPRE, quelles consignes dois-tu lui donner pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ? ». C'est un outil qui oblige à expliciter beaucoup d'évidences, d'implicites, de sous-entendus et donc permet d'interroger le « cœur du métier ».

Les carnets de bord

Certains chercheurs ont demandé aux enseignants engagés dans la recherche (et donc participant aux enregistrements vidéo et entretiens d'auto-confrontation) de consigner par écrit les éléments marquants de leur semaine de travail (sous forme électronique). Ce journal de bord s'accompagnait d'un indicateur de « satisfaction-insatisfaction » (sur une échelle de 1 à 5), sorte de baromètre hebdomadaire du « ressenti du moment » permettant, lui aussi, une interprétation plus fine du comportement professionnel des enseignants concernés.

Un accompagnement nécessaire

Les enregistrements vidéo sont tout à fait intéressants pour la formation mais délicats à utiliser par manque de contextualisation. Bien sûr, des éléments sont fournis (lieu, horaire, situation initiale, etc.) mais ils ne suffisent pas toujours à cerner complètement la situation : au-delà des faits observables, il y a toute une part de réactions liées aux personnes, au moment filmé ou à l'état d'esprit de l'acteur qu'il n'est pas toujours possible d'explicitier. L'originalité du travail engagé ici réside justement dans le souhait de pouvoir fournir à des formateurs, non seulement des situations professionnelles filmées, mais surtout de les accompagner par des éléments complémentaires propres à éclairer et à mieux utiliser les matériaux présentés. ■

Un contexte spécifique

Patrick Rayou, université Paris 8, laboratoire ESSI-ESCOL¹

Prendre au sérieux le travail enseignant conduit aussi à tenir compte des contextes dans lesquels émergent peut-être des aspects nouveaux des métiers de l'enseignement.

La « forme scolaire »

Le premier contexte est celui d'une « forme scolaire » qui a beaucoup évolué. L'école de la République a été historiquement instituée comme une sorte de « monde à part » préservé, isolé du monde social afin de permettre aux enfants d'échapper aux influences locales qui les empêchaient de se construire comme citoyens et d'accéder à des positions sociales qu'ils ne devraient qu'à leur mérite. Certains chercheurs parlent aujourd'hui de « porosité de la forme scolaire » pour dire qu'en raison même de son succès, l'école s'est ouverte à des logiques qui n'étaient pas les siennes. Ainsi, il ne suffit plus aujourd'hui d'avoir statut d'enseignant pour enseigner ; il est plus long et plus difficile de transformer les enfants en élèves, plus complexe de les installer dans des situations d'apprentissages, etc. Ces transformations de la forme scolaire sont profondes et particulièrement présentes dans l'éducation prioritaire.

Les politiques d'établissement

Précisément, la création des zones d'éducation prioritaires puis celle des réseaux « ambition réussite » font aussi partie de ces contextes qui évoluent. Mais il y a toujours des décalages entre la lettre des préconisations et la réalité des pratiques, et l'instauration de nouveaux dispositifs est toujours réinterprétée localement. Il y a des histoires locales, des habitudes, des cultures d'établissement qui font que les nouveaux dispositifs sont intégrés à d'anciennes manières d'organiser et de réaliser le travail. La rapidité de mise en place du dispositif a pu ainsi faire que, s'estimant trop peu associés, des chefs d'établissement ont eu tendance à se saisir des moyens nouveaux pour les utiliser dans la politique qu'ils conduisaient déjà. Il serait d'ailleurs intéressant de faire une typologie de ces réinterprétations notamment dans la manière de faire travailler les personnels supplémentaires que

sont les professeurs référents et les assistants pédagogiques. Il paraît impossible de faire l'impasse sur cette mobilisation réelle des moyens octroyés.

Les identités professionnelles des acteurs

Il semble également impossible de comprendre ce qui se passe dans ces réseaux sans s'interroger sur cet autre élément de contextualisation que sont les identités professionnelles des différents acteurs. Celles-ci sont en effet, à certains égards, fortement mises à l'épreuve par le nouveau dispositif. Les collègues désignés comme professeurs supplémentaires ou référents (ce terme a été contesté dans plusieurs établissements) ont ainsi des missions de formation des néo-titulaires et d'intervention transversale auprès des élèves qui heurtent une tradition de parité entre enseignants censés faire un travail équivalent ainsi que, pour le second degré, de spécialisation disciplinaire. Dans de nombreux cas, ils doivent donner à leurs collègues des gages de leur loyauté au collectif d'enseignants, ils peuvent aussi éprouver des difficultés à développer des expertises sur des élèves qui ne sont pas les leurs ou dans des matières qu'ils ne maîtrisent pas comme la leur.

Un effet de loupe ?

Ces interférences entre plusieurs contextes nous conduisent à nous interroger, par-delà ce qui est spécifique aux réseaux « ambition réussite », sur des évolutions de la profession enseignante qui sont peut-être préfigurées ici (comme rendre compte de ses activités à un plus grand nombre de partenaires, travailler de façon plus collective, développer une expertise locale, produire des savoirs d'action, connaître une mobilité de carrière, etc.). Ce qui paraît très singulier dans l'éducation prioritaire peut n'être que l'aspect plus visible de phénomènes qui travaillent en réalité l'ensemble du système éducatif. Nous travaillons donc sur ces contextes particuliers avec l'idée qu'ils constituent aussi une loupe pour mieux voir si des évolutions professionnelles sont ou non en émergence. Est-ce le cas ? Les réponses ne sont pas écrites ! ■

1. ESSI-ESCOL : Éducation, socialisation, subjectivation, institution – Éducation, scolarisation.

La co-intervention devant élèves

Luc Ria et Marie Estelle Rouve, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI¹

Le plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006 a favorisé l'émergence de multiples formes de travail en équipe, dont la co-intervention en classe sur des projets disciplinaires ou transdisciplinaires.

L'étude des pratiques réelles de co-intervention

Les chefs d'établissements en réseau « ambition réussite » voient dans la co-intervention un moyen de lutte contre l'échec scolaire, certains souhaitant même la généraliser à l'ensemble des sixièmes. Pourtant elle ne fait pas l'unanimité, surtout si sa mise en place s'effectue sans véritables préparations et réflexions. Le risque, lors d'un projet interdisciplinaire, est de faire le deuil des exigences disciplinaires de chacun des enseignants, comme si des « frontières de verre »² délimitaient les interactions entre collègues sans qu'aucun réel enjeu cognitif pour les élèves ne puisse se développer. D'autre part, si la présence d'un second adulte dans la classe offre objectivement la possibilité d'augmenter les interactions individuelles auprès des élèves, n'y a-t-il pas un risque de renforcer une « pédagogie de la lenteur » chez ces derniers encore plus assistés et donc moins autonomes dans leurs apprentissages ?

L'émergence du travail collectif en réseau « ambition réussite » nécessite d'observer des pratiques réelles de co-intervention pour comprendre leur « valeur ajoutée ». Cette investigation est d'autant plus importante que les textes officiels ne donnent pas d'orientations précises pour baliser le contour de ces modalités d'intervention. C'est dans cette perspective que notre équipe de recherche a filmé plusieurs co-interventions entre professeurs du second degré dans différentes disciplines scolaires dans un collège d'un réseau « ambition réussite » de l'académie de Créteil (93). L'étude des interactions collectives en classe et du contenu de leurs entretiens d'autoconfrontation permet de préciser quelques-unes des conditions favorables au déroulement des co-interventions et de montrer leur rôle potentiel dans le processus de co-formation des enseignants en situation professionnelle.

La co-intervention ne se décrète pas !

Les confrontations entre jeunes collègues posent parfois problème, comme l'atteste une enseignante de français : « les rapports entre adultes sont parfois plus difficiles que ceux avec les élèves. L'équipe est jeune, chacun veut prouver qu'il travaille, qu'il est un bon professeur. Nous observons parfois des comportements *d'adolescence professionnelle...* ». La construction de premiers repères en classe, la quête d'une légitimité professionnelle sont nécessaires pour cette néo-titulaire en français volontiers *prêteuse de classe* : « je ne suis pas particulièrement en crise quand quelqu'un intervient dans ma classe, mais en début d'année c'est trop tôt... ». Dans les séquences au sein desquelles interviennent des professeurs référents et des néo-titulaires, il s'agit pour les premiers de trouver des modalités d'intervention en classe ne mettant pas les seconds en défaut : « il faut réussir à rentrer dans les classes sans que les collègues se sentent jugés ». Un second professeur référent a dû attendre avant de commencer toute collaboration : « je devais entamer une co-animation avec une collègue de français qui se disait un peu dépassée par la classe. La collègue a repoussé un peu mon arrivée : ce n'était pas le moment, j'ai attendu son aval ». Un climat de confiance, une parité minimale des actions sont les conditions préalables pour intervenir collectivement devant les élèves. Cependant, l'efficacité d'une co-intervention dépend de la capacité des enseignants à se fondre dans un projet commun sans pour autant renoncer aux ressources et spécificités de chacun nécessaires pour une véritable complémentarité.

Un exemple de co-intervention

Une séquence de co-intervention a été observée en mathématiques avec un professeur référent et un n-éo-titulaire pour une classe de 3^e très hétérogène. Elle illustre comment l'aide aux élèves en difficulté peut être coordonnée à l'accompagnement des néo-titulaires. Cette séquence était définie en amont par le cadre didactique de l'équipe disciplinaire de l'établissement. Les deux enseignants connaissaient les objectifs à atteindre ainsi que les élèves de la classe. Dès l'entrée en classe s'opérait une réparti-

1. PAEDI : Processus d'actions des enseignants : déterminants et impacts.

2. Selon les termes de J. Lebeaume in J.-F. Marcel et al. (dir.), *De nouvelles pratiques enseignantes : coordonner, collaborer et coopérer*, De Boeck, 2007.

tion précise des rôles de chacun : le néo-titulaire, responsable de la classe, l'accueillait de manière conviviale et efficace, le référent rentrait en quittant sa veste « comme un élève ». Le premier donnait les consignes générales tandis que le second favorisait l'enrôlement des élèves les plus difficiles en s'asseyant quelques instants auprès d'eux. Il intervenait ensuite sans interférence avec l'activité de son jeune collègue en procédant à des étayages individualisés : a) compléments linguistiques pour les élèves primo-arrivants, b) apport en quelques secondes des connaissances minimales pour effectuer un exercice et c) apport des façons de faire pour réussir un exercice.

Cette co-intervention était « huilée » depuis plusieurs mois. Les deux enseignants, impliqués dans des registres non concurrentiels, communiquaient peu en classe et se regardaient à peine : « on ne se calcule plus ». Le climat de classe était particulièrement bon ; les élèves au travail durant tout le cours. Cette collaboration asymétrique était réversible : dans les classes du professeur référent, c'était au tour du néo-titulaire de s'insérer dans la forme scolaire définie pour réguler individuellement le travail des élèves. Notons que cette co-intervention était ici subordonnée à la relative liberté du professeur référent déchargé de moitié de ses heures d'enseignement mais aussi à la perception par le néo-titulaire d'une opportunité de poursuivre sa formation.

Un espace privilégié de co-formation en établissement ?

Si les bénéfices d'une double présence en classe pour le travail des élèves peuvent être discutables selon la nature des tâches scolaires proposées ou selon les différentes étapes du projet collectif, ceux pour les enseignants eux-mêmes le sont bien moins. Les débutants ont la possibilité de réinterroger leur propre activité, de mieux cerner les ressemblances et dissemblances entre différents registres d'intervention, comme l'atteste une néo-titulaire en français : « ça m'a appris qu'il était possible de faire autrement, possible d'être plus directive parfois, ce que j'ai essayé dans d'autres classes ensuite... En fait, elle intervient autrement, elle a un autre style, parfois les élèves me regardaient pour voir ma réaction ». Les plus chevronnés sont eux aussi souvent convaincus du caractère formateur de cette activité collective : « Pour le moment, les co-animations apportent

plus à ma propre pratique qu'aux professeurs avec qui je collabore, du moins me semble-t-il... ».

Ces espaces de travail collectif peuvent favoriser l'ouverture de l'horizon professionnel et l'acculturation des règles du métier. Encore faut-il clarifier et ordonner les différentes modalités possibles d'intervention en classe (co-présence, co-animation, co-intervention), en relation avec d'autres activités hiérarchisées temporellement (co-préparation, co-observation, co-analyse), pour qu'une véritable formation au sein d'un établissement puisse se développer au gré des situations professionnelles³. Ce qui requiert de définir les modalités d'ajustement entre professionnels pour dépasser les seules co-(n)ivences spontanées mais aussi d'explicitier les modalités d'intervention collectives efficaces, trop souvent tacites, pour qu'elles puissent devenir des ressources pour le plus grand nombre d'enseignants au sein d'un même établissement. ■

3. Voir D. Gelin, P. Rayou, L. Ria, *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Armand Colin, 2007.

Avec les assistants pédagogiques

Pierre Vérillon, INRP, UMR ADEF

L'équipe d'Aix-Marseille s'est penchée sur la co-intervention entre assistant pédagogique et professeur pendant les cours « ordinaires » d'un collège en réseau « ambition réussite ». Les assistants pédagogiques sont recrutés pour « accomplir une mission d'appui au personnel enseignant dans le but de soutien et d'accompagnement des élèves ». Cette définition de leur mission montre deux injonctions en tension : le devoir de seconder l'enseignant et celui de faire progresser les élèves. Et les assistants pédagogiques doivent arbitrer entre les deux pour parvenir à soutenir et guider l'activité des élèves tout en préservant les conditions du bon déroulement du travail de l'enseignant. Faute de concertation avec les enseignants, il revient souvent aux assistants pédagogiques de définir eux-mêmes les règles d'un fonctionnement qui, en fonction d'une lecture fine des intentions didactiques du professeur et de la disposition des élèves, implique à la fois initiative et retenue. Comme pour la co-intervention entre pairs, mais compliquée ici par la dissymétrie des statuts, des formations et des fonctions des acteurs, la réorganisation du milieu de travail soulève les questions de la conduite de l'activité conjointe et de la distribution des tâches.

Dans un dispositif d'aide au travail personnel

Christine Félix et Bruno Canivenc, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF¹

Un des objectifs des réseaux « ambition réussite » est d'apporter une aide personnalisée aux élèves en difficulté. Différents dispositifs doivent y contribuer, c'est le cas de l'ATP (Aide au travail personnel) mis en place dans un collège marseillais².

Une question mal balisée

Si la question du travail personnel des élèves n'est pas nouvelle, elle a cette fois l'originalité de s'inscrire dans l'emploi du temps des élèves et le service des professeurs. Elle demeure cependant mal balisée : rien ou presque ne précise ce que doit être ce travail, ce qu'un professeur est en droit d'attendre de ses élèves et de la collaboration possible avec les familles, du temps qu'il doit y consacrer dans sa classe, de la manière dont il peut et doit harmoniser ses attentes avec ses collègues, les autres professeurs du collège et/ou du primaire et, plus largement, les personnels non enseignants engagés à l'extérieur des établissements scolaires sur des questions similaires. Enfin, ajoutons à cela la multiplication des dispositifs d'aide à l'étude au sein d'un même établissement (aide aux devoirs, aide méthodologique, accompagnement éducatif, aide individualisée, PPRE...). Leur proximité voire leur chevauchement constitue un facteur supplémentaire d'opacité à propos de « ce qu'il y a à faire » et « comment il convient de le faire » afin de per-

mettre aux élèves de gagner en autonomie. Les difficultés professionnelles sont ainsi particulièrement liées à l'élargissement des tâches et des fonctions telles qu'elles sont prescrites dans les nouvelles missions des enseignants.

Comment font Franck, Aline et Valérie ?

Professeur de mathématiques depuis une quinzaine d'années et professeur référent depuis la rentrée 2006 dans un collège d'un réseau « ambition réussite », Franck a la responsabilité du dispositif ATP. Il a donc pour mission d'organiser, entre autres choses, les différentes modalités de mise en œuvre de ce dispositif pour l'ensemble des classes de 6^e et 5^e du collège (soit 300 élèves environ), d'en assurer le lien avec les professeurs intervenant dans le dispositif (soit dix-sept professeurs) et, plus largement, avec tous les professeurs des classes concernées – voire les professeurs des écoles. Il est également tenu d'assurer ce lien avec les intervenants des différentes associations ayant en charge les élèves en dehors du temps scolaire ainsi qu'avec les parents, censés jouer un rôle prépondérant dans ce dispositif. À ce travail de coordination entre les différents protagonistes, vient s'ajouter un travail de conception d'outils et de ressources pédagogiques supposés aider, tout autant, les élèves dans l'appropriation de méthodes de travail que les professeurs dans l'organisation des conditions de travail autonome des élèves. Enfin, il a lui-même la responsabilité d'un groupe d'élèves de cinquième et l'extrait retenu pour l'analyse correspond au moment où Franck s'adresse collectivement à la classe à propos de « comment réviser un contrôle ? ». Les réponses des élèves furent mais aucune ne semble réellement satisfaire Franck qui, visiblement, attend des élèves qu'ils reprennent à leur compte la procédure indiquée par la fiche méthodologique qu'il vient de leur distribuer. Cette fiche énonce une série de tâches ordonnées, supposées guider l'élève pas à pas dans la planification et l'organisation de son travail.

Aline est un jeune professeur de lettres. Bien que néo-titulaire au moment du travail engagé avec l'équipe éducative, elle assume les missions de professeur référent, notamment à travers la responsabilité d'un dispositif d'aide et d'intégration destiné aux élèves

1. UMR ADEF : Unité mixte de recherche Apprentissage, didactique, évaluation, formation.

2. Pour cette étude, nous avons observé, filmé et réalisé des entretiens avec plusieurs enseignants intervenant dans ce dispositif.

L'aide aux devoirs à Créteil

Janine Reischadt, IUFM de l'académie de Créteil

Dans un collège d'un réseau « ambition réussite » de la banlieue parisienne nous avons observé pendant l'année 2007-2008 le travail d'aide aux devoirs mis en place par un professeur référent. Cinq à six groupes d'élèves travaillaient chacun des quatre soirs de la semaine, sous la responsabilité de professeurs ou d'assistants pédagogiques. L'inscription des élèves s'est faite sur la base du volontariat.

Nous avons observé le travail effectif des élèves avec les intervenants, filmé plusieurs moments d'aide aux devoirs conduits par un professeur, puis réalisé des auto-confrontations croisées sur ce qui avait été fait pendant les séances. Cela nous a permis de mettre au jour les problèmes pour les intervenants non spécialistes de la discipline concernée par les devoirs à faire : comment permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés pour réussir les exercices à faire ? Il nous est donc apparu que le dispositif était porteur d'une dynamique à examiner : que puisse se mettre en place un retour auprès du professeur de l'élève de ce que les intervenants perçoivent à chaque fois des erreurs, des incompréhensions des élèves pour qu'elles puissent être traitées efficacement.

non francophones. Elle a également deux heures d'ATP avec une classe de 5^e. Un extrait vidéo analysé correspond au début de la séance, juste après avoir demandé aux élèves de sortir leur « cahier d'ATP » et leur cahier de texte afin de se mettre rapidement au travail. Elle circule dans les rangs et propose aux élèves de réciter leur leçon dès qu'ils s'en sentiront capables. Pour clôturer la séance, elle demande aux élèves de compléter la fiche intitulée « fiche de suivi » en évaluant en quelques mots ce qu'ils « ont retenu et appris » durant cette séance.

Valérie, professeur d'EPS depuis une dizaine d'années, est professeur référent, responsable d'une classe « à caractère sportif ». Elle a également accepté de prendre en charge un dispositif ATP avec sa classe de 5^e. Comme pour Aline, nous avons retenu l'extrait qui se situe au début de la séance, immédiatement après avoir demandé aux élèves de sortir leurs affaires et de se mettre au travail. Un devoir mathématique sur les volumes semble poser problème à la plupart des élèves. Valérie leur propose alors de se mettre en groupe pour tenter de trouver une solution mais, voyant que la difficulté persiste, elle se lance dans une (ré)explication de la notion jusqu'à ce que les élèves puissent résoudre l'exercice. On assiste ici à un temps de travail collectif où le professeur fournit une aide de type disciplinaire alors que l'aide apportée dans les autres séances est plutôt de nature méthodologique.

Seuls face à eux-mêmes

De ces auto-confrontations conduites avec ces trois professeurs, il en ressort une grande incertitude à propos des tâches et des fonctions qui leur sont assignées dans ce dispositif et, plus largement, dans l'articulation avec tous les autres dispositifs d'aide prévus dans le cadre du réseau « ambition réussite ».

En militant pédagogique, Franck explique qu'il cherche à développer l'autonomie des élèves en les outillant méthodologiquement, parfois au prix d'un renoncement disciplinaire. Aline est plutôt dans la position du parent qui cherche à s'assurer que les leçons sont apprises et les exercices effectués. Enfin, Valérie, bien que dans une position très proche de celle d'Aline, revendique l'intérêt d'un travail disciplinaire et collectif, ce qui ne manque pas d'entrer en « collision » avec les professeurs du dispositif et, plus largement avec certains professeurs du collège, en tous les cas tous ceux qui considèrent que le

dispositif ATP doit être un espace-temps consacré à des « apprentissages méthodologiques » et non à du « soutien disciplinaire ». Au-delà des postures que chacun de ces trois professeurs semble adopter pour faire face à ces situations de travail, on peut dire, sans trop se tromper, que la faiblesse des prescriptions concernant l'aide au travail personnel, les laisse chacun face à eux-mêmes, à leurs interrogations et à leurs préoccupations : que doit faire l'enseignant en ATP, doit-il intervenir ou doit-il laisser les élèves se « débrouiller » tout seuls ? L'intervention du professeur doit-elle plutôt renvoyer l'élève vers une réponse de type méthodologique ou repartir d'un contenu de savoir disciplinaire ? Comment articuler le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ?

Tout porte à croire que, dans ce collège, le métier n'est pas vraiment en mesure de répondre à ces questions ; il n'offre pas les ressources nécessaires pour fonctionner et les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Les dispositifs proposés peuvent même entrer en concurrence ou en conflit avec les activités de classe, ce qui ne manque pas d'amplifier l'opacité autour du travail attendu, tant du côté des élèves et de leurs parents que des professeurs qui sont de plus en plus nombreux à éprouver le sentiment de ne plus vivre la même histoire au sein d'un même milieu professionnel. ■

Une « belle équipe »

Françoise Carraud, centre Alain Savary

Pour réfléchir aux évolutions professionnelles des enseignants, notamment en éducation prioritaire, et pour éclairer les formateurs comme les enseignants ou les responsables institutionnels, le centre Alain Savary a réuni différents acteurs de différentes régions. Ainsi travaillent ensemble des enseignants (professeurs référents notamment), des inspecteurs, des chercheurs, des formateurs (de formation initiale et continue) venant des académies d'Aix-Marseille, Montpellier, Créteil et Clermont-Ferrand. Vous découvrirez leurs noms au fil de ces pages.

Les trois équipes de chercheurs sont engagés dans des logiques de recherche un peu différentes : une logique d'observatoire des pratiques avec un suivi longitudinal et de larges modalités de recueil des données ; une logique d'intervention dans les établissements où les chercheurs, répondant à des sollicitations, sont amenés à se mêler à la vie des autres ; une logique de transformation des pratiques pour aider à gérer l'hétérogénéité des élèves.

Collectivement, nous réalisons un ensemble de ressources pour la formation : des journées de formation en 2008 (interventions téléchargeables sur le site <inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs>), ce dossier d'XYZep, d'autres journées en 2009 avec, sans doute, un outil multimédia type DVD. Mais, si la réalisation d'un DVD ne pose pas des grosses difficultés techniques, le guide d'utilisation engage des questions bien plus complexes : il ne suffit pas de montrer des extraits vidéo et de faire débattre un groupe !

L'atelier : une forme de soutien prometteuse

Dominique Bucheton, IUFM de l'académie de Montpellier, laboratoire LIRDEF¹
Michel Lacage, académie de Montpellier

L'expérimentation actuelle, dans un collège RAR, d'une nouvelle forme de soutien (l'atelier de mathématiques), s'avère très prometteuse pour les élèves comme pour les enseignants. Il s'agit de reprendre une pratique de l'école maternelle où l'enseignant se rend totalement disponible pour un groupe restreint de cinq à sept élèves pour les accompagner dans une tâche ambitieuse, stimulante (un problème ouvert) mais qui, si on les laissait seuls, serait hors de leur portée. Mais attention, la tâche est délicate, étayer les élèves exige des enseignants des gestes professionnels très spécifiques.

Cette expérimentation s'appuie sur une hypothèse selon laquelle les postures d'apprentissages des élèves se régulent en partie sur les postures d'étayage de l'enseignant. Divers travaux de notre équipe de recherche ont montré que les élèves mettent en œuvre diverses postures d'apprentissages. Ils peuvent circuler d'une posture qualifiée de *scolaire* (on fait ce que le maître demande sans vraiment réfléchir), à une posture de *refus ou de fuite* ; ils s'échappent parfois dans une posture *ludique ou créative*, au mieux adoptent une posture *réflexive* (ils se posent des questions et cherchent des solutions). On sait aussi que les élèves en difficulté sociale ou scolaire ont tendance à s'installer dans les deux premières. Le but de l'atelier est de mettre en place chez les élèves des postures d'apprentissage créatives et réflexives qui seront ensuite développées dans les situations ordinaires de classe.

La tâche pour le maître n'est pas simple et la réduction du nombre d'élèves ne suffit pas à faciliter les choses. Le jeu en vaut pourtant la chandelle. Ses règles sont précises : la durée de l'atelier n'excède pas 30 minutes. Pendant ce temps, le reste de la classe est occupé à diverses tâches en autonomie relativement routinisées (travaux d'approfondissement ou variations dans des exercices déjà faits). Pour ces élèves-là, la posture de l'enseignant est une posture de lâcher prise. « il nous fait confiance ! », disent les élèves. La présence d'un aide-éducateur est parfois nécessaire dans les premières séances mais s'avère très vite inutile. Les ateliers sont tournants : tous les élèves y ont droit.

La posture de l'enseignant dans l'atelier est une posture *d'accompagnement* : il parle peu, fait parler, fait lire et commenter le problème posé, fait verbaliser les hypothèses ou solutions proposées, demande aux élèves par de simples gestes des yeux ou de la main de s'aider entre eux. Cette posture toute en retenue est difficile à tenir car elle demande de s'empêcher de répondre, de s'interdire les questions pointues ou fermées pour laisser l'espace à la pensée, l'exploration tâtonnante des élèves. Elle est un lieu d'observation pour analyser les erreurs de raisonnement de chaque élève, diagnostiquer les manques ou les appuis, découvrir les ressources bien cachées de certains élèves mis ici en confiance.

I. LIRDEF : Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation.

Pour conclure provisoirement...

Martin Dufour, académie de Créteil, **Amandine Dumas**, académie de Créteil
et Christine Ménard, académie d'Aix-Marseille

Ces deux journées de formation sont venues ponctuer une année de réflexions constructives où se sont mêlées la mutualisation des ressources et la collaboration entre trois équipes pluri-catégorielles abordant leur objet-recherche sous des angles différents. Le bilan de ce travail nous pousse à nous interroger sur les perspectives d'évolution du séminaire. Les interrogations et les problématiques des chercheurs sont-elles pertinentes pour les enseignants, les formateurs et les pilotes ? Sont-elles en lien avec les pré-occupations des acteurs du terrain ? En termes d'outils de formation, les corpus de recherche, les extraits vidéo peuvent-ils être utilisés en formation ? De quelle manière ? À quelles conditions ? Qu'apportent-ils de spécifiques ? Quelles en sont les limites ? Plus globalement, nos interrogations portent sur la circulation des savoirs : Comment faire le lien entre les expériences personnelles, professionnelles et les savoirs issus de la recherche ? Quelle dynamique peut être créée, quels peuvent être les apports réciproques ?

Ces questionnements guideront le travail du groupe lors de la conception du séminaire de formation sur « Quelle(s) évolution(s) de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite ? » qui se tiendra les 11 et 12 mars 2009. L'axe prioritaire retenu par le groupe est de tenter de répondre aux difficultés des élèves. Pour ce faire, nous avons retenu deux entrées pour le séminaire à venir : le travail à plusieurs et l'accompagnement du travail de l'élève aussi bien dans la classe qu'hors la classe.