



HAL
open science

Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ?

Christine Felix, Frédéric Saujat, Christelle Combes

► To cite this version:

Christine Felix, Frédéric Saujat, Christelle Combes. Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ?. Recherches en éducation, 2012, Hors-Série 4, pp.19-30. hal-01755787

HAL Id: hal-01755787

<https://hal.science/hal-01755787>

Submitted on 30 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ?

Christine Félix¹, Frédéric Saujat & Christelle Combes

Résumé

Mots-clés : *dispositifs d'aide, controverses professionnelles, ergonomie de l'activité, professionnalisation.*

Le terme « dispositif », associé à celui « d'aide » ou « d'accompagnement » est devenu un terme courant pour désigner le cadre dans lequel les professionnels de l'éducation sont désormais chargés de concevoir et d'exercer leur métier. Alléguant un nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté, les pouvoirs publics mettent en œuvre une politique de développement de dispositifs d'aide et d'individualisation de l'aide aux élèves. Mais que sait-on du fonctionnement de ces dispositifs et de leurs effets sur l'activité des protagonistes ? Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, cette contribution s'attachera à éclairer la question de l'aide en milieu scolaire, lorsque sa mise en œuvre est prescrite dans des milieux de travail différents, souvent à la périphérie de la classe, au croisement de temporalités et de spatialités diversifiées. La présentation de quelques résultats saillants, issus de l'élaboration d'un observatoire des métiers de l'Education Prioritaire, nous donnera accès à des débats, des controverses professionnelles, des conflits de critères qui, lorsqu'ils ne sont pas reconnus par l'institution, renvoient les enseignants vers l'obligation d'errer tout seuls devant l'étendue du réel de leur activité.

1. Problématique

En tant que service public, l'École se doit de garantir un traitement équitable de tous les citoyens en matière d'éducation en offrant les mêmes chances de réussite à tous. C'est donc au nom d'une école plus juste et plus efficace que les politiques éducatives entendent permettre aux élèves de disposer, dans le respect de l'égalité des chances, d'un cadre plus propice aux apprentissages. Et on comprend ici que cette visée « démocratisante » de l'école va de pair avec la volonté de mener une politique « positive » et « ambitieuse » qui, dès la rentrée 2006 en France, a conduit à un renforcement des moyens dans les établissements qui concentrent les plus grandes difficultés. S'il s'agit d'améliorer le fonctionnement des établissements en allouant, par exemple, des moyens supplémentaires, il est également question de renforcer le soutien aux élèves qui manifestent des signes susceptibles de compromettre leur scolarité. On assiste ainsi à

¹ Christine Félix, Maître de conférences, Frédéric Saujat, Maître de conférences HDR & Christelle Combes, doctorante, Aix-Marseille Université, UMR-P3-ADEF, ERGAPE.

une inflation de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, depuis la maternelle jusqu'au lycée, et plus récemment à l'université (avec le plan licence) dont la forme scolaire s'écarte de celle de la classe (Félix & Saujat, 2008). La spécificité de chacun de ces dispositifs est supposée apporter une réponse adaptée à chaque élève, en vue de lui permettre d'accomplir avec succès sa scolarité et poursuivre sa formation ; plus largement, ces dispositifs auraient pour ambition de contribuer à la construction de l'avenir personnel et professionnel des élèves et les aider à réussir leur vie en société. Si l'on dispose d'études sur l'effet des catégories mobilisées par ces politiques éducatives –« élèves en difficulté » et « dispositifs adaptés »- du point de vue des activités scolaires proposées aux élèves, beaucoup plus rares sont les travaux qui portent sur le rôle que jouent ces catégories du point de vue de l'activité de l'enseignant et sur « la fonction organisatrice » de son travail (Amigues, 2005). De même, la forte prescription d'aide et d'individualisation de l'aide aux élèves est très rarement étudiée du point de vue du sens que ces prescriptions prennent pour les différents acteurs (Amigues, Félix & Saujat 2008 ; Amigues, 2009). Or, les enseignants s'interrogent sur le bien fondé des mesures qu'on leur demande de mettre en place. Aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer, etc. : à quoi renvoie chacune de ces prescriptions ? Faut-il faire autre chose ou autrement que ce qui se fait en classe et comment ? Que devient l'unité classe ? Quelles modalités de l'aide sont mises en œuvre dans la classe, hors la classe et en dehors de l'établissement scolaire ?

Après avoir rapidement rappelé le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'inscrivent les travaux que nous conduisons au sein de notre équipe² de recherche, nous nous attacherons à modéliser une première représentation de l'aide en milieu scolaire, dont l'organisation, au « croisement de temporalités et de spatialités diversifiées » interroge la professionnalité enseignante. Dans une deuxième partie, nous nous appuierons sur l'analyse de l'activité d'enseignants engagés dans ces dispositifs, placés en périphérie de la classe, afin de rendre compte de la manière dont ils affectent l'exercice du métier. En suivant l'idée selon laquelle cette nouvelle « organisation dispositif » (Félix et Vérillon, à paraître) augure des changements profonds du métier enseignant, nous chercherons à rendre compte de processus récurrents à l'œuvre lorsque les professionnels s'efforcent de faire face à cette demande croissante de soutien aux élèves, sans véritablement pouvoir recourir au métier comme ressource, les contraignant ainsi à mobiliser des savoirs et des compétences construits en d'autres lieux et d'autres temps que ceux de la sphère scolaire.

2. Cadre théorique et méthodologique

Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, les travaux de recherche de notre équipe reposent sur le parti pris de ne pas réduire l'activité enseignante à son objet ou, pour reprendre le vocabulaire de Leontiev (1976, 1984), à sa signification objective : la transmission de connaissances. Il s'agit pour nous au contraire de considérer l'enseignement comme un travail, à la fois depuis les actions que l'enseignant conduit en direction des élèves, mais aussi en s'intéressant de très près à l'activité qu'il déploie pour ce faire (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Félix & Saujat, 2008). Car, si l'organisation de l'apprentissage des élèves est

² ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education.

l'objet du travail du professeur, on ne saurait ignorer ce que « ça lui demande » de viser un tel objectif, notamment celui qui commande à la multiplication des actions « d'aide » en direction des élèves en difficulté.

De ce point de vue, il s'agit de reconnaître, à tous les sens du terme, « l'aide apportée aux élèves » comme un travail ; un travail qui se tient toujours à distance du travail prescrit, car « travailler » c'est tout autant faire avec les prescriptions que faire ce que les prescriptions ne disent pas. Ce constat ne manque pas de mettre au jour un certain nombre de contradictions et de dilemmes qui obligent les enseignants, et plus largement les professionnels de l'éducation, à des arbitrages cruciaux entre, par exemple, individualiser le travail de la classe et organiser des conditions de coopération entre élèves, entre proposer une aide de type méthodologique et une aide plutôt disciplinaire, entre une aide fondée sur une logique d'anticipation des difficultés et une logique de remédiation. Il ne s'agit pas là d'un questionnement nouveau. De tout temps, les enseignants ont eu à se poser la question de comment aider les élèves, de comment concevoir, au sein de la classe, des aménagements, des ajustements, susceptibles de prendre en compte les difficultés inhérentes à tout apprentissage tout en prenant au sérieux les difficultés plus singulières, celles de tel ou tel élève, en regard de son histoire scolaire personnelle. Pour autant, cela ne minimise en rien le constat d'une intensification et d'une complexification du travail enseignant, quelle que soit la situation considérée (Rayou et Van Zanten, 2004 ; Maroy, 2005), ni celui de l'acuité de la question des ressources disponibles pour faire face à cet élargissement et cette diversification des tâches prescrites.

D'un point de vue méthodologique, reconnaître le travail réel des professionnels suppose le recours à une méthodologie "indirecte" susceptible de prendre en compte des données subjectives témoignant des significations que les professionnels attribuent à leur action lorsqu'ils "fabriquent" ou modifient leur milieu de travail et le milieu pour l'étude de leurs élèves, qu'ils soient -ou non- en difficulté. Par l'entremise de la méthodologie de l'autoconfrontation (Faïta & Veira, 2003), se crée un milieu de recherche associé à un milieu de travail, où chercheurs et acteurs sont engagés dans un travail de co-construction des « faits » et de co-analyse des situations de travail. Les interprétations du chercheur sont retravaillées dans et par ce collectif, tout autant que les faits sur lesquels elles portent. Il cherche moins à valider qu'à rendre intelligible ce qui se joue dans les situations de travail qu'il est amené à co-analyser avec les protagonistes en vue de les seconder dans l'effort de restauration de leur pouvoir d'agir (Clot & Faïta, 2000). Le travail que nous conduisons, et dont on présente ici un aperçu, se réclame ainsi d'une double visée, épistémique et transformative, à travers laquelle l'on s'attache à comprendre le travail enseignant pour le transformer, à la demande et avec le concours des intéressés et, réciproquement, à provoquer au moyen de l'artefact que constitue l'autoconfrontation, une transformation de cette expérience pour parvenir à la comprendre. C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre travail de recherche et les résultats que l'on présente dans le cadre de cette contribution.

3. Quelques résultats saillants

Les résultats que nous présentons ici proviennent d'un travail mené dans le cadre de la mise en place d'un observatoire des métiers de l'Education Prioritaire, en collaboration avec le centre

Alain Savary de l'INRP³ (Carraud, Félix, Rayou, Ria et Saujat). Si cet observatoire a pour visée la production de ressources à travers des artefacts de formation, il a également pour ambition de produire des connaissances nouvelles en identifiant et en modélisant les pratiques professionnelles émergentes et leurs effets sur l'exercice du métier. A la fois issus d'un travail d'étude des textes prescripteurs et de co-analyses de situations de travail entre les professionnels et les chercheurs de l'équipe ERGAPE⁴, ces résultats permettent de prendre la mesure d'une nouvelle réalité professionnelle, celle notamment de la demande croissante d'investissement dans divers dispositifs et d'innovation pour répondre aux prescription de prise en charge des élèves en difficulté.

■ ***Un millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire***

C'est à partir d'un travail d'étude et d'analyse systématique des textes prescripteurs que nous avons engagé ce travail de recensement. A la manière de Leplat (2004) pour qui « les documents prescripteurs sont des documents techniques visant à orienter les actions, c'est-à-dire à définir ce qu'il faut faire pour répondre aux exigences d'une tâche. Ils sont à distinguer des textes dont la seule fin est de transmettre des connaissances », ce travail de recensement permet de répertorier l'ensemble des dispositifs préconisés par les politiques éducatives nationales et académiques et de dégager quelques difficultés en regard de leur usage. Nous proposons ici un premier niveau de représentation qui, bien que très incomplet, illustre, malgré tout, les contours que dessine une nouvelle division du travail, dans plusieurs temporalités et divers milieux, dans et hors la classe, dans et hors établissement, en parallèle ou en complémentarité du fonctionnement ordinaire de la classe :

3 Depuis 2011, l'INRP est devenu l'IFé (Institut Français d'Education).

4 Ces analyses sont co-produites dans le cadre d'interventions-recherche auprès et avec des professionnels de l'éducation exerçant dans des établissements scolaires placés en Réseaux d'Education Prioritaire, dans l'Académie d'Aix-Marseille.

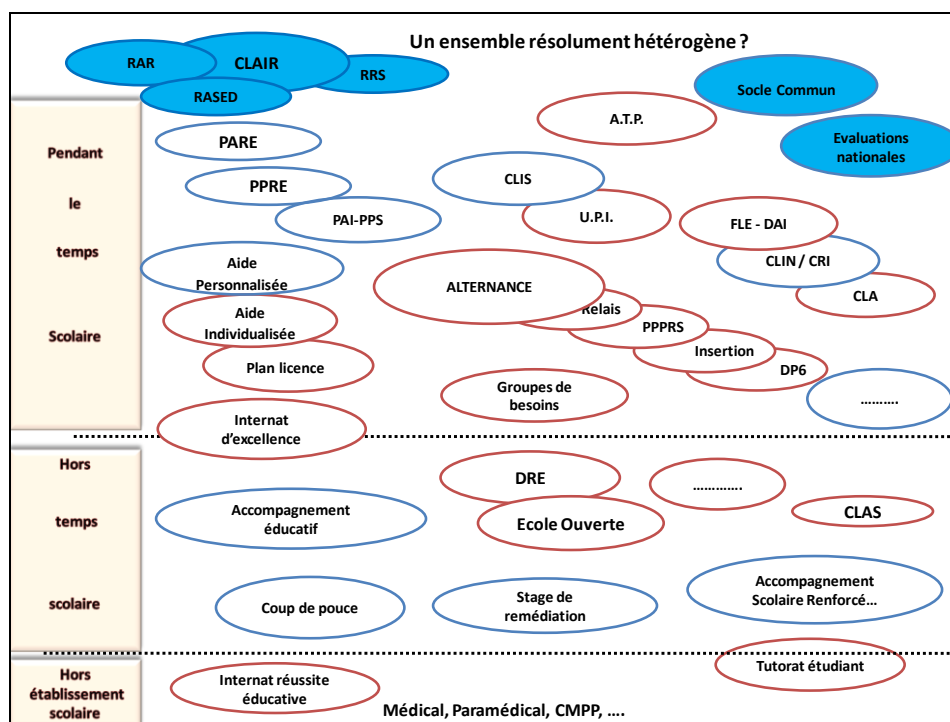


Figure 1 : millefeuille de dispositifs⁵ de prise en charge de la difficulté scolaire

Pour des raisons évidentes de place, il n'est pas possible de développer ici la genèse des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté. Toutefois, ce travail de recensement, permet de mettre en avant plusieurs points non négligeables pour étayer la problématique de l'aide dans ses dimensions spatiales et temporelles, notamment en cherchant à comprendre en quoi et comment ces dispositifs jouent –ou pas- un rôle d'organisateur de l'activité (Mayen et Savoyat, 2002).

Tout d'abord, et malgré son côté statique qui empêche de rendre compte de la dynamique provoquée par le renouvellement des dispositifs se succédant les uns aux autres au fil du temps, cette représentation schématique permet, néanmoins, de saisir la logique de développement et de diversité des dispositifs d'aide dans l'espace scolaire. Depuis la maternelle jusqu'à l'université, impossible de ne pas prendre acte de l'intérêt porté aujourd'hui à la question de l'aide à la scolarité dans le paysage éducatif français. A tel point que cette logique de développement se

⁵ **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Educative ; **PAI** : projet d'accueil individualisé (troubles spécifiques des apprentissages) ; **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève handicapé ; **CLIS** : Classe d'Intégration Scolaire (élèves handicapés) ; **UPI** : Unité Pédagogique d'Intégration ; **FLE – DAI** : Français Langue Etrangère - Dispositif d'Accueil et d'Intégration ; **CLIN** : classe d'initiation (au Français Langue Etrangère ou Langue Seconde) et d'accueil des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF) (1er degré) ; **CRI** : Cours de Rattrapage Intégré (1er degré) ; **CLA** : Classe d'Accueil (2e degré) ; **PPPRS** : Programme Personnalisé de Prévention de la rupture scolaire ; **DP6** : Découverte Professionnelle 6 heures (élèves se destinant à la voie professionnelle) ; **ATP** : Aide au Travail Personnel ; **DRE** : dispositifs de réussite éducative ; **CLAS** : contrat local d'accompagnement scolaire ; **Tutorat Etudiant** : 100 000 étudiants pour 100 000 élèves (Martin Hirsch), **Plan licence** : soutien aux étudiants en difficulté et aide à l'orientation personnalisée, **Internat d'excellence** : pour des élèves motivés mais ne bénéficiant pas d'un environnement favorable, **Internat de réussite éducative** : réponse aux difficultés éducatives de jeune (JL Borloo) ; **CLAIR** : collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (105 établissements concentrant le plus de difficultés) ; **PARE** : Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves, etc.

voit parfois gagnée de vitesse, provoquant ainsi une multiplication de dispositifs dont l'un des effets au moins est leur juxtaposition, voire leur enchevêtrement, les uns par rapport aux autres. (Suchaut, 2005). Evidemment, on ne peut ignorer ici la détermination proclamée par l'Ecole de ne plus « externaliser » l'aide. Le tir croisé, intra muros, entre une *organisation dispositive verticale* qui s'étire sur les quatre étages de l'édifice scolaire, offrant des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves à tous les niveaux de la scolarité et une *organisation dispositive horizontale* qui s'efforce de couvrir la totalité -ou presque- de la difficulté, depuis la difficulté ordinaire liée aux activités scolaires jusqu'aux difficultés plus lourdes liées au handicap ou à toutes formes de ruptures scolaires avérées, illustre cette volonté politique affichée d'améliorer la scolarité des élèves. Pour autant, cette inflation de dispositifs n'est pas sans poser problème à l'ensemble des acteurs, à la fois du point de vue de l'organisation du travail et des effets en retour de cette organisation sur les professionnels eux-mêmes. Au delà du caractère un peu rébarbatif qu'occasionne l'emploi massif de sigles et acronymes pour désigner ces dispositifs d'aide aux élèves (PPRE, ATP, APE, RAR,...), les protagonistes sont nombreux à mettre en avant l'opacité qui entoure ce qu'il convient de faire dans ces espaces de travail renouvelés et comment il convient de le faire pour satisfaire aux visées d'amélioration de la qualité de l'école et du service public rendu aux élèves en difficulté.

Nous ne passerons pas en revue l'ensemble des dispositifs, bien trop nombreux et dont l'empilement mériterait à lui tout seul une analyse fine des effets sur le travail des élèves et des effets en retour sur l'activité des professionnels. On se limitera à l'étude de l'un d'entre eux, consacré à l'ATP (Aide au Travail Personnel), tout en gardant présent à l'esprit la difficulté que représente la mise en rapport, par chacun des protagonistes, des divers dispositifs entre eux et leurs liens probables avec le travail fait dans les moments ordinaires de la classe.

Pourquoi le choix de ce dispositif en particulier ? Principalement, parce qu'il prend place dans un travail engagé par l'équipe ERGAPE depuis plusieurs années maintenant (Félix, 2004 ; Félix et Saujat, 2008 ; Félix et al, 2010) permettant, même si ce n'est pas l'objet de cette contribution, de mettre au jour la manière dont les professionnels opèrent des déplacements dans leurs façons de signifier les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de cette organisation. Ensuite, parce que ce dispositif, alors qu'il concerne le travail personnel des élèves, -un des vecteurs de la réussite scolaire-, n'est l'objet d'aucune prescription, d'aucun texte ou programme qui permettrait aux enseignants de prévoir une progression dans les apprentissages. Contrairement au soutien scolaire assuré par un professeur dans sa discipline, on peut dire ici que ce dispositif ATP fait appel à la polyvalence de l'enseignant, ce qui n'est pas sans poser problème à un professeur du second degré, spécialiste de sa discipline d'enseignement. Enfin, ce dispositif est dans un entre-deux, entre la classe et le hors classe, ce qui, là encore, exacerbe les difficultés des uns et des autres, les contraignant à devoir articuler des milieux d'étude différents, des mondes ou des sphères de vie dont chacune est porteuses de normes, de valeurs, ...pouvant à tout moment entrer en concurrence les unes par rapport aux autres.

Véçu par les enseignants comme « une organisation sans organisation », un dispositif dans lequel ils ont le sentiment d'être "livrés à eux-mêmes", il apparaît particulièrement intéressant de chercher à rendre compte ici de comment, au sein de ce dispositif, ces quelques enseignants s'efforcent de « faire preuve d'ingéniosité » pour organiser les conditions de l'étude de leurs élèves et assurer "une efficacité malgré tout" au dispositif.

■ **Analyse de situations de travail dans le dispositif ATP ou trois manières d'aider**

Afin de mieux cerner l'étendue des tâches qui incombe aux professeurs engagés dans ce dispositif d'aide aux élèves, nous proposons trois études de cas, constituées à partir d'un travail conduit avec un groupe de professeurs exerçant dans un collège en Réseau Ambition Réussite (RAR) des quartiers Nord de Marseille. Il s'agit d'un montage réalisé à partir de séances d'ATP et

des autoconfrontations des trois professeurs à leur propre situation de travail.

Albane jeune professeur de lettres, débute dans le métier et complète son service d'enseignement par des « heures dispositifs » d'aide aux élèves en difficulté ; son objectif dit-elle, « c'est permettre aux élèves de faire leurs devoirs en classe avec mon aide,... si possible ». Virginie enseigne l'EPS depuis douze ans en collèges dits « difficiles » et son engagement dans ce dispositif tient au fait qu'elle souhaite « consacrer du temps à aider les élèves en difficultés, les aider à comprendre ce qu'ils n'ont pas compris en classe [...] ce que je vise, c'est surtout la confiance que je peux redonner aux élèves ». Frédéric, professeur de mathématiques depuis plus de quinze ans, est responsable du dispositif ATP au sein de son collège. A ce titre, il doit concevoir l'organisation et sa mise en œuvre du dispositif, auprès de l'ensemble des élèves de 6e et de 5e, avec l'aide de douze enseignants, volontaires ou désignés pour exercer au sein de l'ATP. Coordonner le travail de ces enseignants dans le cadre d'un dispositif consacré au travail personnel est de loin, selon Frédéric, la tâche la plus délicate : « surtout que je me dois d'harmoniser les pratiques de chacun pour présenter à la direction, aux parentset aux élèves aussi, un projet cohérent...et partagé ».

Trois professeurs, trois statuts différents (novice, expérimenté, responsable) et des points de vue qui semblent assez éloignés les uns des autres. Pour autant, la question des ressources ou des outils pour intervenir dans ce dispositif reste une question cruciale et une préoccupation communément partagée par l'ensemble du collectif. Quelques extraits issus des divers temps de travail avec cette équipe sont ici retranscrits.

- *Albane, jeune professeur débutant*

Albane, confrontée à l'image filmique de son activité de travail lors d'une séance d'ATP, s'interroge sur la pertinence des choix qu'elle opère pour aider ces élèves à organiser leur travail personnel :

Albane : [...] au début, je suis partie sur de l'aide méthodologique [...] comme j'ai eu l'impression que cela ne marchait pas très bien...j'ai changé de cap, je me suis lancée sur la réalisation des devoirs...

Chercheur : et là, tu fais réciter une leçon à cet élève, c'est..

Albane : oui, je lui fais réciter la leçon de sv⁶ je crois...et elle (en montrant une élève sur l'écran) je vais l'interroger sur la leçon d'anglais, ça....ça va mieux pour moi (rires)

Immédiatement, elle enchaîne :

...dans le domaine de l'ATP...qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on peut les aider ? Comment on peut aider les élèves à progresser... parce que finalement, si on est plusieurs à avoir eu des difficultés là-dessus, c'est aussi parce que ...on... on essaie sans vraiment avoir été formé...sans avoir les compétences...bon voilà, je pense qu'on a tous mené une réflexion sur notre matière, la pédagogie sur notre matière etc., mais pour moi c'est neuf de réfléchir à ça, au travail personnel... c'est récent pour moi...et donc c'est vrai que d'avoir quelques apports théoriques, quelques exemples de ...qui marchent...je sais que cela m'a beaucoup formé de rencontrer à l'ufm des gens qui m'ont montré des choses qui marchent...ça te donne une impulsion, une idée directrice, mais là...je sais pas...

⁶ SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

Albane, en tant que débutante dans le métier, est dans une position délicate. Non seulement, elle doit organiser les conditions de l'apprentissage des élèves dans sa discipline (le français) mais elle doit aussi élaborer, transformer voire construire des ressources qui lui permettront, dans les autres champs disciplinaires, de seconder les élèves dans la réalisation de leurs devoirs. Si elle considère que sa formation initiale lui a permis de construire des outils appropriés dans le cadre de sa discipline, il en est tout autrement pour cette question du travail des élèves, pourtant au cœur de tout processus d'apprentissage. Cette absence de prescription en la matière oblige Albane à puiser dans un autre registre que le registre professionnel des éléments qui vont lui permettre d'agir sur la situation scolaire.

Revenant à la vidéo et se voyant solliciter les élèves pour réciter leur leçon, elle déclare :

Albane : [...] en fait je me rends compte là que je reproduis ce que ma mère a fait avec moi quand j'étais élève, qu'elle me disait « tu as révisé ton contrôle ? » je disais « c'est bon... », elle me disait « je t'interroge pour voir » ...et là...d'ailleurs Sabrina n'avait pas révisé, c'est pour ça qu'elle n'a pas voulu que je l'interroge. Et tu vois, le fait que tu pointes ça, je me rends compte que c'est l'image que j'ai moi du travail à la maison.

Durant l'autoconfrontation, Albane prend peu à peu conscience qu'elle est « *passée d'une aide méthodologique à une aide aux devoirs* », et tout particulièrement à une vérification des devoirs faits et des leçons apprises par les élèves. Les buts qu'elle se fixe et les raisons qu'elle se donne pour justifier de ce changement ne font pas l'objet de notre attention ici. En revanche, nous soulignons l'origine des ressources mobilisées par l'enseignante pour faire face à cette situation. C'est dans un registre personnel et familial qu'elle tente de puiser des réponses, des références, des valeurs voire des normes et dont elle fait ici le pari qu'elles vont lui permettre d'organiser son travail et celui des élèves. Et si elle n'est pas totalement convaincue de l'efficacité de ses actions, elle semble dire, qu'en l'état, elle n'est pas véritablement en mesure de faire autrement : « *je me rends compte que c'est l'image que j'ai moi du travail à la maison* ».

- *Virginie, professeur expérimenté*

Si Virginie reconnaît user de « feeling » pour mieux cibler les difficultés des élèves, elle semble également se retrouver, du moins en partie, dans la position d'un parent qui s'efforce d'aider son enfant à organiser son travail et identifier les attendus scolaires. En se voyant à l'écran, où elle a regroupé autour d'elle un petit nombre d'élèves qui peinent avec le calcul du volume d'un pavé droit, elle dit chercher à *faire des liens entre ces grandeurs longueur x largeur x hauteur et la réalité* :

Virginie : [...] Pour moi c'est...presque... des travaux pratiques de la leçon...je le fais au feeling...je le fais comme je le ferais pour mon gamin...on s'est retourné, on a tous regardé l'armoire...et à chaque fois qu'un gamin perdait pied, je leur disais d'essayer de regarder l'armoire...dépliée...puisqu'ils avaient un patron sur le cahier...donc je leur disais d'essayer de déplier l'armoire dans un plan.....eh ouais c'était pas simple mais ils avaient sur leur cahier ...et ils pouvaient s'y référer. Mais d'un coup cette hauteur qui était plus courte que la longueur c'était un problème pour eux...ils n'imaginaient pas...

La sphère familiale semble également aider Virginie à trouver des ressources capables de l'aider dans la mise en œuvre du dispositif ATP, et cette fois-ci non plus en position de bénéficiaire de l'aide comme Albane mais en position de parent qui met en place des stratégies pour accompagner son enfant dans le travail scolaire. Or, si le recours à la sphère familiale joue un rôle non négligeable ici, c'est surtout des savoirs, des compétences et le sens que Virginie reconstruit

dans un autre domaine de vie, le monde associatif sportif, qu'elle dit importer dans le milieu scolaire :

Virginie : ...avec des élèves comme ça, ce qui importe c'est de clarifier le but de la tâche et les moyens pour y parvenir. Moi je fais partie d'associations sportives où j'entraîne des gamins pour et c'est comme ça qu'on fait, on les lâche pas ! Quelle est la tâche ? Quel est le but que tu t'es fixé ? Quels moyens tu as pour atteindre ce but... tu vois, des trucs comme ça, des repères explicites, visibles qui les aident vraiment à clarifier ce qu'ils ont à faire et comment ils doivent le faire pour...gagner (rires) !

Or, ce parti pris, tant sur le choix des moyens (regroupement collectif des élèves) que sur les tâches travaillées en ATP (reprise des notions non comprises dans tout champs disciplinaires), ne manque pas d'entrer en « collision » avec les professeurs du dispositif et, plus particulièrement, avec certains professeurs du collège qui considèrent que le dispositif ATP doit rester un espace-temps réservé aux dimensions génériques de l'étude, les « apprentissages méthodologiques » et non à des dimensions plus spécifique, qui « s'apparenterait alors à du soutien disciplinaire ».

- *Frédéric, responsable du dispositif ATP*

C'est le cas de Frédéric qui considère que « dans ce type de dispositif, il y a une autre pédagogie à mettre en place ». Nous rapportons ici un extrait issu d'un retour au collectif élargi aux douze professeurs, au moment où chacun a sélectionné des extraits de sa pratique pour la confronter au groupe de travail. Frédéric réagit, entre autres, au parti pris par Virginie :

Frédéric : ... l'objectif c'est quand un élève rencontre un problème il faut qu'il aille puiser dans ces fiches méthodologiques [...] c'est le point de vue que je défends ... parce que je sais que le truc difficile ce n'est pas d'aider, c'est d'accompagner... et je suis sûr qu'il est plus difficile d'enseigner un élève sans lui montrer qu'en lui montrant. Maintenant je sais que c'est beaucoup plus rassurant pour lui qu'on lui montre ... et je sais qu'il y a des enseignants qui sont très doués là-dedans et je ne leur demande pas de ne pas utiliser ce truc-là ... [...]... maintenant il y a un problème, c'est qu'il y a un moment où les gamins sont seuls, quand ils sont à la maison ... qui va leur montrer ? ... si on ne les entraîne pas, on fait quoi ? Donc il y a aussi une autre pédagogie qu'il faut mettre en place ... et je pense que c'est très pertinent de faire ces fiches méthodologiques, de réfléchir sur ces fiches et de laisser les élèves travailler seuls...pour qu'ils prennent conscience de leur ignorance...qu'ils apprennent à se passer d'aide, c'est ça le but, non ? [...]

En tant que militant syndicaliste et inscrit dans divers groupes ou mouvements de réflexion pédagogique, Frédéric dit trouver dans ces différents milieux des éléments de réponses à ses questions, des ressources qui l'amènent à penser que dans le cadre de ce dispositif, « il s'agit moins de refaire le cours que de faire autre chose et autrement », en organisant par exemple un « face à face » entre l'élève et des outils supposés le rendre autonome. L'usage « solitaire » de ces outils « pour aider les élèves à se passer d'aide extérieure » est une question qui fera également l'objet de nombreuses controverses et qui donneront à voir, de nouveau, combien les enseignants vont presque systématiquement chercher des éléments de réponses à ce questionnement dans d'autres sphères que l'école.

Au-delà des postures que chacun des trois professeurs semble adopter pour faire face à ces situations de travail, les professeurs, qu'ils soient débutants ou expérimentés, partagent des questions pour lesquelles ils n'obtiennent pas de réponses, du moins de réponses

communément élaborées et partagées par la profession : 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, d'une part, le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et, d'autre part, avec celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ? Et 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, à leurs préoccupations –« qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on peut aider les élèves à progresser ? On essaie sans vraiment avoir été formé...sans avoir les compétences... »-, voire aux conflits qui peuvent émerger entre les membres de l'équipe pédagogique. Tout porte à croire ici que le métier n'est pas -ou n'est plus- en mesure de répondre à ces questions, incapable d'offrir à chacun les ressources nécessaires pour fonctionner dans un cadre où pourtant, ni le dispositif d'aide au travail personnel ni l'idée d'aide aux élèves en difficulté ni même l'idée d'individualiser l'aide, est une question nouvelle. Un peu comme s'il n'y avait aucune histoire qui permette d'anticiper les pratiques dans les aides, aucun précédent capable de servir de référence pour ces nouvelles situations de travail. Le travail de la prescription place les professeurs dans une situation de travail inédite, ne serait-ce que par la division qui semble s'opérer entre le travail que l'enseignant doit organiser avec tous les élèves en classe et le travail qu'il doit prévoir et mettre en œuvre avec une partie seulement des élèves, dans des temps et des espaces prévus en dehors de la classe.

Dans ces conditions, on pourrait s'attendre à ce que le déficit de prescription oriente l'activité des professeurs vers l'organisation d'un milieu de travail, généralement collectif, pour concevoir le but et les moyens de l'action professorale (Amigues, Espinassy, Félix et Saujat, 2011). Or, si le travail « est réorganisé par celles et ceux qui le font » (Clot, 2004) cette réorganisation n'est possible que si le travail collectif, dans l'établissement, permet aux professeurs de remettre, à leur main, les prescriptions initiales. Ce qui n'est pas le cas du collège dans lequel exercent ces trois enseignants et qui, tous, déplorent les trop rares moments de travail collectif malgré une somme importante de réunions entre professeurs référents et/ou professeurs de l'équipe pédagogique, entre professeurs et membres du réseau, entre professeurs, hiérarchie et/ou parents d'élèves. En d'autres termes, si le travail collectif est prévu et relativement suivi par une majorité d'enseignants, il ne parvient pas toujours à se transformer en collectif de travail capable de s'approprier les prescriptions pour se fixer de nouvelles normes d'action. Et les professeurs engagés dans l'ATP regrettent, par exemple, qu'aucun de leur collègue, et plus largement les personnels impliqués dans ce travail d'aide, ne cherchent à les rencontrer, ne serait-ce que pour « créer des ponts » entre des espaces de travail différents (la classe, la maison, les divers dispositifs auxquels l'élève participe, dans et hors l'école,...) :

Albane : en fait non il n'y a vraiment aucun travail d'équipe en ce qui concerne l'ATP... [...] c'est en allant chercher les élèves dans la cour que je me suis retournée et je l'ai vue...et je lui ai demandé « est-ce qu'ils ont des exercices de maths » et elle m'a dit « bah oui ils ont contrôle » ...mais faut-il leur faire apprendre par cœur ? Pas par cœur ? Les définitions ? Faut-il leur faire refaire les exercices ? ... qu'est-ce que je fais moi ? Rien, pas un mot ! Avec quel élève je dois insister ? ...on dirait qu'elle ne sait pas, peut-être qu'elle n'a pas le temps...

Certains professeurs se voient mêmes contraints de taire voire de dissimuler la nature du travail effectué dans le dispositif. C'est le cas de Valérie qui va jusqu'à s'interdire de rencontrer certains professeurs, tant leur point de vue sur la « meilleure façon d'intervenir dans ce dispositif diverge » :

Valérie : [...] le prof de math ? Je ne lui parle de rien du tout, je ne lui dis surtout pas ce qu'on fait ici... il ne comprendrait pas... et puis il s'en fout, c'est pas son problème l'ATP ! Il n'arrive même pas à me désigner les élèves qu'il verrait en ATP !...

Notons ici combien les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Ces « conflits de critères » vont jusqu'à des désaccords importants à propos de l'efficacité de tels dispositifs et de la légitimité des professeurs qui en ont la responsabilité, ce qui ne manque pas de faire naître des animosités, et même des ressentiments, susceptibles d'amplifier les risques de dérèglement de l'activité individuelle tant les différends ne parviennent plus à se vivre sur le mode professionnel mais essentiellement sur le registre personnel. Nous retrouvons ces "conflits de critères" dans le premier degré entre le professeur des écoles, référent principal des élèves, et les professionnels de l'aide (l'enseignant spécialisée ou le maître surnuméraire) en ce qui concerne l'articulation des aides au sein des différents dispositifs. Et quand, pour le dire autrement, la production collective des « attendus génériques du métier » est mise en souffrance, il n'est pas rare alors de chercher à taire ses manières de faire et de penser, d'instaurer une forme de silence entre les membres de l'équipe permettant de dissimuler les discordances qui ne manquent pas de naître entre ce qu'on voudrait faire et ce qu'on fait pour faire ce qui est à faire. L'absence d'un collectif de travail souligne et renforce le sentiment de ne pas –ou plus- vivre la même histoire au sein d'un même milieu professionnel. Ce qui, dans une période de transformations profondes des systèmes éducatifs, des modes d'organisation et de régulation du travail, n'est pas sans poser problème aux professionnels de l'éducation, qu'ils soient du côté des professions d'enseignement ou d'encadrement, novices ou expérimentés.

4. Conclusion

Cet article a présenté comment l'institution propose, dans le temps, une multiplicité de dispositifs d'aide en réponse à la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Son but n'est ni de définir une hiérarchie parmi les dispositifs d'aide ni de distinguer les bonnes des mauvaises pratiques des enseignants impliqués dans chacun d'eux. Mais bien de tenter de rendre compte des arbitrages, des dilemmes que les enseignants sont amenés à opérer, collectivement et individuellement, pour exercer leur métier dans l'espace de travail renouvelé par l'introduction de ces dispositifs.

Dès 2008, en nous centrant sur le travail réel des professionnels, nous avons tenté de montrer qu'il s'agissait là, d'une situation sans précédent ou, pour le dire à la manière de Daniellou (2002), d'une situation où l'invention des objectifs à atteindre et des moyens pour les atteindre reposent quasi entièrement sur les professionnels, sans qu'ils puissent, pour autant, mettre en œuvre des règles communes et reconnues de tous, issues de l'histoire du métier enseignant (Félix et Saujat, 2008).

Dans cet article, nous cherchons à aller plus loin, en nous intéressant tout particulièrement aux ressources dont disposent ces professionnels pour pouvoir innover, inventer de nouvelles situations d'apprentissages afin de répondre aux prescriptions d'aide et d'individualisation de l'aide. Nous avons tenté de montrer dans quelles circonstances les enseignants sont contraints de trouver, seuls, des réponses à leurs questions. C'est ainsi que nous avons été amenés à avancer l'hypothèse que l'organisation de dispositifs multiples et juxtaposés ne permet pas aux professeurs de construire un milieu de travail comme ils le font dans une organisation par

classes. Ces dispositifs ne constituent pas des éléments supplémentaires dans un milieu inerte, ils transforment le milieu de travail des enseignants et des collectifs de professeurs qui y sont associés. Dès lors que ces gestes d'aide s'inscrivent dans un genre d'activité qui ne relève pas de la « forme scolaire », ils ne peuvent s'inscrire dans le prolongement des gestes traditionnels des professeurs.

Or, si comme le soutient Clot (2004), l'activité de travail se déroule toujours sur l'arrière-fond de toutes les activités empêchées, on comprend que c'est dans le va-et-vient entre les activités possibles et les activités empêchées que se construisent les réponses que tentent de se donner ces enseignants. Ces activités possibles trouvent leur source dans d'autres registres que le seul registre scolaire. Qu'il s'agisse d'Albane qui, pour faire face à cette situation professionnelle, se sent contrainte d'aller puiser, dans le registre personnel et familial, des gestes de l'étude capables de lui permettre de faire « *comme ma mère faisait avec moi pour faire cours en ATP* », ou Virginie qui, sans ignorer le registre familial, se tourne davantage vers ses activités accomplies dans le domaine associatif sportif « *Moi je fais partie d'associations sportives où j'entraîne des gamins pour et c'est comme ça qu'on fait, on les lâche pas !* » ou encore Frédéric qui, en tant que militant à divers mouvements pédagogiques, tente de rapporter des manières de faire et de penser l'aide susceptibles de répondre aux attendus du dispositif scolaire « *je défends l'idée... il y a aussi une autre pédagogie qu'il faut mettre en place [...] laisser les élèves travailler seuls...pour qu'ils prennent conscience de leur ignorance* », tous trois vont opérer « une démarche de signification et de resignification de leur activité de travail dans ses liens avec d'autres sphères d'engagements. » (Dupuy et Leblanc, 2002).

Nous nous référons ici au modèle de Curie et Hajjar (1987) qui postule que les activités et aspirations du sujet forment un système constitué lui-même de plusieurs sous-systèmes (familial, professionnel, personnel, social,...). Ces sous-systèmes sont évidemment autonomes en ce qu'ils ont leurs ressources propres, leurs systèmes de valeurs, de normes, leurs modes de régulation,... mais ils sont également en interdépendance entre les activités des différents domaines de vie. Ils peuvent, selon les tensions entre les domaines, témoigner de l'unicité du sujet à vouloir tenir ensemble des choses hétérogènes ou témoigner d'un conflit personnel, lorsque les conditions externes empêchent ces interrelations.

Si nous revenons à ce qui nous intéresse, nous faisons l'hypothèse, qu'à défaut de pouvoir se référer à des instances impersonnelles et transpersonnelles du métier (Clot, 2008), ces enseignants signifient les actes professionnels qu'ils déploient dans l'ATP à partir de significations qu'ils construisent ailleurs. En fait, la question à poser, face à cette nouvelle division du travail au sein de dispositifs multiples et juxtaposés, est celle de la manière renouvelée dont les enseignants peuvent et doivent exercer leur fonction de directeur de l'étude des élèves. Ce que nous mettons en discussion ici concerne moins les arbitrages qu'ils sont amenés à faire entre ces différentes insertions sociales ou domaines de vie que la manière dont ces échanges de ressources vont permettre d'exercer cette fonction.

On voit bien ici poindre une activité créatrice, qui ne puise pas ses ressources dans des gestes de métier, mais dans des façons familières de faire pour faire vivre un moment de travail à côté d'un milieu d'enseignement-apprentissage. C'est parce que l'activité d'enseignement est contrariée que les professeurs recourent à des significations sociales familières qui leur permettent d'agir et d'éviter de se retrouver en situation de crise face aux élèves, mais avec en contre partie le sentiment de « mal faire son travail » d'enseignant. Ce sentiment provient d'une dissociation dans le travail d'aide dans lequel l'enseignant n'a pas à enseigner mais à devenir un « *travailleur sur autrui* », dans le sens de Dubet (1999), à savoir mettre autrui (l'élève) au travail sur lui-même, affranchi des conditions de l'étude.

Or, comment peut s'envisager ici le développement possible d'une professionnalité lorsque celle-

ci ne parvient ni à se nourrir de l'histoire du métier ni à prendre appui sur des dynamiques interpersonnelles, au sein d'un collectif de travail, capable de mettre à l'épreuve les cadres de références et les systèmes de valeurs que les enseignants importent dans leur milieu professionnel ?

Cette interrogation, loin d'être réglée pour nous, contient une question plus large, celle des risques potentiels de déprofessionnalisation générés par les transformations contemporaines des significations sociales et de l'organisation du travail enseignant.

Bibliographie

AMIGUES R. (2009), Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 2, 11-26.

AMIGUES R. (2005), « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante », *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, L. Talbot (dir.), Toulouse, Erès, pp. 105-116.

AMIGUES R., FAÏTA D. & SAUJAT F. (2004), « Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire », Comprendre les apprentissages, *Sciences cognitives et éducation*, Gentaz E. & Dessus P. (Dir), Paris, Dunod, pp. 155-168.

AMIGUES R., FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, pp. 27-39.

CLOT Y. (2004), Le travail entre fonctionnement et développement, *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), 469, pp. 5-12.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris: P.U.F.

CURIE J., HAJJAR V., (1987), Système des activités et niveaux de processus psycho-sociaux dans les changements personnels et sociaux, *Psychologie et Education*, XI, N° 1 - 2, pp. 47-56.

DARRE J.-P. (1994), « Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs », *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*, J.-P. Darré (Dir.), Toulouse, Erès.

DANIELLOU F. (2002), Le travail des prescriptions, *In Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, pp. 9-16.

DUBET F. (1999), « Préface », *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, M. Tardif & C. Lessard, Bruxelles, De Boeck Université.

DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. (2011), *Le système scolaire*, Aux éditions CRISP, Dossier n° 76.

ESPINASSY L., AMIGUES R., FELIX C. et SAUJAT F. (2011), La co-intervention en collège : un nouveau dispositif au service de l'efficacité et de l'équité, *Les dossiers des Sciences de l'Education*.

FAÏTA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée », *Skholé*, n°1 hors-série, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.

FELIX C., ASSUDE T., MATHERON Y., LEROY D. & MERCIER A. (2010), L'ingéniosité des professeurs: observations du dispositif ATP (aide au travail personnel), In Bronner et alii (éds), *Diffuser les mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action*, IUFM : Montpellier, pp.461-482.

FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs

méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, pp. 123-136.

FELIX C. (2004), Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire, *Revue Spirales*, n° 33, pp.89-101.

LEONTIEV A. (1976), *Le développement du psychisme*, Paris, Editions Sociales.

LEONTIEV A. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du Progrès.

LEPLAT J. (2004), Éléments pour l'étude des documents prescripteurs, *@ctivités*, 1 (2), pp. 195-216.
<http://www.activites.org/v1n2/Leplat.pdf>

MAYEN P., & SAVOYANT A. (2002), Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle, *Actes du 27° Congrès de la SELF*, Aix en Provence : Greact, pp. 225-231.

SUCHAUT B. (2005), Regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, *Regards sur l'Actualité*, N°310, avril 2005, pp. 51-58.