



**HAL**  
open science

## Les dimensions collectives dans le développement professionnel en réseau ambition réussite

Christine Félix, Frédéric Saujat

► **To cite this version:**

Christine Félix, Frédéric Saujat. Les dimensions collectives dans le développement professionnel en réseau ambition réussite. Jean-François Thermines; Richard Wittorski. Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel, Octares, 2013. hal-01765440

**HAL Id: hal-01765440**

**<https://hal.science/hal-01765440v1>**

Submitted on 12 Apr 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.

## Chapitre 10

### Les dimensions collectives dans le développement professionnel en RAR

**Christine Félix et Frédéric Saujat**

La réforme de l'éducation prioritaire appliquée à partir de la rentrée scolaire 2006 a prévu 1000 enseignants supplémentaires expérimentés et 3000 assistants pédagogiques dans les 249 Réseaux Ambition Réussite (RAR). Leur affectation au sein des équipes éducatives laisse présager, entre autres choses, une nouvelle division du travail entre les différents partenaires. Comment se restructurent les divers collectifs de travail ? Comment s'emparent-ils des prescriptions et qu'en font-ils pour organiser cette nouvelle division du travail ? Quels sont les effets sur les professionnalités respectives des différents protagonistes ?

Cette contribution s'attachera à rendre compte du développement professionnel suscité par cette recomposition du milieu de travail et des effets possibles sur le développement de l'activité de chacun des partenaires. Après avoir rappelé les éléments constitutifs du cadre normatif de la prescription et les effets sur l'organisation des établissements qu'engendre la mise en place de nouveaux dispositifs, cette présentation développera quelques résultats issus de l'analyse de l'activité de co-intervention entre assistants pédagogiques et professeurs au sein d'un collège en réseau « ambition réussite ».

#### ***Un déficit de prescriptions problématique et paradoxal***

Depuis les années 80 la réforme du système éducatif français, inscrite dans une dynamique internationale, connaît une évolution sans précédent et s'accompagne de prescriptions multiples, dont celle d'obligation de résultat n'est pas la moindre (Lessard et Meirieu, 2005). Sur le terrain, un des effets de cette rationalisation se traduit concrètement par la recomposition des professionnalités enseignantes dans des organisations de travail modifiées, différentes d'un établissement à l'autre. La modernisation du service public d'éducation visant à assurer la qualité des réponses à une plus grande variété de demandes, s'accompagne d'une professionnalisation de ses personnels et d'une formation finalisée sur la mise en œuvre rapide de prescriptions « immédiatement applicable » (Amigues, à paraître ; Amigues et Lataillade, 2007 ; Amigues, Félix et Saujat, 2008) pour assurer la réussite de tous les élèves.

Mais si le travail réel de l'enseignant manifeste toujours un écart par rapport au travail tel qu'il est prescrit, c'est parce qu'enseigner consiste toujours à « faire avec » les prescriptions, mais aussi à faire ce qu'elles ne disent pas, ou encore à faire plus et autre chose que ce qu'elles disent. En d'autres termes, l'efficacité attendue est imputable au travail des enseignants et à leurs modes d'investissement dans la réalisation des tâches prescrites, ainsi qu'à l'intensité de cet investissement. Les modalités de cet investissement et les compromis qu'il requiert passent souvent par une réorganisation du travail collectif au sein de l'établissement, pour rechercher une efficacité en actes qui tout à la fois comble les « trous » de la prescription, répond à ce qu'elle demande et en questionne le sens.

C'est particulièrement vrai dans le cas des prescriptions « floues » relatives à la mise en place de nouveaux dispositifs visant l'amélioration des performances scolaires des élèves des collèges classés en réseau ambition réussite (R.A.R.), et à la coordination du travail entre des professeurs, des professeurs référents (PR) et des assistants pédagogiques (AP) recrutés pour renforcer les équipes pédagogiques en place et assurer des « missions » susceptibles de mieux réaliser les objectifs annoncés. On est alors typiquement ici dans le domaine de la sous-

prescription (Daniellou, 2002), où l'invention tant des objectifs à atteindre que des moyens pour les atteindre repose entièrement sur les professionnels, sans qu'ils puissent, pour autant, mettre en œuvre des règles communes et connues, issues de l'histoire du métier. Face à cette défaillance d'un genre professionnel (Clot, 1999), les enseignants comme les assistants pédagogiques s'efforcent alors de prendre sur eux, de trouver en eux-mêmes les ressources dont ils ne peuvent disposer à partir de l'activité de l'autre, confronté aux mêmes interrogations sur les critères qui définiraient une co-intervention efficace et de qualité.

Mais cette activité de construction des objectifs et des moyens pour les atteindre est doublement contrariée. D'abord parce que le déficit d'objectifs opératoires susceptibles d'orienter l'activité des professionnels de l'éducation se double, en même temps et de manière très paradoxale, d'une « prescription infinie » (Daniellou, 2002) d'objectifs, assortis d'une obligation de résultats dont les critères d'évaluation apparaissent de plus en plus incertains, hétérogènes voire contradictoires. Que signifie l'objectif de « faire réussir les élèves » dans une Ecole censée à la fois 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. ? On conçoit aisément le type de « conflits de critères » qu'entraîne une telle prescription infinie. Ensuite parce que dans le cas de la co-intervention, la réorganisation du milieu de travail se complique par la dissymétrie des statuts et des fonctions de chacun des acteurs en présence, porteurs de professionnalités anciennes, plus ou moins stabilisées mais fortement ébranlées dans les « zones de turbulences » (enseignants) ou, au contraire, de « professionnalités nouvelles », en cours d'émergence (PR et AP) et au statut précaire (AP).

Les résultats que nous allons présenter ont été produits dans le cadre d'une intervention-recherche conduite par notre équipe dans un collège classé en réseau ambition réussite. Elle a été initiée à la demande de la principale et de l'équipe pédagogique de l'établissement. Nous ne rappellerons pas dans ce texte les principes, présentés ailleurs (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta et Saujat 2004 ; Espinassy, 2004 ; Faïta, 1997, 2007 ; Faïta et Saujat, 2008 ; Faïta et Viera, 2003), sur lesquels repose le processus d'intervention-recherche que nous mettons en œuvre. Les extraits proposés ci-dessous ont été tirés d'autoconfrontations (simples et croisées) successives. Nous les avons choisis parce qu'ils permettent de saisir la manière dont les protagonistes se débattent et débattent avec les situations professionnelles inédites qu'ils rencontrent dans le cadre de la co-intervention, ainsi que l'évolution de leurs questions et préoccupations à la faveur de confrontations collectives plus ou moins organisées.

### ***La co-intervention : à la recherche d'une double efficacité***

Dans cette partie nous montrerons que si l'assistant pédagogique se voit dans l'obligation d'arbitrer entre deux injonctions en tension : le devoir de seconder l'enseignant et celui de faire progresser les élèves, l'enseignant doit lui aussi supporter les coûts de cette co-intervention, tant du point de vue de l'organisation et de la conduite de l'activité conjointe que de la distribution des tâches.

#### *L'activité de l'AP en co-intervention*

Dans ces situations l'AP découvre souvent le cours en même temps que les élèves, mais le professeur attend en retour de ce dernier qu'il prenne l'initiative d'intervenir au bon moment. A défaut de consignes précises, c'est en observant le professeur faire et en devinant ses intentions que l'AP oriente son action auprès des élèves. Son activité dirigée préférentiellement vers le professeur ou vers les élèves est appelée à s'ajuster à la forme que

prendra celle de l'enseignant, en cours ou en atelier (d'où la distinction « *faciliter le travail du professeur* » ou « *aider les élèves* »). En quoi constitue-t-elle une aide pour le professeur de la classe ? En quoi est-elle une aide pour les élèves ? Qu'en retirent les protagonistes ?

Le cas de co-intervention retenu ici met en présence Christian, assistant pédagogique pour la 2<sup>e</sup> année (janvier 2008) et Claris, jeune professeure de mathématiques dans une classe de 3<sup>e</sup> DP6 pendant un cours de mathématiques de deux heures successives, dont l'une en co-intervention, en décembre de 8h00 à 10h ; 14 élèves sont présents.

Durant ces deux heures, le professeur propose une série d'exercices que les élèves réalisent, seuls, sur leur cahier, puis que le professeur corrige au tableau. Deux types de tâches sont à réaliser : la réduction d'expressions avec suppression des parenthèses, et le calcul de la valeur d'une expression littérale. L'alternance entre les temps de recherche et de correction est continue malgré certains incidents qui surviennent ci et là, entre élèves. Christian arrive quasiment à la fin de la première heure de cours. Il entre en classe, et va s'asseoir au fond de la salle. Il demeure ainsi plusieurs minutes puis, face aux questions répétées de plusieurs élèves, se lève et tente de répondre à leurs demandes individuelles. Plusieurs d'entre eux montrent leur difficulté à additionner, soustraire et multiplier des nombres relatifs. Les questions concernent également les tables de multiplication et l'utilisation de la calculatrice dans certains types de calculs. L'enseignante et l'AP évoluent chacun de leur côté et se retrouvent parfois au fond de la salle de classe pour échanger quelques propos, puis repartent chacun de leur côté vers les élèves. Plusieurs altercations entre élèves se manifestent durant les deux heures sans que le professeur ne s'interpose réellement, hormis une seule fois, en fin d'heure, entre une fille et un garçon placés aux extrémités de la salle de classe. Le professeur intervient en demandant au garçon de quitter la salle. Christian, l'AP, sort avec lui.

Dans son commentaire, Christian distingue diverses co-interventions possibles [« *il y a différentes applications de la co-intervention...* »] et, selon lui, la présence de deux personnes est nécessaire surtout lors d'un travail en groupe pour le soutien individuel. En particulier lorsque, comme c'est le cas ici avec la « classe à projet », l'individualisation de la relation d'aide s'accroît [« *... lors des projets heu on est plusieurs adultes à s'occuper d'eux et parfois même on divise la classe en 2 pour que ce soit plus calme et ... on peut vraiment se focaliser sur chaque élève, 5 minutes sur un élève, 5 minutes sur un autre élève, ça permet d'être vraiment derrière eux...* »].

Autant cette « situation de soutien » légitime sa présence active, notamment dans la manière de prendre « sa pleine part du travail » auprès des élèves [« *... le mardi comme on a 2 heures, on fait un travail de groupe avec les élèves, et là ma présence fait beaucoup plus, enfin, nécessaire en quelque sorte, parce que là il faut vraiment être, c'est plus du soutien individuel par élève, donc 2 personnes c'est plus nécessaire...* »], autant lors d'un cours magistral, sa présence est moins visible parce que, selon lui, moins nécessaire [« *...tandis que là quand c'est un cours heu magistral, quand c'est le prof qui fait son cours au tableau tout simplement, ma présence est peut-être un peu moins nécessaire...* »].

Lorsque la classe est éclatée en sous-groupes, l'activité de l'AP est effectivement plus visible, qu'en situation de cours. En revanche, pendant le cours, son activité n'est pas mise en sommeil pour autant, même si elle semble être plus discrète à ses yeux. Depuis le fond de la classe [« *... et pendant les heures de cours classiques... on a plus un rôle peut-être d'observation on se met au fond...* »], Christian échange des petits regards avec les élèves qui s'agitent, et en dernière extrémité, vient s'asseoir près d'un élève perturbateur. Toute cette activité liée à la fine observation de ce qui se passe en classe a pour objectif de faciliter la

tâche du professeur afin qu'il soit entendu des élèves. Personne n'a expliqué à Christian ce qu'il devait faire, ce sont des règles de fonctionnement qu'il s'est forgé lui-même au cours de son expérience [*« ... moi par contre ma façon de faire, c'est que j'essaie de m'adapter un maximum à chaque prof pour, heu, pour lui faciliter un peu la tâche en fait. Puisque notre rôle en quelque sorte, c'est d'essayer de faciliter la tâche, enfin, je le vois comme ça. On ne m'a pas dit ça, mais moi dans un souci de bien faire, j'essaie de faire un maximum pour que, heu, le prof soit entendu... »*].

Mais il a aussi construit une habileté qui lui permet d'éviter de créer des interférences avec l'action du professeur, qu'il cherche soigneusement à préserver [*« ... c'est délicat parce que quand il y a un cours au tableau on ne peut pas vraiment se déplacer dans la classe, ça crée des interférences, ça perturbe un peu, donc il faut faire attention avec ça, heu, quand le prof fait le cours, il faut éviter de trop bouger, parler... »*]

Ainsi pour l'AP, faciliter le travail du professeur c'est apprendre à *« s'adapter au prof pour lui faciliter la tâche »*. L'expérience acquise par Christian lui donne une marge de manœuvre qui aigüise son point de vue mais ne réduit pas pour autant ses doutes et ses questions quant aux effets de son action : aider l'enseignant et éviter que les élèves ne se sentent surveillés, stigmatisés [*« ...Enfin, c'est vrai que, heu, quelqu'un qui bouge de partout pendant que le prof parle, c'est un peu parasite ... pour un maximum d'efficacité, je ne veux pas, heu, enfin je veux vraiment venir dans des moments, heu, par exemple de travail, où ils font leurs exercices par exemple. Mais quand il faut écouter, je ne trouve pas que ce soit vraiment une bonne chose que je me déplace pour voir ce que fait chacun. Et puis ils se sentent vraiment surveillés, il faut les laisser un peu, ... »*].

Cette courte illustration montre combien l'activité des AP est faite de compromis permanents. Avec le temps, ils développent des compétences et des habiletés dans la réalisation de diverses actions, sans pour autant être assurés des effets de leur intervention auprès des élèves et du point de vue de son articulation avec celle du professeur de la classe.

### *L'activité du professeur en co-intervention*

Nous retrouvons à présent Claris professeure de mathématiques néo-titulaire qui co-intervient avec Christian. Elle trouve sa présence rassurante en ce qu'elle lui apporte une aide particulièrement précieuse pour ses débuts d'enseignante en contexte difficile.

Dans un premier temps la coordination des deux adultes semble se dérouler selon un scénario apparemment bien réglé entre eux [*« Alors, il vient souvent pour le travail de groupe, où il s'occupe de trois groupes, moi je m'occupe de deux groupes, et heu ... mais là en général en classe, quand ils sont en exercice, on s'est mis d'accord pour qu'ils ne se lèvent pas ... »*] mais que les élèves vont quelque peu modifier [*« mais bon là c'est en début d'heure, c'est au milieu de deux séances, du coup c'est un peu plus n'importe quoi. Mais bon, on va dire que normalement quand tu leur donnes un exercice, nous on attend, tous les 2, moi je vais le voir, en général on attend cinq dix minutes que les élèves se mettent au travail, on les sollicite, machin, bidule, mets toi au travail et cætera, et on attend un peu. »*].

Puis, au fil de ses commentaires, ce scénario ne semble pas être suffisant pour structurer au niveau collectif le travail des élèves [*« Et après la difficulté, c'est de les lancer dans le travail et de pas heu, comment dire, de pas rester et de faire tout avec eux parce que sinon il ne font plus rien quand on sera plus là. Enfin c'est assez compliqué »*] ni pour soutenir le travail individuel en passant dans les rangs [*« Ouais, bon, on les encourage ... on ré-explique, hein je*

*pense. En fait on ré-explique seize fois, heu, parce qu'ils sont seize, on ré-explique à chaque fois parce que quand on parle comme ça devant tout le monde, il y en a trois qui ont entendu hein ... trois qui ont été attentifs on va dire, donc voilà. Mais là je crois qu'il n'est pas trop passé dans les rangs ... ça les perturbe vachement, au début on passait beaucoup dans les rangs mais c'est la catastrophe quand on passe dans les rangs ... »].*

La co-intervention que Claris et Christian avaient conçue dans le but de mieux canaliser l'activité des élèves pour pouvoir les aider en conséquence ne donne pas le résultat escompté et s'avère même contre-productive. Devant ce constat Claris sera amenée à mettre en doute ses compétences, et ce d'autant plus facilement qu'elle ne parvient pas à réussir ce avec quoi elle est d'accord (la co-intervention). « *Je ne sais pas le faire pour un, je sais encore moins pour deux ...* ». Si pour cette professeure débutante la co-intervention ne produit pas les effets attendus sur les élèves, elle produit en revanche des effets délétères en ce qui la concerne, au point d'abandonner sa mission et de vouloir trouver une classe où elle ne ferait qu'enseigner.

Au total, le processus d'intervention-recherche mis en œuvre avec l'équipe éducative de ce collège, et inscrit dans le temps, permet de voir l'émergence et le développement de questions et de préoccupations professionnelles. Partant de l'idée « qu'à deux c'est deux fois mieux », les professeurs en viennent progressivement à considérer que la co-intervention n'est pas « deux fois plus facile » pour autant, et que la présence d'un adulte supplémentaire dans la classe n'est ni forcément un gage d'une efficacité accrue auprès des élèves, ni un allègement de leur charge de travail, bien au contraire. Même avec une préparation commune, la co-intervention ne permet pas toujours d'engendrer les effets escomptés. Face à leur difficulté à agir efficacement auprès des élèves, la coordination interpersonnelle n'est pas suffisante pour savoir « comment intervenir à deux et comment aider les élèves ». Dans le processus d'intervention recherche, cette interrogation prend un sens nouveau, d'interpersonnelle elle devient professionnelle. Elle est remise au travail dans un nouveau contexte où il s'agit de savoir : « *mais finalement, on veut aider qui ? les élèves ? les profs ? les AP ?* », et si l'assistance aux élèves « *ne produisait pas des "assistés" ?* » ?

## **Discussion**

Positifs ou négatifs, les effets des pratiques des professionnels sur les élèves sont l'expression des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, qu'ils sont amenés à faire. Ces compromis, dont les points d'équilibre se déplacent au fil du développement professionnel, résultent de modalités d'usage de soi compatibles à la fois avec la nécessité de maintenir leur disponibilité physique et psychique à l'égard des élèves et avec le souci d'assurer la qualité de leur travail. Mais dans le cadre de la co-intervention entre professeurs et assistants pédagogiques ces compromis, comme on a essayé de le montrer, se compliquent sérieusement dans la mesure où ils requièrent l'articulation de l'usage de soi par soi, de l'usage de soi par l'autre et de l'usage de l'autre par soi. Ces différentes formes, à travers lesquelles les protagonistes se mobilisent dans leur activité, posent en actes, à la fois les questions de l'efficacité objective et subjective de leurs modes de faire respectifs, mais aussi, celles de l'articulation de ces modes de faire. Professeurs et AP sont donc soumis à de complexes négociations d'efficacité : ils sont en quête d'une *efficacité du travail réalisé* auprès des élèves, mais les critères permettant de l'évaluer sont variables et appréhendés de manière différente par les uns et les autres. Par ailleurs, enseignants et AP sont également à la recherche d'une *efficacité dans la réalisation de leur travail*, orientée par un double souci d'efficience et d'attribution de sens et de valeur à ce qu'ils font. Mais cette recherche d'efficacité subjective doit compter avec les tensions entre les différents usages de soi (de soi par soi, de soi par l'autre et de l'autre par soi) évoqués plus hauts. La confrontation de ces

professionnalités, inscrites dans des histoires différentes et portées par des collectifs de travail en profonde transformation pour les uns (enseignants) et en cours de construction pour les autres (AP), génère des contradictions dans la définition de ce qu'il convient de faire et alimente des débats sur les dimensions techniques et éthiques d'une co-intervention censée servir l'ambition d'une réussite pour tous les élèves. Mais cette confrontation exige en même temps des professionnels concernés, l'insertion dans des collectifs à géométrie variable, résultant du fait que leur activité se réalise dans plusieurs milieux de travail : la classe bien sûr, mais aussi la co-préparation de projets et la co-intervention, l'accompagnement scolaire et le travail hors la classe, les échanges plus ou moins formels entre professeurs, entre AP ou entre professeurs et AP, les réunions et concertations, etc. Cela peut donc aussi déboucher, et c'est l'un des enjeux de l'intervention que d'en disposer les conditions, sur la construction progressive d'un répondant collectif, d'une mémoire collective vivante qui serve de recours face à l'incertitude par l'exploration commune de ce qui est juste ou injuste, efficace ou non (Saujat, 2007).

Quelles « règles de métier » se donner, dans une situation où ce « métier » est pluriel et distribué dans des professionnalités plus ou moins affirmées, à la fois convoquées et mises à l'épreuve dans le dispositif de co-intervention ? Peut-on envisager d'aider les professionnels à construire un « genre d'activité » partagé – la co-intervention enseignants/AP ? Cela ne conduit-il pas à « revitaliser » les genres professionnels concernés par le dispositif, la robustesse du « genre enseignants » étant mise à mal aujourd'hui et les contours du « genre AP » étant encore largement à définir ? Revitaliser les genres professionnels spécifiques pour offrir du répondant à l'activité de chacun dans le travail de co-intervention ?

Ce qui est organisé de manière réglée dans le cadre « extra-ordinaire » d'une intervention peut sans doute donner matière à réfléchir aux conditions ordinaires de l'implantation d'espaces de développement professionnel. De ce point de vue, il est intéressant de considérer l'organisation du travail au sein des établissements sous sa double facette (Daniellou, 2002) : une structure organisationnelle – un organigramme, des règles formelles, des procédures, des moyens de travail – et une activité sociale, qui produit ses propres règles « autonomes ». La confrontation des règles formelles et des règles autonomes se produit le plus souvent sous forme de « régulations chaudes », dans le quotidien du travail, avec une efficacité qui n'est pas toujours au rendez-vous, comme on l'a vu dans le cas de la co-intervention. L'institution, au sein de l'établissement, d'un « espace social de construction de la prescription » (Six, 2002) peut contribuer à la mise en place de « régulations froides » où les règles, les prescriptions, peuvent être débattues à partir de la connaissance qu'ont les protagonistes des interactions qui se jouent au quotidien dans les régulations chaudes. Cela rejoint la perspective ouverte dans un autre contexte par Rè (2006), qui permet d'envisager les modalités selon lesquelles un établissement pourrait devenir « formateur », en insérant une « zone de construction quotidienne de qualité, comme un intermédiaire entre le projet et l'exécution, [permettant de développer] une compétence collective qui, de façon continue, actionne et rend visible le potentiel d'amélioration du système, [à travers] un processus centré sur la participation des personnes [plus que] sur la seule innovation technologique ou sur l'acquisition de modèles extérieurs » (p. 55-56).