



**HAL**  
open science

## L'aide personnalisée en primaire : travailler à plusieurs ?

Françoise Carraud, Christine Félix

### ► To cite this version:

Françoise Carraud, Christine Félix. L'aide personnalisée en primaire : travailler à plusieurs ?. Diversité : ville école intégration, 2009, Seul & ensemble, 157, pp.121-127. hal-01766552

**HAL Id: hal-01766552**

**<https://hal.science/hal-01766552v1>**

Submitted on 13 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.

## **L'aide personnalisée en primaire : une réponse aux difficultés des élèves ?**

Françoise Carraud et Christine Félix

Carraud, F., Félix, C., (2009). L'aide personnalisée en primaire : travailler à plusieurs ? Seul et ensemble, *Ville Ecole Intégration*, n°157, 121-127, Montrouge, Centre National de Documentation Pédagogique.

<http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/RevueVEI/accueil.htm>

De façon assez générale en Europe, au-delà des spécificités nationales, les enseignants connaissent aujourd'hui des évolutions significatives de leur métier qui se caractérisent essentiellement par une intensité de leur charge de travail, liée en partie à la diversification et la complexification de l'exercice du métier. Sans entrer dans le détail de ces évolutions, on note une augmentation forte de la demande d'individualisation des parcours scolaires, en même temps, qu'une augmentation de la demande de travail à plusieurs, en équipe voire en réseaux. Ces dernières années voient se multiplier des dispositifs d'aide à l'étude (décrets 2005) supposés améliorer la qualité de l'école et réduire les inégalités (Suchaut, 2009). Outre la prise en charge individualisée et personnalisée des élèves, on attend de ces dispositifs qu'ils favorisent une plus grande concertation entre les personnels de l'éducation et aident à la structuration des équipes pédagogiques de manière à favoriser un enseignement pluridisciplinaire capable de garantir un niveau d'éducation minimal à tous les élèves. Mais comment faire coexister le collectif et l'individuel ? Que signifie la prescription qui commande à l'organisation des conditions d'un travail « seul » et « ensemble », tant du côté des élèves que du côté des personnels de l'enseignement ? Vaste question qui touche, à la fois, à l'organisation des conditions de l'étude dans les établissements et dans la classe, à l'élaboration d'un système de relations entre les divers partenaires de la relation éducative dans et hors les établissements et, plus largement, à des questions de formation des personnels de l'éducation. Sans pouvoir développer chacune de ces questions, nous présenterons ici un travail de recherche qui s'efforce de permettre aux membres d'une équipe éducative de (re)travailler pour (re)construire du métier à propos de la mise en œuvre d'un dispositif d'aide personnalisée au primaire.

Après avoir très rapidement présenté le cadre de cette recherche, nous présenterons quelques fragments de l'activité d'une enseignante en prise avec ce dispositif. Nous terminerons par une discussion autour de la coexistence de ces deux notions, « individuel/collectif » et ce que cela suppose du point de vue de l'organisation du métier enseignant pour faire face à cette nouvelle demande.

## Enseigner : une activité individuelle, inscrite dans une histoire commune

Nos travaux s'intéressent à l'enseignement comme un travail qui, loin de relever de choix strictement personnels et individuels, se construit et s'exerce en gérant les rapports au réel et aux autres, -les élèves mais aussi les collègues, le personnel de direction, le personnel éducatif de l'établissement et hors de l'établissement scolaire, etc..-. De ce point de vue, travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou, 2002). Il serait trop long dans cet article de chercher à présenter les prescriptions qui organisent ou pas - le travail des professionnels de l'éducation, et plus encore, les débats que chacune d'entre-elles soulève au sein de la profession. Notons seulement ici que la prescription d'individualisation de l'enseignement ou la prescription qui commande à l'organisation de collectifs de travail, à la fois nouvelle et ancrée dans la tradition scolaire, est le résultat de réformes successives, de compromis qui ne manquent pas de susciter un questionnement professionnel doublement adressé, à la prescription (*quoi faire ? et comment le faire ?*) et au métier qui n'est pas « plus-toujours en mesure de dire comment faire, soit parce qu'il est porteur de techniques, de manières de faire et de penser incorporées soit parce qu'il est en « panne » (Amigues, Félix, Saujat, 2008). Dans tous les cas, ce questionnement professionnel débouche parfois sur des tensions, voire des conflits interpersonnels, qui sont très souvent à l'origine d'une demande adressée par les praticiens à notre équipe de recherche<sup>1</sup>. Il s'agit d'une demande d'intervention qui est souvent liée à un état de crise mais qui peut également survenir à l'occasion de la nécessité ressentie par les équipes de mieux comprendre les effets de l'évolution de la professionnalité enseignante sur l'exercice de leur métier au quotidien. C'est le cas de ces professeurs qui exercent dans une école d'application marseillaise et qui éprouvent la nécessité de mieux comprendre l'organisation et les finalités de l'obligation qui leur est faite de « *faire bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée les élèves [í] dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées* ».

Il s'agit d'une école du centre-ville de Marseille qui, sans être classée en éducation prioritaire, est dans le secteur d'un collège situé en réseau « ambition réussite ». Les enseignants des cinq classes de l'école sont expérimentés. Ils sont tous formateurs (PEIMF) et interviennent régulièrement à l'UFR. Ils sont, une journée par semaine, remplacés dans leurs classes par de jeunes enseignantes qui ont également participé à la recherche. Les cinq professeurs, la directrice de l'école, les deux modératrices, et plus occasionnellement le secrétaire du comité exécutif et l'inspectrice (IEN) de la circonscription, sont nos principaux collaborateurs dans le travail que nous avons entrepris au sein de cette école, en partenariat avec l'INRP<sup>2</sup>.

Dans cette école, les enseignants ont, collectivement, décidé de mettre en place l'aide personnalisée tous les jours de la semaine de 13 heures à 13 h 30. Pendant cette demi-heure, ils travaillent avec quelques élèves de leur classe dans une « visée d'anticipation », dont les contours ont plus ou moins été définis lors d'une première réunion de travail auxquels participaient différents acteurs (inspecteur, secrétaire exécutif du réseau, conseiller pédagogique, conseil des maîtres de l'école, etc.). Très informellement, il ressort de ce premier travail d'interprétation des textes officiels prescrivant la mise en œuvre de ce dispositif que : « *l'aide personnalisée, n'est pas du soutien* » ; « *elle n'est pas de l'aide aux*

---

<sup>1</sup> Equipe ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education, UMR ADEF, Aix-Marseille Université, INRP.

<sup>2</sup> INRP : (Institut National de la Recherche Pédagogique). Un programme de recherche autour de la nouvelle professionnalité .

*devoirs* » ; « elle ne se confond pas avec le travail du maître E, spécialisé du traitement de la difficulté scolaire » ; « elle ne doit pas se traduire par un travail de « pré-mâchage des notions et concepts à étudier » ; « les enseignants devront se placer sur une posture de médiation et faire de la pré-mobilisation, i ». C'est sur fond de ce principe, collectivement élaboré, que chaque enseignant s'emploie à organiser ce temps d'aide selon ses propres habitudes ou impératifs professionnels.

Pour le suivi réalisé par la recherche, plusieurs temps d'aide ont été filmés ainsi que les temps de classe qui ont suivi (une à deux fois dans l'année pour chacun des sept enseignants). Selon une méthode d'autoconfrontation, les films ont été montrés aux enseignants, individuellement ou par binômes, pour qu'ils commentent leur activité et donnent sens à leur expérience professionnelle. Le discours produit ici n'est pas seulement l'explicitation des actes visualisés mais il permet de reconnaître les ajustements, les adaptations et les réussites remportées sur les difficultés du métier. Il y a ensuite confrontation à un pair à propos du film et du discours produit où il s'agit, pour le chercheur, de faire émerger de la controverse professionnelle entre les deux protagonistes à partir des situations initiales de travail. Ces matériaux ainsi constitués donnent lieu à un (re) travail entre chercheurs et professeurs lors de séances de travail programmées tout au long de l'année, notamment à travers la recherche d'un dialogue entre prescriptions et ressources disponibles.

On peut dire ici que nous travaillons avec un collectif d'enseignants que nous considérons comme un « milieu-associé » à notre recherche. Notre analyse ne se situe donc pas en extériorité, elle n'est pas un discours surplombant, affirmant des vérités cachées, invisibles ou inaccessibles aux acteurs eux-mêmes. Nous proposons plutôt un point de vue particulier résultant de nos observations et de nos échanges avec les enseignants, mis en perspective avec d'autres travaux réalisés par ailleurs, d'autres enquêtes, recherches ou réflexions. Notre collaboration avec eux s'inscrit dans un cadre dont la double visée est de permettre le développement de l'expérience professionnelle collective et individuelle et de mieux comprendre les processus de ce développement. D'une certaine manière, il s'agit de promouvoir une approche de l'activité enseignante capable de rendre compte du développement de l'expérience individuelle dans les rapports avec les milieux et les collectifs de travail (divers partenaires, circonscription, centre de formation, etc.) qui participent à produire, maintenir et transformer les « gestes professionnels ».

Pour nos premières analyses, nous avons choisi de partir des préoccupations des enseignants<sup>3</sup>, et nous avons constaté que la question de la personnalisation ne fait pas partie de ces préoccupations. La terminologie officielle, « aide personnalisée », a d'ailleurs mis longtemps à entrer dans le vocabulaire courant de l'équipe, le mot « soutien » étant bien davantage employé. Notre présence et le fait que nous utilisions presque systématiquement cette expression, ont participé à la banalisation de son emploi. Mais si elle n'est pas explicitement exprimée, la question de la personnalisation et de l'individualisation de l'aide est au cœur des situations auxquelles les enseignants doivent faire face : comment se font la personnalisation et l'individualisation de l'aide ? Est-ce la même chose ? Est-ce complémentaire ou contradictoire ? Que devient le collectif de la classe face à la prescription d'individualisation de l'aide ?

---

<sup>3</sup> « Le cas du dispositif d'aide personnalisée au primaire : quelles réalités pour les enseignants de l'école ? In « Faire réussir les élèves en difficulté : un défi pour nos métiers ? », Colloque à l'initiative de l'Académie de Dijon, 20 et 21 avril 2009.

La densité et le volume du corpus déjà constitué mériterait une analyse approfondie que nous n'avons pas encore terminée et que nous ne pouvons conduire ici. Nous allons donc nous en tenir à présenter quelques fragments de l'activité d'un professeur de l'école, Emma, enseignante en Cours Préparatoire. On est mi-octobre (période 1) et c'est le premier jour de la troisième semaine.

### **L'aide personnalisée dans la classe de Emma (CP), en octobre**

Ce jour-là, la demi-heure d'aide personnalisée est consacrée à la préparation d'une dictée de mots qui aura lieu dans l'après-midi. Le dispositif est organisé autour de quatre élèves qui, de l'avis de l'enseignante, manquent de maturité (élèves de fin d'année) et présentent des difficultés à cibler les enjeux de savoirs :

Il y a alors Adelack, Mounaouar, Amar et Matéoï des élèves [ ] qui en classe avaient vraiment du mal à se mettre en situation d'apprendre [ ] Donc c'est des élèves qui n'écoutent pas et qui soit se mettent directement à l'écrit soit perdent une partie de la consigne si on ne s'adresse pas directement à eux<sup>4</sup>

La séance débute par une phase de rappel qui occupe plus d'un tiers du temps d'aide personnalisée. Après avoir récapitulé, oralement et tous ensemble, la liste du matériel nécessaire à la tâche proposée par l'enseignante (ardoise, feutre, livret de lecture, etc.), les élèves s'installent devant la maîtresse.<sup>5</sup> Cette première phase se poursuit à propos des supports susceptibles d'aider à lire, mémoriser et/ou écrire un mot. Les élèves, sollicités par l'enseignante, les déclinent oralement et tous ensemble (livret de lecture, album, texte de l'album affiché au tableau mural, panneau d'affichage de l'alphabet, des mots outils, les sons, etc.). Puis, après avoir présenté les deux mots à retenir pour la dictée, l'enseignante rappelle, toujours selon les mêmes modalités, les différentes procédures pour lire un mot (déchiffrement par identification des lettres qui le compose et/ou mise en correspondance avec les sons puis combinaison ; reconnaissance orthographique ; identification automatique en s'appuyant sur des mots outils, etc.) (Cèbe et Goigoux, 2009).

Une deuxième phase de travail, plus courte que la précédente, place les élèves en situation de mobiliser les aides et les procédures « réactivées » collectivement. Cette fois, c'est seul et par écrit que chaque élève doit « s'entraîner à mémoriser pour écrire le mot sur l'ardoise, d'abord avec le modèle, puis en le soustrayant au regard des élèves<sup>6</sup> ».

Cette phase « pour s'entraîner » est suivie d'une troisième période consacrée à la régulation. Orale et tous ensemble, les quatre élèves observent le mot écrit par chacun sur l'ardoise et évaluent la qualité du travail effectué (*vous regardez ce que les autres ont écrit avez-vous quelque chose à dire ?*). Puis la maîtresse, demande aux élèves de reproduire, tous en même temps, le geste nécessaire à l'écriture du mot. Une ultime phase est consacrée au deuxième mot à mémoriser où toutes les étapes sont répétées à l'identique, mais cette fois plus rapidement.

---

<sup>4</sup> Extrait issu de l'autoconfrontation simple suite à période 1 (novembre 2008).

<sup>5</sup> Quatre bureaux sont spécialement regroupés en forme de U devant le tableau pour le temps d'Aide Personnalisée.

<sup>6</sup> Extrait issu de la séance d'aide période 1 (octobre 2008).

De retour dans la classe, les quatre élèves devront présenter, à l'ensemble de leurs camarades, les différents supports capables de guider la mémorisation puis l'écriture des mots étudiés. Puis, comme tous les autres, ils feront la dictée.

### Hausser à un niveau « méta » ?

Dès les premières images de la séance filmée, Emma énonce le but que vise son action au sein de ce dispositif d'aide et la manière de l'organiser : « apprendre à apprendre ».

Emma : « Le but que je m'étais fixé pour cette période de soutien, c'était de [ ] l'objectif c'est **d'apprendre à apprendre** [ ] donc là en fait c'était **réactiver** à chaque séance, je cherche à réactiver que **d'abord on écoute, on regarde** les indices qu'on peut prendre et que **ensuite on écrit** mais vraiment à chaque fois avoir ce temps d'écoute, ce temps d'observation ; on réfléchit et ensuite on se met au travail, donc ça c'est un petit rituel [ ] ils avaient plusieurs mots à apprendre sur le livret d'entraînement à la lecture [ ] il y a vraiment **tout un travail d'explication**, on réactive **comment on apprend ce mot-là, c'est plus ça qui m'intéresse finalement que de retenir vraiment**, enfin bien sûr ça m'intéresse [ ] une fois qu'ils auront compris, qu'ils auront trouvé **leur chemin et leur stratégie** à travers toutes les stratégies que je leur donne, ils pourront l'appliquer à n'importe quel mot quoi [ ] là c'est vraiment plus pour leur **donner les stratégies** et leur donner aussi un peu **des pistes** pour la maison parce que je sais pas toujours très bien qui les aide et qui les aide pas, et donc c'est un peu pour les **autonomiser** pour la maison aussi, [ ] **c'est pas encore gagné** quoi mais ça va »

Que dit Emma en regardant la situation filmée ? Comment s'efforce-t-elle de faire vivre les termes de la prescription émanant des premières séances de travail où l'aide a été définie comme devant être chose que « *du soutien disciplinaire et du pré-mâchage de notions* » ? Comment s'emploie-t-elle à « *se placer sur une posture de médiation et faire de la pré-mobilisation* » ? La réponse qu'elle (se) donne est la suivante : « Apprendre à apprendre, donner des pistes, donner des stratégies » pour que les élèves trouvent « leur chemin », afin de les « autonomiser pour la maison » et c'est « plus ça qui (m') intéresse finalement » ce professeur « que de retenir vraiment » les deux mots qui sont à apprendre pour la dictée de l'après-midi.

Une lecture un peu trop rapide du discours produit ici pourrait laisser penser que cette enseignante est au clair avec ce qu'il convient de faire dans ce moment d'aide organisée autour de l'anticipation des difficultés des élèves et comment il convient de le faire. Pour prévenir les difficultés, il suffirait de « faire verbaliser les stratégies par les élèves », les faire parler « de » ou « sur » « ce qu'on fait et pourquoi on le fait », les aider à se hausser à un niveau « méta » pour leur permettre de s'approprier des critères applicables à n'importe quelle situation d'apprentissage de lecture et d'écriture. Par cette entrée méthodologique, on pourrait y voir le moyen pour Emma de faire autre chose et autrement que du soutien disciplinaire. Or, ce choix semble, à la fois, se justifier et, en même temps, ne pas totalement la satisfaire. Une approche par les méthodes où les aides procédurales constitueraient l'essentiel du travail à conduire dans ce type de dispositif écarterait, selon elle, des tâches langagières (l'oral, la lecture et l'écriture des mots) :

Chercheur : mais là pour faire cette dictée de mots, ils ont besoin tu leur fais récapituler tous les affichages de la classe ?

Emma : í oui parce que ben là **mon but** cœst de travailler la reconnaissance directe donc travailler la mémorisation visuelle [í ] mais si jamais ils se retrouvent bloqués ils peuvent se servir de ce quœils entendent [í ] **je les bloque pas** dans une procédure [í ] [ici Emma parle en « je », se met à la place de lœenfant] : essayer de me servir de tous les outils que je peux, toutes les stratégies que je peux avoir ; **si je me souviens plus** des lettres que jœai mémorisées, je me redis le mot dans ma tête, tiens, quel son il fabrique ? » «ah ben tient cœst telle lettre qui fabrique tel son ou bien jœai lœaffichage du mot image qui correspond au son, [í ] à ce moment-là ils peuvent activer, si la mémorisation a pas été effective, ils peuvent **activer dœautres stratégies**í

Cette exploration quœEmma juge nécessaire nœen finit pas, pour autant, de lœinterroger : dois-je y consacrer autant de temps ? Est-ce efficace pour les élèves ? Est-ce que cela les aide à dans lœécriture des mots, et quœen est-il de ce travail en dehors du petit groupe ?

Chercheur : í dœaccord et là quand tu fais çaí tu as lœimpression que ça les aide ?

Emma : oui ça les a un petit peu aidé, [í ] ça les a aidé à voir, ça leur a permis de voir quœil y avait un alphabet dans la classe et quœil y avait les phonèmes etí ouií je pense que oui, **ça commence** ça commence [í ] alors sur la séance de lœaprès-midi je pense que ça pas été flagrant [í ] **ils font vraiment référence** à tout cet affichage, aux outils pour écrire, [í ] ils commencent à bien savoir **où piocher** les infos je pense, voilà **ça les a autonomisés**í í après dans lœutilisation directe, euh ouais í je sais pas, je sais pas,í là jœétais moyennement contente [í ] en fait í cœst verbaliser les stratégies, quœet-ce quœon fait, pourquoi on le fait, comment on le faití on peut sœappuyer sur les syllabes, on peut sœappuyer sur les phonèmes, on peut sœappuyer sur la longueur des mots, on peut sœappuyer sur jœépelle les lettresí voilà des choses comme çaí .**certains élèves** utilisent plutôt une stratégie, **dœautres élèves** en utilisent dœautres et le fait dœen discuter ensemble, pour ces élèves qui ne mobilisent pas de stratégies par eux-mêmes, dœentendre les autres en parler, le reformuler,í ..ils sœapproprient des stratégies quœils nœavaient pas. Ce nœest pas leur donner une stratégie unique, cœst piocher **dans lœventail de la classe** et des aides affichées pour choisir le chemin **qui va leur convenir** [í ] cœst apprendre à apprendre í

Chercheur : oui justement quœest ce que ça veut direí

Emma : í oui, quœest-ce que ça veut dire ?.....cœst petit à petit, cœst pas du í **formatage** (rires) mais presqueí presque un peu (rires)í et puis petit à petit í voilà..

Emma sœemploie ici à justifier ce quœelle se voit faire pour permettre à ces quatre élèves de comprendre la tâche et de pouvoir se mettre au travail dans des conditions plus satisfaisantes que sœils avaient à le faire sans un soutien explicite de la part de leur enseignante, sans une aide personnalisée et individualisée. Partagée entre une position « métacognitive » et une position qui se situerait au plus près des savoirs et des gestes pour lœappropriation de ces savoirs en jeu, Emma nous donne à voir les dilemmes suscités par la pluralité des préoccupations qui lœhabite (donner des références aux élèves sans les bloquer dans une procédure, à la fois les guider en leur imposant un cadre de travail et de pensée tout en les laissant libres de choisir ce qui leur convient le mieuxí ). Au fond, ce que formule Emma ici, cœst la façon dont elle tente de sortir du dilemme « seul/ensemble », laisser faire ou intervenir pour aider les élèves ? Du coup, poussée dans ses retranchements par le chercheur (et plus largement par le collectif de travail), elle en vient à reconstruire la fonction de ce dispositif. Il sœagirait ici de faire jouer la dimension intensive de lœétude (Johsua et Félix, 2002) par laquelle le cadre définissant les questions que les élèves doivent se poser prend du

sens à travers une exploration lente et collective, permettant de faire des difficultés de chacun « un enjeu légitime de la relation didactique pour toute la classe ». Pour le dire autrement, s'il y a une méthode générale de mémorisation des mots, ce n'est pas son énoncé qui aide les élèves mais bien le travail pas à pas, sur des exercices qui mobilisent l'usage de techniques et de « savoir-faire » minuscules jouant un rôle décisif dans l'appropriation de savoirs. Jouer sur l'alternance des moments de travail oral durant lesquels les élèves travaillent ensemble et des moments de travail écrit que les élèves doivent assumer seul, individuellement, sans l'aide des pairs ou de la maîtresse, c'est le sens que semble donner Emma à ce nouveau dispositif, au fur et à mesure qu'avance notre travail de co-analyse.

Mais que signifie : Donner des stratégies, faire observer à tous les élèves les stratégies de chacun, permettre que tous construisent leurs propres chemins, etc. « oui. *qu'est ce que ça veut dire ?* » (s) interroge Emma. Dans ce questionnement, quelle adresse autant au chercheur qu'à elle-même, elle semble évaluer ses propres choix, tout en les rectifiant. Elle fait des concessions, immédiatement assorties de restrictions qui visent, au bout du compte, à défendre sa position et son choix de guidage, pas à pas, des élèves : « *c'est pas du formatage mais presque, presque un peu* ». On retrouve ici la question du sens de l'activité des élèves, emboîtée à la question du sens de l'étayage pour l'enseignant (jusqu'où guider, jusqu'où questionner l'élève ?). Mais qu'en est-il de la question de l'individualisation ?

### **Individualiser en construisant du collectif ?**

Individualiser pour autonomiser, est-ce là les raisons d'agir d'Emma qui justifieraient les buts qu'elle se fixe ? Il apparaît progressivement que le parti pris d'Emma repose sur une conception de l'activité des élèves et de son organisation par le professeur qui renvoie à la transformation du groupe d'élèves en collectif de travail, dans lequel l'activité de chacun est tournée à la fois vers la tâche et vers l'activité des autres à propos de la même tâche (Clot, 1999 ; Saujat, 2007). Pour le dire à la manière de Bruner (1996), on ne peut pas envisager de « situer l'intelligence dans un seul crâne » ; elle existe à travers les outils, les signes ainsi que dans les têtes de ceux avec qui on interagit. Ce qui implique l'engagement dans une communauté dont on partage « l'intelligence étendue ».

De ce point de vue, si l'on admet que l'apprentissage est d'abord une œuvre collective, alors l'individualisation des parcours scolaires ne saurait renoncer aux dimensions collectives de l'étude. Pour autant, sans négliger l'importance de la question de l'émancipation des individus dans cette question, et sans perdre de vue qu'au final on est toujours évalué personnellement, il est peut-être temps de reprendre la réflexion portant sur les moments de coopération, voire deentraide entre les élèves comme autant de moyens susceptibles de redonner du sens à l'étude. Cette question vaut pour les élèves, elle vaut également pour les enseignants. Au moment où l'on réfléchit à de nouvelles modalités de formation initiale et continue des professeurs, il serait probablement pertinent d'envisager des dispositifs qui permettent de reconnaître l'enseignement comme un travail qui, loin de relever de choix strictement personnels et individuels, se construit et s'exerce en gérant les rapports au réel et aux autres. L'élaboration d'un milieu de travail, où serait collectivement (re)mis en chantier le travail ordinaire de chacun permettrait, non seulement, d'élaborer une culture professionnelle commune capable d'articuler savoirs didactiques et savoirs de métier, mais encore permettrait que chacun s'ouvre à d'autres réalisations possibles.



## Bibliographie

- AMIGUES, R., FELIX, C. ET SAUJAT, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. Les dossiers des Sciences de l'Education n°19 (pp. xxx-xxx).
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : RETZ.
- CEBE, S., et GOIGOUX, R. (2009). *Lextor & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, RETZ.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- DANIELLOU, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au XXXVIIe Congrès de la SELF, Aix-en-Provence, 25, 26 et 27 septembre. Actes en ligne <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html> (12/12/2003).
- JOHSUA, S. et FELIX, C. (2002). *Le travail à la maison : une analyse didactique en termes de Milieu pour l'étude*, *Revue Française de Pédagogie*, N° 141, pp 89-97.
- SAUJAT, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- SUCHAUT, B. (2009). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs. *Communication aux 2<sup>ème</sup> rencontres nationales sur l'Accompagnement*, St. Denis, 4 et 5 avril 2009.