



HAL
open science

De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants

Laurence Espinassy, Fabienne Brière-Guénoun, Christine Felix

► To cite this version:

Laurence Espinassy, Fabienne Brière-Guénoun, Christine Felix. De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. Recherche et formation, 2018, Former pour lutter contre les inégalités, 87, pp.47-60. hal-01970956

HAL Id: hal-01970956

<https://hal.science/hal-01970956v1>

Submitted on 20 Mar 2019

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.

De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants

From intervention-research in devices of fight against educational inequalities, to teachers training

Laurence Espinassy

Aix-Marseille Université, laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF, EA 4671)
laurence.espinassy@univ-amu.fr

Fabienne Briere-Guenoun

Aix-Marseille Université, laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF, EA 4671)
fabienne.briere@univ-amu.fr

Christine Felix

Aix-Marseille Université, laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF, EA 4671)
marie-christine.felix@univ-amu.fr

Nos travaux, issus d'interventions-recherches en milieux dits « difficiles », se focalisent sur les usages des dispositifs visant la réduction des inégalités scolaires. Ils permettent de comprendre l'activité laborieuse des enseignants et des personnels éducatifs faisant face à l'évolution de leur travail. Si l'analyse de l'activité au fondement de notre approche peut servir de recours aux équipes éducatives par l'exploration collective de ce qui est juste/injuste, efficace ou non, elle questionne également les modalités et les contenus de formation initiale et/ou continue.

Our work, produced by intervention-research in difficult environments, focuses on devices of fight against educational inequalities, reveals the issues found by teachers, faced with profession changes, with challenges and dilemmas experienced in difficult environments. Teaching work's analysis may operate remedies in view of the doubts, by a collective exploration of what is right or wrong, effective or not, and could contribute to training resources.

Mots-clés : recherche, recherche en éducation, Enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), égalité des chances, formation des enseignants

Keywords: research, educational research, Teaching and Learning (Processes and Methodology), equal opportunity, teacher education

Nous nous intéressons à la manière dont les enseignants privilégient certaines manières de faire face à des dilemmes professionnels liés à des actions d'aide, d'accompagnement de soutien à la scolarité d'élèves en milieu dit « difficile ». Tout un ensemble de dispositifs supposés faire accéder

ces élèves à une plus grande réussite et à un élargissement de l'accès à la culture encadre ces actions. Dans ce contexte, nos travaux concernent plus particulièrement les façons dont les acteurs mettent à l'épreuve les principes que sous-tendent ces différents dispositifs – transversalité, différenciation, individualisation, personnalisation, autonomisation, etc. – souvent érigés en normes professionnelles sur fond d'évidences et qui affectent en profondeur leur travail et celui de leurs élèves.

1. Lutter contre les inégalités scolaires

Comme le précisent les orientations de ce dossier spécial, les inégalités d'apprentissage socialement marquées sont un fait établi au sein du système éducatif français, qu'aucune politique n'a totalement réussi à réduire (Cnesco, 2016¹ ; Rapport de la Cour des comptes, 2018²). Il semble que la mise en place de nouveaux dispositifs d'accompagnement des difficultés scolaires, tels que ceux avancés dans la loi de refondation de l'école de 2013 ou les nouveaux dispositifs en REP+³ inscrits dans le référentiel de l'éducation prioritaire de 2017⁴ ne suffisent pas à impulser de véritables transformations en profondeur. Les formes et les organisations des actions d'aide répartissent les dispositifs en deux grandes catégories : ceux qui ont directement trait aux difficultés scolaires (Aide au travail personnel, Programme personnalisé de réussite éducative, Aide personnalisée, Accueil et intégration des élèves non francophones, etc.) et ceux qui visent des dimensions éducatives au sens large (culturelles, sportives, sociales). Pour comprendre les raisons de cette inefficacité, il paraît donc nécessaire de s'intéresser non seulement aux effets de ces politiques en termes d'organisation du travail enseignant, mais aussi aux dimensions didactiques qu'elles génèrent.

Rochex et Crinon (2011) mettent en avant les causes « endogènes » relatives aux pratiques d'enseignement qu'induisent ces nouveaux dispositifs au sein des établissements et montrent que les inégalités scolaires s'enracinent au sein de la classe en lien avec des processus passifs et actifs.

¹ Rapport 2016 : Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Récupéré sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf>.

² Rapport du 17 octobre 2018 : *L'éducation prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*. Récupéré sur le site de la Cour des comptes : <<https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-rapport-education-prioritaire.pdf>>.

³ Réseau d'éducation prioritaire.

⁴ *Un référentiel pour l'éducation prioritaire* (2017). Récupéré sur le site de l'Eduscol : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf>.

Les premiers renvoient à la valorisation de la mise en activité des élèves au détriment de l'enseignement explicite des savoirs, compétences et modes de faire attendus et requis pour la réussite scolaire. Les seconds relèvent des aides spécifiques destinées aux élèves en difficulté qui tendent à instaurer des activités morcelées et un éparpillement des savoirs au sein des dispositifs mis en œuvre. Ainsi, la visibilité didactique dont l'enjeu est de permettre la construction de situations favorisant et mettant en évidence des enjeux de savoir (Poggi et Brière-Guenoun, 2014) semble déterminante pour envisager de nouveaux dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires. La faiblesse des prescriptions (Amigues, 2009) oblige les professeurs – comme les élèves – à inventer de nouvelles manières de faire leur métier et à prendre en charge de nouvelles organisations du travail ; l'empilement et le chevauchement des dispositifs renforcent l'obligation faite aux enseignants de construire, en les délimitant, les objets spécifiques qu'ils sont supposés faire vivre à l'intérieur de chacun de ces espaces de l'étude. On retrouve des processus identiques du côté des élèves, notamment ceux qui ne parviennent que difficilement à faire la part de ce qui, dans le travail scolaire à accomplir, est nécessaire ou contingent. Ces difficultés entravent l'efficacité des dispositifs d'aide (Rochex, 2016) dont il s'agit d'interroger les principes et les modalités si l'on veut réellement contribuer à réduire les inégalités scolaires entre élèves.

Aussi nos recherches tiennent pour essentiel de s'intéresser, d'une part, aux liens entre les apprentissages des élèves et la mise en place des dispositifs de lutte contre les inégalités et, d'autre part, aux retombées de leurs résultats pour la formation. En effet, le manque d'instrumentation et d'outillage des enseignants dans l'accompagnement des politiques éducatives (Rochex, 2016) tend à augmenter le coût subjectif que leur demande la mise en œuvre de prescriptions en perpétuelle évolution (Bruno, Saujat et Félix, 2015). Il questionne également les modalités de formation, continue ou initiale, susceptibles de permettre aux (futurs) enseignants et/ou personnels éducatifs de s'approprier véritablement les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires.

2. Liens entre intervention-recherche et formation

L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE) s'est initialement développée au début des années 2000 de façon à contribuer au développement d'une formation professionnelle qui ignorait jusque-là largement les situations concrètes de travail. En cela, elle est susceptible d'éclairer le cadre et le contenu de la formation initiale et continue des professeurs, notamment par le biais de réponses à des demandes d'intervention formulées par des directions

d'établissements, des responsables pédagogiques ou d'enseignants dans des établissements scolaires. La visée transformative et épistémique de nos interventions-recherches pose les termes d'une articulation entre l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer et soutenir cet exercice en milieu de travail enseignant, particulièrement dans la perspective de lutter contre les inégalités scolaires.

2.1. Cadre théorique et méthodologique

En cohérence avec le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité selon une approche clinique et celui du cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Clot et Faïta 2000), nous cherchons à mettre les professionnels en situation d'analyse de leur activité, en faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe auquel ils sont confrontés au côté du chercheur. Dans une perspective de transformation des situations de travail, ce cadre de coanalyse de l'activité professorale s'intéresse aux tensions entre les résultats du travail du professeur sur les élèves et ses effets en retour sur le professeur lui-même, ainsi qu'aux questions relatives à l'étude du développement de l'expérience professionnelle.

Dans une conception Vygotskienne (1994), le cadre méthodologique des autoconfrontations simples et croisées (Clot et Faïta, 2000) est mobilisé non pas à des fins d'explicitation de l'action des professionnels mais comme *pré-texte* à une nouvelle activité où la connaissance doit s'expliquer *a posteriori* avec l'action. Ce cadre dialogique permet le développement d'un processus de coconstruction des objets et de co-analyse des faits et vise à « faire de l'analyse un moyen de formation, à condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience. Il s'agit alors d'une formation elle-même transformée en travail... » (Felix et Saujat, 2015, p. 205). Dans cette perspective, les établissements scolaires et/ou les instituts de formation sont considérés comme un « milieu de recherche associé à un milieu de travail », où prédomine l'instauration d'une collaboration entre les acteurs et les chercheurs. Il s'agit d'assister ces professionnels, débutants et expérimentés, dans les choix qu'ils opèrent face aux mesures qu'on leur demande de mettre en œuvre, notamment en matière de lutte contre les inégalités scolaires.

2.2. Accompagner les équipes

Une partie des travaux de l'équipe ERGAPE s'est intéressée aux processus à l'œuvre lorsque les professionnels, exerçant en contextes dits difficiles ou défavorisés⁵, s'efforcent de faire face à la demande croissante de soutien aux élèves. Ils se focalisent sur les manières dont les professionnels prennent en main de nouvelles situations de travail dont les critères de qualité sont souvent définis en dehors de ces derniers, les contraignant à utiliser massivement leur intelligence pour gérer dans l'ombre ce que l'organisation officielle ne prend pas ou plus en charge, et ce qu'une formation professionnelle, souvent très éloignée de la prise en compte du travail réel des professionnels, ne dit pas.

Depuis plus de quinze ans maintenant, nos interventions-recherches ont mis en évidence une intensification et une complexification du travail enseignant conduisant les professionnels à questionner l'efficacité des mesures qu'on leur demande de mettre en œuvre pour lutter contre les inégalités d'apprentissage. Le renouvellement des dispositifs s'opère avant même qu'on n'ait eu le temps et les moyens d'en apprécier l'efficacité et accentue les incertitudes. Faut-il faire autre chose ou autrement que ce qui se fait en classe ? Quelles modalités de l'aide mettre en œuvre dans la classe, hors la classe et en dehors de l'établissement scolaire ? Que devient l'unité classe dans cette organisation « dispositive » (Félix et Vérillon, 2017) au moment où la circulaire parue au BO n° 18 du 4 mai 2017⁶ rappelle que les professionnels de l'éducation prioritaire doivent donner la priorité « aux apprentissages dans le cadre de la classe » ? Comment être en cohérence avec le référentiel de l'éducation prioritaire (2017), dont l'axe 2 souligne la nécessité « d'équipes éducatives formées, stables et soutenues », et la mesure 5 celle « d'accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels » (p. 14) ? Comment concevoir une formation qui « répond concrètement aux besoins en aidant à problématiser les situations professionnelles rencontrées et à les confronter à des références théoriques » (*ibidem*), en particulier dans la perspective de lutter contre les inégalités d'accès aux savoirs ?

Si nos travaux reposent sur le questionnement et le développement par la co-analyse des manières dont les professionnels « font avec » les prescriptions, il s'agit également d'interroger les conditions de diffusion des résultats produits dans le cadre de la formation des futurs enseignants. C'est en

⁵ Toutes les recherches sont conduites au sein d'établissements scolaires de la région marseillaise, souvent situés en éducation prioritaire, en réponse à la demande des professionnels qui nous sollicitent.

⁶ Bulletin officiel n° 18 du 4 mai 2017 : *Le pilotage de l'éducation prioritaire*. Circulaire n° 2017-090 du 3-5-2017. Récupéré sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=116133>.

prenant appui sur deux interventions-recherches conduites en milieu de travail enseignant, qui se réfèrent à des dispositifs décrits comme indispensables à l'égalité des chances, que nous tenterons de montrer comment l'analyse du travail des professionnels contribue au développement de leur pouvoir d'agir et permet, sous certaines conditions, d'étayer la formation.

La première s'intéresse à la nécessité de donner accès au plus grand nombre à l'art et la culture, par l'instauration de l'enseignement d'histoire des arts (HdA) correspondant à la demande du référentiel de l'éducation prioritaire (p. 4) : « Les élèves sont confrontés aux dimensions culturelles et historiques des savoirs enseignés pour les doter d'une culture qui leur donne des références indispensables pour situer les savoirs ».

La deuxième s'intéresse au travail personnel en tant que vecteur de la réussite scolaire et, par conséquent, à la nécessité pour l'école de ne plus laisser à la seule responsabilité des élèves la réalisation de leurs devoirs. En quoi le dispositif « Devoirs faits » permet-il de réfléchir à nouveaux frais sur le travail de la classe et les difficultés des professionnels à intégrer l'aide à l'étude, l'aide aux apprentissages en cours afin de réduire les écarts entre les élèves qui réussissent et ceux qui échouent ?

3. Illustrations cliniques

Les principes et les outils d'intervention que nous mobilisons mettent au jour l'existence de processus récurrents, tant au niveau de la (re)production des inégalités scolaires que des moyens qu'ont les professionnels de les mettre au travail pour tenter de les dépasser.

3.1 Donner accès à la culture

Cette première intervention-recherche est centrée sur les enjeux de savoirs disciplinaires et leur circulation dans des contextes d'interdisciplinarité, annoncés comme moyens de permettre à tous d'accéder aux savoirs et à la culture. Nous nous intéressons plus précisément ici à l'étude de demandes officielles d'un type alors nouveau telles que l'apparition de « l'enseignement de l'histoire des arts » (BO n° 32, 2008⁷). Il s'agit d'un dispositif spécifique à décliner obligatoirement entre plusieurs disciplines, mis en application dans les classes de collège à la rentrée scolaire 2009. Selon les textes de 2008, l'enseignement de l'HdA est :

⁷ Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, *Encart : organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*. Récupéré sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : <<http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>>.

[U]n enseignement de culture artistique partagée, qui concerne tous les élèves. Il convoque tous les arts. Il est obligatoire pour tous, et porté par tous les enseignants par une approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art. [Encart du BO n° 32 du 28 août 2008, p. 1]

Ces programmes embrassent un champ de connaissances particulièrement étendu, impliquant des modalités collectives d'organisation du travail des professeurs, la cohérence de l'évaluation transversale des élèves, et donc la construction d'outils communs. Par ailleurs, ils se superposent aux programmes des disciplines concernées et à leurs modalités de cours habituelles dans un contexte d'amplification de la demande institutionnelle et de cumul avec d'autres dispositifs existants (Espinassy, 2016a). L'HdA devrait jouer le rôle de liant entre disciplines, obligeant les professeurs à considérer la complémentarité de leurs contenus d'enseignement ; mais cela leur demande surtout d'inventer de nouvelles formes de travail, sources de déstabilisation malgré leur adhésion de fond à l'idée de donner accès à la culture au plus grand nombre.

Nous avons mené notre intervention-recherche avec onze professeurs d'un établissement classé en éducation prioritaire (collège REP). Les multiples enregistrements du travail individuel en classe lors de l'expérimentation d'HdA et les autoconfrontations mettent au jour de nombreux écueils rencontrés par ces enseignants, pourtant expérimentés : perturbation de leurs façons de faire habituelles, remise en question de leurs savoirs disciplinaires, de leur vocabulaire, de leurs compétences transversales... La question de l'évaluation commune des compétences des élèves est révélatrice de ces difficultés, soulignées par cette professeure de français :

Le problème est là ! C'est-à-dire que l'HdA c'est tout et c'est rien... Comment évaluer des compétences qui traversent non seulement toutes les disciplines, mais aussi toutes les formes d'art ? On n'a pas tous les mêmes goûts, ni la même formation et on n'utilise pas tous les mêmes supports. On n'a pas du tout la même démarche !

La rencontre entre champs disciplinaires spécifiques n'a rien d'évident ; en témoigne cette confusion au sujet du mot « plan » entre enseignants qui n'est pas sans conséquences du côté des élèves. Dans la même équipe pédagogique, la professeure d'histoire-géographie se réfère à la terminologie de sa discipline, alors que ses élèves de 3^e lui répondent par la définition qu'ils ont apprise en arts plastiques. Jusqu'à la fin du cours, elle leur rétorque fermement qu'ils ont tort. Ce n'est qu'en discutant ensuite avec sa collègue d'arts plastiques qu'elle prend conscience du problème. Elle explique : « On utilise les mêmes mots mais on ne dit pas les mêmes choses. En arts plastiques, les plans c'est la profondeur, alors qu'en géo, un plan c'est juste des éléments différents : le lac, la forêt, la ville, etc. ». Comment construire et évaluer des compétences

transversales chez les élèves alors que les enseignants d'une discipline à l'autre se contredisent sans le savoir ? Comment, alors que ces enseignants ne la partagent pas, envisager la richesse de la complémentarité et de la différenciation disciplinaire ? Comment les élèves, dans un milieu socioculturel particulièrement défavorisé, pourraient-ils vérifier les sources de savoirs de leurs professeurs, voire les mettre en discussion et faire le lien entre disciplines ?

Comme bien d'autres situations interdisciplinaires, l'enseignement d'HdA souligne, du côté des professeurs, la difficulté de la circulation des savoirs dans des espaces partageables mais non clairement délimités. Du côté des élèves, ce type d'enseignement met en lumière la nécessité d'une visibilité didactique globale et d'une clarification des objets de savoir qui restent invisibles pour les élèves les plus en difficulté ; il met donc en évidence la nécessité d'espaces de travail partagés ouvrant la voie à une circulation des savoirs nommés en cours au sein d'une discipline et entre disciplines, afin d'identifier les enjeux de savoir et de les mettre au cœur des dispositifs d'étude (incluant ceux d'aide à l'étude du chapitre suivant).

À l'époque, l'urgence de la mise en œuvre de ces programmes ne laisse pas de temps de concertation aux équipes enseignantes qui, durant notre intervention, avouent notamment par le biais des autoconfrontations, leur incapacité à prendre la mesure du problème avant de pouvoir concevoir des solutions collectives. Ce cadre méthodologique leur permet, dans un premier temps, d'interpréter la prescription en termes de métier, d'inventorier et de réinvestir des savoir-faire « déjà-là », puis d'organiser leur activité collective et individuelle à venir, incluant les contenus et l'articulation des savoirs disciplinaires. Notons que les outils créés localement (numériques, portfolio, bases de données...) sont ensuite mis en partage, discutés et affinés lors de sessions de formations de bassins regroupant des établissements géographiquement proches, ainsi qu'en formation continue et initiale en arts plastiques à l'échelle académique.

Soulignons que le fait d'être parvenu à vaincre certaines difficultés n'occulte en rien le caractère inégalitaire de l'évaluation d'HdA au DNB⁸, dont l'organisation et la forme des épreuves sont laissées à l'appréciation des établissements, écornant ainsi singulièrement le pacte républicain, en rompant avec l'idée d'une même école pour tous. On ne développera pas, ici, le fait que ces dernières années la place de l'HdA dans le cursus et l'évaluation des élèves a très souvent changé, pour finalement disparaître du DNB, ajoutant de la confusion et de la frustration au sein des équipes ayant fait des efforts pour la mettre en œuvre. Néanmoins, la logique interdisciplinaire

⁸ DNB : diplôme national du brevet.

impulsée à cette occasion se retrouve depuis sous d'autres appellations dans la suite des réformes éducatives qui se sont succédées jusqu'à aujourd'hui, imposant à chaque fois de nouvelles modalités d'organisation du travail, remettant en cause la stabilité des équipes, jusqu'à la réapparition de l'épreuve en 2017 au DNB.

3.2. L'aide aux devoirs

La deuxième intervention-recherche concerne l'aide au travail personnel des élèves à travers le dispositif « Devoirs faits » lancé à la rentrée 2017. Conformément aux textes officiels, il a pour vocation d'améliorer « la synergie entre les temps de classes et les devoirs » en proposant à chaque élève un temps d'étude accompagnée lui permettant de : « travailler individuellement, au calme, pour faire des exercices, répéter ses leçons ou exercer sa mémoire et son sens de l'analyse », « interroger ses propres méthodes », « réinvestir les apprentissages tout en bénéficiant, au besoin, de l'accompagnement de professionnels aptes à lui apporter toute l'aide nécessaire », « [c]'est un moment privilégié pour que l'élève développe son autonomie⁹ ».

Si le dispositif est novateur, l'idée d'un aménagement d'espaces de travail et de démarches pédagogiques pour tenir compte des différences individuelles est ancienne et se manifeste sous différentes formes depuis plusieurs années. Mais en quoi et comment ces dispositifs successifs contribuent-ils à une meilleure prise en charge du travail personnel, à une diminution de l'opacité des codes, des apprentissages et savoirs scolaires, à l'autonomisation progressive des élèves ? Comment outiller les professionnels de l'enseignement, souvent très démunis pour déceler la nature des difficultés et réduire les écarts entre élèves ? (Brisset, Berzin, Villers et Volck, 2009).

Depuis la rentrée 2017, nous suivons une équipe dans des situations de travail ordinaires en classe et dans le cadre du dispositif « Devoirs faits ». Comme nous l'avions déjà fait en 2005 pour le dispositif « Aide aux devoirs »¹⁰, nous avons choisi d'observer la manière dont les élèves et les professionnels s'efforcent de reconstruire un *milieu d'aide à l'étude* sur les bases d'un *milieu pour l'étude* d'un savoir spécifique préalablement étudié en classe (Félix et Saujat, 2008). L'analyse de l'activité de quelques professeurs permet de cerner les significations qu'ils attribuent à leur action lorsqu'ils s'efforcent de trouver des compromis acceptables entre un sentiment d'impuissance à

⁹ *Tout savoir sur Devoirs faits. Vademecum à destination des principaux de collège*, août 2017. Ces citations sont issues des pages 5 et 6. Récupéré sur le site de l'Eduscol : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2017/80/4/vademecum_devoirs_faits_eduscol_800804.pdf>.

¹⁰ Félix, C. et Espinassy, L. (2011). *Production d'une ressource en ligne* http://ife.ens-lyon.fr/ife_programme_Neopass@action : « aider les élèves à travailler » : <<http://neo.inrp.fr/neo>>.

répondre aux besoins singuliers de chacun de leurs élèves et l'idéal de service qui les anime malgré tout. Comme en témoignent les extraits d'autoconfrontations ci-dessous, quinze ans plus tard, des difficultés similaires demeurent, notamment à propos de la délimitation des enjeux didactiques attachés aux objets de savoir en jeu au moment de l'aide à l'étude :

C'est pas facile, moi je suis pas prof de SVT... d'accord c'est un niveau 6^e, mais ça demande des compétences pour expliquer les choses ! Encore si j'ai le temps de préparer deux, trois trucs... Mais là, quand il faut improviser... je ne trouve pas ça forcément facile de faire réviser un gamin. [Jeune professeur de lettres modernes à propos d'une situation d'aide aux devoirs en 2005.]

Il est plus difficile pour moi d'assurer une heure de « Devoirs faits » qu'un cours ordinaire, où ta classe tu la connais, donc t'as une progression, tu sais ce que tu vas faire... Là, en fin de compte, c'est la petite semaine, chaque semaine est différente... On manque un peu de coordination dans le sens où je découvre le travail... [Enseignant de mathématiques expérimenté¹¹ en 2018.]

Difficultés pour les professionnels mais aussi pour les élèves dès lors que ce dispositif, qui mobilise plusieurs professeurs, d'autres acteurs éducatifs (de plus en plus nombreux et de statuts différents) et des élèves souvent issus de classes différentes, peine à s'inscrire dans la continuité du travail collectif des élèves organisé par le professeur dans sa classe. Dans ces conditions, comment rendre explicites les objectifs des devoirs¹², tant pour les élèves et leurs familles que pour les intervenants eux-mêmes, alors même que le travail personnel des élèves n'est pas envisagé dans ses relations constitutives avec le travail en classe, et que les conditions d'aménagement et d'efficacité de l'étude aidée ne sont que rarement objet de pensée collectif ?

Comme dans le cas précédent, nous avons pu constater combien l'urgence de la mise en œuvre de ces dispositifs affecte les processus de (re)construction des milieux de travail pour remplir et/ou redéfinir les obligations prescrites, et contrarie l'activité collective et individuelle des professionnels. S'ils ne parviennent pas toujours à trouver les ressources nécessaires pour faire face aux situations d'inégalités scolaires, nous avons souvent observé un renouvellement de leurs manières de faire et de penser leur travail pour faire face aux exigences du métier et aux dilemmes qu'ils ont eux-mêmes repérés. Ce sont ces situations, où les professionnels effectuent des

11 Et investi de longue date dans différents dispositifs d'accompagnement au travail personnel.

12 *Un référentiel pour l'éducation prioritaire* (2017). Récupéré sur le site de l'Eduscol : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf>.

arbitrages provisoires pour pouvoir faire un travail de qualité, que nous proposons en formation initiale et continue.

Nos analyses ne visent pas à apporter des réponses exhaustives et définitives à ces questions, mais contribuent à saisir, dans leurs récurrences, des logiques à l'œuvre en vue de seconder les équipes pédagogiques dans la construction et l'organisation d'une « autre professionnalité » que nécessite la mise en œuvre de ces prescriptions sans cesse renouvelées. Sur la base de la connaissance du travail réel, elles viennent nourrir une réflexion sur les modalités et conditions de circulation entre dispositif d'intervention et de formation, au regard des problématiques spécifiques de lutte contre les inégalités scolaires.

4. Discussion conclusive

La conduite de nos interventions-recherches invite non seulement à questionner l'autonomie laissée aux acteurs après l'intervention, ce qui relève éventuellement de la formation continue, mais également les conditions de diffusion des résultats produits en formation initiale. Ce dernier point renvoie à l'utilisation des traces recueillies en contexte d'intervention ainsi qu'à leur mobilisation dans des organisations collectives permettant la mise en discussion des problèmes de terrain ainsi rapatriés. Le contexte de réforme de la formation des enseignants plaide en faveur d'un modèle de formation basé sur l'alternance intégrative, articulé autour de « l'activité réelle des professionnels », s'efforçant ainsi de dépasser les limites d'un modèle fonctionnaliste. Dans cette perspective, les situations réelles de travail peuvent être exploitées dans les dispositifs de formation selon deux modalités complémentaires : celle d'objet à comprendre afin de le transformer et celle d'instrument de formation soumis à l'analyse (Espinassy, 2016c). Ces deux modalités reviennent à questionner ce qui dans ces situations peut être travaillé et comment.

4.1. Des dilemmes spécifiques comme objets de travail en formation

Si nos interventions-recherches se focalisent sur les usages des dispositifs à visée de lutte contre les inégalités scolaires, elles mettent en évidence, à l'instar d'autres résultats (Moussay et Ria, 2014 ; Poggi et Brière-Guenoun, 2014), les axes d'un développement possible de l'activité.

La situation dialogique au fondement de l'analyse de l'activité est plus qu'un simple échange de points de vue différents entre professionnels. Elle ouvre la réflexion sur les critères d'une gestion efficace et efficiente de l'hétérogénéité des élèves et permet l'émergence et la définition de nouveaux objets de préoccupations et de dilemmes de métier, toujours validés par l'ensemble du

collectif enseignant¹³. Dans les études ici décrites, comme dans d'autres contextes étudiés¹⁴, les dilemmes sont identiques :

1. assurer simultanément la « cohésion du groupe » et la « cohérence des apprentissages » ;
2. initier, maintenir et réguler l'activité de la classe tout en permettant à chacun des élèves d'apprendre grâce au travail de tous ;
3. ignorer et/ou prendre en compte les difficultés inhérentes au contexte socioculturel des élèves ;
4. choisir les modalités de l'étude entre guider/prescrire ou laisser des espaces d'autonomie aux élèves ;
5. proposer des objets de savoir identiques pour tous, ou individualisés en fonction des profils d'élèves (Félix et Vérillon, 2017).

L'analyse de ces dilemmes récurrents montre leur interdépendance, la tentative de résolution de l'un en faisant naître d'autres. En dévoilant les manières de faire individuelles, voire le style de chacun des enseignants (Clot et Faïta, 2000), les espaces de débats créés par le cadre méthodologique constituent des moyens de se rassurer en mettant au jour des difficultés partagées et que l'on peut assumer collectivement. Cette analyse oriente aussi le choix des contenus de la formation en lien avec les savoirs professionnels qui permettent d'arbitrer ces dilemmes. En premier lieu, l'importance de la visibilité didactique pour les élèves en difficulté appelle à renforcer les points d'ancrage didactiques au sein d'une, voire de plusieurs disciplines qu'il s'agit d'arrimer autour de situations d'enseignement denses en savoirs et considérées comme robustes du point de vue du métier. Le deuxième aspect mis en exergue dans nos travaux révèle la nécessité de créer des espaces de travail partagés ouvrant la voie à une circulation des savoirs nommés au sein d'une discipline (cours *versus* aide à l'étude) et entre disciplines, afin d'identifier les enjeux de savoir et de les mettre au cœur des dispositifs d'étude. Ce constat suppose de différencier les enjeux de savoirs spécifiques et transversaux dans le cursus de formation. Il apparaît ainsi que pour concilier gestion de la classe et transmission afin de prendre en compte tous les élèves et chacun d'eux, il s'avère essentiel de discerner ce qui relève d'une véritable différenciation et d'une différence de traitement.

La mise en évidence des dilemmes vécus par les professionnels et leur recyclage en objet de travail dans la formation contribuent ainsi à définir les contenus mêmes de la formation, traduite en différentes formes de savoirs enracinés dans les pratiques effectives. Si l'on peut considérer que les

¹³ Tels que les ont rencontrés l'ensemble des acteurs des situations décrites.

¹⁴ Voir les travaux d'ERGAPE synthétisés dans Espinassy, L. (2016b).

interventions menées suscitent du développement du pouvoir d’agir chez les équipes y participant, en retour, elles ouvrent des voies de compréhension de ce qui fait débat et difficulté ; par conséquent, elles éclairent ce qui peut faciliter le travail de lutte contre les inégalités, pistes qui alimentent le développement en formation. Cette boucle développement/compréhension/développement se redynamise ensuite en contexte, particulièrement lors des expériences vécues en stage par les formés. Le rapprochement des résultats de différentes interventions-recherches menées par notre équipe autorise, selon nous, à considérer ces derniers comme des prototypes cliniques (Clot, 1999) permettant d’éclairer les modalités selon lesquelles se déploient les possibilités de développement du pouvoir d’agir des enseignants débutants générées par la mise en œuvre du processus d’autoconfrontation. La conception de tels dispositifs de formation suppose une (re)configuration des méthodologies indirectes dans le contexte collectif de la formation initiale. Par exemple, au sein de groupes d’enseignants stagiaires réunis selon des modalités variées¹⁵, la confrontation de séquences filmées en classe issues de l’expérience de ces professeurs débutants, et de nos cas prototypiques, suscitent des débats professionnels. Ces modalités permettent de ramener le réel de l’activité professorale en formation en plaçant la focale sur les dilemmes relatifs aux objets de savoirs disciplinaires et transversaux rattachés aux problématiques de construction des inégalités scolaires.

Au-delà des incidences en termes de contenus de formation, nous pensons que ce cadre méthodologique d’accompagnement des professionnels permet de développer les conditions d’une réelle remise au travail des ressources coconstruites dans le collectif pour :

1. faire face aux difficultés ;
2. dépasser collectivement le sentiment d’incompétence individuelle face aux objets à enseigner, ou face à des situations inédites ;
3. retrouver l’impression, même modeste, de faire du « bon travail ».

4.2. Construction de ressources en formation : une nécessaire mise en débat

Dans le cas d’HdA ou de « Devoirs faits », les textes visant l’accès à la culture ou à l’aide individualisée se succèdent depuis des années à un rythme effréné, parfois se contredisent, brouillent la finalité éducative et font perdre aux professionnels de l’éducation le sens et les motifs de leur action. Si les compétences professionnelles s’acquièrent, elles peuvent également s’user, voire se perdre par absence de mobilisation des savoirs anciens et non utilisés au gré des réformes,

¹⁵ Mixant des stagiaires d’une même discipline ou bien, dans la formation du tronc commun, de différentes disciplines et des premier et second degrés (voir maquette de formation master MEEF de l’ESPE de l’académie d’Aix-Marseille).

des dispositifs, de la gestion ou de l'organisation institutionnelle du travail. Tout se passe comme si, malgré de nouvelles appellations des dispositifs (Aide aux devoirs / Devoirs faits ; Travaux croisés / EPI, etc.), la multiplication des prescriptions et leur perpétuel remaniement tendaient davantage à reproduire les organisations rigides qu'à solliciter la construction de nouvelles organisations. Au lieu de favoriser une logique d'expérience du travail, on privilégie une logique d'expérimentations successives qui bien souvent, plutôt que de produire du nouveau, contraignent les acteurs à se réfugier dans des routines souvent improductives, mais qui les rassurent et, si possible, les préservent de la récurrence des turbulences du milieu de travail.

Lorsque le temps de la recherche succède à celui de l'intervention, les matériaux issus de la co-analyse, qui ont servi de ressources au service de visées transformatives du travail des acteurs concernés, peuvent changer de statut en devenant des ressources au service de visées épistémiques dans le cadre de la formation. L'analyse de ces matériaux permet d'identifier des dilemmes de métier qui, au-delà des difficultés personnelles des professionnels, révèlent des tensions de l'activité enseignante générant des arbitrages vitaux, des conflits de critères. Ces dilemmes ouvrent sur de nouvelles normes d'action pour concevoir et mettre en œuvre les conditions d'apprentissage des élèves. Nous défendons la pertinence de promouvoir en formation un répertoire de dilemmes de métier, constituant une ressource opératoire face aux situations de travail où les professionnels s'efforcent de lutter contre les inégalités scolaires. Autrement dit, c'est en permettant aux formés de convertir les difficultés vécues sur un mode personnel en un questionnement de métier partagé que le collectif d'enseignants en formation peut s'engager dans une réflexion sur les critères d'efficacité des dispositifs d'apprentissage. Il ne s'agit pas de proposer des solutions en lieu et place des formés mais, avec eux et à leur demande, de leur offrir les moyens de se placer en position d'analyse de leur activité dans la perspective d'apprendre des situations problématiques de travail ainsi rapportées dans le milieu de la formation. Ce parti pris n'est pas sans conséquence sur la manière de concevoir les outils de la formation et de produire des ressources capables d'y contribuer ; il permet d'envisager le passage d'une posture où les outils proposés sont le plus souvent pensés en regard de l'activité des élèves, à une formation professionnelle où l'on conçoit des outils pour faciliter aussi l'activité des enseignants. Finalement, l'incorporation des acquis de la recherche dans les dispositifs de formation, à leurs tours interrogés en tant qu'objets et outils de recherche, permet de reconsidérer l'imbrication intrinsèque des différentes composantes épistémologiques, didactiques, éthiques et organisationnelles du travail, et de repenser le rôle émancipateur de l'école pour lui permettre de répondre aux grands défis du XXI^e siècle.

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), 11-16.
- Brisset, C., Berzin, C., Villers, A. et Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie*, 167(2), 73-83.
- Bruno, F., Saujat, F. et Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 89-104.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Espinassy, L. (2016a). Enseigner l'histoire des arts au collège : un révélateur des savoirs et compétences du professeur d'arts plastiques. *Ergologia*, 16, 69-88.
- Espinassy, L. (coord.). (2016b). *Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE : apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie*. Actes du 51^e congrès de la SELF (Société d'ergonomie de langue française). Marseille. Récupéré sur le site de la SELF : <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2017/03/Actes_version_intégrale.pdf>.
- Espinassy, L. (2016c). Une structure dialogique et plastique : une hypothèse de l'usage de Néopass@ction. *Activités*, 13-2. Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/activites/2863>>.
- Félix, C. et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 123-136.
- Felix, C. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Dans M. Durand, V. Lussi Borer et F. Yvon (dir.), *Analyse*

du travail et formation dans les métiers de l'éducation (p. 201-218). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Félix, C. et Vérillon, P. (2017). Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail. Dans S. Éloi et G. Uhlrich (dir.), *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention* (p. 9-30). Toulouse : Octares éditions.

Moussay, S. et Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? *Revue française de pédagogie*, 189, 91-104.

Poggi, M.-P. et Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi, et A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 333-364). Bern, Suisse : Peter Lang.

Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 194(1), 91-108.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.

Vygotski, L. S. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (F. Sève, trad., texte original publié en 1925). *Société française, Cahiers de l'Institut de recherches marxistes*, 50, 35-50.