



Ecole doctorale Cognition, langage, Education (ED 356)

Laboratoire ADEF, équipe d'accueil EA 4671

THESE DE DOCTORAT

en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université d'Aix-Marseille

N° attribué par la bibliothèque

|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Discipline : Sciences de l'Éducation

Spécialité : Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education

La co-intervention à l'école primaire
comme source de l'activité des professeurs ?
Contribution à une ergonomie de l'activité enseignante

Thèse présentée et soutenue publiquement par

Christelle COMBES

Le 09 décembre 2014

Devant le jury :

René AMIGUES, Professeur des Universités, Université Aix-Marseille (Directeur)

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université de Toulouse (Rapporteur)

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeur des Universités, Université Lille 3
(Rapporteur)

Frédéric SAUJAT, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université (Co-directeur)

Serge THOMAZET, Maître de Conférences, ESPE Clermont-Auvergne (Membre du jury)

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
1- Des questions vives en politique éducative	7
2- Contribution à la recherche scientifique	11
3- Problématique de cette recherche	13
3-1- Objet d'étude	14
3-2- Question de recherche.....	15
PREMIERE PARTIE : LA CO-INTERVENTION, UN NOUVEL OBJET DE RECHERCHE ?	16
Chapitre 1 : Etat de l'art sur le travail enseignant dans les dispositifs d'aides en co-intervention.....	20
1-1- L'approche de la tâche d'aide en co-intervention dans les textes institutionnels : Analyse des prescriptions des dispositifs d'aides du premier degré	20
1-2- Analyse des connaissances scientifiques disponibles sur les dispositifs d'aides en co-intervention avec deux adultes	34
1-2-3- Travaux de recherche dans le second degré	37
1-2-4- Expérimentations et résultats de recherche dans le premier degré.....	38
1-4-Faisons le point.....	71
Chapitre 2 : Les cadres théoriques qui soutiennent l'amélioration des pratiques enseignantes	73
2-1- L'approche des « bonnes pratiques »	73
2-2- L'approche de la recherche-action.....	75
2-3- L'approche écologique des processus interactifs	75
2-4- L'approche de la sociologie de l'éducation	79
2-5- Faisons le point.....	79
Chapitre 3 : Les cadres théoriques qui soutiennent un point de vue développemental de l'activité collective	81
3-1- La conception du collectif dans une perspective historico-culturelle.....	83
3-2- La co-intervention dans une perspective ergonomique de l'activité enseignante	99
3-3- Faisons le point.....	103
DEUXIEME PARTIE	104
METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	104
Chapitre 1- Le cadre méthodologique des autoconfrontations pour accéder au travail réel et à l'activité enseignante	104
1-1- Une recherche fondamentale de terrain	106
1-2- La recherche commence par une intervention	107
1-2-1- Comment situons-nous notre recherche par rapport aux programmes de recherche se réclamant de l'intervention ?	107
1-2-2- Notre position de « chercheur intervenant »	109

1-3 – Une démarche compréhensive et transformative	110
1-4- Produire des traces dans les autoconfrontations pour rendre compte du développement de l'activité	113
Chapitre 2 : Les présupposés généraux du cadre méthodologique des autoconfrontations	117
2-1- Le travail comme objet de réflexion et de débat.....	117
Chapitre 3 : Mise en œuvre du dispositif méthodologique des autoconfrontations	124
3-1- Un protocole adapté à la situation de travail et à la demande des enseignantes.....	125
3-2- Une intervention en quatre étapes (décembre 2008 à juin 2009)	126
3-2-1- La commande (décembre 2008)	126
3-2-2- Constitution du collectif et négociation du cadre méthodologique (janvier 2009)	127
Chapitre 4 : Analyse des processus langagiers à l'œuvre dans les autoconfrontations.	
Frottement des genres et motricité dialogique	143
4-1- Motricité dialogique et rôle du chercheur intervenant.....	144
4-2- Rapport d'homologie entre situation ordinaire de co-intervention et situation extraordinaire de l'autoconfrontation.	146
4-3- Comment analyser les textes produits dans les autoconfrontations ?.....	150
TROISIEME PARTIE :	155
ANALYSE DU TRAVAIL REEL DE DEUX DISPOSITIFS D'AIDE EN CO-INTERVENTION	155
Introduction	155
Chapitre 1 : Analyse du travail d'organisation de la co-intervention	159
1-1- Organisation des dispositifs d'aide de l'école 1	159
1-2- Organisation des dispositifs d'aide de l'école 2	170
Chapitre 2 : La co-intervention, une nouvelle situation de travail qui engage autrement la dimension collective de l'activité enseignante	179
2-1- Description des séances de travail filmées pour la recherche intervention	180
2-2- Analyse de l'écart entre la prescription et le travail réel dans les dispositifs d'aide en co-intervention	182
Chapitre 3 : L'activité conjointe : une tension entre des motifs différents.	205
3-1- La mise en activité : une pré-occupation pour les deux enseignantes de classe.....	207
3-2- La co-intervention lors des séances de production d'écrits.....	211
3-3- Co-intervention et activité conjointe	223
Chapitre 4 : Le frottement des genres d'activités.....	230
4-1- Transformation des manières de voir de l'enseignante supplémentaire de l'école 1 dans l'autoconfrontation simple	230
4-2- Les manières de voir de l'enseignante spécialisée de l'école 2 dans l'autoconfrontation simple	236
4-3- Transformation des manières de voir de l'enseignante ordinaire de l'école 1 pendant l'autoconfrontation simple	237

4-4- Transformation des manières de voir de Sophie, enseignante ordinaire de l'école 2.	241
4-5- Frottement des genres d'activités dans l'autoconfrontation croisée.....	244
DISCUSSION	258
CONCLUSION	262
REFERENCES.....	265

INTRODUCTION

L'objet de cette thèse est le dispositif de co-intervention à l'école primaire. Elle se présente comme une contribution au développement des Sciences de l'éducation et de l'Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE). La culture de l'évaluation et les politiques de l'éducation inspirées du modèle anglo-saxon exercent une domination (Normand & Derouet, 2011), voire une fascination sur les cercles d'expertise influant les choix politiques en France et en Europe. Elles entraînent des réformes qui reposent sur le principe généralement admis que le progrès des systèmes éducatifs est en lien avec l'amélioration du fonctionnement de chaque établissement. En France, les politiques éducatives ont valorisé une diversification pédagogique centrée sur les besoins de chaque élève à l'échelle de la classe (Combes, 2010 ; Félix, Saujat, & Combes, 2012 ; Normand & Derouet, 2011) et sur les demandes d'un environnement situé à l'échelle d'un établissement. La Loi Organique sur les Lois de Finances, votée en 2001, a introduit les principes d'un nouveau management public dans le domaine de l'éducation. A sa suite, deux lois majeures ont réformé en 2005 le système français pour répondre aux nouveaux défis éducatifs : la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école¹ et la loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées². La première met en œuvre des priorités et des moyens pour élever le niveau de formation des jeunes Français et l'objectif qui concerne notre recherche est celui de faire réussir tous les élèves. La deuxième loi affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile et à un parcours scolaire continu et adapté. Elles entraînent le développement d'une école inclusive et une volonté de rupture d'avec les pratiques pédagogiques historiques, un maître seul dans sa classe. Les comparaisons internationales montrent que la culture de l'évaluation constitue un vecteur important de changements. C'est à partir des résultats de ces évaluations que se pensent de nouveaux rapports entre les enseignants et les élèves dans les classes, de nouvelles procédures de concertation à l'échelle des établissements, de nouvelles formes d'articulation entre enseignants et autres personnels d'éducation. En France, ce sont des attentes qui peuvent être formulées en termes de développement professionnel (*professional development*) et d'une culture de l'évaluation qui contribuent à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans une idée d' « obligation de résultats intelligente » (*intelligent accountability*), c'est-à-dire en recherchant le développement de stratégies continues

¹ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École.

² Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

d'amélioration des pratiques pédagogiques (*school improvement*) (Normand & Derouet, 2011). Dans une perspective davantage sociologique, le travail enseignant au quotidien (Tardif & Lessard, 1999 / 2004) s'exerce dans la classe et hors de la classe (Marcel, 2005) dans des temps scolaires et non scolaires, sur la base d'échanges formels et informels. La reconnaissance des interdépendances entre ces différentes dimensions du métier permet de comprendre d'une nouvelle manière les transformations des pratiques enseignantes. Mais quels sont réellement les effets des dispositifs prescrits sur l'organisation du travail enseignant ? Ce qui se passe dans la classe est-il en relation avec ce qui est vécu hors de la classe et avec d'autres acteurs du champ scolaire (Mérini & Ponté, 2009) ? Afin de circonscrire notre objet d'étude, nous avons situé notre recherche en deux points, l'un faisant le lien avec le contexte politique actuel et l'autre notre contribution à la recherche scientifique. Un dernier point explicitera la problématique et la question de recherche portant sur la co-intervention.

Une première partie situera notre travail du point de vue institutionnel et des travaux en Sciences de l'éducation. Les travaux récents sur ce sujet sont encore parcellaires et peu abordent le sujet du double point de vue des prescriptions qui organisent ces dispositifs et des dimensions collectives de l'activité enseignante. Le chapitre 1 présentera l'évolution des politiques en matière d'aides aux élèves en difficulté d'apprentissage et dégagera les principes attendus des textes prescripteurs. Le chapitre 2 présentera les divers travaux en Sciences de l'éducation sur l'aide et le travail collectif. De nombreux travaux s'inscrivent dans une approche interactionniste, sociologique ou psychologique pour aborder la collaboration entre enseignants, mais peu appréhendent les dimensions collectives de cette activité (Clot, 1999 ; Leplat & Hoc, 1983), en rapport avec les différentes tensions qui les traversent. Le chapitre 3 présentera le point de vue de l'ergonomie sur les dimensions collectives de l'activité en situation de travail. Nous nous inscrivons par cette recherche dans la visée d'utilité sociale qui anime l'ergonomie de l'activité enseignante, selon la définition de Saujat (2007; 2010), avec comme préoccupation scientifique une idée forte, celle d'analyser le travail enseignant en posant la question de sa possible transformation. « *Il s'agit, en faisant mienne la « règle de métier » que s'est donnée la communauté des ergonomes, de comprendre le travail enseignant pour le transformer, à la demande des intéressés et avec leur concours.* » (Saujat, 2010, pp. 47-48).

Une deuxième partie sera consacrée à la présentation du cadre méthodologique. Le chapitre 1 présentera le cadre méthodologique des autoconfrontations, dans ses dimensions épistémologiques de recherche fondamentale de terrain et d'intervention, dans une démarche compréhensive et transformative. Le chapitre 2 portera sur les présupposés généraux de la démarche et le chapitre 3 sur sa mise en œuvre. Le dernier chapitre de cette deuxième partie est

consacré à définir nos outils d'analyse des processus langagiers à l'œuvre dans les autoconfrontations et les effets de la mise en mots.

Une troisième partie présentera les résultats à partir des analyses des échanges dans les verbatim, d'abord dans les autoconfrontations simples (chapitres 1, 2, 3 et 4) puis dans une autoconfrontation croisée (chapitre 4). Une dernière partie rassemblera les principaux résultats qui feront l'objet d'une discussion et enfin, une conclusion resituera ce travail en reprenant les questions des parties I et II et présentera les perspectives.

1- Des questions vives en politique éducative

Depuis la LOLF de 2001³, la politique éducative française multiplie les réformes ayant comme but de remédier à l'échec scolaire et de favoriser la réussite de tous dans une recherche d'efficacité et d'équité (2005), en posant le principe d'un socle commun de connaissances et de compétences et en introduisant les principes d'un nouveau management public dans le domaine de l'éducation. Une des dernières réformes majeures dans le premier degré, l'aide personnalisée⁴ (2008), montrait une volonté forte de réorganisation du système éducatif puisqu'elle a entraîné une modification en profondeur de la semaine scolaire, passant de vingt-six à vingt-quatre heures d'enseignement pour les élèves. Les deux heures d'enseignement restantes étaient transformées en aide personnalisée quotidienne pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Cette réforme visait à la fois à recentrer les actions sur les apprentissages fondamentaux et à renforcer la capacité des enseignants à prendre en charge les difficultés scolaires au sein de leur classe. Une réorganisation d'une telle importance a eu des répercussions sur les missions existantes des 11 000 enseignants spécialisés travaillant au sein du Réseau d'aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté⁵ (RASED) mis en place en 1990 en remplacement des GAPP. À la rentrée de septembre 2009⁶, suite à une politique de suppression de 3000 postes sur deux ans au niveau national, la mission de 1500 d'entre eux a évolué vers une « sédentarisation » en tant qu'enseignant surnuméraire dans une école élémentaire, avec comme cadre un travail majoritairement situé « dans la classe », en co-intervention avec le titulaire. Cela tend à montrer l'inflexion des politiques éducatives vers une école inclusive, orientant vers la mise en œuvre des dispositifs d'aide « au sein de la classe » dans l'enseignement du premier degré, ce qui diminue de fait le temps des aides « hors de la classe » effectuées par les enseignants spécialisés et qui dominaient jusqu'à présent.

Dans le département des Bouches-du-Rhône, où se déroule cette recherche, cette inflexion existe depuis 2005 à partir de la loi d'orientation et de programmation sur l'école⁷. Le dispositif « Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves » - ou projet PARE - met en avant les aides « au sein de la classe ». Les écoles élémentaires (6-11 ans) sélectionnées sur dossier bénéficient dans le cadre de ce projet d'un enseignant supplémentaire qui travaille en partenariat avec les enseignants, exclusivement dans la classe.

³ Loi organique n°2005-779 du 12 juillet 2005 modifiant la loi organique n° 2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finances, entrée en vigueur pour la première fois au 1er janvier 2006.

⁴ Circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008

⁵ Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990.

⁶ JO Sénat du 12/02/2009 - page 357 et dépêche AFP du 8 janvier 2009.

⁷ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École.

Extrait du cahier des charges du projet PARE de l'Inspection Académique des Bouches-du-Rhône⁸ (2012, en annexe) :

*« **Principe** : La maîtrise, par tous les élèves, des compétences attendues en mathématiques et en français, et tout particulièrement dans le domaine de la lecture, constitue une priorité absolue de l'école élémentaire : toutes les énergies doivent être mobilisées au service de cet objectif. À cette fin, des équipes volontaires qui souhaitent développer des démarches concertées pour améliorer significativement les résultats scolaires de leurs élèves pourront élaborer «un Projet d'Aide à la Réussite des Elèves » (P.A.R.E). Dans ce cadre, elles bénéficieront d'un emploi supplémentaire d'enseignant pour la durée de mise en œuvre de ce projet. [...]*

Les modalités d'évaluation des résultats des élèves internes à l'école, les organisations pédagogiques prévues, l'harmonisation des démarches, les modalités d'intervention du maître supplémentaire doivent faire l'objet d'une réflexion collective accompagnée par l'équipe de circonscription. [...]

***Les modalités d'intervention du maître supplémentaire** : Il conviendra de proscrire totalement les organisations pédagogiques dans lesquelles le maître en surnombre prendrait en charge un petit groupe d'élèves en difficulté hors de leur classe habituelle : c'est au sein même de la classe et en partenariat étroit (préparation, animation et régulation communes) avec le titulaire de la classe que devront se faire ses interventions » (souligné par nous).*

Organiser les aides aux élèves en difficulté « au sein de la classe » devient une injonction forte, qui contraint notamment l'enseignant ordinaire à travailler en coopération avec un autre enseignant d'une manière différente du travail d'équipe habituel. Ce projet PARE, issu d'une politique éducative locale, a été pris en exemple dans un rapport IGEN publié en 2012 et est une des expérimentations à l'origine de la mise en œuvre nationale du dispositif « plus de maîtres que de classe », dans le cadre du projet de loi pour la refondation de l'école de la République⁹.

Extrait de l'Annexe de la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République :

⁸ http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/jcms/c_207370/dispositif-pare-annee-scolaire-2012/2013

⁹ http://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPreparation.do;jsessionid=714D69A395FB52AE869B62320D497EAF.tpdjo08v_2?idDocument=JORFDOLE000026973437&type=contenu&id=2

« Il est prévu une évolution des pratiques pédagogiques, via notamment, l'objectif du « plus de maîtres que de classes ». 7 000 postes nouveaux permettront, dans les secteurs les plus fragiles, de renforcer l'encadrement et ainsi d'accompagner des organisations pédagogiques innovantes, au service d'une amélioration significative des résultats scolaires » (Texte adopté en deuxième lecture par l'Assemblée nationale le 5 juin 2013, souligné par nous).

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » est une des mesures phares de la rentrée 2013 dans l'enseignement du premier degré, ainsi que l'indique la circulaire n°2012-201¹⁰ dont voici un extrait :

« La mise en place de dispositifs « plus de maîtres que de classes » est une dimension importante de la priorité donnée, dans le cadre de la refondation de l'école, à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base. Des moyens en enseignants seront mobilisés à cette fin dès la rentrée 2013 et tout au long de la législature.

Ce dispositif nouveau repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe.

Il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie. Le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées, qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté.

La détermination des modalités d'intervention est à définir en équipe, selon des contextes que les maîtres connaissent précisément, en fonction des besoins des élèves » (souligné par nous).

Depuis la mise en œuvre du Projet Personnalisé de Réussite Educative (P.P.R.E.)¹¹, l'enseignant de la classe devient le référent principal de l'élève. Sur le plan de l'articulation des aides, sa responsabilité s'accroît, bien davantage que la responsabilité de l'équipe pédagogique de l'école, puisque c'est vers lui que se dirigent toutes les coordinations qui aident à déterminer de nouvelles stratégies, notamment par les discussions et les décisions prises en équipe éducative¹².

¹⁰ Circulaires n°2012-201 du 18-12-2012- MEN - DGESCO A1-1-DRDIE- Dispositifs « plus de maîtres que de classes » : Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres.

¹¹ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Article 16.

¹² Article D321-16 du Code de l'Éducation. Version en vigueur depuis le 24 mai 2006. L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles.

Dans cette nouvelle organisation, les effets des prescriptions sur l'organisation du travail enseignant sont à interroger, car il semble que loin de permettre la création de nouvelles manières de travailler et de chercher à développer les potentialités des acteurs, elles imposeraient plutôt des dispositifs qui contraignent à la mise en œuvre de nouvelles compétences professionnelles, elles-mêmes théorisées dans la notion de projet et de travail collectif.

En dépit de plusieurs travaux conduits en Sciences de l'Éducation la question de l'efficacité des dispositifs avec un maître supplémentaire mis en œuvre dans l'éducation prioritaire reste ouverte : Comment mettre en œuvre une organisation aboutissant à une transformation des pratiques pédagogiques au service d'une amélioration des résultats scolaires qui dépasse la déclaration d'intentions et trouve une concrétisation effective dans la gestion quotidienne de la classe? La perspective ergonomique de l'activité enseignante pose une nouvelle question : quels sont les effets des injonctions à la collaboration sur le travail réel des enseignants ? Nous voyons les dispositifs d'aides en co-intervention comme un nouvel espace de travail enseignant propice à la redéfinition de ce qu'il y a à faire et de comment le faire, ce qui peut ouvrir à de nouvelles manières de faire « possibles » et à un développement potentiel de l'activité professionnelle. Ainsi, notre recherche tente de donner de l'épaisseur à l'activité enseignante dans son travail d'organisation des aides aux élèves en difficulté, et pour ne pas la réduire à des « bonnes pratiques », il devient nécessaire de restituer toute sa potentialité au concept d'activité et de ce qu'est « aider » dans un milieu de travail toujours plus singulier. Pour y parvenir, nous cherchons à rendre compte du travail réel des enseignants concernant l'organisation des aides dans des dispositifs en co-intervention avec un maître supplémentaire.

Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement.

2- Contribution à la recherche scientifique

L'analyse du travail réel des enseignants devient une préoccupation croissante (Yvon & Saussez, 2010) dans les sciences de l'éducation et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme nous l'avons abordé précédemment, les systèmes éducatifs se réforment depuis plusieurs années sous l'impulsion des politiques de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) et des résultats aux évaluations comparatives (PISA notamment). Ces réformes conduisent à une complexification et à une diversification des prescriptions, des normes et des formes de l'organisation du travail enseignant (Lessard & Tardif, 2004). Pourtant, ainsi que le soulignent Yvon et Saussez (2010) : « *La recherche est peu loquace quant à la manière dont ces transformations se traduisent concrètement dans l'activité enseignante : dans quelle mesure les formes et le contenu du travail sont-ils touchés par ces transformations ? Comment les nouvelles prescriptions orientent-elles l'activité réelle ?* ». (p. 2)

Fondée sur l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (Clot, 1999), l'ergonomie de l'activité enseignante étudie les tensions entre le produit de cette activité réelle et les effets en retour sur les enseignants. L'analyse de l'activité souligne le caractère multifinalisé et dilemmatique du travail enseignant qui conduit le sujet à arbitrer en permanence entre diverses logiques et à passer des compromis plus ou moins coûteux pour lui, qui évoluent dans le temps et d'une situation à l'autre. L'analyse de cette activité « qui ne se voit pas » (Hubault, 1996) requiert un processus d'intervention en réponse à une demande et des méthodes indirectes, mises en œuvre dans une recherche fondamentale de terrain qui associe les chercheurs et les praticiens dans l'objectivation des produits de cette activité. Comme le souligne Saujat (2010), l'ergonomie francophone « *est une discipline d'action et de connaissance dont le projet est de comprendre le travail pour le transformer* » (p.47). Si la visée épistémique est de produire des connaissances nouvelles sur le travail enseignant, les travaux de l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education) ont également une visée transformative des situations de travail étudiées, dans la mesure où est posée simultanément au départ une orientation d'aide à l'action. Il en ressort donc des connaissances scientifiques aussi bien sur l'activité enseignante que sur le processus de recherche-intervention.

S'inscrivant dans ce cadre, nos travaux se donnent comme objet d'étude l'organisation du travail des enseignants du premier degré dans les dispositifs d'aide en co-intervention, où un enseignant spécialisé - ou supplémentaire - vient travailler dans la classe avec l'enseignant

titulaire. Nous cherchons à comprendre comment la prescription de « ressource »¹³ pour l'enseignant spécialisé ou de « partenariat »¹⁴ pour l'enseignant supplémentaire transforme les situations de travail mais aussi comment l'activité enseignante déployée lors de la mise en œuvre de ce dispositif transforme les situations de travail et les enseignants eux-mêmes ?

¹³ Circulaire 2002-113.

¹⁴ Note de service du projet PARE de l' Inspection Académique des Bouches-du-Rhône. Toujours valable en 2014.

3- Problématique de cette recherche

L'origine de cette recherche se trouve être une question entendue en 2002 pendant notre formation CAPSAIS¹⁵ dans le département du Var. Des enseignants du premier degré préparant l'option E, soit les aides spécialisées à dominante pédagogique pour les élèves en difficulté, demandaient des éclaircissements, voire même une réponse tranchée, sur leur positionnement en tant que « dispositif-ressource¹⁶ » dans les équipes pédagogiques. La formation mettait l'accent sur la co-intervention et la « ressource » que constituait l'analyse experte de l'enseignant spécialisé envers l'enseignant ordinaire concernant les difficultés des élèves. Les pistes de travail des formateurs proposaient que cet enseignant spécialisé soit un « expert » de la difficulté scolaire et que sa mission concernait autant la mise en place des regroupements d'adaptation¹⁷ que les aides organisées par les enseignants au sein de la classe¹⁸. La demande d'éclaircissement concernait les limites de cette « expertise » : Etaient-elles dans le cadre de la discussion et de l'analyse avec l'enseignant de la classe concernant la connaissance individuelle d'un élève ? Dans quelles conditions les échanges avec le maître ordinaire devenaient une recherche de solutions au niveau de sa classe, en collaboration avec lui, et donc une ressource que l'on peut qualifier de « pédagogique », et si l'on se place du point de vue de l'analyse de l'activité, d'aide à la « réorganisation du milieu de travail » ?

Ces enseignants n'obtinrent pas de réponses tranchées de la part des formateurs institutionnels (IEN-AIS ; universitaires) et n'eurent que des réponses en demi-teinte chez les formateurs de terrain. Ceci provoqua des réactions vives et notamment une phrase, reprise par l'ensemble des enseignants en formation : « Nous ne sommes pas des conseillers pédagogiques ! », qui nous impressionna tant était forte la marque de l'identité professionnelle et la volonté farouche de ne pas sortir d'un positionnement historique. Depuis nous cherchons à comprendre ce qui a pu provoquer une telle réaction et la raison de cette crispation sur cette mission de « ressource » que nous avons observé chez les enseignants de cette formation. Il nous semble que cette exclamation, cette difficulté de positionnement ressentie dès la formation initiale, montre qu'il existe quelque chose dans le travail réel que les prescriptions institutionnelles ignorent. Il

¹⁵ CAPA-SH (remplace le CAPSAIS depuis 2004): certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap - Arrêté du 5 janvier 2004

¹⁶ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 – A noter que notre formation coïncidait avec l'application de ces nouvelles prescriptions.

¹⁷ Expression officielle désignant les groupes d'élèves qui bénéficient d'une aide spécialisée hors de la classe par un enseignant spécialisé option E

¹⁸ Circulaire 2002-113.

s'avère que la collaboration dans un dispositif en co-intervention ne relève pas de l'évidence alors que la prescription la considère comme acquise. Nous retrouvons cette évidence dans le cahier des charges du projet P.A.R.E., où une des tâches de l'enseignant supplémentaire est d' « aider » l'enseignant, sans que soient explicitées les conditions de cette aide.

Pour éclairer ce point aveugle du travail enseignant, notre recherche tente de mieux connaître ce que font réellement les enseignants dans leur activité d'aide aux élèves en favorisant la compréhension des milieux de travail qui co-existent dans l'école, en particulier ceux du maître E et du maître ordinaire. L'élément essentiel réside dans la façon d'aborder ce qu'est l'activité enseignante d'aide à partir du concept de genre d'activités (Clot et Faïta, 2000) et du rôle des prescriptions dans l'organisation des situations de travail, mais aussi de leur possible désorganisation.

3-1- Objet d'étude

L'objet de notre recherche porte sur l'étude des dispositifs d'aide en co-intervention, où un maître supplémentaire intervient au sein même de la classe au côté du maître titulaire. Notre étude est envisagée du point de vue de l'effet que ce dispositif produit sur le travail d'organisation de l'enseignant. C'est un renversement de point de vue (Amigues, 2005) qui permet d'élargir le champ des recherches en Education qui ont longtemps porté *« essentiellement sur le fonctionnement des élèves en situations d'apprentissage en classe plutôt que sur le travail des professeurs »* (p. 105). Nous avons tenté de cerner plus précisément notre recherche en étudiant le travail d'enseignants expérimentés, ceci afin de favoriser la controverse professionnelle lors des échanges dans les autoconfrontations, ce qui n'aurait peut-être pas été possible entre novices et expérimentés.

Cette recherche contribue à montrer que l'activité d'aide en co-intervention n'est pas seulement une nouvelle activité d'enseignement. En nous appuyant sur les concepts de l'ergonomie de l'activité enseignante et le cadre méthodologique des autoconfrontations simple et croisée, nous avons cherché à formaliser d'une manière nouvelle l'organisation des aides pour la réussite des élèves et ainsi, par l'étude des genres d'activité, rendre perceptibles les préoccupations qui s'entremêlent dans le travail réel d'enseignement-apprentissage dans le premier degré.

3-2- Question de recherche

Les discours scientifique et professionnel promeuvent le travail collectif et la présence d'un deuxième enseignant comme une ressource pour retrouver du pouvoir d'agir et « travailler autrement », mais il reste un point aveugle que notre recherche pointe : si les conflits de critères sont à la source du développement de l'expérience professionnelle, que deviennent-ils lors de la confrontation des genres d'activités dans les dispositifs de co-intervention ?

PREMIERE PARTIE : LA CO-INTERVENTION, UN NOUVEL OBJET DE RECHERCHE ?

Nous sommes dans une période politique où l'innovation est considérée comme le moteur des changements du système (Cros, 2004). La mise en œuvre de dispositifs innovants dans l'éducation prioritaire correspond aussi à des changements conceptuels dans les politiques éducatives, ceci pour atteindre l'objectif de la réussite de tous les élèves. Ce changement est rendu visible par le glissement de la notion d' « égalité des chances pour tous » à la notion d'équité, « donner plus à ceux qui en ont plus besoin », qui vise à une meilleure efficacité des pratiques enseignantes et une amélioration des résultats des élèves, et depuis 2005 et la loi sur le handicap, le développement de l'école inclusive. La décentralisation autorise chaque académie à faire porter ses efforts sur des thèmes correspondant aux priorités locales et donc encourage les innovations pédagogiques qui tentent de répondre aux problèmes locaux. Il en ressort des dispositifs « *top down* » qui sont le plus souvent d'abord au service d'une politique gouvernementale, plus soucieuse de porter en avant un discours sur le changement que de consolider les acquis des innovations passées. C'était le cas de l'aide personnalisée, peut-être aussi est-ce celui du dispositif « plus de maîtres que de classes »¹⁹ (2013).

Les travaux de l'équipe ERGAPE montrent que « la recherche d'efficacité accrue » (Amigues, Espinassy, Félix, & Saujat, 2008; Amigues, 2009; Amigues, Félix, & Saujat, 2008; Amigues & Lataillade, 2007), inscrite dans la loi des finances de 2005, s'est traduite par la constitution de budgets spécifiques dans chaque académie pouvant répondre à des besoins locaux en terme de créations de dispositifs innovants, associant allocations de moyens et atteintes d'objectifs et d'indicateurs. Cette nouvelle procédure budgétaire autorise « *une plus grande souplesse dans l'utilisation des moyens* »²⁰ et fait évoluer les personnels d'un pilotage par la norme et les moyens à un pilotage par les objectifs et l'évaluation des résultats. Amigues et al. (2010) posent la question de la recomposition des métiers dans cette recherche d'efficacité du travail enseignant : la mise en œuvre de nouvelles organisations est censée contribuer à la réussite de tous les élèves, mais quelles sont les conséquences d'une telle *ré-organisation* sur le fonctionnement des établissements et la santé au travail des enseignants. Lorsque l'institution se donne comme objectif à travers ces nouvelles organisations de faire évoluer le métier d'enseignant (Amigues, Félix, Espinassy, & Mouton, 2010), la réponse à cette question devient un enjeu aussi bien social que scientifique. Parmi les dispositifs innovants récents, nous

¹⁹ Circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012

²⁰ Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007-MEN-DGESCO A

études plus spécifiquement une forme scolaire inédite dans l'enseignement du premier degré : la co-intervention. Un enseignant supplémentaire intervient au sein même de la classe du titulaire avec pour objectif la réussite de tous les élèves, et notamment ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Nos travaux questionnent les dispositifs d'aides en co-intervention tels qu'ils peuvent être conçus dans le projet P.A.R.E. et le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Les évolutions voulues par l'institution, que ce soient celles des élèves et/ou celles des pratiques pédagogiques sont-elles bien là où elles sont attendues ?

L'approche de l'enseignement comme travail et la prise en compte du réel dans les situations d'enseignement-apprentissage est une perspective récente dans le champ des sciences de l'éducation. Le milieu de travail n'est plus réductible à un seul lieu, la classe ni à un seul temps, le présent de l'observation. Travailler est un complexe mélange de connaissances - qu'elles soient formelles ou incorporées, scientifiques, techniques ou pratiques - historiquement construites lors d'expériences individuelles et collectives produites dans et par l'activité. Même si les travaux sur l'enseignement sont anciens, la plupart sont centrées sur l'efficacité des moyens mis en œuvre pour améliorer les résultats des élèves. L'étude de l'enseignement avec les outils de l'analyse du travail « *constitue un champ relativement nouveau aussi bien en sociologie de l'éducation (Tardif & Lessard, 1999), qu'en psychologie (Clot, Soubiran, 1999 ; Rogalski, 2000) ou encore en sciences de l'éducation (Amigues, Faïta, Kherroubi, 2003 ; Amigues, Faïta, Saujat, 2004a ; Durand, 1996, 2000 ; Goigoux, 2000, 2007 ; Robert, 2001, 2008 ; Saujat, 2004c, 2007)* » (Saujat, 2010, p. 31).

Dans une note de synthèse, Bressoux (2002) faisait un bilan critique des recherches sur l'enseignement, reprenant de fait les idées formulées par Amigues :

« Il semble évident au vu de cette note de synthèse que le travail de l'enseignant est peu étudié pour lui-même en comparaison avec la masse des travaux qui portent sur les élèves en situation d'apprentissage. Souvent même, lorsqu'elle est prise en compte, l'activité de l'enseignant n'est étudiée que comme médiateur dans sa relation avec l'activité des élèves, cette dernière étant le point focal de la recherche (analyse des comportements ou des performances des élèves) ; c'est le cas dans nombre de travaux didactiques où l'enseignant est un élément d'un système plus vaste à étudier ; c'est également le cas dans les travaux sur les prophéties autoréalisatrices. C'est sans doute le constat de ce manque qui explique pour partie l'intérêt actuellement suscité par les travaux d'ergonomie puisqu'ils se proposent d'analyser spécifiquement le travail de l'enseignant, en utilisant des concepts et des méthodologies déjà éprouvées pour l'analyse d'autres situations de travail » (Bressoux, 2002, p. 215).

La thèse de Saujat (2002) et les articles publiés dans la revue *Skholê* (Amigues, Faïta, & Kherroubi, 2003) ont contribué à fonder une approche ergonomique de l'activité enseignante dans le champ des sciences de l'éducation. Ils montrent que les déterminants de l'action enseignante ne sont pas exclusivement situés dans les pratiques et que ces dernières sont redevables aux organisations, notamment le travail d'organisation que produit l'enseignant pour pouvoir répondre à la prescription. Partant du constat que les recherches en éducation sont davantage orientées vers l'activité de l'élève : « *La quête d'un « maître efficace » se fait au prix d'un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles, qui ne peuvent habiter la « pensée enseignante »* » (Amigues, 2003, p. 6), Amigues avançait qu'elles ne réunissaient pas les conditions écologiques d'une recherche fondamentale de terrain, plus à même de produire des connaissances sur les gestes de métier et les outils mis en œuvre au sein de la classe.

La visée des travaux en ergonomie de l'activité enseignante était et est toujours « *de resituer des résultats de recherche ou de reformuler des questions dans le cadre d'une analyse du travail effectif du professeur selon d'autres critères et d'autres références que celles qui permettent habituellement de caractériser l'action professorale.* » (Amigues, Faïta & Kherroubi, 2003, p.1). Utiliser les concepts et les outils forgés dans les sciences du travail a permis de distinguer ce qui est spécifique aux actes du travail d'enseignement, notamment la prescription de tâches à d'autres (les élèves) et l'ajustement de ces mêmes tâches à l'activité des élèves (Faïta, 2003). Dix ans après, nous faisons à notre tour le constat qu'aucune recherche en sciences de l'éducation n'a étudié le travail effectif des enseignants en co-intervention au sein de la classe dans le premier degré. Notre thèse se présente comme une contribution aux recherches en sciences de l'éducation qui privilégient une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003) et qui, parmi les diverses approches associées (Champy-Remoussenard, 2005), s'inscrit dans une ergonomie de l'activité. Cette thèse permettrait de mettre à l'épreuve de cette situation de co-intervention les connaissances produites par ERGAPE qui se fondent sur le travail quotidien de maîtres « solitaires » dans leur classe.

La tradition francophone en analyse du travail qui offre une approche toujours pertinente de par la distinction qu'elle établit entre la tâche et l'activité : la tâche est ce qui est à faire et l'activité ce qui se fait (Leplat et Hoc, 1983). La clinique de l'activité (Clot, 1999 / 2010) fait évoluer cette définition en posant la question de la dimension subjective liée au réel de l'activité. L'activité n'est pas seulement ce qui se fait, il faut y inclure tout ce qui ne peut pas se faire, tout

ce qui n'est pas fait, ce qu'il faut refaire. Ce sont les activités possibles, indispensables mais aussi impossibles. Tout ce qu'on ne fait pas et qu'il faudrait faire, ce qu'on n'arrive pas à faire : les activités empêchées, non réalisées, contrariées, rentrées. Tout cela fait partie de l'activité. Les questions de Clot amènent à réinterroger la définition de l'activité. Il établit une distinction entre le réel et le réalisé, puisque l'activité ne peut pas se réduire à ce qui est réalisé. Dans le réel, il faut prendre en compte ce qui est réalisé, ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on n'a pas pu faire, mais pas seulement. Le non-réalisé, c'est aussi du réalisable. C'est l'impossible mais aussi le possible, l'imagination. C'est imaginer des choses que l'on voudrait faire. Cette dimension subjective de l'activité est un rapport entre ce qu'on fait, ce qu'on voudrait faire, entre le possible, l'impossible et le réalisé ; le rapport entre plusieurs activités réelles qui sont en conflit, ce qui peut être une source potentielle de développement, ou non, selon que les conflits de critères soient sources d'énergie ou d'empêchement subjectif.

La première question est de savoir quelle est la tâche des enseignants du premier degré dans les dispositifs d'aides en co-intervention. Qu'est-ce que l'institution leur demande de faire ? Nous exposons dans le chapitre suivant les critères de la tâche d'aide que nous avons relevés dans les prescriptions qui cadrent le travail des enseignants dans deux dispositifs : le PARE et les aides spécialisés pédagogiques.

Chapitre 1 : Etat de l'art sur le travail enseignant dans les dispositifs d'aides en co-intervention

1-1- L'approche de la tâche d'aide en co-intervention dans les textes institutionnels : Analyse des prescriptions des dispositifs d'aides du premier degré

1-1-1- Historique des dispositifs d'aides du premier degré

1-1-1-1- La spécialisation des gestes de métier

Qu'est-ce qu'intervenir pour remédier à la difficulté d'apprentissage ? Est-ce avoir des gestes de métiers différents de ceux utilisés pour faire classe ?

Les gestes de métier de remédiation sont considérés historiquement comme relevant d'une spécialisation (CAEA²¹ en 1909 ; CAEI²² en 1963, CAPSAIS²³ en 1987, et actuellement CAPA-SH²⁴ en 2004). Cette distinction n'est pas simplement une subtilité administrative ou théorique, elle a aussi une fonction opératoire puisqu'elle instaure des lieux différents pour leurs pratiques. L'instruction publique commence avec la Constitution du 3 septembre 1791 qui proclame dans son titre premier : « *Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume.* ». Après la massification de l'instruction de base rendue possible grâce à l'école primaire obligatoire (1882)²⁵, la mise en place de classes spéciales fut le premier dispositif d'aides précédant beaucoup d'autres. La création d'une formation spécialisée remonte à la loi de 1909²⁶ créant les classes et écoles de perfectionnement pour enfants arriérés. Les classes de perfectionnement furent remplacées progressivement dans les années 1970 par les classes d'adaptation puis par les regroupements d'adaptation à partir de 2002. Depuis la création des RASED²⁷ (1990) et l'orientation vers une école inclusive (2005), nous assistons progressivement à un basculement des aides du « hors de la classe » vers le « dans la classe »

²¹ Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Enfants Arriérés créé par le décret du 14 août 1909, pris en application de l'article 7 de la loi de 1909 créant les classes et écoles de perfectionnement

²² Créé par le Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963 : Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés

²³ Décret n° 87-415 du 15 juin 1987 : Création du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.

²⁴ Créé par le Décret n°2004-13 du 5-1-2004, BO spécial n°4 du 26 février 2004 : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

²⁵ Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882.

²⁶ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

²⁷ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 : Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

(Combes, 2010). Dans la période actuelle cohabitent dans l'école élémentaire plusieurs professionnels de l'éducation qui sont en mesure d'apporter une aide à un élève en difficulté d'apprentissage au sein de la classe : l'enseignant lui-même, les enseignants spécialisés et le maître supplémentaire dans les REP+²⁸, les auxiliaires de vie scolaire²⁹ pour les élèves en situation de handicap (Combes & Grimaud, 2013). Comment les enseignants, dont les fonctions étaient définies pour des espaces séparés, se partagent-ils le travail d'enseignement dans l'espace commun de la classe ?

1-1-1-2- L'aide indirecte au maître de la classe : la prescription existe depuis les G.A.P.P.

L'enseignant spécialisé peut être considéré comme le premier dispositif de « maître supplémentaire » mis en œuvre dans le premier degré, tel que définit par la profession : « un maître en plus dans l'école ». Formellement, les RASED sont relativement récents : ils ont été créés en 1990, sous le ministère de Lionel Jospin. En réalité, ils sont les héritiers d'une histoire bien plus longue puisque les Rased remplacent une structure plus ancienne qui s'appelait les Groupes d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.), instaurés en 1970³⁰. Cette appellation les rattachait explicitement au mouvement psychopédagogique (Calin, 2008), né lui dans l'immédiat après-guerre, et dont les autres héritiers actuels sont notamment, mais hors de l'école, les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (C.M.P.P.).

Le groupe d'aide psycho-pédagogique était une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs. Il avait la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veillait à l'adaptation des élèves en participant à une observation continue. Les membres de cette équipe intervenaient sous forme de rééducations, psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes de difficultés chez un enfant, en maternelle et en élémentaire.

La circulaire de 1976³¹ définissait le rôle du G.A.P.P. en rappelant déjà « *que toute pédagogie est adaptation en même temps qu'elle est compensation* » et donnait pour règle générale le maintien le plus possible des élèves en difficulté dans le milieu scolaire ordinaire, parmi leurs camarades, puisque « *l'échec scolaire au sens habituel du terme ne pouvant être considéré comme un critère suffisant* ». Le texte soulignait aussi que le maintien en milieu ordinaire ne

²⁸ REP+ : Réseaux d'Education Prioritaire parmi les plus défavorisés, choisis dans chaque académie après dialogue avec les rectorats, suite à la loi sur la refondation de l'Education prioritaire.

²⁹ Auxiliaire de vie scolaire (AVS) : personnel non-enseignant. Décret n°2012-093 du 23 juillet 2012.

³⁰ *Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970* intitulée Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psycho-pédagogique. Sections et classes d'adaptation.

³¹ *Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976* : La prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique

pouvait avoir d'efficacité qu'à la double condition « *qu'il soit voulu par le maître responsable de la classe et que des appuis et des soutiens qualifiés soient apportés à la fois aux enfants en difficulté et aux maîtres qui les prennent en charge* ».

Cette « aide indirecte » au maître fait ainsi partie de la mission des enseignants spécialisés depuis le début de la création des groupes et réseaux d'aides. Le problème posé au métier d'enseignant spécialisé et à la formation sur ce que doit être cette aide indirecte existe depuis cette période. Malgré cette longue histoire, il existe peu de travaux sur la mission d' « aide indirecte » de l'enseignant spécialisé et quasiment rien sur les dispositifs d'aides en co-intervention entre un enseignant spécialisé et un maître ordinaire au sein de la classe, alors que cette organisation est signifiée explicitement dans les prescriptions depuis 2002.

1-1-2- Etude des prescriptions organisant la tâche dans le dispositif d'aides Rased

Notre dispositif de recherche ayant été mis en œuvre de janvier à juin 2009, nous avons pris en compte pour notre analyse les prescriptions en vigueur lors de l'année 2008-2009, c'est-à-dire la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002 pour le Rased. Les textes régissant le Rased ont évolué en 2009 et un nouveau dispositif a été créé suite à la loi sur la refondation de l'école, le « plus de maîtres que de classe » (2013), qui sera mis en perspective avec les résultats de nos travaux dans la partie discussion de notre thèse.

1-1-2-1- Attentes de l'institution et prescription des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de réussite de tous les élèves

Au moment de la mise en œuvre de notre cadre méthodologique des autoconfrontations, la circulaire 2002-113 organisant le travail des maîtres E du Rased (au sein de la circonscription et au sein des écoles) s'appuyait sur deux objectifs majeurs :

- prévenir les difficultés d'apprentissage,
- aider à leur dépassement.

Pour l'institution, le projet d'école – créé en 1990 - est le premier moyen privilégié pour réussir la scolarisation de tous les élèves et son importance est rappelée : « *Il [le projet d'école] définit « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux » et prévoit les dispositifs par lesquels l'équipe pédagogique se propose d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et de suivre leurs parcours individuels, dans la perspective pluriannuelle instituée par les cycles pédagogiques* ». Le projet d'école a pour but de situer « l'enfant au centre du système éducatif », en prenant en compte la diversité des situations dans

lesquelles l'élève évolue. Il doit permettre une meilleure reconnaissance de l'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain, et contribuer à développer le sens de la responsabilité, l'implication effective de chacun des membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe éducative. Les concepteurs l'ont élaboré pour qu'il apporte de la cohérence tant à l'intérieur de l'école et du réseau éducatif local que dans les relations avec les différents partenaires impliqués, en mobilisateur des énergies et des compétences. L'institution souhaite que le projet d'école ait un rôle moteur dans l'école et autour de l'école en aidant à la coordination et l'intégration de l'ensemble des actions qui relevaient auparavant de projets disparates.

Il est intéressant de noter que la circulaire 2002-113 fait une distinction entre l' « équipe pédagogique » pour ce qui concerne la mise en œuvre des objectifs et l' « équipe éducative » pour la responsabilité pédagogique envers les élèves : « *Chaque enseignant assume au sein de la classe la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves. Le fonctionnement de l'équipe éducative à laquelle il appartient permet de construire de nouvelles réponses aux besoins particuliers de certains enfants, au travers d'activités organisées collectivement incluant, si nécessaire, les interventions des personnels spécialisés » (souligné par nous). La prescription oriente l'organisation du travail de l'enseignant vers l'individualisation du parcours des élèves. L'objectif est bien de construire de nouvelles réponses personnalisées, répondant aux futurs « besoins éducatifs particuliers » des élèves, tout en mettant en œuvre des activités toujours dirigées vers le collectif-classe. Nous avons ici la première proposition d'inclusion des interventions de l'enseignant spécialisé dans les activités collectives (au niveau de l'école mais aussi au niveau de la classe, même si ce n'est pas écrit explicitement). Cette demande d'individualisation s'élabore non pas en réduisant les exigences mais en diversifiant les voies d'accès par la différenciation pédagogique. Elle se formalise dans la contractualisation d'un deuxième moyen : le Projet Personnalisé de Réussite Educative³² (P.P.R.E.), créé en 2005. Les pratiques pédagogiques sont ainsi organisées en fonction du projet d'école et de la contractualisation du P.P.R.E., avec comme objectif majeur la prévention des difficultés scolaires. Elles doivent favoriser la diversification des contextes et des situations d'apprentissages et ajuster, en fonction des besoins des élèves et de leurs acquis, la durée des cycles (plus ou moins un an, la durée d'un cycle étant de trois ans). C'est dans ce cadre que les objectifs propres au réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté viennent s'insérer. L'institution rappelle que la difficulté requiert en premier lieu l'action du maître de la classe :*

³² Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, loi du 23 avril 2005, article 16, JO du 24 avril 2005.

« *La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle* ». La circulaire 2002-113 préconise une coopération professionnelle Rased-Ecole en lien avec le directeur d'école, devenant ainsi un troisième moyen pour organiser les dispositifs d'aides aux élèves : « *La réussite scolaire de tous les élèves requérant une coopération professionnelle étroite des différents acteurs, toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher : le directeur d'école a certainement un rôle décisif pour favoriser l'intégration des activités des personnels spécialisés au sein de la vie pédagogique de l'école* ». De manière générale, il est demandé des échanges réguliers entre les équipes pédagogiques et les membres des Rased pour permettre la confrontation et la synthèse d'approches plurielles et, afin d'articuler ces échanges, l'institution met en avant les moyens que sont les compétences de coordination du directeur d'école et l'organisation par le projet d'école.

1-1-2-2- Compétences spécifiques du maître E et prescription d'être « dispositif-ressource »

Pour les élèves manifestant des difficultés importantes par rapport aux attentes scolaires, la réponse de l'institution est de permettre la mise en œuvre d'une analyse plus approfondie afin de déterminer les formes d'aides les plus adaptées. En 2002, les formes d'aides proposées par le Rased au sein de l'école sont l'aide pédagogique et l'aide rééducative, sous la forme du regroupement d'adaptation ou de la classe d'adaptation.

Tout d'abord, la circulaire 2002-113 définit la tâche de l'enseignant spécialisé en rapport à celle de l'enseignant de la classe : « *Il [l'enseignant spécialisé] accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu contribuer à définir dans certains cas* ». Cette définition nous ramène au questionnement des enseignants spécialisés novices que nous avons évoqués dans notre introduction par rapport à la notion de « ressource » et « nous ne sommes pas des conseillers pédagogiques ». « Compléter » une action pédagogique par des compétences spécifiques est explicite, mais quel sens donner au terme « accompagne » ? Les enseignants spécialisés doivent-ils suivre les actions déjà mises en place, et donc en avoir connaissance, ou accompagner l'enseignant de la classe à la manière d'un « mentorat » (Tremblay, 2010) ? Cela met-il de fait l'enseignant ordinaire en position d'être accompagné et l'enseignant spécialisé en position de « réguler » les actions de son collègue ? Cette prescription floue autorise beaucoup d'interprétations.

Quelle description de la tâche de l'enseignant spécialisé trouvons-nous dans une analyse plus approfondie de cette circulaire ? Tout d'abord, elle définit les deux missions principales du Rased : la prévention et la remédiation. Un premier niveau de prévention consiste en un ensemble de démarches qui visent à éviter l'apparition d'une difficulté, son installation ou son amplification. Le texte rappelle qu'elle « s'exerce à tout moment de la scolarité » et qu'elle est effectuée en premier lieu par les maîtres dans leur classe. Le deuxième niveau de prévention est du ressort du Rased dans le cadre de sa qualification spécifique : « *La prévention des difficultés durables individuelles se fonde notamment sur l'observation. Conduite par les membres des RASED, celle-ci s'effectue à partir des questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencé à percevoir sur la base de prises d'information quotidiennes ou d'évaluations qu'il a pratiquées* ». Cette observation peut s'effectuer dans la classe, au moment des activités collectives ordinaires, ou dans des petits groupes animés par le Rased, dans ou hors de la classe. La prévention mobilise des stratégies d'évaluation collective, choisies avec les enseignants et associés à la passation et à l'analyse des résultats. Pour certains élèves, « *une étude approfondie s'avère indispensable ; elle nécessite des bilans personnalisés pour lesquels plusieurs compétences [du rased] peuvent être requises* ». Il apparaît donc clairement que l'institution distingue les compétences des enseignants ordinaires de celles des enseignants spécialisés. Chacun son rôle dans la poursuite de l'objectif « la réussite de tous les élèves ». L'analyse des difficultés potentiellement durables relève de l'expertise du Rased, ce qui appuie l'idée d'une différenciation marquée des compétences, au service de toute l'équipe éducative : « *L'observation, l'évaluation initiale, les bilans permettent, pour les élèves concernés, de circonscrire des objectifs sur lesquels l'équipe éducative doit se mobiliser en priorité* ».

Les démarches de remédiation de l'enseignant spécialisé sont inscrites comme spécifiques : « *L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ; elle mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés. Elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites* » (souligné par nous). Toutes ces distinctions concourent à une représentation de l'enseignant spécialisé comme un expert de la difficulté scolaire, avec des savoir-faire propres. Aider les élèves à besoins éducatifs particuliers relèverait d'un autre pan du métier d'enseignement, qui requiert des compétences spécifiques, adaptées à chaque élève, dans une organisation le plus souvent « en petits groupes ».

La personnalisation des aides est donc historiquement du ressort des enseignants du Rased avant d'être celui des enseignants ordinaires : « *C'est pour répondre aux besoins de ces élèves qu'ont été créés, d'une part, les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, d'autre part, les*

classes d'intégration scolaire. Ces dispositifs permettent de mobiliser dans l'école des ressources spécifiques. Néanmoins, ces ressources n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de l'école » (souligné par nous). La fonction du dispositif est d'être en capacité de mobiliser des ressources spécifiques dans l'école, pourtant nous ne trouvons nulle description de ces ressources, pourtant possédées implicitement par les enseignants faisant partie de ces dispositifs. L'institution prescrit comme une évidence leur efficacité par leur intégration dans le projet d'école, moyen qui permet d'assurer la cohérence entre les interventions effectuées par les personnels spécialisés et les actions pédagogiques conduites au sein de l'école : « *Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) constitue un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves. Un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale* » (souligné par nous).

Cette volonté de cohérence des aides mises en œuvre autour des besoins des élèves montre une nouvelle fois la distinction qu'établissent les concepteurs entre les actions des enseignants ordinaires et les interventions des enseignants spécialisés. La description du dispositif-ressource associe la notion de « différenciation » et de « complémentarité », ce qui accentue encore l'idée de compétences « spécifiques » que possèdent les enseignants spécialisés. L'objectif assigné aux membres du Rased d'accroître les possibilités des équipes pédagogiques en proposant des réponses adaptées à la variété des besoins des élèves est bien une différenciation permise par les qualifications différentes de chacun, qui devient donc ainsi implicitement affirmée par l'institution. Ce positionnement d'« expertise » de l'enseignant spécialisé inscrit dans la prescription a semble-t-il conduit à entretenir une ambiguïté chez les enseignants ordinaires, entre se sentir qualifiés pour la prévention des difficultés mais disqualifiés pour la remédiation de la grande difficulté scolaire.

A cette fonction de « dispositif-ressource » est associée la prescription d'un « travail collectif ». La volonté de l'institution est d'obtenir des membres de l'équipe éducative une meilleure organisation, élément favorable à une meilleure efficacité globale et à une amélioration des résultats des élèves, mais nous ne trouvons aucune description dans ce texte de ce que peut être ce travail collectif. Une description ancienne, déjà présente dans la circulaire de 1990 et reprise en 2002, donne un aperçu « flou » de ce que peut être ce travail collectif : « *les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière, cette articulation*

requérant une concertation et des collaborations régulières ». Le travail collectif se résume ici aux échanges entre les différents membres de l'équipe éducative, l'échange en lui-même étant suffisant pour rendre cohérent l'action pédagogique de tous les membres.

Si chacun a son rôle dans la poursuite de l'objectif « la réussite de tous les élèves », cette circulaire ayant comme but d'articuler les moyens pour une meilleure analyse des difficultés durables au service de toute l'équipe éducative - « *L'observation, l'évaluation initiale, les bilans permettent, pour les élèves concernés, de circonscrire des objectifs sur lesquels l'équipe éducative doit se mobiliser en priorité* » -, finit par organiser ce qui relève ou non d'une expertise du Rased, d'une organisation différenciée des compétences, ouvrant sur une division du travail, sans donner de pistes sur le « comment faire » articuler l'ensemble des moyens mis à disposition pour parvenir à cet objectif. Pourtant, cette mission de prévention secondaire qui utilise les compétences spécifiques des membres du RASED « *va jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe* ». L'institution devient en revanche très explicite sur ce point. Le Rased donne son analyse et propose des recommandations suite à son travail d'analyse, tel un expert, et l'enseignant de la classe met en œuvre une réponse dans la classe en suivant ces recommandations. C'est ici que se situe le point de rupture entre les personnels enseignants et l'institution que la littérature scientifique a largement analysé (cf point 1-2-4-2-2-2 sur la spécificité du métier de maître E), car si la compétence est clairement exprimée, et ce pour viser un objectif le plus essentiel de tous - « la réussite de tous les élèves » -, rien n'est dit encore une fois sur le comment faire ni les outils à mettre en œuvre, la collaboration étant considérée comme un allant de soi.

« La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation ».

La collaboration est présentée comme une sorte de nécessité salvatrice. Elle devient le levier essentiel d'une amélioration des aides des différents enseignants et professionnels de l'éducation. Les maîtres sont incités à solliciter les membres du Rased pour des actions complémentaires à la leur et pour des bilans plus précis et complets que ceux qui peuvent être faits en classe, sans pour autant que soit explicité « quoi faire » de cette analyse plus approfondie ni « comment » mettre en place dans sa classe les réponses proposées par le Rased pour un élève. De quelle manière cette complémentarité demandée par l'institution se met-elle en œuvre

dans les équipes pédagogiques ? Nous retrouvons notre questionnement de départ à propos des effets des échanges entre l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé sur le travail d'organisation des aides aux élèves. L'institution prescrit la collaboration en organisant la complémentarité des actions : le Rased comme « dispositif-ressource » et le projet d'école pour coordonner les actions au sein de l'équipe pédagogique. De cette organisation doit découler un travail collectif plus efficace, et pourtant, la réalité des pratiques collaboratives de l'enseignant spécialisé ne recoupe pas ces évidences (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2013).

1-1-2-3- Prescription d'une nouvelle tâche : Intervenir au sein de la classe

L'équipe éducative prescrite par l'institution inclut les interventions des enseignants spécialisés dans les actions de l'école. Elle entraîne la prescription d'une réorganisation de l'intervention des enseignants spécialisés concernant l'observation et l'évaluation des élèves, dans le cadre de la prévention de l'apparition d'une difficulté durable. Il est proposé de les réaliser dans des contextes différents, et notamment dans la classe :

« a) dans la classe, au moment des activités collectives, de telle façon que les élèves soient *vis face à des tâches scolaires dans un fonctionnement normal de classe* ;

b) dans ou hors la classe, dans le cadre de petits groupes animés par un maître spécialisé ou un psychologue scolaire qui créent les conditions propres à susciter un certain nombre de comportements dont ils souhaitent observer la mise en œuvre » (souligné par nous).

Cette nouvelle tâche s'articule avec celle du projet pédagogique personnalisé (qui deviendra trois ans plus tard, en 2005, le Projet Personnalisé de Réussite Educative). Il est affirmé dans cette circulaire le rôle que peut jouer le Rased dans l'élaboration des réponses au sein même des classes dans le cadre de la remédiation : « *Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe* ». La nouveauté consiste en la proposition de mise en œuvre des aides spécialisées dans de nouvelles formes d'organisation, au sein de la classe ou en dehors, lors d'une intervention simultanée avec le maître de la classe : « *L'intervention simultanée de l'enseignant spécialisé ou du psychologue scolaire et du maître de la classe, pour des activités organisées conjointement, fait partie des modalités d'aide qui peuvent être mises en œuvre par ces personnels, en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés* ». Jusqu'à présent, l'organisation des interventions spécialisées se déroule majoritairement, voire même exclusivement, en regroupement d'adaptation, ce que cette circulaire redéfinit à

nouveau : « [le regroupement d'adaptation] peut avoir une variété de formes (types de difficultés, durée et rythme de la prise en charge) [et] fonctionne de manière discontinue. Le nombre d'élèves qui le constitue est variable et leurs classes d'appartenance peuvent être différentes. Les élèves qui composent un même regroupement d'adaptation ont ainsi des référents différents, qu'il s'agisse des maîtres, des lieux, des règles de fonctionnement dans le cadre scolaire ». L'institution élargit le champ d'intervention des enseignants spécialisés en proposant aux écoles plusieurs modes d'organisation. Le regroupement d'adaptation ne devient plus qu'une possibilité parmi d'autres, le choix s'effectuant en fonction des besoins des élèves et après une mise en commun des différentes approches déjà effectuées par le maître de la classe et l'équipe de cycle. Les différentes modalités d'aides sont retenues à l'issue d'une concertation organisée dans le conseil des maîtres de cycle.

Travailler dans la classe simultanément en co-intervention avec l'enseignant afin d'apporter les aides les plus adaptées à la situation est bien plus qu'une nouvelle modalité pédagogique, comme nous le montrerons dans la suite de notre thèse. Cette prescription intervient à la même période que les premières expérimentations d'enseignant supplémentaire dans la Haute-Marne (cf Chapitre 1-2-4-1-1).

1-1-3- Etude des prescriptions organisant la tâche dans le dispositif d'aides P.A.R.E.³³

Notre cadre méthodologique des autoconfrontations ayant été mis en œuvre de janvier à juin 2009, nous avons pris en compte pour notre analyse de la tâche deux documents : la circulaire de l'Inspection Académique des Bouches-du-Rhône en date du 7 mai 2008 pour préparer la rentrée 2008-2009 (cf Annexes) et le cahier des charges de l'enseignant supplémentaire pour l'année 2008-2009 (cf Annexes). Le projet P.A.R.E. est un dispositif local expérimenté dans les Bouches-du-Rhône depuis 2005. Il possède deux significations : Projet d'Aide à la Réussite des Elèves dans la circulaire académique et Projet d'amélioration des résultats des élèves dans le cahier des charges Pour l'année scolaire 2008-2009, année de la mise en œuvre de notre cadre méthodologique, 47 écoles bénéficiaient de ce dispositif.

1-1-3-1- Cadre institutionnel du Projet P.A.R.E. dans les Bouches-du-Rhône

L'objectif poursuivi par le projet P.A.R.E. est la maîtrise, par tous les élèves, des compétences attendues en mathématiques et en français, tout particulièrement dans le domaine de la lecture,

³³ PARE : Projet d'Aide à la Réussite des Elèves

car elle constitue une « priorité absolue » de l'école élémentaire. La volonté de l'Inspecteur d'Académie est de mobiliser toutes les énergies au service de cet objectif. Pour y parvenir, il propose aux équipes pédagogiques volontaires qui souhaitent développer des démarches concertées afin d'améliorer les résultats scolaires de leurs élèves de bénéficier d'un « emploi supplémentaire d'enseignant » dans le cadre du P.A.R.E., pour une durée de mise en œuvre de trois ans. L'enseignant supplémentaire affecté dans l'école prend la classe d'un enseignant expérimenté de l'équipe, volontaire pour devenir le maître P.A.R.E. du projet. Le cahier des charges vise à préciser les objectifs de ce projet et à indiquer quelles utilisations peuvent être faites de ce moyen supplémentaire, toutefois sans indiquer comment mettre en œuvre ces utilisations.

Le projet P.A.R.E. s'appuie sur le cadre institutionnel de l'article 16 de la loi du 23 avril 2005 qui concerne la mise en œuvre du Programme Personnalisé de Réussite Educative (P.P.R.E.) par le directeur d'école. Ce sont des moyens « *de mobilisation de l'équipe éducative autour des besoins des élèves* » et ils définissent précisément les objectifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Ces P.P.R.E. sont l'occasion de mettre en place aux plus près des besoins des moyens exceptionnels : enseignants en surnombre, assistant d'éducation, membre du Rased, etc. Le P.A.R.E. constitue une « déclinaison particulière », une organisation innovante permise par la souplesse des moyens alloués au P.P.R.E.

Pour obtenir cet enseignant supplémentaire, les écoles doivent remplir un dossier comportant :

- a) une analyse détaillée des résultats des élèves de l'école aux évaluations nationales, en faisant apparaître le nombre d'élèves ne maîtrisant pas les compétences attendues ;
- b) un descriptif précis et quantifié des résultats à atteindre par chacun des élèves qui bénéficie du projet et une indication sur les démarches d'apprentissage mises en œuvre, qui constitueront le PPRE ;
- c) les modalités d'évaluation des résultats des élèves, internes à l'école ;
- d) les organisations pédagogiques prévues au sein de l'école : harmonisation des démarches et modalités d'intervention du maître supplémentaire.

Le point d) concerne la coopération au sein de l'équipe éducative avec comme objectif une harmonisation des démarches, sans aucune description associée. Les modalités d'intervention du maître supplémentaire sont décrites dans le point suivant, mais sur un modèle « en creux » car il est surtout explicité ce qu'il ne faut pas faire :

- a) « En aucun cas » le poste supplémentaire ne peut servir à la création d'une nouvelle classe dans l'école ;

- b) Le poste est mis à disposition de l'école pour une année scolaire. Il peut être maintenu au-delà s'il a permis une amélioration effective des résultats ;
- c) Il est proscrit totalement les organisations pédagogiques « *dans lesquelles le maître en surnombre prendrait en charge un petit groupe d'élèves en difficulté hors de leur classe habituelle* » ;
- d) La prise en charge des élèves en difficulté « *ne peut se réduire au seul moment de présence dans une classe du maître supplémentaire* ». Elle porte sur l'ensemble du temps scolaire d'où la prescription d'élaborer un P.P.R.E. pour chaque élève concerné et d'assurer une cohérence des interventions ;
- e) Les tâches attendues du maître supplémentaire supposent une expérience de la gestion de la difficulté scolaire. Elles doivent être confiées à un enseignant expérimenté de l'école qui se sera porté volontaire. Le maître P.A.R.E. ne peut « *en aucun cas être un enseignant débutant nouvellement nommé dans une école* » ;
- f) Le maître P.A.R.E. n'est pas un enseignant spécialisé.

1-1-3-2- Organisation de la tâche du maître P.A.R.E.

La description de l'organisation du travail du maître P.A.R.E. est à la fois très contraignante et très succincte : il intervient « *au sein même de la classe et en partenariat étroit (préparation, animation et régulation communes) avec le titulaire de la classe* ». Les actions de l'enseignant supplémentaire sont obligatoirement dans la classe et il s'avère que c'est une contrainte forte, au point que certaines écoles préfèrent ne pas demander un moyen P.A.R.E. bien qu'elles soient en éducation prioritaire. En ce qui concerne le partenariat étroit, le travail des deux enseignants doit s'élaborer sur les mêmes supports d'enseignement et le maître P.A.R.E. « *recourt aux mêmes approches et démarches que l'enseignant dans la classe duquel il intervient* » (souligné par nous). L'institution opère ainsi une claire distinction entre les actions de l'enseignant en surnombre et celles des enseignants spécialisés du Rased susceptibles d'intervenir dans l'école, même si aucune description n'est proposée sur ce que peuvent être ces approches et démarches. Il est induit ici une nouvelle contrainte forte qui conduit l'enseignant de la classe à être celui qui pilote la co-intervention, ce qui organise par contre-coup le travail du maître supplémentaire puisque celui-ci est amené à suivre ce qui est mis en œuvre par son collègue. Le projet P.A.R.E. n'est donc pas la mise en œuvre de compétences spécifiques pour améliorer les résultats des élèves, à la différence de ce que l'institution demande aux enseignants spécialisés du Rased, ce qui est rappelé dans la cahier des charges : « *la mise en œuvre de ces démarches ne suppose*

nullement que l'élève quitte sa classe de façon systématique ». Le cahier des charges définit l'intervention du maître P.A.R.E. auprès du maître de la classe : il doit « *aider l'enseignant* » à faire acquérir aux élèves des compétences définies par les programmes. Cette prescription est extrêmement floue et là aussi nous pouvons poser la question de la limite de cette aide. Les membres du Rased sont amenés eux-aussi à intervenir au sein même de la classe, mais en conservant la spécificité de leur approche. Ils seront sollicités dans un second temps, pour des élèves qui, malgré les activités proposées, ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés.

Notre travail de thèse documente l'organisation effective de ce dispositif au sein de la classe. La collaboration est présentée comme « *donnée* » ou « *naturelle* » alors qu'il s'agit d'un processus à construire. Un travail d'organisation en construction difficilement prédictible du point de vue des moyens mis en jeu et des buts réalisés.

1-1-4- Un nouveau dispositif d'aides : le « *plus de maîtres que de classes* ».

Nous n'étudierons pas ce dispositif en profondeur, mais sa fonction et son organisation ayant des similitudes avec le dispositif P.A.R.E., nous trouvons pertinent d'apporter quelques éléments de connaissances sur la prescription récente de cette innovation. Le début de sa mise en œuvre est à la fois national et expérimental. Il concerne les réseaux d'éducation prioritaire « *plus* » (REP+) pour la rentrée 2013 et est organisé par la circulaire n°2012-201 du 18-12-2012. Ce dispositif sera généralisé à tous les réseaux REP à la rentrée 2014 et ambitionne une efficacité forte dans la lutte contre l'échec scolaire en affectant un enseignant supplémentaire dans des écoles en éducation prioritaire

La circulaire ministérielle fournit des indications générales sur les missions, l'organisation du service et les modalités d'intervention de ces maîtres supplémentaires, en précisant qu'elles ne se substituent pas aux aides spécialisées existantes. La prescription encourage des mises en œuvre différentes d'une école à une autre, tout en respectant la logique du but poursuivi, c'est-à-dire que les équipes pédagogiques peuvent définir elles-mêmes la cohérence du projet et estimer quelle organisation est susceptible d'être la plus pertinente pour leur public d'élèves, en procédant « *à une analyse des ressources locales déjà existantes pour mieux insérer les apports du maître supplémentaire dans la démarche pédagogique conduite par l'équipe enseignante.* ». Ce texte montre une priorité forte à propos des actions dirigées vers la classe car elle encourage « *la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein de la classe [...] dont la co-intervention dans la classe avec le titulaire* » et des « *modalités d'intervention du maître supplémentaire en relation avec les titulaires des classes* ».

Notre recherche sur les dispositifs d'aides en co-intervention peut apporter un éclairage nouveau sur ce qui se passe dans le travail réel des enseignants au sein de cette nouvelle organisation.

1-2- Analyse des connaissances scientifiques disponibles sur les dispositifs d'aides en co-intervention avec deux adultes

1-2-1- Généralités sur les dispositifs en co-intervention

Pour respecter le principe d'équité et de qualité du niveau d'éducation (OCDE, 2012), il est apparu nécessaire de développer des formes d'aide en complémentarité du fonctionnement scolaire classique. Les dispositifs d'aide en co-intervention sont des organisations innovantes qui entraînent de nouveaux rapports professionnels entre l'enseignant de la classe et l'enseignant supplémentaire dont nous cherchons à rendre compte. La reconfiguration des rapports professionnels appelle-t-elle une réorganisation des pratiques collaboratives ? Quel effet sur l'activité enseignante (collective et individuelle) ?

Le postulat de base sur lequel reposent les dispositifs d'aide est que la dotation en enseignant supplémentaire permet le développement d'organisations pédagogiques susceptibles d'améliorer les conditions de prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage au sein de l'école et de réduire efficacement l'échec scolaire. Des recherches montrent en effet que la modification du taux d'encadrement des élèves dans l'école apparaît être le levier principal pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves (Meuret, 2001 ; Piquée & Suchaut, 2002, 2004 ; Suchaut, 2013).

Cette hypothèse renvoie à plusieurs dimensions explorées par des recherches sur l'efficacité de l'école (principalement anglo-saxonnes) :

- a) Nombre d'élèves dans la classe
- b) Modes de groupement des élèves
- c) Aide aux élèves en difficulté
- d) Optimisation du temps d'apprentissage

En France, l'axe choisi a été d'allouer des moyens supplémentaires à une population d'élèves à besoins éducatifs particuliers et cela se concrétise majoritairement par des ressources additionnelles en heures et/ou en enseignants, ce qui conduit à des taux d'encadrement plus avantageux (Suchaut, 2013) et à des utilisations spécifiques de ces ressources pour des actions ciblées (politique des zones d'éducation prioritaire au début des années quatre-vingt, puis relancée en 2006 par les réseaux d'éducation prioritaire). Cette dotation en moyens s'inscrit dans la démarche d'innovation : ces ressources supplémentaires doivent amener en retour des changements dans les pratiques et les relations pédagogiques. En effet, la réponse institutionnelle actuelle en termes d'amélioration de la qualité de l'éducation se traduit

principalement par une logique de développement et de diversification des dispositifs d'aide aux élèves (Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Suchaut, 2009) et une réflexion sur la lutte contre l'échec scolaire se centre au niveau des modes de groupements des élèves.

Quantitativement, l'institution mobilise des moyens humains pour améliorer la réussite de tous les élèves. Elle s'appuie majoritairement sur des taux d'encadrement plus favorables : le Rased et les enseignants supplémentaires comme le dispositif A.R.T.E. et P.A.R.E. (et le récent « plus de maîtres que de classe »), et des dispositifs d'accompagnement qui complètent l'enseignement obligatoire comme les stages de remise à niveau³⁴, l'aide personnalisée³⁵ et l'accompagnement éducatif³⁶. En prescrivant l'obligation d'articuler ces nombreux dispositifs par la politique des cycles et la mise en œuvre des P.P.R.E.³⁷, l'institution oriente qualitativement ces moyens supplémentaires pour être au plus près de l'école et des enseignants, à la recherche d'un changement des pratiques de classe et de l'organisation pédagogique de l'école. Cette visée indirecte des dispositifs d'aides, dirigée vers les enseignants (par rapport à une visée directe dirigée vers les élèves), est une prise en compte du rapport Attali et Bressoux (2002) sur l'évaluation des pratiques pédagogiques : les auteurs soulignent que les apprentissages se réalisent principalement au sein du groupe classe et que le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires serait le levier central sur lequel il faudrait agir.

Les travaux portant sur les pratiques pédagogiques innovantes faisant varier la taille des groupes d'élèves ont montré que les petits groupes jouaient un rôle important (Cros, 2004). Ils rompent la position habituellement frontale de la classe et apportent des possibilités d'échanges et de discussions entre les élèves. Considérée comme qualitativement meilleure, cette organisation pédagogique est donc mise en avant. D'autres recherches ont étudié l'efficacité pédagogique du dispositif A.R.T.E. en Haute-Marne (1998-2001) qui alloue un enseignant supplémentaire sur l'école (Piquée & Suchaut 2002, 2004 ; Suchaut, 2013). Il apparaît que même si le dispositif A.R.T.E. est essentiellement mis en place pour un public d'élèves en difficulté d'apprentissage, les autres élèves de la classe bénéficient également d'un contexte pédagogique particulier

³⁴ Les stages de remise à niveau ont lieu pendant les vacances scolaires d'avril et/ou d'août et proposent 15h de soutien à des élèves volontaires de CM1 et CM2.

³⁵ L'aide personnalisée est assurée par les enseignants, pour une durée de deux heures hebdomadaires en très petits groupes.

³⁶ C'est une offre complémentaire aux enseignements obligatoires et s'adresse à des élèves volontaires.

³⁷ P.P.R.E. : Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>. Consulté le 13 mars 2014.

puisque le fait de les séparer revient, de fait, à modifier l'organisation classique de la classe (notamment en termes de réduction momentanée de la taille de la classe).

1-2-2- Recherches internationales sur un adulte supplémentaire dans la classe

1-2-2-1- Le Projet S.T.A.R. (1985-1990), Tennessee, Etats-Unis

Le projet S.T.A.R. (*Student Teacher Achievement Ration*) est une étude expérimentale d'une grande influence car menée à une échelle rarement observée pour ce type d'étude : 11 600 élèves, répartis pendant 5 ans (1985-1990) pour un tiers dans des classes de 13 à 17 élèves, pour un tiers dans des classes de 22 à 26 élèves, et pour un tiers dans des classes de 22 à 26, mais dans lesquelles un aide était adjoint à l'instituteur (*teacher-aide*), depuis le Kindergarten³⁸ (notre Grande Section) jusqu'en fin de CE2 (Finn et Achilles, EEPA, 1999). Cette étude a permis de comparer l'efficacité pédagogique de différentes modalités de la réduction de la taille des classes. Comme l'attribution d'un maître supplémentaire dans l'école peut être analysée aussi comme une réduction des effectifs (Suchaut, 2013), l'encadrement par un maître supplémentaire est une variable de cette étude.

Les résultats de cette étude (Krueger, Whitmore, 2001 ; Meuret 2001) montrent que la présence de l'enseignant assistant n'a aucune influence sur l'efficacité. Les enseignants assistants n'ont pas bénéficié aux élèves puisque leurs performances scolaires sont inférieures à celles des élèves fréquentant une classe à effectif réduit. De plus, ces performances ne diffèrent pas de celles des élèves scolarisés dans des classes à effectifs ordinaires qui ne bénéficient pas d'assistant.

1-2-2-2- Le Projet D.I.S.S. (2003-2008), Angleterre

Le projet D.I.S.S. (*Deployment and Impact of Support Staff*) est piloté au niveau scientifique par l'Institute of Education de la London University. Il a porté sur 8000 élèves répartis sur deux cohortes et en sept groupes d'âge. Des recherches récentes (Blatchford et al., 2009 ; Blatchford et al., 2011) ont obtenu des données robustes sur ce projet d'affectation d'assistants d'enseignements (non-enseignants) dans des classes auprès d'enseignants titulaires. Il n'y avait pas de cahier des charges définissant leur mission pédagogique, ce sont donc les équipes elles-mêmes qui ont dû le faire dans leurs écoles.

³⁸ Le Kindergarten est fréquenté par les enfants de cinq ans. Il peut donc être assimilé à notre Grande Section de maternelle, à ceci près que, dans une partie des écoles, les apprentissages y sont davantage " scolaires ".

Les résultats sont très décevants. Les effets constatés de l'aide apportée aux élèves par les assistants d'enseignement sont même fortement négatifs sur les acquisitions scolaires. Une des explications avancée par les chercheurs est en lien avec les résultats de leurs études de cas. Les assistants d'éducation ont eu un rôle pédagogique « direct » envers les élèves en difficulté, souvent en petits groupes, dans et hors de la classe (Blatchford et *al.*, 2009), ce qui a entraîné une moindre attention des enseignants envers ces mêmes élèves au bénéfice des autres élèves. Suchaut (2013) en déduit une conséquence inattendue de ce dispositif : celle de dégager la responsabilité des enseignants face à la difficulté scolaire.

1-2-3- Travaux de recherche dans le second degré

Au collège, la demande de l'institution d'apporter des réponses aux besoins particuliers de certains élèves intensifie les relations professionnelles (Amigues, Félix, Espinassy et Mouton , 2010). Leurs travaux montrent que la réorganisation par la reconfiguration de l'espace de travail n'existe pas, voire même que la réorganisation empêche le développement du travail endogène d'organisation.

Amigues & *al.* (2008) ont analysé le travail d'assistants pédagogiques (non-enseignants) au collège lors de dispositifs d'aides en co-intervention et font ressortir deux tâches principales : « l'aide aux élèves » et « faciliter le travail du professeur ». En ce qui concerne l'analyse du travail de l'enseignant, ils ont analysé les effets en retour de la présence d'un second adulte. Les résultats montrent que, lors de cette situation d'aide, le professeur ne donne pas de consigne préalable à l'assistant pédagogique - qui découvre donc le cours en même temps que les élèves -, mais qu'il attend tout de même de son assistant qu'il prenne l'initiative d'intervenir au bon moment. Du coup, à défaut de consignes précises, c'est en observant le professeur faire et en devinant ses intentions que celui-ci oriente son action auprès des élèves. Amigues et *al.* (2008) en concluaient que « *la coordination interpersonnelle n'est pas suffisante pour savoir comment intervenir à deux et aider les élèves ?* » (p.8) et que le processus d'intervention-recherche donnait un sens nouveau à cette interrogation en faisant évoluer les échanges du registre interpersonnel vers le registre professionnel et transpersonnel. Ce qui pose problème dans le dispositif de co-intervention avec deux enseignants n'est pas le partage de l'idéal - « la réussite de tous les élèves » - mais bien plutôt les modes de coopération ou de coordination à trouver pour que le travail soit effectivement partagé dans la classe (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007)

Amigues & al. (2008) posent la question de la conception d'un nouveau milieu de travail, où les protagonistes ne peuvent plus travailler tout seuls, mais ne savent pas pour autant comment travailler ensemble. La prescription introduit diverses professionnalités plus ou moins précaires qui modifient le milieu de travail actuel ; les divers acteurs s'engagent subjectivement et éthiquement dans des processus formels et informels de re-normalisation pour concevoir un nouveau milieu de travail qui leur permette de traiter la prescription. Ils montrent que la co-intervention au collège n'est pas uniquement une nouvelle situation d'enseignement et interroge l'organisation et la réorganisation du milieu de travail qu'est la classe.

Les dispositifs que nous étudions sont des situations de travail inédites, qui, dans le cas de la co-intervention, font travailler ensemble deux enseignants avec des compétences identiques dans un cas (PARE) et des compétences différentes dans un autre (enseignant spécialisé). Les travaux en ergonomie de l'activité enseignante ont porté uniquement sur le professeur ordinaire seul dans sa classe, ou travaillant avec un non-professionnel. Cette question de la réorganisation du milieu-classe se pose-t-elle dans les mêmes termes dans les dispositifs d'aide en co-intervention à l'école élémentaire ?

1-2-4- Expérimentations et résultats de recherche dans le premier degré

Le point de vue de l'institution met l'accent sur la nécessité de changement des pratiques enseignantes pour qu'elles puissent s'adapter à l'évolution du système éducatif et aux nouveaux contextes que sont les dispositifs innovants, ceci afin que les progrès soient au rendez-vous et que les limites signalées lors d'observations sur le terrain soient dépassées (IGEN, 2004, 2012) Une synthèse pour la Commission du débat national pour l'avenir de l'école montre que rare sont les travaux qui portent sur une étude systématique des effets produits par la mise en œuvre de nouvelles tendances pédagogiques, relayées sur le terrain par des innovations ou des dispositifs innovants. Françoise Cros pose la question (2004) : Suffit-il de mettre en place de nouveaux dispositifs pour lutter contre l'échec scolaire ? Elle met en avant le problème de l'évaluation de ses dispositifs : une multiplicité de dispositifs innovants plus ou moins bien évalués au regard des performances scolaires des élèves.

Les premières expérimentations en France ont d'abord porté sur le dédoublement de classe, en augmentant le nombre d'enseignants, comme les CP dédoublés du projet de lutte contre l'illettrisme de Ferry ou le dispositif A.R.T.E. en Haute-Marne. Les analyses relatives au dédoublement de classe sont rares et les résultats les plus solides restent encore ceux issus de l'expérimentation S.T.A.R. déjà commentés ci-dessus, concluant que les élèves de primaire

dont la taille des classes est comprise entre 22 et 26 ne réussissent pas différemment lorsqu'un enseignant supplémentaire est adjoint à l'enseignant titulaire.

1-2-4-1- L'enseignant supplémentaire est un PE ordinaire

1-2-4-1-1- Dispositif A.R.T.E.

En 1999, dans le département de Haute-Marne, des maîtres supplémentaires (15 au total), impliqués dans le dispositif A.R.T.E. (Aide à la Réussite de Tous les Elèves), ont permis aux maîtres de certaines classes de cycle III (8-11ans) des Réseaux d'Education Prioritaire ou implantées dans des secteurs difficiles qui en auront exprimé la volonté, de travailler en petits groupes pour aider les élèves en très grande difficulté scolaire et en situation précoce de rejet de l'école. Le principe est donc de confier, pendant une partie du temps scolaire, les élèves les plus en difficulté à l'enseignant titulaire de la classe pendant que le maître supplémentaire prend en charge le reste du groupe classe, dans une organisation de dédoublements de classe.

Une évaluation de ce dispositif (INRP, 2002 ; citée par Piquée & Suchaut, 2002), à partir d'entretiens individuels conduits avec les enseignants concernés par A.R.T.E. et des réunions de bilans collectives, mettent en évidence des résultats qui relèvent de la relation élèves-enseignants et de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles. Les enseignants soulignent l'intérêt de travailler de manière plus rapprochée avec les élèves les plus en difficulté de leur classe, car cela induit une modification du regard que porte l'enseignant sur ces mêmes élèves. Ce qui d'ailleurs les amène à conclure que ce dispositif fait la preuve de son efficacité surtout en termes de comportements scolaires et moins en termes de réussite.

Une deuxième évaluation de ce dispositif (Piquée & Suchaut, 2002, 2004) se fonde sur la mesure des progressions aux évaluations nationales administrées aux élèves au CE2 et à l'entrée de la 6ème dans une perspective comparative, c'est-à-dire les progressions des élèves ayant bénéficié de A.R.T.E. (échantillon expérimental) ont été comparées à celles d'élèves comparables scolarisés dans des conditions « ordinaires » (échantillon témoin). Ces chercheurs montrent que ce dispositif n'a globalement aucun impact sur les progressions des élèves pendant le cycle III, en français comme en mathématiques, avec même un effet négatif de la prise en charge pour les élèves les moins en difficulté, ce qui permet de conclure que ces élèves pâtiraient d'être pris en charge en petit groupe avec des élèves d'un niveau scolaire moins élevé. Le seul point positif, considéré par les auteurs comme un résultat robuste, est qu'une aide intensive (l'enseignant supplémentaire est à temps complet dans l'école avec une prise en charge des élèves plus de six heures par semaine) est une condition d'efficacité du dispositif,

ceci n'étant valable que pour les acquisitions en français. Les chercheurs font le lien avec l'organisation locale du dispositif. Les modalités concrètes d'organisation ne sont pas strictement définies afin de laisser une certaine souplesse aux enseignants dans l'organisation de la classe. Cependant, il est recommandé par l'Inspection académique de Haute-Marne de limiter l'action dans le temps et de mettre en place un dispositif intensif (par exemple 6 heures par semaine pendant 7 semaines). Ceci entraîne une organisation du dispositif A.R.T.E. très variable d'une école à une autre : dans certains cas, une ou deux heures de l'emploi du temps hebdomadaire sont consacrées au dispositif alors qu'une autre école va lui réserver 9 heures par semaine. La taille des groupes est également assez disparate puisque, pour une même classe, le groupe travaillant avec l'enseignant titulaire de la classe passe de 2 à 8 élèves selon les matières. Le bilan de cette évaluation du dispositif A.R.T.E. est donc dans l'ensemble plutôt négatif et tend à montrer que l'enseignement à des petits groupes d'élèves faibles ne semble pas être le moyen le plus efficace pour réduire les difficultés des élèves. Ils interrogent la conduite de cette action à partir du CE2, l'essentiel des différences de performances entre élèves tenant à des écarts qui se sont sédimentés avant le cycle III. Ils soulignent de même que grouper des élèves de niveau faible, même pendant un temps limité, ne constitue pas un environnement pédagogique favorable, notamment pour les élèves les moins faibles de ces petits groupes, comme le montrent les résultats de leur étude. Les résultats décevants de certains dispositifs d'aide aux élèves en difficulté amènent à conclure que tout se joue principalement dans le cadre traditionnel de la classe et que c'est dans ce cadre-là qu'il faut agir en priorité (Piquée & Suchaut, 2004). Pour ce faire, ils encouragent à étudier les innovations pédagogiques qui permettraient de progresser dans l'identification des organisations et de pratiques pédagogiquement les plus efficaces au sein des classes.

1-2-4-1-2- La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire

En juin 2002, le ministre de l'Education Nationale Luc Ferry a fait de la prévention de l'illettrisme la priorité du système éducatif. Si le plan est global, un accent particulier a été mis sur les classes de cours préparatoires (CP) des écoles primaires avec une mesure qui a particulièrement marquée : l'expérimentation d'une réduction forte des effectifs des classes de CP (8-12 élèves). Il a été mis en œuvre aussi des CP « renforcés », c'est-à-dire qu'intervenait avec le maître de la classe soit un maître supplémentaire, soit un assistant d'éducation (non-enseignant). L'idée était de faire évoluer les méthodes d'enseignement de la lecture grâce à une

modification de l'organisation des classes, ceci afin d'engendrer des changements d'attitudes pédagogique qui permettraient d'améliorer les performances des élèves.

L'IGEN a publié un rapport (2004) sur la mise en œuvre en 2002 de la réduction des effectifs dans une centaine de classes expérimentales de CP et le ministère de l'Éducation Nationale une note en 2005³⁹ sur les résultats de cette expérimentation à effectif réduit. Nous n'avons trouvé aucune évaluation sur les CP renforcés, faisant pourtant partie du plan de prévention de l'illettrisme.

Nous trouvons intéressant de nous pencher tout de même sur les résultats de l'analyse réalisée par la D.E.P.P.. Elle fait part de faibles effets sur les apprentissages, de plus limités dans le temps : au cours et à la fin de l'année de CP, les élèves des classes à effectifs réduits ont un peu plus progressé que les élèves de classes comparables, et une fois en CE1, cet avantage diminue, jusqu'à disparaître complètement en fin d'année puisque ces élèves ont des performances équivalentes aux autres. Les inégalités de départ ne sont pas effacées puisqu'il n'est relevé aucun impact positif sur les parcours scolaires des élèves de l'expérimentation : ils redoublent autant que les autres en fin de CP et même nettement plus en fin de CE1.

En outre, les effets de la réduction des effectifs sur les pratiques d'enseignement sont limités : il n'y a pas de différences significatives entre celles des maîtres des CP à effectifs réduits et leurs collègues, et une extrême diversité des pratiques est constatée chez les uns comme chez les autres. Ainsi, s'il y a eu des classes dans lesquelles les élèves ont plus progressé que dans d'autres, ceci est vraisemblablement dû à des effets de contexte ou aux pratiques de leurs enseignants, mais non pas à la taille de leurs effectifs. Dans un registre plus qualitatif, le rapport sur la mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004 (IGEN, 2004) signale des limites au dispositif au vu d'observations réalisées sur le terrain lors du déroulement de l'expérimentation. Il est demandé un changement nécessaire des pratiques enseignantes pour s'adapter à ce contexte inhabituel de forte réduction d'effectifs.

Si ces résultats ont depuis été réexaminés (Bressoux & Lima, 2011, cité par Suchaut, 2013), ce qui avère un biais statistique car les deux groupes d'enseignants ne sont pas comparables, la conclusion de la D.E.P.P. montre que l'institution associe directement les pratiques enseignantes et les résultats des élèves. L'échec du dispositif s'explique en terme de limites et de non-adaptation des enseignants au contexte, sans questionner ni le contexte, ni le travail de réflexion des enseignants sur le dispositif. L'efficacité n'est pas repérable dans l'immédiat. Dès que l'on parle de travail de conception, il faut du temps pour apprendre les outils de la nouvelle situation.

³⁹ Note Evaluation 05-03 : L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires. Consultable sur : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/DEP_CP_effectifs_reduits.pdf (lu le 08 avril 2014).

Il n'existe à ce jour aucune évaluation scientifique de ce dispositif d'aide. Nous nous appuyerons sur les impressions favorables d'observateurs avisés (Rapport IGEN, IGAEN, 2010⁴⁰, paru en 2012) sur ce qu'ils appellent « *des dispositifs qui font appel à d'autres ressources que le seul maître* ». Le rapport commence par formuler les différentes organisations existantes dans les écoles : les décloisonnements entre classes ou/et la co-intervention de deux personnes dans une classe. Ils notent que le maître titulaire de la classe fonctionne aisément avec un assistant d'éducation ou un assistant pédagogique, probablement parce que l'enseignant se sent avoir l'ascendant, tout en regrettant que l'on confie parfois à ces personnels non formés les élèves les plus fragiles. Le rapport indique que l'organisation en co-intervention avec l'enseignant spécialisé se fait moins rare que dans le passé depuis la circulaire 2002-113 qui propose cette nouvelle modalité d'intervention au Rased.

Le dispositif de co-intervention devient fréquent dans les réseaux d'éducation prioritaire (au moment du rapport, les réseaux ambition réussite –RAR-) qui disposent d'un ou plusieurs enseignants supplémentaires. Deux points sont soulignés comme des limites possibles à l'efficacité du dispositif :

- a) la forme et les objectifs ne se décrètent pas de l'extérieur ;
- b) les personnalités des maîtres titulaires des classes peuvent produire des effets très contrastés selon les relations qu'ils entretiennent avec le pair surnuméraire ou les représentations qu'ils ont de son travail.

Le dispositif P.A.R.E. observé dans l'Académie d'Aix-Marseille a requis l'attention des observateurs par sa modélisation reproduite dans de nombreuses écoles dans des conditions bien précises et la rigueur de sa mise en place, gage d'efficacité. Expérimenté à la rentrée 2005, le projet a d'abord concerné deux écoles ; en 2010, il est développé dans 49 écoles et 232 classes de 18 circonscriptions (55 postes en 2013). Le projet vise une amélioration significative des résultats des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en français (particulièrement en lecture) et en mathématiques. Il concerne uniquement les élèves du cycle 2. Le dispositif est fondé sur l'affectation, dans l'école volontaire, d'un maître surnuméraire expérimenté. Le poste mis à disposition pour une année scolaire peut être maintenu s'il a permis une amélioration

⁴⁰ Rapport 2010-114 : Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée

effective des résultats scolaires. Le rapport I.G.E.N. relève plusieurs atouts du projet P.A.R.E. :

- a) un système fondé sur le volontariat ;
- b) un travail en équipe qui fait évoluer les enseignants dans leurs postures et leurs pratiques ;
- c) un cadrage par un protocole rigoureux ;
- d) une densité de l'accompagnement (animations pédagogiques, stages, suivi régulier) ;
- e) une durée limitée de l'affectation sur le poste P.A.R.E. qui amène les maîtres à progresser sans qu'il y ait « fossilisation dans la fonction » ;
- f) un recentrage sur le cycle 2 ;
- g) les élèves aidés restant dans la classe et ne rencontrent pas le problème de réinsertion que connaissent les élèves pris en charge par le Rased.

Pour ces observateurs, la réussite de ce projet est largement conditionnée par l'investissement des équipes des écoles concernées et de l'équipe de circonscription qui accompagne l'opération. Le groupe des inspecteurs rencontrés à propos de ce dispositif met l'accent -au-delà de l'impact reconnu positif sur les élèves- sur les bénéfices pour les maîtres, avec la modification de leur posture professionnelle.

1-2-4-1-4- Dispositif « Maître surnuméraire »

Ce dispositif mis en place dans les Hauts de Seine est caractérisé par l'attribution d'un poste d'enseignant supplémentaire, un maître dit surnuméraire, qui appuie les projets de l'école et de ses collègues dans des dynamiques collectives de travail. La présence d'un maître supplémentaire offre une souplesse organisationnelle et oblige à un « travail conjoint » (Mérini & Ponté, 2009), à partir de décloisonnements et de dédoublements qui bouleversent l'agencement classique de l'organisation de la classe. L'analyse de ce dispositif interroge le travail enseignant sous l'angle des pratiques collectives partagées entre enseignants et leurs conditions de développement, ainsi que les évolutions de professionnalité que cela provoque ou suppose chez l'enseignant à partir du moment où ce dispositif impose la collaboration et la reconfiguration de l'espace professionnel. Le « travail conjoint » pose la question des évolutions de la professionnalité enseignante, au travers à la fois d'une réorganisation de l'espace de travail liée à l'élargissement du dispositif cellulaire et au partage de la décision. Ce contexte montre la polyvalence de rôle et confirme le maître ordinaire et la classe comme étant les référents à partir desquels les activités sont à la fois pensées et déployées.

1-2-4-2- L'enseignant supplémentaire est un maître E du Rased (enseignant spécialisé)

Un rapport de recherche récent (Mérini, Thomazet et Ponté, 2013), en réponse à un appel d'offre de l'association professionnelle FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E), montre des résultats robustes sur les différents rôles du maître E, notamment sur les pratiques collaboratives, mais sans étudier les pratiques en co-intervention.

Nous avons dégagé quatre thèmes sur les maîtres E abordés dans la recherche scientifique :

- La reconfiguration de l'espace professionnel
- La spécificité des gestes de métier du maître E
- L'évolution du métier de maître E
- Les pratiques collaboratives, complémentarité et la migration des compétences.

1-2-4-2-1- Reconfiguration de l'espace professionnel des enseignants spécialisés et des maîtres ordinaires

Comme dans de nombreux pays, les enseignants spécialisés, autrefois en charge d'un enseignement ségrégué, voient leur métier fortement interrogé au niveau institutionnel par le développement de l'école inclusive en France. Les études montrent un glissement de concept qui, en quelques décennies, est passé de l'exclusion (loi de 1909) à l'intégration (à partir de 1947) et à celui de l'inclusion, qui préside aujourd'hui à la prise en charge de la difficulté (Barq, 2004 ; Brisset, 2004 ; Thomazet, & Mérini, 2012). Dans un contexte de redistribution des moyens, les enseignants ordinaires sont confrontés à une transformation de leur activité du fait du développement des dispositifs d'aides assurés au sein des classes dans le premier degré (Combes, 2010) et de la multiplication des acteurs et dispositifs d'aides à la difficulté scolaire (Félix, Saujat, & Combes ; 2012). Cette nouvelle distribution de la responsabilité de l'aide mise en œuvre ne relève plus seulement du traitement différencié des apprentissages dans la classe et de la remédiation pédagogique en regroupement d'adaptation, processus qui a pris de l'ampleur depuis la mise en place de l' « aide personnalisée » en 2008. Cette réorganisation des aides entre « hors de la classe » et « dans la classe » a eu des répercussions sur les missions existantes des maîtres E, puisque 1500 d'entre eux ont été « sédentarisés », évoluant par note de service⁴¹ (2009) vers un travail majoritairement en classe en co-intervention avec

⁴¹ Note de service n°2009-0001 du 3 mars 2009 : mission des maîtres spécialisés affectés à un RASED exerçant leurs missions dans une ou deux écoles. *Non publiée au BOEN.*

l'enseignant, ce qui démontre l'inflexion des politiques éducatives vers l'individualisation des aides « au sein de la classe » (Combes, 2010) pour une école inclusive.

Depuis 1990 et la création des Rased, les cadrages institutionnels positionnent le maître E dans un entre-deux à mi-chemin entre inclusion et exclusion, avec le remplacement progressif des classes d'adaptation⁴² par les regroupements d'adaptation⁴³, là où les réformes actuelles tendent à impulser une dynamique qui se voudrait intégralement inclusive (Gossot, 2005). L'école inclusive n'est pas une simple intégration poussée, elle nécessite le développement de pratiques d'adaptation et de compensation nécessaires aux élèves les plus en difficulté dans une démarche collective avec les acteurs impliqués dans les dispositifs d'aides. Les exigences institutionnelles sur la concertation et le travail en équipe obligent le maître E à développer des compétences relationnelles et une identité professionnelle forte pour lui permettre de donner un cadre à cette collaboration avec les équipes pédagogiques. La position du maître E est difficile à faire exister au sein de l'institution : il est un enseignant spécialisé qui intervient en milieu scolaire ordinaire, avec à la fois des missions et des modalités spécifiques mais aussi avec des objectifs proches de ceux des enseignants ordinaires. La profession est encouragée à se définir une nouvelle identité professionnelle, autant pour la revendiquer que pour se l'approprier (Barq, 2004 ; Mérini, Thomazet et Ponté, 2013).

Cet « espace de partage » (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2010) qu'est devenue l'aide dans les écoles obligerait à développer des modalités de négociations dans les « entre-deux » professionnels afin de parvenir à une prise en charge collective de la difficulté scolaire, située à l'intersection de l'individuel et des pratiques collaboratives. Dans cette phase de changement impulsée par la politique d'inclusion, il est possible de repérer des évolutions des pratiques des enseignants, ouvrant la voie à de nouvelles formes d'échange entre les maîtres de milieux ordinaires et les maîtres E, générant des « glissements de professionnalité » (Thomazet, Ponté & Mérini, 2011).

1-2-4-2-2- Evolution des compétences des maîtres E et des maîtres ordinaires par les pratiques collaboratives

1-2-4-2-2-1- L'expertise du métier de Maître E : un organisateur de la collaboration PE / ME

Nous utilisons cette définition du métier de maître E:

« Le métier de maître E est défini au fil des lettres de mission, d'un référentiel de compétences et d'un diplôme accessible aux enseignants du premier degré. Historiquement,

⁴² Un maître dans une classe avec quinze élèves en grande difficulté à plein temps

⁴³ Un maître qui intervient auprès de groupes d'élèves relevant de mêmes difficultés plusieurs fois par semaine, le plus souvent hors de la classe, ces élèves étant à temps plein dans une classe ordinaire

le travail de ces maîtres est borné « sur le terrain » à la fois par son contexte d'intervention (principalement hors de la classe), par un espace (le plus souvent un local situé hors de la classe ordinaire), par un public (celui des élèves désignés en difficulté), par une organisation du travail (le regroupement d'adaptation), et par des pratiques pédagogiques de « détour » et d'adaptation » (Thomazet, Ponté et Mérini, 2011, p.107).

Du point de vue statutaire, ce sont des enseignants, et on ne peut devenir enseignant spécialisé sans avoir été enseignant auparavant. Ils ne sont pas pour autant seulement des maîtres supplémentaires : les enseignants spécialisés bénéficient d'une formation spécifique débouchant sur une certification qui limite l'accès au groupe, ils s'adressent à un public spécifique et surtout ils font reconnaître la spécificité de leur travail en le différenciant de celui des enseignants ordinaires. Ainsi, les gestes de métier des maîtres E s'apprennent et la professionnalité se construit par l'expérience. L'un des principaux enjeux de la formation CAPA-SH option E est d'accompagner le changement d'identité professionnelle des stagiaires (Pierrisnard & Vannier, 2012), censés passer d'un statut d'enseignant en classe ordinaire à celui d'enseignant spécialisé. Elle est une composante nécessaire du métier car elle légitime l'action (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010) et leur singularité s'accroît en ce que chaque groupe professionnel s'est progressivement constitué comme un groupe autonome par rapport aux autres enseignants spécialisés (avec leur association professionnelle spécifique : la FNAME pour les maîtres E, la FNAREN pour les rééducateurs, l'AFPEN pour les psychologues scolaires).

Les maîtres E se situent ainsi entre deux métiers : leur identité, leur formation initiale et leur passé professionnel les rapprochent des maîtres des classes ordinaires, alors que leur formation continuée, leur activité et le cadre réglementaire les placent « à côté », comme enseignant spécialisé. Les enseignants spécialisés essaient de se repositionner dans cet espace scolaire transformé, tant au niveau de ses finalités que de son organisation, et leur identité professionnelle a évolué au point qu'elle induit des difficultés d'adaptation pour les acteurs eux-mêmes. Ils sont pris entre deux tendances : soit l'accent est mis sur la différence de statut, qui permet de justifier des pratiques et des positions spécifiques, soit l'accent est mis sur l'intégration au maximum dans l'équipe pédagogique, sans différence de statut, il existe une spécificité mais ils restent avant tout des enseignants (Barq, 2004).

Les travaux sur les différences de statut font état de sept pistes à explorer pour cerner la spécificité de l'aide en regroupement d'adaptation : le contexte, le changement de regard, la pédagogie de détour, le temps, le métacognitif, le collaboratif et la souplesse (Pierrisnard & Vannier, 2009). Ce qui caractériserait un maître spécialisé, c'est sa « flexibilité » et sa « double

adaptabilité » : adaptabilité aux élèves et adaptabilité aux enseignants. Les conditions d'exercice du maître spécialisé lui permettraient ainsi de « suivre le cheminement » de la pensée des élèves pour leur apporter une aide au plus près de leurs besoins identifiés, tout en gardant à l'esprit le souci de favoriser la réussite ultérieure dans le cadre de la classe. Cette aide apportée en regroupement d'adaptation peut varier selon le « profil des actions » des maîtres E : Remédiologue, Méthodologue, Réflexologue, Explicitologue ou Motivatologue (Lescouarch, 2006). Cet effort de définition d'une identité spécifique, qui fait partie de l'histoire du métier depuis les GAPP, influe sur les modalités de la collaboration avec les enseignants ordinaires, dans le sens d'un évitement de la concertation sur le pédagogique (Dorison, 2006).

Conséquence des dernières circulaires (2002 ; 2009), l'aide aux élèves devient un « travail partagé » par les maîtres ordinaires et les maîtres E (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010) avec des espaces de collaboration à connaître et des effets sur le plan des pratiques collaboratives, puisque la répartition commode de la classe comme milieu ordinaire et du regroupement d'adaptation pour les difficultés « extra-ordinaires » semble ne plus fonctionner. L'association professionnelle FNAME (Fédération Nationale des Maîtres E) s'est demandé quels étaient le nouveau « cœur de métier » des maîtres E et la manière dont les évolutions actuelles recomposent la spécificité de leur métier. Pour y répondre, elle a financé une recherche sur la construction de l'identité du maître E dans l'école d'aujourd'hui et de demain, en particulier dans ses rôles de partenaires (Mérini, Ponté & Thomazet ; 2013). L'analyse d'écrits professionnels a permis de situer le travail du maître E à la périphérie des milieux scolaires ordinaires au sens où il est en relation avec une dizaine d'acteurs environ (parents, milieu médical, Rased, ses collègues maîtres E et maîtres ordinaires, etc.). Ses interlocuteurs privilégiés restent pourtant les maîtres ordinaires, marquant par là un lien fort avec la dynamique de la classe.

Le maître E, « au seuil de la classe », contribue au développement de porosités entre l'univers de la classe, celui de l'aide personnalisée et celui de l'aide spécialisée. La dynamique générale du « système d'aide » est orientée par les logiques de la classe, mais est située dans un espace de collaboration relativement nouveau qui suppose le déplacement des acteurs. Ils ont à partager un même contexte via des actions différentes en partie déterminées par des positions différentes dans le système (Mérini, Thomazet et Ponté, 2010). Notamment, il est constaté deux actions principales des maîtres E : d'une part, l'aide directe auprès de petits groupes d'élèves sortis des classes et, d'autre part, des pratiques collaboratives visant à construire des « systèmes d'aide » en fonction des besoins des élèves et des ressources locales. Le maître E investit des rôles diversifiés et pas seulement d'intervention : des rôles d'évaluateur de besoins, de concepteurs

de projet, de médiateur, d'évaluateur de projets, etc. qui traduisent des actions plurielles et diversifiées se déroulant dans des temps à la fois scolaires et périscolaires. Le maître E est un maître « sans classe », tout en étant présent auprès de toutes les classes, à la fois enseignant et expert de la difficulté scolaire.

La spécificité des maîtres E est montrée en caractérisant ce qui les différencie des maîtres ordinaires. D'une part, au « seuil de la classe », ils bénéficient d'une plus grande liberté d'action (ils n'ont pas les programmes à suivre dans leur temporalité) ni le poids d'une conduite de classe (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010). D'autre part, ils ont reçu une formation longue à l'aide pédagogique qui les conduit à la certification d'enseignant spécialisé. Ainsi, ils sont « collègues » des autres enseignants mais aussi « experts » dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage dans une position organisationnelle qui les situe dans et hors la classe. La dissymétrie se caractérise aussi dans les domaines abordés : même s'ils sont *a priori* semblables et concernent le plus souvent la lecture ou les mathématiques, les actions y sont différentes à un double point de vue : d'une part, celui des objectifs (acquisition de connaissances pour la classe / remise en réussite pour le groupement d'adaptation) et d'autre part, celui des stratégies (suivi d'une méthode et du programme en classe / situations plus épurées et ludiques en adaptation).

La spécificité des maîtres E porte aussi sur les représentations de l'aide à apporter à l'élève en difficulté d'apprentissage (Brisset, 2004). Si les enseignants spécialisés ont davantage tendance à insister sur des éléments positifs (acquis, volonté, intérêt, motivation) et des stratégies d'aides, l'enseignant ordinaire semble plutôt considérer la difficulté comme un frein et met la gestion du groupe-classe en avant. Dans d'autres travaux, la spécificité pédagogique des maîtres E n'est pas si évidente par rapport à la diversité des pratiques de différenciation pédagogique possible dans les classes ordinaires (Lescouarch, 2006 ; 2007). La spécificité se situerait plutôt dans le rôle de conseil - finalement assez récent - et dans le nouveau positionnement dans les équipes des écoles. Les maîtres E pensent être assez loin du soutien alors qu'il est observé des différences très faibles dans certains profils (Lescouarch, 2006). Cet écart entre déclaré et observé mettrait en évidence que les maîtres E ne sont pas si « spécialisés » qu'ils le croient. La posture de ressource-conseil serait en fait difficile à investir parce qu'elle implique une hiérarchisation admise des compétences dont les personnes ne sont pas porteuses.

Et pourtant, le maître E se retrouve bien être en même temps « expert » et « collègue » des maîtres ordinaires. Cette « tension d'expertise » (Mérini, Thomazet & Ponté ; 2010) conduit à réorienter le métier de l'aide directe vers un « système collectif » permettant d'instaurer des détours et médiations auprès des enseignants des classes. Les transformations se manifestent

par des tensions traduisant de nouvelles spécificités, de nouvelles compétences et de nouveaux espaces de travail. Ces évolutions actuelles bousculent non seulement les espaces professionnels mais aussi les préoccupations des enseignants spécialisés, puisque l'aide indirecte vers les maîtres prendrait le pas sur l'aide directe aux élèves, sans pour autant changer le paradigme d'appréhension de la difficulté. Ainsi, si les textes prescripteurs positionnent le maître E comme une personne ressource et créent un nouvel espace de collaboration dirigé vers le maître de la classe, afin de l'aider à prendre en charge la difficulté que rencontre un élève, les maîtres E, eux, veulent bien être experts mais sans être conseillers (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2013). Cette expertise s'organise en direction de l'élève, par des pratiques pédagogiques particulières et des principes d'action, dont deux très utilisés :

- la pédagogie du détour : les pratiques « ordinaires » ne sont pas adaptées et il faut procéder à un détour pour aider l'enfant à apprendre et à s'insérer dans la société.
- la re-problématisation des difficultés de l'enfant : l'analyse de la difficulté de l'élève à partir de nouvelles informations, pour « changer de regard », se « décaler ». Le regard croisé permet au maître de la classe de changer son approche de l'élève.

1-2-4-2-2-2- Effets de la prescription de 2002 : injonction à la collaboration par la notion de dispositif-ressource et d'aide à l'enseignant

Cette question de l'« expertise » de l'enseignant spécialisé s'avère être une controverse majeure du métier. Elle fait l'objet de questionnements professionnels assez vifs car la prescription de 2002 amène le maître E à transformer ses pratiques : pour aider les élèves, il doit aider les maîtres. Cette reconfiguration de l'espace professionnel amène potentiellement les maître E à investir une fonction nouvelle de conseiller ou de maître-ressource en matière de difficulté scolaire, ce qui transforme leur activité, qui devient dirigée à la fois vers les élèves et vers les enseignants (Combes, 2008). C'est un changement qui affecte aussi le maître ordinaire, puisque celui-ci doit coordonner un certain nombre d'aides au sein même de la classe, dirigeant ainsi ses pratiques du collectif-classe vers une aide à l'élève et inversement. Les textes prescriptifs depuis 2002, notamment la mise en place du PPRE en 2005 et davantage encore le dispositif d'aide personnalisée en 2008, incitent les maîtres ordinaires à une prise en charge personnalisée des élèves. Cela montre le passage d'une logique de structures à une logique de services, illustré par l'utilisation du terme « dispositif » (Poje, 2002).

Deux interprétations des missions des circulaires de 2002 se dégagent dans les pratiques des maîtres E (Barq, 2004). Il existe un consensus très global de prévention / remédiation, mais à

travers la définition des actions envisagées apparaissent des prises de positions très différentes qui témoignent d'un aménagement variable. Soit le maître E se positionne en faisant un travail spécifique sur les contenus d'apprentissage qui posent problème, avec des méthodes d'enseignant spécialisé. Il considère que sa mission est constituée essentiellement de l'aide aux élèves et son efficacité. Soit le maître E considère que l'action pédagogique n'est qu'un aspect de sa mission, qui passe par l'écoute et l'aide aux autres enseignants. Le travail conjoint ME / PE porte davantage sur la maîtrise des processus cognitifs qui permettra à l'élève d'améliorer son travail sur les contenus, mais dans sa classe.

La référence à l'enfant reste bien centrale dans la définition du métier enseignant (Garnier, 2005), puisque les changements ne laissent plus le maître en position de tout faire tout seul mais en se faisant aider par d'autres. Ils s'accordent ainsi à la posture de maître « médiateur » entre les savoirs et les élèves, chargé d'organiser le « milieu de travail » de la classe (y compris avec des apports extérieurs), par opposition au maître chargé de transmettre des savoirs. Le devenir scolaire des élèves est mis en partage et le maître de la classe devient maître « référent », ce qui accroît la pression de la responsabilisation à l'égard de ce devenir sur l'enseignant ordinaire.

La question de la dissymétrie des statuts et des compétences des acteurs est importante pour faire exister la notion de « dispositif-ressource », mais elle peut être un frein à la construction de compétences nouvelles (Barq, 2004 ; Canat & Grave, 2010), même si elle peut s'estomper avec les affinités qui se tissent entre les acteurs (Garnier, 2005). Cette dissymétrie entraîne un décalage entre les deux types d'enseignants sur ce qu'est la difficulté et comment l'appréhender (Brisset, 2004), ce qui expliquerait les difficultés à travailler en équipe qu'ont souligné les rapports Gossot⁴⁴ (1996) et Ferrier⁴⁵ (1998). Ces rapports font un bilan mitigé des interventions du Rased. Il est mis en avant une prise en charge positive des difficultés d'ordre cognitive par les maîtres E, mais il est regretté qu'elle soit trop ponctuelle et qu'elle crée de nouvelles difficultés, résultats du retrait de l'élève de la classe. La demande faite au réseau d'avoir une collaboration plus étroite avec les équipes pédagogiques est considérée comme non respectée. Le rapport Ferrier met en avant la difficulté des enseignants à travailler en équipe. Il interroge la collaboration des membres du Rased avec les équipes pédagogiques et la qualifie d'embryonnaire de par le constat que les rencontres entre les enseignants des classes et les enseignants spécialisés sont rares. Il critique les interventions du réseau qui sont très peu articulées à la vie quotidienne de la classe, chacun ignorant ce que fait l'autre. Les

⁴⁴ IGEN – 1996 - Bernard Gossot « Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales. »

⁴⁵ La documentation Française – 1998 – Jean Ferrier « Améliorer l'efficacité de l'école primaire ».

recommandations qui en découlent font référence à une meilleure coordination entre enseignants spécialisés et équipes pédagogiques. A la suite des recommandations des rapports Gossot et Ferrier, les circulaires de 2002 (n°2002-111 et 2002-113) mettent l'accent sur la collaboration Rased-Ecoles avec les notions de « dispositif-ressource » et de « complémentarité » au travail des équipes pédagogiques, comme vu dans la partie 1-1-2-2. L'objectif est d'obtenir enfin des changements des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation.

Le rapport final de la recherche FNAME « Le maître E dans ses rôles de partenaires » (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2013) montre un métier en profonde évolution, à partir de transformations à peine visibles, que d'ailleurs ni l'institution ni les professionnels eux-mêmes semblent percevoir ou avoir prévu, ce qui accentue les malentendus. Historiquement positionné et identifié uniquement par sa mission d'aide à l'élève, le métier de maître E évolue progressivement dans sa fonction, ses savoirs de métiers et la façon dont ils sont mis en œuvre, vers une collaboration qui vise à la fois une aide directe à l'élève et le développement professionnel (Marcel, 2009) de ses collègues de milieu ordinaire par une aide indirecte. Les frontières spatiales tombent et se développe une capillarité entre l'activité de chacun (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2010). Dans les prescriptions, l'aide devient un objet de mobilisation partagée entre les maîtres ordinaires et les maîtres E. L'injonction à la collaboration contraint chacun à repenser son métier, ses fonctions, ses pratiques collaboratives pour construire des liens entre les différents niveaux d'intervention, tout en laissant le métier se débrouiller sur la manière de les mettre en œuvre, puisque du point de vue de la prescription les missions restent floues, et sur le terrain, les représentations de chacun ramènent la question de l'aide du maître E à l'aide directe et ignorent l'activité dirigée vers l'enseignant (Brisset, 2004 ; Dorison, 2006 ; Garnier, 2005 ; Thomazet, Mérini, & Ponté, 2011). Ces évolutions exacerbent les « tensions » en jeu dans l'espace collaboratif : la tension d'expertise, la tension de temporalité et la tension d'explicitation (Thomazet, Mérini, & Ponté, 2011).

La question du positionnement en tant que maître ressource est donc sensible. Les maîtres E sont d'accord sur le fait qu'il faut aider les enseignants pour aider les élèves, mais ils ne sont pas unanimes à vouloir endosser ce rôle et cette fonction. Ils utilisent pour cela des arguments positionnels et identificatoires : sommes-nous encore dans notre rôle si nous donnons des conseils pour la classe entière ? Ainsi les maîtres E trouvent une cohérence entre leur mission, centrée sur les élèves repérés en difficulté et leur action, qui prend en compte les enseignants des classes et plus généralement toute personne en relation avec l'enfant (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010). Au fond, ce n'est pas la question d'une expertise particulière qui partage les

praticiens, mais plutôt le positionnement institutionnel et le rapport à leurs collègues qu'elle engendre. Les maîtres E discutent l'idée qu'ils puissent être considérés comme des enseignants ressources en raison de cette expertise, car alors ils se ressentent « surplombants » et promoteurs de « bonnes pratiques » (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010) ce qui bouscule le rapport qu'ils entretiennent à leurs collègues et semble poser problème. De manière générale les maîtres E se sentent contraints d'accepter leur « expertise », par la nécessité dans laquelle ils sont, de leur point de vue, de passer par « une aide aux maîtres » pour aider les élèves. Leur présence dans l'école impose qu'ils prennent place dans une organisation collective, sur le seuil de la classe mais à l'intérieur de l'école et qu'ils prennent part aux activités scolaires. Cette « tension » d'expertise qui concerne la mission du maître E, à la fois expert de la difficulté et en même temps « collègue » des maîtres ordinaires, traduit les mouvements du métier et laisse apercevoir comment se construisent des éléments du genre professionnel, ainsi que les glissements à l'œuvre dans la redistribution de l'aide au sein des espaces de collaboration dans les écoles. L'analyse des recherches se positionne au niveau de la collaboration interindividuelle et la tension d'expertise semble exacerbée par l'injonction à la collaboration puisqu'elle générerait des résistances du fait de la dissymétrie des statuts.

Ainsi, l'analyse des actions des acteurs nous montre que les modes de collaboration vont être liés aux conceptions de l'expertise. Celle-ci relève à la fois de la question de l'adaptation de l'activité de l'opérateur à la situation professionnelle en cause, et à sa manière de concevoir sa mission, mais dépend aussi de la manière dont ses collègues la conçoivent et lui laissent une place dans l'interaction. La mission, selon comment elle est envisagée par les acteurs - intra-individuelle ou inter-individuelle - va positionner chacun différemment dans l'organisation, et permettre ou non des légitimités d'action fondant des « autorisations à agir ». Les rôles se construisent dans l' « interaction collective » (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010) et le déplacement de la mission du maître E, historiquement dévolue à l'élève, vers des modalités partagées de prise en charge de la difficulté, nous fait dire que l'institution, en plaçant la mission du maître E sur le champ de l'expertise, crée elle-même la confusion avec le rôle du conseiller pédagogique.

Dans un contexte de prescriptions « floues », comme le définit Daniellou (2002), le métier est marqué par le manque de visibilité des pratiques hors de la classe, rarement perçues comme constitutives du travail enseignant et ramenées pour l'essentiel à l'activité menée en regroupement d'adaptation, rendant transparent les relations avec les autres partenaires et les pratiques collaboratives.

La circulaire Rased de 2009 s'adresse autant aux maîtres spécialisés qu'aux maîtres des classes puisqu'elle organise l'articulation de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée et insiste sur la nécessité d'une concertation entre les enseignants. Cette injonction à la collaboration n'est pas nouvelle puisque les circulaires de 1990⁴⁶ et de 2002⁴⁷ rappellent que la difficulté scolaire concerne l'ensemble des enseignants et que la première aide doit être apportée par l'enseignant ordinaire en classe.

Les prescriptions insistent sur la dimension pédagogique de la concertation et de ses bénéfices sur l'efficacité des pratiques, puisqu'il s'agit d'enseignants qui interviennent auprès des mêmes élèves et dans les mêmes disciplines fondamentales (français et mathématiques). Pourtant, loin d'être une évidence telle que l'institution le laisse entendre, une telle collaboration ne va pas de soi. Dorison (2006) montre dans une analyse historique qu'une forme de concertation évitant soigneusement la confrontation des démarches pédagogiques s'est mise en place, à partir d'une conception ancienne des relations qui a prévalu entre 1970 et 1990, période durant laquelle les G.A.P.P. (groupes d'aide psychopédagogique) avaient la responsabilité des aides à apporter aux élèves. Les moments de l'élaboration des conceptions et des pratiques de collaboration entre les enseignants allaient même à cette époque jusqu'à éviter les questions de pédagogie, avec un refus des rééducateurs d'intervenir auprès de leur collègue sur un plan pédagogique. C'est pourtant au fondement même de la collaboration prescrite dans la circulaire du 25 mai 1976 et des recommandations faites par les inspecteurs, avec comme mission première des GAPP de permettre le maintien du plus grand nombre possible d'élèves dans les classes ordinaires, en apportant un soutien aux élèves et aux maîtres qui les accueillent. Dorison montre ainsi que l'injonction à la collaboration imposée par l'institution est en rupture avec des positionnements historiques qui participent d'une histoire plus générale qui est celle du processus de division du travail à l'école primaire.

Le travail collaboratif est ainsi inscrit dans les prescriptions depuis belle lurette mais il a toujours du mal à exister. Les transformations de l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles élémentaires sont l'effet de la diversification des interventions d'autres adultes dans les classes (Garnier, 2005) et la multiplication des dispositifs d'aides (Félix, Saujat, & Combes, 2012) et non uniquement de l'injonction à la collaboration. Elles reconfigurent l'espace

⁴⁶ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

⁴⁷ Circulaire n°2002-113

professionnel à la fois de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé (ou du maître supplémentaire) et entraînent de nouvelles orientations du métier (Barq, 2004 ; Brisset, 2004). Des chercheurs vont même jusqu'à parler de mutations culturelles et politiques concernant la fonction des maîtres E (Canat & Grave, 2010), de par les changements qu'entraîne la mise en place d'une école inclusive. Ces bouleversements susciteraient des « résistances » de la part des maîtres E, du « nous ne sommes pas des conseillers pédagogiques » de notre master (2008) au « tabou sur les pratiques pédagogiques » entre les deux catégories d'enseignants (Dorison, 2006) ; de la persistance de la volonté à être « seul dans sa classe » (Brisset, 2004 ; Canat & Grave, 2010 ; Tremblay, 2010) aux difficultés d'intégration du Rased (Brisset, 2004).

Les pratiques collaboratives entre les maîtres E et les enseignants ne sont pourtant que très peu l'objet d'études scientifiques. Etant peu décrites par la prescription, elles sont difficilement repérables. Ainsi l'aide directe du maître E auprès de l'élève n'est plus qu'un des pans de son métier et ses pratiques collaboratives se développent de plus en plus, sous la forme d'aides indirectes auprès des enseignants : mais qu'est-ce donc qu'aider l'enseignant pour aider l'élève dans le travail réel des milieux de travail ? Quelles sont les ressources du métier pour améliorer les pratiques ?

1-2-4-2-3-1-Première ressource : la complémentarité

L'injonction à collaborer pousse chacun à repenser son métier, ses fonctions, ses collaborations et à construire des liens entre les différents niveaux d'intervention, ouvrant là un nouvel espace de « travail conjoint » (Mérini & Ponté, 2009). L'évolution du maître E vers des pratiques collaboratives suppose des compétences en matière de « négociation », de « contractualisation » et de « régulation de la « prise de décision ». La mémorisation des décisions et la « capitalisation » des informations constituent d'ailleurs une des fonctions repérées des enseignants spécialisés (Mérini, Thomazet & Ponté, 2011).

L'étude des tensions d' « expertise » (être à la fois expert et collègue), de « temporalité » (arrêter le temps, être sur le temps des apprentissages et non pas celui soumis aux programmes) et d' « explicitation » (être un spécialiste des écrits et de la formalisation des projets d'aide, pour mettre un cadre tout en gardant la souplesse de l'informel) du métier de maître E a montré l'émergence d'un nouvel espace professionnel complémentaire à celui des enseignants ordinaires (Thomazet, Mérini, & Ponté, 2011) : ils sont passés du travail d'aide avec un petit groupe d'élève à une activité qui dépasse l'espace scolaire du regroupement d'adaptation et franchit à la fois l'espace de l'école et l'espace de la classe. Les maîtres E ont adapté leurs

gestes professionnels à ces nouveaux espaces professionnels, et donc, de ce point de vue, les maîtres E font un nouveau métier (Thomazet, Mérini & Ponté, 2011). Il est mis en avant que les « tensions » permettent au métier de maître E de s'inventer et dans le même temps de s'adapter tout en se reproduisant par des gestes spécifiques qui pourraient structurer un genre professionnel particulier. Ces gestes professionnels autrefois limités à l'aide directe aux élèves en regroupement d'adaptation sont maintenant « recyclés » dans de nouvelles « unités fonctionnelles », au sein d'un « système pluriel » d'acteurs et d'actions amenant le maître E à collaborer dans une diversité de postures, partenariales, de sous-traitance, de co-intervention (Thomazet, Ponté & Mérini, 2011). Au « seuil de la classe », il investit différents rôles : il évalue, diagnostique, prend contact, élabore, informe pour faire coopérer différents univers. Cela montrerait une grande diversité de pratiques car il est, en effet, à la fois le concepteur, le coordonnateur, le régulateur et l'évaluateur des actions d'aide. Cette diversité met en tension des rôles et des postures par la seule situation du ME au seuil de la classe, et génère des règles d'actions partagées par une communauté professionnelle, qui peuvent être décrites en terme de genre professionnel (Clot, 1999).

1-2-4-2-3-2- Deuxième ressource : la migration de compétences

La notion de migration des compétences existait à la création des G.A.P.P.. Les premières rééducations sont conçues comme une récupération sur le plan pédagogique, ce qui suppose une critique plus ou moins implicite de la pédagogie pratiquée dans la classe de l'élève (Dorison, 2006). Dans cet esprit, les connaissances que pourront apporter les rééducations sur les difficultés des élèves devraient permettre de développer des pratiques pédagogiques ordinaires plus efficaces. Le projet initial est donc bien de mettre la rééducation au service de cette pédagogie ordinaire. Les premiers rééducateurs s'assignent ce rôle quand ils indiquent qu'ils ont aussi une action en direction des enseignants. C'est cet argument qui est avancé en faveur de rééducations à l'école par des rééducateurs enseignants (par rapport à des rééducateurs paramédicaux), c'est-à-dire l'apport possible de la pédagogie spécialisée à la pédagogie ordinaire, une ressource pour résoudre les difficultés d'apprentissage.

Les maîtres E ne mettent pas en œuvre les changements de pratiques en abandonnant leur savoir-faire de métiers. Leur expertise tient notamment à des savoir-faire de re-problématisation et de pédagogie de détour construits dans des contextes de difficulté scolaire. Confrontés à une mission orientée vers les enseignants, il semble que les mêmes outils issus du genre professionnel, et construits d'une manière suffisamment opérante pour être transférés dans

différents contextes, sont utilisés (Thomazet, Ponté, & Mérini, 2011). Cette ressource du métier permet aux maîtres E de conserver leur professionnalité et leurs missions tout en inventant un autre pan du métier, en ciblant cette fois les adultes. Les gestes de métier acquis en dehors de l'espace de la classe, et particulièrement la médiation, seraient transférables dans un champ de pratiques plus élargies comme celui de la classe (Canat & Grave, 2010 ; Nedelec, 2010). Le maître E pourrait même, par son intervention, être un « facteur d'innovation pédagogique » en contribuant à faire évoluer les pratiques des classes dans une relation quotidienne non hiérarchisée (Lescouarch, 2006). Le conseil à l'enseignant ordinaire se baserait sur leur formation spécifique qui rend capable les maîtres E de pratiquer des analyses plus approfondies des dysfonctionnements scolaires que ne peuvent le faire pour l'instant les PE. Pourtant, si la position « experte » est une ressource, la concurrence des compétences est source de « conflits ». En conséquence, le maître E ne peut être élément de changement des pratiques qu'à certaines conditions : être dans une position de compétence reconnue permettant le conseil, être porteur de pratiques qui n'entrent pas en conflit direct avec les représentations et les choix des enseignants des classes, accepter de se positionner en tant que ressource (Lescouarch, 2006), pour atteindre une « migration amorcée des manières de faire entre maîtres » (Nédelec, 2010). Quelques travaux abordent le travail enseignant sous l'angle non pas de l'activité prescrite mais sous celui de l'activité réelle de l'enseignant, en se centrant sur le rapport qu'il entretient avec la situation et les contextes de travail. Dans cette perspective, le « travail partagé » entre enseignants est potentiellement formateur et producteur de compétences, c'est-à-dire de ressources pour agir dans et sur les situations de travail (Piot, 2009). L'effet majeur du « travail conjoint », tels que les acteurs le décrivent, est le sentiment de « gagner du temps » et un sentiment de sécurité et de confort que l'action collective apporte aux pratiques de classe. Ce qui marquerait une évolution des compétences est la décentration des enseignants des contenus du programme au profit d'une offre de parcours scolaire individualisée prenant en compte les difficultés d'apprentissage des élèves. Les acteurs interrogés voient dans cette forme de travail un levier d'évolution de leur métier, ils s'en sentent les « auteurs » et semblent en tirer de la satisfaction (Mérini & Ponté, 2009).

Quelques bémols sont tout de même soulevés. Ainsi, s'il est explicitement prévu dans les missions de l'enseignant spécialisé qu'il doit intervenir auprès des enseignants, l'exploration des pratiques au travers des écrits professionnels montre que cette mission n'est pas vraiment assumée (Thomazet, Mérini, & Ponté, 2011). L'aide apportée reste clairement dirigée vers l'élève, même si, indirectement les maîtres E cherchent à agir aussi sur les enseignants en lui proposant de s'emparer de ressources qu'ils savent transposables dans le cadre de la classe

ordinaire. Dans cette position, les maîtres E restent sur leur métier historique d'aide aux élèves et, au-delà, tentent de remettre en marche les processus d'apprentissage de ces élèves dans leur classe, en donnant les moyens de le faire à leur enseignant. Ce qui fait dire à Thomazet, Mérini et Ponté (2011) que les maîtres E seraient « condamnés à s'entendre » avec les PE puisqu'ils vont devoir agir sur ces derniers dans leur zone de développement proximal. Centrés sur l'activité des élèves qui leur sont confiés, les maîtres E proposent, par ce qu'ils donnent à voir, des pratiques transposables au plus grand nombre et adaptables aux choix pédagogiques de l'enseignant. Il serait nécessaire à présent d'explorer les pratiques d'aide de chacun et de voir en quoi la collaboration les a impactées (Thomazet, Ponté, & Mérini, 2011). Cette aide à l'enseignant par l'intermédiaire d'une ressource d'aide à l'élève correspond à la pratique du détour, originellement utilisée vers l'élève, mais ici s'adressant à leurs collègues.

1-3- L'approche de la littérature professionnelle

1-3-1- Le discours de la FNAME

Fondée en 1997, la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) est une fédération d'associations professionnelles départementales de maîtres E. Elle est indépendante de toute appartenance politique, syndicale et confessionnelle et a pour objet de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique des RASED dans le cadre de l'école publique.

Afin de mieux faire connaître la spécificité des maîtres E, la FNAME a élaboré en co-réflexion avec les chercheurs de son comité scientifique une "charte du maître E"⁴⁸. Cette charte permet de mettre en évidence l'identité professionnelle du maître E et de sa posture d'accompagnement spécifique : être à la fois enseignant et spécialisé, c'est-à-dire travailler à la construction des apprentissages par l'élève rencontrant des difficultés à l'école et être un professionnel de la relation d'aide à l'élève en difficulté et acteur de partenariats au sein des réseaux dans lesquels il agit.

La charte se structure en trois points :

1) Avoir une posture professionnelle spécifique grâce à une formation spécialisée, des missions spécifiques et une position décentrée.

La première expérience d'enseignant non spécialisé a permis au maître E de mieux comprendre le système éducatif, la gestion d'un groupe classe et le travail en équipe au sein d'une école. Sa formation spécialisée lui donne une connaissance complémentaire des processus d'apprentissage et lui permet une lecture particulière des difficultés rencontrées par les élèves. Ses missions spécifiques se situent sur deux axes complémentaires : la prévention et la remédiation.

Le maître E occupe une position particulière dans le système éducatif. Il est membre d'une équipe de professionnels, le RASED, et travaille dans une ou plusieurs écoles ce qui lui permet d'avoir une position décentrée, avec une vision longitudinale sur plusieurs années de la scolarité de l'élève et un statut non hiérarchique par rapports à ses collègues, qui facilite le dialogue et le parler vrai.

2) Accompagner l'élève dans ses apprentissages :

⁴⁸ <http://www.fname.fr/presentation-de-la-fname/chartre-du-maitre-e/>

- Connaître les singularités des stratégies d'apprentissage de l'élève et des difficultés qu'il rencontre, en situant son action dans une temporalité différente de celle de la classe ;
- Pouvoir analyser précisément ses acquis et ses besoins et proposer des dispositifs ajustés ;
- Organiser des aides à l'élève, par la mise en œuvre d'un projet d'aide spécialisée, en concertation avec l'enseignant de la classe, et où l'élève, les parents, l'enseignant, chacun à sa place, sont associés à la construction, la mise en place et l'évaluation de ce projet. Le maître E travaille avec l'élève en tout petit groupe ou individuellement, dans ou hors la classe. La mise en place des activités dans le groupe articule les projets d'aide spécialisée des élèves et les interactions sont privilégiées.

3) Accompagner les adultes autour de l'enfant :

- en développant un partenariat avec l'enseignant de la classe, contractualisé par un projet d'aide spécialisée : une complémentarité des actions des enseignants et du maître E est recherchée afin d'aider au mieux l'élève dans la classe et dans le regroupement d'adaptation. Les temps de rencontre maître E-enseignant permettent une co-réflexion sur l'élève et ses progrès par l'intermédiaire de propositions, de compromis, d'analyses communes, de négociations, hors de tout lien hiérarchique.
- en développant un partenariat avec les parents : Le maître E est une personne charnière dans la relation pédagogique, il explicite aux parents la problématique de l'élève et les démarches mises en place. D'une manière générale, le maître E prend le temps d'expliquer les enjeux de l'école et du projet mis en place, pour permettre à chacun des acteurs de prendre sa place dans l'histoire de l'aide à l'élève. Il peut aussi parfois jouer le rôle de médiateur entre l'enseignant et les parents quand la relation devient difficile ou basée sur des malentendus.
- en développant un partenariat avec d'autres professionnels : Au-delà du travail autour du projet d'aide spécialisée, le maître E se concerte avec différents partenaires de la communauté éducative: les autres enseignants, l'équipe de circonscription, les services de santé scolaire. Sa connaissance des différents champs d'aide (paramédical, psychologique...) fait du maître E, comme des autres membres du RASED, un interlocuteur privilégié lorsque des aides extérieures se mettent en place pour l'enfant, cherchant à créer des liens entre les différents professionnels qui agissent autour de l'enfant afin d'aboutir à une meilleure complémentarité des actions.

En conclusion, la FNAME recommande de repenser les conditions d'exercice du métier de maître E par :

1) Des temps institutionnalisés de rencontres avec les partenaires de la communauté éducative car les difficultés des élèves nécessitent des temps d'échange et d'analyse des observations de chacun. Il revendique cette approche comme un vecteur privilégié d'évolution des pratiques de tous.

2) Des formations spécialisées continues car l'école change, la société change, les élèves changent et leurs difficultés évoluent.

3) Une plus grande reconnaissance institutionnelle et sociétale du rôle et des missions du maître E au sein du RASED et dans les écoles auprès des élèves des enseignants et des parents.

Lors de la motion d'orientation 2013-2014, les responsables de la FNAME ont décidé de poursuivre la réflexion sur la question des tensions (Mérini, Thomazet & Ponté, 2011), question qui avait été définie comme l'une des bases du travail du comité scientifique. L'enjeu est d'être capable de progresser pour permettre aux maîtres E de mieux s'ajuster aux besoins et aux évolutions de l'École, en restant cohérent et « au clair » avec leur identité professionnelle de maître E. Cette revendication est somme toute ancienne, qui porte sur le temps de concertation des professeurs, partie invisible du travail enseignant.

1-3-2- Le discours des syndicats enseignants

Nous avons utilisé les résultats des élections professionnelles de 2011⁴⁹ pour déterminer les syndicats qui ont le plus de représentativité auprès des enseignants :

Organisation Syndicale candidate	Nombre de suffrages valablement exprimés	Siège attribué
SUD-EDUCATION	7071	0
FNEC-FP-FO	12997	1
SGEN-CFDT	9278	0
STC	492	0
SCENRAC-CFTC	1147	0
CGT	2812	0
UDAS	734	0
SNE-SNEP-SNCL	1741	0
SE-UNSA	35076	3
@venir-écoles CFE-CGC FP	489	0
SNUIPP (FSU)	66706	6

Les deux principaux syndicats du premier degré sont le SNUIPP-FSU (66706 voix) et le SE-UNSA (35076 voix). Ensuite viennent le FNEC-FP-FO (12997), le SGEN-CFDT (9278) et SUD-EDUCATION (7071). Ce sont les cinq syndicats dont nous avons analysé le discours sur les dispositifs avec un maître supplémentaire.

⁴⁹ http://cache.media.education.gouv.fr/vote_electronique_2011/pdf/result_PN615NAT.pdf

1-3-2-1- Le discours sur les enseignants spécialisés du Rased

Aucun des syndicats les plus représentatifs n'a un discours sur l'intervention des enseignants spécialisés dans la classe et sur la co-intervention avec les maîtres de classe. Ils revendiquent tous de conserver les Rased dans leur forme actuelle de réseau avec trois spécialités (maître E, maître G et psychologue scolaire) et comme mission première l'aide directe aux élèves. Ils associent l'aide indirecte au travail en équipe.

Une nouvelle circulaire doit paraître à la rentrée 2014 sur l'organisation du travail des enseignants spécialisés et suscite nombre de remarques de la part des syndicats.

Le SNUIPP-FSU souligne des évolutions⁵⁰ sur l'aide directe aux élèves, qui réapparaît dans la circulaire. Le problème se situe dans la définition des missions, entre aide directe à l'élève et aide indirecte qui passe par une aide à l'enseignant, et par la définition d'un pôle ressource de circonscription. Ce syndicat tient à ce que cette fonction soit précisée dans le sens d'un lieu de co-élaboration des grands axes de l'aide aux élèves et aux écoles, comme cela existe actuellement dans le cadre des réunions de grand réseau (tous les membres du Rased d'une circonscription et l'IEN). Cette double mission des personnels du RASED ne fait que prendre en compte les évolutions actuelles : une aide en direction des élèves et un appui aux équipes enseignantes. Le SNUIPP-FSU rappelle à ce sujet que l'expertise des enseignants spécialisés repose essentiellement sur leur pratique quotidienne auprès d'élèves en difficulté, leur donnant une place à la fois originale et spécifique dans le système éducatif

Pour le SE-UNSA, le projet du ministère a beaucoup évolué pour mieux reconnaître la professionnalité des enseignants spécialisés et des psychologues et conforter le rôle des RASED. Les missions des différents personnels concernés sont décrites de manière pertinente. A propos du pôle ressource dans la circonscription, celui-ci ne peut fédérer que si les axes stratégiques de mise en œuvre de l'aide aux élèves sont élaborés en concertation avec les membres du pôle et le RASED est l'une des composantes de ce pôle.

Le syndicat SNUDI-FO (FNEC-FP-FO) indique que le projet n'est que le prétexte à la mise en place d'un pôle ressource, en lieu et place du rétablissement de RASED complets rattachés aux écoles, prenant en charge les élèves en difficulté. L'assouplissement annoncé est en fait la dilution complète des RASED au sein de la circonscription, qui définirait localement leurs missions. Le risque est que les personnels RASED intégrés à ce pôle verraient leurs missions définies par le projet de la circonscription, sur des critères qui ne relèveraient plus de missions

⁵⁰ <http://www.snuipp.fr/RASED-missions-confortees>

nationales définies par décret mais de missions locales. Le projet prépare également l'intégration des RASED dans le cadre des travaux du conseil école-collège pour « *un travail de liaison et de coordination permettant le suivi des élèves de 6ème ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire* ».

Le SGEN-CFDT est satisfait de la dernière réunion de travail sur la circulaire Rased. Il trouve important la réintroduction de la notion de « difficultés persistantes » et de « missions communes » des enseignants spécialisés. Pour améliorer encore ce texte, ce syndicat demande notamment à ce que la place et le rôle des enseignants spécialisés dans l'école inclusive soient clairement identifiés et que le projet d'aide s'articule et se coordonne avec – et sans redite- le projet de réussite de l'élève, en clarifiant de même le fonctionnement de la demande d'aide, pour éviter des rédactions inutilement redondantes.

Le syndicat SUD-EDUCATION est autant critique que le SNUDI-FO sur la nouvelle prochaine circulaire du Rased. Il considère qu'elle montre la continuation d'une politique aboutissant à leur disparition et la dissolution des spécialités. L'aide directe aux élèves a été réintroduite, mais avec les nouvelles missions d'aide aux enseignants, les RASED ressembleront désormais beaucoup à des conseillers pédagogiques au détriment de l'aide directe. Les nouvelles missions sont chronophages et changent la nature des RASED : sous couvert d'« aide indirecte aux élèves », ce serait un changement radical de missions des RASED, transférés de l'aide aux élèves vers « l'accompagnement » et la formation des maîtres. Les personnels des RASED échangeaient déjà avec les collègues en charge des classes sur des idées et des pratiques adaptées aux élèves, mais cela se construisait sur la base d'un regard croisé sur les élèves, à partir de l'aide directe aux élèves. La relation de confiance entre pairs nécessaire à une prise en charge conjointe des élèves risque d'être mise à mal dans cette nouvelle organisation. Ce syndicat défend la mission historique des RASED qui doit rester l'aide directe aux élèves, un positionnement qui ne prend pas en compte la mise en œuvre de l'école inclusive, ni la nécessité de se concerter collectivement pour être efficace individuellement.

1-3-2-2- Sur les enseignants PARE

En 2010, Le SNUIPP-FSU présente des témoignages de terrain du dispositif PARE dans un dossier « Métier / Faire équipe »⁵¹. A l'école Paul-Langevin de Berre-l'Etang (Bouches-du-Rhône), la présence de l'enseignante supplémentaire a permis un étayage individuel et réactif sur les difficultés des élèves. La co-intervention est à inventer et ce travail en binôme au sein

⁵¹ <http://www.snuipp.fr/Presentation-du-dossier-Metier>

de la classe a nécessité un échange sur les pratiques, les démarches qu'il a fallu trouver et rôder, ce qui n'a pas été si évident. Pour certains, cela a été déstabilisant en début d'année : « *J'appréhendais un peu et il a fallu que l'on s'adapte l'une à l'autre, que j'interroge mes façons de faire mais aussi que j'accepte le bruit inhérent à la présence d'un autre adulte et au travail en petits groupes...* ». Ils pointent combien ce dialogue sur le travail de classe est enrichissant lorsque les enseignants se connaissent. A Martigues (Bouches-du-Rhône), il est constaté que les élèves osent davantage parler en petits groupes et dire quels sont les obstacles qu'ils rencontrent. Pour le directeur, cette expérience est très positive et a modifié les relations entre les enseignants avec davantage de travail en équipe.

En 2011, un dossier dans « l'Enseignant » n°142⁵² du SE-UNSA est consacré au dispositif PARE des Bouches-du-Rhône. Pour ce syndicat, ce dispositif permet de sortir de la remédiation *a posteriori*, modèle dominant en France de prise en charge de la difficulté scolaire, et d'entrer dans une aide conçue au cœur de la classe, au fur et à mesure des apprentissages. Ce dispositif est un très bon exemple de ce qu'il faut faire et le SE-UNSA revendique d'autres choix budgétaires pour que de tels dispositifs puissent exister partout où ils sont nécessaires. Un des témoignages met en valeur l'impression des élèves de ne pas être laissés de côté et de progresser. La présence d'un maître supplémentaire est pour eux rassurante et cela semble rejaillir sur leur comportement à l'école. Les élèves parviennent souvent à étudier les mêmes notions en même temps que les autres, du moment qu'ils sont aidés et que l'on adapte les attentes. Ce témoignage met aussi en évidence que le travail en équipe n'est pas une évidence. Le SE-UNSA, comme le SNUIPP-FSU, met en avant le travail en équipe comme levier pour travailler autrement. Il est un véritable moteur d'amélioration des pratiques pédagogiques et mérite d'être organisé efficacement. Il évite la solitude pédagogique et donne tout son sens à la communauté de métier. Le travail en équipe est ainsi auréolé de toutes les vertus puisqu'il permet :

- d'élaborer, de mettre en place et d'évaluer les projets ;
- de confronter les idées, les pratiques, de mettre en commun les recherches et initiatives ;
- d'offrir des règles de travail ainsi que des repères clairs et communs aux élèves ;
- de renforcer la cohérence et l'efficacité des interventions éducatives ;
- de donner davantage de sens aux différents contenus disciplinaires ;
- de prendre en charge le plus efficacement possible les besoins, les difficultés des élèves et leurs remédiations par une action concertée.

⁵² http://www.se-unsa.org/UserFiles/File/publications/dossiers/142/dos_142_qe.pdf

Les syndicats SNUDI-FO (FNEC-FP-FO), SGEN-CFDT et SUD-EDUCATION n'ont pas de discours sur le dispositif PARE des Bouches-du-Rhône.

Nous pouvons dire que derrière cette notion de « travail en équipe » se mélangent les notions de coordination, de collaboration, de coopération, et reste un travail enseignant « invisible ». Il nous semble retrouver dans ce « travail en équipe » une formulation nouvelle de ce qu'on appelait auparavant la « concertation », sans pour autant que soient davantage clarifiées les dimensions collectives. Si le « travail collectif » devient une condition essentielle du travail individuel auprès des élèves, ces dimensions collectives de l'activité demandent à être précisées. La prise en compte de l'écart entre ce qui est considéré comme « naturel » pour la prescription (travailler en équipe) et « ce que ça demande » au professeur reste à être instituée pour les syndicats d'enseignants, pour que les dimensions collectives ne se limitent pas à une aide directe ou indirecte, orientées vers les élèves en difficulté d'apprentissage, mais prennent en compte les critères et le but du travail.

1-3-2-3- Sur le dispositif « plus de maîtres que de classe »

Ce slogan est porté depuis longtemps par une partie du monde syndical. C'est le SGEN-CFDT, pendant son congrès de Grenoble en 1977 (Suchaut, 2013) qui a porté cette revendication d'un plus grand nombre de maîtres que de classes. Depuis, celle-ci a été reprise par le SNUIPP-FSU et l'idée a continué à faire son chemin après une expérimentation obtenue en 2001⁵³. A partir de 2005⁵⁴, le SNUIPP-FSU revendique de manière plus systématique l'intérêt de la présence de maîtres supplémentaires pour changer les pratiques des équipes éducatives :

- 1) il rapporte les conclusions d'un rapport du ministère (avril 2004⁵⁵) pour mettre en avant les bénéfices pour les élèves d'un maître surnuméraire ;
- 2) il fait témoigner une inspectrice d'Argenteuil-Sud⁵⁶ : « *Tout le monde est plus intelligent à plusieurs !* » ;
- 3) il cite comme exemple les écoles italiennes et la réforme de 1990⁵⁷ : « *Tre maestri per due classe* : trois maîtres pour deux classes » et son apport au travail collectif de l'équipe

⁵³ <http://www.snuipp.fr/Un-maitre-plus>

⁵⁴ <http://www.snuipp.fr/Quels-fonctionnements-pour-reussir,2987> et Fenêtres sur cours n° 278 du 06.12.05 : Quels fonctionnements pour réussir l'école ?

⁵⁵ <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0404.pdf>

⁵⁶ <http://www.snuipp.fr/Tout-le-monde-a-experimente-qu-on>

⁵⁷ <http://www.snuipp.fr/Tre-maestri-per-due-classe>

enseignante vis-à-vis des élèves en difficulté pour apprendre à travailler en équipe et décider en co-responsabilité.

- 4) il indique aussi une synthèse⁵⁸ de la DEPP (dossier 156- expérimentation 2001-2002) qui porte un jugement positif de l'impact du dispositif sur la réussite des élèves.

Il existe toutefois un bémol : un témoignage⁵⁹ souligne la difficulté à évaluer l'impact du dispositif sur les performances des élèves, surtout qu'au regard des évaluations nationales de CE2, les progrès des élèves ne sont pas probants.

Par la suite, le SNUIPP a fait appel à des chercheurs pour argumenter leur slogan « plus de maîtres que de classes ». Ainsi Patrick Rayou⁶⁰ en 2008 qui parle de « *transformations de la forme scolaire* » dans les zones d'éducation prioritaire et où la présence de maîtres supplémentaires, de maîtres de soutien ou de maîtres référents selon les acceptions a amené les enseignants à rendre compte de leurs activités à un plus grand nombre de partenaires, à travailler de façon plus collective. La co-intervention de plusieurs enseignants sur des projets en classe implique de nouvelles modalités de travail qui restent à être étudiées.

En 2010, les arguments en faveur du travail en équipe avec un maître supplémentaire se font plus complets, associant résultats de recherches et observations de terrain, pour montrer que ce dispositif n'a pas comme seul intérêt de renforcer la prise en compte de la difficulté, mais constitue également une réponse pertinente à la redéfinition du métier d'enseignant et à la diversification des tâches. A partir de témoignages d'enseignants travaillant dans le PARE, mis en œuvre dans les Bouches-du-Rhône depuis 2006, le SNUIPP-FSU réaffirme son projet de transformation de l'école⁶¹, avec comme un des leviers le travail en équipe à travers le métier et l'émergence d'une nouvelle forme de polyvalence, pensée non plus au niveau individuel mais à celui de l'équipe. Ainsi sont cités les travaux des sociologues Françoise Lantheaume et Christophe Hérou (2008): « *L'individualisme défensif doit être abandonné au profit d'entraides collectives, de coopérations, de coordinations et d'une définition partagée des situations, de ce qu'il faut faire, du bon travail, ce qui implique un jugement et un regard sur le travail de l'autre* ». A côté des « équipes instituées », les enseignants ont besoin de « collectifs de travail », distingue Françoise Lantheaume⁶² lors d'un entretien. « *Le temps des échanges informels entre collègues, au sein des équipes, est décisif pour développer les collectifs de travail et le travail*

⁵⁸ <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier156/dossier156.pdf>

⁵⁹ <http://www.snuipp.fr/Avec-plus-on-fait-mieux-dans-la>

⁶⁰ <http://www.snuipp.fr/L-influence-de-l-environnement>

⁶¹ <http://www.snuipp.fr/Presentation-du-dossier-Metier>

⁶² <http://www.snuipp.fr/Sortir-de-l-exercice-solitaire>, lors d'un séminaire évaluation, Chantier FSU sur le travail, du 6 mai 2010

collectif qui est une protection pour les enseignants : ils permettent d'établir des repères communs qui sont des ressources, des boussoles pour l'activité quotidienne face aux arbitrages permanents », pour mutualiser les « *micro-innovations* », valider les ajustements, légitimer ce qui marche. Aujourd'hui l'institution responsabilise davantage les enseignants alors qu'elle « *ne se préoccupe pas de l'organisation de travail que les objectifs supposent* », souligne Françoise Lantheaume. Nous mettons en avant cette « rupture » du discours syndical sur l'idée de métier. Les dimensions collectives ne sont plus seulement tournées vers l'élève et une aide directe et indirecte, elles deviennent le moteur du débat professionnel sur les critères et le but du travail : qu'est-ce que le travail bien fait.

La souffrance au travail ne serait pas un problème individuel mais celui d'un groupe professionnel⁶³. L'autonomie est prônée mais empêchée. Toujours selon Françoise Lantheaume, les professionnels auraient aussi leur responsabilité. Il leur faudrait débattre des critères du bon travail, ne pas les laisser définir par les seuls « *experts* » extérieurs. « *Qu'est-ce que c'est que bien travailler ? Il faut remettre ça sur le métier !* ». Animer le débat professionnel à un autre niveau devient nécessaire. Pour parler de son travail, il faut accepter de le rendre visible, de le soumettre au débat, malgré les obstacles. De plus, ces chercheurs font l'hypothèse que les ressources du métier ne sont plus complètement adaptées et qu'il faut en construire de nouvelles grâce aux collectifs de pairs. Les collectifs de travail « *aident aux ajustements, aux évolutions de l'intérieur, créent des repères et règles communes. Ils valident, ils légitiment ce qui marche et sont ainsi une protection face à l'isolement* ». Pour avoir des collectifs de travail, l'organisation doit les rendre possibles, car ils ne se résument pas seulement au travail en équipe institué permettant une coordination de l'action. Bien qu'indispensable, le travail en équipe ne remplace pas la coopération informelle qui a besoin de temps et de lieux pour exister : c'est ce que l'on se dit entre deux portes, mais actuellement ce temps est trop réduit pour pouvoir construire. Enfin, réaffirmer que les enseignants, en tant que professionnels, ont une expertise sur leur travail peut leur permettre de défendre un métier qui sait évoluer.

La sociologue Anne Barrère souligne dans un entretien⁶⁴ en 2010 : « *[Le travail en équipe] demande en lui-même un travail supplémentaire et peut générer des conflits. Il faut toujours se demander quels sont les buts visés mais aussi ce que les enseignants peuvent y trouver* », et décline les différentes formes de travail en équipe : partenariat, collaboration, entraide, coopération... Dans le système éducatif, il lui apparaît important de distinguer le travail en commun autour des élèves associant des professionnels aux statuts différents et ce qui constitue

⁶³ <http://www.snuipp.fr/Animer-le-debat-professionnel-a>

⁶⁴ <http://www.snuipp.fr/Un-benefice-sur-le-plan>

un réel travail ensemble de la part d'enseignants qui effectuent les mêmes missions. Elle souligne le problème du travail en équipe comme mot d'ordre incantatoire, lui qui pourtant n'est pas une panacée et ne va pas de soi. Le problème du travail en équipe est difficile à poser en dehors des nouveaux rapports de pouvoir entre la hiérarchie et les équipes d'enseignants. Ce chercheur montre que l'administration impose parfois une « *collégialité contrainte* » allant de pair avec un « *pilotage par les résultats* ». Dans ce type de fonctionnement, le résultat serait très dépendant du charisme et de la personnalité de ceux qui pilotent le projet et de leur capacité à fédérer. Pourtant, le travail collectif est ailleurs puisqu'il repose sur la réappropriation par chacun d'un espace de discussion et de débat pédagogique, qui permet d'agir de manière plus large et plus intéressante professionnellement. Aujourd'hui, la situation est plus ambivalente et il peut y avoir une « *injonction à innover* » ou à changer, vécue comme contraignante tout autant que de traditionnels freins bureaucratiques à cette innovation peuvent continuer à exister. « *Le travail en équipe se construit au mieux lorsqu'il correspond aux besoins et aux compétences des acteurs de terrain* » poursuit-elle avant d'avancer une idée phare : « *créer une forme de travail ou chacun à intérêt de s'investir, voilà une des clés de la réappropriation du travail en équipe* ».

Toujours en 2010, s'inspirant des travaux du CNAM et d'Yves Clot (2008), le SNUIPP-FSU développe l'idée que le travail collectif est un des leviers pour travailler autrement⁶⁵, pour redonner aux enseignants leur pouvoir d'agir. Dans ses formes actuelles, l'organisation du travail enseignant ne permettrait pas à ces derniers d'exercer pleinement leur pouvoir de créer et même d'agir tout simplement, comme pourtant le requiert tout métier de conception. A l'inverse, le travail en équipe permet de modifier la division du travail de prise en charge des élèves : décloisonnements, mobilité des enseignants ou des élèves, possibilités multiples de groupement des élèves. Le collectif, ce serait la constitution d'un réseau professionnel qui peut devenir une ressource pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Ces transformations de l'organisation du travail enseignant doivent s'accompagner de temps pour la réflexion et le travail collectif de « plus de maîtres que de classes » pour mieux prendre en charge les difficultés des enfants dans la classe. Pour cela, il faut davantage de formation initiale et continue pour se familiariser avec le travail en équipe. Il est donné en exemple pour ce travail collectif une expérimentation à Cosne-sur-Loire dans la Nièvre⁶⁶ : les enseignantes ont construit la conviction petit à petit que le travail à plusieurs redonnait des marges de manœuvre. Grâce à une formation filée sur l'année, les dix enseignantes du groupe scolaire ont donné une nouvelle

⁶⁵ <http://www.snuipp.fr/Presentation-du-dossier.10170> et <http://www.snuipp.fr/Jouer-collectif>

⁶⁶ <http://www.snuipp.fr/Cosne-Les-coudees-franches>

dimension au travail collectif : « *Celle d'un réseau professionnel qui constitue une ressource dans le travail du quotidien* » explique la directrice. Tout part de cette formation singulière montée en collaboration avec l'INS HEA⁶⁷ où l'objectif était de réfléchir aux élèves en difficulté. Toute l'année, une journée par semaine, une quinzaine de professionnels divers se réunissaient dans l'école. Il s'est constitué un groupe inter-métiers, avec les enseignants remplacés en classe par des PE2 en stage filé, les RASED, les référents, mais aussi les conseillers pédagogiques. « *On avait régulièrement un cadre de travail collectif, un espace qui permet de penser puis d'agir à plusieurs quand d'habitude on se sent seul et dans l'urgence* » explique la directrice.

Le SNUIPP-FSU, à la suite du projet de refondation de l'école et de la mesure phare du « plus de maîtres que de classe » du nouveau gouvernement, a organisé une journée nationale sur le sujet en novembre 2012⁶⁸, où par ailleurs nous sommes intervenus sur le thème du développement professionnel au sein des dispositifs de co-intervention. Ce fut une journée nationale de réflexion ouverte pour permettre de passer du slogan à la pratique en témoignant des diverses expérimentations sur le terrain. Si la revendication du « plus de maîtres que de classes » a rencontré un écho dans les propositions de la nouvelle loi d'orientation, les dispositifs très divers de postes surnuméraires qui se succèdent depuis les années quatre-vingt-dix ont souvent eu un caractère précaire et transitoire.

En 2013, un entretien de Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot⁶⁹ montre que le travail en équipe est nécessairement requis pour modifier le quotidien des classes. Il est mis en œuvre dans un nombre de plus en plus important de dispositifs spécifiques à certaines populations d'élèves, surtout destinés aux plus fragiles. Cette situation est ambiguë car d'un côté, il s'agit dans une école inclusive de différencier les apprentissages en gardant tout élève dans le temps didactique et le collectif de la classe, et, de l'autre, de mettre en place des aides externalisées où « *faire réussir les élèves consiste à prendre en charge leurs difficultés à travers divers dispositifs spécifiques* » (Amigues, 2005). Tout se passe comme si « *cette catégorie [élèves en difficulté] permet de créer une nouvelle association « élèves en difficultés/dispositif pédagogique adapté* » (Ibid.). Cette multiplication de dispositifs peut alors inciter les enseignants, en toute bonne foi, à penser les aides en dehors de la pratique collective de la classe et en les déléguant à d'autres (enseignants « surnuméraires », spécialisés, assistants

⁶⁷ INS HEA : Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Education des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés.

⁶⁸ <http://31.snuipp.fr/spip.php?article1152>

⁶⁹ <http://www.snuipp.fr/Un-travail-d-equipe-requis>

pédagogiques) ou à des professionnels extérieurs à l'école. Cette tendance forte à l'externalisation entrave alors les changements de pratiques (alors qu'ils sont une des attentes majeures dans la loi d'orientation), puisqu'ils ne sont pas nécessaires dans la mesure où d'autres professionnels prennent le relais. Ces chercheurs citent comme preuve un rapport de l'IGEN (2009) quant à l'observation et l'analyse des pratiques effectives dans les classes.

En synthèse, le SNUIPP-FSU associe le dispositif « plus de maîtres que de classe » à l'amélioration du travail en équipe et des conditions d'enseignements pour construire un projet commun, croiser les regards sur l'élève, procéder à des décloisonnements et évaluer ensemble le travail réalisé par l'équipe, ceci afin de permettre aux acteurs de l'école d'inventer de nouvelles approches et de les faire vivre.

La réaction du SE-UNSA, lors de la parution de la circulaire de janvier 2013 sur le « plus de maîtres que de classe », mettait l'accent sur le projet pédagogique de ce dispositif puisqu'il concerne l'ensemble des enseignants. Le maître supplémentaire n'est pas un maître à part, il est un membre de l'équipe, comme tous les autres enseignants, d'où les propositions de faire retirer du projet de texte les mentions qui font du maître supplémentaire un « super-héros » de la pédagogie ou qui le confondent avec un maître spécialisé. Le rôle des RASED, en complémentarité, est bien rappelé dans la circulaire définitive. C'est bien l'équipe pédagogique qui construit le projet pédagogique en fonction des besoins identifiés des élèves. L'affectation d'un maître supplémentaire doit faciliter des fonctionnements pédagogiques en phase avec « *l'esprit des cycles* » et conduire à un renouvellement des pratiques quand cela s'avère nécessaire. Lors d'une interview au journal « *20minutes* » du 2 juin 2014⁷⁰, une déléguée de ce syndicat met en avant les missions différentes des enseignants qui co-interviennent dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : « *Un des maîtres va par exemple demander aux élèves de raconter leur visite du château de Versailles et leur donne la parole. Pendant que l'autre note leurs réflexions au tableau. Ou l'un va délivrer une leçon pendant que l'autre aide ceux qui ont du mal à suivre* ». Ce dispositif permet de davantage solliciter les élèves et la déléguée SE-UNSA met en avant trois points positifs : une approche plus personnalisée, des résultats sur les élèves, notamment une prise de parole facilitée, et une amélioration des conditions d'apprentissage.

Leur critique de ce dispositif porte sur les lacunes de la formation, qu'il faudrait renforcer afin que les équipes apprennent à travailler autrement avec un enseignant supplémentaire. Les

⁷⁰ <http://www.20minutes.fr/societe/1391389-premiere-bonne-note-pour-le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes>

enseignants demandent aussi du temps commun de préparation pour intervenir simultanément dans la classe.

1-4-Faisons le point

La prise en compte des difficultés d'apprentissage a une longue histoire dans le premier degré. Ce qui caractérise le système éducatif français est d'avoir systématiquement choisi d'attribuer des moyens humains supplémentaires pour apporter des réponses pédagogiques à ces difficultés. Depuis la création des G.A.P.P., l'enseignant spécialisé peut être considéré comme le premier dispositif de « maître supplémentaire » mis en œuvre, tel qu'il est défini par la profession : un maître en plus dans l'école. Ainsi, historiquement, la personnalisation des aides à apporter aux élèves en difficulté d'apprentissage fut en premier lieu du ressort des enseignants spécialisés avant d'être celui des enseignants ordinaires. Ceci nous amène à conclure que la prescription 2002-113 définissant les compétences de chacun – enseignant spécialisé et maître ordinaire –, finit par organiser ce qui relève ou non d'une expertise du Rased par une approche différenciée des compétences et une redistribution des responsabilités. Ne donnant pas de description sur le « comment faire » articuler l'ensemble des moyens mis à disposition, cette organisation conduit à une division du travail et une juxtaposition des actions.

Si les enseignants supplémentaires du projet P.A.R.E. ne doivent pas mettre en œuvre des compétences spécifiques, ceci afin de différencier leurs actions de celles des enseignants spécialisés, cela veut dire aussi en creux que les membres du Rased, amenés eux-aussi à intervenir au sein même de la classe, conservent la spécificité de leur approche. De quelle manière la complémentarité des actions se négocie-t-elle dans les équipes pédagogiques ? L'institution prescrit la collaboration en organisant la complémentarité des actions, avec le Rased comme « dispositif-ressource » ou l'intervention du maître P.A.R.E. en « partenariat », ainsi que le projet d'école et / ou le directeur d'école pour coordonner les actions au sein de l'équipe pédagogique. Toutes les actions sont organisées autour des besoins des élèves, mais la prescription floue « aider l'enseignant » fait qu'elles sont dirigées aussi vers les actions de l'enseignant de la classe. L'institution insiste sur le cadre organisationnel et les moyens à mettre en œuvre, ce qui doit permettre un travail collectif plus efficace, mais comme le montre Mérini, Thomazet, & Ponté (2013), les pratiques collaboratives des enseignants ne recourent pas cette évidence.

Si, ainsi que l'institution le prescrit, la remédiation aux difficultés d'apprentissage par le RASED va « jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe », nous posons la question de ce qui se négocie entre les deux enseignants. Comment le maître E – expert de la difficulté - donne-t-il son analyse et propose des recommandations suite à ce travail d'analyse ? Comment l'enseignant de la classe met-il en

œuvre une réponse adaptée dans la classe, qui prenne en compte cette analyse ? Nous le répétons, rien n'est dit sur le « comment faire » ni sur les outils à mettre en œuvre pour réaliser « ce qui est à faire ». L'institution organise le travail des enseignants par le pilotage des moyens au sein de l'établissement, en occultant le fait que les dispositifs de co-intervention sont des situations de travail inédites qui posent la question de la réorganisation du travail au sein même de la classe, avec des enseignants qui peuvent avoir des manières spécifiques de s'emparer de la prescription selon les outils qu'ils utilisent. Ces outils enseignants sont difficilement repérés dans les recherches en Sciences de l'Education et du point de vue de l'institution, ils sont même ignorés puisque le plus souvent elle organise le travail selon des moyens sans donner ce qui peut permettre la mise en œuvre. Nous notons une évolution de l'institution et des syndicats sur le versant « deux, c'est deux fois mieux » ou « à deux, on est plus intelligent », qui prend en compte la manière dont la recherche scientifique s'approprie les dimensions collectives, plus tournées vers une redéfinition du métier que vers les élèves en difficulté d'apprentissage, ce qui est une des réalités du travail enseignant.

Effectivement, comment se « frottent » deux genres professionnels distincts, ou métiers, dans une situation forcément singulière ? S'il existe un échange d'expertise, alors nous devrions le voir dans les procédés ou outils utilisés, d'où l'intérêt d'étudier les processus sous-jacents.

Chapitre 2 : Les cadres théoriques qui soutiennent l'amélioration des pratiques enseignantes

Les diverses approches présentées ci-dessous montrent des rapports différents aux processus sous-jacents, selon que les considérations sur les échanges d'expertise soient tournées vers les élèves ou vers le collectif et les outils utilisés.

2-1- L'approche des « bonnes pratiques »

Faïta et Saujat (2010) dressent à nouveau un bilan qui était déjà d'actualité en 2002 (Amigues, 2003 ; Bressoux & al, 2002 ; Saujat, 2002) :

« Pour étudier les « situations d'enseignement-apprentissage », une partie importante de la recherche en éducation s'est centrée, jusqu'à présent, sur l'étude des activités cognitives des élèves ou encore des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et de développer des compétences dans les situations scolaires. Ces travaux de laboratoire ou expérimentaux de terrain ont en commun d'avoir été réalisés sans prendre en compte l'action des professeurs ou les caractéristiques des situations réelles d'enseignement » (Faïta & Saujat, 2010, p. 42).

Dans une approche positiviste, il s'agit bien dans la recherche des critères du « bon enseignant » ou de l'enseignant efficace de mettre à la disposition des enseignants, comme l'indique Bru (2002), des indications pour l'organisation de leur action auprès des élèves avec comme visée l'amélioration de leurs résultats scolaires. Ce sont des recherches dites de type « processus-produit » qui ont donné lieu au plus grand nombre d'indications pour améliorer les résultats de l'enseignement. Elles tentent de découvrir des liaisons directes entre les indicateurs d'efficacité et les manières de faire des enseignants, en visant la description du processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi son amélioration (Doyle, 1986), c'est-à-dire l'amélioration des pratiques enseignantes, toujours d'actualité dans les réformes actuelles.

Ces recherches s'inscrivant dans le paradigme processus-produit « ont échoué à « filtrer » la réalité quotidienne de l'action du professeur dans sa classe. En effet, si elles ont contribué à inscrire dans une tradition longue et prolifique l'enseignement comme objet de recherche, leurs choix théoriques, épistémologiques et méthodologiques les ont conduites à développer des travaux dans lesquels l'enseignant est davantage « représenté » que réellement présent » (Faïta & Saujat, 2010, pp. 42-43). Ces limites ont conduit de nombreux travaux de recherches vers le modèle causal de l'« effet- maître », où on en est arrivé à une quantification de la perte ou du gain pour un élève d'être scolarisé avec tel enseignant plutôt qu'avec tel autre (Bru, 2002). Amigues (2003) indiquait la prégnance toujours actuelle de l'idée que ce que les élèves

apprennent dépend directement de ce que fait le professeur et que, dans ce que fait ce dernier, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres. « *Ainsi, le professeur qui cumulerait ces façons de faire efficaces devrait accroître la réussite de ses élèves* ». (p. 6). On peut se demander si on ne retrouve pas dans la co-intervention et l'idée de coopération, de partage ou de complémentarité ce cumul dont parle Amigues, qui va de pair avec l'idée que la complémentarité se ferait par un échange « naturel » dans lequel les protagonistes n'auraient rien à construire ou inventer, une idée forte qui est à l'origine de la plupart des prescriptions et des dispositifs dans la formation des enseignants.

Bru (2002) parle d'« illusion scientifique » quand, dans les années 90, les autorités ministérielles ont conçu le projet d'identifier les méthodes des maîtres efficaces pour en généraliser l'application. Les travaux sur l'efficacité de l'enseignement sont sans conteste d'un grand intérêt, mais une liste générale de facteurs, compte-tenu des différences entre enseignants et des différents contextes, ne peut garantir qu'ils contribuent à l'efficacité de tous. Bru (2002) va même jusqu'à conclure que traduire des résultats de recherche sur une « liaison empirique significative » en une prescription à tous les enseignants peut conduire à des inconvénients, que nous nommerions dans une perspective ergonomique des activités contrariées, voir même empêchées, car « *on ignore ce que sont les processus qui expliquent cette liaison* » (p.65). Il faut continuer de s'interroger sur les conditions de généralisation et d'application de la modalité réputée efficace et Bru (2002) appelle à en interroger sa validité écologique. Nous interrogeons de même la généralisation des dispositifs d'aides avec « un maître supplémentaire » au niveau national suite à des résultats jugés efficaces à un niveau local. Elle se base sur la représentation dominante « *A deux c'est deux fois mieux* » (Amigues & al, 2008) alors que l'on ignore quels sont les processus ayant un effet sur l'amélioration des pratiques enseignantes sous-tendue par ces dispositifs.

Par la suite, les modèles cognitivistes ont tenté de renouveler plus scientifiquement cette idée de départ en caractérisant l'action professorale sous des dimensions planificatrices, décisionnelles et évaluatives. Comme le souligne Amigues (2003), ces modèles considèrent le professeur « *comme prenant des décisions en situation, qui remettent en question ou modifient celles initialement prévues ; les jugements que le professeur porte sur son action ou sur celles des élèves le conduisent à réviser des plans antérieurs ou à improviser, etc.* » (Amigues, 2003, p.6). Malgré l'intérêt de mettre en avant les interactions maîtres-élèves, et non plus seulement la transmission du savoir aux élèves, il est souligné le retour de la coupure entre l'action enseignante et le fonctionnement réel de la classe, avec par exemple le paradigme de la « pensée enseignante » (Tochon, 2000).

Selon Faïta et Saujat (2010), les travaux s'inscrivant dans le courant socioconstructiviste ont produit des connaissances importantes sur la construction des connaissances dans l'interaction entre pairs et entre professeur et élèves mais leur élaboration expérimentale les conduit toujours à se situer en dehors du travail effectif du professeur en situation réelle. En définitive, ce point de vue connaît de grandes difficultés à établir des ponts entre les résultats de la recherche fondamentale et les pratiques pédagogiques des enseignants « ordinaires », ce que cherche à atteindre les tenants de la recherche-action.

2-2- L'approche de la recherche-action

L'approche que l'on a généralement appelée la « recherche-action » consiste à se placer au cœur des pratiques pour agir sur elle : « *La visée praxéologique d'amélioration ou d'optimisation des pratiques à travers, par exemple, la mise en œuvre d'un dispositif innovant, est clairement affirmée* » (Bru, 2002, p.65). Après une position d'extériorité des recherches précédentes par rapport à leur objet, ici est visée une intériorité en choisissant d'appréhender les pratiques enseignantes dans des conditions de forte proximité participative de terrain, qui se propose d'être une façon à la fois de les connaître et de contribuer à leur transformation. Bru (2002) pointe les limites de cette approche, et notamment le problème de la confusion des rôles due à la proximité enseignants/chercheurs. Même si l'objectif des enseignants est de travailler sur leurs pratiques pour les faire évoluer et celle des chercheurs de se consacrer prioritairement à l'étude de ces processus d'évolution, les rapports entre enseignants et chercheurs sont exposés dans cette approche à de nombreux malentendus, témoin de l'ambiguïté du lien qui les unit dans cette « recherche-action », courant le risque outre mesure pour chacun d'investir l'un ou l'autre pôle en devenant des pseudo-enseignants ou des pseudos-chercheurs. Le risque est de réduire la dynamique de production de connaissances puisqu'elle est alimentée par la contribution spécifique apportée par chacun des acteurs.

2-3- L'approche écologique des processus interactifs

Si une partie des travaux de recherche continue de se centrer sur l'étude des activités cognitives des élèves ou des conditions nécessaires pour apprendre et développer des compétences dans les situations scolaires, Saujat (2010) constate que de nombreux auteurs s'inscrivant dans le courant socio-constructiviste étudient la construction des connaissances dans l'interaction entre pairs et/ou dans les interactions professeur-élèves. L'approche écologique des processus

interactifs proposée par Doyle (1986), utilisée par certaines recherches françaises dont la visée est de mieux connaître les pratiques enseignantes, met en avant la complexité de la tâche de l'enseignant qui serait liée aux événements qui s'y produisent. Ces événements sont décrits visibles car publics, multiples et simultanés, marqués par leur immédiateté, leur rapidité et comportent de l'imprévisibilité. Tardif & Lessard (1999) introduisent deux nouvelles caractéristiques à celles proposées par Doyle, celles d'interactivité et de signification, ce qui permet de rendre davantage les événements de la classe descriptibles. Ils les présentent comme étant au fondement de l'écologie de la classe.

Dans l'approche de l'analyse des pratiques, la figure professorale pourtant réintroduite comme un des pôles de l'interaction n'en demeure pas moins davantage évoquée qu'étudiée du point de vue de l'exercice du métier (Amigues, 2003). L'analyse des pratiques pédagogiques est inspirée d'une visée constructiviste de la formation en tant qu'elle « *positionne le formateur en tant que facilitateur d'expression sur les pratiques, comme guide pour l'analyse et comme médiateur de la confrontation des points de vue sur les pratiques analysées* » (Bru, 2002, p.67). Les travaux de D.A Schon (1994) sur le praticien réflexif sont la source principale citée pour justifier l'analyse des pratiques. Bru (2002) fait le constat que l'analyse des pratiques a renouvelé les moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants. Certes, l'action de l'enseignant est mis au centre du processus formatif, mais justement, ce centrage sur l'action a conduit de nombreux travaux à ne prendre en compte que ce qui était réalisé dans la classe, occultant le reste : ce qu'il peut faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il ne peut pas faire, qui est au cœur de l'activité enseignante et de l'organisation du milieu de travail. Ainsi Bru (2002) énumère les limites de cette approche quand elle reste dans le domaine des pratiques déclarées : « *Les verbalisations ne peuvent être considérées comme le témoignage complet, strictement fidèle et exclusif de la pratique de celle ou celui qui les formule. Les comparaisons entre pratiques déclarées et pratiques constatées ont montrée qu'elles n'étaient pas superposables* » (p.67). L'approche ergonomique et son analyse de l'activité enseignante dans le cadre méthodologique des autoconfrontations produisent des matériaux de recherche qui permettent une nouvelle intelligibilité du travail de l'enseignant. Comme l'indique Saujat (2010), l'ergonomie de l'activité enseignante s'inscrit dans une démarche qui ne pose pas la pratique comme déterminée par un certain nombre de facteurs mais plutôt « *comme s'actualisant à travers des interactions en contexte dans lesquelles sont à l'œuvre des processus organisateurs* » (p.34). Elle se démarque ainsi du béhaviorisme et de la catégorisation des postures ou des approches situationnistes qui réduisent les situations d'enseignement-apprentissage à une explication en termes d'effets ici et maintenant. Que devient cette

actualisation des interactions dans un dispositif comme la co-intervention ? Quels sont les processus organisateurs mis en œuvre ? Sont-ils les mêmes que dans une situation ordinaire ? Des observations systématiques d'une durée suffisante et répétées d'une année sur l'autre montrent l'existence de variabilités de l'action professorale, aussi bien entre les professeurs que pour un même professeur (Altet, 2002 ; Arnoux, 2002 ; Bressoux, 2002 ; Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, 1994, 1996) et donc infirment l'existence possible d'un « professeur efficace en toutes circonstances » (Amigues, 2003). Ces travaux soulignent l'intérêt d'étudier les situations réelles, rejoignant en cela les questions soulevées par l'approche ergonomique, notamment la variabilité des situations de travail et l'importance des dimensions subjectives. L'« analyse plurielle » proposée par Altet (2002) est un nouveau cadre interprétatif qui repose sur le principe suivant : « *Il s'agit d'analyser le problème dont la pratique est la solution, et de voir quel est le compromis recherché par l'enseignant pour faire tenir des logiques d'action contradictoires* » (p.92). Plusieurs travaux ont mis l'accent sur les variations constatées dans la pratique d'un même enseignant, et des résultats ont établi que la variabilité intra-maître à conditions de travail différentes est plus élevée que la variabilité inter-maîtres à conditions égales (Crahay, 1989). La notion de « configurations de pratiques » ainsi que celles de « compromis » et de « pluralités de logiques d'action » développés par Altet (2002), ont ouvert l'analyse de pratiques vers une perspective historique du sujet, ainsi qu'en creux à l'histoire du collectif de travail et aux pratiques véhiculées par le métier. Cette activité professionnelle est « située » (1994; 2002), « *orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel* » (2002, p.86). Pour étudier cet objet, Altet propose de croiser les approches disciplinaires et de contribuer à les relier en se centrant sur l'étude des « processus d'interactions enseignant-élèves » qui sont, de nature « *à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant* » (Altet, 2002, p.87) et définit l'enseignement comme « *un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves* ». Ces recherches portent ainsi sur les pratiques effectives des enseignants observées en situation et sur l'articulation entre ce que fait l'enseignant et ce que font les élèves en mettant l'accent sur les interactions « *car, comme Tardif et Lessard (1999), nous observons que « ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe* » » (2002, p. 87). Pourtant, nous soulignons les principales critiques de l'observation : « *Les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation* » (Bru, 2002, p.70). Le choix théorique de Bru, pour intégrer les dimensions historique et temporelle, consiste à parler de

« pratiques en contextes » (pratique « contextualisée » et « contextualisatrice ») et non de pratique située afin de mieux connaître les organisateurs de la pratique : « *Les relations entre la pratique et son contexte externe ne sont pas forcément réductibles à un rapport de contenant à contenu, car dans son déroulement, la pratique donne signification au contexte et peut contribuer à sa transformation. Ainsi, il n'existerait pas de contrainte et de ressources en soi ; selon la configuration évolutive de la pratique, une contrainte peut devenir une ressource comme une ressource peut devenir une contrainte* » (ibid.). Plus récemment, le projet du réseau OPEN⁷¹ (Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012) ouvre une réflexion sur l'étude des pratiques enseignantes effectives par l'observation et il en ressort que cette méthodologie « *n'est pas seulement une technique, elle est aussi une théorie pratique* » (Numa-Bocage, Marcel & Chaussecourte, 2014, p.3). L'équipe de recherche ERGAPE propose de regarder les pratiques effectives « *non pas comme l'exécution d'une action prescrite, mais comme le résultat d'une construction historique* » (Félix, Amigues & Espinassy, 2014, p.53).

Le cadre théorique et méthodologique des autoconfrontations, qui sera présenté plus loin, n'est pas un entretien avec l'enseignant pour saisir le sens de son action, mais bien, dans une perspective historico-culturelle de co-analyse, pour développer l'interprétation des situations par les sujets concernés et par la suite, les processus par lesquels ils agissent (ou non) pour transformer la situation. Ce cadre méthodologique permet la confrontation de l'enseignant à sa propre expérience en dépassant l'auto-observation et le commentaire en réponse aux questions du chercheur (Félix, Amigues & Espinassy, 2014). L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et les résultats des sciences du travail offrent un nouveau regard à la question de l'observation, notamment par l'analyse fine des situations de travail, afin de rendre compte de l'épaisseur sociale et sémiotique de la « multifinalité de l'activité des sujets ». Ce qui est la source de nombreux « conflits de critères » (Leplat, 1982) et pose « *le problème du rapport des motifs et des buts bien posé et bien illustré par Leontiev* » (p. 123). Le cadre méthodologique des autoconfrontations n'est pas à confondre avec la recherche-action et les critiques qu'en a fait Bru (2002). Nous l'utilisons pour rendre compte d'une manière renouvelée des processus en jeu dans les dispositifs d'aide en co-intervention, et plus particulièrement des préoccupations des enseignants qui sous-tendent leur activité.

⁷¹ OPEN : Observatoire des Pratiques ENseignantes

2-4- L'approche de la sociologie de l'éducation

Dans une approche sociologique, Kherroubi (2003) mettait à jour des dimensions « invisibles » de l'établissement dans l'enseignement du second degré. Il existe une « organisation » locale propre à chaque établissement, qui « *résulte des modes de collaboration que se donnent les professeurs pour organiser leur action et se répartir les tâches* » (p.2). Les dimensions « invisibles » et organisation locale propre que montre Kherroubi dans le second degré existent-elles à l'école élémentaire ? Si, comme le montrent Thomazet, Mérini et Ponté (2011), il existe une reconfiguration des rapports professionnels entre les maîtres E et les équipes pédagogiques dans les écoles, nous posons la question de l'organisation qu'elle entraîne localement. Le travail endogène d'organisation est-il affecté par la mise en œuvre des dispositifs d'aide en co-intervention ?

2-5- Faisons le point

Le changement des pratiques enseignantes - qu'il soit recherché indirectement pour le RASED ou directement dans le projet P.A.R.E. - est-il uniquement provoqué par l'organisation de pratiques collaboratives différentes de la forme scolaire traditionnelle ? Des changements sont observés, mais l'amélioration des pratiques enseignantes reste incertaine et tendancielle. Les travaux de recherche vus ci-dessus ne la montrent pas, notamment ceux qui la regardent à travers l'activité réalisée et non à travers l'activité développée. À part les travaux de Thomazet, Ponté & Mérini (2011) qui se sont intéressés aux pratiques collaboratives des enseignants spécialisés, tout en excluant de leur analyse l'unité spatio-temporelle de la classe (Mérini, Thomazet & Ponté, 2014), les approches étudiées précédemment considèrent les situations d'enseignement-apprentissage comme un travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis permanent entre les professeurs en situation. Le sens de l'action en classe est construit par les acteurs au travers de leurs négociations. Mais quid de ces négociations dans les dispositifs d'aide en co-intervention ? Quand les enseignants co-agissent, est-ce qu'ils négocient pendant l'action ? L'activité des deux enseignants est-elle dirigée uniquement vers les élèves comme le montrent Mérini, Thomazet et Ponté (2014) ? Nous posons la question de savoir comment les écarts de pratiques ou décalages « observés » sont vécus par ceux qui co-agissent. Sont-ils régulables dans l'instant de la co-intervention ou dans un temps plus long ? En quoi l'écart entre deux manières de faire peut-il être potentiellement développemental ?

La prescription ne donne pas les outils pour répondre à ces questions. Les modes de collaboration, de coordination et de coopération au sein même de la classe constituent des objets sensibles pour les travaux sur les pratiques collaboratives. Dès lors que d'une part, il est difficile d'en saisir les contenus et les objets de l'activité à partir desquels les transactions et compromis sont négociés en situation et, d'autre part, d'apprécier l'effet à court ou à long terme sur les manières de faire des professeurs. En effet, si l'activité de l'enseignant spécialisé est d'aider les élèves repérés en difficulté à réussir la tâche lors de la co-intervention, nous pouvons penser qu'il doit réajuster ses outils pour pouvoir les utiliser au sein de la classe. La co-intervention confrontant les enseignants à la variabilité des situations de travail sous le regard actif d'un pair va-t-elle amener à reconcevoir des outils ? S'il existe une re-conception, nous posons la question de sa temporalité : se situe-t-elle dans le temps de la classe ou dans un temps plus long ? En quoi cette re-conception peut être une source de développement ou non ? Ce processus se déroule-t-il dans une co-construction ? Pour rendre compte des processus de transformation des outils et des compétences, une approche développementale plutôt que fonctionnelle serait mieux à même de saisir les conditions temporelles et historiques dans lesquelles le travail de soi et des autres peut amener, ou pas, à une re-conception des outils construits par les acteurs. C'est ce que se propose d'examiner le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Les cadres théoriques qui soutiennent un point de vue développemental de l'activité collective

Historiquement, l'ergonomie est une approche centrée sur l'homme : ce n'est pas à l'homme de s'adapter à son travail, souvent au détriment de sa santé, mais plutôt à l'environnement de travail d'être adapté à l'homme. Cela a donné lieu à une technologie du facteur humain qui étudie la façon de concevoir la tâche de manière à respecter les limites physiologiques de l'homme tout en atteignant le but fixé. C'est une ergonomie de conception centrée sur la tâche et les problèmes de posture et de santé physique essentiellement. Il s'est ensuite développé dans les pays francophones une deuxième ergonomie, l'ergonomie de langue française, dont la création remonte à 1967 avec la fondation de la Société Ergonomique de Langue Française. Cette approche tente de prendre en compte les particularités de la personne, et donc de tenir compte des différences individuelles en commençant par les différences de genre. Elle montre qu'il ne peut pas exister un seul modèle de l'humain au travail, car la variabilité (Altet, 1994, 2002 ; Amigues, 2003) intra et inter individuelle ainsi que celle de la situation elle-même est inhérente au travail.

Pour produire « *des connaissances scientifiques sur le travail en vue de le transformer* », (Daniellou, 1996), nous nous engageons dans une démarche d'analyse du travail en nous appuyant sur des processus de transformation de son objet et la sollicitation des savoirs d'expérience. Dans notre recherche intervention, nous étudions le processus de transformation des milieux de travail lors de la mise en œuvre d'un dispositif innovant : la co-intervention. L'analyse de l'activité se fait à partir « *de l'objet spécifique du travail enseignant : l'organisation d'un milieu propre à l'apprentissage, théâtre des échanges d'activité entre protagonistes (enseignants-enseignés) suivant des modalités très particulières, dans des situations vouées à ces échanges* » (Faïta, 2003, p. 23), mais en tenant compte principalement des échanges d'activités enseignants – enseignants.

Un premier renversement de perspective dans l'analyse du travail a été permis par la notion de rapport prescrit /réel. Il a montré « *la variabilité simultanée des individus travaillant et des situations dans lesquelles ils travaillent* » (Faïta, 2003, p. 18). L'ergonomie a réussi à mettre en avant « l'exigence fondamentale » (Faïta, 2003) de rendre leur centralité aux activités des individus et des acteurs sociaux, grâce aux travaux de Ombredane et Faverge (1955) qui ont ainsi distingué « ce qu'il y a à faire » (la tâche prescrite) et « comment les travailleurs le font » (le travail réel). Un deuxième changement de perspective est opéré par Terssac et Maggi (1996) qui ont montré que l'efficacité du travail dépendait de la régulation de l'activité par le sujet

agissant : « *Cette proposition consacre un renversement de perspective à propos de l'efficacité du système : celle-ci ne provient ni de la définition des procédures et des méthodes, ni du seul respect des instructions. Les résultats ne peuvent être obtenus que grâce à la capacité de régulation de l'activité développée par les sujets agissants, d'une part pour gérer les variations des conditions externes et internes de l'activité et d'autre part pour tenir compte des effets de l'activité* » (Terressac & Maggi, 1996, p. 89). En ce qui concerne le rapport expérience/connaissance, nous retiendrons de l'approche de Faïta (2003) « *l'idée d'une fertilisation réciproque (...) intégrant les sources de variabilité envisagées ci-dessus, variabilité des hommes et des femmes, des situations, rétroaction des pratiques sur les savoirs et les normes antécédents* » (p. 18). Cette analyse présente le mérite de questionner la « normalisation des façons de faire », à la fois comme objectif de la formation que comme critère d'évaluation du travail accompli. L'efficacité devient la capacité à résoudre les problèmes rencontrés en fonction d'une pluralité de ressources, à partir des progrès dans l'appropriation du métier qui atteste d'un développement historico-culturel.

L'enseignement majeur de ces renversements de perspective successifs (Faïta, 2003) fut la mise en évidence des lacunes de l'analyse classique du travail où celui-ci est entièrement prédéterminé, configuré en fonction du programme à exécuter, et que cela se retourne finalement contre l'efficacité recherchée. « *L'activité réelle, quel qu'en soit le domaine, échappe à toute standardisation. Celle-ci n'est qu'une façon de prédéfinir formellement les rapports à venir entre ceux qui travaillent et l'objet de leur activité de travail, elle n'est, pour reprendre l'expression de Schwartz (2002), que l'une des anticipations possibles des actes de travail* » (Faïta, 2003, p. 18).

Ce que les programmes de recherche sur l'action ont montré est qu'il peut y voir une confusion entre le réalisé de l'activité et l'activité elle-même. « *L'activité, c'est ce qui se fait ou ce qu'on fait, dit Hubault, par rapport à la tâche qui définit ce qui est à faire* » (Faïta & Saujat, 2010, p.48). Dans l'activité, il faut tenir compte de ce qui n'est pas visible, c'est-à-dire ce qu'on n'a pas fait, ce qu'on n'est pas parvenu à faire, ce qu'on voudrait ou aurait pu faire, etc. La notion d'activité, c'est l'activité réalisée et non réalisée. C'est de manière simultanée une activité contrariée, suspendue ou empêchée, qui fait partie intégrante du réel de l'activité en y pesant d'un poids qu'il ne faut pas sous-estimer (Clot, 1999). « *En effet à travers l'activité réalisée, qu'on considérera comme les occupations d'un sujet, ce dernier cherche toujours à recycler ses « pré-occupations » (Curie & Dupuy, 1996) : le devenir de ces préoccupations dans les occupations du sujet, la possibilité ou non pour lui d'en « faire quelque chose », ouvre ou ferme la voie au développement de son activité* » (Faïta & Saujat, 2010, pp. 48-49). Le devenir des

pré-occupations des sujets est à questionner dans les co-interventions que nous étudions, puisque si l'occupation est commune entre l'enseignant supplémentaire et le professeur, il est probable que les pré-occupations ne le soient pas, l'objet de l'activité étant distinct : faire réussir les élèves en difficultés d'apprentissage vs faire réussir le collectif-classe. Le développement de l'activité enseignante se fraye un chemin à travers les conflits entre les trois « directions » (Clot, 1999, 2008 ; Saujat, 2010) : vers soi, vers autrui et vers son objet, qui dans la situation de travail que nous étudions, est un objet d'activité distinct. Chacune de ces directions entre dans le champ complexe des dilemmes et des tensions qui traversent l'activité et dont il faut prendre toute la mesure pour comprendre le travail enseignant dans toutes ses dimensions.

La prescription représente un modèle refroidi, qui définit formellement les rapports entre les travailleurs et les objets du travail. Mais c'est bien le réel de l'activité qui conduit les enseignants à transformer la prescription pour pouvoir se l'approprier et la faire vivre dans le collectif de travail. Amigues (2009) soutient que cet « artefact prescriptif » peut être considéré comme l'organisateur du travail partagé des enseignants. Qu'en est-il de l'appropriation conjointe de l'« artefact prescriptif » (Amigues, 2009) dans la co-intervention ? Est-elle à l'origine de la construction d'outils communs ou spécifiques ? Les pré-occupations de l'enseignant supplémentaire sont distinctes de celui du maître de la classe puisque le premier a comme objet la réussite des élèves considérés en difficulté tandis que le deuxième a comme objet la situation d'enseignement-apprentissage de la classe. Le point de vue du prescrit est la réussite de tous les élèves, mais si l'objet du travail de l'un est distinct de l'autre, comment s'articulent-ils dans la co-intervention ? Quels sont les transactions ou compromis mis en œuvre, et sur quels objets de travail ? Si de plus nous tenons compte de la distinction entre but déclaré de l'action et motif réel de l'activité, quelles dimensions collectives sont à l'œuvre dans la co-intervention ?

3-1- La conception du collectif dans une perspective historico-culturelle

3-1-1- Les dimensions collectives de l'activité

La notion de collectif prend ici toute son importance quand on prend en compte la transformation de l'enseignant lui-même dans et par le travail, rappelé très justement dans la problématique générale de Tardif et Lessard (1999/2004):

« En simplifiant, on peut dire qu'avant Marx le rapport du travailleur à l'objet du travail était pensé comme un rapport de transformation de l'objet par le sujet humain, celui-ci restant semblable à lui-même dans cette activité. L'objet était conçu dans une relation de

stricte extériorité par rapport au sujet travaillant et celui-ci maîtrisait l'objet, sans être modifié par son action. Mais Marx a montré que le processus du travail transforme dialectiquement, non seulement l'objet, mais également le travailleur, ainsi que ses conditions de travail. Travailler, ce n'est pas exclusivement transformer un objet en quelque chose d'autre, en un autre objet, c'est aussi se transformer soi-même dans et par le travail » (p.17)

Ainsi que nous l'avons écrit précédemment, l'analyse de l'activité enseignante est indirecte car l'activité est invisible ou presque. La théorie de l'activité (Léontiev, 1976/1984) permet de ne pas réduire l'enseignement à sa signification objective, la transmission de connaissances, et de tenir compte de sa signification subjective : ce que ça demande pour le faire. Il est difficile d'appréhender la situation de travail dans toute son épaisseur car ce « *à quoi l'opérateur s'affronte, comment il y répond, ce qu'il mobilise pour réussir, ce qu'il risque, ça ne se voit pas* » (Hubault, 1996, p. 104). L'action de l'enseignant (Maître E ou professeur des écoles) est le produit des compromis passés avec les objectifs, les normes et son histoire personnelle. C'est la dimension individuelle de l'activité « *qui le guide dans l'adaptation des procédures et des outils, suivant en cela des processus d'appropriation d'artefacts (outils donnés, matériels ou symboliques, extérieurs par leur origine à l'activité considérée en situations réelles), ou encore d'instrumentalisation, au sens de réadaptation à des buts personnels* » (Faïta, 2003, p. 20). Pourtant, c'est la dimension collective de l'activité « *qui fournit le plus souvent des réponses aux questions soulevées par le décalage entre le à faire et le pour faire. Le collectif fournit un soutien à l'investissement subjectif réalisé pour répondre à ce que ne disent pas les prescriptions, mais aussi et surtout pour faire face aux incertitudes* » (ibid.). Comme l'indique Lantheaume (2008) dans son étude des « *projets pluridisciplinaires à caractère professionnel* » (PPCP), « *les normes locales du « bon PPCP » et du « bon travail » sont construites* » (p.34), et sans ignorer la prescription qui est faite, « *les critères de l'efficacité sont négociés et affinés au cours du temps entre respect des règles du métier et ajustements en situation qui sont parfois érigés en règles locales* » (ibid.).

Saujat (2002), dans son analyse de l'activité de Sandrine, souligne l'importance de la fonction psychologique que remplit un collectif à l'égard de l'activité de chacun. En retour, l'activité individuelle de Sandrine est dirigée vers l'activité des autres collègues de son établissement, « *assurant une fonction sociale à l'égard du collectif, susceptible de remettre en route le travail générique* » (p.160). L'intérêt conceptuel de la notion d' « *activité* » est à la fois de réinscrire l'individu dans le collectif, et de réactiver potentiellement les connaissances « *en sommeil* » en un instrument pour créer ou re-crée d'autres possibles avec l'existant et le vécu, restituant ainsi

au collectif une fonction psychologique qui peut se « gripper », si les négociations et les ajustements en situation n'ont pas le droit d'exister et qu'est nié l'écart prescrit / réel. Nous suivons Saujat dans son affirmation : « *c'est sans doute dans ces allers retours entre activité individuelle et activité collective que se jouent le développement du pouvoir d'agir de chacun et de la vitalité d'une équipe* » (ibid.).

Nous prenons en compte cette critique dans notre recherche. Saujat (2002) souligne que la notion d'équipe ne peut se réduire à une collection d'individus. L'injonction au travail en équipe mise en œuvre dans les politiques éducatives de nombreux pays faisant partie de l'OCDE ne semble pas suffisant dans le travail réel des situations d'enseignement-apprentissage pour créer du « collectif de travail », seul en capacité, d'un point de vue ergonomique, à engager ses membres dans une « activité collective » (que nous allons définir plus loin), qui soit autre chose que la rédaction d'un projet formel dont il faut s'acquitter pour être en règle avec la prescription, comme par exemple le projet d'école dans le premier degré. L'objet de cette activité collective n'est pas le prescrit en tant que tel, mais un « artefact prescriptif » (Amigues, 2009), instrumenté par chacun pour permettre ces allers-retours entre activité individuelle et activité collective et transformer la prescription en instrument pour l'action, ré-organiser le travail et re-concevoir les outils utilisés par les enseignants dans leur activité individuelle d'organisation du milieu-classe. La réorganisation de l'activité individuelle et collective dans le milieu de travail en co-intervention est un objet que nous allons analyser dans le point suivant. Puisque le prescrit demande de réorganiser le(s) métier(s), comment les enseignants organisent effectivement leur propre travail à partir des prescriptions qui leur sont faites et des règles de métier ?

3-1-2- Prescriptions et variabilité des situations de travail

Les limites des travaux orientés essentiellement sur l'activité des élèves et non sur l'activité du professeur (Amigues, 2002; 2003; Saujat, 2002; 2010), malgré la prise en compte des interactions entre élèves et professeur, portent sur le fait qu'ils considèrent le respect de la prescription comme une évidence : « *De tels présupposés se fondent sur une logique sociale et culturelle de la prescription à laquelle la conduite enseignante devrait "naturellement" s'adapter* » (Amigues, 2003, p. 8). Cela donne des analyses où sont utilisés en grande partie les résultats des élèves pour orienter l'action des professeurs, tout en ne questionnant pas les présupposés liés à la « norme », elle qui, d'un point de vue ergonomique, est une dimension essentielle de l'organisation du milieu de travail dans ce qu'elle contraint les acteurs à s'y adapter dans une « efficacité malgré tout » (Clot, 1995). Il nous semble pertinent dans notre

travail de recherche, étant donné le peu de travaux sur le « collectif de travail » chez les enseignants, d'analyser le travail d'organisation des dispositifs d'aide, puisque c'est dans l'écart entre le travail prescrit et le travail réel que les professeurs conçoivent des outils, des dispositifs nouveaux, dont ils assurent le développement en transformant leur milieu de travail (Amigues, 2009). Si le milieu de travail dans lequel se réalise une action est bien à la fois source et ressource pour le développement de l'activité de l'enseignant, c'est le réel de l'activité dans ce milieu qui amène les enseignants à transformer la prescription pour pouvoir se l'approprier et la faire vivre dans le collectif de travail et, au-delà, auprès des élèves. Comment les professeurs organisent-ils le milieu de travail de la co-intervention afin d'apporter une aide à des élèves considérés en difficulté d'apprentissage ?

Une contribution d'Amigues et *al.* (2008) rappelle que le cadre normatif de la prescription présente ces nouveaux dispositifs en termes d'effets attendus sur l'établissement, les professeurs et les élèves, mais qu'elle ne dit rien sur l'organisation de cette nouvelle situation de travail qui reste à la « discrétion » des professeurs. Pourtant ce qui est présenté comme nouveau ne l'est pas forcément là où l'attend la prescription, ni les acteurs. C'est en cherchant à comprendre l'exercice du métier et son évolution selon les organisations existantes que l'on peut interroger la construction d'« organisateurs » du travail partagé en fonction de leur évolution dans le temps et selon les situations. L'action, fût-elle individuelle, comprend une dimension collective que révèle l'analyse de l'activité. Ainsi que le souligne Amigues, « *plus la prescription est floue, plus est importante cette activité de redéfinition pour soi et pour les autres de « ce qu'il y a à faire », mais aussi de « comment le faire »* » (2003, p.9). La mise en œuvre du travail prescrit dans l'enseignement est le strict opposé de l'application d'une consigne puisque l'on a affaire à une « prescription infinie » des objectifs, et une « sous-prescription » des moyens (Daniellou, 2002).

Il est tout aussi problématique selon Faïta (2003) d'aborder le travail enseignant sous l'angle exclusif des savoirs à enseigner et de leurs modes de transposition aux situations d'apprentissage car cela rend aveugle aux autres dimensions de l'activité enseignante et notamment aux formes d'investissement des acteurs du processus, notamment les dimensions subjectives. De plus, « *les ressources collectives élaborées pour faire face à la variabilité des situations, autant qu'à la complexité intrinsèque des choix à effectuer, échappent à l'investigation. Les modalités de gestion des relations, pédagogiques autant qu'intersubjectives, restent largement dans l'ombre* » (p. 23). D'où l'intérêt d'utiliser des méthodes indirectes pour éclairer ces zones d'ombre que sont les dimensions collectives de l'activité enseignante. A la suite d'Amigues (2003), nous considérons l'activité enseignante

comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires, mêlant tout à la fois celle de l'institution, du métier, de l'enseignant et de l'établissement. L'enseignant y construit des rapports aux prescriptions (celles qu'il reçoit de la hiérarchie et celles qu'il conçoit pour les élèves), aux autres membres de la communauté éducative (collègues, administration, élèves, etc.) et aux valeurs véhiculées par le métier, mais aussi à lui-même. La prise en compte de ces rapports, éminemment liés aux dimensions collectives de l'activité, permet de ne pas réduire l'activité enseignante à son action visible et réalisée : *« les motifs de l'une ne correspondent pas au but de l'autre et elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles »* (Amigues, 2003, p. 9). C'est pour cette raison que la question des prescriptions, que nous traiterons dans le point suivant, est majeure pour la compréhension des processus historiques et des temporalités qui fondent le métier enseignant et son évolution. Elles constituent, tout comme les outils ou les techniques, des ressources que les professionnels de l'éducation, au sein de collectifs de travail, s'approprient en les « recyclant » au mieux en fonction des caractéristiques des situations.

Ces dimensions collectives de l'activité *« introduisent une dimension sociale au cœur même de l'expérience individuelle, ce qui permet ainsi d'inscrire les expériences de chacun dans un horizon plus ou moins partagé de situations communes, typiques et de sens comparables »* (Tardif & Lessard, 1999, p. 41). Cette « expérience sociale » (*ibid.*) se retrouve être propre à la situation d'enseignement-apprentissage, puisque si l'activité enseignante n'est pas uniquement une action de transmission de connaissance d'un sujet s'adressant à d'autres sujets, elle n'en est pas moins « organisée » selon une tâche qui la contraint sur trois niveaux : *« celui du “faisceau” de prescriptions officielles, celui des “obligations” que se donne un collectif pour parvenir à faire son travail, celui enfin de la “stylisation” opérée par chaque enseignant, cristallisée dans la tâche à prescrire à ses élèves »* (Saujat, 2002, p. 87) mais aussi « adressée » vers l'activité d'autres enseignants, portant sur la même tâche ou concernée par elle. Pourtant, les ressources collectives élaborées pour faire face à la variabilité des situations d'enseignement-apprentissage autant qu'à la complexité des choix à effectuer restent encore largement dans l'ombre. Nous sommes dans la continuité de ce qu'Amigues (2002) soulignait pour justifier l'utilisation des méthodologies indirectes et des résultats issus des sciences du travail :

« Pour l'analyse du travail, les prescriptions et l'apprentissage des élèves ne sont pas séparés, de même que l'organisation (scolaire) ne peut l'être de l'activité des sujets. Entre les prescriptions et les élèves il existe un travail de réorganisation des tâches et des milieux par des collectifs. Le but de l'approche ergonomique est de

rendre compte de la façon dont « le métier » procède à ces ré-aménagements organisationnels, modifie des milieux de travail pour remplir les obligations prescrites et redéfinies. » (Amigues, 2002, p. 200).

Du point de vue de l'institution, l'activité enseignante dans sa dimension collective est un brouillard composé de singularités, qu'il suffit d'ordonner pour rendre la rendre plus efficace, avec en ligne de mire les lieux où une résistance potentielle au projet de transformation de l'école pourrait exister, le premier étant l'établissement. C'est donc peu dire que l'activité réelle des enseignants dans sa dimension collective demeure encore dans une large mesure énigmatique et son analyse constitue un défi majeur pour la recherche intervention. Nous pensons que ce point aveugle amène l'institution à concevoir le collectif comme un « brouillard de singularités », avec une prescription qui tente d'organiser ces singularités autour de la notion fondamentale d' « équipe pédagogique ». Effectivement, pour commencer à cerner ce qu'est « le collectif de travail » chez les enseignants à l'école élémentaire, il devient essentiel de se doter de nouveaux instruments de recherche. Pour cela, nous tentons d'apporter dans ce travail de thèse une contribution méthodologique et théorique sur la dimension collective de l'activité enseignante, d'une manière qui rend intelligible les rapports et les tensions entre l'individu et le collectif. Nous nous appuyons pour cela sur des approches élaborées en sciences du travail et les méthodes développées en clinique de l'activité enseignante.

En ce qui concerne les dispositifs d'aides en co-intervention au collège, l'inégalité de statut, telle qu'elle est rappelée dans les missions de l'auxiliaire pédagogique au collège, empêche le professeur d'utiliser le mieux possible cette aide (Amigues et al., 2008). L'intervention partagée relève d'un conflit de normes à la fois fonctionnelles, sociales et éthiques (Canguilhem, 1966). Amigues et al. (2008) montrent l'écart qu'il peut y avoir entre l'efficacité objective (qui se traduit dans l'amélioration des indicateurs de performance) et l'efficacité subjective (la limitation du pouvoir d'agir). Ils déconstruisent l'idée « *qu' « à deux c'est deux fois mieux » en montrant que les professeurs se rendent compte que la co-intervention n'est pas « deux fois plus facile » pour autant, ni que la présence d'un adulte supplémentaire dans la classe soit forcément un gage d'une efficacité accrue auprès des élèves, ni d'un allègement de leur charge de travail, bien au contraire. » (Amigues, Espinassy, Félix, & Saujat, 2008, p. 7). Dans la situation étudiée, ils montrent qu'au départ l'inefficacité était imputable par les acteurs à un manque de concertation préalable à la co-intervention, et notamment le chef d'établissement, intégrant en quelque sorte ce qui est le postulat de la plupart des prescriptions des dispositifs d'aides à la réussite des élèves, c'est-à-dire que la réussite de la collaboration passerait par la négociation des coordinations à mettre en œuvre pour s'adapter à la variabilité des situations de*

travail. Or cela revient à masquer que dans ces dispositifs d'aide en co-intervention, la variabilité est aussi introduite par l'« autre », l'adulte supplémentaire, ce que l'enseignant tente de maîtriser en organisant autrement - ou pas, ce qui peut devenir un empêchement - son milieu de travail. La « complication » apportée par la co-intervention réside dans le fait que chacun des protagonistes doit redéfinir « l'usage de soi » par l'autre (Schwartz, 2002), et que ce dernier relève moins d'une concertation préalable, même si ce moment n'est pas négligeable, que de l'action de faire pour et avec le co-intervenant.

Que penser alors des dispositifs en co-intervention réunissant deux enseignants à l'école élémentaire ? Le témoignage d'une inspectrice d'Argenteuil-Sud (p.63 de notre thèse) où tout le monde « est plus intelligent à plusieurs » relève-t-il de la même fausse évidence que le « à deux, c'est deux fois mieux » ?

3-1-3- Travail et mise à l'épreuve de la prescription

Travailler, ce n'est pas appliquer la prescription, c'est la mettre à l'épreuve. Saujat (2010) montre la triple mise à l'épreuve des prescriptions dans le travail réel des enseignants, en rendant compte d'une dynamique du processus d'actions et de décisions s'articulant entre quatre niveaux interdépendants : le premier niveau, celui de la prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007), et plus largement des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000) ; celui de la première mise à l'épreuve de la prescription lors de la réorganisation opérée par les collectifs professionnels et qui débouche sur des règles de métier ; la personnalisation de ces règles lors de l'auto-prescription de ce qu'il y a à faire ; la mise à l'épreuve de cette auto-prescription dans le travail réel de la classe. Ainsi, le travail « *n'existerait pas sans le processus de remise en chantier des « normes » par ceux qui agissent.* » (Faïta, 2003, p.19). De même, Schwartz (2002) écrit que l'activité « *oblige à se mettre en quête des multiples injonctions, règles, usages venant de l'amont, de l'horizontal, de la matière, des environnements techniques, et des groupes sociaux, créant des « débats de normes » multiples* » (p.36). L'hypothèse des « genres d'activité », formulée par Clot et Faïta (2000), repose sur le constat « *que des formes stables préexistantes, sortes de préconstruits sociaux, de mémoire impersonnelle des milieux de travail, permettent au vivant de s'y couler pour donner forme à l'action, c'est-à-dire aux actes réalisés en situations réelles d'être référés à des façons de faire reconnues par le milieu professionnel, et, en quelques sortes, garanties par lui* » (Faïta, 2003, p. 22).

Nous utilisons notre analyse des prescriptions des dispositifs d'aide (Partie 1, chapitre 1) pour montrer la réappropriation de ces prescriptions par les collectifs de travail, notamment ceux qui

co-agissent dans la classe (Partie 3). Quelles réorganisations des milieux de travail sont élaborées par les enseignants pour faire « ce qu'on leur demande de faire » en rapport avec « ce que ça leur demande pour le faire » avec des élèves ? Que deviennent les règles de métier dans les mises à l'épreuve que sont la co-intervention et la personnalisation des aides ? A la suite de Saujat (2010), nous nous appuyons sur la distinction proposée par Daniellou (2002) pour caractériser les normes antécédentes comme des prescriptions « descendantes » et les renormalisations de ces normes, des prescriptions « remontantes ». L'avalanche de prescriptions qui caractérise la période actuelle du management éducatif concourt à mettre à l'épreuve le genre professionnel, à pousser le métier dans ses retranchements et ses possibilités de réponses. En effet, les évolutions récentes des prescriptions descendantes, et tout particulièrement celles de la prescription primaire, se caractérisent par « un brouillage croissant » (Saujat, 2010) des finalités de l'école, des missions, des fonctions et des tâches assignées aux professionnels de l'éducation, à travers une nouvelle division sociale du travail et une réorganisation des milieux de travail enseignant (la classe n'étant pas le seul milieu de travail du professeur). C'est bien dans ce changement organisationnel que se situe la co-intervention qui pointe sur le travail de ré-organisation auquel doivent se livrer deux professeurs appartenant à deux genres professionnels.

La prescription « faire réussir tous les élèves » se rapproche de plus en plus d'une « prescription infinie » (Daniellou F. , 2002), peut ne pas avoir la même signification pour un maître E et pour un PE et l'on peut concevoir le type de conflits qui peut exister entre deux professionnels dont les manières de faire relèvent de logiques distinctes et qui doivent aménager un milieu commun de travail. Ce qui est problématique dans la sous-prescription de moyens et de « comment faire » pour atteindre ce qui est demandé comme résultat, est que l'élaboration repose entièrement sur les enseignants sans qu'ils puissent pour autant mettre en œuvre des règles communes et connues issues du métier (Saujat, 2010), puisque les réformes déconstruisent la forme scolaire traditionnelle sur laquelle sont adossées ces règles de métier. Plutôt que de transformer le métier à partir des gestes existants, on le balaye de l' «extérieur » pour tenter de mettre en place une autre forme scolaire, dans un souci louable d'une meilleure efficacité, en ignorant que cette forme scolaire est, dans une perspective ergonomique et développementale, une forme historique qui s'est construite avec et par l'institution et les enseignants, de même que les compétences professionnelles de l'enseignant se sont construites avec et dans cette forme scolaire. Il semble que cette rupture, mise en avant comme un élément indispensable du changement des pratiques pédagogiques, ait un effet contrariant, voire empêchant le changement plutôt qu'il ne l'accélère. Saujat (2010) l'explique comme une « défaillance »

fréquente de ces prescriptions exogènes qui renvoient les enseignants à eux-mêmes, les contraignant à trier tout seuls entre les différentes sources de prescription, qu'elles viennent « d'en haut » ou « d'en bas ». Il leur faut alors établir des priorités sans jamais pouvoir les satisfaire toutes (Daniellou, 2002) et arbitrer à la recherche d'une « efficacité malgré tout », qui questionne le métier, sur les plans éthique et technique, dans sa capacité à dépasser les contradictions qui révèlent ses potentialités et ses lacunes face à des situations professionnelles inédites. Dans une forme scolaire troublée, privée de « débats de normes » (Schwartz, 2000) constitutives de cette première mise à l'épreuve, l'enseignant se voit contraint de reporter les « renormalisations » nécessaires et de les opérer pour son propre compte sous la forme d'auto-prescription en l'absence de répondant collectif (puisque tout le monde est logé à la même enseigne) pour élaborer des compromis afin de satisfaire à la fois à la demande institutionnelle et à celle du milieu de travail. Ce sont ces arbitrages qui questionnent le métier, d'abord sur l'enseignant lui-même quand il évalue le résultat de son action, mais aussi le collectif qui se questionne sur la pertinence des actions individuelles.

Ces propos concernent le professeur lorsqu'il est seul à faire des choix, mais qu'en est-il dans la co-intervention ? La réélaboration à deux, si elle existe, permet-elle de mieux surmonter ces contradictions ? Dans le cas des dispositifs d'aide en co-intervention, nous pouvons penser que le répondant collectif existe. Il opère sous une forme particulière, puisque inédite. Les auto-prescriptions, qui relèvent du travail de préparation de la classe, revêtent un statut particulier en ce qu'elles occupent une position charnière entre les prescriptions exogènes et le travail réel dans la classe puisqu'une fois « *ce travail de préparation réalisé, celui-ci devient à nouveau du prescrit pour l'enseignant. Il s'agit alors d'un prescrit adressé à lui-même (ce qu'il se demande) mais également à ses élèves (ce qu'il leur demande)* » (Saujat, 2010, p.58). Pour qu'advienne une « action conjointe » avec les élèves (Sensevy, 2011), il faut d'abord une action conjointe des professeurs. Ce changement organisationnel pose justement la question de l'action conjointe qui devient dissociée dans la co-intervention. Nous sommes toujours dans du transformé par le prescrit, mais nous montrons justement que la classe est divisée géographiquement, les élèves sont réparties et que l'action conjointe entre les élèves considérés en difficulté et leur professeur est médiée par l'action de l'enseignant supplémentaire.

La troisième mise à l'épreuve est donc la confrontation au réel qui se passe en classe. Quelles sont les renormalisations et auto-prescriptions qui opèrent dans les dispositifs d'aide en co-intervention ? Cette potentielle re-conception à deux a des effets sur l'activité. L'activité dirigée vers l'élève devient une activité dirigée vers l'autre enseignant, questionnant en retour le métier et le « frottement des genres, et dont l'enjeu est l' « action conjointe » avec les élèves.

3-1-4- Compromis et dimension collective de l'activité

Notre recherche documente la dimension collective de l'activité dans ce qu'elle peut contenir comme ressource, notamment en ce qui concerne les gestes de métier. Le travail en co-intervention que nous étudions montre comment cette nouvelle situation d'enseignement peut être une loupe pour étudier la construction historique individuelle et collective inscrite dans l'activité enseignante. Pour Hubault (1996), les compromis sont le résultat d'arbitrages effectués ici et maintenant, dans la réalisation d'une tâche qui convoque des rationalités en conflit. Toutefois cette définition, qui tend à rabattre l'activité sur ce qui est fait, n'est pas suffisante pour rendre compte de la part de non-réalisé et/ou non réalisable constitutive du réel de l'activité. Ce que soulignent Faïta & Saujat : « *c'est laisser dans l'ombre les conflits du réel de l'activité qui conduisent le sujet à évaluer la portée des arbitrages effectués au regard de ceux qu'il aurait pu faire, mais n'a pas faits* » (2010, p.49). Ces conflits, dans le cas de deux enseignants, renvoient aux autres arbitrages possibles ou impossibles pour eux au moment où ils agissent. Il faut prendre en compte les tensions entre les différents usages de soi dans la co-intervention : usages de soi par soi, de soi par l'autre et de l'autre par soi (Félix & Saujat, 2012) Ne regarder que l'activité réalisée laisse dans l'ombre les possibilités qui restent latentes, notamment quand le sujet évalue la portée de son action et la juge à l'aune des autres arbitrages qu'il aurait pu faire ou qui sont faits par l'autre. Vygotski l'exprime ainsi : « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées.* » (1925/1994, p. 41). La co-intervention est un changement organisationnel qui perturbe les processus « habituels » (c'est-à-dire historiquement construits) de l'action conjointe et de la re-conception. Les compromis pris pour gérer la tension prescrit/usage de soi selon ses propres règles ne valent plus dans cette situation. Le collectif « déterritorialisé » (symbolique et lointain) devient une confrontation effective *in situ*. La notion de compromis gagne à être élargi au compromis passé (ou pas) avec l'autre et des règles hétérogènes. Nous cherchons ainsi à élargir la définition du compromis à un espace-temps qui englobe l'histoire de l'enseignant mais aussi la construction d'« un horizon » (Bakhtine, 1952/1984) afin de repousser les limites de l'existant car, comme Bosson (2011) l'explique, la confrontation permet aux acteurs de « *se dépendre de l'action en la remplaçant comme un choix parmi d'autres choix* » (p.151).

Le compromis est le résultat provisoire de dilemmes ou de choix saisis dans les rapports entre sa propre histoire et l'histoire collective du métier face à la situation concrète. Ces rapports sont fondamentaux pour comprendre la question du sens dans la dimension subjective de l'activité, ce qui explique l'intérêt de la contribution de Leontiev à partir des travaux de Vygotski (Saujat,

Amigues, & Faïta, 2007), puisqu'il s'agit « avec cette dimension subjective de l'activité de ce que Leontiev (1976, 1984) a proposé le sens de l'activité, entendu comme le rapport entre ce qui incite le sujet à agir et ce vers quoi son action est orientée ici et maintenant, c'est-à-dire pour reprendre le vocabulaire de Leontiev comme le rapport entre le motif de l'activité et le but immédiat de l'action » (Faïta & Saujat, 2010, p.50). Lors du travail en co-intervention, l'enseignant est contraint de faire des compromis entre ses « pré-occupations » et ses occupations d'enseignant dans une classe tout en répondant aux demandes institutionnelles, et cela sous le regard actif d'un pair présent dans la classe. L'institution souligne les bénéfices sur les pratiques pédagogiques des dispositifs avec un enseignant supplémentaire, mais qui dit amélioration des compétences dit développement. En quoi la situation de co-intervention est-elle une source de développement de l'activité professionnelle, ou pas ?

Nous retiendrons de ce questionnement l'intérêt de caractériser le travail des enseignants dans les dispositifs d'aides en co-intervention : sommes-nous dans du travail collectif et/ou du collectif de travail ? Dans de la co-activité, de la co-action, de la coopération ou de la collaboration ? Quelle activité conjointe allons-nous éclairer ? Comment les situations de concertation et de coordination sont-elles organisées ? Il semble que la notion d'activité enseignante telle qu'elle est abordée dans les situations où le maître est « seul à bord » ne suffise pas à répondre à la question des compromis au regard de la situation de co-intervention et des « ruptures » engendrées par la prescription, du point de vue de la nature de l'activité :

- a) Une rupture dans l'accompagnement, car habituellement, un professeur conçoit la tâche qu'il prescrit aux élèves et assure l'accompagnement de sa réalisation selon différentes modalités qui modulent la mise à l'épreuve subjective du prescrit et l'usage de soi par soi et par les autres. Or dans les dispositifs d'aide, l'enseignant supplémentaire assure l'accompagnement d'une tâche conçue par un autre. Cela pose problème pour le premier qui délègue l'accompagnement au second et pour ce dernier, qui doit accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage dans la réalisation d'une tâche dont il doit « deviner » l'intention du concepteur (l'usage de soi par l'autre).
- b) Une rupture dans l'organisation du milieu-classe, engendrée par une division du travail qui se traduit matériellement dans la répartition spatiale de la classe. L'enseignant supplémentaire s'occupe des élèves en difficulté d'apprentissage et le titulaire s'occupe de la classe amputée de ces derniers. Du coup :
 1. Ils ont des occupations et des pré-occupations distinctes (pour le titulaire, l'avancée collective du savoir ; pour le maître supplémentaire, que chaque élève entre dans la tâche.

2. La co-construction habituelle du milieu de travail professeur (solitaire)/collectif élèves est modifiée. L' « action conjointe » (Sensevy, 2011) professeur/élève devient « disjointe » ou du moins partielle pour le titulaire. Si l'on suit Amigues (2000), l'objet de l'activité du professeur est de construire un milieu de travail collectif pour les élèves qui fournisse la matière et la manière de dire, faire et penser l'action à réaliser individuellement. Ce milieu-classe, qui vise à la fois la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages dans la situation ordinaire et habituelle, est ici dé-construit. Comment se fera dans le temps « l'intégration » de ce travail partagé entre les deux professeurs dans l'avancée du travail collectif de la classe ? (l'inclusion ne règle pas forcément les problèmes posés par l'intégration).
3. La séparation spatiale dans le cours de réalisation de l'action ne correspond pas forcément à une activité disjointe chez les deux enseignants. Le signe en serait que l'enseignant supplémentaire intervienne aussi auprès des autres élèves ou du professeur pour procéder à des ajustements, ou inversement que le titulaire soit appelé à modifier une consigne ou préciser des choses à l'adresse de tous.

C'est justement dans ces initiatives non planifiées que l'on peut saisir les dimensions collectives de l'activité et la question des compromis. Généralement, c'est de manière « solitaire » que le professeur passe des compromis pour gérer les tensions entre ce qui lui est demandé et ce que ça lui demande, ainsi que les arbitrages auxquels il peut procéder. Mais tout ce « calcul » est remis en jeu sous les yeux d'un autre, qui, dans le cas de la co-intervention avec l'enseignant spécialisé, appartient à un autre genre professionnel que le sien. A quelles conditions cette confrontation en situation est-elle constructive ou pas ? Si le compromis est pour nous le résultat provisoire de dilemmes ou de choix, est-ce que ces mouvements d'ajustement réciproques renvoient à des questions de métier, et si oui lequel ? Renvoient-ils à un débat de métier ou inter-métiers ? Est-ce que ce travail collectif entre les deux enseignants sous-entend un collectif de travail (au sens de métier, genre professionnel) ou un travail collectif sans collectif de travail ? C'est ce que nous allons examiner dans le point suivant.

3-1-5- Travail collectif et collectif de travail

Pour Caroly (2010), le travail collectif a une fonction bien précise, celle de réguler, que ce soit les « perturbations internes et externes » issues de l'activité ou les écarts entre les « exigences du travail » (les prescriptions) et la gestion des situations de travail (le travail réel). Mais le travail collectif, c'est aussi « *une approche développementale du lien entre travail collectif et*

régulations individuelles du travail collectif lui-même » (ibid.) Il lui semble qu'il manque « une approche développementale du travail collectif en ergonomie » et comme elle le souligne : « *Le travail collectif est défini comme un processus de répartition des tâches, d'échanges de savoirs, d'élaborations de règles collectivement admises, qui constituent autant de composantes collectives de la construction et de la mise en œuvre des régulations des situations critiques. Ces régulations collectives visent soit un but de gestion de la production, de fiabilité des systèmes, et/ou un but d'efficacité, de construction des compétences et de maintien de la santé* » (Caroly, 2010, p.97). Comme vu précédemment dans le chapitre 1 de cette partie, les prescriptions considèrent le travail en équipe comme allant de soi, un état naturel et non pas un processus, souligné ici encore par Caroly. L'intérêt de cette définition est de rappeler la dimension développementale dans ses dimensions collectives et individuelles. Ce problème est évacué par les décideurs qui ne distinguent pas, d'une part, travail collectif et collectif de travail et, d'autre part, collectifs de travail et règles de métier organisant le travail dans les établissements.

Pourtant, il faut tenir compte des précautions sémantiques que proposent Weill-Fassina et Benchekroun (2000) en rappelant que l'expression « collectif de travail » ne doit pas faire oublier que « *tout travail collectif n'implique pas de collectif de travail ; il y faut simultanément, plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier, un respect durable de la règle par chacun, ce qui suppose un cheminement individuel qui va de la connaissance des règles à leur intériorisation* » (Cru, 1995) » (p.6). Pour rendre compte de la diversité des articulations et de leurs implications, De la Garza et Weill-Fassina (2000) ont proposé une analyse du travail collectif et des formes d'interactions sociales qui permettent de les différencier « *en fonction de l'unité d'analyse considérée, des objets d'action, des buts et des tâches des divers acteurs* » (p.226). Elles distinguent cinq formes de travail collectif, prenant en compte des unités de plus en plus fines d'analyse de la conduite : la co-activité ; la co-action ; la coopération ; la collaboration et l'aide / l'entre-aide. Le travail collectif correspond à la manière de travailler ensemble, de coopérer, de collaborer et de de s'entraider. Les définitions des formes de travail collectif sont les suivantes :

- La « co-activité » se déroule dans une situation dans laquelle deux spécialités différentes (ou plus) travaillent dans un espace géographique commun avec des buts différents, même à très long terme, en dehors d'un objectif global de fonctionnement (Faverge, 1970) ;
- La « co-action » concerne des situations dans lesquelles des opérateurs poursuivent des actions différentes sur des objets différents avec des buts à courts termes différents mais pouvant s'intégrer à long terme dans une activité commune (Savoyant, 1977) ;

- La « collaboration » correspond à l'accomplissement sur un même objet d'opérations différentes qui s'articulent les unes aux autres avec un but commun à court ou moyen terme (Rogalski, 1994) ;
- La « coopération » caractérise une activité collective dans laquelle les opérateurs travaillent ensemble sur un même objet visant un même but proximal (de la Garza, 1995) ;
- L' « aide » et l' « entraide » visent à seconder quelqu'un dans ces fonctions ou à exécuter une action ou une opération à sa place. Il s'agit d'une situation où un professionnel vient aider un autre, sans que ce dernier le lui ait demandé (Assunção, 1998).

Dans toutes les formes de travail collectif, deux conditions au moins sont nécessaires pour leur mise en place, la concertation et la coordination, « *dans la mesure où elles fondent les « articulations » entre les différentes personnes concernées* » (De la Garza & Weill-Fassina, 2000, pp.228-229). Leurs définitions sont les suivantes :

- La « concertation » apparaît comme un instrument du travail collectif pour se mettre d'accord, pour agir ensemble, ce qui suppose de confronter et d'ajuster des points de vue entre différents acteurs, concernant des perspectives, des choix techniques et temporels ou autres. Plus les acteurs impliqués dans un processus de travail partagent un référentiel commun et plus la concertation a des chances d'aboutir à un accord de collaboration ou de coopération. Cette concertation n'apparaît pas toujours explicitement dans l'analyse et quand elle n'aboutit pas se créent des situations de conflit, qui transforment les situations de concertation en situations de négociation.
- La « négociation » est un moment privilégié du conflit (Touzard, 1987, cité par De la Garza & Weill-Fassina, 2000, p.229) car c'est le moment où les opérateurs décident de discuter pour surmonter les contradictions résultant des exigences du travail et de se mettre d'accord sur la base de compromis. Le pôle instrumental de la négociation a un grand intérêt dans le travail collectif. En l'absence de référentiel commun ou de motivations partagées, le conflit peut avoir un rôle structurant en obligeant les intervenants à construire des formes de travail collectif qui résultent de compromis. De la Garza et Weill-Fassina (2000) distinguent deux types de situations :
 - a) Une juxtaposition de régulations parallèles de deux (ou plusieurs) acteurs dont l'un accepte provisoirement de ne pas empiéter sur le territoire de l'autre.
 - b) Une situation de blocage. Le conflit sera résolu par des rapports de force, de pouvoir et de statuts inhérents aux processus collectifs.

- La « coordination » est la planification et l'organisation temporelle des activités. Elle implique un ordonnancement de comportements, d'actions et / ou de décisions. Elles distinguent :
 - a) des coordinations décidées d'avance au sein de la structure verticale fixant les règles de l'intervention. Elles se traduisent par des coordinations diachroniques qui établissent les cadres temporels de l'activité et qui nécessiteront des ajustements sur le terrain
 - b) des coordinations contextuelles à l'action qui caractérisent les modes effectifs d'organisation des opérateurs et les ajustements sur le terrain des règles préalables. Elles peuvent être séquentielles et / ou simultanées.

Caroly (2010) utilise dans ses travaux quatre définitions seulement par rapport à l'intérêt qu'elles possèdent de combiner divers critères, la co-activité n'étant pas une forme qu'elle retrouve dans ses objets d'étude. De son point de vue, la collaboration, la coopération et l'entraide font partie de l'activité collective plus que la co-action.

Nous citerons ici des définitions en sciences de l'éducation qui font le constat d'une évolution du travail enseignant. Confronté à de multiples partenaires, l'ensemble de l'exercice professionnel est affecté par la mise en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles de coordination, de collaboration et de coopération (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007) :

- la coordination se caractérise par un ordonnancement des actions et par une adaptation réciproque des acteurs et de leurs actions à celles des autres.
- la collaboration se caractérise par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage de ressources. Il s'y développe des pratiques d'échanges et se concrétise « *dans la circulation de l'information au sein du collectif, à l'ajustement mutuel entre les enseignants, à la socialisation des processus interprétatifs, à l'articulation des actions projetées, à leur planification, voire à l'élaboration d'un référentiel opératif commun* » (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007, p.10). La coordination des tâches repose ici sur la communication entre les enseignants et sur un travail concerté.
- la coopération caractérise les situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble, autrement dit de partager leur espace de travail. Les pratiques de coopération se concrétisent dans l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Le geste professionnel est partagé. « *Les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre*

aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs » (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007, p.11).

Quelle(s) forme(s) de travail collectif est/sont produite(s) dans les dispositifs d'aide en co-intervention ? Comment sont-elles relancées dans notre cadre méthodologique des autoconfrontations ? Existe-t-il un collectif de travail dans les situations d'enseignement en co-intervention, et si oui, est-il un moyen de développer à la fois les dimensions collective et individuelle de l'activité enseignante ? Les réponses à ces questions supposent des méthodes d'analyse adaptées aux caractéristiques des activités collectives visées. Comme le montrent les différentes recherches citées par Weill-Fassina et Bencheckroun (2000), l'observation d'activités collectives est rarement aisée sur le terrain pour plusieurs raisons : la pluralité des personnes à observer simultanément ; la distance matérielle entre les opérateurs ; l'impossibilité d'accès direct au terrain ; la variabilité des situations. Le cadre méthodologique des autoconfrontations nous semble le plus propice à cette situation de travail, à la fois pour observer des activités collectives au plus près des situations réelles de travail et de travail collectif, afin de comprendre ses fonctions selon le contexte, les relations aux objets du travail et les formes de rapport entre les enseignants. Si comme le dit Caroly (2010), « *le collectif de travail n'existe qu'en lien avec l'action* » (p.100), la co-analyse des situations de travail lors des autoconfrontations peut permettre de remobiliser les dimensions collectives de l'activité et, comme nous l'avons déjà dit, dépasser l'inter-individuel du fait de la dimension historique du métier. Le professeur participe de et à la construction historique du milieu de travail au sein de l'établissement, tout en étant précédé par des « normes antécédentes » établies par d'autres avant lui, et par ses propres normes, traces de son histoire personnelle et de son expérience. Ses possibilités d'actions collectives et individuelles sont étroitement liées à ce que cette organisation permet ou interdit (Amigues, 2003), surtout dans le cas d'un changement organisationnel, qui est l'occasion de rendre saillantes non seulement les dimensions collectives, mais aussi les sources (direction, corps d'inspection, professeurs, etc.). Le travail enseignant en co-intervention permet-il de remobiliser des règles communes de métier ? Ou crée-t-il des règles nouvelles ?

3-2- La co-intervention dans une perspective ergonomique de l'activité enseignante

Notre recherche documente des sous-entendus de métier différents en ce qui concerne l'enseignant titulaire et l'enseignant supplémentaire, notamment l'enseignant spécialisé (le maître E). Ainsi que l'indiquent les travaux sur la spécificité du maître E (partie 1 chapitre 1), notre analyse montre un écart entre deux manières de faire, deux métiers différents. C'est cet écart qui laisse entrevoir ce qui les unit, et les désunit. Les hypothèses sur les genres d'activité (Clot & Faïta, 2000) nous éclairent sur les sous-entendus du métier et ce qui pèse sur les compromis. Ces « façons de faire » (Faïta, 2003) sont reconnues par le milieu professionnel, parce que discutées et discutables, et donnent une forme socialement commune aux actes réalisés en situations réelles : « *Elles consistent en façon de faire, en modalités virtuelles de l'agir, permettant à chaque acteur de « se sentir moins seul » face aux imprévus rencontrés dans l'accomplissement de l'action* » (Faïta, 2003, p.22). Comment la co-analyse mise en œuvre dans notre cadre méthodologique des autoconfrontations interroge les acteurs sur les genres d'activité, ainsi que l'organisation de l'action de l'enseignant supplémentaire afin de prendre en compte l'action conjointe professeur/élèves. Dans le regroupement d'adaptation, l'action conjointe ou le milieu co-construit entre le maître et les élèves permet de donner systématiquement la parole alors que c'est rarement possible dans la classe. Est-ce que cet espace peut exister de façon « autonome » au sein de la classe ? Auquel cas, les professeurs travailleraient en « parallèle », telles la co-activité ou la co-action ?

Comment les gestes de métier spécifiques du maître E peuvent-ils exister dans le dispositif d'aides en co-intervention avec l'enseignant ordinaire dans sa classe, puisque celui-ci organise son milieu de travail afin de pouvoir gérer l'avancée collective. Le dilemme « gérer l'avancée des individualités » / « gérer le collectif-classe » est à questionner dans notre analyse de nos verbatim car ainsi que le définit Saujat (2010) : « *L'enseignant est donc placé dans la situation paradoxale d'un prescripteur de tâches, d'un organisateur du travail qui serait contraint, en temps réel, de réorganiser ces tâches en fonction de l'activité des élèves* » (p.61). En quoi cette activité dilemmatique peut-elle se développer ou pas dans le cas de la co-intervention ? L'enseignant est organisateur et réorganisateur de l'activité des élèves, mais de plus, il doit simultanément initier, maintenir et développer une dynamique collective autour de la réalisation des tâches qu'il organise, alors qu'au moment où elles se réalisent, elles se transforment sous l'effet des interactions avec les élèves en fonction de leurs manières différenciées de faire (ou de ne pas faire) ce qui leur est prescrit. Quelle est l'activité de l'enseignant co-intervenant dans ce jeu croisé entre enseignant et élèves ? L'enseignant

ordinaire, pour organiser son travail, doit se fonder sur des anticipations qui dépendent de ce qu'il analyse dans le présent mais aussi dans son histoire, le vécu avec sa classe et celui de sa propre expérience, sans être jamais sûr de leur pertinence actuelle et de leur devenir, puisque la réussite dépend aussi de l'activité des élèves et de leur engagement dans l'interaction scolaire. L'enseignant supplémentaire ne connaît pas cette histoire, ou en tout cas n'en a qu'une connaissance partielle, ce qui a une incidence sur l'organisation de sa propre action. Il existe donc une activité dirigée vers la résolution de dilemmes « opératoires », fortement intériorisée et « matérialisée » dans les tâches données aux élèves, mais, ce qui est nouveau, elle est dirigée aussi vers l'autre enseignant. Comment le maître E réagit en situation au regard des manières de faire du professeur ? Quel retour peut-il y avoir sur l'activité de conception du professeur ? Faïta (2003) ajoute que le travail de l'enseignant exige de fournir des réponses aux contraintes des situations réelles que les prescriptions ignorent, en particulier « ce qui permet de faire ce qui est à faire » (prendre une classe, gérer un groupe, etc.). De plus, l'usage des outils et des méthodes est médié par des éléments de prescriptions, induisant des « manières de faire ». Faïta conclut en expliquant que « *plus qu'ailleurs, le donné et le formalisé ne correspondent qu'à des situations abstraites, jamais à celles que rencontre l'acteur* » ce qui incite à « *réfléchir sur le fait que l'activité réciproque à laquelle est adressée l'activité du professeur n'est pas de même nature que la plupart des autres* » (2003, p. 19), puisque « *la variabilité des conditions d'actions deviennent, dans cette activité, une dimension fondamentale. D'une classe à l'autre, d'une année à l'autre, le possible se transforme en impossible, et inversement* » (p.20). Si les conditions varient en fonction de l'organisation du milieu de travail pour un maître seul dans sa classe, comment réagissent le professeur et l'enseignant supplémentaire face à cette variation, en ce qui concerne notre étude sur les dispositifs d'aides en co-intervention, car le « flou » des textes prescriptifs amène les enseignants à élaborer pour eux-mêmes des prescriptions qui comblent le décalage entre les « logiques de description anticipative de l'activité » (Schwartz, 2002) et les conditions réelles de l'activité en question, ici l'aide individuelle. Ce travail de re-conception de la prescription dans des moyens d'action, suppose du temps, en particulier pour systématiser des façons de faire. Dans l'histoire de la situation de travail en co-intervention, c'est dans le jeu des interventions croisées entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant supplémentaire que se joue cette activité de re-conception, qui va de pair avec la co-construction du milieu. Elle s'inscrit dans une « histoire didactique de la classe » et participe à son maintien et à son évolution, « capital » qui désigne « *à la fois les connaissances acquises par les élèves et leur expérience accumulée en matière de façons de travailler et d'interagir avec le savoir et avec les autres, bref ce que nous nommerons le « genre*

d'activité de la classe » [...] Ce que le professeur fait aujourd'hui avec ses élèves dépend de ce qu'ils ont déjà fait et de ce qu'il leur demandera de faire demain. Les façons de faire, propres au milieu-classe et progressivement instaurées dans le temps, donnent du sens au travail à réaliser et permettent de faire face à des aléas » (Amigues, 2002, pp.207-208). A la suite d'Amigues et de Saujat, notre travail vise à rendre compte du développement dans la reconception des milieux de travail provoquée par la mise en œuvre de tâches au sein des dispositifs d'aides en co-intervention. L'enseignant ordinaire et l'enseignant supplémentaire PARE (ayant tous deux le même métier) organisent le travail collectif dans le temps, d'une séance sur l'autre, alors que le maître E intervient sur la difficulté dans l'instant. La « distribution » de la compétence de l'enseignant (Saujat, 2002) dans une pluralité de cadres de signification permet de ne pas en faire seulement un simple attribut personnel et/ou l'unique produit d'une construction intersubjective, puisque celui-ci découvre, « à la source des dimensions opérationnelles de son activité, des dimensions optionnelles non « réalisées » » (p.162). Encore faut-il que les enseignants parviennent à s'engager dans un « horizon commun » où peut vivre le genre professionnel et les « confrontations sur les manières de faire et de penser, éventuellement concurrentes » (Saujat, 2002, p.160).

Le résultat des renormalisations aboutit à une singularité relative de leur mise en œuvre dans les milieux de travail. Comment sont-elles négociées et partagées entre les enseignants dans les dispositifs d'aides en co-intervention ? Si selon Amigues : « la prescription déclenche, à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de reconception, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre » et si « cette activité de transformation de la prescription pour être appropriée ne va pas sans conflits ou tensions parmi les gens de métier » (2009, p. 19), en quoi consiste cette activité de transformation dans les situations de co-intervention ?

Autrement dit, si nous suivons Amigues, la question est de savoir si dans la co-intervention le professeur supplémentaire peut constituer une ressource ou pas dans le dialogue entre « les prescriptions et les ressources disponibles » et si la mise à l'épreuve du réel peut amener à la confrontation des manières de faire. Est-ce que la question du débat de normes se pose de manière différente dans les situations de co-intervention ? Comment se manifeste ce débat de normes et de co-construction chez l'enseignant titulaire et le maître supplémentaire ? Plus précisément, nous pouvons considérer cette question selon deux points de vue. D'une part, qu'en est-il de l'échange d'outils pendant la co-intervention et leur réappropriation possible dans le contexte particulier de cette classe à ce temps précis de l'avancée des apprentissages, avec ce qui a déjà été fait avant, avec moi et avec les autres enseignants, et ce qui va se passer

après, le devenir des apprentissages de la classe, ce qui est prévu ensuite, etc. D'autre part, qu'en est-il des décisions respectives pendant la co-intervention ?

Ces questions pointent sur la notion de métier qui existe simultanément sous trois aspects « à la fois en tant que métier neutre de la prescription, en tant que métier d'autrui et en tant que métier à soi » (p.49), cet « intercalaire social » entre l'enseignant et sa tâche (Clot, & Faïta, 2000) que nous qualifions de « genres d'activité professorale » (Faïta &, Saujat, 2010), mis en jeu par chacun des enseignants et qui, à l'instar des « genres de discours » chez Bakhtine (1984), sont loin d'être « des normes professionnelles achevées ». Que donne la confrontation de deux genres dans la situation de co-intervention ? Peut-être que le seul échange partagé a lieu quand les deux enseignantes sont ensemble en train de travailler dans le même « horizon » (Todorov, 1981). Le travail enseignant est constitué d'une activité de conception et de planification, demandant un temps long, et d'une activité opératoire qui se réalise dans l'instant, un temps court. Est-ce que les ajustements possibles en situation se limitent à cette dernière (régulation en cours d'action) ou impactent l'activité de conception (régulation sur le long terme) ? Nous posons la question de ce qui fait la médiation entre les deux, c'est-à-dire le retour réflexif. Le débat professionnel est-il possible « à chaud » (en situation) ou de manière « refroidie » (en autoconfrontation) ?

3-3- Faisons le point

Si le travail d'enseignement consiste à ajuster en permanence les outils aux situations et aux autres qu'en est-il dans une situation de co-intervention ? Qu'est-ce qui apparaît de plus qui confirme les hypothèses de Faïta et Saujat (2010) ? Est-ce que l'on assiste à un croisement des conflits de critères des deux enseignants ? Est-ce qu'il existe un potentiel développemental quand se confrontent dans une unité spatio-temporelle commune deux activités instrumentées et dirigées, comportant chacune trois directions (la tâche, les autres, soi) ?

Dans l'activité de travail, le sujet s'efforce de dépasser ses conflits de critères. La théorie de l'activité instrumentée et adressée (Amigues, 2004) pose qu'il ne s'y efforce pas tout seul, ce sont les autres destinataires de ce débat, présents ou non, qui mettent en mouvement ce ressort dialogique qui peut entraîner un développement potentiel de l'activité. Ce débat, suscité par « ce que demande » la tâche aux sujets, est une épreuve sociale et non seulement individuelle. Dans la situation de co-intervention qui nous intéresse, l'action est saturée d'écarts entre les buts et les motifs des professeurs. Notre objet d'étude nous permet d'interroger les conflits de critères en jeu selon le milieu de travail co-construit, soit par PE/PE (deux enseignants ordinaires) soit PE/ ME (un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé maître E). Le frottement du même genre ou de deux genres distincts produit-il les mêmes confrontations sur les manières de faire et de penser ?

En somme, si la résolution des conflits de critères est rendue possible dans la co-intervention, cette dernière ne serait-elle pas une forme d'autoconfrontation croisée avant l'heure, qui déclencherait du développement professionnel? Ou bien les divergences ressenties et ou échangées en situation seraient-elles des points de relance de ce développement lors des autoconfrontations ultérieures « hors situation » de travail ?

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous questionnons le postulat sur lequel se basent les politiques éducatives : Comment le travail collectif et la prescription de dispositifs innovants peuvent-ils être des leviers de changements des pratiques pédagogiques ? En quoi bousculer la forme scolaire traditionnelle peut conduire à du développement potentiel de l'activité enseignante ? L'intérêt d'étudier le travail réel dans ces nouveaux dispositifs est d'éclairer des points aveugles, et plus particulièrement la confrontation des activités. L'amélioration des compétences se trouve-t-elle là où l'attend l'institution ?

Chapitre 1- Le cadre méthodologique des autoconfrontations pour accéder au travail réel et à l'activité enseignante

Le point de départ de notre questionnement est issu de notre expérience de praticienne : pourquoi existe-t-il un inconfort des enseignants spécialisés novices, comme nous le notions dans notre Master deuxième année, en rapport à des propos entendus lors d'une formation CAPSAIS : « Nous ne sommes pas des conseillers pédagogiques » ? Un inconfort que nous avons retrouvé dans notre recherche, prononcé par l'enseignante surnuméraire Inès : « je suis pas l'inspecteur. Je suis pas là non plus pour réguler la séance de mon collègue ». (ACS- Inès - 893). Ce propos fait écho à notre propre inconfort ressenti lorsque nous nous sommes confrontés en tant qu'enseignante spécialisée novice au travail en équipe avec les enseignants des élèves désignés en difficulté d'apprentissage que nous suivions en regroupement de remédiation. Il s'avérait que cette collaboration ne relevait pas de l'évidence alors que la formation la considérait pourtant comme acquise, d'où notre inconfort provoqué par un écart entre ce qui est demandé, ou attendu, et ce que ça demande au regard de la situation concrète. De cette expérience découle notre questionnement actuel sur les dispositifs d'aides, qui dépasse la distribution des responsabilités : « Je travaille ceci dans ma classe » ; « Je travaille cela dans mon groupe ». Comment des échanges « croisés » sur les difficultés des élèves trouvent une concrétisation effective dans le travail quotidien de la classe ? Quels sont les effets réels des concertations entre enseignants sur les pratiques pédagogiques ?

Les résultats de recherche de notre Master (2008) nous ont apporté des réponses partielles à ces questions :

- a) L'activité de l'enseignant spécialisé (maître E) est adressée à des élèves en difficulté d'apprentissage mais aussi vers l'enseignant de la classe.
- b) Lors d'un échange sur l'organisation des aides au sein même de sa classe (ce qui est une des missions du maître E), nous avons constaté une activité empêchée de l'enseignante ordinaire.

Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation simple et croisée utilisé à cette occasion nous a semblé suffisamment heuristique pour approfondir ce questionnement en doctorat avec le même cadre, sachant que les difficultés de coordination dans les dispositifs d'aides à la réussite scolaire, que certains expliquent par un défaut de compétences, une « résistance au changement » ou autres jugements négatifs, peut aussi être entendu du point de vue des compromis qu'il faut prendre, des choix qu'il faut faire sans être jamais sûr qu'ils soient les bons, et qu'il n'est peut-être pas si évident que cela de les prendre à deux, comme le suggèrent pourtant les injonctions au travail en équipe. Cela nous fait revenir sur le problème des prescriptions qui « *font évoluer le métier enseignant tout en ignorant ce qui en fait les ressorts* » (Amigues, 2003, p. 9). L'institution ne tient pas compte du devenir réel des prescriptions et semble ignorer qu'elles sont retravaillées, renormalisées par les collectifs avant d'être mises en œuvre.

Utiliser les concepts et les outils forgés en analyse du travail (Ducros, 2014 ; Espinassy, 2006 ; Grimaud, 2014 ; Mouton, 2007) a permis de distinguer ce qui est spécifique au travail d'enseignement, notamment la prescription de tâches à d'autres (les élèves) et l'ajustement de ces mêmes tâches à l'activité des élèves (Faïta, 2003). Amigues (2003) indiquait la prégnance du postulat que ce que les élèves apprennent dépend directement de ce que fait le professeur et que, dans ce que fait ce dernier, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres. C'est toujours un postulat puissant qui est à l'origine de la plupart des prescriptions de l'éducation prioritaire et des recommandations dans la formation des enseignants (Canat & Grave, 2010 ; Dorison, 2006 ; Gombert, Feuilladiou, Gilles & Roussey, 2008 ; Lescouarch, 2006, 2007 ; Odier-Guedj & Gombert, 2012 ; Mérini, Thomazet & Ponté, 2013 ; Nedelec, 2010 ; Thomazet, Ponté & Mérini, 2011). Malgré le renouvellement scientifique de ce postulat sur l'action professorale en la caractérisant « sous des dimensions planificatrices, décisionnelles et évaluatives », avec des prises de décisions en situation qui remettent en question ou modifient celles initialement prévues, et malgré la mise en avant des interactions maîtres-élèves et non plus seulement la transmission du savoir aux élèves, ces recherches ont toujours comme point aveugle les pratiques réelles des enseignants au sein même de la classe. Notre recherche fondamentale de terrain documente cette zone d'ombre.

1-1- Une recherche fondamentale de terrain

Comme le mentionnent Faïta et Saujat (2010), la notion de recherche fondamentale de terrain a une histoire. Ils situent sa naissance avec l'avènement des sciences humaines et sociales qui, dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, ont placé au cœur de leur problématique la question de l'intervention sur l'humain (Bronckart, 2001). A la différence de la recherche-action (Bru, 2002), cette articulation entre recherche fondamentale et intervention sur le terrain est un principe fort dans notre travail : « *Etudier le travail enseignant est synonyme pour nous d'intervenir en milieu de travail enseignant, d'imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, et pour finir de rendre des comptes aux intéressés* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 52). A propos de l'intervention, Wisner expliquait l'intérêt de répondre à une demande : « *La plupart des chercheurs en sciences humaines n'aiment pas obéir à une commande. Nous, au contraire, considérons la demande comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle nous conduit à la difficulté.* » (1995, p. 10). En ce qui concerne notre recherche, effectivement, nous pensons la demande comme absolument essentielle, et plus particulièrement celle des protagonistes eux-mêmes, car elle mène à ce qui pose problème dans le travail réel. Nous faisons l'hypothèse que cette demande, ouvrant la voie à l'émergence des difficultés concrètes des situations de travail, est essentielle à la controverse qui alimente la motricité dialogique, elle-même source et ressource d'un développement potentiel. Cette demande est souvent liée à un état de crise ou d'évolutions relatives à l'objet, à l'organisation ou aux finalités du travail, qui appellent à une redéfinition et à l'élaboration de ressources nouvelles, ce qui n'est pas sans poser de problèmes quand les prescriptions sont « floues » (Amigues, Félix & Saujat, 2008). Souvent, les chercheurs sont amenés à tenter de mieux comprendre ce qui fonde l'efficacité – individuelle et/ou collective- du travail « ordinaire » des protagonistes quand elle est en reconception. Cette activité « ordinaire » se donne à voir dans la traversée de contextes que propose le cadre méthodologique des autoconfrontations.

Pour se donner les moyens d'approcher cette histoire en mouvement qu'est l'activité des sujets, le premier des objectifs consiste à créer un « milieu associé à la recherche », dans et par lequel seront définis aussi bien l'objet que les ressources méthodologiques (Saujat, 2010). Ce milieu associé à la recherche permet la création d'un nouveau contexte et de mettre en mouvement l'activité des sujets, par le rapport dialogique des échanges et leur développement lors du processus de l'autoconfrontation. C'est pour cette raison que Bru (2002), afin d'intégrer les dimensions historique et temporelle, préfère parler de pratique en contextes (pratique contextualisée et « contextualisatrice ») et non de pratique située. Comme le souligne Saujat

(2010), « *l'activité professionnelle enseignante est insaisissable hors d'une approche « historico-culturelle »*. Elle est en effet orientée sans exceptions par l'individu agissant vers les autres, à savoir pour l'essentiel le milieu de travail constitué autour de l'objet de ce travail et pour traiter celui-ci, avec son incontournable dimension collective, vers lui-même aussi, ses préoccupations, ses savoirs formels et incorporés, ce qui occasionne des confrontations incessantes » (p. 67). Nous nous appuyons sur le cadre méthodologique des autoconfrontations pour rendre compte de ce qui se passe dans l'activité enseignante quand la dimension collective est présente au sein même de la classe lors de la co-intervention, par l'intermédiaire d'un enseignant supplémentaire ?

1-2- La recherche commence par une intervention

La littérature scientifique n'a de cesse de conclure que le traitement de la difficulté scolaire pose problème aux enseignants (nous sommes bien dans une difficulté dans les situations de travail, dans un sens générique et non propre à un établissement), et de la même manière les dispositifs innovants pour la réussite de tous les élèves posent problème car ils cumulent transformation de la forme scolaire traditionnelle et obligation de collaborer. Nous cherchions à étudier des situations de travail qui étaient problématiques et pour cela avons proposée une recherche-intervention qui potentiellement pouvait aider les enseignants à surmonter les obstacles vécues dans les dispositifs en co-intervention.

1-2-1- Comment situons-nous notre recherche par rapport aux programmes de recherche se réclamant de l'intervention ?

Deux programmes de recherche concernant les situations d'enseignement-apprentissage se réclament actuellement des recherches-interventions ergonomiques :

- a) Le cours d'action : il s'inscrit dans une ergonomie de conception de dispositifs de formation sur la base de la compréhension et de l'analyse de l'activité réelle.
- b) L'ergonomie de l'activité enseignante : elle se présente comme une ergonomie de développement consistant à mobiliser les travailleurs en tant qu'acteurs de la transformation de leur situation de travail.

Ces deux programmes de recherche, tout en utilisant l'héritage ergonomique, se distinguent sur plusieurs points que nous avons tenté de formaliser sous la forme d'un tableau d'après Yvon & Saussez (2010) :

Points communs des deux démarches	Ce qui différencie le cours d'action	Ce qui différencie l'ergonomie de l'activité enseignante
- Comprendre et transformer les situations de travail	- Le programme scientifique occupe le premier rang : il faut d'abord comprendre le travail enseignant à l'aide d'un outillage théorique et méthodologique adéquat avant de le transformer ;	- L'intervention occupe le premier rang. Il faut exercer une transformation pour comprendre, en l'occurrence, les lois du développement de l'activité professionnelle. Le programme de recherche est ainsi au service d'un projet de transformation des situations de travail et se nourrit en retour des réussites ou des échecs des interventions effectuées.
- Une préoccupation envers la formation	L'intervention précède le développement d'un programme technologique centré sur l'élaboration de formation reposant sur un observatoire et un conservatoire de l'activité des enseignants, souvent les enseignants novices.	L'intervention est directement liée à la formation et au développement de l'activité professionnelle.
- L'autoconfrontation comme méthode. MAIS le cadre théorique est différent et le dispositif vidéo n'a pas la même fonction.	- Autoconfrontation - Méthode d'explicitation de l'action, en particulier des cognitions qui accompagnent l'action et sont observables à l'écran. - Ressemble au rappel stimulé : replonger l'acteur dans son action passée afin de récupérer son activité cognitive en situation.	- Autoconfrontation simple et croisée - La vidéo, l'enregistrement des traces de l'activité, n'est qu'un prétexte pour provoquer une autre activité. - L'action passée consignée sur la vidéo n'est qu'un point de départ pour permettre au sujet de découvrir des bifurcations possibles de celle-ci, autrement dit pour « ouvrir » et « déplier » les possibilités. - L'ACC ne vise pas l'accès à l'activité passée, mais constitue plutôt une activité nouvelle, une activité à partir d'une autre activité.
L'activité comme objet de l'analyse	- La déconstruction / reconstruction de la dynamique d'engendrement de l'activité.	- L'activité sur l'activité. - Repérer les mouvements, les ruptures, les continuités et les changements thématiques.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la dynamique de signification et d'organisation de l'activité propre à l'acteur. - analyse de la part d'activité qui peut s'expliquer, c'est-à-dire montrer, raconter et commenter à tout instant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cerner l'évolution qui se produit dans le cadre du dialogue avec le professionnel ou le chercheur.
--	--	--

Notre recherche se situe dans une recherche-intervention du point de vue de l'ergonomie de l'activité enseignante. Notre posture de chercheur lors des autoconfrontations était de provoquer des étonnements sur ce qui était vu, d'alimenter des controverses qui sont des leviers de la motricité du dialogue et de développement potentiel, avec comme visée la transformation de l'activité. Les questions que posent Faïta & Saujat (2010, p. 41) permettent de situer notre travail de recherche dans un cadre théorique et méthodologique s'orientant davantage vers une perspective développementale de l'intervention en milieu de travail :

- a) Comment intervenir en milieu de travail enseignant pour transformer des situations professionnelles problématiques ?
- b) Quels outils théoriques et méthodologiques sont susceptibles d'instrumenter de telles interventions ?
- c) Quels effets et bénéfices peut-on en attendre, aussi bien du côté des protagonistes à l'origine de la demande que du côté des chercheurs ?

Saujat (2010) situe l'intervention en milieu de travail éducatif entre production de connaissances et développement de l'activité professionnelle : « *Les travaux que je conduis poursuivent donc deux visées, « épistémique » et « transformative » (Schwartz, 1997), qui renvoient à «la double tâche de se forger des concepts adéquats et de se confronter aux urgences et aux demandes du présent » (p. 23) » (p. 67). La double tâche de se forger des concepts adéquats pour analyser les situations de travail enseignant et de se confronter aux urgences et demandes de réponses des intéressés dans une temporalité délimitée par le cadre méthodologique de l'intervention est problématique puisque le « terrain » de l'intervention-recherche est d'abord « un milieu de travail et de vie » (Saujat, 2010, p.67).*

1-2-2- Notre position de « chercheur intervenant »

« Wisner a maintes fois rappelé que la variabilité des situations de travail faisait que les problèmes n'étaient pas à résoudre, mais à constituer » (Saujat, 2010, p. 67). La position du chercheur propre à une intervention en ergonomie de l'activité enseignante, par « le

renoncement au confort procuré par l'élaboration et la conduite de problématiques guidées suivant des considérations purement théoriques et expérimentales » (ibid.), nous entraîne dans le sillage de Saujat (2010) à utiliser la notion de « chercheur intervenant » :

« Cette posture du chercheur intervenant dans une situation concrète et dans un but défini, confronté à la nécessité d'agir sur des objets qui ne sont pas donnés, qu'il lui faut construire à partir de la demande formulée, a des conséquences fortes sur ce dernier. Il lui faut affronter les obstacles objectivement présentés par la situation dans et sur laquelle il intervient, intégrer à sa démarche l'existence et l'activité de partenaires, sujets à part entière et non objets eux-mêmes de la recherche et accepter les interactions entre l'objet étudié et le déroulement de l'analyse (Amigues, Faïta & Saujat, 2004a ; Saujat, 2007, 2008b, 2009a). » (pp. 67-68).

La difficulté de la posture du chercheur intervenant, en plus de celles citées par Saujat, est d'accepter dans le temps de l'intervention non seulement les interactions entre l'objet étudié et la transformation faite par les protagonistes, mais aussi de tenir compte du produit de cette transformation dans l'analyse des énoncés, non comme un résidu mais comme une composante essentielle à la compréhension des situations de travail. C'est le caractère historique de la démarche clinique de l'intervention que l'on retrouve dans peu d'autres domaines. Cette difficulté supplémentaire conduit le chercheur intervenant à une impossibilité de problématiser *a priori* les questions auxquelles il est confronté (Saujat, 2009) puisqu'il intervient dans une situation concrète et dans un but défini par les sujets. Le chercheur doit intégrer à sa démarche l'existence et l'activité de partenaires, sujets à part entière et non objets eux-mêmes de la recherche, les autoconfrontations donnant lieu à des co-analyses des situations montrées.

1-3 – Une démarche compréhensive et transformative

Le cadre méthodologique des autoconfrontations fait partie des méthodes considérées comme « indirectes », principalement parce que l'accès à l'expérience vécue se fait par la médiation d'une autre expérience, vécue dans le nouveau contexte de l'autoconfrontation. Elle produit un développement de l'activité des sujets dont le sens se transforme en même temps que ce développement renseigne le chercheur intervenant sur cette activité, ce que ne permettent pas des méthodes plus « directes », comme l'observation ou l'entretien. C'est le ressort dialogique des échanges dans les autoconfrontations qui est moteur de ce développement. Dans cette recherche, nous allons rendre compte de ce mouvement lors des autoconfrontations, notamment

l'autoconfrontation croisée, tout en questionnant ce qu'il se produit lors d'échanges entre enseignants dans les dispositifs d'aide en co-intervention.

Le développement de l'activité est difficilement saisissable par le chercheur pendant le temps de la co-analyse lors des autoconfrontations. C'est son activité de recherche qui, après-coup, permet d'en rendre compte. Le cadre méthodologique des autoconfrontations permet-il d'avancer dans la compréhension des processus à l'œuvre dans les situations de travail ordinaire ? Comme le souligne Tardif et Lessard (1999) en concluant leur problématique : « *Travailler, c'est donc s'engager du même coup dans un processus où le travailleur est transformé par son travail.* » (p. 18), notre recherche peut permettre de mieux comprendre les ressorts des transformations dans et par le travail.

Notre posture scientifique est de rendre compte de ce qui fonde l' « efficacité malgré tout » des situations de travail sans être dans une démarche exogène de transformation. Lors de la co-analyse pendant les autoconfrontations, les enseignants peuvent reprendre la main sur leur expérience professionnelle et aborder de possibles transformations (Saujat, 2007). Nous suivons en cela la préoccupation scientifique de l'équipe ERGAPE, guidée par la « règle de métier » de la communauté des ergonomes, « *comprendre le travail enseignant pour le transformer, à la demande des intéressés et avec leur participation* » (Faïta & Saujat, 2010, p.45), idée forte du point de vue de son utilité sociale.

L'activité enseignante est reliée de manière très formelle aux programmes officiels et circulaires qui régissent leur organisation, aux outils pédagogiques et manuels scolaires à leur disposition qu'elle doit s'approprier, et aux politiques éducatives académiques et aux caractéristiques des établissements ou écoles dans lesquels les enseignants officient. Au sein de ce travail se déploie, souvent de manière plus informelle et/ou incorporée, d'autres déterminants qui colorent différemment ceux nommés précédemment, donnant toute leur singularité à chaque milieu de travail. L'activité enseignante est ainsi reliée à sa propre histoire, au corps qui apprend, à une multitude d'expériences de travail et de vie, aux autres enseignants et formateurs qui leur ont transmis des savoirs, des valeurs, des règles avec lesquelles ils composent jour après jour, à leurs proches, à des projets, des désirs, des angoisses, des rêves qui sont du domaine plus personnel mais qui influent sur l'activité présente (Daniellou, 1996).

« L'épistémique et le transformatif, la compréhension et la transformation, se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche-intervention, dont ils sont réciproquement l'un et l'autre le moyen et l'objectif. Nous attendons de ce soutien mutuel des effets à la fois en matière d'accompagnement des professionnels dans leurs efforts pour reprendre la main sur leur activité, et en matière de production de connaissances aussi bien sur l'activité de ces derniers

que sur celle du chercheur-intervenant au cours du processus de recherche-intervention » (Saujat, 2010, p. 68). Les travaux conduits dans cette perspective épistémique et transformative prennent la « difficulté » comme entrée de l'analyse (Saujat, 2009). Ils répondent systématiquement à une nécessité ou à une demande du milieu, ce qui est le cas de notre recherche.

« Etudier le travail des professionnels de l'éducation est donc synonyme pour nous d'intervenir dans leur milieu de travail, d'imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, et pour finir d'en rendre compte aux intéressés (Faïta et Saujat, 2010 ; Saujat, 2007, 2008b, 2009a) » (Saujat, 2010, p. 68). Dans notre recherche, nous observons comment les enseignants s'approprient et organisent un dispositif de co-intervention (Troisième partie, chapitre 1), puis nous co-analisons comment ils le ré-organisent lors des autoconfrontations avec un chercheur et/ou un pair. Cette confrontation avec le réel peut conduire à une transformation de l'activité. Elle montre l'intérêt de considérer l'enseignement comme un travail dans son acception plus large de métier, intégrant la dimension de « collectif de travail ». Le cadre méthodologique des autoconfrontations permet de prendre en compte des dimensions souvent ignorées dans les recherches en éducation :

- a) Le travail produit des effets sur son objet, l'organisation du travail d'apprentissage des élèves.
- b) Le travail produit en retour, selon les résultats sur le travail d'apprentissage des élèves, des effets sur l'enseignant lui-même, qui conduisent à de nouvelles expériences, à des transformations des savoirs disponibles, mais dont le développement est incertain et tendanciel.

Il devient donc essentiel d'étudier les dimensions collectives du travail de collaboration dans les milieux de travail enseignant pour en tirer des connaissances sur le développement des pratiques enseignantes, celui-là même tant attendu par les institutions et Pastré (2009) le formule ainsi : *« c'est dans et par les activités de travail et de formation que les professionnels de l'éducation rencontrent leur développement »* (p.160). Ce développement est à concevoir dans une perspective historique qui prend son sens dans la dimension collective du travail. A partir du langage dans l'autoconfrontation défini comme une « activité dialogique » (Félix, Amigues & Espinassy, 2014), nous mobilisons le sujet sur son activité première (vidéoscopée) et une activité à venir par une « activité sur l'activité », qui représente ce que Vygotski nomme le « contact social avec soi-même » (1925/1994). De ce rapport entre deux expériences peut émerger de possibles transformations.

1-4- Produire des traces dans les autoconfrontations pour rendre compte du développement de l'activité

La clinique de l'activité guide notre démarche méthodologique en ce qu'elle «*propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formulent la demande* » (Clot, & Faïta, 2000, p. 8), et nous suivons Faïta & Saujat (2010) où c'est la connaissance peut « s'expliquer » avec l'action que peuvent apparaître avec le plus de clarté les déterminants de cette action et les tensions qui la traversent. Nous postulons également que ce sont les controverses dans des échanges où les sujets prennent comme objet leur travail qui permettent de rendre visibles ces rapports. Notre intervention-recherche vise à seconder des enseignants « *dans leurs efforts pour « travailler » leur expérience afin d'identifier ou de surmonter un obstacle* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 53), ce qui nous conduit en tant que chercheur intervenant à mobiliser cette expérience en suscitant des controverses professionnelles dans les autoconfrontations. Si « *l'accès au réel de l'activité nécessite la création d'un milieu de travail « extra-ordinaire » qui mobilise un collectif sur l'activité « ordinaire » de chacun* » (*ibid.*), l'activité du chercheur consiste à encourager un travail de co-analyse associant chercheur(s) et enseignants « *dans un processus propre à mettre cette activité « ordinaire » en mouvement.* » (*id.*). Il se trouve que l'objet de cette co-analyse n'est autre que le métier en (re)construction et la re-conception des milieux de travail, et notre cadre méthodologique nous permet de produire des traces pour en rendre compte.

« Ce dernier [le métier en (re)construction] constitue en effet, pour les enseignants, une ressource collective permettant de réinscrire autrement le vécu dans des possibilités d'agir nouvelles, et pour les chercheurs, ce dont ils tentent d'éclairer le fonctionnement en créant les conditions de son développement. De ce point de vue, nous cherchons moins à faire parler les sujets qui ont sollicité notre intervention qu'à faire parler le métier enseignant » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 53).

Pourtant, il ne s'agit pas d'entretenir le métier dans ses connaissances incorporées, mais bien de voir cette re-conception au regard du prescrit : « travailler à deux » au sein même de la classe. L'activité première - la situation de travail vidéoscopée - n'est donc pas seulement « ce dont parlent » les enseignants, mais la source de ce qu'ils font et disent au moment où ils le redécouvrent à l'écran : « *Ce qui importe est alors le fait que ce « contexte » n'est pas seulement un ensemble de références, « ce dont on parle », mais surtout une part déterminante de ce que les opérateurs font de ce qu'ils voient au moment où ils le voient* » (Faïta, & Saujat, 2010, pp. 54-55). Cette situation vécue prend alors sens d'une façon nouvelle et parfois insoupçonnée

jusqu'alors par les intéressés eux-mêmes. Dans les « milieux » de co-analyse du travail enseignant que nous nous efforçons d'organiser lors des autoconfrontations, c'est la traversée de contextes différents qui mobilise l'activité de chacun des protagonistes, y compris le chercheur, dans des occasions nouvelles de se « réaliser », car « *comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau (Bakhtine, 1984)* » (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle les énoncés produits par les sujets lors des autoconfrontations ne peuvent être seulement considérées comme une simple contrepartie verbale ou une explicitation des actes visualisés. Se limiter à l'explicitation, c'est laisser dans l'ombre ce qui est à la source des préoccupations, l'activité non réalisée et les compromis. La traversée de contextes suscitée par les autoconfrontations successives a donc non seulement pour effet de faire ré-agir à ce que l'on voit à l'écran, mais aussi de multiplier, pour le sujet autoconfronté, les occasions de « faire sens » d'une nouvelle manière – l'auto-affectation de Bournel-Bosson (2011) – à partir de ses raisons d'agir et des moyens qu'il s'est donnés pour ce faire au moment et dans la situation où il a été filmé. De ce point de vue, « *la situation initiale, objet de la co-analyse, constitue à la fois le contexte et l'objet d'une nouvelle activité* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 54). Nous faisons donc le choix de décrire les trois contextes présents : celui des séances qui composent les films (l'activité première vidéoscopée), celui de la recherche-intervention (inscrit dans la formation continue de la circonscription au début, puis à l'initiative personnelle des enseignantes à la fin) et celui dans lequel le cadre méthodologique des autoconfrontations se déploie (l'activité sur l'activité première).

Ce troisième contexte est essentiel à la mise en mouvement du processus dialogique. Il est souvent occulté dans les descriptions du contexte de la recherche, car l'effet que peut avoir le dispositif de recherche lui-même sur l'observé est considéré comme négligeable. Une caméra dans une classe n'est pas un acte anodin ; ce n'est pas seulement un outil pour recueillir une trace qui sans lui existerait à l'identique. Le discours de l'enseignant dans sa classe comporte un adressage supplémentaire : vers soi-même, et ce, dès l'élaboration du film dans la classe. Une voix de plus dans la polyphonie de la séance de classe, en reprenant le vocabulaire de Bakhtine. Le processus des autoconfrontations met l'enseignant en situation d'observation particulière : d'observé, il devient observateur de sa propre activité. Dans ce nouveau contexte, « *les actes de travail saisis par le film ne sont pas seulement prétextes à commentaires ou explications dirigés vers autrui, mais prennent sens d'une façon souvent insoupçonnée jusqu'alors par leurs propres auteurs* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 55), ce que nous montre l'énoncé d'une des enseignantes participant à notre recherche : « On a gagné du temps », répété à plusieurs reprises dans son autoconfrontation simple. Ces propos se dirigent aussi vers elle-

même, avec le besoin de faire place à ce « concentré d'histoire » (schwartz, 2000) qu'est l'activité : « *ce qui s'est déjà passé et déjà fait ; ce qui justifie ce que l'on voit et qui doit advenir ensuite ; ce qui impose aux actes telles caractéristiques ; ce qui pourrait être fait autrement par d'autres ou par le sujet lui-même ; etc.* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 55).

Ce « concentré d'histoire », nous nous donnons comme tâche de le rendre visible grâce au processus dialogique que nous initions en tant que chercheur-intervenant au cours des autoconfrontations. En mobilisant les enseignants sur les controverses dans les autoconfrontations simples puis dans les croisées, en les convoquant de nouveau lors du retour au collectif, nous essayons de donner corps aux choix et compromis réalisés, pour les remettre en mouvement dans une re-construction des situations de travail. Cette re-conception, rendue possible par un nouvel adressage du discours dans une nouvelle activité re-contextualisée, est un ressort potentiel de transformation de ce qui a été en ce qui aurait pu être fait : Clot l'appelle l'activité possible ou impossible, François l'appelle le résidu. C'est dans ce qui n'est pas fait, ou qui n'est pas dit, que peut se trouver la compréhension des empêchements.

En ce qui concerne le langage, Faïta & Saujat (2010) développent une contribution à l'ergonomie en rapport au déploiement d'un mouvement dialogique entre deux enseignants où le dialogisme serait la source d'un développement potentiel. Notre recherche apporte sa contribution en cherchant à le susciter et l'accompagner dans le cadre méthodologique des autoconfrontations, avec la constitution d'un « espace-temps » (Clot, & Faïta, 2000) où se déploie un « rapport dialogique » (Faïta, & Saujat, 2010) au sens de Bakhtine, c'est-à-dire irréductible à l'enchaînement des énoncés entre deux sujets engagés dans une interaction : « *Ce rapport implique un sujet, d'abord confronté à lui-même sous les types d'actions qu'il se voit réaliser. Chacun s'engage donc, au cours de cette première phase, dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie et évalue ses propres actes ; s'en étonne éventuellement ; et en construit une vision nouvelle, avant d'être confronté, dans une deuxième phase, à l'évaluation et aux commentaires d'un pair de ses actes de travail* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 53). Le processus mis en œuvre dans ce cadre méthodologique des autoconfrontations ouvre un champ de possibilités nouvelles de par l'entrecroisement d'activités elles-mêmes nouvelles, de nature dialogique, et dont nous cherchons des traces de transformation, mais aussi de blocages, pour rendre compte de leur développement, ou non. Il est essentiel de tenir compte que « *le film du travail d'un sujet, soit la part perceptible ou observable de son activité initiale, constitue la référence : on parlera alors d' « activité sur l'activité » (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004) »* (Faïta, & Saujat, 2010, p. 54).

Pour rendre visible le rapport dialogique des énoncés dans les autoconfrontations, il importe de faire émerger ce qui n'a pas été réalisé, ce qui n'a pas été dit et/ou ce qui a été empêché. C'est entre cette action qui aurait pu être et l'action réalisée que le « jugement » que l'on peut avoir à son propos trouve les possibilités de sa transformation, à partir de la motricité dialogique porteuse d'un développement potentiel de l'activité. La visée transformative de notre méthodologie fait apparaître les tensions qui traversent le sujet, les arbitrages qu'il a dû faire et les pré-occupations qui habitent l'activité du sujet dans son milieu de travail. En ce qui concerne la visée épistémique de notre recherche scientifique, le matériau verbal créé à partir de l'activité sur l'activité en co-intervention sera l'occasion d'interroger les connaissances issues des travaux de l'ergonomie de l'activité enseignante, puisqu'elles ont porté essentiellement sur le maître seul dans sa classe.

Nous allons présenter notre cadre méthodologique des autoconfrontations en deux points : le chapitre 2 présentera les présupposés généraux qui l'organisent et le chapitre 3 le cadre retenu relativement à l'objet d'étude (la co-intervention) et la demande des enseignants participant à la recherche.

Chapitre 2 : Les présupposés généraux du cadre méthodologique des autoconfrontations

Nous avons fait le choix d'utiliser le cadre méthodologique des autoconfrontations simple et croisée. C'est une démarche qui se caractérise « *par des options scientifiques et méthodologiques visant à favoriser un processus de développement des situations ainsi que du pouvoir d'agir des individus et des collectifs de travail* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 57). Le processus d'autoconfrontation permet à l'enseignant, étayé par la co-analyse avec le chercheur et/ou le pair, d'envisager de nouvelles possibilités dans son activité de travail, et au chercheur de mieux comprendre les choix qui sont faits. Ce cadre méthodologique donne de la visibilité aux effets des prescriptions et dispositifs innovants sur l'organisation des milieux de travail et aux ressources qu'offre le collectif de travail face aux « impensés » du métier. Le processus d'autoconfrontation est soutenu par le rapport dialogique qui en constitue le principe directeur. Les dialogues qui s'instaurent permettent la conjugaison des expériences des participants et la confrontation terme à terme des « comment faire » respectifs des acteurs, à partir des « à faire » (prescriptions) et des « pour faire » (modes opératoires) contenus dans la tâche réalisée concrètement, rendant visible l'activité qui la contient.

2-1- Le travail comme objet de réflexion et de débat

« L'originalité de l'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en acte, réside dans la libération des façons de signifier offertes aux sujets. Ainsi, les mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peuvent devenir elles-mêmes objet de réflexion et de débat, à travers la reconnaissance de la pluralité des voix et des signes, qui compose la dimension concrète des échanges verbaux. Au dialogue contraint, situé et contingent aux modes d'évaluation sociaux et techniques succède un dialogue riche de ce que les sujets n'ont pas dit, mais auraient pu dire ou exprimer à propos des thèmes, c'est-à-dire, encore au sens de Bakhtine, des formes concrètes d'énonciation intégrant le jugement sur l'objet de l'action et son destinataire » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 54).

Le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit l'autoconfrontation suscite le déploiement d'un rapport dialogique au sens de Bakhtine (1977, 1984). Ce rapport implique un sujet, d'abord confronté à lui-même par les actions qu'il se voit réaliser, mais aussi confronté aux pairs et au genre professionnel. La dimension concrète des échanges verbaux se retrouve dans les énoncés produits à la faveur de ce cadre méthodologique, c'est-à-dire les mises en relation entre les

énoncés et les situations et actions de référence, qui deviennent elles-mêmes des objets de réflexion et de débats, non seulement pour la recherche, mais pour les sujets eux-mêmes, renouvelant les significations à travers la pluralité des voix (Bakhtine) et des signes (Vygotski). C'est une manière indirecte de prendre en compte les « données subjectives » qui témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions. Mobiliser le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée, en co-analyse avec le chercheur et/ou un pair, c'est lui offrir la possibilité de « penser » son travail, celui des autres, dans une mise à l'épreuve de l'expérience et des compétences. Si ce qui n'est pas dit dans les milieux de travail trouve dans le cadre méthodologique du temps et des adressages pour « dire » les organisations incorporées, alors l'action peut prendre un sens nouveau et le processus d'autoconfrontation ouvrir sur une « zone de possible développement ». La visée de notre recherche est de déclencher et d'accompagner la réflexion de l'enseignant dans une activité langagière avec son pair à travers la confrontation de leur activité passée, et d'envisager dans une perspective épistémologique une analyse après-coup des effets du processus de recherche-intervention sur les objets de réflexion initiés (Saujat, 2009).

2-1-1- Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation simple et croisée

Le processus se déroule généralement en trois parties (Faïta & Vieira, 2003) :

- a) la constitution d'un groupe d'analyse et sa mise au travail sur l'objet de recherche et les options méthodologiques ;
- b) la réalisation des autoconfrontations simple et croisée et la conjugaison des expériences des participants ;
- c) l'extension du travail d'analyse par la restitution de son produit au collectif professionnel (que nous ne traiterons pas dans cette thèse).

2-1-1-1- La constitution du groupe d'analyse et le choix des vidéos

Le groupe doit être représentatif du « milieu de travail associé à la recherche » (Faïta, 2001). Il faut être attentif en tant que chercheur intervenant au choix des activités filmées qui seront soumises à l'autoconfrontation. Cela ne peut être le fait du seul choix du chercheur, de par les « *impasses inévitables consécutives aux erreurs de perspective et d'appréciation commises par le chercheur dans son apprentissage de la réalité du travail et des modalités de celui-ci* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58), ni uniquement du choix des travailleurs participant au dispositif de recherche, à cause des « *erreurs commises par le collectif dans son appropriation des objectifs*

et contraintes de la recherche » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58). Nous ne pouvons ignorer les normes et prescriptions qui pèsent sur les enseignants et qui sont susceptibles de mener à des impasses lors du processus de recherche :

« L'attraction exercée par les modèles discursifs antécédents sur le « vouloir-dire collectif » (ou « dessein discursif », Bakhtine, 1984, p. 286-287) des interlocuteurs. L'expression collective en effet, puise ses ressources dans le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), mémoire du milieu de travail et somme d'instructions disponibles pour les « comment faire » requis par les objectifs de l'action. Une accumulation de lois et contraintes – tout le poids de l'usage, du déjà-dit et des lieux communs – régit l'énonciation, et le plus souvent s'impose sans contrepartie à un collectif de travailleurs dépourvu des ressources critiques nécessaires pour distinguer les éléments pertinents de leur propre activité et mettre en mots celle-ci. » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58).

Ces chercheurs proposent d'ailleurs de distinguer deux modes de contextualisation successifs et articulés :

- a) l'autoconfrontation simple est le moment de la production d'un discours en référence aux séquences filmées, à ce qu'elles donnent à voir, suggèrent ou évoquent ;
- b) l'autoconfrontation croisée est « l'espace-temps », en d'autres termes le moment de suspension au cours duquel la référence se globalise, où tout ce qui était dans l'informulé peut trouver à se révéler.

Au film de l'activité initiale, l'autoconfrontation simple ajoute un contexte lesté de commentaires, de digressions métacognitives et métalinguistiques, d'anticipations sur le déroulement du travail observé. Il est donc essentiel de discerner les sources des discours de différentes origines, le rôle joué par leurs confrontations dans les transformations réciproques et le développement global. Plus encore, à des moments cruciaux de l'autoconfrontation, le chercheur intervenant doit se donner les moyens de recentrer le débat sur l'activité première, soit en utilisant la source du film, soit en convoquant une deuxième source, le discours tenu par le sujet lors de l'autoconfrontation simple, qui par exemple serait en contradiction avec le discours tenu là, à ce moment de l'autoconfrontation croisée. Cela demande bien sûr au préalable que ce soit le même chercheur que celui présent lors de l'autoconfrontation simple, et qu'il ait mémorisé la teneur principale des controverses suscitées lors de cette dernière.

Comme l'expliquent Faïta & Vieira (2003), le ressort du cadre méthodologique réside dans sa capacité à maintenir la motricité dialogique autour de ce que les protagonistes voient de leur travail, de ce qu'ils font : « *On ne peut que mettre en garde contre la production et l'utilisation*

d'autoconfrontations croisées détachées du processus continue (autoconfrontations simples initiales, suivies des autoconfrontations croisées symétriques, précédant elles-mêmes la diffusion consécutive des acquis sous la forme d'un retour vers le collectif), qui par cette instrumentalisation ne peuvent que perdre toute validité en tant que moment d'un processus développemental » (p.59). Le chercheur intervenant est le garant de la continuité générale entre les différentes phases de l'action d'autoconfrontation.

Nous développerons dans la troisième partie de cette thèse ce qui nous a posé problème concernant le processus dialogique que nous cherchions à susciter. Cherchant à introduire un « horizon » commun (Bakhtine, 1952/1984) grâce à l'unité d'espace et de temps de la co-intervention, nous nous sommes rendue compte que nous avons apporté une innovation au processus d'autoconfrontation qui se révèle loin d'être anodine. Introduire un horizon commun a pu probablement renforcer le poids du genre professionnel qui régit l'énonciation, et s'imposer au collectif, ce qui a diminué la portée des controverses. Malgré cette difficulté, notre analyse des énoncés nous a conduit vers une conceptualisation de confrontations de genres, que nous avons nommée « frottement des genres ».

2-1-1-2- La réalisation des autoconfrontations et la conjugaison des expériences

Le rapport dialogique du processus d'autoconfrontation est un rapport « à plusieurs niveaux » (Faïta, & Vieira, 2003). Faïta (2007a) formalise ce cadre méthodologique de la manière suivante :

Processus d'autoconfrontation
Visionnement de la séquence filmée (situation travail initiale) en présence du chercheur.
Commentaires à propos de la séquence par l'intéressé ; et engagement du rapport dialogique à deux niveaux (situation initiale/actuelle ; opérateur / chercheur).
Confrontation avec un pair à propos du film, ainsi que du discours produit ; et développement d'un rapport dialogique à plusieurs niveaux.
Validation et appropriation collectives du produit final de ce processus.

Nous pensons possible d'ajouter des éléments à cette formalisation :

- a) Dans la co-intervention, le processus dialogique commence dès la phase d'enregistrement du film de la séance par le chercheur. Nous citerons l'exemple d'Inès qui a hésité à intervenir auprès d'Emelyne car elle était filmée ; ou encore l'exemple du chercheur qui commence son questionnement à partir de ce moment-là. Il n'y a plus d'étonnement de sa part par la

suite dans les autoconfrontations en rapport aux films. Nous considérons la phase du film comme le premier niveau du processus dialogique.

b) Le rapport dialogique avec autrui : les postures discursives d'autrui présent (le co-intervenant, le chercheur, voire le collectif restreint) et celles d'autrui absent, mais auquel le discours est aussi adressé (les élèves, les parents, l'équipe de l'école, l'institution).

Le rôle du chercheur est « *de gérer avec un maximum de rigueur les rapports entretenus entre l'activité initiale en tant que discours et texte (image), et l'activité discursive au cours de l'autoconfrontation* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58). Il nous semble que la question des interventions du chercheur pendant les autoconfrontations est importante. Le dialogisme est un processus fragile qu'il est difficile de rendre productif tout au long des autoconfrontations. Si on suit Bakhtine, on ne peut pas échapper au dialogisme, mais il peut se manifester selon des modalités et des régimes variés du point de vue de la motricité du dialogue, selon les postures discursives utilisées par le chercheur et le pair. Il ne faut pas oublier que la nature fondamentale de l'autoconfrontation est une intervention clinique, qui se situe bien au-delà de la connaissance de et sur l'activité enseignante. Ainsi que le soulignent Faïta et Vieira (2003) : « *l'ampleur est d'un niveau supérieur : il s'agit de rétablir « le pouvoir d'agir » des individus et collectifs de travail, c'est-à-dire faire en sorte que « d'objet d'analyse le vécu (devienne) moyen pour vivre d'autres vies* » (Clot, 2001, p. 15) » (p. 62). Faïta et Vieira mentionnent le rôle important que peut jouer la « digression » sur la connaissance de l'activité : « *L'autoconfrontation ne saurait être guidée en privilégiant une activité du sujet centrée sur la seule référence au vécu, et en excluant par conséquent toute forme de digression ou de modalisation* » (id., p. 64). Pour ces chercheurs, la « *création de situations favorables au déclenchement d'un tel processus prend le pas sur des prescriptions méthodologiques réitérables d'un cas à l'autre* » (id.). De quelle façon créer des situations favorables au déploiement du dialogisme ? La manière dont le chercheur-intervenant parvient à mobiliser le sujet sur l'activité première a-t-il une incidence sur ce déploiement ?

Lors des situations favorables, le sujet s'engage au cours du processus d'autoconfrontation, tout d'abord dans un dialogue avec lui-même (Saujat, 2010) dans le cadre de l'autoconfrontation simple, duquel il justifie, évalue ses propres actes, s'en étonne souvent et presque toujours en construit une vision nouvelle, avant d'être confronté lors de l'autoconfrontation croisée à l'évaluation d'un pair de ses actes de travail aussi bien que de ses commentaires. Les résultats de notre master (2008) montrent une posture discursive de conseil de l'enseignante spécialisée (maîtresse E) lorsqu'elle propose des changements d'organisation de sa classe à l'enseignante ordinaire lors de l'autoconfrontation croisée. Son discours est ainsi doublement adressée : vers

les élèves et vers l'enseignante de la classe. Pourtant, nous constatons une activité empêchée chez l'enseignante de la classe confrontée aux propositions de la maîtresse E. Ainsi, même si les échanges ont comme objet les élèves désignés en difficulté d'apprentissage, le milieu de travail analysé ne semble pas une situation favorable au déploiement de la motricité dialogique dans le cadre méthodologique des autoconfrontations. Cela est peut-être en rapport avec des objets du travail simultanément distincts et séparés dans des espaces différents :

- l'objet du travail de l'enseignante ordinaire est la situation d'enseignement-apprentissage de et dans la classe.
- l'objet du travail de l'enseignante spécialisée est la réussite des élèves considérés en difficulté dans un milieu de travail spécifique, le regroupement d'adaptation, avec comme horizon le transfert de cette réussite au sein de la classe.

Suite à ces résultats, nous avons pris le parti pour notre thèse d'étudier les échanges en rapport à une organisation du travail novatrice, la co-intervention, où deux enseignants travaillent ensemble au sein même de la classe (unité d'espace et de temps) dans le cadre d'un dispositif d'aides pour la réussite des élèves. Nous nous posons toujours cette question : quels sont les effets sur l'activité enseignante en rapport aux gestes de métier et d'aide aux élèves en difficulté ? En ce qui concerne le milieu que nous souhaitons étudier, nous avons choisi une zone d'éducation prioritaire car nous faisons l'hypothèse, comme Saujat (2010), que les difficultés rencontrées dans ces situations de travail réputées « difficiles » poussent le métier enseignant dans ses retranchements, et produit en quelque sorte un « effet de loupe » sur les situations réelles de travail. Nous avons fait le choix aussi d'enseignants volontaires expérimentés ayant déjà été confrontés aux difficultés d'apprentissages des élèves.

Dans notre cadre méthodologique, la maîtresse de la classe (PE⁷²) et la maîtresse PARE (PE) exercent le même métier (ce sont deux maîtresses ordinaires), alors qu'avec l'enseignante spécialisée (ME⁷³), ce sont deux métiers distincts. Les autoconfrontations entre PE/PE sont-elles semblables à celles confrontant PE/ME ? Cela a-t-il une incidence sur la motricité dialogique des autoconfrontations ? Le rapport dialogique peut être la source d'un apprentissage de et sur son travail, qu'en est-il dans les situations de co-intervention ?

« Il s'agit donc véritablement d'ouvrir un champ de possibilités nouvelles à un entrecroisement d'activités elles-mêmes nouvelles, en l'occurrence dialogiques, dont le film du travail d'un

⁷² PE : ayant une formation initiale de Professeur des Ecoles,

⁷³ ME ayant une formation initiale de PE et une formation spécialisée de Maître E. PE et PARE ont le même métier ; PE et ME ont deux métiers différents.

sujet, soit la part perceptible, observable, de son activité initiale, constitue la référence (Amigues, Faïta et Saujat, 2004a ; Clot et Faïta, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003 ; Saujat, 2009a) » (Saujat, 2010, p. 69). Nous trouvons très intéressante cette approche du rapport dialogique à partir d'entrecroisement d'activités. Dans le cadre méthodologique des autoconfrontations, ce sont des activités nouvelles, une « activité sur l'activité », mais dans la situation de co-intervention, à quoi ressemble cet entrecroisement d'activités vécues dans l'action ? Lors de cette activité conjointe, peut-on parler d'activité dialogique, d'auto-affectation, de préoccupations dans les négociations et les ré-organisations du travail des enseignants ? C'est cette activité conjointe qui nous conduit à évoquer une motricité dialogique possible dans les situations de travail en co-intervention en milieu ordinaire, similaire au processus en jeu dans l'autoconfrontation croisée qui est un milieu « extra-ordinaire ». Si la situation de co-intervention est une situation favorable au déploiement de la motricité dialogique (un pair est observé et observateur d'un autre pair), retrouvons-nous des éléments du processus d'autoconfrontation croisée dans les situations de travail que nous étudions ?

Chapitre 3 : Mise en œuvre du dispositif méthodologique des autoconfrontations

L'analyse de l'activité s'intéresse à la fois à ce que l'enseignant fait avec ses élèves et les effets du travail sur l'enseignant. Est-ce que la situation de co-intervention est une situation de division du travail enseignant au sein même de la classe ? Comment les enseignants se répartissent-ils les tâches ? Quelles pré-occupations sont à l'œuvre entre les deux enseignants lors de la co-intervention ?

Les réponses ne sauraient être directes ni immédiates (Saujat, 2009) dès lors que les connaissances scientifiques disponibles sont incomplètes et décalées par rapport à des prescriptions nouvelles et en évolution rapide qui tendent à instituer des pratiques inédites pour la recherche en éducation (Amigues, Félix, & Saujat, 2008). Pour y répondre, nous avons utilisé le cadre méthodologique des autoconfrontations pour étudier les objets du travail suivants :

- a) l'organisation du travail des élèves par une enseignante ordinaire dans une situation d'enseignement-apprentissage en co-intervention ;
- b) l'organisation du travail des élèves désignés en difficulté d'apprentissage par une enseignante PARE pendant une situation d'enseignement-apprentissage en co-intervention ;
- c) l'organisation du travail des élèves désignés en difficulté d'apprentissage par une enseignante spécialisée (ME) pendant une situation d'enseignement-apprentissage en co-intervention.

Il y eut aussi d'autres organisations du travail des élèves que les enseignantes ont demandé d'étudier lors de la réunion de constitution du collectif (que nous allons expliciter dans les points suivants) pour pouvoir observer d'autres milieux de travail mis en œuvre :

- le groupe de remédiation (maître E),
- le groupe hors de la classe (par la maîtresse PARE)
- l'enseignant seul dans sa classe.

Les autoconfrontations ont donc porté également sur les objets suivants :

- a) l'organisation du travail des élèves par une enseignante ordinaire dans une situation d'enseignement-apprentissage ordinaire où elle est seule dans sa classe ;
- b) l'organisation du travail des élèves désignés en difficulté d'apprentissage par une enseignante PARE dans une situation d'enseignement-apprentissage où elle est seule avec le groupe d'élèves hors de la classe (nous rappelons que cette organisation est proscrite par le cahier des charges) ;

c) l'organisation du travail des élèves désignés en difficulté d'apprentissage par une enseignante spécialisée dans une situation de regroupement d'adaptation, où elle est seule avec le groupe d'élèves hors de la classe.

3-1- Un protocole adapté à la situation de travail et à la demande des enseignantes

Tout d'abord, il est essentiel de négocier les termes de la commande avec les protagonistes de la recherche-intervention. Cette négociation, nous la retrouvons lors de la constitution du collectif auprès d'enseignants volontaires, suite à une réunion de présentation de notre axe de recherche lors de conseil de maîtres de plusieurs écoles. Il s'agit de déplacer les termes et de s'interroger sur l'objet de la demande car « *le risque est de confondre les symptômes avec les causes du problème* » (Yvon & Saussez, 2010, p. 12), en analysant rigoureusement la demande et en re-problématisant les causes du problème évoquées de manière spontanée. Dans le cas de notre recherche, nous n'avons réussi à re-construire la demande qu'après la fin du cadre méthodologique, par une analyse fine des autoconfrontations et une connaissance plus complète de la littérature scientifique des difficultés méso et macro de la collaboration pour arriver à problématiser ce qui se passait au niveau micro dans la co-intervention.

Comme le mettent en avant Yvon et Saussez : « *En cela, l'ergonomie est bien une activité de recherche et non de consultation. Elle cherche à découvrir, au-delà des apparences et des conséquences visibles sur la production, les véritables difficultés et contraintes rencontrées par les travailleurs* » (2010, p. 12). Quand nous avons proposé d'étudier les situations de co-intervention aux enseignants, nous n'avons pas imaginé étudier autant de situations différentes, notamment l'enseignant seul en classe. Notre approche s'inspirant de Wisner, nous étions dans l'obligation de répondre à la demande des protagonistes, puisque toute démarche ergonomique doit tenir compte des attentes des participants. Ce sont les experts de leur situation de travail et tenir compte de leur demande évite au chercheur de se trouver dans une position surplombante qui altérerait le processus dialogique à la base du cadre méthodologique que nous utilisons. Il s'est avéré au fur et à mesure de l'avancée de notre analyse que ces multiples situations (co-intervention en classe, regroupement d'adaptation, groupe PARE hors de la classe) donnent à observer, et donc à discuter, l'activité des élèves dans différentes situations, ce qui questionne les genres d'activités à l'œuvre dans ces différents milieux de travail.

Pour ce qui concerne le choix des vidéos, « *les séquences à retenir de films réalisés dans des classes devront l'être en fonction de leur caractère problématique aux yeux de l'observateur, au moins autant que de l'intérêt qu'elles présentent pour les professeurs comme illustrations*

de leurs conceptions » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58). Nous avons respecté cette règle en faisant choisir des extraits par les enseignants à l'intérieur même de l'autoconfrontation simple, en discussion avec le chercheur, tout en nous laissant la possibilité de proposer en autoconfrontation croisée un extrait qui nous semble intéressant du point de vue de la recherche, même si au départ l'enseignant n'en voit pas l'intérêt.

3-2- Une intervention en quatre étapes (décembre 2008 à juin 2009)

3-2-1- La commande (décembre 2008)

L'origine de cette recherche-intervention est notre demande de doctorante-enseignante d'étudier des milieux de travail où sont mis en œuvre des dispositifs de co-intervention et souhaitant y associer des enseignants expérimentés. Nous n'avions pas vraiment une commande venant de l'institution ou d'enseignants par rapport à une difficulté professionnelle à résoudre, mais notre projet a intéressé une équipe de circonscription et des enseignants de deux écoles, qui ont inscrits leur demande dans la nôtre dans le cadre de la formation continue des animations pédagogiques obligatoires. Nous pensions trouver sur le terrain des tensions puisque la mise en place d'une forme scolaire nouvelle est très souvent à la source de difficultés. Or les situations de travail que nous avons filmé sont des situations qui fonctionnent bien, selon les dires des protagonistes, et au final, leur demande se trouve être proche de la nôtre : comprendre ce qui fonctionne.

Mais qu'est-ce qui marche en fait ? L'organisation prescrite du dispositif ou l'organisation re-normalisée par les enseignants ? La coopération formelle entre les deux enseignantes ou leur entente pour travailler « en bonne intelligence » ? Quels compromis ont été négociés au cours de leur collaboration ? Que deviennent ces compromis quand les enseignantes reviennent sur le terrain de la confrontation ? Nous ne limitons pas le compromis à ce qui est réalisé ici et maintenant, sinon c'est probablement lui enlever une grande partie de son potentiel développemental. Nous avons donc réfléchi sur les tensions qui ont pu amener à des négociations et avons élargi le rappel des controverses dans les autoconfrontations aux possibilités non réalisées qui sont apparues dans les énoncés, notamment celles des simples. Qu'en fait le sujet ? Quelles re-normalisations, re-négociations, re-conceptions apparaissent quand il en fait quelque chose ?

Une difficulté méthodologique est apparue à la fin de notre recherche puisque l'institution n'a pas participé jusqu'à la fin du protocole. Au départ, la recherche s'inscrivait dans une formation pédagogique d'une circonscription des Bouches-du-Rhône ayant des écoles en REP. Les

séances de travail étaient inscrites dans les animations pédagogiques de la période de janvier à juin 2009. Les enseignants étaient volontaires et ont effectué les autoconfrontations en dehors de leur temps de travail mais dans le quota d'heures dévolu à la formation. Hélas, la collaboration avec la circonscription s'est interrompue à la moitié (après la plupart des autoconfrontations simples), suite à l'abandon du projet par la conseillère pédagogique, représentante du travail avec l'équipe de la circonscription. La poursuite des autoconfrontations avec les enseignantes s'est faite sans pilotage institutionnel, ce qui a limité le champ d'action de nos interventions et a rendu nécessaire de composer avec les disponibilités de chacun des volontaires pour que la recherche intervention puisse être menée à son terme, les dernières autoconfrontations relevant davantage du bénévolat que d'heures de formation. Dans l'ensemble, seule une enseignante s'est désistée et une autoconfrontation croisée n'a pu être effectuée, ainsi que le retour au collectif prévu au départ comprenant les enseignants participant au dispositif, un représentant de la circonscription et un représentant de l'équipe ERGAPE. Un autre retour n'a pu être réalisé qui avait été évoqué mais encore non planifié, celui du retour au collectif dans le cadre d'un conseil des maîtres dans les écoles des enseignantes participantes, en présence du chercheur, pour partager l'expérience vécue et les questions et réponses élaborées lors de la recherche intervention.

3-2-2- Constitution du collectif et négociation du cadre méthodologique (janvier 2009)

Cinq collègues ont été volontaires pour participer au dispositif, dans deux écoles de REP des Bouches-du-Rhône :

Ecole 1	- une enseignante ordinaire de CE2, Sophie (S) - une enseignante spécialisée du Rased (ME) Fabienne (F)
Ecole 2	- une enseignante ordinaire de CE2, Emelyne (E) - une enseignante spécialisée du Rased (ME), Liliane (V) - une enseignante PARE, Inès (A)
Equipe de circonscription (Institution)	une conseillère pédagogique de la circonscription de l'école 1 et 2, Patricia (B)

Voici le projet de cadre méthodologique du chercheur avant la réunion du collectif :

Réunion du collectif (CC)	Constitution du collectif + Présence de la conseillère de circonscription (B.)
Elaboration des films	- Ecole 1 : Co-intervention Sophie et Fabienne - Ecole 2 : Co-interventions Emelyne et Liliane, Emelyne et Inès
Autoconfrontation simple (ACS)	Sophie ; Fabienne ; Emelyne ; Inès ; Liliane
Autoconfrontation croisée (ACC)	Sophie et Fabienne Emelyne et Liliane Emelyne et Inès
Retour au collectif (RC)	En présence de tous les enseignants participants et la conseillère de circonscription (B.) + un membre de l'équipe ERGAPE

En plus, un retour au collectif élargi à l'équipe pédagogique de l'école 2 participant au projet PARE avait été évoqué avec la conseillère pédagogique (hors enregistrement audio).

Pendant la réunion, les enseignantes ont fait la demande de filmer et discuter sur davantage de situations de travail que celle de la co-intervention. Les enseignantes titulaires d'une classe, Emelyne et Sophie, et l'enseignante PARE Inès souhaitent que nous filmions les élèves dans d'autres « milieux » : en groupe hors de la classe (le groupe d'adaptation de l'enseignante spécialisée et le groupe Pare de l'enseignante surnuméraire) et quand ils sont seuls avec leur maîtresse.

Il s'avère que l'enseignante spécialisée de l'école 2 Liliane ne fait pas de co-intervention avec Emelyne. Nous nous sommes posée la question du « pourquoi » son volontariat dans cette recherche intervention, la curiosité peut-être, mais de toute manière c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas analysé son activité, et de plus, cette enseignante arrêtera sa participation très rapidement.

3-2-2-1- Emergence des demandes des participantes à la recherche intervention

Avant de commencer, nous indiquons le sens des codes utilisés dans la transcription des verbatim :

(...)	Pause de quelques secondes dans le discours
???	Discours inaudible donc non transcrit

Il apparaît quatre demandes dès les premiers énoncés de la réunion de constitution du collectif (CC) :

- a) celle du chercheur, qui oriente sa demande sur le travail des enseignantes, ce qu'elles font.

Énoncé 26- CC :

26 Chercheur : Hum, hum. Hum, hum. Et c'est, c'est le support de... Alors moi je dis la difficulté scolaire... la situation de difficulté scolaire, l'élève en difficulté, tout ça, c'est... Mais... Oui, c'est après, vous, qu'est-ce que vous faites avec cette difficulté scolaire ? Hum.

- b) celle de Sophie, enseignante de CE2 de l'école 1. Elle précise sa demande en indiquant que c'est sa relation avec Fabienne (enseignante spécialisée) qu'elle trouve la plus intéressante et la plus riche dans la co-intervention. Elle élargit ensuite le thème de la richesse à toute la classe, et non pas seulement les élèves considérés en difficulté.

Énoncés 41 à 45 – CC :

41 Sophie : Quand tu nous en as parlé au début, moi, je, je trouvais justement, ce qui était intéressant, c'était notre relation en co-intervention.
 (...)
 43 Sophie : Pour moi, c'est la plus riche.
 (...)
 45 Sophie : et cette co-intervention, elle est à la fois, à la fois riche pour tout le monde, parce que, pour les enfants en difficulté, c'est, bon, sûr, mais elle est très riche parce que justement il y a les autres, ceux qui ne sont pas en difficulté.

- c) celle d'Emelyne, enseignante de CE2 de l'école 2. Elle semble indiquer qu'elle se situe sur la même demande que le chercheur, car le « on » (ceux marqués en gras dans les énoncés) semble indiquer le travail des enseignantes.

Énoncés 67 et 69 – CC :

67 Emelyne : C'est peut-être aussi intéressant d'avoir les moments où **on** est en co-intervention et les moments où on est seul. (...)
 69 Emelyne : Parce que sinon **on** perd une dimension.

Mais il apparaît, lors de la reprise de ses propos par le chercheur, une demande en fait très différente. Emelyne se situe davantage sur l'activité de l'élève que sur son activité propre d'aide aux élèves. La demande concerne les élèves désignés en difficulté comme l'indiquent clairement le « les » et le « ils » (ceux marqués en gras dans les énoncés) :

Énoncés 79 et 81 – CC :

79 Emelyne : A propos du même enfant ! Quand, quand elle n'est pas là, Inès, qu'est-ce qui se passe ? Si Inès **les** sort, ça en fait moins, on est quand même... plus souvent en co-intervention, mais ça peut arriver ponctuellement sur des choses, peut-être voir aussi comment **ils** font avec Inès à ce moment-là et comment ils sont ? (...)

81 Emelyne : V... Voilà ! Si, si **on** n'a pas tout ! Ben, on, on... Il manque, il manque un morceau !

En fait, les « on » des énoncés 69 et 81 (en gras) désignent bien les enseignantes, mais pour ce qu'elles peuvent retirer d'informations sur les élèves lors des visionnages des films, et non sur leur propre activité.

d) celle d'Inès, l'enseignante supplémentaire du projet PARE de l'école 2. Elle voudrait, de manière différente d'Emelyne, voir tout ce que l'on met en place pour un même élève et que l'on croise les regards sur les difficultés que chacune rencontre face à un élève, comment elles gèrent la difficulté d'un élève chacune de leur côté.

Énoncé 87 – CC :

87 Inès : Pour justement, pour discuter de pratiques sur un même élève et pouvoir croiser des regards, des analyses, des observations, bref sur une difficulté quelconque face à un élève, ce, ce... Moi ça me serait plus... Enfin ! Trouver... Par exemple, on prend un élève, mettons de CE2, et justement cet élève, comment on le gère dans sa difficulté quand il est en classe au sein du groupe classe ? Quand il est en classe avec le maître PARE qui co-intervient ou éventuellement le maître PARE qui à un moment donné le sort ? Comment l'enseignante maître E gère aussi cet élève, parce que on a, des élèves comme ça, et comment cet élève aussi, on le gère aussi dans un groupe d'aide personnalisée, au moment du soutien ? Et c'est là que justement, enfin pour moi... »

3-2-2-2- Négociations du chercheur pour répondre aux différentes demandes

Les demandes des enseignantes sur l'activité de l'élève ou l'activité d'un enseignant seul diffèrent de la demande initiale du chercheur sur l'organisation du travail des enseignantes lors de la co-intervention. Le chercheur tente donc de recentrer les demandes de chacune sur l'activité des enseignantes (à la sixième minute de la réunion).

Enoncés 88 à 102 – CC :

88 Chercheur : *Non. Peut-être pas un élève...*
89 Inès : *ça pourrait faire sortir...*
90 Chercheur : *Mais... un groupe quand même.*
91 Fabienne : *Oui, c'est, c'est un groupe.*
92 Inès : *Oui... un groupe.*
93 Fabienne : *Moi j'ai compris un groupe.*
94 Inès : *Un groupe.*
95 Fabienne : *Oui, c'est ça ?*
96 Inès : *Non mais justement, comment ce groupe-là, on...*
97 Chercheur : *Oui.*
98 Fabienne : *D'accord !*
99 Inès : *C'est, c'est là qu'à un moment donné effectivement, tu fais ressortir... les différentes...*
100 Chercheur : *Si, si... Oui, aussi !*
101 Inès : *les différentes approches, les différentes approches de la difficulté, avec...*
102 Chercheur : *A, à partir de... Non, ce n'est pas les différentes approches de la difficulté. C'est la difficulté scolaire, bon là, d'un, d'un élève ou d'un groupe d'élèves plutôt... Comment vous, vous... cela vous questionne dans votre organisation du travail ? Voilà. C'est quand même dans ce sens. On ne va pas voir tout ce que l'on met en place pour cet élève-là par rapport aux difficultés qui... »*

Le chercheur essaye d'élargir le point de vue des enseignantes de la difficulté d'un élève à celle d'un groupe d'élèves (Enoncés 88 et 90) puis à la difficulté scolaire en général (en 102). Il réoriente ensuite la discussion sur l'organisation du travail des enseignantes et non l'activité de l'élève en difficulté. Le chercheur précise ensuite davantage sa demande dans les énoncés suivants :

Enoncés 111, 113 et 117 – CC :

111 Chercheur : *Là, c'est par rapport à cette difficulté-là, vous, par rapport à vos compétences professionnelles, par rapport à vos exp... à votre expérience, par rapport à nos différents... positionnements professionnels... Ben, qu'est-ce que l'on met en place ? Comment on s'organise ? Et parfois, comment on change notre organisation aussi ! »*
(...)
113 Chercheur : *Donc on peut partir du groupe pour remonter, ou partir comme vous vous le pensez, on, on voit d'abord nous, comment on... par rapport à l'organisation, et on est vraiment qu'au niveau des... direct, plus rapidement sur l'adulte, pourquoi pas ?*
(...)
117 Chercheur : *...dans la classe.*

Il est à noter l'apparition d'un *a priori* du chercheur dans sa demande sur le dispositif de co-intervention. Dans l'énoncé 111: « comment on change notre organisation aussi ! », il sous-entend que l'organisation de ce dispositif peut avoir un effet de changement sur les pratiques

des enseignantes. En 113, il réoriente la discussion sur l'organisation du travail des enseignantes en rapport à la difficulté scolaire puisque c'est son objet de recherche. Ce qui l'intéresse, ce sont les relations entre les enseignantes dans le dispositif de co-intervention, ce qui est confirmé par son énoncé 120, où il termine la phrase de Sophie en se centrant sur l'enseignant.

Énoncés 119 à 120 – CC :

119 Sophie : Parce que nous quand on est en co-intervention, il y a, il y a des relations... » 120 Chercheur : C'est l'enseignant.

Ou encore dans l'énoncé 147 : « (...) on, on voit en janvier, février, puis au fur et à mesure, et puis quand cela fait deux-trois ans, on voit les choses évoluer, changer et... Il se passe des choses ! », le propos du chercheur se centre sur les relations entre les enseignants et les évolutions constatées (propos repris d'une discussion précédant cette réunion, où la conseillère pédagogique fait un constat concernant le projet PARE de l'école 2 et les relations entre enseignants de l'équipe, discussion qu'elle évoque dans l'énoncé 758 de cette réunion). Cet *a priori* est une pré-occupation du chercheur qui va diriger en grande partie son activité de chercheur dans le cadre méthodologique mis en œuvre, tout en réussissant à respecter les points de vue des enseignants.

3-2-2-3- Evolutions des demandes des enseignantes

Nous notons une première évolution de la demande d'Emelyne, enseignante de CE2 de l'école 2 lors de l'avancée de cette réunion. Nous rappelons qu'elle souhaitait voir l'activité des élèves dans toutes ses « dimensions » (énoncé 79), donc dans tous les dispositifs d'aide mis en œuvre, allant dans le même sens que la demande d'Inès. Emelyne commence à nuancer sa demande et il semble qu'elle rejoint celle de Sophie (qui a élargi à toute la classe la richesse de la co-intervention lors de l'énoncé 45). Dans l'énoncé 118, Emelyne développe son propos en associant la difficulté et le normal (le normal étant les élèves qui ne sont pas en difficulté). Elle recentre sur la classe en disant qu' « il y a tout au milieu » : « De toute façon on ne peut pas filmer l'un sans l'autre, ni le, ni la difficulté sans le normal. On est au... on nous filme une classe, de toute façon, donc, donc il y a tout au milieu. Le normal et le... »

Une seconde évolution concerne Inès, l'enseignante supplémentaire du projet PARE de l'école 2. Elle réitère à partir de l'énoncé 278 sa demande concernant cette recherche intervention en restant dans la même signification qu'en 87, c'est-à-dire voir tout ce que l'on met en place pour

un même élève (« l'attitude de l'élève change selon le dispositif ») et ainsi croiser les regards de chacune sur les difficultés rencontrées face à un élève, comment elles gèrent la difficulté d'un élève chacune de son côté. Il nous semble que l'on peut analyser un début de déplacement de sa demande de départ car elle oriente davantage son propos sur la posture de l'enseignant face à l'élève (« l'attitude de l'enseignant change aussi » ; « et c'est aussi nous à changer à changer nos attitudes »).

Enoncés 278 à 282- CC :

278Inès : Moi je trouve que l'attitude de l'élève change aussi...
279Chercheur : *Ah ! Aussi.*
280Inès : selon le dispositif dans lequel...
281Chercheur : *Tout à fait. Où il se situe.*
282Inès : le lieu, donc forcément l'attitude de l'enseignant doit changer aussi, et, c'est toujours pareil, pour moi le même élève qui est en classe, avec son enseignant, ou en classe, en co-intervention, ou, en classe avec que le maître E, forcément ne va pas se comporter de la même manière, et c'est aussi nous, face à cet élève-là, à changer nos attitudes et à avoir la posture qu'il faut pour s'adresser à lui ! Parce que peut-être que l'élève qui est complètement inhibé dans le groupe-classe va se comporter différemment... et c'est...

A la suite de la réaffirmation de la demande d'Inès, Fabienne (enseignante spécialisée de l'école 1) réagit en 287 en enrôlant Sophie (l'enseignante de l'école 1) à sa suite. Elles pointent une contradiction (Fabienne en 291, 294 et 305 ; Sophie en 298, 300 et 302) entre la demande d'Inès et celle du chercheur.

Enoncés 287 à 305 – CC :

287Fabienne: Tu le vois comme ça, toi ? Hein. (en parlant à Sophie)
288Chercheur : *Disons que... Non mais elles ont raison. Elles ont raison aussi.*
289 Fabienne : C'est sûr. Mais c'est tout à fait ???
290Inès : Mais c'est vrai que nos, nos attitudes, forcément nos postures changent !
291Fabienne : Oui. Mais c'est pas ça que...
292Patricia : ??? ça permet de comparer avec la co-intervention ???
293Chercheur: *Non, non, mais...*
294 Fabienne: C'est pas ça que je comprends de son...
295Chercheur : *c'est-à-dire que...*
296Fabienne : de sa problématique, alors peut-être que je comprends mal.
297Chercheur : *Non, non. Non, non.*
298Sophie : Oui, on était parti sur un autre...
299Chercheur : *Il y a... Non, non mais...*
300Sophie : une autre approche. A mon avis !
301Inès : Moi, ma... mon attitude de co-intervention dans la classe quand je m'occupe de certains élèves d'Emelyne.
302Sophie : Ah ben, c'est pas pareil.
303Inès : Je ne vais pas avoir la même attitude que quand je suis avec ce même élève au sein d'un petit groupe.

304 Chercheur : *Non, non mais... toi, ça peut. C'est-à-dire...*

305 Fabienne : *Oui... Ce que je comprends, c'est que Ch., ce n'est pas ça qui l'intéresse.*

Il apparaît ensuite une évolution de la demande plus appuyée de la part d'Inès dans la suite de la discussion.

Énoncés 322 à 327-CC :

322 Inès : (...) C'est une des premières questions qu'on s'est posé dans le cadre du projet PARE, quand on a fait une analyse chiffrée mais une analyse aussi qualitative de la posture de l'élève. C'est-à-dire, effectivement, prise de parole facilitée au sein du petit groupe, parce que l'enseignant est là à côté contrairement au groupe-classe. Et c'est vrai qu'après, quand **on** en discute avec l'enseignant de la classe, forcément **on** a un autre regard, nous, sur cet élève...

323 Chercheur : *Hum, hum.*

324 Inès : que l'enseignant lui-même.

325 Chercheur : *Hum, hum.*

326 Fabienne : *Oui mais...*

327 Inès : **Donc forcément lui** ça change son regard sur l'élève et c'est vrai que c'est ça qui enrichi...

Inès précise son point de vue et indique ce qui enrichit l'échange avec l'enseignant de la classe : « forcément **on** a un autre regard » (énoncé 322), et « ça **lui** change son regard sur l'élève » (énoncé 327), le « lui » (en gras) étant l'enseignant de la classe et le « on » (en gras) l'enseignant supplémentaire. Inès argumentait sa demande précédemment (énoncé 87) de manière à voir tout ce que l'on met en place pour un même élève, croiser les regards et voir comment chaque enseignante gère la difficulté d'un élève. Il apparaît donc ici une variation de son thème de départ qui, à partir de la relation enseignant-élève, aboutit à la relation enseignant-enseignant qui fait changer le regard de l'enseignant de la classe sur l'élève en difficulté. Le « forcément » (énoncé 322) impliquant une relation de cause à effet relevant de l'évidence, comme le soulignait ailleurs Emelyne : « On peut, on peut être deux dans une classe sans qu'il y ait forcé... ? Enfin... » (énoncé 128).

Nous pointons d'ailleurs entre Emelyne et Inès une demande contradictoire, voire des significations opposées. Emelyne serait davantage sur l'activité de l'élève (voir toutes les dimensions de son activité) et Inès sur la posture de l'enseignant face à la singularité de l'élève. Ce que d'ailleurs Liliane (enseignante spécialisée de l'école 2) relève en 378, même si dans la discussion, elle l'attribue au chercheur.

Énoncé 378 – CC :

378 Liliane : *C'est-à-dire que... que... apparemment, il y a, il y a, il y a, il y a deux... il y a deux recherches : il y a une demande de notre part, qui est au niveau de*

l'interaction pour vous, enfin de la co-intervention, vous aussi, et au niveau de l'élève. Qu'est-ce qui change de chaque élève, que... de, de ta classe. Et de ta classe. Et... dans les différents lieux. Et en même temps, toi (le chercheur), ta recherche, elle est décalée par rapport à ça, c'est-à-dire que toi c'est qu'est-ce qui se passe dans les interactions ?

Une troisième évolution concerne Sophie (enseignante de l'école 1). Elle transforme sa demande qui apparaissait dans les énoncés 41 à 44. Nous rappelons qu'elle indiquait au groupe que c'était sa relation avec Fabienne qu'elle trouvait la plus intéressante et la plus riche dans la co-intervention, et qu'elle élargissait le thème de la richesse à toute la classe, et non pas seulement les élèves en difficulté.

Enoncés 127 à 144 – CC :

127Sophie : Ben voilà ! Nous il y a vraiment des liens...

128Emelyne : On peut, on peut être deux dans une classe sans qu'il y ait forcé... ? Enfin...

129Fabienne : Non. Il y a d'autres classes dans lesquelles j'interviens où il ne se passe pas cette interaction dont parle Sophie.

130Sophie : Voilà.

131Fabienne : Et donc, cela nous a semblé intéressant, nous, de, ben, de se pencher là-dessus et de voir ce qu'il se passait donc... que nous, nous ne voyons pas !

132Sophie : Voilà !

133Fabienne : Forcément.

134Sophie: Parce que Fabienne elle est quand même...

135Fabienne : Et d'en discuter après, et d'en discuter après, avec le regard de la caméra et le regard extérieur de Ch., tu vois, de voir qu'est ce qui se passe à ce moment-là. C'est ça qui nous intéresse.

136Sophie : Oui, nous c'est... Ouais. Parce que même si Fabienne est attirée à un groupe, elle est... C'est pas le... sur le même support, hein ! C'est pas : **ils** sont dans leur coin, **ils** font leur truc, leur mixture, et moi je suis dans mon coin, et je fais ma mixture avec les autres. Il y a en même temps des... sans arrêt des... Voilà. Et c'est pas... Non, c'est pas toujours comme ça.

137Fabienne : Et c'est pas forcément dans la parole, dans le déplacement, dans... C'est dans ce qu'elle dit, dans... moi je, moi je traduis ça par l'insaisissable, je ne sais pas si c'est ça.

138Chercheur : *Si si. Mais c'est... C'est ça. Il y a plein de mots...*

139Fabienne : Voilà.

140Chercheur : *et justement si il y a plein de mots, c'est qu'on ne sait pas encore ce...*

141Fabienne : Et ça, on le sent. C'est quelque chose de l'ordre du ressenti, si tu veux, on le sent, mais, comme on n'est pas à l'extérieur de ça, on voit pas...

142Emelyne : On voit pas comment ça fonctionne !

143Fabienne et Sophie : Voilà !

144Fabienne : Donc ce qui nous intéresse à toutes les deux, c'est de voir ça, et comment on peut s'en servir pour améliorer, c'est ce que tu dis, ensuite, pour amélo...améliorer nos pratiques... ailleurs, les porter ailleurs. C'est, c'est un peu ça qu'on, qu'on voudrait voir, nous.

Cela commence en 127 : « Nous il y a vraiment des liens », et Sophie continue de préciser en 136 : « c'est pas : **ils** sont dans leur coin, **ils** font leur truc, leur mixture, et moi je suis dans mon coin et je fais ma mixture avec les autres ». Il nous semble que les « ils » (en gras) de l'énoncé 136 concerne le groupe d'élèves en difficulté et Sophie et Fabienne souhaitent mettre en avant les relations qui existent entre le groupe et la classe. C'est en 141 et en 144 qu'émerge la demande de Fabienne, qui tout en restant cohérente avec celle de Sophie l'élargit vers le genre professionnel. Comprendre comment ça fonctionne, pour améliorer leurs pratiques et pouvoir les porter ailleurs, est une demande qui rejoint la demande de la conseillère pédagogique Patricia, émise en fin de réunion (Enoncés 756 à 760).

Une nouvelle évolution de la demande de Sophie apparaît en fin de réunion, concernant l'intérêt de voir le travail des élèves dans le groupe d'adaptation.

Enoncés 494 à 496 - CC :

494Fabienne : De... de filmer le même groupe en adapt. Le, le même groupe sur lequel j'interviens en classe. S'il y a besoin, on en rediscutera ensemble, après.
495Chercheur : *Ben non, non. On peut...*
496Fabienne : Parce que Sophie est en train dire que, bon, ce serait peut-être pas mal qu'elle voit aussi le groupe en adaptation, pour elle. Ce sera un truc à elle.

Cette demande est réitérée peu après, en 521 puis en 536, avec toujours Fabienne parlant pour Sophie.

Enoncés 521 à 529 - CC :

521Fabienne: On était en train de dire, Sophie disait : « Mais peut-être que ce serait intéressant pour moi, aussi, de voir une vidéo de... du groupe d'adapt, avec ses petiots, là.
522Chercheur : *Oui ! Ce sera ton autoconfrontation simple.*
523Fabienne : Non. Parce qu'au départ on était parti sur une seule vidéo...
524Chercheur : *Et toi, tu auras les deux, toi. Dans ton autoconfrontation simple. Tu verras... Il y aura un... des morceaux du film de la co-intervention avec Sophie, et des morceaux de, de ton intervention en groupe d'adapt.*
525Patricia : Donc ???, il y a deux vidéos.
526Fabienne : Donc il y a deux vidéos.
527Chercheur : *Donc il y a deux vidéos.*
528Fabienne : Tout à l'heure on était sur une !
529Sophie : Voilà !

Enoncés 536 à 545 – CC :

536Fabienne : Tout à l'heure, Sophie hésitait. Là, là elle est en train de dire : « Mais peut-être que ce sera intéressant ! »
537Chercheur : *Ah ! C'est intéressant.*
538Fabienne : Voilà. Et oui. Forcément.
539Chercheur : *Donc pour Sophie, c'est... ce sera...*

540Sophie : Oui, oui. Non, c'est sûr.
 541Chercheur : très intéressant.
 542Sophie : Oui.
 543Fabienne: Donc elle a avancé depuis tout à l'heure.
 544Chercheur : Et... (rire) Et oui !
 545Sophie: J'arrive encore ! (rire) C'est sûr.

Il semble tout de même que c'est Fabienne qui souhaite montrer à Sophie le travail fait en groupe d'adaptation plutôt que l'inverse. Nous attribuons cette nouvelle évolution de Sophie à ce qu'elle « fait » de ce que « font » Emelyne, Inès et Liliane (filmer plusieurs dispositifs), la confrontant à sa propre demande, et à une négociation avec Fabienne, puisque c'est Fabienne qui propose cette demande, parlant à la place de Sophie.

En fin de réunion, Patricia (conseillère pédagogique associée à la recherche) formule sa demande. Elle conclut la réunion en reprenant les différentes demandes des enseignantes et du chercheur, puis indique ce qu'elle attend de ce dispositif de recherche.

Enoncés 756 à 760 – CC :

756Patricia : Si ce n'est mon grand intérêt pour la recherche qu'elle fait. Donc moi je n'ai pas du tout accès aux vidéos, je ne suis pas du tout dans, dans ce truc-là. Donc là je suis à la réunion, au retour à l'équipe parce que ça m'intéresse, et moi en fait, je vais plus aller vers tout ce qui n'est pas de l'étude de Ch. mais qui, qui va peut-être susciter des, des choses chez vous, effectivement, sur la pratique pédagogique, sur ce qu'on va... ce que vous allez en en retirer, et éventuellement, sur le retour à l'équipe et qu'est-ce qu'on peut en tirer. Voilà, moi c'est, c'est mon centre d'intérêt...

757Fabienne : Ton travail. C'est ton travail.

758Patricia : pour moi, parce que ça rend visible aussi des choses parce que je m'interrogeais beaucoup, on en discutait avec Ch., sur... notamment le PARE, parce que... moi je sens aussi cet impalpable, c'est-à-dire que depuis qui... qu'il y a un maître surnuméraire, il y a un tra... une u... enfin... dans l'équipe il se passe des choses qu'on n'arrive pas à centrer, mais je pense qu'au niveau de la réflexion et... et de la pratique professionnelle, je pense qu'il y a des choses qui ont évoluées, et on n'arrive pas à dire quoi, comment, Mais bon il y a des choses. Et puis ça m'intéresse moi après, Poursuivre, moi... Alors moi, c'est plus pédagogique, je vais exprès ??? le travail de Ch., ce qui m'intéresse pédagogiquement, et ce qui peut-être va vous intéresser aussi, et ce que l'on peut généraliser en termes de « Ca fonctionne ».

759Chercheur : *En tout cas moi je... Quand on aura fini les, les, les films de classes et les, les, les autoconfrontations simples, moi je comptais voir un petit peu avec toi.*

760Patricia : Voilà.

La conseillère pédagogique attend de cette recherche une meilleure compréhension de ce qui évolue dans les pratiques dans les dispositifs avec un maître supplémentaire. Sa fonction

institutionnelle fait qu'elle recherche ce qui « fonctionne » (fin de l'énoncé 758), ce que nous pouvons appeler « les bonnes pratiques », et d'essayer de les généraliser aux autres équipes enseignantes de la circonscription. Les attentes de l'institution et les demandes des enseignantes ne suivent pas le même chemin. Ceci peut expliquer qu'après la désaffectation de l'équipe de circonscription, les participantes aient souhaité continuer le dispositif.

3-2-2-4- Analyse de la demande du chercheur

Cette demande est formulée une première fois dans l'énoncé 111.

Enoncé 111 – CC :

111 Chercheur : Là, c'est par rapport à cette difficulté-là, vous, par rapport à vos compétences professionnelles, par rapport à vos exp... à votre expérience, par rapport à nos différents... positionnements professionnels... Ben, qu'est-ce que l'on met en place ? Comment on s'organise ? Et parfois, comment on change notre organisation aussi !

La dernière question du chercheur sous-entend que l'organisation des dispositifs d'aide en co-intervention a un effet sur les pratiques des enseignants, et notamment les modifier. C'est lors de l'énoncé 404 qu'apparaît la question de recherche qui sous-tend le cadre méthodologique que le chercheur cherche à mettre en place.

Enoncé 404 – CC :

404 Chercheur : Et... et comment... ben l'acteur... et comment, en fait, nous on peut apprendre aussi de ce que l'on voit et... il y a des connaissances dans les deux sens. Et... moi c'est ça qui me plaît, de toute manière, sinon... C'est, c'est, ce n'est pas pour rien que je ne suis pas dans la didactique ou quoi. Moi, ce qui me plaît, c'est vraiment « Qu'est-ce qui se passe ? » et... ben, comment on fait avancer les choses aussi. Et... bien sûr, mon côté aussi malgré tout, c'est... c'est aussi une grande détermination sur l'importance du travail du maître E et, et du maître en plus. Et comment mettre en valeur ce tra... ce maître en plus, qui est complètement dénigré parce qu'on dit n'importe quoi dessus. Heu... Et qu'est-ce... Et qui est en fait, par rapport à ce qu'on, à ce qu'on peut faire ressortir nous là, c'est... ben l'intérêt de peut-être que ce maître en plus c'est aussi intéressant sur le domaine de la formation professionnelle. Et que c'est peut-être quelque chose qui est plus facile à développer que la formation continue... Bon, voilà, il y a pleins de, de, de...

Cet énoncé rend visible un *a priori* du chercheur : la croyance en « deux, c'est deux fois mieux », encore très prégnante au moment de la mise en œuvre du cadre méthodologique. Cette croyance est encore formulée un peu plus loin.

Enoncé 409 – CC :

409 Chercheur : (...) Enfin... il n'est pas si... Enfin, par rapport à la valeur ajoutée, en fait, qu'il apporte à une équipe, il, il n'est pas si cher que ça.

C'est un *a priori* qui nous a longtemps empêchée d'analyser nos données avec suffisamment de distance. Cette croyance est justement critiquée au sein de l'équipe ERGAPE, suite à une recherche-intervention dans le secondaire concernant la co-intervention avec des professeurs et des assistants pédagogiques. Il est certain que l'objet étudié n'est pas le même, puisque dans notre recherche, les deux co-intervenants sont des enseignants. En tout cas, le « mieux », ou la « richesse » comme le décrivent les enseignantes associées à la recherche, n'est pas là où nous pensions le trouver, c'est-à-dire sur le plan de l'amélioration de l'organisation des aides aux élèves en difficulté d'apprentissage.

3-2-2-5- Résultat des négociations concernant la mise en œuvre du cadre méthodologique des autoconfrontations

Tableau récapitulatif :

	Ecole 1	Ecole 2
Elaboration des films Prévu pour janvier 2009	Deux films prévus : - Co-intervention avec Sophie et Fabienne - Groupe adaptation de Fabienne	Quatre films : - Co-intervention avec Emelyne et Inès - Groupe adaptation de Liliane - Groupe Pare d'Inès - Classe d'Emelyne (séance de lecture)
Elaboration des ACS Prévu pour février 2009	Deux ACS : Sophie (sur le film de la co-intervention) Fabienne (sur les films de la co-intervention et du groupe d'adaptation)	Trois ACS : Emelyne (sur les films de la co-intervention et de sa classe) Liliane (sur le film de son groupe d'adaptation) Inès (sur les films de la co-intervention et son groupe Pare hors de la classe)
Elaboration des ACC Prévu pour mars 2009	Une ACC : - avec Sophie et Fabienne (sur les extraits choisis de films de la co-intervention et du groupe d'adaptation)	Deux ACC : - avec Emelyne et Inès (sur les extraits choisis de films de la co-intervention, de l'enseignante en situation ordinaire de classe et du groupe PARE hors de la classe) - avec Liliane et Emelyne (sur les extraits choisis de films de la co-intervention, de l'enseignante en situation ordinaire de classe et du groupe d'adaptation)

		- une ACC évoquée avec Emelyne, Inès et Liliane.
Retour au collectif Prévu fin avril-début mai	Les enseignantes du dispositif de l'école 1 et 2, la conseillère pédagogique Patricia et les chercheurs ERGAPE	

3-2-3- Evolution du cadre méthodologique à la suite des autoconfrontations simples

Après une première analyse des données, une présentation de mes travaux en cours en séminaire de laboratoire et des échanges lors d'une réunion de travail avec mes directeurs de thèse, nous avons remarqué que la notion d' « horizon » commun que constitue la difficulté scolaire dans les échanges pourrait ne pas susciter assez d'étonnement et de controverses lors des autoconfrontations croisées. Nous avons donc fait le projet de faire des autoconfrontations croisées entre les deux écoles en plus de celles prévues lors de la réunion de la constitution du collectif, entre les croisées prévues en mars 2009 et le retour au collectif début mai 2009 :

- a) Une autoconfrontation croisée avec Fabienne et Inès (les enseignantes supplémentaires)
- b) Une autoconfrontation croisée avec Sophie et Emelyne (les deux enseignantes de classe de CE2)

Or après la réalisation de toutes les autoconfrontations simples et une réunion de régulation pourtant intéressante avec Patricia, la conseillère pédagogique associée à la recherche, l'équipe de circonscription arrête leur participation au dispositif en mars 2009. Il nous faut donc mobiliser les enseignantes volontaires pour les autoconfrontations croisées sans pouvoir nous appuyer de façon certaine sur une récupération des heures comme pour les simples. Les autoconfrontations se sont donc déroulées selon les disponibilités des enseignantes et certaines n'ont pu être mises en place comme cela avait été prévu (celles qui n'ont pas eu lieu sont barrées dans le tableau ci-dessous). De plus, Liliane (enseignante spécialisée de l'école 2) a arrêté sa participation.

Tableau des autoconfrontations croisées du cadre méthodologique mis en œuvre :

Croisée intra-écoles	Croisée inter-écoles	Retour au collectif
<p>Ecole 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Croisée avec Sophie et Fabienne <p>Ecole 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Croisée avec Emelyne et Inès - Croisée avec Emelyne et Liliane - Croisée avec Emelyne, Inès et Liliane 	<ul style="list-style-type: none"> - Croisée avec Fabienne et Inès - Croisée avec Sophie et Emelyne 	<p>Avec l'équipe de circonscription et les chercheurs de l'équipe ERGAPE</p>

Nous avons tenté une relance en mai 2010 (l'année d'après) pour terminer le cadre méthodologique par un retour au collectif. Cette relance ne nous a pas permis d'obtenir la participation de l'équipe de circonscription, donc un retour au collectif, mais nous avons pu faire une dernière autoconfrontation avec les quatre enseignantes de l'école 1 et 2 : Emelyne, Inès, Sophie et Fabienne. Les difficultés que nous avons rencontrées à la fin du dispositif font que nous n'avons pu être dans une recherche-intervention du début à la fin mais n'enlève en rien la portée de nos résultats. L'existence de controverses apparues dès la constitution du collectif (les différentes demandes des participantes) montre que les échanges lors des autoconfrontations peuvent ouvrir sur un développement potentiel de l'activité enseignante dans l'organisation des aides aux élèves en difficulté au sein de la classe. Pourtant, nous ne trouvons rien de probant au cours des autoconfrontations simples et croisées. Il semble que les controverses ne démarrent pas.

Nous en revenons à nos propos en début de présentation : Y aurait-il à nouveau une activité empêchée, et laquelle ? Est-ce que finalement la difficulté scolaire n'est pas un vrai « thème », dans le sens de Bakhtine, qui susciterait controverses et motricité dialogique dans le discours entre enseignants, c'est-à-dire un motif de leur activité ? (Voir résultats du chapitre 1 de la troisième partie).

En cherchant à introduire un double « horizon » - un travail avec les mêmes élèves désignés en difficulté et une co-intervention dans la même classe- pour renforcer la controverse, n'avons-nous pas aussi apportée au processus d'autoconfrontation des difficultés supplémentaires ? Le fait que les deux enseignantes aient vécu la même séance peut-il être un frein à l'activité dialogique ? (Voir résultats du chapitre 2 et 3 de la troisième partie). Nous n'avons peut-être pas assez pris en compte les normes et prescriptions pesant sur le collectif de travailleurs, qui peuvent mener à des impasses lors du processus de recherche, de part « *l'attraction exercée par les modèles discursifs antécédents sur le « vouloir-dire collectif » (ou « dessein discursif », Bakhtine, 1984, p. 286-287) des interlocuteurs. L'expression collective en effet, puise ses*

ressources dans le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), mémoire du milieu de travail et somme d'instructions disponibles pour les « comment faire » requis par les objectifs de l'action. Une accumulation de lois et contraintes – tout le poids de l'usage, du déjà-dit et des lieux communs – régit l'énonciation, et le plus souvent s'impose sans contrepartie à un collectif de travailleurs dépourvu des ressources critiques nécessaires pour distinguer les éléments pertinents de leur propre activité et mettre en mots celle-ci » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58). Il est possible que l'introduction de plusieurs horizons communs ajoutés au choix d'enseignants expérimentés aient pu renforcer non pas les controverses mais le poids du genre professionnel qui régit l'énonciation et qu'il se soit imposé au collectif de travailleurs (Voir chapitre 4 de la troisième partie).

Chapitre 4 : Analyse des processus langagiers à l'œuvre dans les autoconfrontations. Frottement des genres et motricité dialogique

Etre dans une démarche de connaissance est la visée principale d'une recherche scientifique. Mais être en même temps dans une démarche d'intervention, cela suppose de ne pas rabattre dans les autoconfrontations nos présupposés de recherche et que les participants « collent » au questionnement du chercheur. La mobilisation des acteurs sur ce qu'ils voient de ce qu'ils font, et ce qu'ils en font dans les autoconfrontations, est la priorité du chercheur intervenant. En revanche, son rôle n'est pas neutre. Pour susciter l'activité dialogique des sujets, il essaye de ramener dans le cours des autoconfrontations les énoncés antérieurs, notamment les controverses, afin d'alimenter le processus dialogique. Faïta et Saujat (2010) distinguent deux plans distincts dans la démarche de l'autoconfrontation :

- a) la poursuite des objectifs : examen et reformulation de la demande, hypothèses au service de ces objectifs. C'est le temps de l'intervention.
- b) le traitement du texte recueilli au terme du processus d'autoconfrontation. C'est le temps de la recherche.

En ce qui concerne le premier temps de la démarche, l'examen de la demande et la poursuite des objectifs ont été partiels lors de l'intervention. La négociation produite lors de la confrontation des demandes (à propos des situations de travail à filmer) a donné au collectif une première approche des objectifs à suivre, mais la reformulation ne fut pas suffisamment explicite et nous n'avons pu ramener les contradictions potentielles des demandes de chacun dans le processus dialogique des autoconfrontations. Nous avons réalisée une analyse plus approfondie des demandes lors du chapitre 3 de cette deuxième partie (ci-dessus), mais au terme du cadre méthodologique, dans le temps de la recherche. Les hypothèses issues de cette analyse seront étudiées dans la troisième partie de cette thèse, qui porte sur les résultats.

La réflexion de ce chapitre 4 porte sur le statut du texte recueilli, enseignants et chercheurs compris, et de son traitement. Nous utiliserons la définition suivante :

« Il s'agit d'un objet transitionnel, porteur et témoin de la relation entre l'activité de travail des professeurs et l'activité discursive par laquelle ils ont « repris la main » sur ce qu'ils ont perçu de leurs actes de travail, en référence aux savoirs à enseigner et aux modalités du faire. La relation entre ces activités, son évolution et ses transformations façonne des « régimes de signification » propres (François, 1998, p.154) qu'il convient de repérer et de suivre dans leur mouvement pour les interpréter » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 56).

La difficulté qui s'est présentée à nous lors de notre analyse concerne justement ces « régimes de signification » propres. La relation entre l'activité de travail et l'activité discursive entre les protagonistes, chercheurs compris, fut davantage consensuelle que controversée lors des autoconfrontations croisées, alors que c'est la « polémique » (Faïta & Vieira, 2003) qui fournit « les instruments stimulants » au processus dialogique afin que les sujets ne restent pas dans le commentaire. Les autoconfrontations simples furent plus riches en activité dialogique grâce à une forme de controverse « *entre le sujet en autoconfrontation et lui-même, dialoguant avec un texte matérialisé par les images et le discours qui le contraignent à mettre ses paroles en concordance avec ses actes* » (*id.*, p. 61).

En prenant en compte le dialogue avec soi-même comme faisant partie de l'activité sur l'activité, nous allons tout d'abord rendre compte de l'activité dialogique suscitée dans les autoconfrontations à propos de la situation de co-intervention, puis ensuite confronter nos résultats à la question de l'activité dialogique dans l'activité conjointe des situations de travail en co-intervention.

4-1- Motricité dialogique et rôle du chercheur intervenant

Nous suivons la même ligne que Faïta & Saujat (2010) quand ils en viennent à tenter de circonscrire la position du chercheur : « *la nature des actes de recherche, soit la position que nous occupons dans le processus, n'est pas distincte d'une intervention en milieu de travail, car le chercheur devient l'acteur des situations enchaînées qu'il a contribué à créer, et non l'analyste en position d'exterritorialité* » (p. 56). Nous faisons des liens avec la notion d'auteur et de héros de Bakhtine, et l'importance d'être sur un plan quasi-égal, ou en tout cas dans une posture de « compréhension responsive active » (1984, p.304), pour faciliter l'entrée en dialogue des uns et des autres et que s'enclenche le processus qui met en mouvement l'activité dialogique des acteurs, dont celle du chercheur intervenant. Il est intéressant d'analyser l'activité du chercheur de la même manière, comme par exemple, notre étonnement sur la verbalisation du débat avec soi-même d'Emelyne, enseignante ordinaire de l'école 2 (« J'arrête , j'arrête pas » analysé chapitre 4-3 dans la troisième partie de cette thèse), à la fois par la manière dont nous montrons notre étonnement et ses effets en retour sur l'activité d'Emelyne.

De même, Faïta et Saujat (2010) tentent d'approfondir le rôle du chercheur à propos de l'interprétation dans le processus d'autoconfrontation :

« Elle [l'interprétation] est orientée vers l'accomplissement du processus et pour ce faire, se doit d'être centrée sur la mise en évidence de la « pluralité des mises en mots sous l'unité de la langue » (François, 1998, p. 16). Les interlocuteurs, ou coacteurs de la situation créée, travaillent tous à faire évoluer leurs positions respectives, énonciatives, puis interprétatives » (p. 56).

Le chercheur intervenant exerce sa « compréhension responsive active » sous la contrainte d'interpréter l'interprétation des autres acteurs dans le cours même de l'autoconfrontation. Il agit sur la manière dont chaque participant s'engage dans l'échange verbal où ils se réfèrent à la fois à l'activité première vidéoscopée et aux énoncés produits sur celle-ci. Si l'on reprend les propos ci-dessus, le chercheur dirige son activité vers l'« activité sur l'activité » des co-acteurs afin d'alimenter les controverses dans l'échange verbal. Nous allons tenter de cerner davantage cette position du chercheur intervenant.

Pendant le processus d'autoconfrontation, chaque interlocuteur travaille à faire évoluer, par le langage, sa position mais aussi à faire comprendre, à transformer la position de l'interlocuteur qui lui répond. Le chercheur intervenant se retrouve être simultanément sur une double position : être à la même hauteur (c'est-à-dire qu'il n'est pas en position surplombante ou extérieure) tout en n'étant pas en coïncidence avec les autres co-acteurs, ceci afin de laisser s'engager dans l'échange verbal, lui permettant d'exercer son interprétation en cours tout en suscitant la polémique, en ramenant les dialogues antérieurs et en les réactualisant dans l'activité sur l'activité présente. Le chercheur n'est pas sur le même plan que les travailleurs, mais il ne doit pas oublier que ce n'est pas lui qui est confronté à la difficulté dans le réel des situations de travail, et que la solution, dans une perspective ergonomique, doit émerger des ressources du collectif de travail.

Cette position est loin d'être simple quand elle concerne des situations de classe ordinaire. Est-elle la même dans notre cadre méthodologique des autoconfrontations ? De quelle manière le chercheur intervenant interprète la production d'énoncés se référant à la fois à des situations concrètes identiques (la co-intervention) ou différentes (les autres dispositifs) ? Que disent les enseignantes de ce qu'elles se voient faire ? Et que font-elles avec ce qu'elles disent de ce qu'elles font ?

Il nous semble que l'analyse du processus dialogique proposée par Faïta et Saujat (2010) permet d'éclairer différemment la perspective historique des autoconfrontations et des sujets eux-mêmes. En mettant en relation les énoncés de chacun des acteurs à la fin du processus d'autoconfrontation et les traces repérées dans le cours de celui-ci, il est possible de « déplier » les énoncés précédents à partir des significations retravaillées sous la contrainte des écarts

constatés *a posteriori* par l'un et l'autre. Sans oublier que l'échange verbal est adressé vers les autres interlocutrices, mais aussi vers elles, puisque les énoncés ont un effet simultané sur elles-mêmes au moment même où ils sont formulés. Tout en n'oubliant pas que « *le texte obtenu n'est que l'image d'un moment d'une histoire, d'un processus complexe dont on a découpé un segment* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 57), nous soulignons que selon Bakhtine, nous ne pouvons pas échapper au dialogisme, qui n'est pas un simple artefact de l'autoconfrontation, et que l'énoncé peut être repris ultérieurement, de soi-même ou à la faveur d'un nouvel échange entre pairs.

4-2- Rapport d'homologie entre situation ordinaire de co-intervention et situation extraordinaire de l'autoconfrontation.

Nous nous retrouvons avec une double visée de recherche : à la fois le travail en tant qu'acte singulier, notamment le travail enseignant où la forme scolaire la plus répandue fait du professeur le seul maître à bord, mais simultanément aussi, de par le dispositif de co-intervention observé, le travail en tant qu'acte collectif. Nous ne sommes plus seulement dans l'étude des énoncés dans une perspective stylistique, propre à chaque acteur, qui permet d'amener un possible développement à travers les controverses que le processus d'autoconfrontation peut susciter, mais nous posons aussi la question des controverses existant au sein même des situations de travail. Ce qui nous semble intéressant dans les autoconfrontations, c'est non pas de chercher uniquement comment les acteurs ont négocié l'organisation des situations de travail qu'ils visionnent, mais d'analyser comment cette activité sur l'activité relance les choix réalisés et comment ces controverses aboutissent à de nouveaux compromis, ou non. Le moteur de l'activité dialogique serait, à notre avis, la position exotopique du sujet (évoquée par Bakhtine) provoquée par le visionnage du film et/ou la présence d'un pair, ou d'un chercheur.

La question qui va occuper Bakhtine jusqu'à la fin de sa vie déborde l'Esthétique artistique pour se généraliser dans tout ce qui concerne la communication : le rapport entre l'auteur et son/ses héros. La notion d'exotopie que développe Bakhtine (1975/1984) consiste à dire qu'une vie trouve un sens seulement si elle est vue de l'extérieur, comme un tout. Ainsi que l'explique Todorov dans sa préface, cette vie « *doit être entièrement englobée dans l'horizon de quelqu'un d'autre ; et, pour le personnage, ce quelqu'un d'autre est, bien entendu, l'auteur* » (1975/1984, p. 11). Bakhtine ajoute que la création esthétique est « *un exemple particulièrement accompli d'un type de relation humaine : celui où l'une des deux personnes englobe entièrement l'autre, et par là-même la parachève et la dote de sens* » (1975/1984, pp. 11-12). Selon l'interprétation

de Todorov, la position initiale de Bakhtine, qu'il nomme exotopie extérieure, a concerné la relation asymétrique d'extériorité et de supériorité de l'auteur, qui serait une condition indispensable à la création artistique : « *celle-ci exige la présence d'éléments « transgrédients », comme dit Bakhtine, c'est-à-dire extérieurs à la conscience telle qu'elle se pense de l'intérieur mais nécessaires à sa constitution comme un tout* » (1975/1984, p. 12). L'intérêt de Bakhtine est de nous montrer que cette relation asymétrique de la création artistique relève d'une norme et non d'une réalité et qu'au lieu de maintenir cette exotopie extérieure au rang de loi esthétique générale, il va la condamner comme caractéristique d'un état d'esprit et la stigmatiser sous le nom de « monologisme ». Il appuie cette nouvelle révolution sur les auteurs qui oublient cette loi esthétique, « *cette supériorité nécessaire de l'auteur sur le personnage* », tels Dostoïevski qui « *donnent à celui-ci [le personnage] autant de poids qu'à l'auteur, ou, inversement, ébranlent la position de l'auteur jusqu'à la rendre semblable à celle d'un personnage* » (p. 12). Cela a pour conséquence de ne plus mettre d'un côté la vérité absolue de l'auteur et de l'autre la singularité des personnages mais de faire exister des positions singulières, dont l'auteur fait partie au même niveau que les personnages qu'ils créent. L'œuvre de Dostoïevski a eu un grand impact sur la réflexion de Bakhtine, l'incarnation du « dialogisme » grâce à son roman polyphonique où les idées de celui-ci « *s'engagent dans un grand dialogue avec les autres images d'idées, sur un pied d'égalité parfaite* » (Todorov citant Bakhtine, p. 122).

Il nous semble que cette notion d'égalité, telle qu'elle est conceptualisée dans le dialogisme, est à questionner dans la co-intervention. Le dispositif P.A.R.E, tel qu'il est pensé par les prescripteurs, donne une position surplombante à l'enseignant de la classe sur l'enseignant supplémentaire en ce qui concerne le pilotage de la séance, à partir du moment où la situation de travail se déroule au sein même de la classe et avec les supports de la classe. Il s'avère que dans les situations de travail que nous avons étudiées, le travail effectif déborde cette conception du dispositif en co-intervention. Face aux inattendus de la réalisation de la séance, les deux enseignantes se retrouvent à avoir autant de poids l'une que l'autre de par leur expérience, et la situation de travail devient potentiellement polyphonique, à plusieurs voix. En quoi cette situation d'égalité peut engager potentiellement une réflexion et amener à du développement de l'activité, ce que nous avons appelé une « croisée avant l'heure » ? Nous allons approfondir notre propos dans le chapitre 2 de la troisième partie.

L'art « dialogique », tel que l'appelle Todorov, et que nous proposons d'étudier dans les situations de travail, donnerait accès à un troisième état au-delà du vrai et du faux : « *Chaque idée est l'idée de quelqu'un, elle se situe par rapport à une voix qui la porte et à un horizon qu'elle vise. A la place de l'absolu, on trouve une multiplicité de points de vue : ceux des*

personnages et celui de l'auteur qui leur est assimilé ; et ils ne connaissent pas de privilèges ni de hiérarchie » (Todorov, 1979/1984, p. 13). Bakhtine affirme le caractère primordial du social : le langage et la pensée, constitutifs de l'homme, sont nécessairement intersubjectifs (en ce sens il rejoint Vygotski). C'est un rapport que nous avons fait travailler dans l'analyse des textes des autoconfrontations tout le long de notre thèse : la subjectivité de l'activité enseignante et son potentiel créatif dans l'acte de travail par son langage dans l'intra et l'inter-métier, car « *le discours est avant tout un pont jeté entre deux personnes, elles-mêmes socialement déterminées* » (Bakhtine, 1979/1984, p. 18), que le destinataire soit présent ou non. Nous analysons « *la manière dont les voix des autres (auteurs antérieurs, destinataires hypothétiques) se mêlent à celle du sujet explicite de l'énonciation* » (*ibid.*). Bakhtine remarque que la littérature a toujours joué sur la pluralité de voix qui est présente à la conscience des locuteurs, notamment quand l'« hétérologie » (la diversité des discours) se trouve représentée à l'intérieur même du texte. Cette pluralité, Bakhtine la met en avant dans la distinction entre le « personnalisme », qui se limite au « je » et le « subjectivisme », qui repose sur la relation entre « je » et « l'autre ».

Todorov cite un passage d'« Estetika » de Bakhtine sur la notion d'exotopie, que nous trouvons particulièrement intéressant pour une analyse de la motricité dialogique dans le processus d'autoconfrontation :

« Le « surhomme » existe – mais non au sens nietzschéen d'être supérieur ; je suis le sur-homme de l'autre, comme lui l'est de moi : ma position extérieure (mon « exotopie ») me donne ce privilège de le voir comme un tout. En même temps, je ne puis agir comme si les autres n'existaient pas : de savoir que l'autre peut me voir détermine radicalement ma condition. La socialité de l'homme fonde sa morale : non dans la pitié, ni dans l'abstraction de l'universalité, mais dans la reconnaissance du caractère constitutif de l'interhumain. Non seulement l'individu n'est pas réductible au concept, mais aussi le social est irréductible aux individus, seraient-ils nombreux» (cité par Todorov, p. 19)

Bakhtine définit ainsi l'exotopie comme être en position extérieure par rapport à un autre. Dans la co-intervention, nous émettons l'hypothèse qu'Inès et Fabienne, enseignantes co-intervenantes, se trouvent en position exotopique par rapport à Emelyne et Sophie. Ces deux enseignantes de la classe ont « la tête dans le guidon », alors que les deux enseignantes qui viennent travailler avec elles ont « un regard extérieur ». Nous nous demandons si la gestion de la classe, qui n'est pas de leur responsabilité, leur permet d'avoir une distance sur la tâche en cours de réalisation, puisqu'elles n'en sont pas les conceptrices. Elles ont aussi une position

exotopique par rapport au milieu de travail. Nous portons un grand intérêt aux échanges qui ont lieu entre les enseignants lors du travail en co-intervention. Nous essayons non pas de montrer la construction de la coopération au sein des échanges, mais plutôt leur hétérologie, la pluralité de leurs voix, à l'intérieur desquelles naît une réminiscence des propos dits précédemment par l'« auteur antérieur » de Bakhtine. Le fait d'appartenir à une même culture professionnelle, ce que Clot appelle genre professionnel, fait apparaître le milieu de travail comme un lieu où le métier peut s'exprimer à partir de ressources collectives. Le dispositif de co-intervention faisant perdre la place privilégiée de seul maître à bord, la conjugaison des ressources de deux enseignants peut potentiellement permettre d'envisager d'autres possibles pour chacun.

Nous nous demandons ainsi s'il ne serait pas possible d'imaginer une position exotopique qui viendrait placer le sujet dans une position extérieure à lui, par exemple l'intervention de l'enseignante supplémentaire Inès auprès d'Emelyne pendant la classe. Loin d'être seulement un travail partagé ou conjoint, la confrontation dans la co-intervention fait co-exister les multiples voix des auteurs et des destinataires au sein du même espace-temps. Le cadre méthodologique des autoconfrontations peut donner à voir l'épaisseur des genres d'activités et leur « frottement », grâce à l'analyse des énoncés et des occupations, pré-occupations et compromis multi-adressées. Le discours intérieur du sujet, c'est-à-dire le discours adressé à lui-même, devient visible par bribes et nous donne la possibilité d'analyser les effets du « frottement des genres » sur son activité présente, à partir de l'activité première de la situation de travail.

Le sens est l'élément essentiel de la motricité dialogique dans le « frottement des genres ». Todorov synthétise de manière remarquable la pensée de Bakhtine : « *Dans l'ordre de l'être, la liberté humaine n'est que relative et trompeuse. Mais dans celui du sens elle est, par principe, absolue, puisque le sens naît de la rencontre de deux sujets, et que cette rencontre recommence éternellement (ibid., p. 342). Le sens est liberté et l'interprétation en est l'exercice : tel semble bien être le dernier précepte de Bakhtine* » (1979/1984, p.22). Si nous nous référons à notre objet d'étude, l'activité des enseignants est orientée par les prescriptions, mais ils sont libres en tant que sujet de par le sens qu'ils mettent dans leur activité, à travers les compromis qu'ils font pour répondre à la double contrainte des prescriptions et du milieu de travail. Il est possible que le sens qui s'élabore lors de l'activité conjointe de deux enseignants dans le dispositif de co-intervention ait une forme particulière que nous allons tenter de montrer dans la suite de notre travail dont le but est de faire fonctionner ces connaissances dans le champ du travail enseignant et analyser les relations intra- et inter-métiers dans les dispositifs de collaboration.

4-3- Comment analyser les textes produits dans les autoconfrontations ?

Si la singularité du sujet peut prendre le pas sur le « prêt-à-dire » du genre par une rupture dans le mouvement discursif des échanges, alors l'amorçage d'un processus dialogique, médiatisé par l'activité sur l'activité, peut amener potentiellement du développement de l'activité première. Il convient alors de chercher les mouvements discursifs dans les textes des énoncés et les ruptures suscitées par la controverse professionnelle.

Nous ne trouvons pas de « traces » de mouvements discursifs pendant le temps des autoconfrontations croisées en ce qui concerne le thème la difficulté scolaire. Nous avons donc été contrainte, en partant des thèmes discutés dans les autoconfrontations croisées, de chercher de manière plus fine et plus précise des mouvements discursifs sur ces thèmes de la phase de constitution du collectif jusqu'à l'autoconfrontation croisée qui réunit les deux dyades. Nous cherchons dans les thèmes qui sont repris, les allers-retours et les traversées de contextes entre les thèmes et les sous-thèmes, pour étudier si des micro-développements apparaissent. De cette manière, il apparaît que ce que nous avons pu observée dans les situations de co-intervention filmées - des interventions de l'enseignante supplémentaire qui se concrétisent immédiatement dans l'action de l'enseignante titulaire – sont discutés dans le cadre méthodologique des autoconfrontations à partir du thème de la gestion du collectif-classe, faisant partie de l'objet du travail de l'enseignant ordinaire : la situation d'enseignement-apprentissage de la classe.

Pour analyser le thème « gestion du collectif-classe », nous nous sommes appuyés sur des indices linguistiques avec un grain d'analyse beaucoup plus fin. Chercher les traces de « *cette cascade, de thème en sous-thèmes successifs, [qui] montre bien que des valeurs importantes peuvent exister en arrière-plan, dissimulées par des mots anodins* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 65) est essentiel dans notre travail de recherche, puisque :

« L'hypothèse méthodologique fondatrice de l'autoconfrontation croisée accorde une place prépondérante au rapport dialogique, et non au seul dialogue, entendu comme enchaînement et succession de répliques formelles. Les « sphères » d'activité qu'évoque Bakhtine (1984), c'est-à-dire toutes les façons de recourir au langage pour accomplir une tâche, atteindre un but, gérer une relation englobent l'ensemble des dimensions temporelles de l'activité (passé, présent, futur) mais aussi l'irréel et l'hypothétique, puisque le locuteur adresse simultanément son énoncé à l'autre, l'interlocuteur présent, aussi bien qu'au « surdestinataire » idéal, celui qui interprètera à la perfection les éléments matérialisant son projet discursif, son « vouloir-dire » (Bakhtine, 1984, p. 336) » (Faïta & Vieira, 2003, p. 65).

Le cadre méthodologique des autoconfrontations a pour intérêt principal de permettre le recyclage des préoccupations dans les énoncés des sujets et de les proposer comme objet de réflexion, d'abord à soi-même mais aussi vers les autres protagonistes. Cette confrontation des préoccupations et des thèmes alimente l'activité dialogique et les conflits de critères. Nous sommes amenés, dans une analyse que nous développons dans le chapitre 3 de la troisième partie, à interroger la notion de controverse telle qu'elle est utilisée en clinique de l'activité, à savoir le conflit. Nous avons élaboré deux hypothèses pour expliquer le côté « convenu » de nos autoconfrontations croisées et l'apparition du thème « gestion du collectif-classe » :

- soit le genre professionnel dans la situation de co-intervention empêche les « heurts » de jouer à plein car il lisse les aspérités et les confrontations n'aboutissent pas à une ré-organisation déjà négociée par ailleurs (Partie 3, chapitre 3),
- soit le thème de « difficulté scolaire » n'est pas si heuristique que cela pour susciter controverses et conflits, même si l'activité est conjointe (Partie 3, chapitre 1).

Afin de trouver des réponses à ce questionnement, nous trouvons particulièrement intéressante la formulation en termes de « première source de significations concrètes » le contexte des images de l'activité première et de « deuxième source de significations concrètes » la production de discours / texte produit en référence à l'activité observée (Faïta & Vieira, 2003). Il convient de distinguer dans le cadre méthodologique des autoconfrontations non pas des phases successives mais des contextualisations–décontextualisations- recontextualisations successives qui s'articulent les unes aux autres. C'est grâce à cette distinction que nous pensons pouvoir analyser l'autoconfrontation croisée de chaque dyade, en cherchant à la fois à suivre l'étonnement de chacune sur l'activité de l'autre quand elles sont seules avec les élèves désignés en difficulté (ce qui relève classiquement de l'autoconfrontation « croisée ») et la production d'énoncés d'une nouvelle nature en ergonomie de l'activité enseignante puisque les deux enseignantes d'une co-intervention donnent chacune leur point de vue sur une situation de travail qui a été simultanée en temps et en lieu. Dans notre cadre méthodologique, l'étonnement n'est pas suscité par le visionnage du travail de l'autre, mais par le discours que cet autre a sur le vécu commun.

4-4- Les effets de la mise en mots dans les énoncés.

Faïta et Saujat (2010) emprunte à François une approche du texte de l'autoconfrontation : « *la circulation même du sens n'est pas tant une circulation des représentations qu'une circulation des genres* » (1998, p.113), où un texte est défini d'abord par sa « *façon de se relier aux autres* »

(*ibid.*). Nous visons dans notre analyse cette approche du texte, non pas dans une approche stricte de contenu sémantique, mais dans une approche plus structurelle de genre discursif. La circulation des orientations et des significations dans les textes des autoconfrontations est pour nous la meilleure entrée pour analyser le croisement des activités et des différents événements qui matérialisent les mouvements dans le discours. La notion de « circulation » rend compte de la diversité de ce qui peut être produit, mais surtout de comment les « *textes et discours, une fois produits, peuvent être repris puis transformés par leurs auteurs ou leurs interlocuteurs* » (Faïta, & Saujat, 2010, p. 57). Un locuteur peut successivement être celui qui fait ou celui qui reçoit le discours. Ce qui nous intéresse n'est pas de chercher uniquement comment les acteurs explicitent les négociations qui ont permis d'aboutir à la situation de travail qu'ils visionnent, mais d'analyser comment cette activité sur l'activité relance les choix pris et comment ces controverses aboutissent à de nouveaux compromis, ou non. Afin de démêler les activités et les significations de chacun, nous analyserons les circulations des genres discursifs à partir des enchaînements, des ruptures et des transformations des acteurs de l'autoconfrontation.

Nous pensons possible de trouver un développement individuel de l'activité enseignante, et une transformation du collectif de travail, par le « frottement des genres » dans les situations de travail en co-intervention. La source de ce développement serait, à notre avis, la position exotopique provoquée par la présence d'un pair. Il nous semble qu'il est intéressant de développer la notion d'exotopie intérieure, liée à l'activité dialogique qui tend à annihiler toute supériorité (dans des conditions qu'ils restent à analyser) en ouvrant le dialogue à la réflexion sur son objet de travail, dans un débat de normes et des usages de soi (Schwartz), avec la possibilité d'un développement des gestes de métier portant sur l'aide aux élèves. Nous nous demandons s'il ne serait pas possible de montrer que cette position exotopique intérieure vienne placer un instant l'enseignant dans une position extérieure à lui, suite à une intervention de l'enseignant supplémentaire. Par exemple, l'intervention d'Inès (enseignante supplémentaire du projet PARE) pendant la séance, qui a mis en doute l'efficacité de la séance d'Emelyne, ce qui l'a amené à réinterroger l'efficacité de sa séance, et par un effet en retour, à reconsidérer le sens et l'efficacité de sa propre activité, ce que nous analysons dans la troisième partie. Les propos ne furent ni un ordre ni une suggestion de ce qu'il faudrait faire, mais dans les propos d'Emelyne, il apparaît qu'elle re-conçoit les compromis pris pendant la réalisation de la séance, et finalement en fait un autre, en modifiant la suite de sa séance. En quoi cette ré-organisation peut-elle avoir des similitudes avec ce que l'on appelle « l'activité sur l'activité » ? Pouvons-nous montrer que dans le dispositif de co-intervention, l'enseignant semble dans certaines conditions pouvoir être dans une position d'exotopie intérieure ? Cette position exotopique est-

elle similaire selon les métiers des enseignants : PE/PE et PE/ME ? Est-ce que cette position d'exotopie intérieure est un processus qui existe dans l'autoconfrontation ?

Prendre pour objet de la discussion l'activité à venir semble être la source du « frottement ». La reprise de l'activité première dans le contexte de l'activité sur l'activité lance la circulation du sens de l'activité pour le sujet. Dans ce nouveau contexte, l'activité du sujet et ses connaissances professionnelles peuvent « se réaliser » autrement, sous l'effet du débat qui s'instaure entre sens et efficience. La confrontation avec les points de vue du chercheur et/ou du pair multiplie les occasions de consolider, de rectifier, de reconcevoir les « choix » faits, de réévaluer les transformations opérées non seulement sur les outils à sa disposition mais aussi ses propres conceptions, convictions et motifs de l'activité. Saujat (2010) propose une approche intéressante de la traversée de contextes :

« A la faveur du déplacement opéré, ces derniers peuvent alors revivre des situations déjà vécues grâce à une traversée de contextes (observation et film dans le milieu de travail, autoconfrontation simple d'abord puis croisée ensuite, extension et restitution à un collectif élargi, chacune des phases du processus étant suivie par un retour dans le milieu de travail « ordinaire »...) qui constituent autant de « décontextualisations » et de « recontextualisations » de leur activité. Ce dispositif contextualisant (Saujat, 2004c, 2009a) tente de matérialiser l'une des leçons principales du travail de Vygotski : dans ce qu'il a de vivant, le vécu est à revivre » (p. 69)

Pour le dire autrement, l'activité des protagonistes lors de ces traversées de contextes s'inscrit dans un processus « ouvert à d'autres actualisations possibles » (Saujat, 2010), leur permettant de « réaliser » ce qu'ils font, de s'en défaire pour éventuellement le « refaire » (Clot, 2001). L'activité sur l'activité dans le processus de l'autoconfrontation est un moyen de nourrir la compréhension des discordances entre les buts et les motifs des « choix » et des actes qui ont été réalisés, lesquels sont revécus et/ou redécouverts, et par contre-coup ouvrent à d'autres possibles. La décontextualisation n'est pas une décentration, dans un sens psychologique du terme, ni une soustraction du contexte, mais une multiplication des contextes traversés : Emelyne, grâce à ce qu'elle apprend de ce que dit Inès de ce qu'elle fait lors de l'autoconfrontation croisée, dialogue avec elle-même à propos de la situation où elles œuvrent en activité conjointe. C'est une confrontation de contextes car les vécus ne sont pas les mêmes. C'est cette capacité du langage à fournir des instruments à la remise en chantier des pré-occupations de l'activité qui ouvre sur un développement potentiel de l'activité et de

transformation des milieux de travail. La notion d'instrument psychologique du langage chère à Vygotski prend ici tout son sens.

TROISIEME PARTIE :

ANALYSE DU TRAVAIL REEL DE DEUX DISPOSITIFS D'AIDE EN CO-INTERVENTION

Introduction

Avant de commencer cette partie, nous souhaitons décrire l'évolution de notre analyse qui nous a amenée à un renversement de perspective. Notre recherche a commencé en décembre 2008 et il nous paraît important de présenter au lecteur au début de cette troisième partie les *a priori* qui ont sous-tendu notre travail et qui se sont trouvés infirmés en 2011. Nous nous sommes engagée, en quelque sorte, dans une activité sur l' « activité de recherche » que nous conduisions et à un changement des « lunettes » qui dirigeaient notre lecture des textes des autoconfrontations. Cela nous a conduit à déconstruire notre réflexion, que ce soit au niveau des références scientifiques ou de l'analyse des textes des autoconfrontations, en reconsidérant la lecture que nous en faisons. Cette nouvelle réflexion s'est progressivement imposée à la suite de difficultés rencontrées dans l'analyse des verbatim des autoconfrontations, qui sont apparues sur deux pôles simultanément :

- a) Sur le plan épistémologique d'abord : nous n'obtenions que peu de controverses sur les pratiques d'aides apportées aux élèves en difficulté. Et pourtant, nous avons tenté justement de construire un cadre méthodologique favorisant le dialogue, en mêlant le vécu des deux enseignantes puisqu'elles travaillent ensemble en co-intervention dans un travail d'aide aux élèves au sein de la classe. Il s'est avéré que le thème de la difficulté scolaire n'est pas un levier de la motricité dialogique dans notre cadre méthodologique.
- b) Sur le plan méthodologique ensuite : cette recherche intervention était associée à une formation continue mise en œuvre dans une circonscription des Bouches-du-Rhône, mais l'équipe de circonscription a arrêté sa participation à la recherche en plein milieu du dispositif (avril 2009) et nous n'avons pu effectuer la totalité des autoconfrontations prévues dans le dispositif. Que devenait l'intervention ?

A ce stade de l'analyse de nos résultats en 2011, nous nous retrouvions ainsi devant un constat similaire à celui de notre master recherche : le développement de l'activité semble empêché lors des échanges à propos des aides apportées aux élèves au vu du peu de motricité dialogique dans le discours des autoconfrontations et de transformations des manières de faire. Nous ne

constatons que des prémices qui s'arrêtent très vite. Cette situation d'autoconfrontation étant nouvelle en ergonomie de l'activité enseignante, est-il possible que notre choix d'autoconfronter des enseignants sur leur vécu de la même situation d'enseignement-apprentissage ait pu empêcher l'« activité sur l'activité » de se déployer. Pourtant, notre expérience et nos observations professionnelles nous conduisait à croire que les échanges sur la difficulté scolaire pouvaient être des moments de « migration des compétences », notamment vers l'enseignant de la classe. Notre conversation avec la conseillère pédagogique Patricia et nos lectures scientifiques nous avaient conforté dans ce point de vue. Nous cherchions le « comment » lors de la mise en œuvre de ce dispositif de recherche et tout cela est remis en question, puisque dans les verbatim des autoconfrontations nous ne trouvons pas d'« activité sur l'activité » sur les pratiques enseignantes dirigées vers les élèves considérés en difficulté.

D'un point de vue ergonomique et méthodologique, nous pensions que le dispositif de co-intervention mettait en difficulté les enseignants car c'est un dispositif innovant qui cumule transformation de la forme scolaire traditionnelle et obligation de collaborer. Nous cherchions véritablement à travailler sur des situations de travail dont il était montré qu'elles étaient problématiques dans d'autres lieux, par exemple la co-intervention au collège (Amigues et al, 2008), et voulions donc proposer une recherche intervention qui potentiellement pouvait aider les enseignants à surmonter les obstacles et à trouver des réponses à leurs difficultés. En définitive, les situations de travail qui nous ont été proposées fonctionnent de manière satisfaisante pour les participantes, selon les dires des enseignantes lors de la réunion de constitution du collectif. De plus, en introduisant un horizon commun, nous avons probablement affaibli l'étonnement de la découverte de l'activité de l'autre. Nous ne confrontons plus des séquences d'activités les plus proches possibles dans des milieux de travail différents, mais un travail partagé d'aide avec les mêmes élèves désignés en difficulté, dans des temporalités différentes : l'enseignant seul dans sa classe et l'enseignant en co-intervention. Les différentes séquences choisies étaient en fonction de ce que les enseignantes participantes à notre recherche voulaient voir et donc répondaient à leurs demandes, qui étaient moins sur l'activité enseignante et davantage sur l'activité des élèves, ce que nous avons respecté. Notre demande en tant que chercheur était sur le pôle de « ce que ça demande de faire ce qu'on me demande » en ce qui concerne le travail d'aide aux élèves considérés en difficulté. Les travaux scientifiques et les rapports institutionnels successifs consacrent que ces situations posent problème aux enseignants (nous sommes bien dans une difficulté dans les situations de travail, mais dans un sens générique et non propre à un établissement). Finalement, notre cadre méthodologique est-il une recherche-intervention ? Quelles transformations avons-nous obtenu

grâce au processus des autoconfrontations ? Les enseignantes sont-elles parvenues à quitter le « voir comment les élèves agissent » pour échanger sur le « comment je fais pour faire agir les élèves » ?

Ces constats nous ont amené à changer de lunettes et à développer une nouvelle lecture des textes des autoconfrontations, voire à renverser celle qui nous organisait jusqu'alors, à partir d'une réflexion qui a porté sur trois points :

a) Il nous est apparu très clairement que dans notre recherche, nous avons un *a priori* de départ : nous avons distingué le travail d'enseignement et le travail d'aide aux élèves en difficulté. Mais est-ce pertinent ? Aider un élève, n'est-ce pas aussi de l'enseignement ? Cette distinction nous menait à chercher des gestes différents de ceux qui sont utilisés pour le collectif classe, dans la visée des prescriptions avec les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) et le socle commun des compétences ? Nous développons cette question dans le chapitre 1 de cette troisième partie.

b) La difficulté scolaire n'est pas un thème (au sens de Bakhtine) qui suscite une motricité dialogique dans le discours des autoconfrontations. En renversant notre point de vue et en analysant les échanges sur la classe en général, nous avons trouvé davantage d'activité dialogique. Nous développons cette question dans cette troisième partie.

c) Il est possible que les routines des enseignants confirmés soient si profondément incorporées qu'il leur soit difficile de sortir du prêt-à-dire sur la situation de co-intervention et/ou que la multiplication des contextes fut insuffisante, ne suscitant que peu de confrontations propre à provoquer des controverses. Si nous reprenons Faïta et Vieira (2003) sur la construction d'une situation favorisant le dialogue :

« Si l'on se place d'un point de vue privilégiant le rapport dialogique comme moteur du processus d'élaboration et d'expression des savoirs de l'expérience, on doit admettre que cette expérience participe de l'activité, car elle est présente, en tant que facteur direct ou indirect des choix effectués dans l'action. [...] En outre, la mise en mots constitue beaucoup moins une médiation entre le vécu et sa connaissance que certains moments d'une activité où la part du développement, du déclenchement de mouvements nouveaux transforment des relations que les protagonistes croyaient stabilisées. Or, comment préjuger des voies et des formes de ce mouvement

dialogique, de la nature des thèmes trouvant à y circuler, des genres de discours choisis pour le supporter ? » (Faita & Vieira, 2003, p. 64).

Nous avons tenté par nos relances successives dans les autoconfrontations de contrebalancer l'effet commentaire et justification de la mise en mots pour obtenir des ruptures qui seraient susceptibles d'entraîner des déclenchements de motricité dialogique transformant des relations stabilisées ou semblant stabilisées. Nous développons cette question dans les chapitres 3 et 4 de cette troisième partie.

Le premier chapitre s'attachera à présenter tout d'abord une analyse de la situation de travail (Saujat, 2009), du point de vue des textes prescriptifs, des connaissances scientifiques disponibles (cf partie 1) et des déclarations lors de la constitution du collectif et des autoconfrontations simples. Ensuite l'activité mise en œuvre au cours du travail réel des protagonistes du cadre méthodologique sera l'objet de l'analyse et de la production de résultats pour les chapitres suivants, à partir des autoconfrontations simples et croisées.

Explication des codes utilisés dans cette troisième partie:

CC : Réunion de constitution du collectif

ACS : Autoconfrontation simple

ACC : Autoconfrontation croisée

Exemples :

- Enoncé 75-CC : Enoncé n°75 issu du verbatim de la réunion de constitution du collectif.
- Enoncé 223-ACS Emelyne : Enoncé n°223 issu du verbatim de l'autoconfrontation simple d'Emelyne.
- Enoncés 450 à 475-ACC Sophie-Fabienne : Enoncés n°450 à n°475 issus du verbatim de l'autoconfrontation croisée de Sophie et Fabienne.

Chapitre 1 : Analyse du travail d'organisation de la co-intervention

1-1- Organisation des dispositifs d'aide de l'école 1

1-1-1- Contexte de l'école 1

L'école 1 est située en REP dans une commune des Bouches-du-Rhône et bénéficie d'une enseignante spécialisée (option E) du Rased depuis de nombreuses années et d'un enseignant supplémentaire (P.A.R.E.) pour la troisième année consécutive. L'école est constituée de 9 classes, dont quatre en cycle 2.

Trois enseignantes participent à la recherche :

- 1) Emelyne, enseignante dans une classe de CE2, travaille dans cette école depuis l'année dernière. Elle est expérimentée avec quatorze années d'ancienneté.
- 2) Inès est enseignante supplémentaire du PARE pour la deuxième année et travaille dans cette école depuis cinq ans. Elle est expérimentée avec dix ans d'ancienneté.
- 3) Liliane est enseignante spécialisée depuis neuf ans, mais est maîtresse E pour la deuxième année seulement. Auparavant, elle travaillait dans un Rased dans un autre département en tant que rééducatrice (option G). Elle est expérimentée avec 20 ans d'ancienneté.

Pour une meilleure compréhension, nous faisons remarquer au lecteur que l'organisation du travail du P.A.R.E. ne respecte pas le cahier des charges départemental :

- a) le maître supplémentaire travaille essentiellement avec des enseignants de cycle 2, or Inès travaille aussi avec les enseignants du cycle 3 (dont la classe de CE2 d'Emelyne fait partie). Elle intervient auprès de toutes les classes de l'école (Enoncé 1588 – ACS Inès).
- b) Il est proscrit de sortir des élèves de la classe, or Inès sort régulièrement un groupe d'élèves faisant partie du projet PARE pour leur apporter une aide.

1-1-2- Multiplicité des dispositifs d'aide : Variabilité des milieux de travail et des situations de co-intervention dans l'école 1

Il est évoqué par Emelyne en 75-CC et 79-CC et Inès (87-CC), à propos d'un même élève, les aides apportées par Liliane (l'enseignante spécialisée), la co-intervention avec Inès (PARE) et elle, mais aussi une organisation officiellement « proscrite », Inès qui les sort en petit groupe :

Enoncé 75-CC :

75Emelyne : Parce que moi, ce que j’imaginai, par exemple nous, à l’Abeille ! C’est qu’il y ait... peut-être, ben, Liliane filmée, et puis après, ben, toutes les deux forcément [Inès et elle] filmée ensemble.

Enoncé 79-CC :

79Emelyne : Si Inès le sort, ça en fait moins, on est quand même... plus souvent en co-intervention, mais ça peut arriver ponctuellement sur des choses, peut-être voir aussi comment ils font avec Inès à ce moment-là et comment ils sont ?

Enoncé 87-CC :

87Inès : et justement cet élève, comment on le gère dans sa difficulté quand il est en classe au sein du groupe-classe ? Quand il est en classe avec le PARE qui co-intervient ou éventuellement le maître PARE qui à un moment donné le sort ? Comment l’enseignante maître E gère aussi cet élève, parce que on a, des élèves comme ça, et comment cet élève aussi, on le gère aussi dans un groupe d’aide personnalisée, au moment du soutien ?

Ce travail en petit groupe hors de la classe peut « arriver ponctuellement », mais lors de son autoconfrontation simple, l’énoncé d’Emelyne montre que cette organisation est utilisée de manière régulière, ce qui est loin de la pratique inclusive telle qu’elle est préconisée.

Enoncé 114-ACS Emelyne :

114Emelyne : [...] La première séance, c’était une séance très courte qu’on a fait sans co-intervention sur les poésies qu’on avait déjà dans le cahier. Et là, on a observé, justement, comment elles fonctionnaient, comment elles rimaient, on a un petit peu commencé à parler de nombre de pieds, mais sans plus. La deuxième séance, on l’a fait, ça j’étais toute seule. Après on a fait une séance où on a fait une recherche de rimes, où là on a séparé par contre. On a séparé. Inès a pris un groupe à part et elle a fait la recherche... elle, des « o », des « é », nous on a listé ça en classe aussi, on a fait des groupes. Et la troisième séance, Inès n’était pas là, elle a été très courte aussi. C’était compléter... Non ! Inès les a pris à part. C’était des textes où il y avait des, des, des débuts de poésie, avec des petits dessins qui aidaient à donc... rechercher les rimes...

Le « ponctuellement » en 79-CC et le « éventuellement » en 87-CC montrent que les enseignantes ont connaissance des prescriptions, et donc minimisent la fréquence de cette organisation où la maîtresse PARE travaille hors de la classe avec un groupe d’élèves pendant la réunion de constitution du collectif. Pourtant cette organisation est régulièrement utilisée dans le travail réel, et les enseignantes souhaitent la filmer comme le montre les énoncés suivants.

Enoncés 633, 635 et 638 – CC :

633Inès : Le lundi matin à 8h30, en règle générale, il y a un groupe de lecture, mais je les sors.

635Inès : Je me mets dans une salle à côté, justement

638Inès : Mais en fait, on fait la même chose, mais dans deux lieux différents.

Cela est confirmé lors de l'autoconfrontation simple d'Emelyne.

Enoncé 470- ACS Emelyne :

470Emelyne : Amina, elle, fait partie de celles qui partent le lundi matin régulièrement quand il y a des choses un peu complexe sur la compréhension de lecture. Elle fait partie du groupe qui part avec Inès dans la salle juste à côté. (...) Il y a beaucoup de séances le lundi, en lecture compréhension, qui sont faites en petit groupe. Beaucoup. Qui permet... Parce qu'on fait, on... on... on s'attache beaucoup à faire du, aussi du langage, faire reformuler. Voilà.

Comme le soulignait Félix, Saujat & Combes (2012), un même élève peut donc bénéficier dans cette école d'une multiplicité de dispositifs. Alors même que le projet P.A.R.E. devait faire diminuer le nombre d'intervenants auprès des élèves, il s'avère qu'ici, il rajoute non pas une mais deux modalités d'organisation aux dispositifs existants par rapport aux écoles qui ne bénéficient pas du projet P.A.R.E. Les dispositifs existants sont l'aide apportée par l'enseignant dans la classe et dans le groupe d'aide personnalisée (première année de mise en œuvre lors de l'année scolaire 2008-2009) et celle de l'enseignant spécialisée dans le groupe d'adaptation ou dans la classe (évoquée dans la circulaire 2002-113 et rappelée dans le cahier des charges du PARE). Les deux organisations supplémentaires sont l'aide apportée par l'enseignant PARE dans la classe en co-intervention et hors de la classe. Ces deux modalités montrent que l'organisation des aides est très variable en fonction des milieux de travail.

Finalement, il s'avère qu'Inès et Emelyne utilisent des organisations semblables à celles de Fabienne et Sophie (école 2), alors que le projet d'aide ne s'appuie pas sur le même cadre (P.A.R.E. pour l'école 1 et Rased pour l'école 2). Liliane et Emelyne n'utilisent qu'une des organisations possibles de la circulaire Rased, l'aide hors de la classe par le regroupement d'adaptation (énoncé 347), en rapport aux deux utilisées dans l'école 2 (dans et hors de la classe).

Il existe aussi une variabilité des situations de travail pour la co-intervention, ce qui oblige l'enseignante supplémentaire Inès à s'adapter :

Enoncés 188 à 192 - ACS Inès :

188Inès : Mais... j'avais quand même l'habitude de travailler avec elle [Emelyne], donc c'est vrai qu'après c'est des ententes qui se font aussi de manière un peu... enfin, comment dire, c'est des ententes qui se font de manière facile, quoi, je veux dire, voilà. C'est quelqu'un quand même avec qui j'ai travaillé même si j'ai travaillé moins l'année dernière...

189Chercheur : *Hum. Hum.*

190Inès : que cette année... avec elle, c'est vrai que, bon ben, on a l'habitude quand même de travailler ensemble, quoi. (...) Voilà. Mais ça se passe bien avec tout le monde, de toute façon, même si chacun a une manière différente de ... On n'a pas, on a, on a... Il n'y en a aucun qui a la même manière d'enseigner mais finalement les dispositifs de classe se... se répètent quoi,...

191Chercheur : *Hum. Hum.*

192Inès : et... la manière de présenter un apprentissage, d'un enseignant à l'autre, quelque part, les moments sont toujours les mêmes, donc... je veux dire, moi, ma co-intervention là-dedans, quelle que soit la personnalité de l'enseignant ou quelle que soit la manière dont la séance est présentée, j'arrive toujours à m'y... à m'y greffer dessus quoi, voilà.

Inès exprime son « partenariat » avec Emelyne en termes d' « entente facile ». Avec d'autres enseignants, ce partenariat semble possible même si chacun a une manière différente d'enseigner puisque la forme scolaire en elle-même ne varie pas (elle fait la comparaison avec une école Freinet en 194-ACS). Ainsi, quelle que soit la manière dont la tâche est présentée, Inès arrive toujours à faire à sa façon. Du point de vue de l'activité enseignante, nous pouvons dire que la reconnaissance de manières de faire différentes (« à chacun son style ») permet l'ajustement des façons de s'y prendre sans pour autant engendrer un « frottement » de genre qui les questionnerait. Etre du même genre professionnel permet à Inès de se sentir à l'aise dans son métier d'enseignante dans n'importe quelle classe de cette école.

1-1-3- Choix et compromis pour désigner les élèves qui bénéficieront du P.A.R.E.

Emelyne évoque lors de son autoconfrontation simple les compromis pris pour choisir les élèves qui bénéficieront du PARE.

Enoncés 142 à 152 - ACS Emelyne :

142Emelyne : [...] Après on... après on fait des priorités. C'est horrible de dire des trucs comme ça. Non mais, c'est horrible mais c'est vrai. Par exemple, le petit garçon qui est très en difficulté, là, on s'est dit, est-ce qu'on le prend, est-ce qu'on le prend pas. Il vient d'être orienté, ce sera une CLIS⁷⁴ l'année prochaine,

143Chercheur : *D'accord.*

144Emelyne : On l'a pas pris !

145Chercheur : *Oui. Oui, mais ça se...d'accord.*

⁷⁴ CLIS : CLasse d'Intégration Scolaire qui accueille des élèves en situation de handicap.

146Emelyne : C'est... c'est terrible mais on l'a...
147Chercheur : Vous faites un choix à ce niveau-là parce que...
148Emelyne : Voilà, on fait des choix...
149Chercheur : Il y a une orientation de prise.
150Emelyne : Et... et
151Chercheur : De le décider.
152Emelyne : Et pas que pour ça, c'est que... C'est pas que parce qu'il y a une orientation, c'est... comment dire... On va choisir ceux pour qui ce sera le plus bénéfique.

Emelyne ne désigne pas les élèves les plus en difficulté pour le P.A.R.E et c'est un dilemme douloureux (« c'est horrible de dire des trucs comme ça »), mais ce qui préside au choix est que ce soit « le plus bénéfique ». Est-ce que cela relève d'une activité prudentielle (au cas par cas ; du sur-mesure), ce qui relèverait d'un genre professeur, ou un geste adapté au besoin spécifique, ce qui relève du genre spécialisé ? Ce qui est confirmé par les propos suivants sur l'occupation individuelle vs collective. Nous retrouvons ici les dilemmes anciens propres au traitement de la difficulté, où la question de la prise en charge individuelle n'est pas indépendante de la prise en charge du collectif/classe.

Enoncé 153 – ACS Emelyne :

153Emelyne : Parce que si on prend Dylan dans un groupe, on va s'attacher qu'à Dylan. Et dans ces cas-là, on perd de l'efficacité par rapport aux autres, parce que, lui, il lui faut être tout seul avec lui pour qu'il y ait quelque chose d'efficace. Donc on se dit ça sert à rien. Autant qu'elle me sorte les plus en difficulté et que moi je puisse, à des moments donnés, mettre en autonomie ceux qui ne sont pas en difficulté pour aller m'attacher à lui, plutôt que de, de bloquer, ou de blinder un peu un groupe d'enfants, qui... Pour qui ça va bloquer parce que... parce qu'il va falloir s'attacher trop à lui plutôt qu'aux autres.

Le dispositif P.A.R.E. ne règle pas les dilemmes et Emelyne montre ici à quel point il est pesant de devoir choisir pour les professeurs et qu'ils cherchent à apporter une aide au plus près des besoins de chaque élève. L'exemple de Dylan éclaire le poids des conflits de critères du travail bien fait qui agit sur l'activité des professeurs.

Enoncé 167- ACS Emelyne :

167Emelyne : On peut pas dire pas... Bien sûr que ça l'aiderait, mais après il faut... On a dû faire un choix.

L'organisation pour laquelle a opté Emelyne est de l'aider elle-même en classe quand les autres sont en activité, ou de le mettre à côté d'un élève qui servira de tuteur. Ce compromis opératoire, qui semble combiner l'efficacité/efficience évoqué plus haut par Inès, peut paraître paradoxal

aux yeux d'un observateur extérieur, puisque finalement, l'enseignante se retrouve seule pour répondre aux difficultés d'apprentissage de certains élèves. L'aide en classe existe donc bel et bien, mais sa conception réfléchie et son travail d'organisation sont plus subtils que la notion de « différenciation » porte à croire.

Enoncé 181- ACS Emelyne :

181Emelyne : Donc je l'ai mis à côté de quelqu'un. Il a un tuteur. Il a quelqu'un de très calme, avec qui... Qui l'aide, qui lui réexplique, sur qui il a le droit de regarder si c'est trop difficile... Voilà.

Le problème est que cette solution ne porte pas ses fruits car Dylan se fait oublier.

Enoncés 184 à 189 - ACS Emelyne :

184Chercheur : *Et ça marche ?*
185Emelyne : Non, il ne me sollicite pas.
186Chercheur : *Ah ! Oui.*
187Emelyne : Le problème est qu'il ne me sollicite pas.
188Chercheur : *Oui, oui, d'accord. Il se fait oublier.*
189Emelyne : Ah ! Complètement. Il n'est pas dérangeant, ça c'est... mais il ne me sollicite pas. Donc je l'oublie, des fois. Et ça, ça me... voilà ! Ça c'est, comment... Ça, ça serait une question. C'est comment gérer la très grande difficulté dans une classe de 28 ? Par exemple...

Il apparaît donc que cet élève Dylan, en très grande difficulté et orienté en CLIS l'année prochaine, suit l'enseignement dans une classe ordinaire, où son enseignante se retrouve finalement seule à gérer la grande difficulté au sein de la classe puisque :

- a) Le dispositif P.A.R.E. ne se trouve pas être la solution pour cet élève et le choix est fait de ne pas l'inclure dans le groupe d'Inès.
- b) Il ne bénéficie pas non plus du dispositif RASED car ici aussi la difficulté serait trop importante.

Enoncé 203 – ACS Emelyne :

203Emelyne : Parce que... parce que... j'ai demandé mais...ce...il est, il est encore trop en déca... Le problème, c'est que ce petit garçon, voilà, il est pas pris par le dispositif PARE. Il n'est pas non plus pris par l'adapt parce qu'il est en trop grande difficulté par rapport à...

- c) Le dispositif d'aide personnalisée ne convient pas non plus :

Enoncé 205 à 209 - ACS Emelyne :

205Emelyne : Le mettre le soutien le midi... Le midi, c'est pas la... Enfin...
206Chercheur : *Hum, hum.*
207Emelyne : Je veux dire, c'est inutile. C'est le surcharger pour rien !

208 Chercheur : *C'est là aussi, l'aide personnalisée, c'est pas une aide qui... Un dispositif qui correspond à l'aide à apporter à... à ce type d'élèves.*
209 Emelyne : Ce qu'il y a, c'est que voilà, après on parle d'intégration, mais... Oui, mais... enfin à quel prix, et comment et... et comment ?

La pré-occupation d'Emelyne de désigner pour le P.A.R.E. des élèves qui en retireraient un maximum de bénéfices se heurte aux besoins spécifiques de quelques élèves. Pour un élève en très grande difficulté comme Dylan, Emelyne fait le choix de lui apporter elle-même une aide dans la classe, en essayant d'adapter son enseignement de CE2 tout en faisant avancer le reste de la classe. Ce compromis pris malgré les nombreux dispositifs mis en œuvre dans l'école 1 n'est pas satisfaisant, puisque les aides ne fonctionnent pas dans la classe, l'élève ne sollicitant pas la maîtresse.

Nous pouvons ici dresser un premier constat : dans ces extraits d'autoconfrontations simples pas plus l'ajustement des manières de faire en situation que les compromis réalisés et évalués comme peu productifs sont remis en circulation dans le dialogue de la co-analyse, ce qui témoigne du peu de motricité dialogique des échanges sur les aides apportées aux élèves. Les compromis pris pour Dylan et la pré-occupation d'Emelyne d'efficacité du P.A.R.E. ne deviennent pas des objets de réflexion et de recyclage des préoccupations lors des autoconfrontations.

1-1-4- Organisation de la co-intervention

C'est toujours Emelyne qui lance la séance et explique la tâche qu'il faudra réaliser, et quand il est prévu que le groupe P.A.R.E. sorte de la classe, elle fait aussi l'appel des élèves. Cette organisation est différente de celle de Liliane, l'enseignante spécialisée, qui fait l'appel elle-même et lance la tâche dans son regroupement d'adaptation (sur des supports différents).

L'explication de la tâche se fait en deux temps :

- a) La passation de la consigne par Emelyne, en collectif classe, qui permet à tous les élèves de se rendre compte qu'ils vont faire la même chose ;
- b) une partie individuelle d'explication (en passant dans les rangs) ou en groupe (hors de la classe), où Inès reprend ce qui a été dit, puis explique les règles du jeu et donne un étayage à la compréhension de ce qu'il faut faire pour réaliser la tâche.

Enoncés 1019 à 1039 – ACS Inès :

1019 Inès : Hum. C'est, c'est une... c'est une co-intervention. Donc, à un moment donné, je, je, je, je... comment dire... Alors peut-être ça c'est des considérations

d'adultes, mais je veux dire, l'enseignant maître E propose ! L'enseignant E... propose ses supports, propose son activité...

1020 Chercheur : *Hum.*

1021 Inès : sa manière de faire, donc c'est lui qui va s'adresser aux élèves, en leur disant : « Tu viens avec moi. Je t'explique parce que moi je vais travailler comme ça avec toi pour t'aider d'une autre manière que la maîtresse ».

1022 Chercheur : *Hum, hum.*

1023 Inès : Voilà. Donc ça me semble... logique que l'enseignant E qui rentre dans la classe dise : « Bon ben... Mélissa tu viens avec moi, Karine tu viens avec moi ».

1024 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

1025 Inès : Maintenant, moi je, je suis en co-intervention, donc... je suis souvent avec la maîtresse, donc ce jour-là la maîtresse dit à Mélissa, à Karine, à Océane, Muriel etc. : « Vous allez travailler avec Inès, à côté. »

1026 Chercheur : *Voilà !*

1027 Inès : Voilà.

1028 Chercheur : *Aujourd'hui c'est comme ça !*

1029 Inès : Aujourd'hui c'est comme ça.

1030 Chercheur : *D'accord. Donc c'est dans ce sens-là en fait. C'est pré... Enfin, c'est de l'or... le, le... l'organisation... la présentation de l'activité, heu... de la tâche aux enfants, aux élèves, là, c'est ça, c'est... Ben c'est... Voilà.*

1031 Inès : Elle, elle leur présente pas l'activité ! C'est moi qui vais leur présenter. Moi, je vais quand même leur rappeler...

1032 Chercheur : *Oui mais le lancement !*

1033 Inès : Le lancement ?

1034 Chercheur : *Toi tu lances... Oui, tu lanceras la tâche...*

1035 Inès : Voilà.

1036 Chercheur : *Mais le lancement de l'organisation...*

1037 Inès : *Hum.*

1038 Chercheur : *là c'est elle qui le lance.*

1039 Inès : *Oui. Ca ça me semble...*

Il nous semble que la question du référent de la tâche et l'utilisation d'un même support influe grandement sur l'organisation du travail de l'enseignant supplémentaire dans le P.A.R.E., son activité se retrouvant contrainte par celle de l'enseignant de la classe. Inès retrouve une autonomie d'enseignement dans le travail en groupe hors de la classe, tout en ayant comme horizon le but de la tâche que souhaite atteindre Emelyne.

Enoncés 1075 à 1079 – ACS Inès :

1075 Inès : Donc c'est pour ça qu'à la fin, je leur demande de me lire le nombre parce que ça me semble important. Donc c'était... c'était... comment dire... comprendre tout le système de la numération décimale avec les paquets de mille par un jeu.

1076 Chercheur : *Hum, hum.*

1077 Inès : Donc ça, c'était le but d'Emelyne.

1078 Chercheur : *Hum, hum.*

1079Inès : On s'appuie sur un jeu pour arriver progressivement à « je regroupe mes nombres » en paquets de mille, en paquets de cents, en paquets de dix, en paquets d'unité.

Un but qui pourtant peut être différent de celui visé par Emelyne pour la classe :

Enoncés 1081 à 1099 – ACS Inès :

1081Inès : Je les écris, je comprends que quand je les lis... c'est, c'est... enfin, quand je les lis c'est ce que je vais écrire, ce que j'entends, c'est, c'est... comment dire... quand je dis par exemple 3402, c'est $3000 + 400 + 2$, donc on arrive finalement tout ça, tout le jeu, toute cette séance fait ressortir en fait une, une logique de... comment dire... pff, j'ai du mal à m'exprimer, c'est-à-dire la logique de fonctionnement de la numération décimale, quoi.

1082Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

1083Inès : Voilà. Donc ça c'était son but à elle, et surtout pour ces élèves en difficulté, donc de travailler avec le jeu. Donc c'est vrai que pour les élèves qui étaient en classe, le but c'était surtout de mettre sous forme de multiplications, et de travailler à partir de ça sur les décompositions en fait des nombres... au-delà de mille avec des décompositions introduisant la multiplication. Là, c'était un petit peu différent. C'est-à-dire qu'on essayait d'y arriver, mais ce n'était pas l'objectif de départ.

1084Chercheur : *Hum, hum.*

1085Inès : L'objectif de départ c'était, éventuellement, on passe par l'addition. On le fait ensemble au début et donc les feuilles de score, c'est pour ça qu'au départ je les ai mis un peu de côté parce que c'était trop compliqué.

1086Chercheur : *Et ça tu l'avais prévu.*

1087Inès : Oui.

1088Chercheur : *De, de mettre les...*

1089Inès : Oui, ça me semblait une deuxième... comment dire, une deuxième compétence.

1090Chercheur : *Hum, hum.*

1091Inès : D'abord on comprenait. On essayait de comprendre le jeu, savoir quel nombre on allait obtenir. Qu'est-ce qu'il fallait faire pour calculer les points ? Donc le nombre ! Voilà. Donc ça c'était, déjà, le premier tour, c'était ça ! C'était comprendre, comparer, dire... Bon. Après l'idée de comparaison du gagnant est évidemment intéressante parce que ça oblige à comparer les paquets de mille et non pas les unités...

1092Chercheur : *Hum, hum.*

1093Inès : ce qu'a fait Muriel à un moment donné ! Donc c'est pour ça qu'on en a discuté. C'est pour ça qu'au deuxième tour... Je préférais attendre le deuxième tour avant d'utiliser la feuille de score, et donc la multiplication. Parce que, on s'est situé sur la même activité, mais c'est vrai que l'objectif n'était pas forcément exactement le même que celui du gr... du groupe-classe.

1094Chercheur : *Hum, hum.*

1095Inès : Voilà ! Donc moi c'est... Voilà. C'est pour ça que...

1096Chercheur : *Tu as plus fractionné.*

1097Inès : J'ai essayé de plus fractionner et de plus sérier vraiment les difficultés, en me disant : « De toute façon, à un moment donné, chaque fois qu'il y a une

difficulté qui va survenir, parce qu'elle peut survenir, parce que c'est pas simple, à ce moment-là, on fera un retour en arrière...

1098Chercheur : *Hum, hum.*

1099Inès : on oralisera tout ça ». C'est pour ça que j'ai préféré faire, au départ, donc d'abord on travaille sur la règle du jeu, on la comprend...

Inès re-conçoit la tâche pour la rendre plus opératoire par les élèves qu'elle aide. Elle ajuste le début en n'introduisant la feuille de score qu'au deuxième tour dans le jeu mathématique, afin de faciliter la compréhension de ce qu'il faut faire. Il apparaît que l'enseignante supplémentaire a bien repéré l'intention de la titulaire, et qu'elle fait le choix de procéder autrement. Elle ajuste la situation tout en poursuivant le même but que la titulaire. En petit groupe, Inès peut travailler davantage « au plus près des élèves » que ne peut le faire Emelyne avec sa classe : elle peut faire des « retours en arrière » grâce aux possibilités d'ajustement vu ci-dessus.

Enoncé 1126 à - ACS Inès :

1126Inès : Donc... ça j'avais vu ce qu'elle m'avait donné parce que ça elle ne m'en avait pas parlé, donc c'est là que j'ai décidé que, ça, je ne l'utiliserai pas d'entrée, quoi. Je me suis dit : « Ouh là ! C'est trop là ! »

1127Chercheur : *Ah ! Hum, hum.*

1128Inès : C'est trop ! Donc... c'est pour ça que je vais prendre une feuille et un stylo à une élève, et je me dis : « Non, là, ça fait trop de choses ».

1129Chercheur : *Hum, hum. Oui, donc là, c'est à ce moment-là où tu fais le choix de mettre une...*

1130Inès : Hum. Je régule !

1131Chercheur : *une étape intermédiaire, quelque part !*

1132Inès : Oui ! Cela me semblait indispensable. On avait le temps, et de toute façon... (...) Je savais que pour ces élèves-là, parce qu'on en avait discuté, le but, bon, c'était pas d'arriver... C'était déjà de comprendre, tout ça... Voilà, c'est là que je prends un stylo et que je me dis...

1133Chercheur : *Hum, hum.*

1134Inès : « Bon ben, on va... »

1135Chercheur : *Et, et c'est là où, quelque part...pardon, où c'est, où c'est in...hum...in... intéressant d'être enseignante ?*

1136Inès : Hum. (...) Ah oui !

1137Chercheur : *Que le poste PARE ne soit pas quelqu'un qui ne soit pas enseignant.*

1138Inès : Ah oui, oui ! Non mais, c'est, c'est évident, quoi. Je, je... enfin...Forcément, il faut quand même avoir une réflexion ! T'as toujours... même si la séance, c'est pas moi qui l'ai construite !

1139Chercheur : *Hum, hum.*

1140Inès : Ce n'est pas moi qui l'a construis la séance. Mais je suis forcément, à un moment donné, je... Voilà, je suis pas là à dire : « Bon ben... ». Je suis pas un exécutant !

1141Chercheur : *Hum.*

1142Inès : Et s... Ca serait dramatique que j'en devienne un exécutant puisque de toute façon je serais un mauvais exécutant puisque... Enfin, on est obligé de se poser des questions tout le temps, quoi.

1143 Chercheur : Hum, hum.

1144 Inès : Donc f... forcément, il faut que ce soit quand même quelqu'un qui soit dans une démarche pédagogique, didactique de se dire : « Comment... ? ». Encore plus avec des élèves en difficulté, comment je vais la sérier cette difficulté ? Comment je vais l'aborder ? Comment je vais la complexifier ? Comment je vais... ? Voilà. (...) Déjà comprendre le jeu, ça me semble la règle essentielle, quoi ! Je veux dire, si à un moment donné, on commence à lancer les dés sans savoir ce que l'on va en faire... Hum.

Les pré-occupations d'Inès sont différentes selon qu'elle soit dans la classe ou hors de la classe. Quand elle est en co-intervention dans la classe, elle privilégie par exemple la relation entre l'élève Muriel et Emelyne, ce qui fait qu'Inès intervient très peu auprès de Muriel, bien qu'elle soit en grande difficulté. Les deux enseignantes échangent souvent sur cette élève et il est « naturel » pour Inès d'intervenir de cette manière-là et elle est sûre qu'Emelyne dirait la même chose. Pourtant ce ne sont pas vraiment des décisions concertées et décidées formellement. Elles n'ont pas besoin d'être dites de façon coordonnée. Les points évoqués ici le sont aussi dans les autoconfrontations croisées mais ils n'ont pas fait l'objet de débats.

Enoncés 957 à 965 – ACS Inès :

957 Inès : c'est vrai que je... je lui laisse... Si ! Parce que si tu veux... je m'en occupe moins que l'année dernière, de Muriel. Donc... je... Elle le sait ! Si tu veux... Enfin il y a des choses, c'est vrai que des fois, on n'en discute pas, mais parce que c'est, c'est des choses que... qui, qui semblent, je veux dire, naturelles ! Heu... Voilà. C'est quelque chose qui...

958 Chercheur : *Alors est-ce que ça serait intéressant de... d'avoir ce passage-là ?*

959 Inès : Oui ! On peut en parler ! On peut en parler de Muriel...

960 Chercheur : *Pour... pour en parler*

961 Inès : si tu veux. Oui, bien sûr ! Mais, voilà, je pense qu'elle te dira la même...

962 Chercheur : *Ah non ! Pas moi !*

963 Inès : Je pense qu'elle te dira...

964 Chercheur : *(rire)*

965 Inès : Non, non ! Mais je pense qu'elle dira la même chose que moi ! C'est-à-dire qu'effectivement, il y a un peu ce lien privilégié entre elle et Muriel ! Heu... Enfin, ce lien privilégié dans le sens où Muriel est très attachée à Emelyne, que Emelyne aime bien Muriel aussi, donc forcément ça la valorise, ça la tire vers l'avant, tout ça. Donc... Elle hésite pas à me la donner...

Ici aussi, nous constatons le peu de motricité dialogique des échanges sur les aides apportées aux élèves. A travers les échanges apparaît la deuxième enseignante, Emelyne : « je pense qu'elle te dira » et « Mais je pense qu'elle dira la même chose que moi ». Cette manière de voir « commune » a probablement un effet sur les échanges, car si Inès est prête à revenir lors de la croisée sur les compromis pris pour Muriel (ne pas intervenir auprès de cette élève dans la classe

pour privilégier le lien avec la maîtresse), ils ne deviennent pas pour autant des objets de réflexion et de recyclage des préoccupations lors des autoconfrontations.

1-2- Organisation des dispositifs d'aide de l'école 2

1-2-1- Contexte de l'école 2

L'école 2 est située en REP dans la même commune que l'école 1. Elle bénéficie de l'intervention d'une enseignante spécialisée du Rased (option E) depuis de nombreuses années mais pas de projet PARE. L'école est constituée de 6 classes, dont trois classes en cycle 2.

Deux enseignantes participent à la recherche :

- Sophie, enseignante dans une classe de CE2, travaille dans cette école depuis quatre ans. Elle est expérimentée avec neuf années d'ancienneté.
- Fabienne est enseignante spécialisée option E depuis douze ans. Elle est expérimentée avec 27 ans d'ancienneté.

1-2-2- Variabilité des milieux de travail et des situations de co-intervention dans l'école 2

Moins d'intervenants dans l'école 2 induit moins de dispositifs d'aide. Les élèves sont soit aidés par l'enseignante dans sa classe ou en aide personnalisée, soit par l'enseignante spécialisée dans un groupe d'adaptation, soit par les deux enseignantes lors de la co-intervention en classe.

Il apparaît que pour une même organisation, la co-intervention dans la classe, les situations de travail peuvent être variables selon les classes, comme vu précédemment avec l'école 1. Fabienne l'énonce ainsi : « Il y a d'autres classes dans lesquelles j'interviens où il ne se passe pas cette interaction dont parle Sophie. » (Enoncé 129 - RCC) d'où leur intérêt de se pencher dessus et d'éclairer ce qu'il s'y passe et qu'elles ne voient pas.

1-2-3- Le choix des élèves

Les élèves qui bénéficient de l'aide de l'enseignante spécialisée dans la co-intervention sont les mêmes élèves qui bénéficient d'une aide en regroupement d'adaptation.

1-2-4- Organisation de la co-intervention

La description de la co-intervention par Sophie en 136-CC ressemble à celle décrite par le cahier des charges du PARE, les élèves qui travaillent avec Fabienne ont le même support que le reste de la classe. Nous observons une seule organisation pour la co-intervention dans la classe de

Sophie, en comparaison des trois de la classe d'Emelyne (élèves qui restent à leur place, élèves en groupe au fond de la classe, élèves en groupe PARE hors de la classe). Les élèves considérés en difficulté sont regroupés autour d'une table au fond de la classe, pendant le temps de la co-intervention. Ils viennent s'installer au signal de leur maîtresse.

Enoncés 50 à 56 -ACS Sophie :

50Chercheur : *Oui, donc c'est rapide. Et tu dis, c'est la deuxième fois.*

51Sophie : *Seulement.*

52Chercheur : *Seulement.*

53Sophie : *Qu'on fait comme ça. Parce que avant, ils allaient sur la... la table d'à côté mais ils n'étaient que quatre, donc ça fonctionnait. Mais le... Comme il y a eu un nouvel élève, là, Alessio, qui, qui a intégré le groupe. Il n'y avait plus la place là-bas. Donc c'est pour ça qu'on a ... on a tr... Quoi, une gamine de la classe a trouvé cette solution. Comme je ne veux pas qu'ils restent ensemble le reste du temps, tout le temps les élèves en difficulté...*

54Chercheur : *Hum. Hum.*

55Sophie : *les mêmes, même si les... c'est vrai qu'ils ont à peu près les mêmes... les mêmes soucis... Ça permettait quand même de... à d'autres moments qu'ils soient... à un autre endroit de la classe pour d'autres... d'autres échanges, avec d'autres élèves, quoi. Voilà.*

56Chercheur : *D'accord.*

L'utilité de l'organisation (élèves en groupe au fond de la classe) est mise en avant par Sophie. Elle semble être une réponse au problème que soulevait Emelyne sur le fait que des élèves n'étaient vus par aucune des enseignantes.

Enoncés 332 à 344 -ACS Sophie :

332Sophie : *Bon. S'il n'y avait pas Fabienne, c'est des enfants qui n'auraient pas travaillé aussi longtemps, d'une.*

333Chercheur : *Hum.*

334Sophie : *Ils auraient pas travaillé une heure ! Ils auraient... Ca aurait été deux, trois minutes. Ils auraient pu se bloquer dès le début et je n'aurais pas eu... le temps... d'aller les débloquer.*

335Chercheur : *Hum, hum.*

336Sophie : *Heu... Tu vois ? Y a, Y'a tout... Y'a ça aussi, le fait qu'ils aient un maître rien que pour eux, une présence...*

337Chercheur : *Hum, hum.*

338Sophie : *Parce que, à d'autres moments... Ben regarde, elle, elle est en train de lui demander quelque chose, à Fabienne.*

339Chercheur : *Hum, hum.*

340Sophie : *Elle aurait peut-être attendu pour me le demander.*

341Chercheur : *Oui, oui. Oui, oui.*

342Sophie : *Et elle aurait peut-être pas demandé non plus.*

343Chercheur : *Elle aurait pu... ne pas le demander aussi.*

344Sophie : *Parce que, là, j'ai l'impression que c'est un détail, qu'elle... je sais plus...*

Selon Sophie, Fabienne peut répondre immédiatement aux questions des élèves pour qu'« ils ne perdent pas de temps ». Sans elle, ils auraient dû attendre que leur maîtresse soit disponible, voire même, à l'instar de Dylan, ne rien lui demander. Comme Sophie le notait précédemment, « s'il n'y avait pas Fabienne, c'est des enfants qui n'auraient pas travaillé une heure ! Ils auraient... Ca aurait été deux, trois minutes. Ils auraient pu se bloquer dès le début et je n'aurais pas eu... le temps... d'aller les débloquer. » (Enoncés 332 et 334 – ACS Sophie). Aux yeux de Sophie, le travail de Fabienne permet une meilleure mise en activité des élèves et leur maintien dans cette dernière, ce que soulevait justement Emelyne comme limite à leur propre organisation dans la classe.

L'organisation hebdomadaire de la co-intervention est très régulière. Pour Sophie, ce sont des repères importants qui aident à structurer l'activité des élèves.

Enoncés 389 à 399 - ACS Sophie :

389Sophie : Tu vois, il y en a qui dé... Bon, peut-être qu'ils vont le lire après, mais... ils se mettent au travail ! Ils sont au travail.
390Chercheur : *Ils se sont mis au travail très rapidement. Le sujet leur a plu, on dirait.*
391Sophie : Heu...Je, je pense pas que ce soit le sujet en tant que tel. Parce que c'est comme ça à chaque fois. C'est... le cadre.
392Chercheur : *D'accord.*
393Sophie : C'est une... On fait ça tous les jeudis ! On fait ça toujours de cette manière-là. Heu... tu vois ? C'est le cadre, plus.
394Chercheur : *D'accord.*
395Sophie : Je pense. Bon peut-être qu'ils ont été aussi stimulés par le fait de raconter quelque chose... Mais, non, ils, ils aiment écrire ! Et puis... Bon ! Là, t'as pas vu la suite, mais... en fait, il n'y a pas de... J'ai pas de gamin, à part un ou deux, qui a des problèmes... au niveau de la production, de produire... on va dire entre guillemets la difficulté, la... ou la honte de faire des fautes... Tout ça. Parce que c'est le premier jet. À chaque fois le jeudi c'est le premier jet.
396Chercheur : *D'accord.*
397Sophie : Le reste je le fais dans la classe...
398Chercheur : *Hum.*
399Sophie : quand Fabienne n'est pas là.

Dans cet extrait, la co-intervention est présentée ici comme un « cadre », une situation ritualisée hebdomadairement dans laquelle les élèves savent ce qu'ils vont faire : un premier jet d'écriture. Il est à souligner ici qu'au-delà de l'organisation différente, la co-intervention dans chaque école porte sur la même activité : production écrite ; plus précisément un premier jet qui sera repris ensuite par la maîtresse seule en classe entière. Ce que nous trouvons intéressant ici, c'est le rapport co-intervention-type d'activité ou genre d'activité, qui demande un « suivi plus

individualisé » d'un travail d'écriture compatible avec le fonctionnement d'un collectif-classe. Ce travail semble plus facile à mener à deux que seul ce que semble confirmer les propos suivants.

Sophie identifie, comme Emelyne, la difficulté de passer à l'acte comme la pré-occupation principale des séances de production d'écrits. Lors de la co-intervention, les élèves n'ont pas cette gêne, Fabienne peut les aider immédiatement s'ils sont bloqués et Sophie peut davantage apporter une aide aux autres.

Enoncés 431 à 445 - ACS Sophie :

431Sophie : c'est sûr ! Bon, ça... mais ça c'est du travail qui peut se faire... après, quoi, sans, sans la présence des enfants. Non, non, là, elle a besoin d'être là pour le passage à l'acte, justement...

432Chercheur : *Hum.*

433Sophie : le... (...) à l'acte de... d'écrire... et les idées, le, le... les déblo... les déblocages immédiats, tu vois ? Les petits trucs... ça c'est important ouais.

434Chercheur : *Oui, donc en fait, la difficulté, c'est vraiment ce... enfin ce qui te pose une difficulté que tu penses que là, la co-intervention est... ???*

435Sophie : Nécessaire.

436Chercheur : *Est nécessaire. C'est ce, ce, ce...*

437Sophie : Ah mais...

438Chercheur : *ce premier jet, ce lancement...*

439Sophie : Voilà ! Je pense que si Fabienne n'était pas en co-intervention, je ne ferais pas de la production d'écrits de cette manière-là.

440Chercheur : *A ce point.*

441Sophie : Ah je ne pourrais pas.

442Chercheur : *Hum, hum.*

443Sophie : Ah ben non. Parce que heu... Je ne pourrais pas, heu... Ben je serais obligée de faire ce qu'elle fait...

444Chercheur : *Hum, hum.*

445Sophie : on va dire. Et donc les autres... ils n'auraient pas les... les petits conseils, les petits trucs, là, qu'il y a ! Ah non, non, je ferais pas comme ça. Ce serait une production beaucoup moins ambitieuse. »

Pour Sophie, le bilan est positif car les élèves considérés en difficulté deviennent capables de réaliser une production qui respecte la consigne de la classe, et les autres élèves réalisent une production améliorée grâce à davantage d'aides de sa part. Il semble que l'aide apportée aux élèves passe d'abord par une aide apportée au professeur qui ne pourrait pas faire aussi minutieusement ce travail. L'intervention de Fabienne n'ouvre-t-elle pas sur une action qui ne serait pas possible sans elle ?

C'est ce que Sophie indique dans l'extrait suivant : elle ne pourrait pas travailler de cette manière-là sans Fabienne, et le tutorat entre élèves qui constitue une aide limitée ne pourrait pas compenser son action : « Les gamins en difficulté y gagnent un peu, mais pas autant que...

lorsqu'ils ont un adulte, quoi... » (énoncé 475 - ACS Sophie). Elle le répète encore un peu plus tard : « Ah oui ! Oui, bien sûr, sinon... Ah oui, oui, c'est certain. C'est pour ça que je te dis que je ne le ferais pas de cette manière-là. [...] Si elle n'était pas là. Je ne pourrais pas le faire de cette manière-là. » (énoncés 535 et 537 – ACS Sophie).

Cette organisation en co-intervention lui permet de travailler avec d'autres élèves qui sont en difficulté moins importante.

Énoncés 554 à 560 - ACS Sophie :

554 Sophie : Tu vois, ça me permet aussi de travailler avec les autres, quoi, d'avoir... une petite... Parce que cette enfant, elle a des difficultés, tu vois ?
555 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*
556 Sophie : Et l'autre, avec qui j'étais là-bas, pareil !
557 Chercheur : *Oui. C'est-à-dire que Fabienne elle a les plus en difficulté.*
558 Sophie : Ah oui !
559 Chercheur : *Mais il y en a d'autres dans la classe.*
560 Sophie : Oui ! Et oui, oui. Y en a... y'en a encore quatre qui pour écrire c'est vraiment difficile pour eux, vraiment très très difficiles.

Toutefois Sophie différencie bien les gestes que Fabienne est amenée à faire dans la co-intervention et au sein du regroupement d'adaptation hors de la classe dans le cadre d'un projet RASED :

Énoncés 483 à 493 - ACS Sophie :

483 Sophie : Ouais. Ouais. Alors qu'en adaptation c'est autre chose. Le projet porte sur autre chose. C'est pas du tout... l'adaptation, le projet... Donc moi je... quand je... je lui signale des gamins, je signale des, des compétences vraiment de bases. Et elle, elle monte son projet à partir de ces compétences de bases.
484 Chercheur : *Hum, hum.*
485 Sophie : Donc c'est... on va dire, elle... (...) elle travaille sur certains domaines qui ne sont qu'une excuse pour autre chose.
486 Chercheur : *Hum, hum.*
487 Sophie : C'est ça, l'adaptation...
488 Chercheur : *Oui.*
489 Sophie : on va dire. Donc, c'est pas ce qu'on fait en classe, par exemple.
490 Chercheur : *Hum, hum.*
491 Sophie : Même si on travaille toujours sur le français pendant qu'ils sont là-bas. Nous on fait du renforcement...
492 Chercheur : *Hum, hum.*
493 Sophie : à l'inverse.

Énoncé 497 – ACS Sophie :

497 Sophie : Je pense qu'elle a deux facettes de son métier complètement... différentes, quoi ! Elle, elle... elle a... Même si je pense qu'elle a, elle a la même attitude, etc. C'est pas les, les mêmes buts qui sont visés.

Sophie différencie le travail de Fabienne en adaptation (« c'est autre chose », « elle travaille sur certains domaines », « c'est pas ce qu'on fait en classe », « Nous on fait du renforcement ») et le travail d'aide en classe qu'elle réalise avec les élèves d'adaptation au sein d'une activité d'écriture, et qui semble légitimer l'organisation spatiale (une table au fond de la classe).

Enoncés 628 à 635 - ACS Sophie :

<p>628 Chercheur : <i>leur placement ! Le placement en groupe là. Au départ.</i></p> <p>629 Sophie : <i>Mouais. Pffff ... Oui, oui parce que ça c'est important pour elle. C'est elle qui tient à ce placement... Heu... je veux dire, moi je trouve ça tout à fait bien, mais... c'est vrai que Fabienne, quand elle travaille en co-intervention, elle commence par dire : « Où je me mets ? »</i></p> <p>630 Chercheur : <i>(rire)</i></p> <p>631 Sophie : <i>Non mais elle a raison !</i></p> <p>632 Chercheur : <i>Oui.</i></p> <p>633 Sophie : <i>Parce qu'il y en a qui l'accueille pas du tout.</i></p> <p>634 Chercheur : <i>Oui, oui.</i></p> <p>635 Sophie : <i>Et ce n'est pas de l'accueillir elle, c'est accueillir le groupe !</i></p>

Dans ces échanges nous notons une évolution des thèmes : de la co-intervention comme cadre, nous passons à la co-intervention comme espace, place et groupe, ce qui témoigne du travail d'organisation auquel se sont livrées ces deux professeures. Vue sous cet angle, la co-intervention permet à Fabienne de remobiliser ses compétences et à Sophie d'élargir sa marge de manœuvre. Mais il semble aussi que le compromis opératoire qu'elles ont pu passer intègre les pré-occupations respectives de l'une et de l'autre.

La pré-occupation de Fabienne, comme le souligne Sophie dans l'énoncé 629 de son ACS, est la constitution du groupe au sein de la classe : « Alors je voudrais dire que... comment, quand l'enseignant ne s'approprie pas le projet, hum... moi je n'abandonne pas tout de suite. J'essaye de... j'essaye de quand même travailler en classe... sur... sur une « Je viens comme aide mais pour tout le monde », parce qu'en général le groupe n'est pas fait. » (Enoncé 56 - ACS Fabienne). Dans la classe de Sophie, les tables sont prêtes, il y a une place dans la classe pour les élèves. Pour Fabienne, ça ne fonctionne pas « quand j'arrive en classe, ben le gr... le, le... Par exemple, les tables ne sont pas réservées. Donc j'essaye, tout doucement, d'amener la maîtresse à voir que ce n'est pas une... un regard extérieur, que c'est vraiment un travail en équipe, que mon projet c'est ça. [...] En général, je réu... j'y réussis. Mais quand je vois que vraiment c'est pas possible, j'arrête. » (Enoncés 60 et 62 – ACS Fabienne). Pour Fabienne, c'est en premier dans cet accueil qu'elle situe le véritable travail en équipe : « Oui. Et ça peut être quelquefois aussi, quand vraiment, on est... on est vraiment dans un véritable travail d'équipe...

ça peut être une aide à l'enseignant et l'enseignant accepte. » (Enoncé 72 – ACS Fabienne) tout en faisant remarquer qu'elle ne vient pas pour l'enseignant (Enoncé 76- ACS Fabienne). De plus, une co-intervention s'organise « évidemment » en groupe : « Hé oui ! Hein, voilà ! C'est... c'est ça, en fait. C'est, c'est... c'est refaire un petit peu le, le... le travail... enfin pas tout parce que en adaptation on ne fait pas... Il y a des choses qu'on fait, qu'on... que je ne fais pas là, par exemple. » (Enoncé 194 – ACS Fabienne).

Fabienne nous fait remarquer, au tout début de son autoconfrontation simple, que Sophie appelle les élèves qui vont venir travailler avec elle non pas par leur prénom (comme dans le cas d'Emelyne et Inès) mais en disant « L'adaptation vient là » (Enoncé 26-ACS Fabienne). Fabienne continue en nous expliquant le projet du RASED sur cette classe de CE2 « est inclut dans le projet de réseau⁷⁵ » et que le choix des élèves pris en charge en adaptation a été décidé « après la deuxième synthèse⁷⁶ ». Fabienne expérimente le travail en co-intervention « depuis de nombreuses années ». Elle nous rappelle le but de ce projet.

Enoncé 28 - ACS Fabienne :

28Fabienne : Donc c'est un, c'est un travail que j'ai... ce, ce projet de travailler en co-intervention, c'est quelque chose que j'expérimente depuis de nombreuses années ! Et... qui était en fait apparu... dans un... il y a à peu près maintenant, on va dire, dix ans... dans le réseau dans lequel je travaillais, c'est-à-dire l'Abeille. Nous avons constaté que les enfants que nous prenions en adaptation et qu'on sortait à l'époque seulement, on ne travaillait pas en co-intervention. Heu... comment... ne... était, était en réussite dans la classe d'adaptation en petit groupe... mais pas seulement au niveau des supports qui pouvaient être moins difficiles ou voire différents, mais surtout au niveau de, de... des stratégies employées, au niveau de l'autonomie, au niveau du langage, de leur place dans le groupe. C'était des enfants qui arrivaient... au bout de, de, on va dire, deux ou trois mois d'adaptation, à avoir acquis leur place d'élève... enfin qui, qui, qui vraiment avaient compris, qui avaient mis du sens dans ce qu'ils faisaient. Et, quand ils retournaient en classe... et bien nous constatons que, avec les maîtresses, en réunion de synthèse, que tout ça, ces enfants-là le perdaient. Donc on s'est interrogé dans le, dans le réseau, à l'époque et... et donc, on s'est dit... que peut-être, parce qu'on n'en avait évidemment entendu parler, on n'a rien inventé, que peut-être on pouvait travailler aussi en co-intervention et c'était très nouveau dans les réseaux il y a dix ans, avec les enfants que nous prenions en adaptation pour justement les aider à transférer tout ce qu'ils avaient... acquis, tout ce qu'ils... avec... tout, toute... toute... tout ce qui se passait en adaptation de l'ordre de la fluidité, de l'ordre de la place, de l'ordre de... Tout ça, ils pouvaient aussi, ils avaient le droit, ils pouvaient le transférer en classe. Et on s'est dit que peut-être, en essayant de travailler avec ces groupes-là en co-intervention avec évidemment un projet... hein, un projet avec la maîtresse... de la classe. Déjà, un accueil de la maîtresse, une, une volonté de travailler dans ce

⁷⁵ Le projet du Rased au niveau de la circonscription, piloté par l'Inspecteur de l'Education Nationale.

⁷⁶ Concertation réunissant les membres du Rased et les enseignants de l'école.

sens... et bien peut-être que ça allait... ouvrir sur autre chose. Voilà ce que je voulais dire pour présenter donc le travail en co-intervention... de la maîtresse d'adaptation dans le... dans une classe.

Comme nous l'avons souligné précédemment, le compromis est le résultat provisoire de dilemmes ou de choix saisis dans les rapports entre sa propre expérience et l'histoire collective du métier face à la situation concrète. Ce que dit Fabienne aujourd'hui de sa trajectoire passée, de cette expérience construite dans le temps (plusieurs années), à partir d'un constat de non-transfert des acquisitions des élèves de l'adaptation vers la classe, montre que ce qu'elle fait aujourd'hui est le résultat actuel d'une histoire en train de se faire. Ce qui est d'ailleurs confirmé par ce qui suit.

Enoncés 36 à 38 - ACS Fabienne :

36 Fabienne : et que ça créait des... comment dire... des, des ruptures, des oppositions... que nous n'étions plus dans, dans ce que nous, nous, nous avions... nous désirions, c'est-à-dire un travail en équipe, avec l'enseignante. Donc travail en équipe, c'est... la maîtresse, ou le maître, qui pro... qui propose la tâche, qui prépare le travail.

37 Chercheur : *Hum, hum.*

38 Fabienne : Nous, nous ne préparons pas le travail... C'est évidemment, on est d'accord, sur le supp... sur le, sur le projet, c'est... Bon ben là, c'est écrire, hein... Voilà. Et nous venons, nous, nous n'intervenons que comme un... un médiateur dans le groupe, des stratégies... pour les enfants... comme aide... alors, comment dire, à les autoriser, moi je dirais vraiment ça, je reprends ce mot, à les autoriser à... ben à pouvoir redemander les consignes, à pouvoir dire : « J'ai pas compris. », à pouvoir dire : « Ben voilà ce que je peux faire »... « Ah ben oui, rappelle-toi, en adaptation, tu te rappelles, on a fait ça. » Etc. Voilà. Bon, moi je dis un médiateur, mais ce n'est peut-être pas le mot, c'est, c'est, c'est plutôt... je ne sais pas, qu'est-ce qu'on pourrait dire...

Fabienne évoque les difficultés qui sont apparues lors du travail en équipe : les ruptures, les oppositions ; et cette position de « médiateur » souhaitée entre les consignes données par l'enseignant et la réalisation de la tâche demandée, afin de faire des liens entre ce qui a été travaillé en adaptation et le travail de la classe. Elle rend compte à quel point travailler à deux dans la classe est loin d'être une évidence. Peut-il y avoir co-construction (compromis) sans frottement de genres ? Comment Fabienne a pu construire son expérience si elle ne s'est pas « frottée » à d'autres ? Dans le cas de la co-intervention, la construction d'un collectif n'est-elle pas sous tendue par du frottement de genres d'activités, ou d'un rapport genre/style au sein d'un même genre ?

Nous notons que les contenus de ces propos interrogent le rôle prêté à l' « équipe pédagogique » dans le travail d'organisation des aides aux élèves désignés en difficulté. A aucun moment, dans

aucun des textes des autoconfrontations n'apparaît d'actions communes au cycle ou liées au projet d'école. Le seul projet cité est celui du Rased, cadre de travail de l'enseignante spécialisée de l'école 2, sans qu'il ne soit rattaché au projet d'école. Celui-ci semble être un moyen de pilotage institutionnel entièrement prescriptif qui n'est pas opérationnel en l'état pour les enseignants en ce qui concerne l'organisation de leur travail. Ce travail d'organisation, qui correspond au travail réel, marque bien l'écart avec le travail prescrit. En témoigne ici le projet d'école qui à défaut d'être approprié ne peut être instrumentalisé par l'équipe enseignante et reste donc une norme externe imposée (Canguilhem, 1947) à l'image de l'équipe éducative, qui demeure une norme instituée et non instituante.

Chapitre 2 : La co-intervention, une nouvelle situation de travail qui engage autrement la dimension collective de l'activité enseignante

Lors d'une illustration de la démarche méthodologique des autoconfrontations, Faïta et Saujat (2010) souligne l'importance de reformuler la demande de l'équipe enseignante qui fait appel à eux en « comprendre la nature des disparités et des difficultés et comment les surmonter ? ». Selon ces chercheurs, les enseignants n'orientent pas au début leur questionnement sur la conception du dispositif qu'ils utilisent et « *cela conduit les professeurs à aborder les situations de travail proposées par notre équipe (se baser sur des situations de classe passées comme contextes d'une activité de réflexion renouvelée) en y important les présupposés initiaux au sujet de leur pratique* » (2010, p. 56). Nous pensons qu'il peut être intéressant d'approfondir la manière dont les enseignants participant à la recherche intervention ont abordé les contextes que nous avons proposés et comment ont-ils évolué à l'intérieur de ce cadre méthodologique. Si les enseignants ont importé des présupposés très positifs de la co-intervention lors de la réunion de constitution du collectif, il apparaît dans le déroulement des autoconfrontations qu'elle est loin d'être évidente, qu'elle demande des concessions de part et d'autre et notamment un travail sur soi qui ressemble à ce que François (1996) nomme « le dialogue de soi avec soi ». Cette situation de co-intervention, décrite comme naturelle au début du cadre méthodologique, devient quelque chose qui se construit dans une histoire entre deux « soi » dans ce processus. Etant considérée comme « naturelle » par les acteurs eux-mêmes, alors il est compréhensible de penser que travailler en co-intervention ne suppose pas d'apprentissage particulier. Mais si, comme l'indiquent les textes d'Inès, Fabienne et Sophie, ce qui semble être des compromis arrêtés et planifiés comme étant les plus efficaces deviennent susceptibles de modifications lors de la réalisation de la séance, alors se pose la question de l'apprentissage et du développement des compétences dans et par le travail en co-intervention. Si les compromis pris lors de la préparation sont remis en tension lors de la confrontation à la réalité du déroulement de la séance, de quelle manière le débat avec soi et avec le pair fait évoluer la séance en recyclant les préoccupations et en créant de nouveaux buts ? Nous reposons ici notre question : la résolution (ou pas) des conflits de critères veut-elle dire que la co-intervention ressemble à de l'autoconfrontation avant l'heure ? Pour essayer d'y répondre, nous questionnons à l'intérieur de notre cadre méthodologique des autoconfrontations la manière dont les compromis déjà mis à l'épreuve dans la classe se dé-contextualisent et se re-contextualisent.

2-1- Description des séances de travail filmées pour la recherche intervention

Pour situer les séances de travail filmées, nous présentons ci-dessous rapidement les quatre situations initiales qui ont constituées autant de contextes pour les débats dans les autoconfrontations. Une description précise du déroulement et du contenu de ces séances se trouve dans les annexes (Annexes 7 à 10).

2-1-1- Description de la séance en co-intervention de l'école 1

Emelyne et Inès nous proposent une séance de productions d'écrits qui dure plus d'une heure. Lors de ce premier jet, les élèves sont amenés à produire individuellement une poésie avec des rimes en fin de vers. Ils sont à leur place et ce sont les enseignantes qui circulent dans les rangs. L'entrée en classe est effectuée par l'enseignante de la classe (Emelyne), elle donne les consignes de réalisation de la tâche et lance les élèves en activité. L'enseignante supplémentaire se positionne au fond de la classe pendant la passation des consignes, fait de la discipline pour recentrer les élèves situés près d'elle et qui n'écoutent pas. Au lancement de la tâche, elle va aider les élèves désignés P.A.R.E. qui ont des problèmes de compréhension en leur faisant reformuler ce qu'il faut faire et comment le faire, en passant de l'un à l'autre dans les rangs. L'enseignante de la classe passe aussi dans les rangs et aide les élèves à se lancer dans la tâche.

2-1-2- Description de la séance de l'enseignante en situation ordinaire de classe de l'école 1

Emelyne nous propose une séance de lecture-compréhension et de recherche de vocabulaire sur le dictionnaire lors de la découverte d'un nouvel album, suivie de la lecture du premier chapitre. Cette séance dure 1h10.

La séance de découverte est une phase orale collective, dirigée par l'enseignante à l'aide de questions. La lecture du chapitre 1 alterne des phases de lecture individuelle par des élèves et des questions de vocabulaire et de compréhension posées par l'enseignante à l'oral et en collectif. La lecture de la fin du chapitre 1 est effectuée par l'enseignante. La recherche individuelle de vocabulaire sur le dictionnaire n'est pas effectuée.

2-1-3- Description de la séance du groupe PARE hors de la classe de l'école 1

Inès et Emelyne nous proposent une séance de situation-problème en mathématiques, sous forme de jeu avec un plateau fabriqué par l'enseignante de la classe et des dés. L'objectif est

d'apprendre la notion de milliers en travaillant sur les quantités 1, 10, 100 et 1000 et la valeur de la position du chiffre.

L'enseignante de la classe (Emelyne) fait l'entrée en classe, explique la tâche et lance l'activité. C'est elle aussi qui appelle les élèves qui vont travailler avec l'enseignante supplémentaire dans la salle à côté.

Une fois les élèves installés en groupe hors de la classe, l'enseignante supplémentaire (Inès), à partir du support de la classe et de l'objectif de la maîtresse, assure le déroulement de la séance adaptée aux compétences des élèves. Elle débute la séance en ajoutant une phase de manipulation oral-collective pour s'assurer de la compréhension, puis lance la tâche. Lors du premier tour de jeu, Inès met les élèves en activité tout en étant la secrétaire des résultats, alors que les élèves de la classe écrivent individuellement leurs résultats sur une feuille de score. Lors du deuxième tour de jeu, les élèves écrivent eux-mêmes les résultats, sous le contrôle de l'enseignante.

2-1-4- Description de la séance en co-intervention de l'école 2

Sophie et Fabienne nous proposent une séance de productions d'écrits qui dure quarante minutes. Lors de ce premier jet, tous les élèves sont amenés à produire individuellement une lettre à la personne de leur choix. Les élèves sont à leur place sauf les élèves du fond de la classe qui se mettent à la place des élèves désignés en difficulté et inversement. L'enseignante spécialisée (Fabienne) est assise à la table du groupe et l'enseignante de la classe (Sophie) circule dans les rangs.

L'enseignante de la classe fait entrer les élèves dans la classe, donne la consigne de réalisation de la tâche à tous les élèves et lance l'activité. Pendant la distribution d'une fiche d'écriture par Sophie, l'enseignante spécialisée fait reformuler la consigne par les élèves du groupe d'adaptation en insistant sur ce qu'il faut faire et comment le faire. Ensuite, tout au long de la séance, elle aidera chaque élève individuellement, en s'appuyant quelquefois sur la production d'un autre élève du groupe.

2-1-5- Description de la séance du groupe d'adaptation hors de la classe de l'école 2

Fabienne nous propose une séance de situation-problème en grammaire, sous forme de classement d'étiquettes. Elle utilise un support fabriqué par elle-même et sans rapport avec ce qui est fait en classe. L'objectif est d'apprendre les notions de nom, verbes et adjectifs.

La maîtresse E commence par un tour de table pour faire rappeler ce qui a été fait la dernière fois. Ensuite, elle explique la tâche et lance l'activité. Fabienne commence par une phase de manipulation d'une étiquette en oral collectif pour s'assurer de la compréhension de chaque élève, où chaque élève doit expliquer le classement de son étiquette. Elle fait verbaliser les stratégies de chacun en recherchant le consensus du groupe en invitant les autres élèves à donner leur avis.

Lors de la deuxième phase, Fabienne distribue plusieurs étiquettes et fait affiner le classement en questionnant le groupe, pour arriver à un classement grammatical sous forme de noms, verbes et adjectifs.

Elle termine la séance par ce qu'elle appelle « le point » : les élèves synthétisent ce qu'ils ont appris ce jour sous la forme de phrases qui sont retranscrites par l'enseignante pour la prochaine séance.

Remarque : L'enseignante spécialisée (Liliane) de l'école 1 ayant quitté le dispositif après l'autoconfrontation simple, nous n'avons pas utilisé son texte dans l'analyse des verbatim pour respecter le processus du cadre méthodologique que nous utilisons. Nous ne présentons donc pas ici un descriptif de la séance qu'elle nous a proposée.

2-2- Analyse de l'écart entre la prescription et le travail réel dans les dispositifs d'aide en co-intervention

Il est demandé une « collaboration étroite » des différents acteurs dans les prescriptions du Rased et un « partenariat étroit » avec l'enseignant de la classe dans le cahier des charges du PARE. Qu'en est-il dans les situations réelles d'enseignement-apprentissage en classe ? Nous avons découpé l'analyse en trois parties : la préparation, l'animation et la régulation des séances. Cette analyse a été conduite à partir de l'écart entre l'organisation décrite par les prescriptions (Chapitre 1 de la première partie), celle déclarée par les enseignantes lors de la réunion de constitution du collectif (CC) et les autoconfrontations simples (ACS). Nous rappelons qu'il s'agit dans ces deux séances de premiers jets en production d'écrits.

2-2-1- Le travail réel de préparation des situations d'enseignement-apprentissage en co-intervention

2-2-1-1- La préparation au quotidien

Pour pouvoir préparer en coopération étroite ou en partenariat étroit, il faut d'abord du temps au quotidien pour pouvoir échanger sur les séances proprement dites, et non seulement sur les

élèves concernés par les dispositifs d'aides. Il est important de prendre en compte que l'enseignante spécialisée de l'école 2 et l'enseignante supplémentaire de l'école 1 travaille majoritairement avec les enseignants du cycle 2, mais aussi avec les enseignants du cycle 3, comme le montre notre recherche puisqu'elle concerne deux classes de CE2 (qui en 2009 font partie du cycle 3), ce qui fait respectivement une collaboration avec 6 enseignants pour l'enseignante spécialisée et une avec 9 enseignants pour l'enseignante P.A.R.E.

Pour les classes concernées par la recherche intervention, chacune bénéficie de deux interventions par semaine de l'enseignant supplémentaire, ce qui équivaut à préparer deux séances en co-intervention. Dans les deux écoles, cette préparation s'effectue pendant la pause du déjeuner ou pendant les récréations.

Enoncés 117 à 122 – ACS Emelyne :

117Chercheur : *Et comment vous... Comment vous... vous arrangez ça ? Un coup dehors, un coup... Vous en discutez ? Vous voyez ça à quel moment ?*

118Emelyne : *Oui, c'est... le midi.*

119Chercheur : *Le midi !*

120Emelyne : *Quand on mange !*

121Chercheur : *Ah D'accord !*

122Emelyne : *C'est en fonction, voilà, de si j'ai besoin ou si j'ai pas besoin d'elle.*

Enoncés 106 à 117 – ACS Inès :

106Chercheur : *Et...Est-ce que tu peux m'expliquer, justement, à quel moment vous en discutez, avec...C'est des moments de réunions ?*

107Inès : *Ah non !*

108Chercheur : *Institutionnels ?*

109Inès : *Non, non ! Les moments de réunions on n'en a pas assez. Donc c'est des moments...*

110Chercheur : *Hum.*

111Inès : *à la récréation... pendant les moments de repas parce qu'on mange à l'école et que...et qu'on discute beaucoup des élèves et de ce qu'on... enfin, la manière dont on travaille ensemble.*

112Chercheur : *Hum. Hum.*

113Inès : *Donc c'est rarement des moments institutionnels parce que... On a des moments institutionnels pour le projet PARE, qu'on a demandé et qu'on a obtenu. Le problème c'est que c'est... c'est, c'est, c'est de manière complètement perlée dans l'année, et que c'est quelque chose qui se régule de manière permanente, quoi.*

114Chercheur : *Hum. Hum.*

115Inès : *Tu vois ?*

116Chercheur : *Oui, oui.*

117Inès : *Parce que... Voilà ! Donc il faut en permanence en discuter.*

- Enoncés 502 à 516 – ACS Sophie :

502 Chercheur : ... *Et vous en discutez ? Enfin... à quels moments vous discutez avec Fabienne et... Avec Fabienne, à quel moment tu discutes ? Parce que bon, il y a ces petits échanges là en classe...*

503 Sophie : Hum.

504 Chercheur : *mais sinon ?*

505 Sophie : (rire) On discute beaucoup Fabienne et moi, donc... Ben le midi quand on mange ensemble, à la récréation... Par exemple, on parle beaucoup aussi juste après, lorsque les gamins partent...

506 Chercheur : *Hum, hum !*

507 Sophie : Pour faire un bilan de ce qui... de ce qu'on a ressenti, etc. Souvent, elle me... reconforte !

508 Chercheur : (rire)

509 Sophie : Elle a une attitude bienveillante dans le sens où... moi je, je vois toujours ce qu'il faudrait... ce qui n'a pas marché, ce qu'il faudrait améliorer et elle, elle voit, même avec moi, (rire) ce qui a marché... (rire)... Donc, elle est encore maîtresse d'adaptation avec moi on va dire. Mais... Ben parce que je suis trop exigeante, hein, avec moi-même et avec les gamins aussi, ça j'en suis consciente.

510 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

511 Sophie : Et... donc on en parle... ou même quand j'ai des réflexions, oui, oui ! Malheureusement on n'a pas trop de moments bien définis pour ça.

512 Chercheur : *Hum, hum.*

513 Sophie : C'est vraiment sur notre temps personnel... un peu entre... deux portes, mais quelque part, des fois c'est que des petites réflexions, donc... y a pas besoin d'un long discours. Tu vois ce que je veux dire ?

514 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

515 Sophie : Donc... voilà.

Les temps institutionnels de conseils de maîtres et de cycle, d'heures de concertation pédagogique et d'équipes éducatives se révèlent être insuffisants pour permettre « un partenariat étroit ». Cependant, il ne semble pas que cela soit une entrave au dispositif d'aide en co-intervention qui doit être régulé de manière permanente. Les enseignantes discutent beaucoup des élèves et de la manière de travailler ensemble mais c'est souvent entre deux temps d'enseignement en classe : « à la récréation » ou « pendant les moments de repas » entre deux demi-journées de travail, car elles déjeunent toutes sur leur lieu de travail.

La préparation au quotidien de la tâche d'enseignement-apprentissage semble ne pas poser de problème. Le dispositif d'aide en co-intervention concerne des enseignantes issues du même genre professionnel et les compétences utilisées lors de la coopération sont celles du métier d'enseignant. Ce dernier constitue une ressource pour faire face au prescrit et il permet de compenser le peu de temps dont elles disposent pour se coordonner lors de la préparation.

Mais le métier, en tant que culture commune, constitue aussi une ressource dans la conception de la séance. Par exemple, Inès sait ce qui est prévu en classe avant de commencer la séance en co-intervention.

Énoncé 87 à 91 – ACS Inès :

87Inès : Je...je savais ce qu'elle allait faire de toute façon.
88Chercheur : Ah ! Tu savais.
89Inès : Je sais toujours... Je veux dire, Je ren...je rentre rarement dans une classe sans savoir ce qui est fait.
90Chercheur : *Hum. Hum.*
91Inès : Donc je sais ce qui va être fait, donc j'ai déjà réfléchi à la manière effectivement où...où j'allais intervenir dans la classe, quoi. Bon là, c'est vrai, on s'était posé la question de, de mettre un petit groupe au fond de la classe et que ce petit groupe, ce soit moi qui le gère. Mais vu que c'était vraiment le premier jet d'écriture...

Il apparaît dans les autoconfrontations simples que si la préparation de la tâche proposée aux élèves relève principalement du travail des enseignantes de la classe, cette tâche est connue des enseignantes supplémentaires.

Énoncé 228 – ACS Inès :

228Inès : donc ça semblait important que, par rapport à ce premier jet, ce soit une activité qui soit menée de manière collective, enfin...au sein de la classe, pas de manière collective, mais au sein de la classe, dans une tâche individuelle. Et qu'ensuite on voit, quand même, par rapport à la compréhension de la consigne, la compréhension de ce qui était demandé, éventuellement effectivement, d'essayer de peut-être de remédier... par rapport à un petit groupe bien spécifique, voilà. Donc là, c'est vrai qu'on se situe dans une situation de classe au départ, sur une nouvelle tâche qui est demandée, un nouvel objectif, donc on va pas forcément, justement, on fait pas de la remédiation d'entrée, quoi !

C'est bien le métier, en tant qu'expérience partagée (un premier jet d'écriture au sein de la classe dans une tâche individuelle), qui permet à Inès d'anticiper sur la manière de s'y prendre dans une situation conçue par sa collègue. Dans l'extrait suivant, Sophie parle de « structure de la séance » ou « structure de base » pour désigner cet arrière-plan commun.

Énoncés 208 à 212 – ACS Sophie :

208Sophie : Mais bon, c'est souvent comme ça. C'est des pe... C'est, c'est souvent moi qui vais voir s'il y a besoin de, de quelque chose. Bon aussi des fois elle me demande aussi, ouais... oui, c'est vrai. C'est... c'est pas toujours... pareil... en fait, entre Fabienne et moi, c'est pas...
209Chercheur : *Y'a...Il n'y a pas quelque chose de négocié au départ et ça va se passer comme ça, comme ça.*
210Sophie : Non. C'est les ... Ben, ce qui est négocié au, au départ, c'est la structure de la... séance.

211 Chercheur : *Hum, hum.*

212 Sophie : C'est-à-dire que c'est en production d'écrits, qu'il va y avoir la fiche écriture et qu'il y a un travail oral avant. Après ils partent... voilà !... pour écrire. Mais... et moi je m'occupe surtout des autres. Voilà ! Ça c'est la structure de base.

Enoncés 891 à 895- ACS Sophie :

891 Sophie : où...où elle me demande : « Ils savent pas où chercher là. » et que je leur dis : « Regarde sur... » (rire), « Regarde dans le cahier. » C'est juste avant. « Dis-leur de regarder dans le cahier. » Parce que tu vois en fait je ne lui montre pas.

892 Chercheur : *Non !*

893 Sophie : Je lui dis de leur demander...qu'il y a... Leur dire il y a un endroit où ça existe ! Parce que elle, ça elle ne le sait pas malheureusement ! Quoi, elle ne le sait pas toujours.

894 Chercheur : *Hum, hum.*

895 Sophie : Sinon il faudrait qu'on se voit avant la séance, qu'on en discute un quart d'heure au minimum. Tu vois ?

La coordination évoquée dans les autoconfrontations simples se situe essentiellement sur la structuration de la séance et l'organisation de l'intervention du maître supplémentaire, par exemple dans l'école 1, à savoir si elle prend un groupe au fond de la classe ou si elle circule dans les rangs de la classe et vérifie la compréhension du travail à faire. La « coordination » porte essentiellement sur les ajustements qu'il conviendrait d'opérer en situation que sur les objectifs de la tâche.

2-2-1-2- La préparation sur le long terme

Si la « coordination » au quotidien montre des ajustements au cas par cas, le travail d'organisation de la co-intervention sur l'année semble le fruit d'une construction historique et anticipable d'une année sur l'autre.

2-2-1-2-1- Travail d'organisation de l'école 1

L'organisation de l'intervention du maître supplémentaire dans le projet P.A.R.E. varie selon les moments de l'année. Cette réflexion est l'aboutissement d'un travail sur plusieurs années.

Enoncé 155 – ACS Inès :

155 Inès : Parce que la co-intervention, on va pas la, la faire de la même manière au mois de septembre, qu'au mois de janvier ou qu'au mois de mai.

Enoncé 169 – ACS Inès :

169Inès : Je veux dire, moi j'aurais fait ce, ce boulot de PARE une année... je n'en tirerais peut-être pas les mêmes conclusions et les mêmes réflexions que là, alors que c'est la troisième année, voilà !

Enoncés 151 et 161- ACS Inès :

151Inès : Quand on fait de la co-intervention non plus, parce que c'est vrai que le projet PARE, c'est aussi quelque chose qui répond à un cadre qui est quand même relativement figé. Et puis c'est vrai que c'est quelque chose aussi qui se réfléchit pas forcément... pas sur une semaine, quoi !

152 Chercheur : Hum.

153Inès : C'est quelque chose qu'on a appris à réguler à la fois avec les mois... voire d'une année sur l'autre, tu vois. Donc c'est, c'est pas, c'est pas anodin ! Je veux dire... Oui ! Enfin moi je trouve que c'est intéressant de se poser la question, et justement de voir aussi à quelle période de l'année on se situe.

154 Chercheur : Hum. Hum.

155Inès : Parce que la co-intervention, on va pas la, la faire de la même manière au mois de septembre, qu'au mois de janvier ou qu'au mois de mai.

156 Chercheur : Hum. Hum.

157Inès : Parce qu'on n'attend pas la même chose des élèves ! Donc c'est... Et puis parce qu'on est, on est, on est... Voilà ! Donc tout ça, c'est pas anodin comme question. C'est à la fois ça dépend du moment d'apprentissage, ça dépend de, de... du moment de la tâche et ça dépend aussi du moment de l'année.

Voilà. Parce qu'au début de l'année, on est énormément dans l'aide...

158 Chercheur : Hum. Hum.

159Inès : dans le soutien très individualisée de l'enfant, qui peut se faire à tous les niveaux, c'est-à-dire la compréhension de la consigne jusqu'à l'exécution de la tâche. Et c'est vrai que petit à petit... on essaye un petit peu de se décaler... dans cette, dans cette aide pour aller vraiment au niveau de, plus de l'exécution de la tâche. C'est-à-dire qu'on, on essaye de travailler aussi sur l'autonomie.

160 Chercheur : Hum. Hum.

161Inès : Donc la co-intervention forcément elle va se moduler sur l'année. Elle va pas être tout à fait pareil... pour le même élève. Parce que, à un moment donné, on essaye aussi de diriger cet élève vers une certaine autonomie. Voilà ! Donc... c'est pour ça que... Non ! Enfin moi je trouve...

Travailler dans le cadre du projet P.A.R.E. demande un temps d'appropriation. Il s'avère qu'organiser le dispositif d'aide en co-intervention sur le plan didactique n'est pas une difficulté pour les enseignantes, mais organiser le type d'intervention en fonction de l'objectif visé l'est, d'où les négociations sur l'organisation matérielle de l'intervention de l'enseignant supplémentaire en fonction des objectifs et de la période de l'année qui conditionnent le type d'aide à apporter aux élèves. Faire écrire une production individuelle à des élèves selon qu'ils restent à leur place ou qu'ils soient regroupés au fond de la classe ne vise pas les mêmes objectifs de compréhension et d'autonomie selon les moments de l'année.

Ce premier état des lieux du travail réel des enseignants dans le dispositif d'aide en co-intervention montre déjà, dès la préparation des situations d'enseignement-apprentissage de l'école 1, que nous n'observons pas de nouveaux gestes professionnels d'enseignement spécifiquement adaptés à chaque élève, mais une organisation matérielle du collectif classe qui permet aux deux enseignantes de travailler ensemble au sein d'une même classe. Pouvons-nous en conclure que loin d'être uniquement une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage, les dispositifs d'aide en co-intervention que nous étudions sont une élaboration d'un nouveau milieu de travail commun, où les rapports d'efficacité et d'efficience sont à réinventer ?

2-2-1-2-2- Travail d'organisation de l'école 2

L'analyse des énoncés des autoconfrontations simples des enseignantes de l'école 2, travaillant en co-intervention dans le cadre d'un projet RASED, confirme cette première analyse. Tout d'abord, l'organisation en co-intervention de la situation d'enseignement-apprentissage de production d'écrit est très cadrée par Sophie. Elle a lieu tous les jeudis de la même manière car sa pré-occupation est de bien structurer la tâche pour que les élèves aient des repères, ce qui permet une mise en œuvre plus rapide (Énoncés 395 à 399 – ACS Sophie). La construction d'un milieu de travail collectif est un geste de métier fort, car il fournit la matière et la manière de penser pour l'apprentissage des élèves.

La sortie du groupe d'élèves hors de la classe pose un problème à Sophie. Au niveau du résultat de la production de la tâche (dans une situation de « premier jet » qu'elle poursuivra ensuite toute seule), il lui est plus aisé de gérer la situation d'enseignement-apprentissage en co-intervention en étant deux au sein de la classe plutôt que d'avoir un groupe hors de la classe, au point d'avoir négocié avec Fabienne de faire deux interventions dans la classe au lieu d'une, en production d'écrits et en résolution de problèmes, des activités qui demandent du temps et du suivi « individuel ». Lors de ce temps fort du jeudi pour le collectif-classe, Fabienne est une ressource pour Sophie, dans ce genre d'activités (premier jet ou situation-problème) qui doit se réaliser en classe pour préserver la cohésion du groupe et la cohérence dans l'avancée du savoir (commun). Ce qui n'exclut pas une aide de type « remédiation » (Rased) à un autre moment et hors de la classe.

Énoncés 163 à 164 - ACS- Sophie :

163 Chercheur : *Non mais... Si, ils font toujours partie de ta classe.*

164 Sophie : Ah oui, ça... Non, ça oui. (...) Et c'est justement pour ça que...

Fabienne t'en parlera certainement... que je préfère qu'elle intervienne en classe... que ... quand ils sortent. Le fait qu'ils sortent de la classe, je trouve ça très bénéfique pour eux, parce que c'est un moment où vraiment ils sont en

réussite et bon ... l'idée de l'adaptation OK... mais pour moi c'est très difficile ! Pas que je... c'est pas un manque de confiance... c'est pas du tout ça. C'est que je pense qu'il y a tellement de choses qui se passent dans la classe que... voilà, les interactions, les... Et c'est vrai que... j'aime bien quand elle intervient en classe. Et justement, preuve de ça, elle intervient maintenant deux fois... à deux reprises. Donc... en maths et en français. Et ils sortent qu'une seule fois en adaptation, hein...

L'année précédente, elles avaient opté pour une autre organisation où elles partageaient les élèves en demi-classe et Fabienne sortait un groupe de la classe pour travailler dans un autre lieu, mais là aussi, la tension entre construire, maintenir et faire évoluer un groupe et la classe avait aussi posé problème à Sophie. Comment composer avec une aide personnalisée externalisée ? Les compromis passés ont été coûteux puisqu'il fallait qu'elle « revienne » sur la production des élèves, car « ils avaient fait d'autres choses ! » (Enoncé 236, ACS Sophie).

Enoncés 232 à 238 – ACS Sophie :

232Sophie : On a déjà travaillé comme ça, au CE1, avec Fabienne. C'est à dire que, au CE1, on travaillait en production d'écrits et on coupait la, la classe en deux, et elle partait avec la moitié de la classe heu... à côté. Mais c'était... un groupe hétérogène, hein !

233Chercheur : *Hum, hum.*

234Sophie : Mais elle prenait en particulier ses enfants... en difficulté mais elle en prenait d'autres, et moi je... je... on a arrêté de faire ça parce que je n'aimais pas parce que... le résultat était très très différent ! Et donc du coup... c'est pas ce que j'attendais ! Donc on a arrêté de faire ça heu... mais c'est parce que moi je...

235Chercheur : *Ca ne te convenait pas.*

236Sophie : Voilà ! Ca ne me convenait pas, en termes de... Il y avait des choses à... sur lesquelles il fallait que je revienne ! Et ils avaient fait d'autres choses ! Ce qui est normal...

237Chercheur : *Oui. Oui, oui. Ce qui est normal !*

238Sophie : Ce qui est normal, c'était... ce n'est pas une critique négative. Mais ça ne me convenait pas dans le... justement, dans cette ... dans ce travail de gestion de classe... que je, je dois mener, quoi, moi, hein ! C'est... c'est toujours... (rire). »

Ce qui importe pour Sophie est que les élèves du groupe arrivent à une réalisation proche de l'ensemble de la classe. L'enjeu se pose en termes de réajustements de la production, entre coût des régulations (« il fallait que je revienne ») et efficacité (« gestion de classe »). Nous avons montré que pour les professeurs, la co-intervention se prêtait davantage à certains genres d'activité qu'à d'autres, mais ici ce qui est mis en avant de nouveau, c'est l'équilibre à trouver entre l'aide apportée par la co-intervention et la gestion de l'avancée du collectif-classe. Le compromis qui consiste à regrouper les élèves du groupe d'adaptation au sein même de la classe

permet à Sophie de réguler la production de tous les élèves y compris ceux du groupe d'élèves qui travaillent avec Fabienne.

Enoncés 628 à 635 - ACS Sophie :

628 Chercheur : *leur placement ! Le placement en groupe là. Au départ.*
629 Sophie : Mouais. Pffff ... Oui, oui parce que ça c'est important pour elle. C'est elle qui tient à ce placement...Heu... je veux dire, moi je trouve ça tout à fait bien, mais... c'est vrai que Fabienne, quand elle travaille en co-intervention, elle commence par dire : « Où je me mets ? »

La pré-occupation de Fabienne relative à la constitution de « collectifs » est issue de son expérience, construite dans le temps. Ce n'est pas une « lubie » mais une position professionnelle ou éthique (voir ci-dessous) qui fait que Fabienne et Sophie partagent la même pré-occupation (groupale), mais sur des plans différents puisque les destinataires ne sont pas tout à fait les mêmes. On voit ici l'intérêt de poser la question de la co-intervention en termes de « destinataires » (et pas seulement d'élève(s) et son corollaire l'usage de soi « Où je me mets ? »).

Enoncé 56 - ACS Fabienne :

56 Fabienne : Alors je voudrais dire que... comment, quand l'enseignant ne s'approprie pas le projet, hum... moi je n'abandonne pas tout de suite. J'essaye de... j'essaye de quand même travailler en classe... sur... sur une « Je viens comme aide mais pour tout le monde », parce qu'en général le groupe n'est pas fait.

Ces propos concernent d'autres classes que celle de Sophie, dans laquelle les tables sont prêtes, et où est organisée non seulement une place pour les élèves mais aussi pour Fabienne. C'est un compromis qui lui permet d'intervenir « comme aide mais pour tout le monde », tout en soulignant qu'elle ne vient pas « pour » l'enseignant (Enoncé 76 – ACS Fabienne)].

Enoncé 60 et 62 – ACS Fabienne :

60 Fabienne : c'est que quand j'arrive en classe, ben le gr... le, le... Par exemple, les tables ne sont pas réservées. Donc j'essaye, tout doucement, d'amener la maîtresse à voir que ce n'est pas une... un regard extérieur, que c'est vraiment un travail en équipe, que mon projet c'est ça.
[...]
62 Fabienne : En général, je réu... j'y réussis. Mais quand je vois que vraiment c'est pas possible, j'arrête.

Enoncé 72 – ACS Fabienne :

72Fabienne : Oui. Et ça peut être quelquefois aussi, quand vraiment, on est... on est vraiment dans un véritable travail d'équipe... ça peut être une aide à l'enseignant et l'enseignant accepte.

La confiance dans la co-intervention a pris du temps. Sophie et Fabienne travaillent ensemble depuis trois ou quatre ans. Sophie explique que les échanges avec Fabienne dans la classe sont venus au fur et à mesure.

Enoncés 276 à 288 - ACS- Sophie :

276Sophie : C'est parce que ça fait quand même maintenant... trois ans, ou quatre ans, qu'on travaille ensemble.

277Chercheur : *Hum.*

278Sophie : Ca s'est pas fait tout de suite. Tu vois ? C'est...

279Chercheur : *C'est-à-dire qu'au début, elle ... Si elle avait une idée elle faisait comment alors ?*

280Sophie : Alors je...

281Chercheur : *par exemple !*

282Sophie : Heu je heu... elle le faisait parce que elle a pas, elle a pas foncièrement changé de ... d'attitude, mais je pense que c'était moins fluide, entre nous.

283Chercheur : *Hum.*

284Sophie : Tu vois ? C'était moins... un ricochet. Parce que là, ça peut être un ricochet aussi, par ce que là, ce que j'ai dit, elle aurait pu rajouter quelque chose ou inversement. Avant c'était plus... tu vois ? C'est pareil. Parce que, je te dis, moi je reste quand même la maîtresse ! Tu vois ?

285Chercheur : *Hum, hum. Ah oui ! Oui.*

286Sophie : Ca c'est une difficulté aussi, à lâcher... lâcher quoi !

287Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

288Sophie : Et ... ça, ça s'apprend ! Puis c'est ... parce que on a appris à se connaître aussi... personnellement quoi, qu'il y a une question de... Il y a à la fois de la confiance entre nous deux, et on, on va vers le... le, le même but. Tu vois, par exemple, ma façon de travailler, je sais très bien que ça lui convient.

Avoir une visée commune semble aider à la collaboration entre les enseignantes. Ce n'est pas uniquement l'objectif de la tâche mais bien le partage d'intentions qui est la première condition pour réussir une collaboration. Ici, Sophie décrit ce partage d'intentions en le mettant en rapport avec sa façon de travailler, dans laquelle se retrouve Fabienne. C'est bien une recherche de compromis sur la base de valeurs communes (du métier).

Enoncés 290 à 296 - ACS Sophie :

290Sophie : Elle me le dit assez régulièrement. Par exemple, ces fiches d'écriture, ces grilles d'écriture, elle, elle trouve que c'est... l'idéal pour produire. (*Elle évoque ici des outils utilisés dans la classe.*)

291Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

292Sophie : Donc si tu veux, étant... ayant les... la même vue de la chose, c'est plus simple, quand même. Mais ça se construit !

293Chercheur : *Mais ça se construit quand même.*

294Sophie : Ah ouais, ça se construit, ouais. Ouais, ouais. Je pense que dans d'autres classes, ça ne doit pas se passer de la même façon.

295Chercheur : *Hum, hum.*

296Sophie : Ça doit pas se passer de la même façon. Là heu... Mais c'est vrai que... ce jour-là, il y a pas eu besoin. Ça s'est pas fait, mais... ça peut se faire. Et ça se fait de plus en plus pourtant...

Une deuxième condition est la durée de la collaboration : c'est une confiance qui se construit dans le temps. Sophie indique même que cela ne se passe pas dans toutes les classes de la même façon. Nous retrouvons ici la variabilité des milieux de travail, qui n'est pas forcément en relation avec la singularité des élèves d'une classe à l'autre, mais plutôt en rapport à la façon de travailler de l'enseignant. Nous rapprochons ce constat des propos d'Inès sur la difficulté de la prise de parole par l'enseignant supplémentaire dans la classe d'un autre enseignant, mais qui est pourtant possible dans certaines classes.

Le dispositif d'aide en co-intervention n'est donc pas uniquement une nouvelle situation d'enseignement. Nous montrons bien par ces différents extraits d'autoconfrontations simples que les enseignantes associées à notre recherche intervention ont expérimenté de nombreuses manières de faire lors des co-interventions avant de trouver des organisations matérielles et didactiques qui leur permettent d'atteindre de manière satisfaisante les objectifs visés. Cela montre qu'il faut du temps pour élargir et ajuster des gestes de métier à l'activité conjointe, ou plus précisément, faire de l'activité conjointe une source d'évolution des gestes de métier (une condition de leur réappropriation).

Ces résultats sont pour nous essentiels pour rendre compte que les enseignants ont affaire à une nouvelle situation de travail. Les ressources qui existent dans le métier enseignant historique (un maître, une classe) et dans la formation ne sont pas opératoires telles quelles. D'une part, la formation reprend les « catégories » normatives du collectif comme constitué et d'autre part, les gestes de métier repérés (construction du milieu de travail ; régulation et gestion du groupe), dont les professeurs ont éprouvé l'efficacité, perdurent, survivent et sont re-mobilisés dans la co-intervention, davantage dans un processus de relance que de coupure. Du point de vue du prescrit, ce n'est donc ni nouveau, ni fondamentalement transformateur des pratiques, mais dans des termes piagétiens, le métier permet d'assimiler la prescription à travers l'ajustement de manières de faire respectives.

2-2-2- Le travail réel d'animation des situations d'enseignement-apprentissage en co-intervention.

2-2-2-1- Prescription de collaboration et travail réel

Les pratiques enseignantes mises en œuvre en co-intervention se révèlent être bien plus complexes que ce que l'on pourrait en déduire des textes prescriptifs. Les formes collaboratives imposées par la prescription sont loin d'avoir uniquement comme horizon la réussite de tous les élèves. La forme scolaire historique a toujours été un maître dans une classe, seul maître à bord. Dans les énoncés des verbatim de notre recherche intervention, nous observons encore ce rapport de pouvoir historique à l'œuvre dans l'activité des enseignantes et les compromis et débats de normes qui s'y jouent. Pourtant, depuis 2005, le professeur des écoles est bien le « maître » dans sa classe mais surtout le référent principal de l'élève, vers qui se dirige la coordination des dispositifs d'aides au sein du Projet Personnalisé de Réussite Educative. Par ce fait, l'enseignant de la classe se trouve être en concertation dans ses manières de faire avec les intervenants qui participent au PPRE et les autres enseignants de l'équipe pédagogique, par le biais des différents projets : projet d'école, projet PARE, projet RASED, projet de cycle, etc. La position de référent ajoute des « responsabilités » à l'enseignant de la classe et l'institution individualise ainsi l'efficacité qui auparavant était celle propre au bon fonctionnement du système en général et aux résultats d'une classe d'âge.

Nous pensons que le cadre méthodologique des autoconfrontations rend visible un nœud du problème de la coopération au sein des dispositifs d'aides en co-intervention. Malgré des statuts identiques puisque toutes les enseignantes associées à cette recherche sont professeures des écoles expérimentées, les pré-occupations de chacune ne relèvent pas toutes du même « genre d'activités ». Loin d'être une coopération « évidente » et « naturelle », comme le laissaient entendre les premiers énoncés des autoconfrontations simples, l'activité conjointe se construit au fur et à mesure de la pratique professionnelle et demande un « assujettissement » de l'activité de l'enseignant supplémentaire à celle de l'enseignant de la classe, qui reste le référent et le pilote de la réalisation de la tâche dans la classe. Il s'avère au fur et à mesure des dialogues que cet assujettissement, pourtant assumé pleinement par chacun des protagonistes dans le partenariat de départ de la co-intervention, se retrouve être en conflit avec les contraintes induites par l'activité du collectif classe, et donc entraîne une situation d'activité empêchée dans certains cas. Par exemple Fabienne qui indique choisir d'arrêter la co-intervention quand l'organisation dans la classe ne lui permet pas de travailler avec un groupe (Enoncé 62 – ACS Fabienne), ou encore Inès qui intervient auprès d'Emelyne, non pas seulement pour aider les

élèves, mais aussi parce que toute la classe « pataugeait » (Enoncé 730 – ACS Inès), et qu'elle ne pouvait laisser continuer les élèves s'enfermer dans leurs erreurs.

Les dispositifs d'aide en co-intervention ne sont donc pas seulement la réunion de deux forces productives, deux forces de travail utiles, mais aussi la réunion de deux organisations, de deux genres d'activités :

- a) une activité propre à la situation de travail d'enseignement-apprentissage : une avancée didactique dans le respect des programmes et de la forme scolaire notamment,
- b) une activité propre au respect du cahier des charges de la co-intervention : améliorer les résultats des élèves dans le cadre de la réussite de tous les élèves.

L'activité conjointe de re-conception des prescriptions (P.A.R.E. et RASED) en termes de moyens pour y parvenir, comme par exemple la souplesse d'organisation revendiquée par Emelyne et Inès, est dirigée vers une instrumentalisation du dispositif pour répondre à la fois aux contraintes qu'il impose et à la maîtrise des dimensions individuelle et collective de l'activité de chacune. A l'aune des résistances rencontrées par certains des acteurs et des positionnements comme « nous ne sommes pas des conseillers pédagogiques », il semble que dans la coopération existent des tensions autres que celles mises au jour par les récentes recherches sur le travail conjoint (Mérini & Ponté, 2009) ou le travail partagé (Piot, Marcel & Tardif, 2009), comme l'anticipaient les premiers travaux sur le « travailler ensemble » de Lessard (2005) et de Barrère (2002, 2005). Ces propos renvoient à l'histoire commune, au métier comme ressource mais qu'en est-il de la mise à l'épreuve des situations dont les professeurs soulignent le caractère stimulant et riche en échanges. Ne s'agit-il pas ici de « travailler sous le regard de l'autre » ?

2-2-2-2- Des échanges pendant l'animation de la séance

Les enseignantes associent la « richesse » de la co-intervention à la possibilité d'avoir des échanges pendant l'animation de la séance proprement dite. Par exemple, Emelyne, enseignante de la classe de l'école 2, commente la « manière de faire » d'Inès de la façon suivante :

Enoncés 299 à 303 – ACS Emelyne :

299Emelyne : Là, là, on est en train, elle a remarqué... elle a remarqué que... qu'il y en a beaucoup qui faisaient l'erreur en fait de pas mettre la rime en fin de phrase. Ils avaient décidé que leur personnage, le nom du personnage devait rimer avec... le cheval va au bal...

300Chercheur : D'accord.

301Emelyne : Voilà...donc ça, elle l'a remarqué sur plusieurs feuilles, et... Donc elle est venue me le dire, et je vais attendre... Je pense que dans trois minutes je vais... je... je vais faire arrêter la classe et dire « Attention ». Je crois qu'on va sortir

les cahiers, pour regarder d'ailleurs, que... sur les poésies qu'on a, pour voir que non, le personnage, c'est pas parce qu'il est au milieu... la rime, elle est en fin de phrase, elle est pas au milieu de phrase...

Voilà, ça c'est le petit... ça, c'est ce qu'on fait au moins... ça arrive toujours au moins une ou deux fois par séance. Elle remarque quelque chose, elle me le dit, et j'interviens. Ça peut arriver que ce soit Inès aussi qui intervienne des fois. Je vais dire « Eh bien vas-y ! Vas-y dis... » Voilà, C'est pas... Mais généralement, Inès elle se met pas, elle se met pas en avant, elle va me passer l'information et c'est moi qui vais... qui vais reprendre auprès de la classe.

302 Chercheur : *Et oui. Et c'est... ça, c'est parce que vous en avez discuté ou ça s'est fait là aussi, de manière naturelle...*

303 Emelyne : *Ca s'est fait... de manière naturelle, j'ai...*

L'intervention de l'enseignante supplémentaire Inès auprès d'Emelyne concerne des élèves qui sont en difficulté dans la réalisation de la tâche, élèves qui ne relèvent pas forcément du dispositif P.A.R.E.. La réorganisation du travail par Emelyne a concerné non seulement les élèves bénéficiant du dispositif d'aide, mais aussi toute la classe puisqu'elle a modifié le déroulement de la séance en prenant en compte le collectif-classe en entier.

Que nous dit Inès sur cette intervention auprès d'Emelyne ?

Enoncés 580 à 594 – ACS Inès :

580 Chercheur : *Et c'est important ce moment-là ? Où tu, où tu peux discuter sur le vif quoi avec... Sur le moment !*

581 Inès : *Ben... Je, je pense que c'est pas important, je pense que ça dénote juste une bonne entente, quoi !*

582 Chercheur : *Ah !*

583 Inès : *Voilà. Ca, ça montre qu'effectivement... c'est une co-intervention qui fonctionne bien. Parce que à un moment donné il n'y a pas de... Je fais mieux... C'est, c'est difficile la position d'enseignant. On est habitué à travailler seul face à un groupe d'élèves, en se disant que ce qu'on fait ma foi on sait pas comment l'autre fait ! Donc... je veux dire quelque part on est un peu en haut de notre sommet et... à part l'Inspecteur qui vient nous dire : « C'est bien, c'est pas bien. » Mais...*

584 Chercheur : *Oui.*

585 Inès : *on peut toujours se dire ...*

586 Chercheur : *Oui. Oui, oui.*

587 Inès : *« Ma foi, de toute façon, lui, il ne me connaît pas ! » Ou enfin bref « il est nul ! » Je veux dire c'est difficile entre deux enseignants de dire : « ben là attention, moi je pense que... tu pourrais réguler ça ! » et que l'autre le dise « Ok ! »... et elle accepte et...*

588 Chercheur : *Hum.*

589 Inès : *Bon ben... ça prouve que les deux personnes finalement coopèrent, je trouve, en bonne intelligence, quoi !*

590 Chercheur : *Hum. Hum.*

591 Inès : *Voilà ! Donc...*

592 Chercheur : *Ca tu... ça, ça se passe avec d'autres collègues ?*

593 Inès : *Oui.*

Les prescriptions sont centrées sur le travail d'enseignement-apprentissage et les élèves, et considèrent comme évident que deux enseignants coopérant ensemble ne peuvent que produire des séances plus efficaces pour les élèves. Inès nous indique dans cet extrait que cette situation de travail est bien plus complexe et déborde celle de l'enseignement-apprentissage. L'activité de l'enseignant supplémentaire est adressée aux élèves, par l'aide directe apportée, mais elle est aussi adressée à l'enseignant (Enoncé 587- ACS Inès) comme nous l'avons déjà montré lors de notre master (2008) pour l'enseignant spécialisé. Les deux enseignantes mettent à profit cette nouvelle situation (supposée aider les élèves) pour combler un déficit organisationnel lié à l'absence de collectif et au souci de savoir si « ce que je fais » est bien fait ou pas. C'est dans ce sens que nous comprenons le terme « richesse » employé par les professeurs. Pour cela, il vaut mieux se tourner vers un collègue que vers l'inspecteur ! De plus, lorsque les professeurs savent faire vivre les dispositifs dans le temps, il se crée une place pour le jugement professionnel et son exercice qui rend plus fort face au conflit de critères, aux effets des re-normalisations, etc.

Enoncés 595 à 603 – ACS Inès :

595Inès : Et ça je trouve que c'est...justement c'est, c'est l'un des aspects les plus riches de la co-intervention, c'est-à-dire, bon là, on se situe un peu sur un autre pôle ! On n'est plus sur le pôle vraiment de la difficulté, l'aide à l'élève en difficulté, on est sur l'enrichissement purement d'une, d'une séquence. Bon ben voilà... enfin ceci dit ça pose une difficulté quand même ! C'est-à-dire que moi je note une difficulté pour certains élèves... récurrente...

596Chercheur : *Hum. Hum.*

597Inès : Voilà ! Donc effectivement, ça me semble important quand même que l'enseignante... en parle : « Stop ! » On arrête la séance, on en parle, on fait une mise au point... et on repart sur de nouveaux rails mais sur les bons quoi.

598Chercheur : *Hum. Hum.*

(pause de quelques secondes)

599Chercheur : *Non, parce que c'est délicat. Je trouve que c'est une situation qui n'est pas évidente à gérer.*

600Inès : Mais je...C'est délicat, mais voilà,je, j'en ai parlé à Emelyne...

601Chercheur : *Oui. Oui.*

602Inès : après est-ce qu'elle, elle en parle, est-ce qu'elle en parle pas...je, je suis pas maître de la classe, donc je, je, je... je ne l'aurais pas fait de mon propre chef, c'est pour ça que ça m'a semblé plus pertinent que de lui en parler, de lui dire : « Bon, ben voilà...attention ils sont... ils se trompent là-dessus, il se trompent là-dessus ! ».

603Chercheur : *Et oui, c'est ce qu'elle, c'est-ce qu'elle fait là. (...) Elle reprend la classe.*

Voici comment Inès analyse ses interventions avec les enseignants dans la classe. Elle indique bien que ce n'est pas une situation facile à gérer. Cela montre une nouvelle fois selon nous que la co-intervention est bien une nouvelle situation de travail. Ce n'est pas Inès qui intervient directement auprès de la classe, comme elle le ferait si elle était enseignante ordinaire ou avec son groupe d'élèves. Dans la situation d'enseignement-apprentissage en co-intervention, elle dialogue avec l'enseignante de la classe et lui fait part de dysfonctionnements qu'elle observe. Cette aide indirecte ne se situe donc pas qu'en amont de la séance, lors de sa préparation, mais elle peut aussi avoir lieu pendant le déroulement de la tâche même (elle se voit travailler sous le regard de l'autre : « On n'est plus sur le pôle vraiment de la difficulté, l'aide à l'élève en difficulté, on est sur l'enrichissement purement d'une séquence »). Cette aide n'est pas le produit d'une manière de faire adaptée aux élèves en grande difficulté mais une observation relative à l'aménagement du milieu de travail, issue d'un geste de métier adressé à l'ensemble des élèves de la classe. En tant que conceptrice de la tâche, c'est à Emelyne de prendre la décision d'agir, et quand elle le fait, elle dirige aussi son activité vers la classe entière.

Nous avons affaire à une situation de travail inédite, à la fois pour l'enseignante supplémentaire qui doit composer avec l'activité de l'autre enseignante, donc négocier, expliquer le pourquoi de son analyse, et probablement parfois essayer un refus de la part de l'enseignant référent de changer quoi que ce soit à la séance, et à la fois pour l'enseignante de la classe, car elle se retrouve avec un pair dans la classe dont l'activité au final ne se dirige pas seulement vers les élèves qui sont en difficulté pour réaliser la tâche, mais peut s'adresser vers la classe entière et vers elle-même, celle qui pilote, dit les consignes, mène la séance, etc. C'est l'enseignante de la classe qui dirige la séance de la classe et l'enseignante supplémentaire est là pour vérifier la compréhension de certains élèves désignés en difficulté, et toujours « *je les laisse comme les autres, face, face à l'enseignant* » (énoncé 620- ACS Inès) pour la transmission des consignes et les régulations, dès qu'il y a un discours de l'enseignante qui est adressé à toute la classe. L'intervention d'Inès est cohérente avec ce qui se passe en classe et ce qu'elle sait des buts que veut atteindre Emelyne, même si celle-ci doit s'adapter pour intégrer ses interventions dans son schéma de séance. Rien de négatif ne ressort dans l'autoconfrontation simple d'Emelyne sur cette intervention, et Inès a un avis très tranché sur la manière d'intervenir en classe, ce qui nous amène une nouvelle fois à soutenir que le dispositif d'aides en co-intervention est bien une nouvelle situation de travail.

Enoncés 742 à 756 – ACS Inès :

742Inès : Voilà. Je, je ne le fais pas... je le fais pas souvent, quoi. C'est, c'est, c'est...Mais bon, moi je, je trouve qu'à un moment donné, l'intelligence de

travailler à deux dans une classe, c'est de faire ça, voilà. Si à un moment donné, parce que sous prétexte je suis enseignante de la classe... Je veux dire, moi j'ai travaillé en tant qu'enseignante avec un maître PARE.

743 Chercheur : *Hum. Hum.*

744 Inès : C'était pas moi ! Donc... je trouve qu'à un moment donné si on n'arrive pas à se dire : « Cette personne-là, elle a des bonnes idées », enfin... autres que son rôle de PARE...

745 Chercheur : *Hum. Hum.*

746 Inès : qu'elle peut faire partager aux élèves, parce que là, à un moment donné, elle a repéré une difficulté et, qu'en disant ça, elle va les aider, si moi je le prends mal ! ... Enfin, je trouve ça, je trouve ça stupide, quoi.

747 Chercheur : *Hum. Hum.*

748 Inès : Donc... Voilà ! Moi j'ai, j'ai été dans la position d'Emelyne, où j'ai été enseignante, amenée à travailler avec une maîtresse PARE... qui, qui prenait la parole de temps en temps dans la classe... et je trouvais ça très bien, quoi, au contraire, je trouve que c'est ... c'est, je... je veux dire, c'est, c'est bien quoi, c'est super enrichissant, c'est enrichissant pour nous, c'est enrichissant pour les élèves. Bon, ils m'ont écouté, apparemment ils ont compris. Je m'adressai à certains élèves en particulier parce que je voulais quand même que les élèves dont je m'occupais m'entendent... parce que c'était aussi surtout pour eux que je le disais, même... si je me suis permis de le dire, c'est parce qu'il y avait aussi un grand nombre d'élèves qui l'avaient fait, sinon je ne me serais pas permis d'un coup d'interrompre la classe en disant...

749 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

750 Inès : « Stop, je m'adresse à Karine et Ania mais... je le dis à tout le monde. » Donc je l'ai dit aussi parce que, effectivement, il y avait peut-être la moitié de la classe qui était partie sur « Vlan, vlan, vlan ! » comme ça...

751 Chercheur : *Hum. Hum.*

752 Inès : qui se mélangeaient les pinceaux et qui s'en sortaient plus quoi, à sortir tout et n'importe quoi. Donc voilà !

753 Chercheur : *Ok.*

754 Inès : Mais bon moi je trouve que c'est quelque chose, à un moment donné, ça va au-delà du domaine de l'enseignement, de la didactique, de la pédagogie, de ce que tu veux. C'est, c'est à un moment donné de la relation humaine son...

Accepter que quelqu'un parle à sa place, c'est aussi un peu d'humilité...

755 Chercheur : *Hum. Hum.*

756 Inès : c'est aussi dire : « Je ne suis pas le chef tout-puissant et c'est moi qui ai la science infuse non plus » quoi. Enfin voilà, pour moi, ça sort un peu de ce cadre-là, quoi. Donc c'est vrai que je le fais facilement parce que je l'accepte aussi facilement.

Inès souligne l'importance qu'il y a à ne pas casser le rythme de travail de la classe (« je ne me serais pas permise d'un coup d'interrompre la classe » - énoncé 748 – ACS Inès). Les interruptions fréquentes, par des élèves indisciplinés par exemple, représentent un coût aussi bien pour le prof que pour les élèves. Là où les professeurs recherchent de la fluidité, de la construction en continue, les interruptions provoquent des « retours en arrière », des reprises qui peuvent être contre-productives. Il est important pour que les élèves ne décrochent pas que

le cours « avance ». Une fois passé le rideau émotionnel (confiance mutuelle, ouverture d'esprit) lié aux ajustements des manières de faire pendant la co-intervention, une contrainte constitutive du milieu-classe revient dans le discours : l'avancée collective. Il semble que c'est l'évaluation commune que font Emelyne et Inès qui est décisif, et le dilemme « j'arrête ou pas » qui se pose aux deux enseignantes. Ici ce qui est coutume « habituellement » devient un moyen « de repartir sur de bons rails ».

Nous retrouvons le même type d'analyse chez les enseignantes de l'école 2. Sophie a de nombreux échanges pendant la co-intervention avec Fabienne, l'enseignante spécialisée. Comme elle l'indique dans son autoconfrontation simple : « et ... j'en ai parlé avec Fabienne parce qu'à chaque fois que je me pose des questions de cet ordre-là, on échange. » (Enoncé 107 – ACS Sophie), ces échanges ne concernent pas forcément les élèves pris en charge par le RASED, mais aussi des élèves qui peuvent poser problème à Sophie dans le cadre de l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage de la classe entière. Sophie différencie les échanges qu'elle a avec Fabienne de ceux qu'elle peut avoir avec d'autres enseignants.

Enoncé 145 - ACS Sophie :

145Sophie : Et ben disons que... c'est pas les mêmes... les mêmes discussions. Dans le sens où avec Fabienne, tu vois, je peux parler de choses très concrètes ! Là, là ... qu'est-ce qu'on fait de cette fiche de, de réécriture, voilà. C'est quelque chose de très concret, heu, concret. En revanche, avec d'autres enseignants, avec lesquels j'ai des relations... amicales mais aussi professionnelles, on peut parler de pédagogie mais ça va être des grands domaines !

Le fait qu'elles travaillent en co-intervention leur permet d'aller « tout de suite au particulier, à la lumière de notre action » (Enoncé 149- ACS Sophie). Sophie analyse cette différence entre Fabienne et elle par le fait qu'elles n'ont pas les mêmes pré-occupations.

Mais la confrontation en situation concrète va au-delà de discussions préalables ou de principes sur « des grands domaines » de la pédagogie. Les discussions des deux enseignantes portent sur « quelque chose de très concret » comme l'usage d'outils : « qu'est-ce qu'on fait de cette fiche de réécriture ? ».

Enoncés 151 à 153 – ACS Sophie :

151Sophie : Et même si ... parce que quelque... La différence entre Fabienne et moi, c'est que Fabienne elle va toujours avoir la vue des enfants en difficulté. Elle essaye de l'appliquer aussi aux autres élèves, ça c'est un fait, sauf que moi je dois

gérer la gestion de classe. Donc quelquefois il peut y avoir... pas contradiction, mais... difficulté !

152Chercheur : *Hum, hum.*

153Sophie : Tu vois ? Donc, ça, ça ... ça s'oppose, quoi. Mais positivement, hein, bien sûr.

La pré-occupation de Fabienne concerne les élèves considérés en difficulté même si elle essaye de l'élargir aux autres élèves, alors que Sophie est pré-occupée par l'avancée du collectif classe dans son entier. Elles renvoient à la continuité de l'avancée de la classe vue plus haut, et à la difficulté de gérer les ruptures dans la séance. Nous pouvons voir ici comment deux pré-occupations distinctes (le commentaire de Sophie l'illustre de belle manière : « ça s'oppose... mais positivement ») se recyclent dans une activité conjointe ou du moins un souci commun : maintenir l'activité de la classe, ce qui est au fondement du métier de professeur.

Enoncés 916 à 925 - ACS Sophie :

914Chercheur : *Parce que tu parlais de richesse, hein, la dernière fois...*

915Sophie : Ouais. Ouais.

916Chercheur : *à la réunion. Et puis tu disais que finalement, c'était... Pour toi, c'était la, la, la co-intervention, c'était le plus riche.*

919Sophie : Et oui c'est plus riche ! Parce que c'est plus... Il y a ...richesse dans le sens... plus de données heu... que si j'étais toute seule je ne penserais pas à tout, je ne... je ne verrais pas tout, je ne... je ne penserais pas surtout à tout ! Voilà ! Je... Plusieurs cerveaux, c'est toujours mieux ! (rire) Donc, c'est en cela la richesse !

920Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

921Sophie : Ouais. Parce qu'elle m'apporte beaucoup, aussi, Fabienne, en termes de... Ben pour les enfants en difficulté mais même pour les autres ! Parce que je pense que ça peut s'appliquer aussi aux autres. Des procédures qui sont nécessaires pour les enfants en difficulté ne sont pas à négliger pour les autres. Quoi, c'est...

922Chercheur : *Oui ! Bien sûr. Bien sûr, c'est, c'est... Oui, je suis tout à fait d'accord.*

923Sophie : Et... le fait de travailler à Louis Morin, c'est ce que ça m'a appris !

924Chercheur : *Ca t'a appris ça. Oui.*

925Sophie : Oui ça m'a appris.

926Chercheur : *Après c'est le problème de la différenciation ?*

927Sophie : Oui voilà, la différenciation, c'est valable pour tout le monde.

Nous retrouvons dans l'énoncé 919 l'idée de richesse qu'apporte la co-intervention. C'est un indice supplémentaire de l'élargissement du registre d'action des professeures, vu plus haut. L'activité de Fabienne est ici clairement visible. Elle n'est pas dirigée uniquement vers les élèves désignés en difficulté mais aussi vers les autres élèves : « Des procédures qui sont

nécessaires pour les enfants en difficulté ne sont pas à négliger pour les autres. » (Énoncé 919 – ACS Sophie) ; « la différenciation, c'est valable pour tout le monde. » (énoncé 925 – ACS Sophie) montre bien le souci de Sophie d'organiser un milieu de travail collectif pour des bénéfiques individuels du côté élèves.

En ce qui concerne les échanges avec les enseignants, Fabienne définit le dispositif d'aide en co-intervention comme un véritable travail en équipe, mais toujours à travers l'organisation d'un milieu de travail collectif pour des bénéfiques individuels du côté élèves. Le « travail en équipe » dont parle Fabienne ne va pas sans l'organisation du milieu, ce qu'elle appelait le groupe, et la prise en compte de ce groupe dans la classe. Nous sommes sur du générique et du genre professionnel.

Énoncés 72 à 80 - ACS Fabienne :

72 Fabienne : Oui. Et ça peut être quelquefois aussi, quand vraiment, on est... on est vraiment dans un véritable travail d'équipe... ça peut être une aide à l'enseignant et l'enseignant accepte.

73 Chercheur : *Mais en, en, en second, en second, en second lieu.*

74 Fabienne : Ah oui.

75 Chercheur : *Hein !*

76 Fabienne : Je ne viens pas pour l'enseignant.

77 Chercheur : *Hum. Hum, hum. Oui. D'accord.*

78 Fabienne : Hein ! Mais quelquefois... comment, je suis amenée à intervenir avec l'accord de l'enseignant, pour peut-être montrer d'autres pratiques.

79 Chercheur : *Hum, hum.*

80 Fabienne : Des pratiques d'adaptation, par exemple, tout simple. Et que l'enseignant peut récupérer ensuite dans son travail quotidien !

Fabienne indique qu'elle peut être amenée à intervenir auprès de la classe entière, ce qui lui permet de montrer d'autres pratiques - des « pratiques d'adaptation » - que l'enseignant peut potentiellement s'approprier dans son travail quotidien. Nous retrouvons ici l'aide indirecte aux élèves dirigée vers l'enseignant, mission que nous avons analysée dans la première partie de cette thèse. La question demeure, de quelle manière l'enseignant de la classe peut-il s'approprier ces pratiques d'adaptation dans le quotidien des milieux de travail ? En quoi voir le travail d'un autre agit sur sa propre pratique ? Notre questionnement retrouve ici toute sa place : la co-intervention est-elle une autoconfrontation croisée avant l'heure ? La perception de l'action de l'autre n'est pas directe. Elle est indirecte. N'est-ce pas à travers la possibilité de réorganiser le milieu qui permet d'améliorer l'avancée du travail ?

Notre recherche intervention est une contribution à la compréhension des échanges dans les situations de co-intervention et les conditions nécessaires à leur existence, ce que nous tenterons d'approfondir dans le chapitre 4 de cette troisième partie. Nous apportons un début de réponse dès le chapitre 3 en nous basant sur ce premier résultat : intervenir auprès de sa collègue ou intervenir soi-même auprès des élèves quand on n'est pas dans sa propre classe est un nouveau geste de métier pour l'enseignant co-intervenant. C'est une situation de travail inédite dans un nouveau milieu de travail, où chaque enseignant n'analyse pas de la même manière les effets produits par la réalisation de la tâche qui s'y réalise. L'analyse des verbatim montrent une activité de l'enseignant co-intervenant qui n'est pas uniquement dirigée vers les élèves désignés en difficulté mais dirigée aussi vers le reste de la classe et vers l'enseignant.

2-2-3- Description par la tâche et l'activité

Le sens de l'activité est entendu comme le rapport entre ce qui incite le sujet à agir et ce vers quoi son action est orientée ici et maintenant, c'est-à-dire, pour reprendre le vocabulaire de Leontiev, comme le rapport entre le motif de l'activité et le but immédiat de l'action. Regardons maintenant la manière dont s'articulent les rapports entre les buts de la tâche et les motifs de l'activité dans la co-intervention, afin d'approfondir l'analyse des modalités de la « confrontation en situation concrète ».

2-2-3-1- Organisation de la situation de co-intervention. Description par la tâche

Tout d'abord, de quelle manière les enseignantes organisent leurs interventions dans l'espace commun de la classe ? Dans l'école 1, l'enseignante spécialisée Fabienne (ME) regroupe les cinq élèves du projet Rased sur une table en fond de classe. Dans la classe de Sophie, les élèves sont face à face et orientés perpendiculaire au tableau. Ils peuvent voir leur maîtresse, l'ensemble de la classe et le tableau. Dans l'école 2, les élèves désignés P.A.R.E. restent à leur place. L'enseignante supplémentaire Inès (PARE) circule dans les rangs d'élève en élève, en intervenant en priorité sur ceux désignés en difficulté. Nous observons ainsi un partage des élèves et un partage de l'espace de la classe, avec un espace bien délimité pour le projet RASSED de l'école 2 et un espace mélangé pour le projet P.A.R.E. de l'école 1.

En ce qui concerne l'organisation de la tâche des élèves, en général et non ce qui est demandé précisément comme objectif d'apprentissage (écrire une lettre dans l'école 1, écrire une poésie dans l'école 2), nous observons que dans les deux classes, tous les élèves sont sur la même

tâche. La consigne n'est pas différenciée au début de la séance par les enseignantes de la classe, les outils à utiliser sont les mêmes pour les élèves désignés en difficulté et le reste de la classe (fiche d'écriture et cahier de leçon pour l'école 1, affiches de sons accrochées au tableau pour l'école 2).

Ensuite, quelle est notre analyse de la tâche des enseignantes dans ces deux dispositifs d'aide en co-intervention ? D'un point de vue ergonomique, nous rappelons que la notion de tâche renvoie à ce que les prescriptions demandent de faire, que ce soit le prescrit des circulaires ou l'auto-prescription des enseignantes. Nous avons déjà indiqué plus haut que les textes régissant le RASED et le cahier des charges du projet P.A.R.E. sont extrêmement flous dans les manières de faire à mettre en œuvre lors de la co-intervention. Notre analyse porte donc sur la conception du dispositif par les enseignantes et les buts de la tâche qu'elles s'assignent :

- a) Le but de la tâche des deux enseignantes de la classe (PE) est de faire réussir une production d'écrit à tous les élèves de la classe (Tâche 1 – T1).
- b) Le but de la tâche de l'enseignante ME et de l'enseignante PARE est de faire réussir cette production d'écrit aux élèves désignés (Tâche 2 – T2).

Ainsi, si nous observons que l'enseignante de la classe (PE) et la co-intervenante (ME ou PARE) ne poursuivent pas les mêmes buts, respectant en cela la demande de la prescription, nous remarquons une similitude dans les buts poursuivies par Inès (PARE) et Fabienne (RASED). Il existe un partage des élèves, avec le public désigné en difficulté et le reste de la classe, et un partage de l'espace, qui peut être séparé ou mélangé, mais dans les deux cas, il existe des porosités, puisque l'enseignante de la classe peut intervenir sur un élève désigné en difficulté et inversement, l'enseignante supplémentaire peut aider un élève non désigné.

Nous sommes surprises de voir que le partage des élèves ne conduit pas – dans les deux classes - à une différenciation dans les consignes de départ dites aux élèves et des attentes des enseignantes sur la production des élèves. Les élèves désignés en difficulté ont à réaliser la même production d'écrits que le reste de la classe. Si différenciation il y a, elle est effectuée au cas par cas et est liée aux imprévus de la réalisation de la tâche.

2-2-3-2- Réalisation de la tâche. Description par l'activité.

Quelle analyse faisons-nous sur la mise à l'épreuve de la tâche dans le réel des milieux de travail à partir de l'activité déployée par les enseignantes lors des autoconfrontations ?

Pour la co-intervention de l'école 1, l'activité conjointe du PE et du PARE est dirigée à la fois vers le collectif classe et vers les élèves désignés en difficulté. Nous rendrons compte dans le

chapitre suivant de deux sphères de pré-occupation qui s'inscrivent dans un même genre d'activités : organiser le travail collectif de la classe. L'activité du PARE se retrouve divisée entre deux objets : la prescription d'organiser le travail d'élèves désignés, à l'intérieur d'une organisation d'un collectif-classe qu'elle aide à maintenir et dont elle ne partage que partiellement l'histoire. Cette activité divisée peut entraîner une activité contrariée, voir empêchée.

En ce qui concerne la co-intervention de l'école 2, l'activité conjointe du PE et du ME est elle-aussi dirigée à la fois vers le collectif classe et vers les élèves désignés en difficulté. Nous rendrons compte dans le chapitre suivant de deux sphères de pré-occupation qui s'inscrivent dans deux genres d'activités différents : organiser le travail collectif de la classe et organiser le travail d'élèves. En regroupement de remédiation, une dissymétrie de statut est déclarée entre les deux enseignements : les actions sont coordonnées ; les élèves font le lien. Mais dans la co-intervention, la dissymétrie est effacée et c'est la tâche des élèves qui fait le lien. L'activité du ME est transformée car elle doit inscrire son genre d'activités dans le genre d'activités de la classe. Malgré des espaces séparés, retrouvons-nous une activité divisée chez Fabienne comme celle d'Inès ?

Dans les deux écoles, l'activité conjointe est aussi dirigée vers les enseignants eux-mêmes. Cette activité d'un autre enseignant dirigée vers soi-même, ouvrant de nouvelles possibilités de concertations pendant la séance elle-même, est complètement nouvelle. Il semble que cette situation de travail, où un enseignant intervient auprès d'un autre, montre des similitudes avec les autoconfrontations croisées de notre champ théorique. Pourtant, une analyse plus approfondie montre que les contextes sont très différents :

- a) Dans notre recherche-intervention, les autoconfrontations sont provoquées et le chercheur accompagne les enseignants dans le processus de contextualisation, dé-contextualisation et re-contextualisation du vécu, donnant du temps et les moyens pour que le sujet puisse reprendre la main sur son activité et prendre son travail comme objet de pensée.
- b) Dans la co-intervention, ce que l'on pourrait appeler des autoconfrontations « naturelles » sont incertaines et tendanciennes. Le sujet semble pouvoir reprendre la main sur son activité, mais n'a pas le temps de prendre son travail comme objet de pensée.

Chapitre 3 : L'activité conjointe : une tension entre des motifs différents.

La prescription peut avoir une fonction organisatrice mais aussi désorganisatrice, d'où l'intérêt d'interroger ses effets sur les milieux de travail, ainsi que le souligne Amigues :

«L'ergonomie de l'activité enseignante loin de négliger la question des prescriptions la resitue dans l'analyse du travail réel du professeur. Dès lors, d'autres critères et d'autres références que l'efficacité, vue comme une caractéristique interne des professeurs ou comme le produit d'une action appréciée selon les performances des élèves, sont nécessaires pour comprendre les "rapports" qui se trament dans le travail réel de l'enseignant » (2003, p. 8).

Il ressort des analyses conduites que l'élève n'est pas le seul destinataire des prescriptions d'aides. Les modifications de la forme scolaire opérées par la mise en œuvre des dispositifs d'aide en co-intervention obligent l'enseignant à transformer son milieu de travail. Il lui faut reconsidérer ces nouvelles contraintes dans la conception de situations qui répondent le mieux à un travail « bien fait ». Il ne peut refuser de manière directe ces changements puisqu'ils se situent sur un plan « éthique » de lutte contre l'échec scolaire. Nous souhaitons rendre compte dans cette troisième partie des effets de la mise en œuvre de ces dispositifs d'aide en co-intervention non pas sur ceux qui en bénéficient (les élèves) mais sur ceux qui doivent les mettre en œuvre dans leur classe : les enseignants. Les professeurs s'approprient la prescription en la redéfinissant à partir des fonctionnalités pédagogiques qu'elle peut avoir selon les moments de l'année et selon des genres d'activité (premier jet en production d'écrits ; situation-problème). Les compromis sont possibles dans la conjugaison valeurs/discussion sur les outils utilisés en situation concrète. Mais en quoi ces éléments résultant de l'activité conjointe sont-ils redevables des dimensions collectives et individuelles de l'activité ? Cette partie est construite pour apporter des éléments de réponses à cette question.

Nous avançons l'hypothèse que c'est un écart des genres entre les co-intervenants qui est mise en œuvre dans les dispositifs en co-intervention : l'enseignant est le référent, il pilote la classe, le maître supplémentaire est « assujetti » aux supports de la classe et doit aider prioritairement les élèves bénéficiant du dispositif. Cet écart est pris dans une relation antagoniste qui a pour objet l'aménagement du milieu de travail :

- a) les dispositifs d'aide comme organisation à inclure dans le milieu classe ;
- b) croisement de genres pro distincts avec singularité des manières de faire de l'une et de l'autre ;
- c) le collectif-classe avec son genre d'activité avec lequel chaque intervenant doit composer.

Par quelle(s) manière(s) de faire l'enseignant de la classe appréhende la présence d'un tiers qui, de contrainte lors de la préparation des séances, devient relais prescripteur pendant l'animation ? Comment l'enseignant supplémentaire « fait avec » cette prescription de « faire réussir tous les élèves » dans une classe qui n'est pas la sienne ? (« c'est pour tout le monde »). C'est l'écart entre le professeur des écoles et le maître E, c'est-à-dire des genres distincts, qui nous ont amenée à considérer la co-intervention comme une nouvelle situation de travail, où chacun doit intégrer dans son travail la prescription de l'autre. En tant que destinataires de la prescription et acteurs de sa mise en jeu auprès des élèves, « enseignant de la classe » et « enseignant supplémentaire » sont à connaître autant que les élèves bénéficiant de ces dispositifs, et il devient crucial de développer des connaissances sur les manières de faire en co-intervention, ce qui nous amène à chercher dans les situations de travail les rapports entre dimensions collectives et individuelles de l'activité conjointe et les « frottements » des genres d'activités de chacun d'eux.

Il ressort de nos analyses que le thème de la personnalisation des aides pour les élèves à besoins particuliers n'est pas la préoccupation première de l'enseignante de la classe, en revanche, la gestion du collectif classe l'est. Dans les autoconfrontations, ce thème conduit le maître à réfléchir sur ce qu'il fait dans la classe pour rendre la tâche plus explicite à tous les élèves, dont les élèves désignés en difficulté, et le fait d'explicitier davantage (sous l'effet du maître E ou du maître PARE) pour les élèves en difficulté profite à ceux qui ne sont pas désignés comme tels. Ce qui pré-occupe l'enseignant à l'école élémentaire est l'augmentation de la participation des élèves considérés en difficulté à l'intérieur de la mise en activité de tous les élèves et cette pré-occupation est l'objet de son pilotage de la classe lors de la co-intervention. Nous ne regardions pas avec les bonnes « lunettes » cette question en cherchant dans nos verbatim des traces de transformation de l'activité à partir des gestes professionnels dirigés vers les élèves ayant des difficultés spécifiques. En revanche, dès que nous avons analysé les textes des autoconfrontations à partir du point de vue de la classe, nous avons trouvé des résultats surprenants. Notre analyse montre deux genres d'activités différents entre PE et ME. Le « frottement des genres » dans le cadre méthodologique des autoconfrontations ne produit pas les mêmes résultats selon le métier de l'enseignant co-intervenant. Dans les autoconfrontations :

- a) la co-analyse PE/PE de l'école 1 se centre essentiellement sur l'activité des élèves.
- b) la co-analyse PE/ME de l'école 2 prend comme support l'activité des élèves ciblés en difficulté et l'organisation de l'activité de la classe.

Nous documentons ces résultats dans les points suivants.

3-1- La mise en activité : une pré-occupation pour les deux enseignantes de classe

Il semble que le premier jet en production d'écrits soit le genre d'activités le plus difficile à mettre en œuvre puisque c'est celui qui est choisi pour être réalisé en co-intervention. Celle-ci, dans sa redéfinition fonctionnelle, est une ressource pour répondre à ces difficultés.

3-1-1- « Se lancer et oser écrire » pour Emelyne de l'école 1

Dans l'école 1, l'enseignante de la classe montre un fort intérêt à observer la mise en activité des élèves lors du visionnage du film pendant l'autoconfrontation simple.

Enoncés : 227 à 247 – ACS Emelyne :

227Emelyne : Et là aussi, j'aurais dû regarder le temps. On s'est enfin dirigée vers Erwan, qui n'a rien fait depuis le début de la séance, rien.

228Chercheur : *Au niveau du temps, ça fait 13 minutes 40, là.*

229Emelyne : Donc ça fait 13 minutes qu'il ne fait rien. Rien. C'est énorme ! C'est énorme.

230Chercheur : *Oui, c'est-à-dire que... ça dépend comment... enfin, on va dire, vous ne pouvez pas non plus vous démultiplier.*

231Emelyne : Hum.

232Chercheur : *Donc, même à deux, ce n'est pas si non plus...si évident que ça !*

233Emelyne : Hum.

(pause de quelques secondes)

234Emelyne : Et on n'est toujours pas allé voir Amina. Mais qui a l'air de s'y mettre puisqu'elle discute avec Leo et a priori ils discutent travail quand même donc...

235Chercheur : *Hum.*

236Emelyne : A priori.

(pause de quelques secondes)

237Emelyne : Ah !

238Chercheur : *Hum.*

239Emelyne : Quand même, quand même, c'est... Elle s'est mise toute seule. Ca c'est intéressant parce qu'elle s'est mise quand même toute seule au travail.

240Chercheur : *Donc la difficulté, parce que c'est quand même ça qui...*

241Emelyne : C'est de voir tout le monde !

242Chercheur : *De voir tout le monde mais de voir comment ils se mettent au travail. C'est la mise au travail, le, le... qui... qui est une préoccupation pour toi.*

243Emelyne : Oui. Qu'ils rentrent dans l'activité.

244Chercheur : *Hum.hum.*

245Emelyne : Qu'ils...qu'ils rentrent dans l'activité. Qu'ils... qu'il, qu'il y ait quand même une...qu'il y ait une production. Ouais, qu'il y ait une production. Qui, qui, qu'ils osent écrire, voilà, c'est ça le truc, c'est de se lancer et d'oser écrire, même si ça, même si ça ne respecte pas les consignes, après on va revenir...on... Mais qu'ils se lancent à écrire. Parce que ça, c'est vraiment, c'est très très très difficile de le... de... Voilà, il y a une feuille, y'a un sujet, et il faut se lancer.

246Chercheur : *Hum.*

247Emelyne : Il faut oser... produire. Ouais.

La pré-occupation principale d'Emelyne est de faire entrer les élèves dans la tâche (« qu'ils rentrent dans l'activité » ; « qu'il y ait une production » ; « qu'ils osent écrire... »). La réussite de la tâche est donc un but secondaire par rapport à celui de se mettre en activité pour produire un écrit : « il y a une feuille, y'a un sujet, et il faut se lancer. » et « Il faut oser... produire » que nous synthétisons en « se lancer et oser écrire ». Ce visionnage interpelle Emelyne. A la suite de son commentaire, elle prend conscience en regardant la vidéo (c'est un artefact méthodologique qui sert à se rendre compte de... ; voir énoncé 254 – ACS Emelyne dans l'extrait suivant « ça on l'a pas vu ») d'un « défaut » de la co-intervention qui n'assure pas un maillage parfait de la classe et qui fait que des choses échappent à l'une comme à l'autre. Elle s'en rend compte par exemple quand elle voit Amina faire autre chose que de « rentrer dans la tâche » -souci principal évoqué plus haut- et source de difficulté pour la suite du cours, car si elle n'est pas rentrée dans cette phase du travail (produire un texte), elle ne pourra pas rentrer, en classe entière, dans l'autre phase qui appelle plus de formalisation à partir de la production réalisée. Le risque est qu'elle décroche parce que l'enseignante n'aura plus la possibilité de faire un retour sur les opérations élémentaires de la production, ou alors avec un coût important sur l'avancée collective de la classe. Tout est contenu dans cette phrase d'Emelyne : « qu'ils osent écrire, voilà, c'est ça le truc, c'est de se lancer et d'oser écrire, même si ça, même si ça ne respecte pas les consignes, après on va revenir... » (Énoncé 245 – ACS Emelyne). Si la dévolution de la situation est réussie grâce à l'autre, le reste du travail (les reprises, les règles à respecter, etc.) sera plus facilement réalisable lorsqu'elle sera seule.

Énoncés 250 à 254 – ACS Emelyne :

250Emelyne : Et re-Ania. Ca c'est intéressant parce que peut-être que dans ces cas-là il faudrait qu'on soit plus formel !

251Chercheur : *C'est-à-dire ?*

252Emelyne : Et ben... se déterminer sur... sur qui on va intervenir.

253Chercheur : *Ah ! Hum. Hum.*

254Emelyne : En se laissant la marge de manœuvre qu'on a habituellement, c'est-à-dire que quand il y en a un qui, qui fait rien ou qui est sous la table ou qui vraiment... Ben, Bah... On va pas l'ignorer parce qu'il est pas sur la liste. Mais peut-être être plus formel parce que ça, ça éviterait par exemple, tu vois, Amina, ni... ni Inès, ni moi ne sommes intervenues. Au bout de 16 minutes on n'est pas, on n'est pas passé voir. On a, on a même pas regardé sa, sa mise au travail. Est ce qu'elle a compris la consigne ? Est ce qu'elle s'est lancée à écrire ? Ça, on l'a pas vu. Elle est en train de se balancer sur sa chaise...

Emelyne cherche à améliorer l'organisation de la répartition des élèves. Cette amélioration ne concerne pas les gestes d'aide mais la vérification de la mise en activité de chaque élève dans la tâche proposée à toute la classe. Après le constat des « trous » de la co-intervention, Emelyne vérifie régulièrement pendant le visionnage qui suit si elles ont vu tous ceux qui avaient du mal à rentrer dans la tâche.

Enoncé 275- ACS Emelyne :

275Emelyne : Parce qu'on n'est pas passé voir Amina... J'ai pas vu Marwa. Je suis là, ça veut dire que j'ai toujours pas vu Marwa. Ça veut dire que personne n'a vu Marwa non plus pour l'instant.

Enoncé 333- ACS Emelyne :

333Emelyne : On est, on est toujours pas venu voir personnellement Amina.

Enoncés 425 et 427- ACS Emelyne :

425Emelyne : Et, et, et, et, moi je remarque qu'on n'est toujours pas intervenu...
[...]
427Emelyne : ni sur Amina, ni sur Marwa. Ça aussi...

Pour résumer, l'activité d'Emelyne est centrée sur l'activité des élèves et finit par énumérer ceux qui n'ont pas été aidés (« ça veut dire que personne n'a vu Marwa non plus pour l'instant »), ce qui entraîne un début de réflexion sur l'organisation de la co-intervention dans la classe et sa propre activité ainsi que celle d'Inès. La fonction de la co-intervention ici est que chaque élève aie produit quelque chose pour pouvoir être dans le tempo de la classe ensuite.

3-1-2- « Passer à l'acte » pour Sophie de l'école 2

Dans l'école 2, l'enseignante de la classe Sophie montre aussi une pré-occupation forte concernant la mise en activité des élèves et le lancement de la tâche.

Enoncés 424 à 433 – ACS Sophie :

424Chercheur : *Et c'est important pour t... enfin ...de... C'est important finalement que... le premier jet, en fait, et bien c'est ce jour-là que tu choisis...*
425Sophie : Ah oui !
426Chercheur : *que ...*
427Sophie : qu'il y ait Fabienne, oui.
428Chercheur : *Oui.*
429Sophie : Parce que... la correction différée, c'est-à-dire que moi le midi je corrige, ce que je te disais, après ils ont... C'est une phase de réécriture où là je peux la mener toute seule. C'est pas compliqué, les gamins, il y a certains gamins

ils sont hyper autonomes, donc y a pas de soucis. Bon, ça demande une deuxième correction...

430 Chercheur : *Oui.*

431 Sophie : c'est sûr ! Bon, ça... mais ça c'est du travail qui peut se faire... après, quoi, sans, sans la présence des enfants. Non, non, là, elle a besoin d'être là pour le passage à l'acte, justement...

432 Chercheur : *Hum.*

433 Sophie : le... (...) à l'acte de... d'écrire... et les idées, le, le... les déblo... les déblocages immédiats, tu vois ? Les petits trucs... ça c'est important ouais.

C'est pour répondre à cette pré-occupation que Sophie choisit elle-aussi de faire le premier jet de sa séance de production d'écrit dans le cadre du dispositif d'aide en co-intervention, afin que Fabienne lui apporte une aide pour « le passage à l'acte ». Pour conduire la phase de réécriture qu'elle peut mener seule, il faut au départ un premier écrit. C'est une pré-occupation qui rejoint celle d'Emelyne vu ci-dessus. Pour que l'apprentissage puisse se poursuivre, il faut qu'à cette étape chaque élève produise un texte. La fonctionnalité de la co-intervention est de rendre possible le cours, par une mise en activité individuelle des élèves. L'enjeu n'est donc pas la co-intervention mais la classe. Elle est instrumentée comme moyen de faire vivre la classe dans l'après-coup, ici la réécriture du premier jet.

3-2- La co-intervention lors des séances de production d'écrits.

3-2-1- Le travail des enseignantes de classe dans les dispositifs d'aides en co-intervention : piloter la classe et mettre en activité les élèves.

3-2-1-1- Dans l'école 1.

Dans l'école 1, les interventions de l'enseignante supplémentaire Inès sont fixées par un emploi du temps et le choix de l'organisation est fait en fonction des besoins : circulation dans les rangs, en groupe au fond de la classe ou en groupe hors de la classe. Pour l'enseignante de la classe Emelyne, cette organisation est négociée en fonction du temps d'activité qu'elles souhaitent pour les élèves bénéficiant du P.A.R.E.

Enoncé 124 - ACS Emelyne :

124Emelyne : La troisième séance on s'est séparé, pareil, pour que tout le monde puisse participer, que ça fasse moins de groupe dans la classe, puisque c'était en groupes de quatre ou cinq, et on s'est réparti...

Lors de son autoconfrontation simple, l'analyse faite pendant le visionnage sur les élèves qui n'ont pas été aidés amène Emelyne à réfléchir sur les manières d'intervenir auprès des élèves.

Enoncé 431- ACS Emelyne :

431Emelyne : Oui, il faut... peut-être... formaliser plus que ça nos interventions sur les enfants. (...) Se dire... Dans la séance, il faudra que j'intervienne sur machin, machin, machin, et toi sur machin, machin, machin, machin. Ce qui nous laisse, bien sûr, comme on dit... une flexibilité...

Enoncés 437 à 458 – ACS Emelyne :

437Emelyne : Voilà, la petite là-bas aussi... il ne se passe pas grand-chose. Là, il ne se passe pas grand-chose. Et ça, après c'est aussi les limites aussi de la co intervention, c'est... c'est... le temps... le temps de travail... Quand on est séparé, il sera plus important que quand on est en classe. Pour chaque... pour les enfants en difficulté. Parce qu'ils vont être obligatoirement centrés sur l'activité. On va, on va forcément les solliciter plus. Donc l'efficacité entre guillemets réel, de la séance... Le temps, le temps d'activité sur la séance d'un enfant en difficulté, il sera plus important en petit groupe que dans la classe entière...

438Chercheur : *Oui.*

439Emelyne : Même s'il y a co intervention...

440Chercheur : *Oui.*

441Emelyne : ...Voilà.

442Chercheur : *Oui, oui. Ça oui.*

443Emelyne : Voilà.

444Chercheur : *Oui. Oui, donc c'est vrai que ça se discute, de...*

445Emelyne : C'est-à-dire que moi je pense qu'il faut pas faire que de la... On peut pas tout faire.

(pause)

446Emelyne : Vraiment, il y a des séances où nous on... c'est un choix. C'est-à-dire qu'il y a des séances qui ne sont pas faites en co intervention parce qu'on veut avoir, on veut avoir une... On va dire une efficacité, j'aime pas le mot, mais... Le temps de travail sera plus important. Le temps de mise au travail réel de l'enfant sera plus important en petit groupe que, malgré la co int... Enfin, que dans une classe en co intervention.

447Chercheur : *Oui, donc c'est quelque chose que vous avez réfléchi.*

448Emelyne : (...) Et ben, est-ce qu'on y a réfléchi ?

449Chercheur : *Ah ?*

450Emelyne : Oui. Forcément. Ben c'est implicite. Je crois qu'on en a... Mais c'est vrai qu'on n'en a pas parlé de ça. Mais... quand je sollicite Inès parce que, pareil, elle est, elle est... Inès elle est, elle est fabuleuse pour ça... C'est... Il y a quand même pas mal... C'est, ça, c'est aussi... Voilà, comme on dit, tu sais, l'impalpable. Les choses que tu dis pas que tu fais de la même façon...

451Chercheur : *Connivence ?*

452Emelyne : Oui. Et où... tu, tu dis, ben on... Cette séance là, voilà on va faire ça, ça, ça et ça. Ben c'est mieux que tu les prennes en petit groupe. On discute même pas de pourquoi c'est mieux, c'est évident que...

453Chercheur : *C'est évident.*

454Emelyne : C'est évident pour nous que c'est mieux de les prendre en petit groupe. (...)Si... par exemple, je dis le temps de réécriture, moi je l'ai prévu, parce que, parce qu'il y a d'autres choses que je voudrais faire avec Inès, le temps de réécriture, je ne l'ai pas prévu sur une séance avec Inès...

455Chercheur : *Hum. Hum.*

456Emelyne : Mais... dans l'absolu, il faudrait faire le temps de réécriture avec elle. Il faudrait, parce qu'elle aurait plus de temps à prendre, avec chaque enfant, pour recorriger, individuellement... Donc je sais pas. D'ailleurs, je sais pas, je me tâte là pour faire le temps de réécriture... Mais comme je veux faire aussi d'autres choses...

457Chercheur : *Et oui.*

458Emelyne : et qu'on a que deux séances, et bien...

Emelyne exprime une limite à l'organisation choisie pour cette séance en co-intervention. Cette découverte ne sera pas reprise en co-analyse avec Inès lors de l'autoconfrontation croisée.

Emelyne analysera tout au long de son autoconfrontation simple l'activité des élèves lors de la réalisation de la tâche d'écriture.

Enoncé 464 – ACS Emelyne :

464Emelyne : Et toujours personne.

Enoncé 491 – ACS Emelyne :

491Emelyne : Il y a rien. Il ne se passe rien là pour Amina.

Enoncé 494 – ACS Emelyne :

494Emelyne : Marwa ne sollicite pas. Méliissa sollicite. Beaucoup. Voilà. Méliissa est prise en petit groupe. Elle a beaucoup l'hab... elle a vraiment l'habitude de travailler avec Inès. Et elle sollicite, voilà. Elle ne se laisse pas, elle n'y arrive pas, elle a une difficulté, elle veut... Elle... Elle va insister, jusqu'à...

Enoncé 495 – ACS Emelyne :

495Emelyne : Erwan, il joue avec sa règle. Mehdi... Mehdi, Mehdi, Mehdi...oh !(...)
Mais il est quand même, il est quand même dans l'activité. Il sort de son cartable régulièrement pour se, pour se mettre dedans.

Enoncé 504 – ACS Emelyne :

504Emelyne : Oui. Vas-y. Je voudrais voir à quel moment on intervient sur Marwa quand même.

Enoncé 514 – ACS Emelyne :

514Emelyne : Pffff, c'est dramatique, Amina. Ah, ça y est ! ça y est. Elle se décide quand même...

Enoncé 523 – ACS Emelyne :

523Emelyne : Oui, elle revient. Elle y revient. Comme Erwan, il va jouer avec sa règle, il va y revenir, je pense. Argh ! C'est terrible. Ils tiennent...ils tiennent... C'est terrible, ils ne tiennent en place.

Enoncé 531 et 533 – ACS Emelyne :

531Emelyne : non, je ne le pense pas. Non, non, après... Ce dont je me souviens, ce dont je me souviens pardon, je... J'ai pas l'impression que ça allait. Ou alors elle s'est dit « Il y a trop de boulot, Pfff, on reprendra ça après ». (rire)

[...]

533Emelyne : Oui ! Oui ! Je crois que c'est ça. Je crois qu'après elle a dû me glisser : « Marwa, elle a rien compris » ou quelque chose comme ça.

Enoncé 539 – ACS Emelyne :

539Emelyne : ni moi. On n'a vu ni Marwa, ni Amina, ni elle, ni moi, dans toute la séance. Voilà. Ça, c'est super intéressant quand même.

Il semble que la réflexion d'Emelyne de formaliser davantage leur intervention auprès des élèves est liée à ce qui la pré-occupe en classe et qui sous-tend les compromis qu'elle fait lors de la préparation et l'organisation de la situation d'enseignement-apprentissage de production d'écrits : la mise en activité. Comme elle pilote l'ensemble de la classe, c'est la mise en activité

de tous les élèves qui la pré-occupe principalement, tout en gardant une pré-occupation, mais secondaire, pour le temps d'activité des élèves considérés en difficulté.

Ces extraits illustrent les compromis qu'Emelyne fait pour permettre la réussite de tous au sein de la classe et qu'elle tente de conserver lors de la réalisation de la production d'écrit. La co-intervention, dans le cas que nous étudions, permet à l'enseignante de la classe de gérer les difficultés que pose cette réalisation à la classe entière, c'est-à-dire d'apporter une aide à l'ensemble des élèves qui montre des difficultés à s'engager dans la tâche et à produire la réalisation attendue, et non uniquement d'apporter des aides personnalisées envers les élèves ciblés par le dispositif. Ce compromis pris avec le dispositif est contradictoire au cahier des charges du P.A.R.E., ainsi que l'organisation qu'elle décrit, le groupe hors de la classe, qui est à son avis plus efficace du point de vue du temps de mise au travail réel de l'élève. C'est cette pré-occupation de « mise en activité » qui lui fait alterner co-intervention en classe et groupe P.A.R.E. hors de la classe, selon les objectifs poursuivis, et qui la conduit à une « responsabilisation distribuée » des aides. Ce raisonnement est à l'inverse de ce que demandent les prescriptions - la construction d'une « école inclusive » - et des attentes en termes de résultats sur les élèves et sur les enseignants, concernant l'amélioration des pratiques pédagogiques. Au contraire, il montre la persistance d'une représentation historique de l'aide, uniquement efficace dans un décrochage d'avec la classe. Les deux enseignantes de l'école 1 visent une meilleure compréhension du but de la tâche et des aides plus efficaces, mais leur activité conjointe concerne les élèves dans la globalité du collectif-classe, et non uniquement la personnalisation des aides ou la création de pratiques pédagogiques innovantes pour améliorer les résultats des élèves.

3-2-1-2- Dans l'école 2.

Dans l'école 2, les interventions de l'enseignante spécialisée Fabienne sont fixées par un emploi du temps et une organisation négociée où les élèves désignés Rased sont en groupe dans la classe, organisation plus facile pour l'enseignante de la classe Sophie que la sortie des élèves hors de la classe (au contraire d'Emelyne de l'école 1).

Enoncé 163 à 170 - ACS- Sophie :

163 Chercheur : Non mais... Si, ils font toujours partie de ta classe.

164 Sophie : Ah oui, ça... Non, ça oui. (...) Et c'est justement pour ça que...

Fabienne t'en parlera certainement... que je préfère qu'elle intervienne en classe... que ... quand ils sortent. Le fait qu'ils sortent de la classe, je trouve ça très bénéfique pour eux, parce que c'est un moment où vraiment ils sont en réussite et bon ... l'idée de l'adaptation OK... mais pour moi c'est très difficile !

Pas que je... c'est pas un manque de confiance... c'est pas du tout ça. C'est que je pense qu'il y a tellement de choses qui se passent dans la classe que... voilà, les interactions, les... Et c'est vrai que... j'aime bien quand elle intervient en classe. Et justement, preuve de ça, elle intervient maintenant deux fois... à deux reprises. Donc... en maths et en français. Et ils sortent qu'une seule fois en adaptation, hein...

165 Chercheur : *Oui.*

166 Sophie : en français.

167 Chercheur : *Hum, hum.*

168 Sophie : Alors qu'on aurait pu faire une deuxième adaptation en maths...

169 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

170 Sophie : mais j'ai préféré qu'elle vienne en classe quand même.

Fabienne intervient dans la classe en sachant « en gros » sur quoi la tâche va porter et son objectif d'apprentissage, mais elle n'en connaît pas tous les détails, ce qui fait que, selon les questions des élèves, elle ne sait pas si c'est important ou pas. C'est la raison pour laquelle lors de la séance Sophie intervient auprès du groupe, pour régler « des petits détails ».

Enoncé 192 à 198 - ACS Sophie :

192 Sophie : Parce que le problème de Fabienne c'est qu'elle arrive. Bon, elle sait en gros sur quoi on travaille...

193 Chercheur : *Hum.*

194 Sophie : mais heu... étant moi-même très dirigiste, comme je te le disais, c'est assez carré, donc... voilà, cadré. Et eux doivent quand même... pas faire la même chose que les autres parce qu'ils font pas la même chose généralement, ils écrivent une... une production collective. Alors que les autres écrivent une production individuelle.

195 Chercheur : *D'accord.*

196 Sophie : Donc souvent c'est un travail collectif, hein... hum, ils travaillent tous ensemble. Le résultat est identique mais...

197 Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

198 Sophie : bon ils ont chacun donné ... d'eux-mêmes. Et donc quelquefois j'interviens pour des petites ... des petits détails ! »

La différenciation de la tâche est évoquée en termes simples : la classe fait une production individuelle et le groupe qui bénéficie du dispositif d'aides écrit une production collective où chacun participe. Cette séance n'est pas préparée en « partenariat étroit » puisque c'est Sophie qui prépare la séance et la propose à Fabienne.

Enoncés 208 à 212 - ACS Sophie :

208 Sophie : Mais bon, c'est souvent comme ça. C'est des pe... C'est, c'est souvent moi qui vais voir s'il y a besoin de, de quelque chose. Bon aussi des fois elle me demande aussi, ouais... oui, c'est vrai. C'est... c'est pas toujours... pareil... en fait, entre Fabienne et moi, c'est pas...

209 Chercheur : *Y'a... Il n'y a pas quelque chose de négocié au départ et ça va se passer comme ça, comme ça.*

210Sophie : Non. C'est les ... Ben, ce qui est négocié au, au départ, c'est la structure de la... séance.

211Chercheur : *Hum, hum.*

212Sophie : C'est-à-dire que c'est en production d'écrits, qu'il va y avoir la fiche écriture et qu'il y a un travail oral avant. Après ils partent... voilà !... pour écrire. Mais... et moi je m'occupe surtout des autres. Voilà ! Ça c'est la structure de base.

La personnalisation des aides à apporter aux élèves pour produire cette production collective est à la charge de l'enseignante spécialisée puisque Sophie énonce: « et moi je m'occupe surtout des autres » (Enoncé 212- ACS Sophie). Nous faisons remarquer que cette organisation n'est pas celle qui nous a été présentée pour être filmée. Les élèves bénéficiant du dispositif d'aides ont réalisé une production individuelle comme les autres et la personnalisation des aides est effectuée par Fabienne sur ce groupe. Sophie a circulé dans les rangs pour apporter une aide aux autres élèves.

Sophie agit de manière à faire participer les élèves du groupe de Fabienne avec les autres élèves de la classe, voire même les interroge en premier, car il y a le risque d'une « barrière » due, d'une part, à l'éloignement physique car ils sont au fond de la classe et, d'autre part, au fait qu'ils travaillent avec une maîtresse attirée pour les aider. Sophie organise son activité afin d'avoir un discours qui s'adresse aussi vers eux, pour « qu'ils fassent toujours partie du groupe-classe ».

Enoncés 58 à 70 - ACS-Sophie :

58Sophie : En fait, je me ... C'est pas je me fais seulement avoir par... leur rapidité, parce qu'ils ont envie de bien faire, je le sais très bien que c'est ça ! C'est que je veux qui...que ce soit eux qui répondent en premier.

59Chercheur : *Ah ! Oui.*

60Sophie : C'est un postulat pour moi, parce que je pense qu'il ne faut pas les oublier.

61Chercheur : *Hum. Hum.*

62Sophie : Surtout parce qu'ils sont au fond de la classe, parce que ceci cela et je, je ... Cette barrière, je veux qu'elle sa ... qu'elle soit... rompue. Donc c'est pour ça aussi que je le fais comme ça.

63Chercheur : *Une barrière ? C'est-à-dire.*

64Sophie : Ben une barrière de l'éloignement. La barrière aussi, le fait qu'ils soient dans un groupe avec une maîtresse attirée et que...mais que ... Moi je veux toujours que ce soit...qu'ils fassent partie du groupe classe.

65Chercheur : *D'accord.*

66Sophie : Même dans ces moments-là ! Parce qu'on a tendance, quand il y a une co-intervention, à laisser les gamins. Bon ben ça y est, ils sont pris en charge.

67Chercheur : *D'accord.*

68Sophie : Tu vois ce que je veux dire.

69Chercheur : *Hum. Hum.*

70Sophie : Et ça, ni Fabienne ni moi on... on raisonne comme ça. Mais c'est une... une facilité.

Pendant l'autoconfrontation simple, Sophie montre un intérêt à regarder l'intervention de Fabienne dans la classe, et elle se rend compte qu'« elle en profite pour répéter, répéter, répéter ... et répéter, les faire répéter plutôt, je dirais. » (Enoncé 162- ACS Sophie), ce qui la renvoie à sa propre activité où elle ne peut pas faire répéter les élèves. Ce sera d'ailleurs un thème de son discours lors de l'autoconfrontation croisée (nous traitons ce thème dans le chapitre 4). L'exclamation « Mais tu vois j'ai toujours un œil ! » (idem), montre que faire suivre les élèves du groupe avec le reste de la classe reste une pré-occupation importante pour elle dans son pilotage de classe, même s'ils bénéficient de l'intervention de Fabienne pour la personnalisation des aides. C'est la raison pour laquelle Sophie négocie de manière à être plus souvent deux dans la classe en co-intervention.

Sophie revient par la suite sur l'intervention immédiate de Fabienne auprès des élèves.

Enoncés 666 à 670 - ACS Sophie :

666Sophie : Tu vois elle reprend le... Tu vois, elle peut corriger tout de suite.
667Chercheur : *Hum, hum.*
668Sophie : Alors que moi je ne corrigerais pas forcément tout de suite.
669Chercheur : *D'accord. Tu attends la fin, toi.*
670Sophie : Oui, où là j'ai ...ou moi je vais dire au gamin : « Regarde là ... corrige-toi ! »

Cet extrait montre que la personnalisation des gestes d'aides est reportée sur l'activité de l'enseignante spécialisée adressée vers les élèves du groupe d'adaptation. Sophie adresse son activité vers les élèves présentant des difficultés à réaliser la tâche proposée mais au niveau de la classe entière. C'est ce constat dont nous tentons de rendre compte par la notion de « responsabilisation distribuée » des aides.

Enoncés 674 à 681 - ACS Sophie :

674Chercheur : (...) *Donc là, maintenant que toi tu as eu la possibilité de les voir en activité, là, quand même, de voir ce, ce qu'ils font, tu, tu trouves quand même que c'est positif, là, le, le travail en groupe ?*
675Sophie : Ah oui ! C'est ce que je te disais tout à l'heure. Jamais ... Bon, là il y a eu que Valentin qui n'a pas travaillé.
676Chercheur : *Hum, hum.*
677Sophie : Il y en aurait eu beaucoup plus. Et surtout... un temps bien plus limité... bien plus limité. Ils n'auraient pas pu travailler aussi longtemps...
678Chercheur : *Et oui. Hum.*
679Sophie : Et pourtant ce qu'ils produisent n'est pas forcément très long !
680Chercheur : *Non ! Ben non...*

681Sophie : Hein ? C'est pas... en plus en collectif, c'est pas forcément très long par rapport à d'autres qui ont produit beaucoup plus...

Sophie analyse ce que lui apporte le dispositif d'aide en co-intervention pour les élèves bénéficiant du projet Rased : le temps d'activité de chaque élève est bien plus important quand ils travaillent en groupe avec Fabienne que s'ils sont seuls avec leur enseignante. Cette réflexion rejoint celle d'Emelyne de l'école 1, et montre à nouveau que les enseignantes de classe ont une activité essentiellement dirigée vers la mise en activité de toute la classe. Sophie n'évoque à aucun moment les effets que le dispositif d'aides a sur sa propre activité, à part dire qu'elle est davantage disponible pour aider d'autres élèves, ceux bénéficiant du Rased n'étant pas les seuls à avoir des difficultés à réaliser la tâche proposée.

3-2-2- Le travail des co-intervenantes dans les dispositifs d'aides en co-intervention : personnaliser les aides.

Dans la séance présentée par l'école 1 pour être filmée, deux choix d'organisation étaient possibles pour cette production d'écrits.

Enoncés 87 à 97 – ACS Inès :

87Inès : Je...je savais ce qu'elle allait faire de toute façon.

88Chercheur : *Ah ! Tu savais.*

89Inès : Je sais toujours... Je veux dire, Je ren...je rentre rarement dans une classe sans savoir ce qui est fait.

90Chercheur : *Hum. Hum.*

91Inès : Donc je sais ce qui va être fait, donc j'ai déjà réfléchi à la manière effectivement où...où j'allais intervenir dans la classe, quoi. Bon là, c'est vrai, on s'était posé la question de, de mettre un petit groupe au fond de la classe et que ce petit groupe, ce soit moi qui le gère. Mais vu que c'était vraiment le premier jet d'écriture...

92Chercheur : *Hum. Hum.*

93Inès : ça nous semblait plus pertinent qu'il y ait effectivement une présentation orale à toute la classe collective de la tâche qui était demandée, et que moi je me contente, ce jour-là, puisque c'était le premier jet, juste de naviguer, de voir un petit peu sur les élèves en difficulté, de rappeler ce qui était demandé, la tâche qui était demandée, de voir ce qu'ils en avaient compris, de ce qu'ils pouvaient déjà produire eux, en première approche.

94Chercheur : *Hum. Hum.*

95Inès : Voilà. Dans une deuxième approche... on fera effectivement un travail peut-être un peu plus au fond de la classe en petit groupe, parce que les élèves auront déjà compris ce qu'il leur est demandé, ont déjà, déjà produit quelque chose, donc il sera, peut-être à ce moment là, plus judicieux de les mettre au fond de la classe et avec eux de faire vraiment un petit travail ciblé de petit groupe. Mais là, comme c'était vraiment la première séance, on s'est dit « Bon, on les met »...

96Chercheur : *Donc vous adaptez le dispositif ...*

97Inès : Oui ! Voilà.

La préparation de la tâche porte davantage sur l'organisation de l'intervention d'Inès : agir sur un petit groupe au fond de la classe ou circuler dans les rangs pour vérifier la compréhension de la tâche. Cela se confirme plus avant dans l'autoconfrontation simple d'Inès.

Enoncés 202 à 206 – ACS Inès :

202Inès : Oui, oui, je savais, et puis on en avait...

203Chercheur : *Vous en aviez déjà discuté !*

204Inès : Ah oui, oui, oui ! On s'était posé la question par rapport à ça, oui.

205Chercheur : *Hum. Hum. De ? Vous vous étiez posés la question de « en groupe » ou ? Qu'est-ce que vous vous étiez posés comme questions ?*

206Inès : Ben justement, au niveau du dispositif, bon, c'est-à-dire la première chose sur lequel on a discuté c'était « Est-ce que cela semblait pertinent que, sur cette activité qui était conduite, moi je prenne un petit groupe et je la conduise avec eux. Bon, ça non ! Puisque c'est quand même tout un travail qui a été établi par un travail de groupe en commun, et puis c'était intéressant quand même que ces élèves-là apportent le travail que eux avaient fait avec moi, aux autres élèves de la classe, donc, tout ça...

Pour le premier jet, le choix des enseignantes s'est finalement porté sur la circulation dans les rangs, puisqu'il s'agit que chaque élève rentre dans l'activité. La négociation n'est pas sur les compétences visées ou l'organisation didactique de la tâche mais sur l'adaptation du dispositif d'aides aux objectifs de la situation d'enseignement-apprentissage d'Emelyne.

Enoncés 226 à 230 – ACS Inès :

226Inès : Voilà ! Donc déjà il y avait ça, et ensuite il y avait, comme je t'ai expliqué, le fait que ce soit le premier jet...

227Chercheur : *Hum.*

228Inès : donc ça semblait important que, par rapport à ce premier jet, ce soit une activité qui soit menée de manière collective, enfin...au sein de la classe, pas de manière collective, mais au sein de la classe, dans une tâche individuelle. Et qu'ensuite on voit, quand même, par rapport à la compréhension de la consigne, la compréhension de ce qui était demandé, éventuellement effectivement, d'essayer de peut-être de remédier... par rapport à un petit groupe bien spécifique, voilà. Donc là, c'est vrai qu'on se situe dans une situation de classe au départ, sur une nouvelle tâche qui est demandée, un nouvel objectif, donc on va pas forcément, justement, on fait pas de la remédiation d'entrée, quoi !

229Chercheur : *Hum. Hum.*

230Inès : Voilà. C'est, c'est pas le but.

Le choix fait de circuler dans les rangs montre qu'elles ne trouvent pas utile pour cette séance de différencier la tâche à produire : la même situation est proposée à toute la classe. La pré-occupation des deux enseignantes est donc la même : aider les élèves à se lancer dans la tâche demandée. La fonctionnalité de la co-intervention concerne à la fois la classe entière (« on se

situé dans une situation de classe au départ ») et est à la fois préparatoire pour la séance suivante de réécriture, ce que souligne Inès (« on fait pas de la remédiation d'entrée »). L'action de ne pas remédier montre bien que la co-intervention réalisée ici n'est pas qu'une visée individuelle de la réalisation de la tâche, elle a aussi comme fonctionnalité la préparation et la réussite de la séance suivante.

Énoncé 103 - ACS Inès :

103Inès : c'est pas quelque chose [la co-intervention] qui doit être rigidifiée dans un cadre bien particulier. Ça dépend à la fois du moment d'apprentissage, et puis ça dépend du moment de la séquence qui est abordée... Voilà ! C'est vrai que des fois la co-intervention, ça peut être tout simplement dans la classe, ça peut être au fond de la classe. Ça peut être comme on l'a vu après sortir le petit groupe, même si on fait la même chose, parce que là on va vraiment travailler de manière différente et qu'on risque de se gêner... à la fois les élèves et à la fois les enseignants, si vraiment on reste à côté. Donc c'est tout ça et ce qu'il faut aussi penser dans, dans cette co-intervention. Et c'est ça qui en fait aussi la richesse, quelque part.

Malgré la prescription qui proscriit le travail du P.A.R.E. hors de la classe, il persiste dans le travail réel de la situation d'enseignement-apprentissage une organisation des aides qui séparent les groupes et les lieux, en fonction des compromis passés suivant les genres d'activités (« Ça dépend à la fois du moment d'apprentissage, et puis ça dépend du moment de la séquence qui est abordée »). La richesse de la co-intervention réside pour Emelyne et Inès dans cette souplesse de choix d'organisation (circuler dans les rangs, en groupe au fond de la classe et en groupe hors de la classe) qui pourtant va à l'encontre du cadre institutionnel institué par le cahier des charges.

Énoncé 360 – ACS Inès :

360Inès : Et puis de tout façon, le PARE, je veux dire, après il y a, il y a ce qui est écrit sur le papier et puis ce qu'on en fait dans le, dans la réalité quotidienne.

Les énoncés d'Inès montrent qu'elle différencie davantage lors du travail en groupe hors de la classe que dans la classe. Cela implique que le choix de l'organisation en co-intervention est fait en fonction de la différenciation envisagée. Par exemple, pour la situation de résolution de problèmes, Inès a négocié avec Emelyne le nombre d'élèves.

Énoncés 1268 à 1282- ACS Inès :

1268Inès : Ah oui ! Ah oui, c'est évident ! Je pense que... Au début, Emelyne voulait me donner... Elle voulait que je travaille avec deux groupes ! J'ai dit que justement... Pour moi, il n'y avait pas d'intérêt. Si j'avais travaillé avec deux groupes, j'aurais travaillé de la même manière qu'elle.
1269Chercheur : Hum, hum.

1270Inès : C'est-à-dire, je, je pouvais pas rentrer dans un groupe, en travaillant avec deux groupes. Ce qui me semblait important, c'est de travailler avec celles qui étaient le... vraiment le, le... peut-être le plus en difficulté par rapport à ce, ce... comment dire... Là où elles en étaient en numération justement, passer par les, les paquets, trouver le nombre, décomposer tout ça, ça me semblait important que je sois avec elles, qu'on oralise, qu'on explique, que... voilà.

1271Chercheur : *Et ça, ça c'est...ça c'est, c'est...heu... c'est, c'est une discussion que vous avez eu ?*

1272Inès : Hum !

1273Chercheur : *Quelque part tu as négocié un peu...*

1274Inès : Ben je lui ai donné mes arguments ! Voilà.

1275Chercheur : *Hum, hum.*

1276Inès : Mais elle les entend ! Je veux dire, à un moment donné... heu... Je veux dire, on est toujours au plus près des élèves ! C'est-à-dire, à un moment donné, on fait en sorte que ce soit le... le plus pertinent possible pour, pour eux, quoi !

1277Chercheur : *Hum, hum.*

1278Inès : Donc c'est pas le nombre, là, là... Là, j'aurais pas pu faire ce travail-là avec elles s'il y avait eu deux groupes !

1279Chercheur : *Tout à fait.*

1280Inès : Donc, je, je... J'en serais revenu à dire...

1281Chercheur : *Alors là... Non, non mais ça !*

1282Inès : « Bon ben, vous prenez votre feuille de score, vous notez ». J'aurais fait finalement la même chose qu'elle ! S... Peut-être qu'elles seraient ressorties de la classe... comme forcément un peu moins impliquées, donc forcément un peu moins dans la compréhension, donc peut-être... Voilà. Ce se serait peut-être un petit peu moins bien passé, voilà. Donc...

Inès considère qu'avec deux groupes d'élèves, elle en serait restée à faire la même chose qu'Emelyne. La pré-occupation de la mise en activité des élèves, qui apparaît ici sous la forme du compromis d'être « toujours au plus près des élèves », a pour conséquence justement l'écart des genres d'activités à propos des aides apportées en classe, dont nous avons déjà parlé. Pourtant, dans la situation de groupe hors de la classe, le compromis d'Inès se transforme et son activité est dirigée vers une personnalisation des aides qu'elle adresse aux élèves, afin d'ajuster les opérations nécessaires à la réalisation de la tâche pour arriver au but d'Emelyne. Pour cela, il faut moins d'élèves et être hors de la classe. Il est intéressant de noter que l'une et l'autre sont d'accord sur le fait que l'on ne peut pas personnaliser efficacement les aides en laissant les élèves en difficulté d'apprentissage avec le collectif-classe. Cela montre que les compromis passés sont différents selon les genres d'activités réalisés en co-intervention.

Dans la séance présentée par l'école 2, le fonctionnement en petit groupe est essentiel et il fait partie du projet de réseau de l'enseignante spécialisée.

Enoncés 224 à 232 - ACS2 Fabienne :

224Fabienne : C'est pas un positionnement, c'est un... comment te dire... c'est, c'est dans mon projet. Mon projet de maître d'adapt, c'est ce que je disais, enfin, tout à l'heure aussi...

225Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

226Fabienne : mon projet de maître d'adapt, c'est (...) Bon, c'est évidemment la co-construction avec les petits groupes, ça c'est clair. Moi, le petit groupe, pour moi, c'est... c'est un... outil de travail !

227Chercheur : *Hum. Hum.*

228Fabienne : Hein ! Donc évidemment, qui dit co-construction, ben dit parole ! Parce qu'il y a que pendant la parole, dans les échanges, que les enfants vont pouvoir const ... co-construire ! Donc évidemment, c'est le respect de l'écoute, c'est... se servir de la parole de l'autre pour avancer, pour dire... pour dire je suis d'accord ou je ne suis pas d'accord.

229Chercheur : *Hum. Hum.*

230Fabienne : Hein, voilà. Donc tout ce qui est de l'ordre de l'échange oral, du débat ... pour moi, c'est, c'est l'outil... l'outil de travail. C'est, c'est... c'est l'outil de travail.

231Chercheur : *Hum, hum.*

232Fabienne : Voilà. Après, quand on passe... on va passer... Mais toute cette phase-là, de co-construction... c'est le... Pour moi c'est le ba-ba du... Enfin c'est vraiment le, le fondamental de la, de la... du groupe d'adapt.

Ce fonctionnement en groupe étant son « outil de travail », la demande de Fabienne auprès des enseignants est de pouvoir travailler de même en petit groupe lors de la co-intervention. Pour Fabienne, la co-construction des apprentissages ne peut se passer de la parole et des échanges entre élèves. Cela conduit au « respect de l'écoute », à « se servir de la parole de l'autre pour avancer » et devenir capable de dire « je suis d'accord ou je ne suis pas d'accord » (Enoncé 228- ACS2 Fabienne). Fabienne décrit ses manières de faire en groupe d'adaptation.

Enoncés 252 à 256 – ACS2 Fabienne :

252Fabienne : Donc, oui, c'est un travail effectivement de reconstruction, de remédiation puisque... c'est grâce au petit groupe, aux échanges... que l'enfant qui est en difficulté, ben il ne va plus être seul...

253Chercheur : *Hum.*

254Fabienne : hein, dans sa difficulté, dans sa... et puis... et ben, il va se rendre compte que... Enfin, il prend conscience que... l'écoute de l'autre, et ce qu'il a à dire lui, c'est très important et qu'il faut que ce soit débattu, quoi, voilà. Moi, je crois beaucoup au... aux débats, au langage... voilà.

255Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

256Fabienne : Mais évidemment en termes d'apprentissage.

Le premier geste de Fabienne auprès des élèves est de cadrer systématiquement leur travail en faisant reformuler la consigne.

Enoncés 172 à 178 - ACS Fabienne :

172Fabienne : depuis le CP. Ce sont donc des enfants que je connais, évidemment... très bien. Que je vois évoluer, que je vois régresser, que je... Bon ! Et... et je sais bien que... que, bon ben, ils ont besoin de ce cadrage systématique, par exemple, de rappel des consignes.

173Chercheur : *Hum.*

174Fabienne : Hein ! Voilà. Et... Moi, j'ai besoin en tout cas, pour me... Je ne veux pas les laisser partir dans la tâche s'ils n'ont pas oralisé ça. Hum... parce que je sais... je, je... je sais très bien que ce sont des enfants qui sont dans le... ben c'est des enfants en difficulté, donc ils sont dans le... « Je fais pour faire plaisir. » La maîtresse a dit de faire donc je fais. Et... et qui peuvent très bien, bon... faire quelque chose, mais qui n'est pas dans la consigne ni le cadrage.

175Chercheur : *Hum, hum.*

176Fabienne : Et... Pour moi, la règle, la consigne, la règle... c'est très important pour... ben pour... comment, la planification du travail, qui va avoir lieu, hum... les échanges dans le groupe ! Puisque comme ça ils s'entraident, il y en a un qui se rappelle de ça, enfin bon. Donc, oui, je le fais systématiquement, le rappel de la, de la consigne. Ça fait... c'est un rite.

177Chercheur : *Hum, hum.*

178Fabienne : Voilà, c'est rituel.

Ainsi, la pré-occupation de Fabienne porte sur la compréhension de la consigne car elle permet de planifier la réalisation de la tâche. Nous remarquons que Fabienne montre la même préoccupation qu'Inès, l'enseignante PARE de l'école 1. Son action est similaire puisqu'elle fait reformuler ce qu'il faut faire par les élèves. C'est une activité qui sera d'ailleurs l'objet d'une discussion lors de l'autoconfrontation croisée avec Sophie, et qui sera l'objet de l'analyse du chapitre 4 de cette troisième partie.

3-3- Co-intervention et activité conjointe

Lors de son autoconfrontation simple, Inès explique les manières de faire qu'elle utilise lors de cette séance en co-intervention dans la classe.

Enoncés 235 à 241 – ACS Inès :

235Inès : Donc là, la première chose que je vais faire, c'est leur demander ce qu'ils ont compris, de ce que la maîtresse leur a demandé, parce que je trouvais quand même qu'il y avait beaucoup de choses. Il y avait à la fois, bon, la notion de rime, il y avait à la fois la notion de « construire une phrase », , bon... qui pour moi était un peu tendancieuse parce qu'on travaille quand même sur de la poésie, donc...

236Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

237Inès : la phrase, à la fois construire une phrase avec une rime alors qu'on est quand même dans le vers... Bon, le personnage... Pffff, voilà ! Donc, moi la première chose que j'ai fait, c'est pour ça que je me dirige (rire), dirige vers Mélissa d'un pas décidé...

238Chercheur : *Oui.*

239Inès : C'est de, de savoir déjà ce qu'ils ont compris, ce qu'ils ont bien compris. D'ailleurs c'est la première chose à faire... c'est qu'est-ce que l'élève a compris de ce qu'on lui demandait, quoi.

240Chercheur : *Hum.*

241Inès : Ca, c'est la première étape.

Comme Emelyne, la pré-occupation principale d'Inès est la mise en activité des élèves, et pour cela elle aide en vérifiant prioritairement si les élèves ont bien compris ce qu'il fallait faire pour réaliser la tâche demandée.

Énoncés 261 à 269 – ACS Inès :

261Inès : Ben de toute façon, bien sûr ! Je vais particulièrement aider, déjà en leur demandant ce qu'ils ont compris, quoi.

262Chercheur : *Hum. Hum.*

263Inès : Parce que... Toute la difficulté de la production d'écrit, c'est aussi déjà de comprendre... enfin, la, la première difficulté de la production d'écrit, c'est pas tellement le passage à l'écrit...

264Chercheur : *Hum.*

265Inès : c'est surtout de comprendre la tâche...

266Chercheur : *Hum. Hum.*

267Inès : ce qu'on, ce qu'on nous demande, quoi !

268Chercheur : *Hum. Hum.*

269Inès : Ce que l'élève doit... produire, ce à quoi il doit penser, rassembler ses idées.

Il apparaît pourtant que le motif de l'activité d'Inès n'est pas le même que celui d'Emelyne. Pour l'enseignante de la classe, le motif de son activité est que les élèves se lancent et osent écrire, même si cela ne respecte pas toute la consigne. Pour l'enseignante supplémentaire, c'est qu'ils aient compris ce qu'ils doivent produire et comment y arriver avant de se lancer. C'est un point aveugle sur les dispositifs d'aides en co-intervention que nous rendons compte ici. Si les motifs de leur activité conjointe sont discordants, les compromis passés peuvent se concurrencer car ils induisent des activités différentes ensuite, alors même qu'au départ elles sont en accord sur le plan de leurs pré-occupations qui est la mise en activité :

a) L'activité d'Inès par exemple est de vérifier la compréhension des élèves pour qu'ils produisent un écrit qui répond à ce qui est demandé et elle s'attachera donc à aller voir en premier ceux qui ont le plus de difficultés sur ce point.

b) L'activité d'Emelyne est de se mobiliser au contraire en priorité vers les élèves qui ne se lancent pas dans la tâche assez rapidement, en se basant sur ce qu'ils montrent par leur comportement.

Cela démontre encore une fois que nous n'avons pas affaire à une nouvelle situation d'enseignement où les enseignantes n'ont qu'à adapter leurs gestes professionnels à la co-intervention, mais bien une nouvelle situation de travail où les deux enseignantes, même si elles visent le même but, ont des motifs différents dans leur activité qui peut mener à des discordances dans l'activité conjointe.

Suite à l'observation du chercheur sur la similitude des actions des deux enseignantes, Inès précise le contenu de leurs actions :

Enoncés 334 à 346 – ACS Inès :

334Inès : C'est-à-dire que... Là, c'est vraiment de la co-intervention pure telle qu'elle est définie pour le maître PARE...
335Chercheur : *Hum. Hum.*
336Inès : c'est-à-dire, un moment donné... apporter une aide au maître de la classe, pour les élèves en difficulté, quoi !
337Chercheur : *Hum.*
338Inès : Donc je veux dire, qu'on ait un, un moment donné la même tâche, oui ! D'un point de vue physique, on va avoir la même tâche.
339Chercheur : *C'est ça !*
340Inès : Physiquement, on va avoir la même tâche, c'est-à-dire qu'effectivement, on nous voit circuler d'un élève à l'autre.
341Chercheur : *Hum. Hum.*
342Inès : Après sur ce...sur le contenu de ce qu'on dit, non ! On n'aura pas la même tâche, puisque moi je vais plutôt aller voir les élèves que je sais en difficulté par rapport à ça, alors qu'Emelyne va se situer sur un autre pôle peut-être beaucoup plus mineur de régulation, de : « Ah ben là, tu pourrais écrire le mot comme ça ! » Donc...on est ... physiquement, on fait la même chose...point de vue contenu, non !
343Chercheur : *Voilà !*
344Inès : C'est pas la même chose.
345Chercheur : *Oui mais... à la vidéo, ça se voit pas forcément !*
346Inès : Et ouais !

Inès distingue ce que l'on voit « physiquement » et qui semble être les mêmes gestes de métier, c'est-à-dire circuler dans la classe d'un élève à l'autre, et ce qui ne se voit pas : le contenu du discours adressé aux élèves. Leur activité est dirigée vers des élèves différents, et Inès apporte une aide sur la compréhension de la tâche à réaliser, tandis qu'Emelyne est davantage sur les détails de la production d'écrits, par exemple l'orthographe d'un mot. Elles ne vont donc pas vers les mêmes élèves et Inès laisse le soin à Emelyne de piloter et de réguler la séance.

Enoncés 369 à 374 – ACS Inès :

369Chercheur : *Donc là, quelque part, vous avez négocié, vous avez réfléchi sur ... ? Toi, tu es quand même plus sur les élèves en difficulté.*
370Inès : *Ouais, mais ça ça se fait de manière complètement intuitive, quoi.*
371Chercheur : *Ben oui.*

372Inès : On n'a même pas besoin de le dire. Oui bien sûr ça paraît...
373Chercheur : Ah oui ! Hum. Non mais...
374Inès : Oui, voilà. C'est, c'est, c'est évident ! C'est comme ça, quoi, voilà.
Donc ...Après, à un moment donné, ça n'empêche pas qu'Emelyne va venir voir
Mélissa !

Nous sommes étonnée de rendre compte que cette répartition des tâches n'est pas formelle. Elle n'est pas issue d'une négociation ni d'une discussion entre les deux enseignantes mais existe de manière « intuitive ». Cela ne gêne pas Inès car elle sait qu'elle doit voir les élèves qui font partie du dispositif P.A.R.E., mais cela questionne davantage Emelyne qui a découvert en visionnant le film lors de son autoconfrontation simple que cette organisation qui s'est mise en place « de manière intuitive » ne satisfait pas à ses critères de réussite et à la pré-occupation qui sous-tend son activité, « se lancer et oser écrire », puisqu'elle s'aperçoit que quelques élèves n'ont pas été aidés de toute la séance. L'activité sur l'activité lors de l'autoconfrontation simple a comme effet une analyse différente chez les deux enseignantes. Si Inès voit comme un avantage la non-répartition stricte des élèves (« Après, à un moment donné, ça n'empêche pas qu'Emelyne va venir voir Mélissa »), en rapport au gain pour quelques-uns de recevoir un double regard par les deux enseignantes, Emelyne y voit un défaut dans la co-intervention qui fait que des élèves ne sont pas aidés de toute la séance.

Enoncé 394 – ACS Inès :

« Inès : C'est une élève qui va avoir encore un peu plus be...besoin d'aide donc...ben ...double aide, double regard, voilà, la maîtresse, puis moi, puisqu'elle est habituée aussi à travailler avec moi. Donc...donc c'est...Et puis bon, on voit que les élèves le, le reçoivent très bien, quoi. »

Plus avant dans notre analyse des textes, nous comprenons mieux le motif qui sous-tend l'activité d'Inès car il apparaît une nouvelle pré-occupation, l'autonomie des élèves, qui est à mettre en rapport avec la compréhension qu'ils ont de la tâche.

Enoncé 403 – ACS Inès :

403Inès : Alors voilà ! Je vais voir les deux là, parce que je sais ... enfin j'ai deux élèves en difficulté, donc... Même chose. Qu'est-ce que vous avez compris... ce qu'on attend de vous.

Enoncés 422 à 428 – ACS Inès :

422Inès : On essaye de... enfin je veux dire, le, le but, là effectivement, c'est quand même de leur laisser une certaine part d'autonomie puisqu'on...de...mais... c'est...puisque bon... on est sur l'act...
423Chercheur : Hum.

424Inès : le lancement d'une activité ! Donc...Bon après c'est vrai que ça se... ça se régule comme ça, je veux dire, c'est pas quelque chose de... On va pas se dire : « On les laisse dix minutes tout seul, et puis moi je vais les voir, et puis toi tu vas faire çï, et puis toi tu vas faire ça.» Bon on est...on est très à l'écoute et très à la demande aussi finalement, on répond beaucoup à la demande donc...(...) de l'élève, quoi ! Donc...voilà.

(pause)

425Chercheur : *C'est important l'autonomie ?*

426Inès : Ben l'accès à l'autonomie c'est quand même essentiel quoi, donc....C'est vrai que les élèves en difficulté (rire)

427Chercheur : *Oui. Oui. C'est pas pour rien...*

428Inès : Je veux dire la, la...quelque part, l'un des...enfin quelque chose qu'on remarque le plus facilement sur un élève en difficulté, c'est le manque d'autonomie ! Donc... les rendre autonome dans la tâche... dans la mesure du possible, c'est quand même quelque chose sur lequel on doit réfléchir.

Cette nouvelle pré-occupation d'Inès est sur la compréhension de la consigne dans une perspective d'une mise en activité autonome de l'élève, pour qu'il puisse « comprendre la tâche fixée » et « les différents moments de l'exécution de la tâche » (énoncé 430 – ACS Inès). Elle utilise des manières de faire qui varient sur l'année, le motif de cette activité étant que l'élève arrive à se mettre au travail seul.

Énoncé 432 – ACS Inès :

432Inès : Au fur et à mesure de l'année, on essaye quand même d'y accéder un petit peu... enfin, d'y accéder de plus en plus à cette autonomie. C'est-à-dire de...Bon, au début j'explique... j'explique ce qu'on fait, après j'ai plutôt tendance à lui demander ce qu'il en a compris l'élève, effectivement.

Énoncé 435 – ACS Inès :

435Inès: Voilà...Après, il faut trouver le moyen d'oraliser, les moyens de, de... De manière à ce que l'élève, à un moment donné, progressivement, puisse travailler seul. C'est quand même le but.

Nous rendons compte que ce qui est visée par les enseignantes est la mise en activité de l'élève par rapport à la tâche proposée à l'ensemble de la classe et leur pré-occupation principale lors de la mise en œuvre de la situation d'enseignement-apprentissage. Inès est celle qui effectue une personnalisation des aides et Emelyne pilote la classe. Cette organisation est le fruit d'une réflexion de l'équipe pédagogique pour que cette aide ne se transforme pas en assistantat (énoncé 450 – ACS Inès).

Énoncé 454- ACS Inès :

454Inès : et que justement l'accès à l'autonomie c'est quand même une part fondamentale de, de l'apprentissage d'un élève. Donc...Aider oui, mais en même

temps réfléchir à... comment cette aide va se réguler dans le temps. C'est-à-dire, mais pas seulement dans le temps entre CP et CE2, mais entre le mois de juin et le mois de septem...le mois de septembre et le mois de juin.

Il faut pour cela « une aide très présente physiquement, à la fois physiquement, orale au début de l'année » (énoncé 456- ACS Inès) pour progressivement détacher l'élève de cette aide. Par exemple, en début d'année, elle aurait pris les élèves en groupe au fond de la classe et ils auraient produit un travail simplifié par rapport à ce qui est demandé à la classe entière (énoncé 468- ACS Inès).

Énoncé 472 – ACS Inès :

472Inès : On se serait mis en petits groupes. On aurait passé plus de temps à expliquer. On aurait...pris des exemples, on aurait travaillé à l'oral. On aurait...produit quelque chose ensemble sous forme peut-être de dictée à l'adulte, qu'on aurait corrigé ensemble sur le...

En conclusion, notre analyse du milieu de travail en co-intervention de l'école 1 montre qu'il est une situation d'enseignement-apprentissage traditionnelle avec deux enseignantes qui ont le même but à atteindre, mais avec des objets différents et dont les motifs qui dirigent leur activité sont différents. L'activité conjointe entre Emelyne et Inès est une forme de travail collectif qui ne fait pas partie des catégories décrites par De la Garza & Weill-Fassina (2000) et Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud (2007).

Quelle activité conjointe trouvons-nous dans la co-intervention de l'école 2 ?

L'enseignante spécialisée Fabienne décrit ses manières de faire dans la co-intervention.

Énoncés 510 à 514 - ACS Fabienne :

510Fabienne : Là je pense que c'est le moment où je passe auprès de chaque élève... je pense que c'est ça qui va se passer après ? Je ne sais pas ? Heu... Donc je fais reformuler, oraliser...

511Chercheur : *Hum, hum.*

512Fabienne : Hein, d'abord... la consigne, donc au niveau de la... comment... du type d'écrit, c'est-à-dire la lettre... Où est-ce que tu écris la date ? Qu'est-ce que tu mets en... en premier ? Enfin bon... Donc, pour vérifier s'ils connaissent bien les... les termes !

513Chercheur : *Hum, hum.*

514Fabienne : Donc formules de politesse, formules d'interpellation, enfin... Donc je vérifie ! Là je, je... en même temps, qu'ils oralisent, je vérifie s'ils ont bien le plan de la lettre en tête. S'ils ont les bons mots, s'ils savent où ça se place au niveau de la feuille, parce qu'il y a aussi beaucoup de problème d'espace/feuille...

Ici aussi, nous rendons compte de l'écart des genres entre les deux enseignantes. La personnalisation est effectuée essentiellement par la co-intervenante et le motif de son activité est la reformulation des étapes de la réalisation de la tâche, pour aider à une compréhension explicite de la tâche à réaliser, ce qui n'est pas le motif de l'activité de Sophie, l'enseignante de la classe, qui lance la tâche sans faire reformuler par les élèves. En conclusion, nous montrons que le milieu de travail en co-intervention de l'école 2 n'est pas une forme traditionnelle d'enseignement-apprentissage mais pourtant, les deux enseignantes ont un même but à atteindre et des motifs différents qui animent leur activité. L'activité conjointe entre Sophie et Fabienne est ici aussi une forme de travail collectif non décrite.

Chapitre 4 : Le frottement des genres d'activités.

Le but de ce chapitre est de montrer la transformation des manières de voir, ce qui peut potentiellement conduire à une transformation des manières de penser et de faire, à travers les rapports entre motricité dialogique et d'activité sur l'activité que nous avons développées dans la partie 2 en l'intitulant « frottement des genres ».

4-1- Transformation des manières de voir de l'enseignante supplémentaire de l'école 1 dans l'autoconfrontation simple

Nous avons eu la possibilité de filmer une intervention d'Inès auprès d'Emelyne, alors que la prise de parole pendant la séance est quelque chose d'exceptionnel.

Enoncés 514 à 518 – ACS Inès :

514Inès : Voilà. Donc... (...) J'essaye au...au...j'essaie...Par contre, ce que j'essaye de faire au minimum c'est de m'adresser au groupe classe. Voilà ! Ca j'essaye de le faire au minimum, c'est-à-dire que... ce n'est pas mon rôle dans la classe. C'est le rôle d'Évelyne, enfin...c'est le rôle de l'enseignant avec qui je travaille. Donc m'adresser au groupe-classe, c'est quelque chose que je fais mais très rarement.

515Chercheur : *Hum. Hum.*

516Inès : Voilà ! Si je suis dans la classe. A moins que vraiment, d'un coup, il me vienne...bon, là c'est vrai que je l'ai fait, à un moment donnée, de dire à Emelyne : « Bon ben, attention, pour moi, il y a un souci de compréhension par rapport à ce que tu demandes ! » Je préférerais que ce soit Emelyne qui en parle.

517Chercheur : *Hum.*

518Inès : C'est...J'aurais pu arrêter d'un coup et dire « Bon ben, voilà. » Je préférerais que ce soit la maîtresse qui en parle, parce que le référent ça reste la maîtresse dans la mesure où on... ils travaillent avec la maîtresse.

Inès intervient un « minimum » auprès du collectif classe car le pilote reste l'enseignant de la classe. C'est Emelyne qui mène la séance, comme cela s'est passé lors de la production d'écrit qui a été proposée pour être filmée, car il est important que les élèves aient un seul référent. C'est une préoccupation qui n'est pas mentionnée dans le cahier des charges du P.A.R.E., ni dans la circulaire du RASED et elle relève du « bon sens et de l'intelligence ».

Enoncé 766 à 771 – ACS Inès :

766Inès : parce que la première année c'était pas moi qui était PARE sur l'école, j'étais l'enseignante... Et que donc j'avais, j'avais le CE1, donc j'avais le PARE qui était quand même ... souvent dans ma classe, et que la, la maîtresse le faisait ! Et que... j'ai trouvé ça super !

767Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

768Inès : Parce que, à un moment donné, ben... ma séquence s'en trouvait enrichi, parce que les élèves à ce moment-là qui étaient en difficulté, ben mince, si on peut les aider à être... l'être un peu moins et que c'est pas forcément...

769Chercheur : *Hum. Hum.*

770Inès : Voilà ! Et puis ça s'adresse à tout le monde ! Là, ça va...je... enfin pour moi, c'est ce que je te dis, ça va au-delà du PARE, du rôle de « Je suis le PARE ! Tu es l'enseignant de la classe, t'es le référent ! » Pour moi c'est du bon sens, quoi...

771Chercheur : *Hum. Hum.*

772Inès : Voilà. Et ...du bon sens et de l'intelligence, à un moment donné, de fonctionner ensemble. On est ensemble dans la classe, bon, je constate un truc... qu'elle a pas constaté, ou peut-être dont elle en aurait parlé plus tard ! Bon ben, c'est pas grave, là elle régule, je régule. Si à un moment donné... enfin, voilà !

Inès fait remarquer justement que ce qui fait la richesse de son intervention est qu'elle est adressée à toute la classe, et non seulement aux élèves bénéficiant du P.A.R.E. Nous analysons ici encore que l'activité des deux co-intervenantes est bien dirigée vers le collectif classe et la mise en activité de tous les élèves, dont les élèves désignés en difficulté.

Enoncés 1654 à 1671 – ACS Inès :

1654Chercheur : *Est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ce que tu entends par ce terme richesse ? Il y a eu beaucoup de choses qui ont été dites, là, hein, lors de l'autoconfrontation simple. Mais heu... heu...*

1655Inès : Mais richesse...

1656Chercheur : *Moi si je te pose la direction... la question indirectement, Si je dis... voilà, au, au cours de la réunion de présentation, vous avez parlé de richesse, quand même. C'est quelque chose... ça apporte quelque chose en plus, il y a un lien, ce sont les mots que vous avez employés. Est-ce que...*

1657Inès : Dans la co-intervention ?

1658Chercheur : *Oui ! Oui, oui.*

1659Inès : Ben, il y a une double richesse. Il peut y avoir une, une richesse didactique, par rapport à ce que je disais tout à l'heure, le fait qu'à un moment donné, deux personnes peuvent enrichir la séance, mais ça...

1660Chercheur : *Hum, hum.*

1661Inès : c'est pas le, le, le principal... Enfin, c'est pas le moteur principal de la co-intervention, on va dire !

1662Chercheur : *Hum, hum.*

1663Inès : Mais... Bon, en tout cas, c'est quelque chose qu'on note. Voilà. Il ne faut pas non plus le nier, voilà.

1664Chercheur : *Bien sûr.*

1665Inès : C'est quelque chose qui peut enrichir la séance. Le fait d'être deux. C'est une richesse, parce que... parce que ça crée forcément, à un moment donné, le fait que, même, tu vois, tout à l'heure, tu me disais, vous intervenez sur les mêmes élèves. Ben oui ! Parce que le fait d'intervenir sur les mêmes élèves, je veux dire, il ne va pas y avoir de la redondance dans la mesure où on va chacune avoir notre regard, notre posture, notre manière d'être, donc c'est une richesse qui, qui se fait parce que justement on a un double regard sur cet élève, quoi ! Donc... ça va être d'autant plus constructif pour l'enseignant, pour moi, pour l'élève,

parce que ça va apporter quelque chose de, de, de... ben voilà. S... Un double regard de toute façon sur un élève en difficulté, c'est toujours plus constructif que... un regard...

1666 Chercheur : *Hum, hum.*

1667 Inès : un regard simple quoi ! Je veux dire... Et entre le maître E et le maître de la classe, c'est pareil, il y a le double regard qui s'effectue...

1668 Chercheur : *Hum, hum.*

1669 Inès : et il peut s'effectuer encore plus quand il y a un PARE. Bon ben voilà, cette richesse-là, dans la co-intervention, elle... (...) elle se fait comme ça ! Parce que... heu... et... E la fois dans la co-intervention, par rapport au fait qu'on sorte les élèves de la classe, parce qu'il y a... comment dire, je... c'est... pfff... c'est, c'est vrai que pour nous c'est...

1670 Chercheur : *Ah ben non, ce n'est pas une colle ! Moi c'est juste, moi...*

1671 Inès : Non, non ! Mais c'est, c'est vrai que c'est difficile. Bon, après, c'est vrai que c'est pas forcément facile comme ça à exprimer, parce que ça se fait de manière fluide, aussi. Voilà, parce que c'est une richesse parce que c'est aussi la présence de deux enseignants pour des enfants qui se fait de manière spontanée, naturelle, fluide, tu vois, sans justement de rigidité, sans... heu... sans qu'il y est de, de... d'à priori... sans qu'il y ait de... tu vois, de compétition. Voilà ! Il n'y a pas de compétition ! Y'a juste une idée d'être là, pour les élèves.

L'intérêt de la co-intervention est ce « double regard » adressé vers les élèves désignés en difficulté, à la source d'une meilleure efficacité. Il permet d'avoir deux avis sur un élève, grâce au positionnement « en enseignant de classe » qui met les deux co-intervenantes sur un pied d'égalité. Une nouvelle fonctionnalité de la co-intervention apparaît ici, qui montre qu'elle permet une meilleure connaissance des difficultés de chacun qui conduirait à des ajustements plus efficaces de l'organisation du milieu de travail. Les deux enseignantes n'ont pas conscience de la fonctionnalité opératoire de la co-intervention sur le déroulement de la séquence d'apprentissage de la production d'écrits (si on considère l'intégralité des séances pour réaliser la tâche « écrire une poésie »).

Enoncé 1701- ACS Inès :

1701 Inès : Bon ben parce que on me perçoit aussi comme ça, quoi ! Voilà, je... je, je veux dire, j'ai, j'ai... je, je... je suis pas la science infuse de la difficulté, heu... Donc... voilà. On en discute comme ça. Des fois on en discute à trois, des fois on en discute à quatre, des fois... et puis voilà. Donc... (...) Voilà, on en discute « en enseignant » quoi, pas « en maître PARE » et « en enseignant », c'est une discussion d'enseignant.

Nous avons trouvé cette réponse bien floue pour expliquer l'activité conjointe en co-intervention, surtout que nous avons montrée qu'elle n'a rien de « naturelle » puisqu'elle est une nouvelle situation de travail, où le métier historique ne peut servir de ressource. Inès choisit

justement cet extrait vidéo pour le montrer et en discuter lors de l'autoconfrontation croisée car elle souhaite connaître la manière de voir d'Emelyne. Ce choix d'Inès montre là-aussi que le « naturel » n'est pas si simple et que l'argument « une discussion d'enseignant » pour expliquer leur « entente » n'est pas suffisant. C'est d'ailleurs à ce moment de l'autoconfrontation simple que ressurgit la question du positionnement du maître supplémentaire et de la mission « aider le maître ».

Enoncés 889 à 909 – ACS Inès :

889Inès : j'estime qu'après , par contre, bon...c'est ce qui me retient un peu...

890Chercheur : *Hum.*

891Inès : c'est effectivement, je me dis : « Bon, faut quand même »... Pour l'enseignant, vis-à-vis de l'enseignant, ménager quand même le fait que... sa susceptibilité...

892Chercheur : *Hum. Hum.*

893Inès : ou toute autre chose... ou sa position etc. Et je me dis... encore plus pour les élèves, dans ce moment de classe collectif... c'est quand même, au maximum d'être dans de l'aide...(...) Moi je suis pas là pour... je suis pas l'inspecteur. Je suis pas là non plus pour réguler la séance de mon collègue, quoi ! Je ne suis pas là non plus pour dire... et puis c'est pas mon rôle, et puis je n'ai pas la prétention de le faire...

894Chercheur : *Hum. Hum.*

895Inès : C'est surtout ça.

896Chercheur : *Hum. Hum.*

897Inès : J'ai pas la prétention de le faire. Je suis pas meilleure qu'une autre etc. Donc je veux dire...

898Chercheur : *Ah ! Mais c'est pas dans ce but là ! Oui, oui ???.*

899Inès : Je suis pas là pour dire...

900Chercheur : *Tu as raison de le dire...*

901Inès : Souvent je vais intervenir pour dire : « Ah ben non, tu comprends, là, tu pourrais dire ça, tu pourrais dire ça !

902Chercheur : *Tu n'es pas maître-formateur.*

903Inès : Voilà ! Je suis pas, je suis pas, je suis pas, je suis pas IMF, je suis pas conseiller péda !

904Chercheur : *Hum. Hum.*

905Inès : Donc ça veut dire que si, à un moment donné, je devais le faire souvent... soit je serais extrêmement prétentieuse, soit ça voudrait dire que... (rire) Les séances seraient vraiment bidons ! Donc... Déjà, premièrement, je trouve que j'ai pas à le faire !

906Chercheur : *Hum, hum.*

907Inès : Bon, je le fais pas non plus dans cette, dans cette, dans cette idée-là ! Mais à un moment donné, logiquement, si je suis dans la classe, c'est pour m... aider les élèves en difficulté ! Donc, si à un moment donné, je dois m'adresser au groupe-classe, c'est qu'il y a un problème avec la séance ! Pas un problème avec... les élèves en difficulté. Il y a un problème avec la séance en elle-même ! Donc...ça va au-delà de ça, quoi !

908Chercheur : *Hum. Hum. Ok !*

909Inès : Mais c'est pas mon rôle, quoi, voilà.

Le flou du cahier des charges du projet P.A.R.E. met l'enseignante supplémentaire dans une position délicate par rapport à l'enseignante de la classe. Inès fait bien la distinction entre son action pour aider les élèves désignés en difficulté et son intervention auprès du collectif classe en entier qui est une aide indirecte à la fois dirigée vers les élèves PARE et Emelyne. Surtout que ce type d'intervention est en fait rare car il faut ménager la susceptibilité de l'enseignant de la classe.

Enoncés 772 à 787 – ACS Inès :

772 Chercheur : *Cette régulation, là, tu arrives à... tu la fais dans toutes les classes.*
773 Inès : Oh mais c'est rare que j'intervienne, je te dis.
774 Chercheur : *Ah ! D'accord.*
775 Inès : J'interviens rarement. Là, tu l'as vu aujourd'hui...
776 Chercheur : *Oui. Oui. (rire)*
777 Inès : enfin cette fois-là, mais c'est très rare que j'intervienne.
778 Chercheur : *Oui, oui. C'est quand même rare. C'est, c'est... c'est... Ce n'est quand même pas quelque chose que tu vas faire...*
779 Inès : Ah non, non, non. Parce que, justement, j'essaye quand même de rester... parce que c'est, à un moment donné, faut, faut... enfin, si c'était...
780 Chercheur : *Il y a un référent...*
781 Inès : Ben bien sûr !
782 Chercheur : *et après un PARE.*
783 Inès : Après il y a un référent et après il faut pas que ça tombe dans l'inverse non plus.
784 Chercheur : *Hum. Hum.*
785 Inès : C'est-à-dire on n'est pas deux à faire la classe, quoi ! Donc... il faut pas tomber dans l'extrême inverse. Je trouve que par contre ce serait dommage de s'empêcher de le faire, à des moments où moi j'estime, en tant qu'enseignante, que je peux le faire, parce que justement je reste par contre dans le cadre : c'est l'enseignante, je suis le PARE, donc je dis rien et je me tais.
786 Chercheur : *Hum. Hum.*
787 Inès : Voilà ! C'est-à-dire il faut pas tomber dans l'e... dans un extrême inverse, mais il faut pas tomber dans l'autre non plus, quoi.

Enoncés 889 à 909 – ACS Inès :

889 Inès : j'estime qu'après , par contre, bon... c'est ce qui me retiens un peu...
890 Chercheur : *Hum.*
891 Inès : c'est effectivement, je me dis : « Bon, faut quand même »... Pour l'enseignant, vis-à-vis de l'enseignant, ménager quand même le fait que... sa susceptibilité...
892 Chercheur : *Hum. Hum.*
893 Inès : ou toute autre chose... ou sa position etc. Et je me dis... encore plus pour les élèves, dans ce moment de classe collectif... c'est quand même, au maximum d'être dans de l'aide...(...) Moi je suis pas là pour... je suis pas l'inspecteur. Je suis pas là non plus pour réguler la séance de mon collègue, quoi !

Je ne suis pas là non plus pour dire... et puis c'est pas mon rôle, et puis je n'ai pas la prétention de le faire...

894 Chercheur : *Hum. Hum.*

895 Inès : C'est surtout ça.

896 Chercheur : *Hum. Hum.*

897 Inès : J'ai pas la prétention de le faire. Je suis pas meilleure qu'une autre etc.

Donc je veux dire...

898 Chercheur : *Ah ! Mais c'est pas dans ce but là ! Oui, oui ???.*

899 Inès : Je suis pas là pour dire...

900 Chercheur : *Tu as raison de le dire...*

901 Inès : Souvent je vais intervenir pour dire : « Ah ben non, tu comprends, là, tu pourrais dire ça, tu pourrais dire ça !

902 Chercheur : *Tu n'es pas maître-formateur.*

903 Inès : Voilà ! Je suis pas, je suis pas, je suis pas, je suis pas IMF, je suis pas conseiller péda !

904 Chercheur : *Hum. Hum.*

905 Inès : Donc ça veut dire que si, à un moment donné, je devais le faire souvent... soit je serais extrêmement prétentieuse, soit ça voudrait dire que...

(rire) Les séances seraient vraiment bidons ! Donc... Déjà, premièrement, je trouve que j'ai pas à le faire !

906 Chercheur : *Hum, hum.*

907 Inès : Bon, je le fais pas non plus dans cette, dans cette, dans cette idée-là !

Mais à un moment donné, logiquement, si je suis dans la classe, c'est pour m... aider les élèves en difficulté ! Donc, si à un moment donné, je dois m'adresser au groupe-classe, c'est qu'il y a un problème avec la séance ! Pas un problème avec... les élèves en difficulté. Il y a un problème avec la séance en elle-même !

Donc... ça va au-delà de ça, quoi !

908 Chercheur : *Hum. Hum. Ok !*

909 Inès : Mais c'est pas mon rôle, quoi, voilà.

Quand Inès s'assure de la compréhension des élèves considérés en difficulté dans ce domaine, elle les aide directement. Mais quand elle intervient auprès de la classe entière, suivant son « intuition », ce ne sont plus les élèves en difficulté seulement qui sont concernés, c'est Emelyne elle-même et la construction de sa séance qui sont interpellées. Cela va au-delà de sa mission d'enseignante PARE, puisque dans cette séance elles n'ont pas négocié l'action de chacune lors de cet imprévu. Inès réalise lors de son autoconfrontation simple qu'elle fait des compromis entre « être dans la classe pour aider les élèves en difficulté », ce qui est le but de sa tâche, et les motifs de son activité qui sont tournés vers l'activité du collectif classe. C'est une nouvelle manière de voir son travail.

Notre analyse montre qu'Inès tente de cloisonner buts et motifs lors de son activité conjointe avec Emelyne, mais lorsque les conflits de critères sont massivement discordants comme dans cette séance de production d'écrits, le frottement des genres d'activités conduit Inès à « prendre la main » sur l'activité de la classe, comme le montre le film de notre recherche intervention.

4-2- Les manières de voir de l'enseignante spécialisée de l'école 2 dans l'autoconfrontation simple

Revenons à Fabienne, l'enseignante spécialisée de l'école 2, qui met en avant sa manière de voir l'avantage du « regard extérieur » que lui permet sa place dans la co-intervention. Elle donne un exemple de pratique - « accepter toutes les réponses » - qu'elle utilise dans ses groupes de remédiation mais qui peut aussi s'appliquer au groupe-classe.

Enoncés 342 à 357 - ACS Fabienne :

342 Chercheur : *Oui. Et tes petits outils de maître E, c'est... ?*
343 Fabienne : (rire).
344 Chercheur : *(rire) Pourquoi tu fais oui ?*
345 Fabienne : Par exemple un outil fondamental du maître E et que n'a pas forcément l'enseignant, et je comprends pas qu'on l'apprend pas dans les IUFM...
346 Chercheur : *Oui.*
347 Fabienne : c'est d'accepter toutes les réponses.
348 Chercheur : *Ah ! Oui, oui.*
349 Fabienne : Quand... Voilà, par exemple, tu vois ?
350 Chercheur : *Oui. Par exemple, d'accord.*
351 Fabienne : Quand... comment... quand elle est en train d'expliquer quelque chose ou de, de...ou alors quand on est devant une situation problème, par exemple et que... on est devant une situation problème, donc évidemment que toutes les réponses sont acceptables.
352 Chercheur : *Hum, hum. Hum, Hum.*
353 Fabienne : Alors que l'enseignant dit : « Oui », « Non », « C'est pas ça », « Oui, c'est ça ». Voilà, bon. L'enfant ne peut pas donner la bonne réponse...
354 Chercheur : *Hum, Hum. Hum, Hum.*
355 Fabienne : puisqu'on, on est en recherche, bien. Donc voilà, ça c'est...
356 Chercheur : *D'accord.*
357 Fabienne : donc j'interviens : « Oui, d'accord. Oui, d'accord. Oui, d'accord. On va l'écrire. » Donc Sophie écrit, par exemple au tableau, toutes les réponses. Ensuite, et ben... comment... par... une stratégie de... heu... Bon, j'ai perdu le mot, là ! (...) Ah ! Comment ça s'appelle... on avance, si tu veux, dans la recherche et... et petit à petit on, on, on raye ce qui n'est pas possible...

Cette pratique qui nous intéresse ici, geste de métier de Fabienne (et des maîtres E en général selon ses dires) qui appartient à son genre d'activités, est utilisée en classe entière lors de certaines co-interventions. A cette occasion, Sophie assiste Fabienne en co-animant la séance, dans un partage du pilotage de la classe.

Enoncé 367- ACS Fabienne :

367 Fabienne : maintenant elle le fait ! Elle le, elle, elle le fait Sophie maintenant, ça.

Enoncé 369 – ACS Fabienne :

369Fabienne : Elle, elle commence à... D'ailleurs, tu as vu, elle a dit : « Donnez-moi des, des... Donnez-moi des, des idées... Donnez-moi des... » Bon. Il s'avère que tout le monde a donné de bonnes idées, et les enfants en difficulté aussi !

Lors de l'activité conjointe en co-intervention, il existerait un frottement des genres d'activité qui conduirait à une appropriation de gestes de métier, ceci dans certaines conditions qui restent à explorer. Ces extraits montrent que ce n'est pas une activité conjointe dirigée vers la personnalisation des aides qui est à la source de cette appropriation par l'enseignante de la classe, mais bien une activité conjointe dirigée vers la classe entière, qui bénéficient à tous les élèves et qui améliorent la compréhension explicite de tous, dont les élèves considérés en difficulté.

4-3- Transformation des manières de voir de l'enseignante ordinaire de l'école 1 pendant l'autoconfrontation simple

Pendant l'autoconfrontation simple, quelles sont les manières de dire d'Emelyne à propos des interventions d'Inès pendant la séance en co-intervention ?

Enoncés 299 à 303 – ACS Emelyne :

299Emelyne : Là, là, on est en train, elle a remarqué... elle a remarqué que... qu'il y en a beaucoup qui faisaient l'erreur en fait de pas mettre la rime en fin de phrase. Ils avaient décidé que leur personnage, le nom du personnage devait rimer avec... le cheval va au bal...

300Chercheur : *D'accord.*

301Emelyne : Voilà...donc ça, elle l'a remarqué sur plusieurs feuilles, et... Donc elle est venue me le dire, et je vais attendre... Je pense que dans trois minutes je vais... je... je vais faire arrêter la classe et dire « Attention ». Je crois qu'on va sortir les cahiers, pour regarder d'ailleurs, que... sur les poésies qu'on a, pour voir que non, le personnage, c'est pas parce qu'il est au milieu... la rime, elle est en fin de phrase, elle est pas au milieu de phrase...

Voilà, ça c'est le petit... ça, c'est ce qu'on fait au moins... ça arrive toujours au moins une ou deux fois par séance. Elle remarque quelque chose, elle me le dit, et j'interviens. Ça peut arriver que ce soit Inès aussi qui intervienne des fois. Je vais dire « Eh bien vas-y ! Vas-y dis... » Voilà, C'est pas... Mais généralement, Inès elle se met pas, elle se met pas en avant, elle va me passer l'information et c'est moi qui vais... qui vais reprendre auprès de la classe.

302Chercheur : *Et oui. Et c'est... ça, c'est parce que vous en avez discuté ou ça s'est fait là aussi, de manière naturelle...*

303Emelyne : Ca s'est fait... de manière naturelle, j'ai...

L'intervention d'Inès auprès d'Emelyne concerne les productions des élèves et leur difficulté à réaliser la tâche : les élèves font l'erreur de mettre aussi une rime en milieu de phrase. La

réorganisation de la séance par Emelyne dans les minutes qui ont suivies cette intervention n'a pas concerné uniquement les élèves du P.A.R.E., mais bien toute la classe. Emelyne a réajusté la production erronée de certains élèves en régulant le travail du collectif classe en entier.

Enoncé 316 – ACS Emelyne :

316Emelyne : Donc en fait pendant trois minutes j'ai réfléchi. En même temps que je faisais le tour je disais : « J'arrête, j'arrête pas ? Est-ce que ça ne va pas casser la dynamique d'écriture ? Est-ce que ça ne va pas les perturber en disant « Ah ben, alors ce que j'ai fait, c'est faux. » »...Après je me suis dit : « Est-ce que c'est si important que ça, en fait, dans la consigne ? » Voilà. Mais... Après je me suis dit : « Ben, on va voir. » Voilà. Mais c'est vrai que j'ai eu... Je mets du temps, voilà, parce qu'en fait, je mets du temps parce que je me dis : « Est-ce que ça vaut le coup ? Est-ce que ça vaut le coup que j'arrête la classe ou pas pour ça ? » C'est vrai que c'est, c'est... C'est pas la struct... Enfin, on s'en moque de la structure d'un poème, c'est pas...c'est... Ça veut dire que la consigne a été prise de travers... Après je me suis dit : « Non, en fait, ça veut quand même vraiment dire que la consigne elle est, elle... » J'ai fait mon cheminement en disant : « Non, ça veut vraiment dire que la consigne en fait elle a été prise de travers. Ça veut dire que en fait, que la rime soit en fin de phrase, c'est pas acquis.

Emelyne dé-contextualise son vécu par rapport à l'intervention d'Inès et montre de quelle manière elle l'a pris en compte. Elle explique que sa réflexion a porté sur la pertinence d'arrêter ou non la classe par rapport au problème évoqué par Inès (le dilemme « j'arrête, j'arrête pas »), car elle craignait une rupture dans l'avancée collective, (« casser la dynamique d'écriture »). Sa pré-occupation principale reste la mise en activité de tous les élèves mais les compromis pris ont été réinterrogés, notamment ceux en lien à la pré-occupation « se lancer et oser écrire » : il est plus important de vérifier que les élèves se lancent que de contrôler le respect de la consigne. Le premier effet a été qu'elle s'est interrogé sur les choix faits pour cette séance.

Enoncés 326 à 332 – ACS Emelyne :

326Emelyne : Oui, parce que... si j'avais été seule, par exemple, je m'en serais rendue compte... mais j'aurais peut-être pas arrêté la classe... (...) parce que je ne me serais pas posée la question peut-être de l'importance. Je l'aurais vu, j'aurais dit « Tiens », je pense que je l'aurais reprise... quand j'aurai repris toutes leurs feuilles, pour le travail d'après... J'en aurais parlé. Mais j'en aurais parlé après. Et... c'est peut-être dommage avec des enfants de différer, parce que eux, ils sont dans, dans, dans l'instant, voilà.

327Chercheur : *Oui.*

328Emelyne : Et que ça a peut-être plus d'impact de le faire, là, tout de suite dans l'instant, que de le faire après en différé, et d'autant plus que le travail que j'avais prévu après, il impliquait encore d'autres consignes supplémentaires. On allait compter le nombre de pieds, on allait essayer de faire des... Donc je me disais que ça va faire... Ça, ça aurait fait trop, voilà. Si j'avais été toute seule, j'aurais pris les

feuilles, et j'aurais...j'aurais été obligé de le, de le... de faire...de changer ma séance d'après ou de, de rajouter encore une difficulté qui était pas... Et là, cette difficulté-là, ben, elle a été réglée, voilà. Elle a été réglée tout de suite.

329Chercheur : *Dans l'action.*

330Emelyne : Dans l'action, voilà.

331Chercheur : *D'accord.*

332Emelyne : Et donc si, si Inès n'avait pas été là, je ne l'aurais pas réglé dans l'action.

Emelyne n'aurait pas arrêté la séance si elle avait été seule. Elle aurait réorganisé la séance suivante pour tenir compte des difficultés apparues dans la réalisation de cette séance. La présence d'Inès pour soutenir les élèves qui devaient modifier le produit de leur activité, voire pour certains recommencer, a permis à Emelyne d'envisager cette réorganisation dans un laps de temps d'une durée de trois minutes. Cela montre bien, comme vu précédemment, la fonctionnalité préparatoire de la co-intervention, dimension invisible dans les différents travaux sur le sujet.

Notre analyse montre que l'intervention de l'enseignante supplémentaire auprès de l'enseignante de la classe a transformé la manière de voir de l'enseignante de la classe, non sur sa pré-occupation initiale « se lancer et oser écrire », mais sur le respect de la consigne et donc le but de la tâche « écrire des phrases avec des rimes en fin de phrase ». Dans les trois minutes qui ont suivi, Emelyne a pris le temps de recycler les compromis entre les motifs de son activité et les buts de son action, d'envisager de nouvelles activités possibles pour les élèves, ce qui l'a amené à mettre en œuvre un nouveau but qui prenait davantage en compte le respect de la consigne (Combes, 2010). A la source de la transformation de l'activité d'Emelyne, nous trouvons un frottement des genres d'activités et notamment de ces motifs, mais avec une même pré-occupation, la mise en activité de tous les élèves de la classe.

Enoncés 340 à 345 – ACS Emelyne :

340Chercheur : *Donc quelque part, elle a raison, Inès, de le faire de cette manière-là.*

341Emelyne : Ah oui. Oui.

342Chercheur : *Du coup, tu fais ton cheminement.*

343Emelyne : Ah oui. Ah oui... Oui...Oui...Oui, si elle était intervenue, ça ne m'aurait pas gêné du tout, mais j'aurais pas eu de toute cette réflexion, à savoir à ce que c'est important ? Oui, pourquoi ? Est-ce que c'est important là maintenant ? Est-ce que c'est important pour ma séance d'après ?... Oui.

344Chercheur : *Hum. Hum.*

345 Emelyne : C'est pour ça que c'est fabuleux la co-intervention !

Il est à noter que dans la co-intervention, Inès est intervenu aussi directement auprès du collectif classe. Elle l'a fait à la fin de la régulation d'Emelyne, au moment où celle-ci relançait l'activité de la classe. Inès a rajouté une explication concernant les rimes, en venant se placer devant le tableau face à la classe et Emelyne se positionnant sur le côté près de la porte. Que nous dit Emelyne de cette intervention d'Inès auprès du collectif classe ?

Enoncés 383 à 394 – ACS Emelyne :

383Emelyne : Voilà. Ça je l'avais oublié. Je l'avais remarqué aussi, j'ai ou... Je l'ai... je l'ai oublié.
(pause)
384Emelyne : Et deuxième couche.
385Chercheur : *Donc là, parce que tu avais oublié ? Tu...*
386Emelyne : Je l'avais remarqué...
387Chercheur : *Hum. Hum.*
388Emelyne : Mais pareil, je voulais pas... J'hésite toujours en production d'écrits... à... à bloquer. J'ai toujours peur que ça bloque l'écriture de, de, de, de trop les arrêter,
389Chercheur : *Hum. Hum.*
390Emelyne : Voilà. Alors on les a arrêté une fois, pour parler de, de, de ça, et c'est vrai que... Et c'est plus riche, elle a raison. Mais moi, si j'avais été seule, par exemple, j'aurais laissé ça. Quitte à le reprendre après où on aurait fait une autre séance...
391Chercheur : *Hum. Hum.*
392Emelyne : où on parlait des rimes croisées ou... Si j'avais été seule, je pense que je l'aurais pas rajouté par-dessus, parce que ... parce que pour certains ça allait rajouter une difficulté que je n'aurais pas pu gérer seule.
393Chercheur : *Et oui. Et oui, d'accord.*
394Emelyne : Ca veut dire changer d'o... Ça veut dire rechanger le texte pour certains - il y en a 27 - et ça veut dire que je n'aurais pas eu le temps, donc je préfère... à la limite, je me serais dit « Ben, laisse, c'est pas grave » et dans un second temps et bien on reprendra la production et on verra que dans une rime, on peut faire 2-2, on peut faire 1-2-2-1, voilà... J'ai, j'ai... On, on, on a pu mettre cette consigne supplémentaire parce qu'on est deux. Voilà. Parce que j'aurais pas pu gérer une difficulté de plus, avec le nombre d'enfants.

L'intervention d'Inès est non seulement une prise de parole précisant autrement les critères de réussite de la tâche et la complexifiant mais elle offre aussi la possibilité d'avoir une séance plus riche. Cette consigne supplémentaire a pu être ajoutée parce qu'elles sont deux. Nous rappelons que cette manière de faire n'avait pas été négociée pendant le temps de préparation. C'est ici aussi un exemple supplémentaire de la fonctionnalité préparatoire de la co-intervention. Notre analyse nous conduit à différencier cette intervention directe d'Inès auprès de la classe de celle vue précédemment où elle s'est adressée à Emelyne. Ici, nous n'analysons pas de frottement des genres ni de transformation de l'activité d'Emelyne. L'enseignante de la classe accepte cette consigne supplémentaire puisqu'elle enrichit la séance, mais seulement

parce qu'elles sont deux ensuite pour « gérer » ce qu'elle estime être une difficulté supplémentaire, pour les élèves mais aussi pour elle.

4-4- Transformation des manières de voir de Sophie, enseignante ordinaire de l'école 2.

Pendant l'autoconfrontation simple, quelles sont les manières de dire de Sophie à propos des interventions de Fabienne pendant la séance en co-intervention ? Nous rappelons que Sophie analyse la richesse de ses échanges en ce qu'ils lui permettent d'aller « tout de suite au particulier, à la lumière de notre action » (énoncé 149- ACS Sophie), grâce au fait que Fabienne n'a pas la même « vue » qu'elle.

Énoncés 151 à 153 – ACS Sophie :

151 Sophie : Et même si ... parce que quelque... La différence entre Fabienne et moi, c'est que Fabienne elle va toujours avoir la vue des enfants en difficulté. Elle essaye de l'appliquer aussi aux autres élèves, ça c'est un fait, sauf que moi je dois gérer la gestion de classe. Donc quelquefois il peut y avoir... pas contradiction, mais... difficulté !

152 Chercheur : *Hum, hum.*

153 Sophie : Tu vois ? Donc, ça, ça ... ça s'oppose, quoi. Mais positivement, hein, bien sûr.

L'activité de Fabienne est dirigée vers les élèves en difficulté, alors que celle de Sophie est dirigée vers le collectif classe. Dans l'activité conjointe, Fabienne a comme pré-occupation la mise en activité des élèves désignés en difficulté alors que celle de Sophie est de « gérer la gestion de classe », ce qui équivaut à ce que nous avons analysé en termes de « pilotage de la classe » et « mise en activité de tous les élèves ». Les motifs de leur activité sont différents et peuvent même entrer en conflit : « ça s'oppose ». Mais quel est ce « ça » ? Quels sont les motifs de leur activité qui s'opposent ?

Les échanges entre Sophie et Fabienne sont nombreux lors des séances en co-intervention, et nous avons pu en filmer quelques-uns. La première intervention est venue de Sophie pour parler avec Fabienne d'un élève.

Énoncé 192 - ACS Sophie :

192 Sophie : J'avais... J'ai l'impression que j'ai dit : « C'est mieux. » Donc il voulait peut-être faire quelque chose...

Sophie a réglé « un petit détail » de cahier (aller à la page suivante pour que la production tienne sur une page entière). Cela reste de l'ordre du pilotage de la classe effectué par l'enseignante titulaire, et l'enseignante supplémentaire suit l'organisation mise en place. Sophie signale que les échanges sur cette séance n'ont pas été très fréquents mais qu'ils le sont davantage en

général. Il est important pour Sophie que les petites régulations qu'elle fait à toute la classe concernent aussi le groupe de Fabienne. Par exemple dans la séance filmée, suite à la question d'une élève, elle a considéré que sa réponse pouvait être utile à tous et a fait une régulation à tout le collectif classe.

Enoncés 239 à 262 - ACS Sophie :

239 Chercheur : *Et c'est que là, en fait, malgré qu'il y ait Fabienne, ils sont quand même ... les élèves sont quand même... attentifs...*

240 Sophie : Ouais.

241 Chercheur : *à ce que tu es en train de ...*

242 Sophie : Ouais.

243 Chercheur : *Parce que ça c'est une petite régulation, que tu es en train de...*

244 Sophie : Oui, oui. C'est une petite régulation que j'ai trouvée intéressante à...

245 Chercheur : *de dire...*

246 Sophie : de dire à voix haute...

247 Chercheur : *à voix haute.*

248 Sophie : puisqu'elle me l'avait dit qu'à moi. Et c'est vrai que, ben Lisaro écoute. Je pense que Michaël écoute aussi. Là, on le voit pas.

249 Chercheur : *Hum, hum.*

250 Sophie : Elle à moitié. Lui pas du tout.

251 Chercheur : *Hum.*

252 Sophie : Lui, il est en train de se promener, mais c'est... autre, autre chose.

253 Chercheur : *Oui. Oui, oui... Et donc c'est important pour toi justement que ces moments-là...*

254 Sophie : Voilà !

255 Chercheur : *Ils soient, ils soient présents et...*

256 Sophie : Et voilà. Le fait que, comme je te disais auparavant, quand...

Fabienne sortait de la classe.

257 Chercheur : *Hum.*

258 Sophie : Et ben il y n'avait pas ces régulations !

259 Chercheur : *Oui. Oui, oui.*

260 Sophie : Tu vois ?

261 Chercheur : *Hum, hum.*

262 Sophie : Qui... bon, voilà quoi. Mais c'est... Pour moi c'est important, oui, mais...

Si la pré-occupation de Sophie est que les élèves du groupe soient à l'écoute de leur maîtresse même si Fabienne est à côté d'eux, c'est parce qu'elle trouve important qu'ils bénéficient aussi des régulations de la classe. Ainsi, le motif de l'activité de Sophie est que tous les élèves de sa classe réalisent la tâche en suivant des rails communs. Ce motif de Sophie rejoint ici le motif de Fabienne dans l'activité conjointe de co-intervention.

Par exemple, une intervention de Fabienne auprès de Sophie a été de lui proposer d'écrire au tableau les idées qu'elle était en train de faire formuler par les élèves dans une phase collective orale. Si nous comparons cette intervention à celle d'Inès auprès d'Emelyne de l'école 1, nous

notons que deux interventions des enseignantes co-intervenantes (Inès et Fabienne) ont comme source la préoccupation de la réussite de la réalisation de la tâche par tous les élèves et non seulement les élèves désignés en difficulté. Ainsi, de manière indirecte, ils bénéficient aussi de l'amélioration de l'efficacité de la séance. Sophie le fait d'ailleurs remarquer.

C'est un exemple de plus sur l'instrumentalisation de la co-intervention au service d'un rapport efficacité/coût/efficience tourné vers l'avancée du collectif-classe.

Enoncés 357 à 385 - ACS Sophie :

357Sophie : Et là, t'as vu ce qu'elle vient de me faire ?

358Chercheur : *Oui. Oui, oui. (...) Et... est-ce que c'était quelque chose que tu avais prévu ?*

359Sophie : De les écrire ?

360Chercheur : *D'écrire au tableau les idées.*

361Sophie : Heu... Pffffff !... Ben, ça m'arrive de le faire, là, je suis en train de réfléchir à comment je fais. Oui, des fois je le fais. Là, j'y ai pas pensé, à ce moment-là. Donc c'est bien qu'elle me l'ait rappelé. J'aurais peut-être fini par le faire, peut-être que non.

362Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

363Sophie : Tu vois ?

364Chercheur : *Hum, hum.*

365Sophie : Donc heu... peut-être que non. Là j'ai... j'y ai pas pensé là. Honnêtement, je te le dis... ça a pas été...

366Chercheur : *Oui. Non mais c'est...*

367Sophie : Voilà !

368Chercheur : *Mais c'est aussi le...*

369Sophie : Donc le fait qu'elle soit là, elle me rappelle quand même quelque chose qui est essentielle. Mais ça m'est déjà arrivé de le faire, donc je ne peux pas dire que je le ne fais jamais, tu vois ?

370Chercheur : *Ce n'est pas ce que je voulais dire...*

371Sophie : Oui, oui. Non mais, je, je précise justement.

372Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*

373Sophie : L'intérêt d'avoir une personne qui te rappelle un truc, parce que tu penses pas à tout quoi !

374Chercheur : *Parce que... parce que il y avait deux possibilités. Là elle te dit : « Bon, ça serait bien... » ou je ne sais pas exactement comment elle te le dit, mais elle te fait penser...*

375Sophie : Non, non. Elle m'a fait... elle m'a fait un signe. Je crois qu'elle a même pas parlé.

376Chercheur : *Ah oui, elle a même pas parlé, elle a fait un signe.*

377Sophie : Ah oui, oui, non, c'est un signe.

378Chercheur : *Et donc toi tu dis : « Ah oui. Le tableau ... » Mais tu pouvais très bien dire : « Non, aujourd'hui, je veux qu'ils... que, que ce soit... Enfin, tu aurais, tu aurais pu...*

379Sophie : Ah oui !

380Chercheur : *Il y avait des autres possibilités. « Non, aujourd'hui je... »*

381Sophie : Non, non. Là, elle avait raison là... Elle avait tout à fait ...

382Chercheur : *Ce n'est pas une question de, de ...*

383Sophie : Ben si, elle avait raison, dans le sens où ça peut-être qu'un... Ca peut être une aide supplémentaire pour les... Et en plus, j'avais pas l'impression qu'elle l'ait... fait pour les aid... enfants en difficulté, ça.

384Chercheur : *Hum, hum.*

385Sophie : Je pense que c'est plus pour les autres. Donc heu... bon... Non, non, là c'était... Non, non, j'allais pas dire non, là, je pense qu'elle a raison !

Sophie analyse l'intervention de Fabienne comme concernant un point important de l'efficacité de la séance. Cet ajustement a été bienvenu car elle n'y avait pas pensé, et elle l'a donc immédiatement mis en œuvre. Pourquoi a-t-elle fait le choix de prendre en compte la proposition de Fabienne ? D'une part parce que « elle avait raison », car écrire les idées des élèves au tableau étaient une aide supplémentaire qui n'était pas sur la fiche d'écriture. D'autre part parce que cette aide s'adressait à tous les élèves de la classe, dont indirectement les élèves désignés en difficulté, et qu'elle faisait écho positivement à la pré-occupation de Sophie sur la mise en activité de tous les élèves. Nous constatons que c'était aussi le cas pour l'intervention d'Inès auprès d'Emelyne, comme vus dans le point précédent. Lors de cette intervention de Fabienne, les motifs de l'activité de chacune ne s'opposait pas mais concordait, ce qui fait que Sophie a pu mettre en œuvre immédiatement ce « possible » proposé par Fabienne. Cette transformation de son activité et la création d'un nouveau but est un processus similaire à celui d'Emelyne suite à l'intervention d'Inès à propos des rimes. Nous questionnons le processus de création de ces nouveaux buts chez Emelyne et Sophie, les enseignantes ordinaires. Le frottement des genres d'activités est-il source ou ressource pour la transformation de nouvelles manières de faire ? Si les transformations sont durables, dans quels temps se fait l'appropriation de nouvelles manières de faire ? Cette appropriation conduit-elle à une amélioration des pratiques dans la classe, et lesquelles ?

4-5- Frottement des genres d'activités dans l'autoconfrontation croisée

Nous avons montré que le dispositif d'aide en co-intervention était une nouvelle situation de travail dans le chapitre 2, source d'échanges et de confrontation entre les co-intervenantes de ces situations de travail, dans une activité conjointe que nous avons explorée dans le chapitre 3. Ce qui nous amène au chapitre 4 de cette troisième partie, où nous montrons que les gestes de métier ne sont des ressources dans la co-intervention que si l'activité des enseignantes n'est pas uniquement dirigée vers la personnalisation des aides aux élèves. En revanche, le frottement des genres d'activités et des motifs peut être une source de transformation de l'activité individuelle et collective lorsque la pré-occupation principale de l'enseignant ordinaire est prise

en compte : la mise en activité de tous les élèves dans la situation d'enseignement-apprentissage. C'est ce que nous avons pu analyser à partir des manières de dire, de faire et de penser des discours des enseignantes dans les autoconfrontations simples de cette recherche intervention.

Mais que devient cette transformation des manières de voir dans les autoconfrontations croisées. Comment sont-elles dé-contextualisées et re-contextualisées dans ce nouveau contexte ? Comment la co-analyse avec le pair co-intervenant transforme les manières de dire, de voir et de faire ?

Nous allons montrer dans cette dernière partie une transformation des manières de faire à l'œuvre dans l'autoconfrontation croisée de Sophie et Fabienne, co-intervenantes dans l'école 2.

Nous vous présentons tout d'abord directement l'extrait complet issu de cette autoconfrontation que nous analyserons ensuite longuement.

Enoncés 1921 à 2091 – ACC Sophie-Fabienne :

1921 Chercheur : *Oui. En fait, la, la question que tu t'étais posée, c'est que tu reformulais les consignes, mais tu savais pas trop, Fabienne... heu Sophie... ce qu'elle en... ce qu'elle en pensait, de ce temps là où tu, tu... tu... où tu parlais avec les élèves, tu faisais oraliser de nouveau. Parce que on... En fait, quand tu donnes ta consigne à la classe, tu le dis, tu le dis une fois, et puis après tu lances. Tu lances...tu lances la fiche-guide. Et... et toi, en fait, avec ton groupe d'élèves, tu reprends quand même la consigne bien...tu l'as fait reformuler presque par plusieurs élèves...*

1922 Fabienne : Hum.

1923 Chercheur : *deux fois, trois fois, pour être sûre que...*

1924 Fabienne : Oui, oui, ça me revient.

1925 Chercheur : *Et, et... voilà. C'est bon ?*

1926 Fabienne : Oui. J'y étais plus.

1927 Chercheur : *Et là... et tu te demandais en fait ce que tu (Sophie) en pensais, quoi. En gros, hein, c'est ça ? Non ?*

1928 Sophie : Que moi ce que que j'en pensais ?

1929 Chercheur : *Vas-y, vas-y. Je te laisse parler.*

1930 Fabienne : Heu... comment... Heu... Je me demande si... il ne serait pas bon, voilà c'était ça en fait ma... mon questionnement.

1931 Chercheur : *Ah.*

1932 Fabienne : Mais ça, c'est mon fonctionnement d'adapt, hein...

1933 Sophie : Hum.

1934 Fabienne : c'est pour ça que j'ai besoin d'en discuter avec toi ! Si... comment, ce que je fais avec eux, là, ça serait peut-être pas mal de le faire en grand groupe. Toi, de ton côté, avec le, le groupe...

1935 Sophie : Hum.

1936 Fabienne : de faire reformuler les consignes à certains enfants, de leur demander ce qu'ils ont compris de ce que tu leur demandes.

1937Sophie : Hum.

1938Fabienne : D'accord ? Voilà, c'était ça ma... mon questionnement.

1939Sophie : Mais qu'est ce que t'appelles, les consignes, là, ce... à ce stade là, les consignes ?

1940Fabienne : Je sais plus ce que c'était la consigne !

1941Sophie : Là, on était en train de travailler sur... je sais plus ce que c'était, là.

1942Chercheur : *Hum. Je...*

1943Sophie : C'était pas le, le père Noël, là ?

1944Chercheur : *Là, la lettre ? Non, c'est une lettre.*

1945Sophie : Ah c'est la lettre à...

1946Chercheur : *La lettre aux...*

1947Sophie : à la personne de son choix ?

1948Chercheur : *Oui. Oui, oui.*

1949Fabienne : Ben, par exemple, si tu donnes la fiche-outil...

1950Sophie : Hum. De relire les...

1951Fabienne : Alors...

1952Sophie : Ca on le fait.

1953Fabienne : ils ont un moment où ils lisent silencieusement par exemple.

1954Sophie : Ouais, ouais.

1955Fabienne : C'est ce qu'ils font là.

1956Sophie : Ouais.

1957Fabienne : Ils lisent silencieusement et après ils disent ce qu'ils ont compris de ce qu'ils ont... de ce qu'ils ont lu, de ce qui est attendu. Puisque la fiche-outil, c'est ça, c'est...

1958Sophie : Et on le fait pas ça ?

1959Fabienne : Non.

1960Sophie : On dit pas...

1961Fabienne : Non.

1962Sophie : les, les critères de réussites, à quoi il faut penser...

1963Fabienne : Non. Non.

1964Sophie : Je vois pas.

1965Fabienne : Y a pas si tu veux... comment, tout de suite ils ont la fiche-outil, là...

1966Sophie : Hum.

1967Fabienne : ou il y en a qui, qui l'ont pas. Et après ils se mettent au boulot.

1968Sophie : Hum.

1969Fabienne : Et moi je me demandais si certains enfants n'auraient pas besoin de cette étape, où ils disent...

1970Sophie : Hum.

1971Fabienne : voilà, ce que nous avons compris, quoi, de... Et comme ça, de vérifier s'ils ont bien compris ce qu'il fallait faire.

1972Sophie : Hum. Ouais, ouais.

1973Fabienne : Voilà, c'est ça mon, mon questionnement.

1974Sophie : Hum.

1975Fabienne : Par rapport à, à... au groupe.

1976Sophie : Ouais. Dans, dans certains cas, tu as raison. Mais là, par exemple, je, je me souviens bien de cette séance, ils avaient tous compris ce qu'on... Parce que, alors, faut rappeler que cette séance vient après un travail de lecture sur le même type de texte.

1977Chercheur : *Hum.*

1978Sophie : Elle ne vient jamais... sans lien.
1979Chercheur : *Hum, hum.*
1980Sophie : Donc en fait, tout ce qui est écrit dans la...la fiche-outil, ce sont des choses que l'on a observées sur différentes lectures.
1981Chercheur : *Hum, hum. Hum, hum.*
1982Sophie : Donc c'est pas des choses inconnues.
1983Chercheur : *Hum.*
1984Fabienne : Oui, oui, tout à fait.
1985Sophie : Tu vois !
1986Fabienne : Mais là, la... comment, moi je trouve important d'oraliser après une lecture.
1987Sophie : Oui.
1988Fabienne : Voilà !
1989Sophie : Mais ça on le fait pas à chaque fois.
1990Fabienne : On cache !
1991Sophie : Ouais, ouais. Je comprends.
1992Fabienne : On cache, on retourne.
1993Sophie : Oui, oui.
1994Fabienne : Et on dit...
1995Sophie : On dit : « Qu'est-ce que j'ai retenu »
1996Fabienne : Ce que l'on a... ce que l'on a... retenu, si tu veux, de... Et donc on voit si l'enfant a compris.
1997Sophie : C'est pas bête dans le... Ouais. C'est pas bête dans le sens où souvent il y en a qui ne la lisent pas, où qui la lisent... En fait ils la déchiffrent mais ne la lisent pas.
1998Fabienne : Voilà. Pour voir si ils ont bien la construction de la lettre, par exemple parce que c'était la lettre.
1999Sophie : A quoi il faut.
2000Fabienne : Hein !
2001Sophie : Et ça on le dit pas... ?
2002Fabienne : Non.
2003Sophie : A quoi il faut faire penser...
2004Fabienne : Non.
2005Sophie : au destinataire...
2006Fabienne : Non.
2007Sophie : tout ça, on n'a pas dit ça ?
2008Fabienne : Non. C'est pas ça, c'est pas à quoi il faut faire penser ! C'est retourner le truc...
2009Sophie : Hum.
2010Fabienne : et dire : « Bon toi, alors vas-y, dis-moi, explique moi qu'est-ce que tu as compris de ce que tu as lu ? »
2011Sophie : Hum.
2012Fabienne : Voilà. Et donc, et ben, il faut écrire la date en haut à droite.
2013Sophie : Hum, hum.
2014Fabienne : Il faut écrire un destinataire, il faut, na na na. Comme ça, tu vois que l'enfant...
2015Sophie : Ouais, ouais, ouais.
2016Fabienne : dans sa tête...
2017Sophie : Je pensais qu'on le faisait.
2018Fabienne : il a le plan de la lettre.

2019Sophie : Ouais.

2020Fabienne : Et ça, il y a que l'ore...l'oralisation, pardon.

2021Sophie : Ouais.

2022Chercheur : *Mais l'oralisation par l'élève.*

2023Fabienne : Oui ! Par l'élève.

2024Sophie : Oui, oui...

2025Fabienne : Parce que ça permet de voir...

2026Chercheur : *Parce que, à un moment, tu le... enfin là, sur cette séance là, tu le dis, au départ. Tu dis, bon, pensez bien à... puis tu montres la fiche...*

2027Fabienne : ??? Voilà.

2028Sophie : Hum.

2029Fabienne : Mais... hum, tu as... tu le dis une fois.

2030Sophie : Ils ne le redisent pas.

2031Fabienne : Ouais.

2032Chercheur : *Mais là, toi, tu parles de la reformulation ...*

2033Fabienne : Voilà !

2034Chercheur : *par l'élève.*

2035Fabienne : Voilà !

2036Sophie : Mais peut-être par certains, pas en grand groupe.

2037Fabienne : Par certains, c'est ce que je te dis.

2038Sophie : Donc pas en grand groupe, forcément. Allez voir chacun des gamins pour lesquels je pense que... c'est pas clair, ou le reformuler pour... les deux quoi.

2039Fabienne : Pour tout le monde.

2040Sophie : Ouais.

2041Fabienne : Ouais, je pense. Moi je pense que ça serait pas mal d'avoir au moins cinq minutes.

2042Sophie : Hum.

2043Fabienne : En grand groupe, de reformulation... pour voir, si ils ont bien le plan de l'écrit, du travail écrit qu'on leur demande, tu vois. C'est qu'il y a un plan !

2044Sophie : Parce que la dernière fois, regarde, jeudi dernier, quand on a travaillé sur les baguettes estivales.

2045Fabienne : Ouais.

2046Sophie : On l'a dit, ça, non ? (...) Mais c'est pas un seul élève qui le fait, c'est... En fait, c'est toute la classe. Tu sais, c'est des questions... orales...

2047Chercheur : *C'est une reconstruction ?*

2048Sophie : Collective.

2049Chercheur : *Collective.*

2050Sophie : Mais oral rapide.

2051Fabienne : Hum. Mais ça serait pas mal de peut-être passer à une reconstruction individuelle...

2052Sophie : Hum.

2053Fabienne : par certains enfants... peut-être, au début, par des bons.

2054Sophie : Oui, oui. ???

2055Fabienne : Qu'ils captent bien le truc...

2056Sophie : Hum, hum.

2057Fabienne : la planification, tu vois, du travail. Puis petit à petit, comme ça les autres apprennent et...

2058Sophie : Oui. Et... peut-être le faire rapidement, et après aller voir certains, les élèves dont on parle...

2059Fabienne : Par exemple.

2060Sophie : qu'il le reformule individuellement puisque moi j'ai le temps d'aller les voir.

2061Fabienne : Ouais.

2062Chercheur : *Hum.*

2063Fabienne : Par exemple. Mais tu vois, d'avoir ce petit moment où l'enfant...

2064Sophie : Hum.

2065Fabienne : Voilà. Il oralise ce qu'il a compris de la...

2066Sophie : Ouais, ouais.

2067Fabienne : de sa lecture.

2068Sophie : D'accord.

2069Fabienne : Parce que c'est là où tu vois s'il a compris ou non.

2070Sophie : Oui, oui. Et puis si cette fiche-outil va lui servir à quelque chose ou pas.

2071Fabienne : Absolument !

2072Sophie : Parce que si c'est pour la mettre...

2073Fabienne : Voilà.

2074Sophie : Sans la mettre.

2075Fabienne : Voilà.

2076Chercheur : *Et... Est-ce que vous pensez que du coup les autres élèves, enfin, c'est un peu comme l'échange d'idées après, là, où tu... Les élèves donnent des idées et puis les autres en profitent. Là, quelque part, comme un élève parle de ce qu'il a compris... Ben du coup, les autres, aussi : « Ah ben oui, moi j'avais compris ça ! » ou bien « Non, non, en fait, j'avais pas compris ça et, j'ai un problème de... ». Et du coup se le, se le... .*

2077Fabienne : Oui !

2078Sophie : Ben peut-être pas pour tout le monde et pas tout le temps.

2079Fabienne : Et ne pas dire... Et ne pas dire...

2080Chercheur : *Non, non, mais je...*

2081Sophie : Certains peut-être.

2082Fabienne : Et peut-être ne pas valider sous forme de « C'est ça » ou « C'est pas ça ». L'enfant qui dit ce qu'il a compris de sa fiche... comment, le faire rebondir au niveau du groupe en disant : « Et bon... Est-ce que toi t'as compris la même chose ? »

2083Sophie : Ouais. Voilà. Oui.

2084Fabienne : « Est-ce que toi t'as compris... Alors, vas y. Dis-moi toi ce que t'as compris ? Si t'as compris la même chose, tu dis j'ai compris la même chose. » Donc ça permet aussi d'écouter l'autre !

2085Sophie : Hum, hum.

2086Fabienne : Hein !

2087Sophie : Oui, plus.

2088Fabienne : Heu... Voilà...Heu... « Toi, bon alors, toi t'as pas compris la même chose. Dis-nous ce que t'as pas compris, toi. » Et puis d'avoir un moment de confrontation !

2089Sophie : Hum.

2090Fabienne : Tu vois ! De voir comment... quel niveau de lecture ils ont. A quel niveau de lecture ils ont...ils sont.

2091Sophie : Hum, hum.

En ce début d'analyse, nous allons tout d'abord revenir sur l'interrogation de Fabienne à propos de la reformulation des consignes débutée lors de l'autoconfrontation simple, en co-analyse avec le chercheur, quand elle se voit faire reformuler les élèves de son groupe. Elle réalise que cette manière de faire peut être étendue au collectif classe. Cette interrogation la conduit à s'interroger sur ce que peut en penser Sophie.

Enoncés 433 à 468 – ACS Fabienne :

433 Fabienne : (...) Alors, qu'est-ce que je veux.
(...) Je ne sais pas.
434 Chercheur : *Hummm...*
435 Fabienne : Je ne sais pas.
436 Chercheur : *Alors moi, par exemple, ce que je trouve intéressant, alors je vais t'aiguiller peut-être, mais tu l'acceptes ou non !*
437 Fabienne : Ah ben oui parce que je...
438 Chercheur : *Mais je trouve que, que... la manière dont tu rappelles les consignes... la manière dont tu le fais dans le groupe...*
439 Fabienne : Hum. Hum.
440 Chercheur : *Alors qu'elle est déjà en train de distribuer le papier, mais donc elle ne l'a dit qu'une fois...*
441 Fabienne : Elle veut pas, hein !
442 Chercheur : *De ?*
443 Fabienne : (rire).
444 Chercheur : *Que ?*
445 Fabienne : Justement je pensais à ça moi...
446 Chercheur : *Elle ne veut pas que tu rappelles les consignes ?*
447 Fabienne : Non !
448 Chercheur : *Ah !*
449 Fabienne : Comment... Elle estime... Donc ça, on pourra en discuter avec Sophie effectivement...
450 Chercheur : *Hum, Hum.*
451 Fabienne : parce que moi je pense que... ce que je fais comme travail de rappel des consignes dans le petit groupe... ça pourrait être fait au niveau collectif, tu vois, par exemple.
452 Chercheur : *Ah oui ! D'accord. Oui, oui, parce qu'elle ne l'a dit qu'une fois ! Enfin elle a expliqué la consigne, une fois.*
453 Fabienne : Mais je dis qu'elle veut pas...
454 Chercheur : *Et elle ne fait pas reformuler par la classe.*
455 Fabienne : Je dis qu'elle veut pas, mais bon, à vérifier, tu vois, ça, ça serait intéressant.
456 Chercheur : *Ah !*
457 Fabienne : Parce que...
(Silence de 40 secondes)
458 Chercheur : *Donc, on finit la vidéo et puis...*
459 Fabienne : Donc... donc... voilà ! On peut garder ça.
460 Chercheur : *Oui. Donc la période... six minutes....*
461 Fabienne : Discuter avec Sophie de la possibilité... Mais je pense que je l'ai déjà fait, mais je ne m'en rappelle plus bien maintenant. (...) Donc vérifier si elle,

elle veut. Parce que... peut-être qu'elle pense qu'en CE2... ben heu... ils écoutent les consignes point barre (rire).

462 Chercheur : *Oui. Oui.*

463 Fabienne : Tu vois ?

464 Chercheur : *Oui. C'est possible.*

465 Fabienne : Hein, c'est possible, hein ! Parce qu'elle les tire toujours vers le haut.

466 Chercheur : *Hum, hum.*

467 Fabienne : Elle est exigeante. C'est quelqu'un d'exigeant.

468 Chercheur : *Oui. Oui. Elle le dit elle-même.*

Lors de son autoconfrontation simple, Sophie fait justement un commentaire à ce sujet au moment du visionnage de la vidéo sur le même passage de la séance.

Enoncés 160 à 162 – ACS Sophie :

160 Sophie : Tu vois ... l'in...l'intérêt qu'elle soit là quand même, c'est que là pendant qu'on ... les petits moments de pause, on va dire...

161 Chercheur : *Hum, hum.*

162 Sophie : elle en profite pour répéter, répéter, répéter ... et répéter, les faire répéter plutôt, je dirais. Mais tu vois j'ai toujours un œil ! (rire)

Il ressort de ces extraits d'autoconfrontation simple que les deux enseignantes portent un même intérêt à la reformulation de la consigne. C'est une préoccupation forte chez Fabienne, un geste de métier qui organise son travail en regroupement de remédiation et qu'elle utilise dans le dispositif en co-intervention. Sophie réalise au moment du visionnage le nombre de fois où Fabienne fait « répéter » aux élèves ce qu'il faut faire et y trouve un « intérêt », mais n'engage pas plus la conversation sur ce sujet, sans chercher à aller plus loin sur la classe ou sur sa pratique.

Nous proposons une analyse du passage de l'autoconfrontation croisée à partir du point de vue de l'« activité sur l'activité » de Sophie, suscitée par la dé-contextualisation et re-contextualisation du contexte initial de la séance et par la co-analyse avec Fabienne, qui alimente la motricité dialogique des échanges sur le thème de la « reformulation des consignes ». Pour rendre plus clair notre propos, nous avons choisi de mettre en italique les discours des enseignants, et de mettre en gras les mots concernés par l'analyse.

Cet extrait de l'autoconfrontation croisée commence par un rappel sur le contexte du questionnement de Fabienne (Enoncés 1921 à 1929 - ACC Sophie-Fabienne), où nous ramenons son interrogation dans la co-analyse puis posons directement la question à Sophie (Enoncé 1927), pour enfin solliciter Fabienne à entamer la discussion avec Sophie (Enoncés

1930 à 1938). Fabienne parle en tant que JE et MON dans l'énoncé 1930, marquant une pratique d'enseignante spécialisée appuyée par le MON de l'énoncé 1932 « *mon fonctionnement d'adapt* », qu'elle met en confrontation avec la pratique de Sophie, enseignante ordinaire de la classe, par le biais du IL de « *il ne serait pas bon* » (Enoncé 1930). C'est mon soi qui discute avec un autre soi (Enoncé 1934), à partir d'un horizon commun qui est ici le collectif classe et non les élèves bénéficiant du dispositif d'aides. A partir de ce que montre Fabienne comme geste de métier sur le groupe par l'intermédiaire de la vidéo, celle-ci demande à Sophie si elle ne pourrait pas utiliser ce geste « en grand groupe », d'où l'emploi du LE, du TOI et du TON, avec un « *le groupe* » qui s'avère être à la fois le reste de la classe, en rapport avec leur organisation de la co-intervention et la « responsabilisation distribuée » des aides, mais aussi avec la classe entière, puisque les élèves du groupe de Fabienne écoutent les consignes données en collectif par leur enseignante, qui est leur référente. Le geste de métier qu'utilise Fabienne consiste à demander aux élèves ce qu'ils ont compris de ce qui est demandé (Enoncé 1936). Il est à noter que ce geste est utilisé par Inès, l'enseignante supplémentaire de l'école 1, quand elle circule dans les rangs de la classe d'Emelyne. Nous en déduisons que ce n'est pas un geste spécifique au métier d'enseignant spécialisé, ni lié à l'organisation au travail en groupe. A partir de l'énoncé 1949, le questionnement de Fabienne mobilise Sophie dans une succession de dé-contextualisation / re-contextualisation de ses manières de faire et de penser son vécu initial, dont nous trouvons la trace dans six déplacements de signification à partir de l'énoncé 1952.

La discussion commence par une demande de Sophie. Elle souhaite que Fabienne précise ce qu'elle veut dire par « consigne » à ce stade de la séance (Enoncé 1939). Fabienne s'explique donc en prenant l'exemple de la fiche-outil (Enoncés 1949 à 1957), non pas sur le contenu de ce qu'il est demandé de faire, mais bien sur la manière de faire de Sophie pour donner la consigne à la classe : après la distribution de la fiche-outil, il n'y a pas de moment où les élèves reformulent ce qu'ils ont compris.

1) Le premier déplacement de Sophie commence à l'énoncé 1952 : « *ça on le fait* », où elle prend une position occultant le soi-je par un ON englobant le collectif classe et elle-même, affirmant que les élèves ont un temps de lecture silencieuse de la fiche-outil. Nous nous demandons aussi si ce ON ne pourrait pas être les deux enseignantes. Sophie s'appuie sur ce qu'elles voient des élèves – le ILS - pour étayer son énoncé précédent et Fabienne acquiesce en faisant de même : « *c'est ce qu'ils font là* » (Enoncé 1955). Ce qui pré-occupe Fabienne n'est pas ce temps de lecture silencieuse, mais ce qu'il est possible de faire après, en rapport avec ce qu'elle-même fait dans son groupe : « *ils lisent silencieusement et après ils disent ce qu'ils ont*

compris de ce qu'ils ont lu ». Nous notons la disparition du JE et l'appropriation du ILS par Fabienne. Elle ne prend pas comme illustration son geste de métier avec le groupe d'adaptation, mais utilise un ILS qui concerne le collectif classe et qui sert d'exemple sur une manière de faire que pourrait utiliser Sophie, en argumentant sans terminer que la fiche-outil sert à cela : « *Puisque la fiche-outil c'est ça, c'est...* » (Enoncé 1957).

2) Nous analysons dans l'énoncé 1958 un deuxième changement, où Sophie entre dans un mode interrogatif : « *et on le fait pas ça ?* » avec toujours un ON générique qu'il est difficile de déterminer. Est-ce Sophie et le collectif –classe ? Ou Sophie et Fabienne ? Les énoncés suivants « *On dit pas...* » (Enoncé 1960) et « *les critères de réussites, à quoi il faut penser ...* » ne nous permettent pas de préciser ce ON. En revanche, par trois fois, Fabienne renvoie un « *non* » aux questions de Sophie (Enoncés 1959, 1961 et 1963). Sophie termine cet échange en manifestant son incompréhension et revient au JE dans l'énoncé 1964 : « *Je vois pas* ». Fabienne continue par un « *y a pas* » (Enoncé 1965) qui renvoie Sophie à une autre manière de faire possible pour la compréhension de la consigne et développe enfin une réponse à la dernière question de Sophie « *et on le fait pas ça ?* » (Enoncé 1958). La réponse de Fabienne utilise comme ressource ce qu'elles viennent de voir sur la vidéo : « *comment, tout de suite ils ont la fiche-outil, là* » (Enoncé 1965), utilisant le L^À pour s'appuyer sur ce que qu'elles voient de ce que font les élèves, et utilisant le ILS, ce qui montre encore une fois que son activité présente est dirigée vers les élèves et non vers Sophie, ce qui se serait traduit par l'utilisation d'un TU. Fabienne développe son idée en décrivant la séance vécue « *ils ont la fiche outil, là (...) ou il y en a qui, qui l'ont pas. Et après ils se mettent au boulot.* » (Enoncés 1965 et 1967), puis propose une étape intermédiaire, en prenant une position personnelle par MOI et JE, et en utilisant le mode interrogatif et conditionnel avec une activité dirigée vers les élèves : « *Et moi je me demandais si certains enfants n'auraient pas besoin de cette étape, où ils disent (...) ce que nous avons compris, quoi, de... Et comme ça, de vérifier s'ils ont bien compris ce qu'il fallait faire.* » (Enoncés 1969 et 1971).

3) Sur les cinq énoncés suivants, Sophie a une position attentiste et se contente de répondre par des « *hum* » et des « *ouais* ».

4) A partir de l'énoncé 1976 jusqu'en 1985, Sophie se remobilise dans une position affirmative, en commençant par donner raison à Fabienne en ce qui concerne des généralités dans la pratique : « *Dans certains cas, tu as raison* » (Enoncé 1976), puis en poursuivant sur le

cas précis de cette séance qu'elles visionnent, où elle modère la proposition de Fabienne par un « *Mais là...* » qui sous-entend que ce n'était pas utile dans ce cas-là car « *ce qui est écrit dans la fiche-outil, ce sont des choses que l'on a observées sur différentes lectures* » (Enoncé 1980), le ON englobant ici les élèves de la classe et elle-même. Pour elle, ce ne sont pas « *des choses inconnues* » (Enoncé 1982), il n'est donc pas utile de vérifier la compréhension de ce qui est lu. Fabienne répond à cet argument en réutilisant le « *Mais là* » (Enoncé 1986) qui lui permet de mobiliser Sophie sur ce contexte initial qu'elles visionnent, mais son discours change de direction, il devient adressé non plus vers l'activité des élèves mais vers sa pratique et celle de Sophie, ce qui apparaît avec le JE: « *Moi je trouve important d'oraliser après une lecture.* » (Enoncé 1986). Sophie se mobilise sur sa manière de faire et qu'elle voit du contexte initial : « *Mais ça on le fait pas à chaque fois.* » (Enoncé 1989). Ici encore le doute subsiste sur le ON. Englobe-t-il Sophie et la classe ou le pilotage de la séance par Sophie et Fabienne ? Nous rappelons que lors de son autoconfrontation simple, Sophie réalisait que Fabienne fait répéter la consigne aux élèves, mais sans y mettre le sens que Fabienne donne à penser dans cette partie de l'autoconfrontation croisée.

Fabienne décrit ce que pourraient faire les élèves : « *On cache !* » (Enoncé 1990), « *On cache, on retourne.* » (Enoncé 1992) et « *Et on dit...* » (Enoncé 1994), en reprenant le ON qu'utilise Sophie, ce qui lui permet de ne pas pointer la pratique de Sophie mais de fait dirige de nouveau leur réflexion sur l'activité des élèves. Sophie cette fois-ci n'utilise pas des « *hum* » mais acquiesce aux propositions de Fabienne en utilisant le JE : « *Ouais, ouais, je comprends.* » (Enoncé 1991), « *Oui, oui.* » (Enoncé 1993), puis transforme son objet de réflexion en entremêlant ses manières de voir l'activité de l'élève (J') à l'activité des élèves décrite par Fabienne toujours en reprenant le ON : « *On dit : « Qu'est-ce que j'ai retenu ? » »* » (Enoncé 1995). Fabienne, toujours à partir du ON, reprend l'idée de Sophie dans la suite de sa description : « *Ce que l'on a... ce que l'on a... retenu, si tu veux, de... Et donc on voit si l'enfant a compris* » (Enoncé 1996). Le troisième ON ne concerne cette fois pas Sophie et la classe, mais bien Sophie et Fabienne, ou alors un ON générique, les enseignants en général.

5) A l'énoncé 1997, Sophie revient à un mode interrogatif, ce qui nous montre qu'elle continue d'être dans une phase de mobilisation sur sa propre activité initiale. Elle semble confronter ce que dit Fabienne et ce qu'elle voit de ce qu'elle fait dans le contexte initial de lancement de la tâche. Elle commence par rebondir sur la dernière phrase de Fabienne « *Et donc on voit si l'enfant a compris.* » (Enoncé 1996) en montrant son accord « *C'est pas bête* » (Enoncé 1997) et s'approprie la signification de la proposition de Fabienne, en la reformulant pour tenir compte

de sa manière de voir ce qui se passe, à partir de l'activité des élèves encore une fois (ILS): « *en fait ils la déchiffrent mais ne la lisent pas* » (idem).

Nous trouvons essentiel pour le déclenchement du rapport dialogique d'avoir cette activité dirigée des deux enseignantes à la fois vers l'activité des élèves mais aussi vers leur propre activité. Entre une activité dirigée vers les élèves : « ils la déchiffrent mais ne la lisent pas » et une activité dirigée vers soi-même : « En fait, je les fais lire mais je ne vérifie pas la compréhension de ce qu'ils ont lu », l'adressage est différent ainsi que la mobilisation vers une transformation. Ici, avoir un discours adressé à la fois vers les élèves et vers soi-même, en contact avec la situation de travail réelle et celle re-contextualisée par Fabienne, est la source du déclenchement du rapport dialogique. L'activité dialogique a comme point de fixation du sens un outil utilisé en classe, la fiche-outil, utilisée par les deux enseignantes, mais ici Fabienne mobilise l'activité de Sophie sur son utilisation dans un contexte de classe entière. Elle précise sa pensée en 1998, en donnant un exemple, toujours à partir de l'activité des élèves (ILS) et en rapport avec la situation initiale, dans une recherche de convergence de significations avec Sophie : « *Pour voir si ils ont bien la construction de la lettre* ». Sophie enclenche par une interrogation qui la fait entrer en confrontation avec Fabienne, mais non en rapport avec leurs pratiques respectives, mais en rapport avec ce qu'elles voient de ce que les élèves ont fait dans la séance, et pour cela réutilise le ON, qui englobe les élèves et elle : « *Et ça on le dit pas ?* » (Enoncé 2001). Son activité tend à ne voir que l'activité des élèves, mais Fabienne, par ses dénégations successives (Enoncés 2002, 2004 et 2006), entraîne Sophie à se remobiliser sur sa manière de faire. Celle-ci, continuant sur une activité différente de Fabienne, continue de questionner sa collègue en la relançant par une question plus précise : « *Tout ça, on n'a pas dit ça ?* », sous-entendant que cela fait partie de ses manières de faire. Fabienne se saisit de cette question pour être plus précise dans sa proposition, d'abord en restant générique, en reprenant un verbe conjugué à l'infinitif DIRE plutôt que « tu dis » en 2010, puis un MOI dans l'énoncé 2010, puis en revenant sur les manières de faire par l'utilisation d'un TU dans l'énoncé 2014:

2008Fabienne : « Non. C'est pas ça, c'est pas à quoi il faut faire penser ! C'est retourner le truc... »

(...)

2010Fabienne : « et dire : « Bon toi, alors vas-y, dis-moi, explique-moi qu'est-ce que tu as compris de ce que tu as lu ? »

(...)

2012Fabienne : « Voilà. Et donc, et ben, il faut écrire la date en haut à droite. »

(...)

2014Fabienne : « Il faut écrire un destinataire, il faut, na na na. Comme ça, tu vois que l'enfant... »

6) Dans cette dernière partie, Sophie prend de nouveau une position neutre. Elle répond par des « *hum* » (Enoncés 2009, 2011 et 2013) puis par une série de « *Ouais* » à l'énoncé 2015, pour finir en 2017 par un constat qui fait écho à la question récurrente de Fabienne sur sa manière de faire avec les élèves. Elle cherche à ramener Fabienne au contexte initial de la séance et en quelque sorte lui demander d'argumenter davantage sa manière de voir, cette fois en utilisant le JE et le ON : « **Je** pensais qu'**on** le faisait ». L'utilisation d'un temps du passé montre que la position affirmative de Sophie où elle questionnait Fabienne par un « Et ça on le dit pas ? » commence à s'effacer. C'est un temps où Sophie prend comme objet de pensée sa propre activité et elle réalise que ce que propose Fabienne n'est pas ce qu'elle fait avec le reste de la classe. Elle entre dans un processus de confrontation et de réflexion entre sa manière de voir et de faire et celles de Fabienne, à partir du contexte initial, ce qui se traduit par des réponses laconiques : des « *Ouais* » (Enoncés 2019 et 2021) et des « *Oui* » (Enoncé 2024). Fabienne continue d'approfondir la signification du geste qu'elle propose « *Il n'y a que l'oralisation...* » (Enoncé 2020).

A ce moment de l'autoconfrontation croisée, une intervention du chercheur adressée vers Fabienne relance la discussion sur la reformulation de ce qui doit être dit, prenant comme rappel ce que celle-ci avait énoncé lors de son autoconfrontation simple « *Mais l'oralisation par l'élève* » (énoncé 2022). Celle-ci acquiesce ainsi que Sophie. Puis le chercheur intervient une nouvelle fois, toujours dans l'idée de ramener dans ce nouveau contexte les propos de Fabienne, cette fois en prenant à témoin le contexte initial avec les deux LÀ, puis en s'adressant à Sophie avec le TU : « *Enfin là, sur cette séance-là, tu le dis, au départ. Tu dis, bon, « pensez bien à »... puis tu montres la fiche...* » (Enoncé 2026). Fabienne reprend la main dans cette co-analyse en continuant l'énoncé du chercheur et s'adresse à Sophie avec le TU : « *Mais... hum, tu as... tu le dis une fois.* » (Enoncé 2029). Sophie s'approprie cet énoncé en le reformulant à sa façon : « *Ils ne le redisent pas* » (Enoncé 2030), mais toujours en se centrant sur l'activité des élèves avec l'utilisation du ILS. Fabienne acquiesce en 2031. Le chercheur s'adresse ensuite à Fabienne (TU) et re-contextualise à nouveau la situation initiale (LÀ) en rapport avec les propos de Fabienne lors de l'autoconfrontation simple : « *Mais là, toi, tu parles de la reformulation (...) par l'élève.* » (Enoncés 2032 et 2034).

A partir de l'énoncé 2036, le discours de Sophie change d'adressage et est clairement dirigé vers elle, à partir d'une transformation de la manière de voir son activité initiale et une activité dialogique qui offre de nouvelles manières de faire possibles. Le processus du cadre méthodologique des autoconfrontations, à partir de la situation initiale vécue conjointement et

de la position d' « auteur antérieur » de Fabienne - à la manière de Bakhtine -, a conduit Sophie à une confrontation des manières de faire, ce que nous avons appelé un « frottement des genres d'activités », où le conflit de critères entre deux pratiques devient le moteur de l'activité dialogique. Une transformation des manières de faire de Sophie est à l'œuvre, que nous analysons dans son énoncé 2070 : « *Et puis [voir] si cette fiche-outil va lui servir à quelque chose ou pas* ». Nous analysons son questionnement quasi incompréhensible : « *Parce que si c'est pour la mettre (...) sans la mettre* » (Énoncés 2072 et 2074) comme justement l'illustration de la transformation du motif qui sous-tend l'utilisation de l'outil « fiche ». Cet outil muet, distribué par Sophie en début de séance pour servir de guide et permettre l'autonomie des élèves, devient au fur et à mesure de la confrontation des manières de faire avec Fabienne un instrument d'enseignement explicite pour l'enseignante au service de la réussite de la tâche, support pour vérifier la compréhension qu'ont les élèves de la tâche à réaliser.

DISCUSSION

La première partie de notre thèse a souligné le peu de travaux dont l'objet d'étude porte sur la co-intervention à l'école élémentaire. Le plus souvent, ce dispositif est davantage mentionné qu'étudié en tant que tel, et aucune recherche n'étudie ce qui se passe dans le travail réel au cœur même de la classe. Notre but consistait à apporter de nouvelles connaissances sur cette organisation du travail enseignant encore peu explorée, et nous espérions confirmer ce que nous avait appris notre expérience empirique : travailler en co-intervention à l'école élémentaire ne relève pas d'une continuité des gestes de métier d'enseignant. Nous cherchions des processus de transformation de l'activité qui donneraient à « voir » le développement professionnel de l'enseignant ordinaire à propos des élèves considérés en difficulté d'apprentissage et nous comptons y parvenir grâce au cadre méthodologique des autoconfrontations et à la puissance de la co-analyse suscitée par la motricité dialogique des discours, qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation, et qui a fait ses preuves dans d'autres recherches en Sciences de l'éducation.

Le problème est que nous sommes « tombée sur un os ». Le discours des enseignantes dans les autoconfrontations ne montre pas une « activité sur l'activité » sur les gestes de métier auprès des élèves considérés en difficulté, c'est-à-dire une réflexion sur leur propre activité et leurs manières de faire. Les discours montrent une activité dirigée sur les « manières de faire » de ces élèves face à la tâche proposée, sans remettre en question l'activité enseignante. Ce résultat nous a arrêté net dans notre analyse et a suscité un questionnement problématique qui a abouti à travailler sur de nouveaux objets, et notamment l'« activité conjointe ». Tout d'abord, sur un plan méthodologique, notre questionnement a évolué pour enfin parvenir, à partir d'un nouveau point de vue, à trouver les processus de transformation que nous cherchions mais en analysant d'autres parties du discours des autoconfrontations.

Les résultats de notre recherche intervention interrogent la conception des dispositifs d'aide en co-intervention. Si les prescriptions organisent le travail des enseignants autour de l'injonction à la collaboration et des moyens de coordination que sont le P.P.R.E. et le projet d'école, pour quelles raisons ne retrouvons-nous pas de trace de cette organisation dans les verbatim de notre cadre méthodologique des autoconfrontations ? Si la personnalisation des aides aux élèves à besoins spécifiques est le levier pour mettre en œuvre une organisation de la classe aboutissant à une évolution des pratiques enseignantes, comment se fait-il que nous trouvons une transformation de l'activité enseignante dirigée vers la mise en activité du collectif classe plutôt que la mise en activité d'un élève ? L'écart que nous montrons entre le prescrit et le réel est

saisissant. Il est frappant de voir à quel point l'activité enseignante est méconnue dans ces dimensions individuelle et collective. Notre recherche intervention confirme que ce n'est pas uniquement dans la diffusion des « bonnes pratiques » que se développent les compétences professionnelles dans le travail enseignant, mais bien des gestes de métier que l'on s'approprie, que l'on met « à sa main ». L'« activité dialogique » dans le cadre méthodologique des autoconfrontations éclairent sous un nouveau jour les compromis entre le genre enseignant, la dimension collective de l'activité et entre but de l'action et motif de l'activité individuelle.

Notre recherche intervention, en étudiant le travail réel dans les dispositifs d'aides en co-intervention au sein de la classe, conduit à ré-interroger les conclusions des travaux cités dans cette thèse. Ils apportent un éclairage sur ce qui est fait hors de la classe ou dans la classe par l'enseignant seul, mais ils ne décrivent pas :

a) le travail endogène d'organisation de l'enseignant pour pouvoir mettre en œuvre les gestes d'aide et présenter autrement la tâche à l'élève, puisqu'il apparaît dans nos résultats que la pré-occupation principale de l'enseignant ordinaire est de parvenir à faire comprendre ce qu'il faut faire aux élèves considérés en difficulté pour qu'ils réalisent la tâche dans la même temporalité que les autres ;

b) les gestes professionnels initiaux que les enseignants ordinaires adaptent pour aider les élèves à besoins particuliers (Gombert *et al.*, 2008).

Une première réflexion ré-interroge à la lumière de nos résultats les connaissances scientifiques sur le postulat de l'amélioration des pratiques enseignantes par le travail collectif. Nous avons souligné dans la première partie de cette thèse que les G.A.P.P. avait été créés avec une visée indirecte : les connaissances que pouvaient apporter les rééducateurs sur les difficultés d'apprentissage devaient permettre de développer des pratiques pédagogiques ordinaires plus efficaces (Dorison, 2006), d'où la création de rééducateurs enseignants (par rapport à des paramédicaux) pour l'apport de la pédagogie spécialisée à la pédagogie ordinaire, ressource pour résoudre les difficultés d'apprentissage. Ce transfert n'a pas eu lieu, d'où la disparition programmée des rééducateurs du Rased (option G) du paysage éducatif. Mais pour quelles raisons ce transfert ne s'est-il pas fait ? Lescouarch (2006) plaide de la même manière pour une intervention de l'enseignant spécialisé (maître E) comme « facteur d'innovation pédagogique », contribuant à faire évoluer les pratiques des classes dans une relation quotidienne non hiérarchisée, ce que Canat et Grave (2010) montrent, à partir de gestes de métiers de médiation de l'enseignant spécialisé qui seraient transférables dans un champ de pratiques plus élargies comme celui de la classe. Cette évolution est même conceptualisée par Nédélec-Trohel (2010) qui propose le concept de « migration amorcée des manières de faire entre maîtres » à partir des

résultats de sa thèse. Dans un autre registre, celui des pratiques collaboratives, Thomazet, Ponté et Mérini (2011) montrent que confrontés à une mission d'« expertise » orientée vers les enseignants, les maîtres E investissent un nouvel espace de collaboration et y transfèrent des outils utilisés dans leur pratique d'enseignant spécialisée. Ces chercheurs repèrent de nouvelles formes d'échanges entre les maîtres ordinaires et les maîtres spécialisés qui produisent des « glissements de professionnalité ». Nos résultats montrent pourtant que le thème de la personnalisation des aides en rapport à un élève n'est pas une source de transformation des manières de faire, et nous amènent à poser la question de la nature des outils qui sont transférés d'un espace à l'autre et de l'existence d'une « activité conjointe ». Cela nous conduit à interroger de la même manière la typologie des gestes d'aides établie par Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey (2008). Leurs travaux montrent des gestes d'aides différenciés au sein de la classe et rapportent des propos d'enseignants dont « *les adaptations destinées au départ aux élèves dyslexiques servent à toute la classe, et leur permettent de repenser les cours pour les autres élèves en difficulté* » (p.135). Pour ces chercheurs, « *les adaptations pédagogiques sont une évolution des gestes professionnels habituellement mis en œuvre par les enseignants* » (*ibid.*) et parlent de capacités d'adaptation aux circonstances de travail plus que de routines pouvant s'automatiser. Gombert *et al.* (2008) les décrivent comme des modifications de certains gestes pédagogiques « simples », créant tout de même une « *mini-révolution* » (p.125) pour l'enseignant dans sa manière de concevoir la prise en charge de la difficulté dans sa classe. Mais quels sont les processus qui mènent à ces évolutions ? Et d'où viennent ces adaptations destinées au départ aux élèves dyslexiques ?

Une deuxième réflexion aborde l'analyse des singularités à partir des travaux de Passeron et Revel et de « penser par cas » (2005), pour étayer ce que peut être l'étude de ce cas « Fabienne-Sophie ». Face à la surprise de ne trouver aucun résultat sur le thème de la personnalisation des aides dans les textes des autoconfrontations, nous avons d'abord réfléchi sur comment contourner ce que nous avons considéré à la fois comme une erreur dans la mise en œuvre de notre cadre méthodologique et comme un obstacle. Ensuite, nous en sommes venus à nous interroger sur la manière dont était survenue cette singularité, et à prendre à bras le corps les questions qu'elle suscite : « *En ce sens, un cas n'est pas seulement un fait exceptionnel et dont on se contenterait qu'il le reste : il fait problème ; il appelle une solution, c'est-à-dire l'instauration d'un cadre nouveau du raisonnement* » (Passeron et Revel, 2005, p.10). Malgré un ensemble de faits « déconcertants », puisqu'ils se sont révélés capables de déstabiliser « *l'évidence perceptive d'un objet* » (*id.* p.16) (notre première analyse du thème personnalisation des aides vs mise en activité de la classe entière) et « *la consistance d'une*

conviction » de notre expérience empirique (le transfert des compétences de l'enseignant spécialisé vers l'enseignant ordinaire), nous avons investi le cas plutôt que de le contourner. Nos premières interrogations sur la singularité « Fabienne-Sophie » explorent les extraits du texte de l'autoconfrontation croisée qui portent sur les manières de faire évoluer la compréhension des élèves et le genre d'activité de la classe. La première analyse que nous avons conduite (chapitre 4-5 de la troisième partie) apporte une intelligibilité renouvelée de la situation de travail en co-intervention, mais elle mérite encore d'être approfondie, notamment l'instrumentalisation de la « fiche-outil » par les deux enseignantes. Notre analyse de l'autoconfrontation croisée entre Sophie et Fabienne montre que la ressource de la transformation des manières de voir et de faire de Sophie est l'outil qu'elle utilise pour étayer les élèves (au sens de Bruner). C'est le discours sur les différentes manières de faire la classe avec cet outil enseignant (la manière de faire de Sophie et celle que propose Fabienne) qui est à la source de l'« activité dialogique » (Félix, Amigues et Espinassy, 2014) de Sophie sur ses propres manières de faire.

Notre recherche en ergonomie de l'activité enseignante souligne l'importance de la ré-organisation des milieux de travail et la transformation des outils enseignants dans les dispositifs d'aide. Si la co-intervention est un nouvel espace de travail propice à la redéfinition de ce qu'il y a à faire et de comment le faire, il peut ouvrir à de nouvelles manières de faire « possibles » et à un développement des pratiques. Nous montrons que co-intervenir avec un enseignant ordinaire ou un enseignant spécialisé ne mène pas aux mêmes « frottements » sur les manières de faire et de penser. Le dispositif « inter-métier » (deux genres d'activités différents), à partir d'échanges sur le travail d'enseignement lors du cadre méthodologique des autoconfrontations, produit une transformation sur les pratiques enseignantes. Ce qui nous fait conclure sur les bénéfices de la co-intervention à l'école élémentaire, comme source de l'activité dialogique des professeurs, où « échanger des outils » prend le pas sur « échanger des connaissances ».

CONCLUSION

Le but de cette thèse était de répondre à la question du devenir des conflits de critères et du développement de l'expérience professionnelle lors de la confrontation des genres d'activités dans la co-intervention à l'école primaire (3-11 ans). Pour ce faire, nous avons d'abord pris en considération les dimensions prescriptives de l'activité enseignante dans les dispositifs d'aide (chapitre 1). Historiquement, les gestes de métier en rapport à la difficulté scolaire relèvent d'une formation spécifique et d'une certification. L'institution distingue ainsi les compétences relevant des enseignants ordinaires de celles des enseignants spécialisés, ce qui est toujours d'actualité⁷⁷. Il apparaît dans notre analyse que la prescription d'une « aide au maître » existe depuis la création des G.A.P.P. en 1970. Cette prescription évolue dans les années 2000 vers une nouvelle mission : intervenir au sein de la classe, par l'intermédiaire de la mise en œuvre de dispositifs d'aide en co-intervention. Il apparaît dans son sillage les notions de « dispositif-ressource » et de « partenariat », organisatrices d'un travail collectif plus efficace. Si la compétence est clairement exprimée, rien n'est dit sur le comment faire ni les outils à mettre en œuvre, la collaboration étant considérée comme un allant de soi. De plus, les recherches internationales sur un adulte supplémentaire n'ont pas montré d'efficacité de ces dispositifs, mais leur investigation portait sur les résultats des élèves et non sur les modalités de coopération ou de coordination des professeurs, les ajustements à trouver et la ré-organisation du milieu de travail qu'est la classe. Il est pourtant montré que dans cette phase de rupture impulsée par la logique inclusive, il est possible de repérer des évolutions et de reconfiguration des espaces professionnels, générant des glissements de professionnalité (Thomazet, Ponté & Mérini, 2011). Nous soulignons dans ce chapitre que la notion de « travail en équipe » reste une dimension « invisible » que ce soit sur le plan de la prescription ou de la littérature professionnelle, rappelant l'idée de concertation, sans que ne soient pris en compte les critères et le but du travail enseignant, insérés dans des dimensions collectives où se frottent deux genres d'activités distincts.

Dans le chapitre 2, nous avons fait un état des lieux au regard des recherches actuelles qui insistent sur l'amélioration des pratiques enseignantes et mettent en avant les changements qui seraient provoqués par l'organisation des pratiques collaboratives, mais elles ne les montrent pas. Comment les écarts ou décalages observés entre les genres professionnels sont vécus par ceux qui co-agissent ? En quoi l'écart entre deux manières de faire peut-il être potentiellement

⁷⁷ Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent.

développemental ? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyée sur la conception du collectif dans une perspective historico-culturelle, qui transforme la prescription en instrument pour l'action, pour ré-organiser le travail et re-concevoir les outils des enseignants. Nous avons questionné dans le chapitre 3 les dimensions collectives de la co-intervention, que nous avons mis en regard avec les travaux ergonomiques qui distinguent le travail collectif du collectif de travail, et les catégorisations ergonomiques de co-activité, co-action, coopération, collaboration, etc. Si travailler consiste à ajuster en permanence les outils aux situations, qu'en est-il dans la co-intervention ? La résolution des conflits de critères est-elle rendue possible ? Si la réponse est positive, cela peut laisser supposer que la co-intervention a des processus proches de ceux de l'autoconfrontation croisée.

La deuxième partie a été consacrée à la manière dont nous avons défini notre cadre méthodologique. Nous avons présenté le contexte de l'intervention et les modifications qu'il a fallu apporter suite à des changements institutionnels locaux. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons retenu quatre situations de travail filmées. La retranscription des verbatim des autoconfrontations simples et croisées a été le support principal de notre analyse sur les échanges, la circulation des thèmes et l'activité dialogique.

Les principaux résultats regroupés dans la troisième partie montrent :

- a) La co-intervention comme une nouvelle situation de travail qui engage autrement la dimension collective de l'activité enseignante ;
- b) La notion d'activité conjointe comme mise en tension des compromis passés, avec des pré-occupations et des motifs distincts entre les deux co-agissant.
- c) Le frottement des genres d'activité qui transforme les manières de voir et/ou de faire uniquement dans le cadre méthodologique des autoconfrontations.

Il apparaît dans nos résultats deux sortes de compromis, en amont et en aval. L'activité conjointe est constructive quand existe la conjugaison des deux niveaux de compromis, comme Sophie qui apprécie d'être « sur du concret » avec Fabienne. Cette conjugaison se fait en situation sur la base de gestes génériques (communs à tous les professeurs), des gestes de constitution et d'entretien d'un milieu collectif de travail pour l'avancée des savoirs. Un cours « bien fait » est un cours fluide où les élèves voient l'avancée collective. Les ruptures, par un élève ou une personne extérieure, sont très difficiles à gérer car elle rompt le rythme du collectif classe. Il ressort de notre analyse que ce n'est pas une pré-occupation personnelle, propre à l'enseignant titulaire de la classe. C'est une préoccupation commune à tous les professeurs. Anticiper sur

tout ce qui pourrait perturber l'avancée de la séance est une dimension collective de la co-intervention. Quel que soit le frottement de genres, nous retrouvons ce geste de métier générique. Ce résultat rend poreux les limites des catégories que nous avons étudiées, voire les fait voler en éclat. Le motif de l'activité qui sous-tend le travail en co-intervention est un « tronc commun » : gérer un groupe, gérer une classe : le dénominateur est l'avancée collective.

La recherche s'intéresse au niveau général et ne regarde pas les interactions en contexte. Pourtant, celles-ci renvoient sur les dimensions collectives du métier, médiées par le genre professionnel, qui renvoie aux catégories sans qu'elles ne rentrent complètement dans les cases. Dans la co-intervention, la collaboration n'en est pas une car l'objet n'est pas le même, elles agissent sur des élèves différents. En revanche, si nous considérons comme objet, le collectif-classe, alors oui, la co-intervention est une collaboration selon les catégories de De la Garza et Weill-Fassina (2000), puisque nous pouvons dire que les opérations sont différentes et qu'elles s'articulent les unes aux autres. Si l'objet de l'activité se trouve être le collectif-classe, la collaboration mise en avant dans cette recherche ré-interroge les catégories prescriptives et la prise en compte des pré-occupations qui se re-jouent pour chacune des enseignantes dans la co-intervention, la fabrication d'un milieu collectif pour que les élèves apprennent individuellement. Finalement, la co-intervention n'est pas finalisée par les élèves mais elle est instrumentée par le professeur pour développer son activité de travail, préparatoire aux séquences où il sera seul. Les professeurs s'approprient le prescrit pour en faire autre chose, une ressource qui se situe dans le « travail sous le regard des autres », qui devient source de développement potentiel.

Ce qui ressort est original et inattendu, du point de vue du « sens commun » et de la doxa (les professeurs ne savent pas travailler en équipe) et du non-repéré ou très mal par de nombreux travaux. Nous espérons qu'une collaboration future permettra de mieux cerner la divergence entre nos résultats et ceux dont nous avons présenté les travaux dans cette thèse. La suite de notre réflexion portera sur la notion d' « activité conjointe » que nous avons créée dans l'état actuel de nos connaissances. Notre travail de post-thèse consistera à mettre à l'épreuve cette notion d' « activité conjointe », tout d'abord en confirmant ou infirmant sa pertinence par une appréhension exhaustive de la littérature scientifique, puis en la discutant avec d'autres notions comme le « travail conjoint » de Mérini et Ponté (2009), le « travail partagé » de Piot, Marcel et Tardif (2009) ou l'« activité collective » de Curelier et Caroly (2011).

REFERENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994). Les pratiques d'enseignement en classe de CE2. Etude exploratoire. *Rapport de recherche*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, *Les dossiers d'Éducation et formation*.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2: Vers une meilleure connaissance de l'effet-maître: L'enseignant dans l'établissement et dans sa classe. *Éducation et formations*, (46), 71-80.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes, pour quels enjeux ?* Paris : L'Harmattan.
- Amigues, R. (2000). Enseigner en maternelle : un acte d'institution. *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, 85-132.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction, Note de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives*, 199-214.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Éd.), *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva* (p. 35-54). Londrina: Eduel.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot (dir.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, 105-116
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R., Espinassy, L., Felix, C., & Saujat, F. (2008). La co-intervention: un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité?. In *Actes du colloque international efficacité et équité en éducation* (pp. 4-16).
- Amigues, R., Faïta, D., & Kherroubi, M. (2003). Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité. Présentation. *Skholê, hors-série*, (1). 1-3
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57, 41-44.
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L., & Mouton, J.C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ?. *Travail et formation en éducation*, (7).

- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (19), 27-39.
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le «travail partagé» des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* : Strasbourg.
- Amigues, R. & Saujat, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. In *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education, AECSE*, Bordeaux.
- Arnoux, M. (2002). La distribution du temps scolaire. In P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction, Note de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives*, 109-124.
- Avila Assunção, A. (1998). *De la déficience à la gestion collective du travail: les troubles musculo-squelettiques dans la restauration collective universitaire*. Thèse de doctorat, Paris, EPHE, Laboratoire d'Ergonomie physiologique et Cognitive.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. *Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*. Paris, HCÉÉ.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117
- Barq, N. (2004). L'identité professionnelle du maître E en question. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (25), 155-166.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?. *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2009). Deployment and impact of support staff project. *Research Brief*.
- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In B. Maggi (Dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : Presses universitaires de France. 147-162
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. *Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives*.
- Bressoux, P., & Lima, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives: le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons Educatives*, 15, 99-123.

- Brisset, C. (2004). La collaboration entre enseignants spécialisés et équipes pédagogiques d'écoles: quelle formation? L'exemple de l'académie d'Amiens: 1954-2004: 50 ans de formations spécialisées. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 28, 101-110.
- Bronckart, J. P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur. 133-154.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Calin, D. (2008). Les RASED et le mouvement psychopédagogique. *Sociologie et Santé* (29), 193-208.
- Canat, S., & Grave, B. (2010). Co-intervenir pour aider dans le cadre de la classe: le rôle du maître E et du professeur des écoles. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (51). 203-222
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*, augmenté de *Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique*. Paris: PUF Quadrige.
- Caroly, S. (2010). Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2, 8, 9-50
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La découverte.
- Clot, Y. (1999 / 2010). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes Travailler*, (4), 7-42
- Combes, C. (2008). *L'activité enseignante et ses milieux : le cas des élèves en difficulté* (Mémoire de Master 2). Aix-Marseille Université : Marseille.
- Combes, C. (2010). Dilemmes de l'activité enseignante : un exemple avec le dispositif de co-intervention. In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* : Genève.
- Combes, C., & Grimaud, F. (2013). Travailler à deux dans une classe : une approche ergonomique de l'activité enseignante dans des dispositifs de co-intervention à l'école

- élémentaire. In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* : Montpellier.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la «traduction». *Raisons éducatives*, 59-78.
- Cru, D. (1995). *Règles de métier, Langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Diplôme de l'Ecole pratique des hautes études. Paris.
- Curie, J., & Dupuy, R. (1996). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. In Y. Clot (dir.), *Les histoires de la psychologie du travail: approche pluridisciplinaire*. 179-194.
- Darré, J.P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.P. Darré (Dir.), *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse : Erès.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au XXXVIIème Congrès SELF, les évolutions de la prescription. Aix-en-Provence. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- Ducros, C. (2014). *Travail des chefs d'établissement et pilotage des équipes pédagogiques : analyse de l'activité de chefs d'établissement en collège ambition réussite en France*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Aix-Marseille.
- Dorison, C. (2006). La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires: du tabou à la collaboration. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 63-79.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous-entendus du métier*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Aix-Marseille 1.
- Faïta, D. (1996). A la recherche d'un point d'équilibre. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de Provence.
- Faïta, D. (1999). Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue. In J. Richard-Zappella, *Espaces de travail, espaces de paroles*, Rouen : CNRS. 127-137
- Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix & B. Fraenkel (dir.). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Editions. 263-284.
- Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê, hors-série, 1*, 17-23.

Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2), 3-15. <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F. Saussez (dir.) *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses universitaires de Laval. 41-71

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (dir.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, *Skholê*, HS(1), 57-68.

Faverge, J. M. (1970). L'homme agent d'infiabilité et de fiabilité du processus industriel. *Ergonomics*, 13(3), 301-327.

Félix, M-C., & Saujat F. (2012). Les dimensions collectives dans le développement professionnel en réseau ambition réussite. In Bailleul, M., Thémines J.F., & Wittorski R. (Ed.) *Expériences et développement professionnel des enseignants: formation, travail, itinéraire professionnel*. 131-137.

Félix, C., & Saujat, F. (2008). Faire classe en dehors de la classe: construction d'une nouvelle professionnalité enseignante. *Analyse des situations didactiques: perspectives comparatistes, Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 123-136.

Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide: une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education*, HS(4), 19-30.

Félix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en Education*, (19), 52-62.

François, F. (1996). Communication, interaction, dialogue... Remarques et questions. *Le Français aujourd'hui*, 113, 11-23.

François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.

Garnier, P. (2005). À l'école élémentaire: dynamique collective et recomposition du métier. *Recherche et formation*, (49), 35-50.

Garza, C. de la (1995). *Gestions individuelles et collectives du danger et du risque dans la maintenance d'infrastructures ferroviaires*. Thèse de doctorat, Paris, EPHE, Laboratoire d'Ergonomie Physiologique et Cognitive.

Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In T.H. Benchekroun et A. Weill-Fassina (Dir.). *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octares éditions. 217-234

Goigoux, R. (2001). Enseigner la lecture à l'école primaire. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris VIII*.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & didactique*, 1(3), 47-69.

Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P. Y., & Roussey, J. Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège: lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, (3), 123-138.

Grimaud, F. (2014). *La scolarisation d'un élève en situation de handicap du point de vue de l'activité du professeur des écoles de classes ordinaires*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education. Université d'Aix-Marseille.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. In F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes*, Débats épistémologiques. Toulouse : Octarès. 103-140.

I.G.E.N. (2004). La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004. *Rapport 2010-114*.

I.G.E.N. (2005) Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales. *Rapport du groupe de l'enseignement primaire*.

I.G.E.N. (2008). Améliorer l'efficacité de l'école primaire. *La documentation Française*.

I.G.E.N.- I.G.A.E.N.R. (2010). Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée. *Rapport*.

Kherroubi, M. (2003). Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire. *Skholê, hors-série*, 1, 25-34.

Krueger, A. B., & Whitmore, D. M. (2001). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: Evidence from Project STAR. *The Economic Journal*, 111(468), 1-28.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation*, (57), 9-22.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.

Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme: problèmes*. Editions sociales.

Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du progrès.

Leplat, J. (1982). Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive ? *Cahiers de psychologie cognitive*, 2 (2), 116-130.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive* (3) 1, 49-63.

Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en RASED*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation. Université de Rouen.

Lescouarch, L. (2007). Modélisation des pratiques pédagogiques de «Maîtres E» en RASED. In *Actes du congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Strasbourg.

Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Travailler ensemble? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 49, 5-15.

Lessard, M., & Tardif, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. *Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*.

Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault, la force des normes*. Paris : La Fabrique éditions.

Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel: un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès Editions..

Marcel, J.F., & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe: l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Institut national de recherche pédagogique.

Marcel, J. F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 12. 47-64.

Marcel, J. F., Dupriez, V., & Perisset-Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In Marcel, J. F. et al. , *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck. 7-17.

Marcel, J. F., Dupriez, V., Perisset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Mérini, C., & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école: exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65.

Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté: un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation*, (7).

Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2011 /2013). Le maître E dans ses rôles de partenaire. *Rapport final recherche FNAME*.

Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E. *Recherches en Education*, 19, 108-118

Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. *Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris.

- Mouton, J. C. (2007). *Le conseil pédagogique: analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse de doctorat, Aix-Marseille 1).
- Nedelec-Trohel, I. (2010). Articulation aide spécialisée-classe ordinaire à l'école élémentaire. Vers une coopération maître E – maître de la classe à propos du savoir enseigné. In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* : Genève.
- Normand, R., & Derouet, J. L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, (1), 5-20.
- Numa-Bocage, L., Marcel, J-F., & Chaussecourte, P. (2014). De l'observation des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, (19).
- O.C.D.E. (2012). Équité et qualité dans l'éducation – Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés. Coup de projecteur sur le France. www.oecd.org/edu/equity
- Odier-Guedj, D., & Gombert, A. (2012). Pratiques collaboratives en classe : amélioration de la compréhension des consignes chez les élèves dyslexiques et autistes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (57).
- Ombredane, A., & Faverge, J.M., (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ?. In M. Durand et L. Filiettaz (Eds.). *Travail et formation des adultes* (pp. 158-189). Paris : PUF.
- Pierrisnard, C., & Vannier, M. P. (2012) Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. *Recherches en Education*, HS(4), 111-119.
- Piot, T., Marcel, J.F., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 42(2).
- Piquée, C., & Suchaut, B. (2002). Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire: l'évaluation du «Coup de pouce de Colombes». *Rapport pour l'APFEE*.
- Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Un maître supplémentaire dans la classe: quels effets sur les progressions au cycle III ?. *Revue française de pédagogie*, 91-103.
- Pojé, J., Mosconi, N. (2002). Aider les élèves en difficulté à l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'AIS*, (17), 11-14
- Ponté, P., Thomazet, S., & Mérini, C. (2012). Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités. *Recherches en éducation*, HS(4). 31-41.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le travail humain*, 57 (4), 367-386.

- Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. In *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM*, 45-66.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur* Thèse de Doctorat, Aix-Marseille 1.
- Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre: l'analyse du travail enseignant. In J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.). *Recherches contextualisées en éducation*. (pp.79-89). INRP: Paris.
- Saujat, F. (2007). Enseigner: un travail. In *Enseigner*, 179-188.
- Saujat, F. (2008a). Le métier d'enseignant. In S. Chaliès et S. Bertone (dir.). *L'enseignement*. Paris : Editions Revue EPS. 45-61
- Saujat, F. (2008b). Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes. *Recherche et Formation*, 57, 89-101.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In M. Durand et L. Filliettaz (dir.). *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF. 245-274
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de Provence : Aix-en-Provence.
- Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes: PUR. 183-196
- Savoyant, A. (1985). *La coordination inter-individuelle dans l'activité des équipes de travail*. Thèse de doctorat, Paris, EPHE, Laboratoire de Psychologie du Travail.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. *À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2002). La prescription. *Communication introductive au XXXVII ème Congrès de la SELF*, Aix-en-Provence..
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. *Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Suchaut, B. (2009). L'aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs. In *Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement*.

Suchaut, B. (2013). Plus de maîtres que de classes: analyse des conditions de l'efficacité du dispositif. In *Journées de l'innovation: innover pour refonder*.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique: De Boeck.

Terressac, G., & Maggi, B. (1996). Le travail et l'approche ergonomique. In F. Daniellou (dir.) *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Editions Octares, 77-102.

Thomazet, S., & Mérini, C. (2012). L'alternative rupture continuité source de cohérence d'action en situation partenariale. In *Colloque international « Apprentissage et développement professionnel »*.

Thomazet, S., Mérini, C., & Ponté, P. (2011). Quels obstacles au changement dans le métier de maître E? Effets de réforme ou évolution naturelle. In *Colloque international INRP « Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. France.

Thomazet, S., Ponté, P., & Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire: un métier en (re) construction. *Recherches en éducation*, (11), 106-116.

Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse : Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique, suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.

Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-54.

Touzard, H. (1987). Conflits et négociation. In C. Levy-Leboyer et J.C. Sperandio (dir.), *Traité de psychologie du travail*. Paris : PUF. 789-811.

Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement. In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Genève.

Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques éthéoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presse de l'Université Laval.

Vannier, M.P., & Pierrisnard, C. (2009). L'aide aux élèves en difficulté : rupture et continuité entre pratiques « ordinaires » et pratiques spécialisées. *Rapport final Groupe de recherche POPS*. Nantes.

Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.

Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T.H. (2000). Diversité des approches et objets d'analyse du travail collectif en ergonomie. In T.H. Benchekroun et A. Weill-Fassina (Dir.). *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octares éditions. 1-15

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Circulaires

M.E.N. – D.E.S.C.O. (2002). Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. *Circulaire 2002-113 parue au B.O. (19) du 9 mai 2002*.

M.E.N. – D.E.S.C.O. (2002). Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves. *Circulaire 2002-111 parue au B.O. (19) du 9 mai 2002*

M.E.N. – D.E.S.C.O. (2009). Adaptation et intégration scolaires : Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire. *Circulaire 2009-088 parue au B.O. (31) du 27 août 2009*.

RESUME :

L'objet de la thèse est d'étudier l'activité de travail de professeurs engagés dans un nouveau dispositif : la co-intervention. En France, la réussite de tous les élèves à l'école primaire s'appuie sur un postulat : le travail collectif des enseignants fait évoluer les pratiques pédagogiques et améliorer les résultats des élèves. Les réformes éducatives se multiplient et conduisent à une diversification de la forme scolaire et une complexification du travail enseignant. Plusieurs projets expérimentent depuis plusieurs années la co-intervention, où deux enseignants travaillent ensemble au sein même de la classe. Notre recherche en ergonomie de l'activité enseignante donne à voir et à réfléchir sur la ré-organisation des milieux de travail et les motifs de l'activité conjointe dans les dispositifs d'aide en co-intervention, source potentielle d'une activité dialogique qui ouvre à de nouvelles manières de faire « possibles » et une transformation des pratiques. La co-intervention est une nouvelle situation de travail qui bouscule les dimensions collectives telles qu'elles existent pour un maître seul dans sa classe. Contrairement à l'affirmation institutionnelle, nos résultats montrent que co-intervenir avec un enseignant ordinaire ou un enseignant spécialisé ne produit pas forcément une activité conjointe ni un débat professionnel sur les manières de faire et de penser orientés vers les élèves en difficulté d'apprentissage.

MOTS-CLES : Co-intervention – Ergonomie de l'activité – Activité conjointe – Autoconfrontation – Difficulté d'apprentissage

SUMMARY :

This research aims at studying the work of teachers who are experimenting a new system : co-teaching. In France, it is widely considered that the academic success of all elementary school pupils relies on the teachers' collective work, which makes teaching practices evolve and improves pupils' results. Educational reforms multiply, leading to more diverse teaching methods and a more complex teaching job. Many projects have been experimenting co-teaching for several years, with two teachers working together in the same classroom.

Our research in teaching activity ergonomics gives us some visibility and food for thought concerning a new organization of the working environment and the reasons justifying joint activity in those new ways to help the pupils in the school system. If co-teaching is a new work frame that allows to redefine what has to be done and how to do it, it then becomes the source of some dialogic activity that opens new horizons and new possible ways to work as well as changing practices.

Unlike what the educational authorities are saying, our results show that co-teaching with a regular or a specialized teacher does not necessarily lead to similar joint activities, nor does it produce a professional debate on the ways of acting and thinking with underachieving pupils.

Keywords : Co-teaching – Activity ergonomics – Joint activity – Selfconfrontation – Learning difficulty.