

## DILEMMES DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE : UN EXEMPLE AVEC LE DISPOSITIF DE CO-INTERVENTION

Christelle Combes

Aix-Marseille Université  
UNIVERSITE DE PROVENCE  
UMR -P3 – ADEF CASE 49  
3, Place Victor Hugo  
13331 Marseille Cedex 03  
christelle.combes@etu.univ-provence.fr

---

**Mots-clés :** clinique de l'activité – difficulté scolaire- dispositif de co-intervention

**Résumé.** Depuis 2005, la politique éducative française multiplie les réformes ayant comme but de lutter contre l'échec scolaire. Nous assistons dans le Premier Degré (3-11 ans) à un inversement de la logique des aides spécialisées du « hors la classe » à « dans la classe ». Dans ce contexte, nous étudions la mise en œuvre d'un dispositif innovant, la co-intervention, en convoquant les connaissances de l'ergonomie francophone et de la clinique de l'activité dans une perspective historico-culturelle. Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation simple et croisée nous permet de saisir les difficultés, les contradictions et les dilemmes dans lesquels se débattent les enseignants ainsi que l'évolution de leurs questions et préoccupations. Par la confrontation entre les buts de l'action et les motifs de l'activité, un changement a été rendu possible et nous émettons l'hypothèse que le métier favorise ce développement.

---

### 1. Introduction

Depuis la LOLF de 2005, la politique éducative française multiplie les réformes ayant comme but de remédier à l'échec scolaire et favoriser la réussite de tous dans une recherche d'efficacité et d'équité. La dernière réforme majeure dans le Premier Degré, l'aide personnalisée (2008), montre une volonté forte de réorganisation du système scolaire puisqu'elle entraîne une modification en profondeur de la semaine scolaire, passant de vingt-six à vingt-quatre heures. Les enseignants consacrent les deux heures libérées à la mise en place de petits groupes de soutien pour les élèves rencontrant des difficultés dans leur apprentissage. Cette réforme vise à la fois à recentrer les actions sur les apprentissages fondamentaux et à renforcer la capacité des enseignants à mieux prendre en charge la difficulté scolaire au sein de leur classe. Une réorganisation d'une telle importance a des répercussions sur les missions existantes d'autres professionnels, notamment les enseignants spécialisés travaillant au sein du RASED<sup>1</sup>. A la rentrée de septembre 2009<sup>2</sup>, la mission de 1500 d'entre eux a évolué vers un travail majoritairement « dans la classe », en co-intervention avec le titulaire, ce qui tend à démontrer l'inflexion des politiques éducatives vers l'individualisation des aides « au sein de la classe », diminuant de fait le temps des aides spécialisées « hors de la classe » qui dominaient jusqu'à présent. Dans le département des Bouches-du-Rhône, cette nouvelle mission sédentarisée se trouve être dans la continuité d'un dispositif innovant existant, le dispositif PARE<sup>3</sup>, sur lequel

---

<sup>1</sup> RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté, circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990.

<sup>2</sup> Note de service du 03 mars 2009.

<sup>3</sup> PARE : Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves

s'appuie l'analyse de cette contribution. Depuis 2005, les écoles élémentaires (6-11ans) - sélectionnées sur dossier- bénéficient dans le cadre de ce projet d'un enseignant supplémentaire et choisissent au sein de l'équipe pédagogique un enseignant devenant surnuméraire et travaillant en partenariat avec les enseignants « au sein de la classe ».

Dans la deuxième partie de cette contribution, nous présenterons un aperçu du cadre théorique et méthodologique sur lequel s'adosse notre recherche en cours. La troisième partie sera consacrée au développement des premiers résultats de notre analyse, ce qui nous donnera l'occasion de montrer le renouvellement des motifs d'une enseignante suite à un échange avec un pair. Nous terminerons par une discussion mobilisant les travaux de l'équipe ERGAPE sur la question de la co-intervention.

## **2. Problématique et cadre théorique**

C'est dans ce contexte que notre recherche s'oriente sur le travail enseignant en co-intervention. Souhaitant étudier l'organisation des aides pour remédier à la difficulté scolaire et les effets de leur mise en œuvre sur l'activité enseignante, nous nous demandons si ce nouveau dispositif qui se pérennise, inversant la logique de remédiation de la difficulté scolaire du « hors la classe » à « au sein de la classe », modifie le rôle que joue la catégorie « élèves en difficulté » sur la fonction organisatrice du travail enseignant (Amigues, 2005). Est-ce qu'il émerge une nouvelle professionnalité plus efficace, le « partenariat étroit »<sup>4</sup>, comme semble le penser les discours officiels ? Comment cette obligation « au sein de la classe » est-elle mise en œuvre ? Quelles sont les caractéristiques réelles de ce « travailler ensemble » ?

La question se repose sur le postulat « Deux, c'est deux fois mieux. » (Amigues & al., 2008, p.14) qui sous-tend ce dispositif. Les travaux de notre équipe de recherche ERGAPE<sup>5</sup> dans le Second degré sur des co-interventions entre des professeurs référents et des assistants pédagogiques montrent que multiplier les adultes dans les classes ne donne pas les résultats escomptés. Même avec une préparation commune, les professeurs se retrouvent dans une difficulté à agir car « la coordination interpersonnelle n'est pas suffisante pour savoir comment intervenir à deux et comment aider les élèves. » (ibid.). Retrouvons-nous ces difficultés dans les co-interventions entre deux professeurs des écoles mises en œuvre dans le Premier Degré ? De plus, il apparaît dans le cahier des charges du PARE que l'enseignant surnuméraire doit suivre en tout point la démarche du titulaire. Et pourtant, comment mettre en place une pédagogie personnalisée si la même approche est utilisée pour tous les élèves ?

Dans le cadre de la théorie historico-culturelle (Vygotski 1934/1985), nous inscrivons nos travaux dans une perspective développementale de l'activité des professionnels de l'Éducation conduite au sein de l'équipe de recherche ERGAPE. Nous considérons la co-intervention comme l'articulation de l'activité de deux professeurs dans la réalisation d'une action commune ou d'un but commun, ici faire accomplir une tâche par les élèves. Comment se développent les choix collectifs et/ou individuels et les compromis, notamment opératoires, lors de la confrontation à la réalité de la classe ? La question se pose sur la manière de saisir ce développement. Les méthodes cliniques ont démontré que les sujets en savent plus que ce qu'ils disent. Il est possible de les aider à « réaliser » les sous-entendus implicites et ce dans un dialogue avec l'autre, devenant par là-même un discours adressé à soi. Nous avons choisi la méthodologie de l'autoconfrontation simple et croisée (Clot et al., 2001 ; Faïta & Vieira, 2003) qui permet aux sujets, par la motricité du dialogue, de mettre des mots sur ce qu'il est difficile d'exprimer dans l'accompli. Dans une perspective vygotkienne, il n'y a pas de pensée sans langage et pas d'objectivation sans confrontation, car l'objectivation est toujours conflictuelle. Le cadre méthodologique employé donne la parole au sujet pour dire son métier et objectiver les produits de son activité, notamment grâce à l'autoconfrontation qui s'appuie sur le double adressage du

<sup>4</sup> Inspection Académique des Bouches-du-Rhône. Circulaire PARE. Cahier des charges 2010-2011

<sup>5</sup> ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation.

discours (soi et l'autre) et le redoublement de l'expérience. Le dialogisme bakhtinien est une piste pour conceptualiser la ré-élaboration de l'expérience vécue provoquée par « l'activité sur l'activité » lors des autoconfrontations. L'autre, le co-intervenant - ou le « surdestinataire », pour reprendre le vocabulaire de Bakhtine (1984) - « n'est donc pas seulement le second dans le dialogue, autrui comme personne. C'est aussi l'histoire collective qui parvient ou pas à contenir le réel, à s'y développer, à s'en affranchir pour s'y mesurer. » (Clot, 2001, p.11). Pour comprendre l'enseignement dans toutes ses dimensions, il devient nécessaire d'étudier l'acte d'enseigner du point de vue du métier, ce qui permet, en convoquant les connaissances de l'ergonomie francophone et de la clinique de l'activité, d'élargir l'objet d'étude à la réalisation effective de la situation de travail. 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). En distinguant « d'un côté l'action visant la réalisation d'un but dans des conditions données, c'est ce que les ergonomes désignent sous le terme de tâche et, d'un autre côté, l'activité du professeur qui répond à des motifs » (Amigues, 2003, p.8), notre analyse donne à « voir » des sous-entendus de métier propre à chacun des intervenants du dispositif de recherche.

### 3. Déroulement de la recherche et premiers résultats

Notre recherche, commencée en 2009 et toujours en cours, concerne deux écoles élémentaires de REP<sup>6</sup> du département des Bouches-du-Rhône (une école participant au PARE, l'autre non) et quatre enseignantes<sup>7</sup>. Les autoconfrontations furent intra-école et inter-écoles, afin d'obtenir des croisées avec des enseignantes exerçant la même fonction. Après une réunion collective réunissant tous les protagonistes pour choisir l'objet d'étude (la co-intervention), des films ont été élaborés dans chacune des classes afin de servir de supports de discussion tout au long des autoconfrontations, avec le projet de filmer une séance où les enseignantes enseignent de manière ordinaire et une séance où deux enseignantes travaillent ensemble en co-intervention.

#### 3.1 Constitution du dispositif de recherche : réunion du collectif

Lors de la réunion présentant aux enseignantes le dispositif de recherche sur l'organisation des aides aux élèves en difficulté, il était apparu qu'elles étaient intéressées de « voir » ce qui se passait lors des co-interventions car elles y trouvaient « une richesse » qui dépassait l'aide aux élèves en difficulté. PE2, enseignante dans une classe de CE2 (8 ans), évoque les relations qui existent entre les différents protagonistes, élèves compris : « *Pour moi, c'est la plus riche. [...] Et... 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. [...] Enfin, quand il y a des... les relations avec les autres, des choses qui, qui fusent comme ça.* » (RP-45 et 47-2'<sup>8</sup>, souligné par nous). L'enseignante spécialisée PES2 qui travaille en co-intervention avec PE2 renchérit sur ces propos à la 7ème minute de cette réunion : « *Non. Il y a d'autres classes dans lesquelles j'interviens où il ne se passe pas cette interaction dont parle PE2. [...] 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 ! [...] Et d'en discuter après, avec le regard de la caméra et le*

---

<sup>6</sup> REP : Réseau d'Education Prioritaire.

<sup>7</sup> Les quatre enseignantes sont : deux professeures des écoles titulaires de classes de CE2 (8ans), que l'on dénommera PE1 et PE2 ; une enseignante spécialisée option E du RASED : PES2 et une enseignante surnuméraire : PARE1. PE1 travaille dans l'école 1 avec PARE1. PE2 travaille dans l'école 2 avec PES2.

<sup>8</sup> RP-45 et 47-2' : Verbatim des dialogues de la Réunion de Présentation – Enoncés 45 et 47 – pendant la deuxième minute de la réunion sur une durée totale de 51 minutes.

regard extérieur de Christelle, tu vois, de voir qu'est ce qui se passe à ce moment-là. [...] 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... » (RP-129 à 141-7'). PE1, enseignante dans une classe de CE2 également et participant au PARE, ajoute même : « On voit pas comment ça fonctionne. » (RP-142-8'). PARE1 soulignera cette richesse qui dépasse le cadre de l'aide aux élèves en difficulté lors de son autoconfrontation simple : « 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. [...] » (ACS-A-595-45<sup>9</sup>). Il ressort de cette réunion que pendant le temps de co-intervention existe une « relation » qui est différente des autres moments d'enseignement. PES2 et PARE1 ont des échanges lors de ces temps avec PE2 et PE1 qu'elles trouvent enrichissantes.

### 3.2 Les dilemmes de l'activité enseignante

Les extraits que nous présentons dans la suite de cette contribution ne sont qu'une partie du recueil de données. Ils ont été choisis parce qu'ils illustrent particulièrement le caractère dilemmatique de l'activité enseignante et ces ressorts développementaux. Les données concernent la dyade de l'école 1 et proviennent du verbatim des autoconfrontations simples et croisées de l'enseignante titulaire (PE1) et de l'enseignante surnuméraire (PARE1). Ces deux professeures des écoles sont d'âge et d'expérience professionnelle similaires, que nous pouvons considérer comme expérimentées. Elles travaillent ensemble en co-intervention pour la deuxième année consécutive. Les énoncés que nous présentons ici permettent de saisir les difficultés, les contradictions et les dilemmes dans lesquels se débattent les protagonistes lors d'une séance de production d'une poésie (premier jet) en co-intervention, ainsi que l'évolution de leurs questions et préoccupations dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation lors de la co-analyse avec le chercheur.

Dans le cahier des charges du PARE, les prescriptions de ce « partenariat étroit » entre l'enseignant titulaire et l'enseignant surnuméraire sont dans la droite ligne des « sous-prescriptions » (Daniellou, 2002). Il oblige à organiser les aides uniquement dans la classe : « 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 », mais rien n'est dit sur le « comment faire ». Le PARE doit conduire à une réflexion collective sur les démarches pédagogiques et les modalités d'intervention du maître supplémentaire, mais les indications sont peu opératoires. Ainsi, les interventions doivent-elles se dérouler « en partenariat étroit (préparation, animation et régulation communes) avec le titulaire de la classe » sans plus de précision. Elles doivent recourir « aux mêmes approches et démarches que l'enseignant dans la classe duquel il intervient » et « il a pour rôle d'aider cet enseignant à faire acquérir aux élèves des compétences définies par les programmes ». Il apparaît que cet enseignant surnuméraire ne se substitue pas à un enseignant spécialisé et qu'il doit suivre en tout point la démarche du titulaire, qui devient de fait l'acteur majeur de la conduite de la classe.

La séance en co-intervention qui nous a été présentée pour être filmée porte sur la première phase de production d'une poésie et a duré 1 heure et 9 minutes. C'est PE1 qui présente aux élèves la tâche à réaliser et qui la lance (durée : 3min45sec). Ensuite, les deux enseignantes se déplacent dans les rangs pour aider les élèves individuellement et réguler leur production. Un échange lors de cette séance en co-intervention entre PARE1 et PE1 est mis en avant lors des autoconfrontations. Seize minutes après le lancement de la séance, PARE1 fait part à PE1 d'une difficulté que de nombreux élèves rencontrent, ce que PE1 nous relate à son initiative lors de l'autoconfrontation simple : « Là, là on est en train, elle a remarqué... elle a remarqué que...

---

<sup>9</sup> ACS-A-595-45' : Verbatim des dialogues de l'autoconfrontation simple de PARE et du chercheur – Enoncé 595- pendant la 45ème minute sur une durée totale de 2 heures et 18 minutes.

qu'il y en a beaucoup qui faisait l'erreur en fait de pas mettre la rime en fin de phrase. [...] 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. » [...]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. » (ACS-E-299 et 301-36<sup>10</sup>)

A la suite de cet échange avec PARE1 qui dure quarante secondes, PE1 arrête la séance au bout de deux minutes pour réorienter le travail des élèves : constat des erreurs produites, reformulation de la consigne et illustration du résultat à atteindre en utilisant comme ressource la dernière poésie étudiée. La difficulté fut réglée pendant la séance. Si nous nous arrêtons aux actions réalisées pour effectuer cette régulation, nous n'apprenons pas grand-chose de nouveau, à part une forme négociée de « travailler ensemble » sous la forme d'une coopération qui n'est pas « enseigner à deux » : la titulaire pilote et la surnuméraire se met au service de la réalisation de la tâche pour la réussite de tous les élèves. Si PARE1 observe une difficulté, elle vient en faire part à PE1. Le choix de la clinique de l'activité prend ici tout son sens puisque le cadre méthodologique utilisé éclaire les choix et compromis des sujets grâce à la co-analyse et au dialogisme de l'autoconfrontation. Nous illustrons le caractère dilemmatique de l'activité enseignante de PE1 par cet extrait, deux minutes après l'énoncé 301 : « Et là, en plus, je me suis dit : « Est-ce que j'interviens ou pas ? » Est-ce que c'est très important ou pas ? [...] 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. » (ACS-E-314 et 316-37 à 38'). Cette difficulté n'avait pas été anticipée comme le montre l'énoncé 358, six minutes après : « [...] Qu'est ce que je vais lancer comme explication, sur quels supports, qu'est-ce que je vais prendre pour leur montrer que... Donc voilà, tout ça, tu es en train d'aider un élève [...] Il faut quand même le temps que tu dises... Bon ben voilà, après tu prends la première chose, ben, qui te passe par la tête, c'est ce qu'on a fait avant, c'est le dernier poème qu'on a...qu'on a appris ensemble. Voilà. » (ACS-E-358-44').

Quelle transformation de son activité a donné à PE1 la possibilité d'agir sur le problème que lui a soumis PARE1 ? PE1 craignait le découragement des élèves les plus en difficulté et donc de briser l'élan d'écriture que les deux enseignantes avaient réussi à mettre en place. A partir de leur échange sur l'écart perçu par PARE1 entre ce que les élèves produisaient et ce qui était demandé, PE1 s'était rendue compte que les élèves n'allaient pas répondre à la consigne. L'intervention de sa collègue lui a donné la possibilité de modifier son interprétation du déroulement de la séance, ce qui fait qu'au bout de deux minutes, PE1 prenait la décision d'arrêter la séance et de donner de nouvelles explications.

### 3.2.1 Les motifs de l'activité de l'enseignante titulaire.

Dans le milieu « extra-ordinaire » du cadre méthodologique de l'autoconfrontation, il nous est possible de suivre les traces de développement des effets de cet échange grâce au nouvel

---

<sup>10</sup> ACS-E : Verbatim des dialogues de l'autoconfrontation simple de PE1 et du chercheur d'une durée totale de 2 heures et 14 minutes.

adressage du discours et la co-analyse, d'abord avec le chercheur lors de l'autoconfrontation simple, puis avec PARE1 lors de l'autoconfrontation croisée. Quels compromis PE1 a-t-elle fait pour que le choix soit acceptable et à quels coûts ? Les extraits choisis nous éclairent sur les préoccupations et les motifs qui sous-tendent l'activité de chaque protagoniste. L'analyse du verbatim nous indique que les motifs de PE1 sont guidés principalement par la conservation de la dynamique d'écriture parce que, pour elle, le lancement des élèves est une difficulté : « *Oui... Oui...de...de, de...C'est une vraie difficulté. On a ...on a quelques enfants pour qui c'est une vraie difficulté. Il y en a qui vont se lancer, ils vont peut-être faire n'importe quoi mais ils vont se lancer, que Alice, elle va faire...* » (ACS-E-63-12') ; et que le plus important est de les maintenir en activité sur la tâche : « *Après il y en a énormément en difficulté aussi, il y en a 28, il y en a quand même énormément en difficulté, donc... on va... on va aussi aller vers celui qui ne se met pas du tout en activité ou vers celui qui... voilà, fait autre chose à ce moment-là, voilà.* » (ACS-E-92-15'). PE1 commence à formaliser les sous-entendus de son activité à l'aide de la co-analyse avec le chercheur pendant la 29ème minute de l'autoconfrontation simple :

- Chercheur : *Donc la difficulté, parce que c'est quand même ça qui...*

- PE1 : *C'est de voir tout le monde !*

- Chercheur : *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.*

- PE1 : *Oui. Qu'ils rentrent dans l'activité.*

- Chercheur : *Hum. Hum.*

- PE1 : *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.*

- Chercheur : *Hum.*

- PE1 : *Il faut oser... produire. Ouais.* (ACS-E-240 à 248-29')

Une fois que les élèves sont au travail, le motif principal de son activité est de conserver cette dynamique « oser produire ». Sept minutes après, PE1 visionne le moment du film où PARE1 lui communique les erreurs qu'elle observe sur les productions des élèves. PE1 l'aborde à son initiative à partir de l'énoncé 299 : « *Là, là, on est en train, elle a remarqué... elle a remarqué que...* » (ACS-E-299-36'). A partir de ce moment, comment va-t-elle analyser cette expérience déjà vécue ? Que va-t-elle nous dire sur les choix qui l'ont amené à changer son motif puisqu'elle a arrêté la séance pour analyser les erreurs afin d'obtenir une meilleure production de la part des élèves ? Mais auparavant, il nous faut revenir aux motifs qui sous-tendent l'activité de PARE1 puisqu'ils l'ont amené à intervenir auprès de PE1.

### 3.2.2 Les motifs de l'activité de l'enseignante surnuméraire

Tout d'abord, elle nous définit son rôle dans cette séance dès la 8ème minute de l'autoconfrontation simple : « *[...] 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.* » (ACS-A-93-8'). Ensuite, elle nous raconte comment elle organise son rôle de PARE sur l'année et l'importance de tendre vers l'autonomie des élèves : « *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...* » (ACS-A-161-12'). Ce qui sous-tend son activité, c'est que les élèves aient compris ce qu'il leur était demandé pour qu'ils puissent être autonomes, et cela est encore développé six minutes après, où elle ajoute un commentaire sur la complexité de la tâche : « *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... [...] 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. » (ACS-A-235 à 239-18'). Puis, une minute après, PARE1 continue d'élaborer pendant l'autoconfrontation cette pré-occupation qui sous-tend de manière conséquente son activité : « 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... [...] c'est surtout de comprendre la tâche... [...] ce qu'on, ce qu'on nous demande, quoi ! [...] Ce que l'élève doit...produire, ce à quoi il doit penser, rassembler ses idées. » (ASC-A-263 à 269-19'). Ce passage nous semble particulièrement intéressant dans notre analyse puisqu'il nous amène à interroger les motifs des deux enseignantes. Le « oser produire » de PE1 et ce « comprendre la tâche » de PARE1 semble diverger notablement sur le plan opératoire. Cette dissymétrie des motifs serait-elle à la source de la situation dilemmatique que l'on note chez PE1 à la suite de l'échange avec PARE1 ?

Effectivement, « écrire une poésie » qui est le but commun de cette séance, c'est aussi « produire » un texte en respectant la notion de rimes. D'ailleurs, PARE1 revient dessus bien plus tard dans l'autoconfrontation. Elle réalise qu'elle ne sait pas en fait comment PE1 perçoit son intervention : « Moi je trouve que ce serait intéressant de voir comment...Est-ce qu'elle le perçoit de la même manière que moi ? [...] Donc effectivement d'en discuter avec elle. [...] Parce que moi je le [leur échange] banalise à l'extrême, peut-être que, effectivement... » (ACS-A-877 à 885-66'). Pour en arriver à un dilemme nouveau qui apparaît concernant cette intervention : « 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... » (ACS-A-893-67') ; ou encore : « Voilà ! Je suis pas, je suis pas, je suis pas, je suis pas IMF, je suis pas conseiller péda ! » (ACS-A-903-67'). Puis elle va jusqu'à admettre que le problème concerne la séance et non les élèves en difficulté : « 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 ! [...] Mais c'est pas mon rôle, quoi, voilà. » (ACS-A-907 à 909-68'). Le deuxième dilemme de PARE1, « intervenir sur la séance », est en rapport avec son intervention auprès de PE1 car comme elle l'indique plus loin, elle ne veut pas paraître « prétentieuse » ni « meilleure qu'une autre ».

### 3.3 Le développement des motifs de PE1 et de PARE1 lors de l'autoconfrontation croisée.

Que deviennent ces motifs quand les deux enseignantes entrent davantage dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation ? Les marques de développement de PE1 concernant cet échange semblent s'appuyer sur les choix qu'elle ferait selon qu'elle soit en co-intervention ou « si j'avait été seule ». C'est une expression utilisée six fois lors de l'autoconfrontation simple : « 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'aurais repris toutes leurs feuilles, pour le travail d'après... J'en aurais parlé. Mais j'en aurais parlé après. [...] Ça, ça aurait fait trop, voilà. Si j'avais été toute seule, j'aurais pris les feuilles, et j'aurais...j'aurais été obligée 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. » (ACS-E-326 et 328-39'). Dix minutes plus tard, elle développe cette idée : « [...] 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... [...]J'ai, j'ai... On, on, on a pu mettre cette consigne supplémentaire parce qu'on est deux. Voilà. » (ACS-E-390 à 394-49'). Elle réalise que la séance a été plus efficace, mais que cela a été possible seulement parce qu'elles sont deux. Seule, corriger les erreurs pendant la séance devenait beaucoup trop complexe à gérer, en tenant compte que le motif principal de son activité est de conserver le « oser produire » de ses élèves, même « s'ils ne respectent pas la consigne ». Pourtant, malgré ses doutes, elle a pris la décision d'arrêter. Ce qui est invisible dans l'action observée, les traces de l'activité et de développement des motifs que nous analysons donne un début de compréhension : elle prend ce risque car elle peut s'appuyer sur l'Autre, l'enseignante surnuméraire. Elle réalise qu'elle n'aurait pas pris cette décision si elle avait été seule dans la classe. La régulation se serait faite dans un deuxième temps, à la séance suivante, ce qui aurait amputé les objectifs de celle-ci.

Lors de l'autoconfrontation croisée qui réunissait PE1, PARE1 et nous-même, les motifs vus précédemment sont de nouveau mis en mouvement. Au cours d'un temps de discussion portant sur le choix de travailler en co-intervention lors d'une production d'écrits, une première confrontation des motifs apparaît à la vingtième minute (ACC-EA<sup>11</sup>-244 et 245-20'):

- PE1: *Voilà ! Et d'autant plus dans les petites classes où... dans les quartiers un peu difficiles, comme nous, comme on est... On, on, on n'en est à la dictée à l'adulte ! On a quand même des... Moi, je pourrais en citer une dizaine qui ne sont pas capable de produire une phrase, enfin... Un texte qui ait un sens, hein ! On relisait les textes, avec PARE1. Ça n'a aucun sens ! On ne comprend pas la phrase !*
- PARE1 : *Et puis ça va au-delà de la dictée à l'adulte parce que déjà quand ils sont capables de faire la dictée à l'adulte, il faut qu'ils aient compris le, le... Enfin, qu'ils aient quelque part le projet d'écriture, donc qu'ils aient compris ce qu'on attendait d'eux.*

Le motif de PE1 porte sur le résultat attendu « produire une phrase » qui ait du sens alors que celui de PARE1 « comprendre la tâche » est sur la compréhension du projet d'écriture et se situe avant la production. Quelle co-analyse va ressortir de la confrontation de ces motifs qui jusque-là étaient restés sous-entendus ? Il faut attendre neuf minutes avant que le deuxième dilemme de PARE1, « intervenir sur la séance », ressurgisse : « [...] *C'est vrai qu'il y a toujours tu vois le truc de se dire... J'y vais, j'y vais pas, c'est pas ma classe, je le fais, je le fais pas. C'est ce que je disais, moi, à Christelle, c'est que je le fais avec des personnes avec qui tu te sens à l'aise parce que je pense qu'après, il y a pas une question d'orgueil, de ci, de là, c'est mal fait, c'est bien fait... C'est... C'est ma séance, tu me dis que ça va pas, tu vois, voilà ! Donc, voilà ! Moi je...à un moment donné, quand... Tu te rends compte qu'il y a plusieurs élèves qui partent effectivement dans le mauvais sens, je pense que c'est bien qu'à un moment donné* » (ACC-EA-361-29'). PE1 est en accord avec ces propos comme elle l'indique à l'énoncé suivant : « *Alors, il faut que je fasse. Elle a raison. Comment je vais faire ? (rire) Est ce que je fais maintenant ? Pas maintenant ? Après ?* » (ACC-EA-374-30'). PARE1 développe à la suite ce qui lui pose problème : « *Et ouais ! ...C'est vrai que moi ça me semblait important de le couper, avant de les laisser se fourvoyer dans quelque chose qui, en plus, leur...portait une difficulté supplémentaire, quoi ! C'était ça en fait. C'est pour ça que pour moi il fallait arrêter tout de suite, quoi !* » (ACC-EA-375-30'), pour finir par « avouer » sept minutes plus loin : « *Moi ça m'a perturbé, voilà ! En fait, moi j'ai réagi parce que moi ça m'a perturbé. Ça m'a gêné ! Ça m'a gêné de voir des... même des bons élèves bloqués... Parce que, je me suis dit, quelque part tu peux pas faire un projet d'écriture sans... si tu n'as pas compris le b-a-ba, quoi ! Donc, forcément, pour les élèves en difficulté, c'est encore pire, quoi !* » (ACC-EA-474-37').

PARE1 intervient donc auprès de PE1 pour que celle-ci agisse à sa place. Elle n'est pas la référente de la classe, le cadre est suffisamment clair pour que les deux protagonistes sachent qu'elles ne font pas la classe à deux. Il nous semble que PARE1 subit une activité empêchée,

---

<sup>11</sup> ACC-EA : Verbatim des dialogues de l'autoconfrontation croisée de PE1, PARE1 et du chercheur d'une durée totale de 1 heure et 47 minutes



jusqu'au moment où elle ne peut plus faire autrement et décide d'agir et d'intervenir. Ce qui est intéressant à noter dans cet épisode de l'autoconfrontation est la réponse de PE1 : « Pour moi c'était pas grave, ils produisaient. Ils produisaient une poésie. [...] Ils mettaient des sons ensembles... » (ACC-EA-481 et 483-38'). PE1 passe un compromis avec les propos précédents trois minutes après : « Ils se mettaient une contrainte qui les empêchait d'avancer plus loin. Donc c'était dommage ! Mais, mais le... le fait... de la rime, elle é...elle était là. Du son, du son qu'on entend, qui revient, qui croisée, pas croisée, ça c'est, ça c'était là. Mais c'est vrai que d'éliminer cette contrainte immédiatement, c'était mieux, plutôt que de, de, de... d'aller à la séance d'après pour l'éliminer. C'était mieux ! Après... C'est... Je pense que... Oui, oui, je pense que si Agnès n'avait pas été là, je l'aurais fait dans un se... C'est pas je pense, j'en suis sûre, je l'aurais fait dans un second temps. Et en tout cas pas sur cette séance-là. » (ACC-EA-525-41'). Cela finit par aboutir à la répétition du même commentaire sur plusieurs énoncés :

- PE1 : Moi je dis on a gagné du temps !
- Chercheur : Il y a des choses que...
- PE1 : C'est peut-être bête, ce que je dis.
- Chercheur : C'est-à-dire que...
- PE1 : On a gagné du temps.
- Chercheur : C'est-à-dire que c'est toute la classe qui a gagné du temps.
- PE1 : Ouais.
- Chercheur : C'est toujours pareil. Le dispositif, si on le reprend à la base, c'est... aider les élè... aider l'enseignant par rapport aux élèves en difficulté scolaire, hein ! Et là finalement, tout le monde... va en bénéficier !
- PE1 : Et là moi je dis, clairement, on a gagné du temps. On a gagné une séance. (ACC-EA-539 à 547-42')

C'est à ce moment de l'autoconfrontation que PE1 réalise l'effet de l'intervention de PARE1 sur le déroulement de la séance. Ce n'est plus seulement rechercher une séance plus efficace, c'est aussi avoir gagné du temps sur la séance suivante. Quand on connaît le caractère dilemmatique de la gestion du temps d'enseignement entre ce que le programme impose et l'apprentissage effectif, la manière dont PE1 « réalise » ce gain indique qu'elle ne l'avait pas saisi précédemment. Il est à noter que PARE1 ne suivra pas ce constat et restera sur une notion de « synergie » : « Enfin, je veux dire, l'intérêt de l'intervention c'est aussi un moment donné de justement d'essayer de... de la trouver cette synergie, quoi ! Parce que, on est là pour les gamins, et en particulier pour les gamins en difficulté. » (ACC-EA-553-43'). Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation a éclairé ce changement dans la séance par la mise en évidence du caractère dilemmatique de l'activité des protagonistes. Cette confrontation par l'intermédiaire d'un pair entre les buts de l'action (la tâche qu'elle cherche à faire réaliser) et les motifs de l'activité (que les élèves osent produire) se trouve être à la source du renouvellement des motifs et des compromis de PE1 : elle prend le risque avec l'aide de PARE1 de briser la dynamique d'écriture pour obtenir une séance plus efficace et elle réalise qu'elle gagne du temps.

#### 4. Discussion

Le but de cette présentation était de mettre en évidence le caractère multifinalisé et dilemmatique de l'activité enseignante qui peut amener les acteurs à se questionner sur ce qu'ils sont en train de faire. Dans le cas exposé, l'enseignante titulaire a modifié sa séance à partir d'un échange avec l'enseignante co-intervenante qui n'était pourtant a priori ni explicite, ni négociée. La confrontation des motifs a donné la possibilité à la titulaire de « reprendre la main » (Saujat, 2002) sur sa séance en mobilisant ses compétences et son expérience pour proposer une médiation à ses élèves. La question se pose sur les conditions concrètes qui permettent à cette confrontation d'aboutir à une transformation de l'activité enseignante par le renouvellement de ces motifs. Cette transformation est loin d'être systématique comme le montre les travaux d'ERGAPÉ sur la co-intervention dans le Second Degré où il n'existe pas de mise au point entre un assistant pédagogique et un professeur. Il nous semble que le métier est au cœur de ce qui différencie ces deux situations (Premier et Second degré). Il permet que l'expérience individuelle

soit confrontée dans un cas et pas dans l'autre. L'enjeu est d'importance puisque ces transformations sont autant de traces qui témoignent d'un développement de l'expérience professionnelle.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité, SKHOLÉ, Hors-Série 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp.104-116). Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Amigues, R., Espinassy, L., Félix, C. & Saujat, F. (2008, novembre). La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ? Communication orale présentée au *Colloque international Efficacité & Equité en Education*. (pp.4-16). Rennes.  
[http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite\\_et\\_equite\\_en\\_education/programme/symposium\\_marcel.pdf](http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_marcel.pdf)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (2001). Bakhtine, Vygotski et le travail, *Travailler*, 6, 2001/2, 9-12.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Daniellou, F. (2002, septembre). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale présentée au *37ème Congrès de la SELF*, Aix-en-Provence. (Consulté le 20 février 2010)  
<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>
- Faïta, D. & Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité, SKHOLÉ, Hors-Série 1*, 57-68. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp.103-140). Toulouse : Octarès.
- Leontiev, A. (1976/1984). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour*. Thèse en Sciences de l'Education, non publié, Université de Provence, Marseille, France.
- Vygotsky, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. (2ème édition)

## 6. Circulaires

- Inspection Académique des Bouches-du-Rhône. Circulaire PARE Année scolaire 2010-2011.  
[http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2010-06/circpare2010\\_2011.pdf](http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2010-06/circpare2010_2011.pdf)  
(consulté le 19 août 2010)
- Inspection Académique des Bouches-du-Rhône. Circulaire PARE. Cahier des charges 2010-2011.  
[http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2010-06/parecahiercharges2010\\_2011.pdf](http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2010-06/parecahiercharges2010_2011.pdf) (consulté le 19 août 2010)
- Direction générale de l'enseignement scolaire. (2009). Missions des maîtres spécialisés de Rased exerçant leurs missions dans une ou deux écoles. Note de service du 03 mars 2009  
<http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>  
(consulté le 20 février 2010)
- MEN-DGESCO. Circulaire n°2008-082 du 5-6-2008. Aménagement du temps scolaire. Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré.

MEN. (2008). Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. J.O.R.F. n° 0115 du 18 mai 2008 - page 8127 - texte n° 12.