

DES ELEVES EN DIFFICULTE AUX DISPOSITIFS D'AIDE : UNE NOUVELLE ORGANISATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Christine Félix , Frédéric Saujat, Christelle Combes

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

Mots-clés : dispositifs d'aide, controverses professionnelles, clinique de l'activité.

Résumé. Le terme « dispositif », associé à celui « d'aide » ou « d'accompagnement » est devenu un terme courant pour désigner le cadre dans lequel les professionnels de l'éducation sont désormais chargés de concevoir et d'exercer leur métier. Alléguant un nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté, les pouvoirs publics mettent en œuvre une politique de développement de dispositifs d'aide et d'individualisation de l'aide aux élèves. Mais que sait-on du fonctionnement de ces dispositifs et de leurs effets sur l'activité des protagonistes ?

Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, cette contribution s'attachera à éclairer la question de l'aide en milieu scolaire, lorsque sa mise en œuvre est prescrite dans des milieux de travail différents, souvent à la périphérie de la classe, au croisement de temporalités et de spatialités diversifiées. La présentation de quelques résultats saillants, issus de l'élaboration d'un observatoire des métiers de l'Education Prioritaire, nous donnera accès à des débats, des controverses professionnelles, des conflits de critères qui, lorsqu'ils ne sont pas reconnus par l'institution, renvoient les enseignants vers l'obligation d'errer tout seuls devant l'étendue du réel de leur activité.

1. Problématique

En tant que service public, l'Ecole se doit de garantir un traitement équitable de tous les citoyens en matière d'éducation en offrant les mêmes chances de réussite à tous. C'est donc au nom d'une école plus juste et plus efficace que les politiques éducatives entendent permettre aux élèves de disposer, dans le respect de l'égalité des chances, d'un cadre plus propice aux apprentissages. Et on comprend ici que cette visée « démocratisante » de l'école va de pair avec la volonté de mener une politique « positive » et « ambitieuse » qui, dès la rentrée 2006 en France, a conduit à un renforcement des moyens dans les établissements qui concentrent les plus grandes difficultés. S'il s'agit d'améliorer le fonctionnement des établissements en allouant, par exemple, des moyens supplémentaires, il est également question de renforcer le soutien aux élèves qui manifestent des signes susceptibles de compromettre leur scolarité. On assiste ainsi à une inflation de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, depuis la maternelle jusqu'au lycée, et plus récemment à l'université (avec le plan licence) dont la forme scolaire s'écarte de celle de la classe (Amigues, Félix et Saujat 2008 ; Félix et Saujat, 2008). La spécificité de chacun de ces dispositifs est supposée apporter une réponse adaptée à chaque élève, en vue de lui permettre d'accomplir avec succès sa scolarité et poursuivre sa formation ; plus largement, ces dispositifs auraient pour ambition de contribuer à la construction de l'avenir personnel et professionnel des élèves et les

aider à réussir leur vie en société. Vaste programme qu'entendent poursuivre les politiques éducatives et ce d'autant plus que l'effet d'une telle catégorisation –« élèves en difficulté » et « dispositifs adaptés »- a souvent été étudié à partir des activités scolaires proposées aux élèves mais plus rarement du point de vue de l'enseignant et du « rôle que joue cette catégorie sur la fonction organisatrice du travail enseignant» (Amigues, 2005). De même, la forte prescription d'aide et d'individualisation de l'aide aux élèves est très rarement étudiée du point de vue de l'activité des enseignants et du sens que ces prescriptions prennent pour les différents acteurs. Or, les enseignants s'interrogent sur le bien fondé des mesures qu'on leur demande de mettre en place. Aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer, etc. : à quoi renvoie chacune de ces prescriptions ? Qu'est-ce qui les différencie ? Faut-il faire autre chose ou autrement que ce qui se fait en classe et comment ? Que devient l'unité classe face à cette avalanche de prescriptions et tout particulièrement face à la prescription d'individualisation de l'aide ? Quelles modalités de l'aide sont mises en œuvre dans la classe, hors la classe et en dehors de l'établissement scolaire ?

Après avoir rapidement rappelé le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'inscrivent les travaux que nous conduisons au sein de notre équipe¹ de recherche, cette contribution est pour nous l'occasion de modéliser une première représentation de l'aide en milieu scolaire, dont l'organisation, au « croisement de temporalités et des spatialités diversifiées » interroge la professionnalité enseignante. Dans une deuxième partie, nous rendrons compte de fragments de l'activité d'enseignants et de la manière dont ces dispositifs, placés en périphérie de la classe, affecte l'exercice du métier. En suivant l'idée selon laquelle cette nouvelle « organisation dispositiive » augure de changements profonds du métier enseignant, nous chercherons à rendre compte de processus récurrents à l'œuvre lorsque les professionnels s'efforcent de faire face à cette demande croissante de soutien aux élèves. Nous terminerons par une discussion autour des prescriptions d'aide « externalisée » et de comment et en quoi elles pourraient amener à réinterroger les pratiques de classe, et plus largement le métier de l'enseignant, au quotidien dans sa classe, avec l'ensemble des élèves, y compris ceux en très grande difficulté.

2. Cadre théorique et méthodologique

Dans la lignée de la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante, les travaux de recherche de notre équipe reposent sur le parti pris de ne pas réduire l'activité enseignante à son objet ou, pour reprendre le vocabulaire de Leontiev (1976, 1984), à sa signification objective : la transmission de connaissances. Il s'agit pour nous au contraire de considérer l'enseignement comme un travail, à la fois depuis les actions que l'enseignant conduit en direction des élèves, mais aussi en s'intéressant de très près à l'activité qu'il déploie pour ce faire (Amigues, Faïta, Saujat, 2004 ; Félix et Saujat, 2008 ; Espinassy, 2006 ; Mouton, 2007). Car, si l'organisation de l'apprentissage des élèves est l'objet du travail du professeur, on ne saurait ignorer ce que « ça lui demande » de viser un tel objectif, notamment celui qui commande à la multiplication des actions « d'aide » en direction des élèves en difficulté.

De ce point de vue, il s'agit de reconnaître, à tous les sens du terme, « l'aide apportée aux élèves » comme un travail ; un travail qui se tient toujours à distance du travail prescrit, car « travailler » c'est tout autant faire avec les prescriptions que faire ce que les prescriptions ne disent pas, ce qui ne manque pas de mettre au jour un certain nombre de contradictions et de dilemmes qui obligent les enseignants, et plus largement les professionnels de l'éducation, à des arbitrages cruciaux entre individualiser le travail de la classe et organiser des conditions de coopération entre élèves, une aide de type méthodologique et une aide disciplinaire, une logique d'anticipation des difficultés que les élèves vont rencontrer dans la situation à venir et une logique de remédiation...

Sur le plan méthodologique, reconnaître le travail réel des professionnels suppose le recours à une méthodologie "indirecte" qui, dans la lignée de travaux ergonomiques français, prend en compte des données subjectives témoignant des significations que les professionnels attribuent à leur action lorsqu'ils "fabriquent" ou modifient leur milieu de travail et le milieu pour l'étude de leurs

¹ ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education.

élèves, qu'ils soient -ou non- en difficulté. Par l'entremise de la méthodologie de l'autoconfrontation (Faïta et Veira, 2003), se crée un milieu de recherche associé à un milieu de travail, où chercheurs et acteurs sont engagés dans un travail de co-construction des faits et de co-analyse des situations de travail. Les interprétations du chercheur sont retravaillées dans et par ce collectif, tout autant que les faits sur lesquels elles portent. Il cherche moins à valider qu'à rendre intelligible ce qui se joue dans les situations de travail qu'il est amené à co-analyser avec les protagonistes en vue de les seconder à produire de la ressource susceptible de développer et faire évoluer, transformer leurs situations de travail, accroître leur pouvoir d'agir. Le travail que nous conduisons, et dont on présente ici un aperçu, se réclame ainsi d'une double visée, épistémique et transformative, où l'on s'attache à *comprendre le travail enseignant pour le transformer*, à la demande et avec le concours des intéressés mais, réciproquement, où notre activité de chercheur s'efforce de *transformer cette expérience pour parvenir à la comprendre*. C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre travail de recherche.

3. Quelques résultats saillants

Les résultats que nous présentons ici proviennent d'un travail mené dans le cadre de la mise en place d'un observatoire des métiers de l'Education Prioritaire, en collaboration avec le centre Alain Savary de l'INRP (Carraud, Félix, Rayou, Ria et Saujat). Si cet observatoire a pour visée la production de ressources à travers des artefacts de formation, il a également pour ambition de produire des connaissances nouvelles en identifiant et en modélisant les pratiques professionnelles émergentes et leurs effets sur l'exercice du métier. A la fois issus d'un travail d'étude des textes prescripteurs et d'analyses de situation de travail co-construites entre les professionnels et les chercheurs de l'équipe ERGAPE², ces résultats permettent de prendre la mesure d'une nouvelle réalité professionnelle.

3.1 Un millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire

Le travail de recensement, à partir d'un travail d'étude et d'analyse le plus exhaustif possible des textes prescripteurs, permet de répertorier l'ensemble des dispositifs préconisés par les politiques éducatives nationales et académiques. Nous proposons ici un premier niveau de représentation qui, bien que très incomplet, illustre, malgré tout, les contours que dessine une nouvelle division du travail, dans plusieurs temporalités et divers milieux, dans et hors la classe, dans et hors établissement, en parallèle ou en complémentarité du fonctionnement ordinaire de la classe :

² Ces analyses sont co-produites dans le cadre d'interventions-recherche auprès et avec des professionnels de l'éducation exerçant dans des établissements scolaires placés en Réseaux d'Education Prioritaire (RAR), dans l'Académie d'Aix-Marseille.

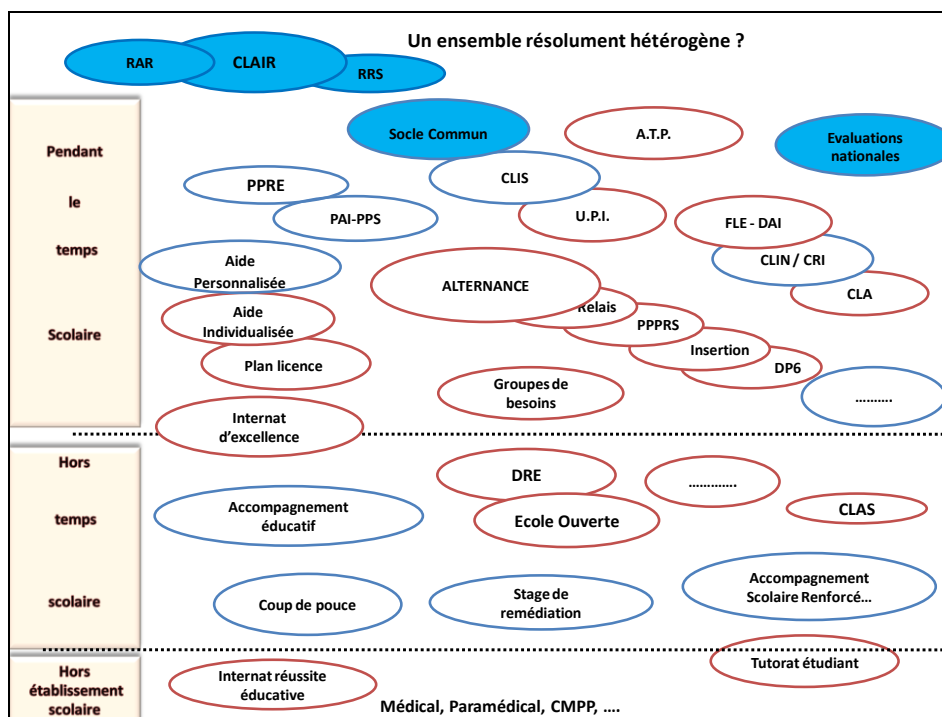


Figure 1 : millefeuille de dispositifs³ de prise en charge de la difficulté scolaire

Malgré l'approche historico-culturelle dans laquelle nous inscrivons notre travail de recherche, il n'est pas dans notre intention de développer ici la genèse des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté. Toutefois, ce travail de recensement permet de mettre en avant plusieurs points non négligeables pour étayer la problématique de l'aide, dans ses dimensions spatiales et temporelles.

En effet, cette représentation schématique, malgré son côté statique empêchant de donner à voir la dynamique provoquée par le renouvellement des dispositifs se succédant les uns aux autres, permet de saisir la logique de développement et de diversité des dispositifs d'aide dans l'espace scolaire. Depuis la maternelle jusqu'à l'université, impossible de ne pas prendre acte de l'intérêt porté aujourd'hui à la question de l'aide à la scolarité dans le paysage éducatif français. A tel point que cette logique de développement se voit parfois gagnée de vitesse, provoquant ainsi une multiplication de dispositifs dont l'un des effets au moins est leur juxtaposition, voire leur enchevêtrement, les uns par rapport aux autres. Evidemment, on ne peut ignorer ici la détermination affichée par l'Ecole de ne plus « externaliser » l'aide. Le tir croisé, *intra muros*, entre une « organisation dispositivo verticale » qui s'étire sur les quatre étages de l'édifice scolaire,

³ **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Educative ; **PAI** : projet d'accueil individualisé (troubles spécifiques des apprentissages) ; **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève handicapé ; **CLIS** : Classe d'Intégration Scolaire (élèves handicapés) ; **UPI** : Unité Pédagogique d'Intégration ; **FLE - DAI** : Français Langue Etrangère - Dispositif d'Accueil et d'Intégration ; **CLIN** : classe d'initiation (au Français Langue Etrangère ou Langue Seconde) et d'accueil des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF) (1^{er} degré) ; **CRI** : Cours de Rattrapage Intégré (1^{er} degré) ; **CLAS** : Classe d'Accueil (2^{ne} degré) ; **PPPRS** : Programme Personnalisé de Prévention de la rupture scolaire ; **DP6** : Découverte Professionnelle 6 heures (élèves se destinant à la voie professionnelle) ; **ATP** : Aide au Travail Personnel ; **DRE** : dispositifs de réussite éducative ; **CLAS** : contrat local d'accompagnement scolaire ; **Tutorat Etudiant** : 100 000 étudiants pour 100 000 élèves (Martin Hirsch), **Plan licence** : soutien aux étudiants en difficulté et aide à l'orientation personnalisée, **Internat d'excellence** : pour des élèves motivés mais ne bénéficiant pas d'un environnement favorable, **Internat de réussite éducative** : réponse aux difficultés éducatives de jeune (JL Borloo) ; **CLAIR** : collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (105 établissements concentrant le plus de difficultés) ; etc.

offrant des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves à tous les niveaux de la scolarité et une « organisation dispositive horizontale » qui s'efforce de couvrir la totalité -ou presque- de la difficulté, depuis la difficulté ordinaire liée aux activités scolaires jusqu'aux difficultés plus lourdes liées au handicap ou à toutes formes de ruptures scolaires avérées, illustre cette volonté politique d'amélioration de la scolarité des élèves. Pour autant, cette inflation de dispositifs n'est pas sans poser problème à l'ensemble des acteurs, à la fois du point de vue de l'organisation du travail et des effets en retour de cette organisation sur les professionnels eux-mêmes. Au delà du caractère un peu rébarbatif qu'occasionne l'emploi massif de sigles et acronymes pour désigner ces dispositifs d'aide aux élèves (PPRE, ATP, APE, RAR,...), les protagonistes sont nombreux à mettre en avant l'opacité qui entoure ce qu'il convient de faire dans ces espaces de travail renouvelés et comment il convient de le faire pour satisfaire aux visées d'amélioration de la qualité de l'école et du service public rendu aux élèves en difficulté. Sans procéder à un relevé exhaustif des difficultés, notons simplement ici quelques questions qui n'ont à ce jour pas encore trouvé de réponses satisfaisantes du point de vue :

- Des élèves : quelle visibilité peuvent avoir des élèves à qui on propose un ou plusieurs dispositifs d'aide, parfois au cours d'une même journée ? Quelle lisibilité peuvent-ils construire de ce qu'ils ont à faire de semblable et de différent dans le cadre d'un PPRE par exemple et lors du retour en classe ou dans le cadre de l'ATP puis pendant le temps d'aide aux devoirs sur le temps d'accompagnement éducatif et peut-être même après la classe, dans un centre social avec l'aide d'un animateur... Comment doivent-ils s'y prendre pour rapatrier, en classe, les savoirs construits dans ces divers espaces temporels et milieux de travail ? Comment et avec l'aide de qui vont-ils pouvoir construire des liens et du sens aux apprentissages dispensés par des personnes différentes quand on sait combien, pour ces élèves là, il est difficile de trouver de la cohérence aux apprentissages scolaires ?...
- Des professionnels : la question de la lisibilité se pose également de manière problématique pour les professionnels.... Car, pour eux aussi, se pose la question des liens qu'ils vont devoir établir entre la classe et les divers dispositifs auxquels ils participent voire qu'ils organisent : quelles ruptures/continuité/complémentarité entre ces divers milieux de travail ? Comment organiser les conditions de l'étude pour les élèves selon qu'ils sont en classe ou en aide au travail ou en accompagnement éducatif ? Faut-il organiser des milieux différents et si oui, sur quels points faut-il faire porter les différences : les savoirs notionnels ? Les procédures méthodologiques ? Les manières de faire aux élèves ?...
- De la nature des savoirs qui circulent d'un dispositif à un autre, d'un dispositif à la classe : y a-t-il des savoirs, des techniques, des manières de faire et de dire, des procédures qui n'auraient de légitimité qu'au sein de dispositifs d'aide, non reconnus par les pratiques de fonctionnement ordinaire de classe ? Le contraire est-il vrai : y a-t-il des savoirs qui ne peuvent s'externaliser en dehors de la classe, au risque de mettre en difficulté les usagers ? ...,
- De la concertation entre les différentes catégories d'acteurs qui interviennent dans ces dispositifs durant le temps et le hors temps scolaire : quelle organisation, coordination du travail par les personnels encadrant et par ceux qui le réalisent ? Quelle lisibilité des actions menées et à mener par les uns et les autres afin d'éviter des chevauchements malheureux pouvant aller jusqu'à la disparition de certaines catégories d'intervenants et/ou de structures qui se trouvaient déjà sur le terrain au moment de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'aide et qui se voient écartées aujourd'hui des missions qu'ils accomplissaient depuis de nombreuses années ?... .

Nous ne passerons pas en revue l'ensemble des dispositifs, bien trop nombreux et dont l'empilement mériterait à lui tout seul une analyse fine des effets sur le travail des élèves et des effets en retour sur l'activité des professionnels. On se limitera à l'étude de l'un d'entre eux,

consacré à l'Aide au Travail Personnel des élèves (ATP), tout en gardant présent à l'esprit la difficulté que représente la mise en rapport par chacun des protagonistes, des divers dispositifs entre eux et leurs liens probables avec le travail fait dans les moments ordinaires de la classe. La finalité de ce dispositif ATP concerne, pour l'essentiel, le développement de l'autonomie de l'élève dans la gestion et l'organisation de son travail personnel. L'objectif n'est pas nouveau, mais il a cette fois une dimension originale : il constitue désormais une prescription adressée à l'École qui, au nom des principes qu'elle entend défendre, s'engage à ne plus laisser à l'aléatoire de l'engagement personnel de l'élève –et de sa famille– ou des dispositifs organisés en dehors de ses murs, la prise en charge du travail personnel des élèves. Afin de mieux cerner l'étendue des tâches qui incombent aux professeurs engagés dans ces dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, nous proposons de réfléchir à partir de trois études de cas, constituées à partir d'un travail conduit avec un groupe de professeurs exerçant dans un collège en Réseau Ambition Réussite (RAR) des quartiers Nord de Marseille.

Il s'agit d'un montage réalisé à partir de séances d'ATP et des autoconfrontations des trois professeurs à leur propre situation de travail. On voit ainsi ces professeurs (respectivement de français, d'EPS et de mathématiques), aux prises avec l'organisation de la mise en activité de leurs élèves (en classe de 5^{ème}), déployer une activité spécifique dans la classe, afin de les accompagner dans la gestion de leur travail personnel.

3.2 Analyse de situations de travail dans le dispositif ATP

Afin de mieux cerner l'étendue des tâches qui incombent aux professeurs engagés dans ces dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, nous proposons de réfléchir à partir de trois études de cas, constituées à partir d'un travail conduit avec un groupe de professeurs exerçant dans un collège en Réseau Ambition Réussite (RAR) des quartiers Nord de Marseille. Il s'agit d'un montage réalisé à partir de séances d'ATP et des autoconfrontations des trois professeurs à leur propre situation de travail. On voit ainsi ces professeurs (respectivement de français, d'EPS et de mathématiques), en prise avec l'organisation de la mise en activité de leurs élèves (en classe de 5^{ème}), déployer une activité spécifique dans la classe, afin de les accompagner dans la gestion de leur travail personnel. (*Paragraphe répété ? avec ce qui est dit juste au-dessus*)

3.2.1 Trois manières d'aider au travail personnel

Débutant dans le métier, Alice est un jeune professeur de lettres qui complète son service d'enseignement par des « heures dispositifs » d'aide aux élèves en difficulté ; son « objectif, c'est de permettre aux élèves de faire leurs devoirs ». Valérie enseigne l'EPS depuis douze ans en collèges dits « difficiles » et elle souhaite « consacrer du temps à aider les élèves ». Si elle vise plutôt un soutien ou un approfondissement disciplinaire, « c'est la confiance qu'elle peut [que je peux] donner aux élèves qui l'[m'] intéresse vraiment ! ». Quant à Franck, professeur de mathématiques, il est responsable du dispositif d'aide au travail personnel qu'il doit organiser pour tous les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} avec l'aide d'une quinzaine d'enseignants dont il coordonne le travail. Pour lui, le travail au sein de ce dispositif doit viser essentiellement une aide de type méthodologique afin de garantir un minimum d'autonomie aux élèves.

Les extraits retenus tentent de rendre compte de comment la sous-prescription des moyens à mettre en œuvre dans une relation d'aide, combinée à la sur-prescription des objectifs concernant ce que doit être la prise en charge « efficace et équitable » de la difficulté scolaire, conduisent les enseignants à rechercher, coûte que coûte, des « petits trucs », « des ficelles qui marchent » pour faire face à cette double exigence, à la fois institutionnelle et sociale. Et face au flou des gestes de métier à disposition, ces trois professeurs se voient dans l'obligation d'importer, dans la situation d'aide en milieu scolaire, des genres ou des usages sociaux de l'aide extra-scolaire. C'est ce que montrent ces quelques extraits d'autoconfrontations des professeurs aux images de leur action avec les élèves.

Alice, en tant que débutante dans le métier, est dans une position délicate. Elle doit trouver des ressources qui lui permettent d'organiser, à la fois, les conditions de l'apprentissage des élèves

dans sa discipline (le français) et les conditions de l'aide aux élèves en difficulté dans la réalisation de leur travail personnel, et ce quels que soient les contenus disciplinaires :

Chercheur : Dans le domaine de l'ATP, qu'est-ce qu'on peut faire ?

Alice : [...] dans le domaine de l'ATP... qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on peut les aider ? Comment on peut aider les élèves à progresser... parce que finalement, si on est plusieurs à avoir eu des difficultés là-dessus, c'est aussi parce que ...on... on essaie sans vraiment avoir été formé... sans avoir les compétences... bon voilà, je pense qu'on a tous mené une réflexion sur notre matière, la pédagogie sur notre matière etc., mais pour moi c'est neuf de réfléchir à ça, au travail personnel... c'est récent pour moi... et donc c'est vrai que d'avoir quelques apports théoriques, quelques exemples de ...qui marchent... je sais que cela m'a beaucoup formé de rencontrer à l'ufm des gens qui m'ont montré des choses qui marchent... ça te donne une impulsion, une idée directrice, mais là... je sais pas...

On imagine assez bien que, au delà des difficultés inhérentes à la non-maîtrise provisoire du genre professionnel caractérisant le travail des enseignants expérimentés, la non désignation des moyens pour organiser et mettre en œuvre une aide efficace auprès d'élèves en difficulté et l'absence d'un genre d'activité professorale à propos de cette question, reconnu et validé par la profession, oblige Alice à puiser dans un registre autre que le registre professionnel :

- *Je fais comme ma mère.....*

Alice : [...] en fait je me rends compte là que je reproduis ce que ma mère a fait avec moi quand j'étais élève, qu'elle me disait « tu as révisé ton contrôle ? » je disais « c'est bon... », elle me disait « je t'interroge pour voir » ...et là...d'ailleurs Sabrina n'avait pas révisé, c'est pour ça qu'elle n'a pas voulu que je l'interroge. Et tu vois, le fait que tu pointes ça, je me rends compte que c'est l'image que j'ai moi du travail à la maison.....

C'est donc dans un registre personnel et familial qu'Alice tente de puiser des réponses, des références, des valeurs voire des normes qui lui permettent d'organiser son travail et celui des élèves. Et si elle n'est pas totalement convaincue de l'efficacité de ses actions, elle juge équitable d'offrir une aide de ce type à des élèves dont les parents ne sont pas toujours en mesure de les suivre dans leur scolarité.

Valérie est également, du moins en partie, dans la position d'un parent aidant son enfant à organiser son travail et identifier les attendus scolaires :

- *Je le fais comme je le ferais pour mon gamin*

Valérie : [...] pour moi c'est... presque... des travaux pratiques de la leçon... je le fais au feeling... je le fais comme je le ferais pour mon gamin... on s'est retourné, on a tous regardé l'armoire... et à chaque fois qu'un gamin perdait pied, je leur disais d'essayer de regarder l'armoire... dépliée... puisqu'ils avaient un patron sur le cahier... donc je leur disais d'essayer de déplier l'armoire dans un plan... eh ouais c'était pas simple mais ils avaient sur leur cahier ... et ils pouvaient s'y référer. Mais d'un coup cette hauteur qui était plus courte que la longueur c'était un problème pour eux... ils n'imaginaient pas...

Toutefois, la comparaison s'arrête là. En tant que professeur expérimenté et intervenant dans le cadre d'associations sportives, Valérie dispose de ressources d'origines différentes et qu'elle n'hésite pas à mobiliser et à articuler pour organiser le travail collectif des élèves afin que chacun d'eux puisse s'engager dans une activité d'apprentissage, systématiquement liée aux contenus disciplinaires. Or, ce parti pris, cette manière d'agir ne manque pas d'entrer en « collision » avec les professeurs du dispositif et, plus largement, avec certains professeurs du collège, en tous cas tous ceux qui considèrent que le dispositif ATP doit être un espace-temps réservé à des « apprentissages méthodologiques » et non à du « soutien disciplinaire ».

C'est le cas de Franck qui, comme ses collègues, se voit contraint de mobiliser des ressources qui prennent leurs sources dans des références associatives ou militantes.

- *Il y a une autre pédagogie à mettre en place...*

Franck : ... l'objectif c'est quand un élève rencontre un problème il faut qu'il aille puiser dans ces fiches méthodologique [...] c'est le point de vue que je défends ... parce que je sais que le truc difficile ce n'est pas d'aider, c'est d'accompagner... et je suis sûr qu'il est plus difficile d'enseigner un élève sans lui montrer qu'en lui montrant, maintenant je sais que c'est beaucoup plus rassurant pour lui qu'on lui montre ... et je sais qu'il y a des enseignants qui sont très doués là-dedans et je ne leur demande pas de ne pas utiliser ce truc-là ... [...]... maintenant il y a un problème, c'est qu'il y a un moment où les gamins sont seuls, quand ils sont à la maison ... qui va leur montrer ? ... si on ne les entraîne pas, on fait quoi ? Donc il y a aussi une autre pédagogie qu'il faut mettre en place ... et je pense que c'est très pertinent de faire ces fiches méthodologiques, de réfléchir sur ces fiches [...]

En militant pédagogique, Franck explique qu'il cherche à développer l'autonomie des élèves en les outillant méthodologiquement, parfois au prix d'un renoncement disciplinaire. Il ne s'agit pas de refaire le cours mais de faire autre chose et autrement en organisant un « face à face » entre l'élève et des outils supposés le rendre autonome. Et pour garder le cap de l'autonomie, c'est à travers l'usage « solitaire » de ces outils que Franck entend aider les élèves à se passer d'aide extérieure, oubliant que l'autonomie est moins le résultat d'un long processus d'acquisition que le point de départ nécessaire à une organisation efficace du travail.

Au delà des postures que chacun des trois professeurs semblent adopter pour faire face à ces situations de travail, les professeurs, qu'ils soient débutants ou expérimentés, partagent des questions pour lesquelles ils n'obtiennent pas de réponses, du moins de réponses communément élaborées et partagées par la profession : que doit faire l'enseignant en ATP, doit-il intervenir ou doit-il laisser les élèves se « débrouiller » tout seuls ? L'intervention du professeur doit-elle plutôt renvoyer l'élève vers une réponse de type méthodologique ou repartir d'un contenu de savoir disciplinaire ? Comment articuler, d'une part, le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et, d'autre part, avec celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ? Et on peut dire, sans trop se tromper, que la faiblesse des prescriptions concernant l'aide au travail personnel, les laisse chacun face à eux-mêmes, à leurs interrogations, à leurs préoccupations *-qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on peut aider les élèves à progresser ? On essaie sans vraiment avoir été formé...sans avoir les compétences... »-*, voire aux conflits qui peuvent émerger entre les membres de l'équipe pédagogique. Tout porte à croire ici que le métier n'est pas -ou n'est plus- en mesure de répondre à ces questions, incapable d'offrir à chacun les ressources nécessaires pour fonctionner dans un cadre où pourtant, ni le dispositif d'aide au travail personnel ni l'idée d'aide aux élèves en difficulté ni même l'idée d'individualiser l'aide, est une question nouvelle. Un peu comme s'il n'y avait aucun précédent, aucune trace capable de servir de référence pour ces nouvelles situations de travail. Car on est bien dans une situation de travail inédite, ne serait-ce que par la division qui semble s'opérer entre le travail que l'enseignant doit organiser avec tous les élèves en classe et le travail qu'il doit prévoir et mettre en œuvre avec une partie seulement des élèves, dans des temps et des espaces en dehors de la classe.

Dans ces conditions, on pourrait s'attendre à ce que le déficit de prescription oriente l'activité des professeurs vers l'organisation d'un milieu de travail, généralement collectif, pour concevoir le but et les moyens de l'action professorale (Amigues, Félix, Saujat, 2008). Or, là encore, on remarque que cette manière de faire et d'agir est loin d'être systématique, et certains établissements scolaires, pour des raisons qui seraient trop longues à développer ici, ne réussissent pas à constituer cet espace de re-travail, de « mise à sa main » des injonctions institutionnelles. C'est, en partie, le cas du collège dans lequel exercent ces trois enseignants qui, tous, déplorent les trop rares moments de travail collectif malgré une somme importante de réunions entre professeurs référents et/ou professeurs de l'équipe pédagogique, entre professeurs et membres du réseau, entre

professeurs, hiérarchie et/ou parents d'élèves. En d'autres termes, si le travail collectif est prévu et relativement suivi par une majorité d'enseignants, il ne parvient pas toujours à se transformer en collectif de travail capable de s'approprier les prescriptions et en « faire quelque chose ». Et les professeurs engagés dans l'ATP déplorent, par exemple, qu'aucun professeur ne cherche à les rencontrer, ne serait-ce que pour leur indiquer ce qu'ils attendent du travail à faire.

Alice : en fait non il n'y a vraiment aucun travail d'équipe en ce qui concerne l'ATP... [...] c'est en allant chercher les élèves dans la cour que je me suis retournée et je l'ai vue...et je lui ai demandé « est-ce qu'ils ont des exercices de maths » et elle m'a dit « bah oui ils ont contrôle » ...mais par cœur ? pas par cœur ? les définitions ? les exercices ?... qu'est-ce que je fais moi ? rien, pas un mot ! avec quel élève je dois insister ? ...on dirait qu'elle ne sait pas, peut-être qu'elle n'a pas le temps...

Certains professeurs se voient mêmes contraints de taire voire de dissimuler la nature du travail effectué dans le dispositif. C'est le cas de Valérie qui va jusqu'à s'interdire de rencontrer certains professeurs, tant leur point de vue sur la « meilleure façon d'intervenir dans ce dispositif diverge » :

Valérie : [...] le prof de math ? Je ne lui parle de rien du tout, je ne lui dis surtout pas ce qu'on fait ici...il ne comprendrait pas.....et puis il s'en fout, c'est pas son problème l'ATP ! Il n'arrive même pas à me désigner les élèves qu'il verrait en ATP !...

Notons ici combien les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Ces « conflits de critères » vont jusqu'à des désaccords importants à propos de l'efficacité de tels dispositifs et de la légitimité des professeurs qui en ont la responsabilité, ce qui ne manque pas de faire naître des animosités, et même des ressentiments, susceptibles d'amplifier les risques de dérèglement de l'activité individuelle tant les différends ne parviennent plus à se vivre sur le mode professionnel mais essentiellement sur le registre personnel. Et quand, pour le dire autrement, la production collective des « attendus génériques du métier » est mise en souffrance, il n'est pas rare alors de chercher à taire ses manières de faire et de penser, d'instaurer une forme de silence entre les membres de l'équipe permettant de dissimuler les discordances qui ne manquent pas de naître entre ce qu'on voudrait faire et ce qu'on fait pour faire ce qui est à faire. L'absence d'un collectif de travail souligne et renforce le sentiment de ne pas –ou plus– vivre la même histoire au sein d'un même milieu professionnel.

4. Discussion

Notre contribution vise moins à présenter des situations de travail dans lesquelles les enseignants sont amenés à élaborer et mettre en place un dispositif d'aide adapté aux besoins des élèves que de souligner le caractère régulier, récurrent, systématique de certains dilemmes voire de certaines controverses entre les acteurs et ce, quel que soit le dispositif dans lequel ils interviennent. Autre précision d'importance, ces dilemmes et les controverses qu'ils soulèvent auprès des enseignants dépassent largement le caractère local et ponctuel attaché aux nouveaux dispositifs et à leur spécificité (aide au travail personnel, prise en charge de difficultés ordinaires d'apprentissage hors de la classe, prise en charge de difficultés spécifiques dans le contexte de la classe,...). Il semblerait, au contraire, qu'ils se cristallisent autour de conflits de critères, de débats d'idées et de valeurs déjà anciens entre, par exemple, « mâcher le travail » aux élèves et les « laisser se débrouiller tout seuls », entre « expliciter clairement les buts de la tâche et les moyens de réalisation » et « conduire les élèves à découvrir/deviner progressivement la consigne en vue de réaliser la tâche », entre une logique de « sur-guidage », au risque de retarder l'appropriation de critères de régulation de la tâche par les élèves, et une logique de « sous-guidage » des élèves par l'enseignant et dont le risque majeur est de renvoyer l'élève à lui-même, loin de sa zone de développement et de progrès potentiels, ou encore entre une « logique de la restitution » où l'enseignant juge « la simplification et la répétition d'exercices » comme condition *sine qua non* à tout processus d'apprentissage et une « logique de la compréhension » au nom de laquelle « la résolution de problèmes » constituerait le moyen le plus efficace et le plus sûr pour venir en aide

aux élèves en difficulté, etc., sans parvenir à entrevoir un possible rapport dialectique entre ces logiques.

Evidemment, il ne s'agit pas pour nous de trancher unilatéralement parmi ces débats professionnels ; encore moins de déterminer les « bonnes pratiques » pour pouvoir exercer efficacement au sein de ces dispositifs d'aide à la prise en charge de la difficulté scolaire. En revanche, les ignorer c'est prendre le risque de ne pas reconnaître le travail réel des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent pour « faire ce qu'on leur demande de faire ».

Les travaux que nous conduisons, à la demande et avec le concours des professionnels eux-mêmes, révèlent que ces débats de normes entre enseignants sont d'autant plus susceptibles de se transformer en différends voire en disputes personnelles (Lantheaume et Hérou, 2008) qu'on assiste aujourd'hui à a) une « jungle d'opinions », une inflation de discours sur les manières de faire pour aider et accompagner les élèves, aussi péremptives que contradictoires, tout en constatant, b) une prudence, voire une absence du jugement des cadres (IEN, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, etc.) sur l'efficacité du travail des enseignants appelés à exercer leur métier dans ces divers milieux de travail. Cette absence de « garant méta-social » (Dubet, 1999), souvent ressentie par les professionnels comme une non-reconnaissance de leur activité par l'institution elle-même, les renvoie à leurs ressources propres, contraints « d'errer tout seul devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (Darré, 1994).

Se pose ici la question de la possible défaillance du métier à se constituer comme répondant aux dilemmes professionnels que rencontrent les enseignants et auxquels ils doivent faire face dans ces nouveaux espaces-temps de travail. En d'autres termes, cette constellation de dispositifs obligerait-elle à faire du métier un objet de pensée pour *refaire* le métier ? Cette logique de développement des dispositifs, qui n'est pas seulement au croisement de « temporalités et spatialités diversifiées » mais aussi au croisement de différents *milieux*, au sens wallonien du terme, d'étude et de travail pourrait-elle être envisagée comme source de développement professionnel et sous quelles conditions ? C'est une des questions sur laquelle ouvre l'étude des dispositifs comme analyseur des transformations contemporaines du métier d'enseignant.

5. Références et bibliographie

- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante, In *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse : Erès.
- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz et P. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (155-168). Paris : Dunod.
- Amigues, R., Félix, C., Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions, *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, France.
- Darré, J.P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.P. Darré (Ed.). *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse : Erès.
- Dubet, F. (1999). Préface In Tardif, M. & Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *Skholè*, n°1 hors-série, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- Félix, C. et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique in *Analyse des situations didactiques : perspectives comparatistes*, *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse : France.
- Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : Les « sous-entendus » du métier*. Thèse de Doctorat de l'Université de Provence-Aix-Marseille.
- Lantheaume, F. et Hérou, C., (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF.

Leontiev, A. (1976). Le développement du psychisme. Paris : Editions Sociales.

Leontiev, A. (1984). Activité, conscience, personnalité. Moscou : Editions du Progrès.

Mouton, J-C. (2006). Co-analyse du travail et formation initiale des enseignants du premier degré. Actes de la 8^{ème} Biennale de l'Education, Lyon. Contribution n°174, Atelier 1 (<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=174>).

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (EDS). Enseigner (pp.179-188). PUF, Paris.