IUFM de Bretagne - site de SAINT-BRIEUC
3 2230 00192526 7

Coordonné par
Marianne Hardy, Brigitte Belmont,
Élisabeth Noël-Hureaux

Des recherches-actions pour changer l'école

Expériences faites



SAVOIR ET FORMATION

L'Harmattan

Réduire les difficultés scolaires, une affaire d'experts ?

Bernard AMBLARD et Patricia CLÉMENT

Nombre d'enseignants développent un sentiment d'échec, voire de culpabilité, face aux élèves maintenus en cours de cycle sans qu'on ait pu leur aménager un parcours adapté l'année suivante. Ce malaise traduit la difficulté à enseigner, à faire en sorte que tous les élèves apprennent, en particulier ceux qui sont le plus en décalage dans le groupe classe.

Pour les aider à prendre en charge la difficulté scolaire dans leurs classes, les enseignants peuvent solliciter soit le conseiller pédagogique de circonscription, qui compte parmi ses missions celle de conseil et de formation, soit le maître E, enseignant spécialisé qui, dans le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), est chargé des aides à dominante pédagogique auprès des élèves et également de leurs enseignants. En lisant les textes officiels, on s'aperçoit que les missions respectives de ces intervenants se recouvrent partiellement. Le conseiller pédagogique « apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté qui permettra au professeur des écoles, quelles que soient les situations dans lesquelles il exerce, de porter un regard positif sur l'enfant, de développer une attitude réflexive sur sa pratique et de donner une dimension sociale au métier d'enseignant »[32]. Le maître E, quant à lui, établit avec les enseignants une collaboration « qui permet de renforcer la qualité de l'observation et du suivi des élèves » et qui « 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 »[33]. Cet enseignant spécialisé dans la difficulté scolaire ne proposera sa médiation à un élève que si, malgré les aménagements apportés, les dispositifs de classe et de

32 Note de service n° 96-107 du 18 avril 1996 - NOR : MENE9601153N.
33 Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

cycle ne sont pas suffisamment opérants à eux seuls pour lui permettre de construire les notions ou compétences qu'il a à acquérir.

Or souvent, les enseignants ont tendance à solliciter la prise en charge des élèves en difficulté, plutôt qu'une aide pédagogique, de peur que celle-ci ne renforce leur sentiment de ne pas avoir fait ce qu'il fallait. D'où un certain nombre de questions à clarifier pour pouvoir répondre de façon adaptée aux sollicitations : d'après les observations effectuées en classes, les élèves en échec ou en décalage montrent-ils qu'ils sont capables d'apprendre ? Ces élèves relèvent-ils uniquement d'une aide spécifique extérieure à la classe ? N'y a-t-il que des experts en conseils, des spécialistes qui peuvent apporter les remèdes nécessaires ? Si on les accompagne, les enseignants pensent-ils pouvoir trouver eux-mêmes des solutions à leurs difficultés d'enseigner ?

Lorsque les enseignants adressent des demandes d'ordre pédagogique, si c'est au maître E, leurs questionnements concernent plutôt l'appartenance au groupe-classe des élèves en grand décalage, leur participation aux activités et les limites de la différenciation-individualisation au niveau des possibilités de gestion par l'enseignant. Lorsque ces demandes s'adressent au conseiller pédagogique, les questionnements portent plutôt sur l'augmentation de la participation des élèves en classe et l'efficacité de la gestion de l'hétérogénéité. Finalement les différentes demandes correspondent aux mêmes préoccupations : adapter le contexte de la classe à la diversité des élèves, engager un maximum d'élèves dans la voie de la réussite.

Enclencher une démarche d'ajustement des pratiques d'enseignement

Dans nos écoles, les élèves sont régulièrement évalués. Mais les exercices d'évaluation, dont certains sont proposés par le ministère, se limitent souvent à faire un constat : la notion est acquise ou en cours d'acquisition. En centrant son attention sur la production finale de l'élève, l'enseignant ne voit guère d'autres solutions que de reprendre les enseignements en petits groupes pour permettre au maximum d'enfants de réussir les tests d'évaluation. Or on constate souvent que ces reprises sont inopérantes pour les élèves le plus en décalage, ce qui accroît le sentiment d'impuissance de leurs enseignants.

Nous faisons l'hypothèse qu'une première difficulté d'enseigner prend son origine dans la centration du regard de l'enseignant, qui porte davantage sur les productions des élèves que sur leurs processus d'apprentissage. En nous impliquant dans l'action auprès de nos collègues, nous leur proposons d'adopter un regard nouveau sur le processus engagé par l'élève, qui ouvre à d'autres ordres de préoccupations : saisir l'intention, le sens qui se cachent derrière ce

que l'enfant dit ou fait. Pour cela, une condition : que l'enfant donne à voir et à entendre ses cheminements dans la construction de sa pensée. Ceci est difficile à obtenir car, comme nous avons pu le constater de manière systématique chez les élèves signalés en difficulté persistante, ils ont un rapport très négatif à la notion d'évaluation et une méfiance envers l'adulte perçu d'emblée comme évaluateur. L'évaluation les situant par rapport à une norme « sous la moyenne et en dernier », ils perdent petit à petit l'estime d'eux-mêmes et mettent en place un système de défense. Ils cherchent à masquer l'état de leur réflexion qu'ils ont tendance à considérer comme pas assez bonne, ils pensent avoir forcément *faux* parce qu'ils sont ainsi faits, et soupçonnent que l'évaluation est partout : une question peut cacher un piège, une couleur correspondre à un code de classement... Pour pouvoir analyser le processus d'apprentissage de ces enfants, il faudra donc dans un premier temps concevoir une situation « hors menace », où ils se sentent en confiance, autorisés à penser et à communiquer avec les autres.

Une deuxième difficulté à enseigner réside dans le fait que les enseignants se retrouvent souvent seuls pour interpréter et tenter de comprendre les cheminements de leurs élèves. En nous engageant avec eux dans le travail d'observation et en tentant d'y faire participer leur équipe, nous faisons cette deuxième hypothèse que les pratiques pédagogiques peuvent se transformer durablement par une confrontation des points de vue respectifs et ce, dans le cadre du projet d'école. Il s'agira donc, au niveau enseignant cette fois, d'établir un climat de travail confiant où là aussi, chacun s'autorise à penser, à essayer, à communiquer. Ce qui posera la question de la posture du formateur, de l'accompagnateur.

Lorsque nous intervenons, l'un en tant que maître E dans son « rôle d'accompagnateur à l'adaptation du contexte d'apprentissage dans le cadre du projet d'école »[34] et l'autre en tant que conseiller pédagogique dans le « concours qu'il apporte à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'école »[35], nous pouvons proposer des pistes de travail semblables, et mettre en œuvre des démarches voisines, sans pour autant perdre la spécificité de nos fonctions et de nos missions respectives, ne serait-ce que parce que nos entrées et nos centrations diffèrent quelque peu. En participant à la réflexion et au travail des enseignants, l'un comme l'autre nous cherchons à enclencher une démarche d'ajustement des pratiques d'enseignement fondées sur une meilleure visibilité de ce que savent les enfants. Nous assumons ainsi un rôle d'interlocuteurs privilégiés avec lesquels on peut chercher des solutions éducatives concertées dans ou hors de la classe.

Nous allons décrire maintenant comment nous nous y prenons concrètement, chacun dans son contexte, pour servir nos intentions. Nous privilégions deux

---

34 Cf. circulaire 113 du 30 avril 2002.
35 BO n°18 du 2 mai 1996.

portes d'entrée pour engager le travail avec nos collègues : pour l'enseignant spécialisé, celle de la prise en charge des enfants signalés comme ayant des difficultés d'apprentissage, et pour le conseiller pédagogique, celle du suivi du projet d'école élaboré dans la perspective d'améliorer les apprentissages de tous les enfants. L'une et l'autre engagent un travail sur les situations éducatives, qui implique une collaboration entre adultes aussi large que possible. Nous analyserons ensuite les points communs de nos interventions, à propos des situations éducatives notamment.

Re-médiation et prévention. Une pratique d'enseignant spécialisé

Patricia Clément

Réhabiliter l'élève en difficulté dans la démarche d'apprentissage

Lorsqu'un élève est signalé au RASED pour des difficultés persistantes par une équipe de cycle ou par un enseignant et que, après analyse en synthèse, ces difficultés semblent d'ordre pédagogique, j'interviens en plusieurs étapes. Ma préoccupation constante est de faire sentir à l'élève qu'il est l'acteur principal du travail que nous allons entreprendre avec lui, pour lui et autour de lui, en y associant son enseignant et son entourage.

Lorsqu'on reçoit un élève qui se sent déprécié, je crois qu'on peut rarement lui présenter un test normatif pour comprendre « où il en est ». Je crois même que c'est un manque de respect. Pour chercher avec l'enseignant des solutions, je crois qu'il faut avant tout donner la possibilité à l'enfant de s'ouvrir à lui-même, de repérer la pertinence de ses actions et le lui dire, et de lui parler de chemin autant que d'arrivée. C'est ainsi que l'on peut déterminer ce qui est à sa portée, le communiquer à l'enseignant, et analyser avec celui-ci le sens de ce qu'il fait et de ce qu'il dit. Dans le cadre que je propose, le positionnement de l'enseignant spécialisé doit être en cohérence avec une place de l'enfant interlocuteur et auteur de ses apprentissages, et avec une place de l'enseignant décrypteur et tisseur de liens, valorisant et soutenant les raisonnements, plutôt qu'évaluateur de performances au quotidien.

Je commence par présenter le RASED à l'ensemble des enfants de la classe et je me présente : j'explique ce que je fais dans et à l'extérieur de la classe avec les élèves, avec les enseignants. Je m'entretiens ensuite avec l'élève : je l'invite à parler de son rapport à l'école, aux différents apprentissages. Je tente de percevoir si ses difficultés ont des répercussions familiales, de mesurer l

: pression » ambiante à l'école et à la maison. Je lui explique mon intérêt pour e processus avant le résultat.

Je lui propose de venir le voir dans son activité en classe pour comprendre :e qu'il fait et pouvoir mieux l'aider. J'observe l'élève signalé au cours d'une ıctivité de classe habituelle après l'avoir informé et rassuré. Je prends des notes :t interviens peu pour que la situation reste habituelle. Il en est également ıformé. J'oriente mon observation vers des questions complémentaires : la ıuestion posée dans la situation d'apprentissage est-elle une question pour cet élève ? Quel est le point de vue de l'élève sur la question posée, sur la notion en jeu ? Ce point de vue est-il perçu, perceptible par ses pairs, par l'enseignant ? Existe-t-il une dynamique lui permettant de construire à partir de ses représentations ? Je lui fais part aussitôt de ce que j'ai vu, lui demandant des explications, lui donnant à voir ce que j'ai repéré de pertinent et lui rendant compte de ce qui me semble créer obstacle pour lui dans la situation. Je lui demande son point de vue. Ce moment doit être une confirmation pour lui de mon intérêt centré sur ses processus. Puis je m'entretiens rapidement avec l'enseignant pour partager l'analyse de moments particuliers, pour demander des éclaircissements.

J'ai un nouvel échange avec l'élève et lui propose de me montrer des exercices dont il souhaite parler avec moi (cahier du jour ou cahier d'évaluation). Nous parlons de ce qu'il pense avoir compris, de ce qu'il pense avoir compris de ce qui était « faux » et de ce qu'il pense avoir mieux compris ensuite. J'essaie ainsi de prendre le point de vue de l'élève concernant les notions sur lesquelles il est signalé en difficulté persistante par l'enseignant. Lorsque cela est nécessaire, j'utilise aussi mon propre matériel pour observer l'activité de l'élève.

Pour amener les élèves à se risquer à donner à voir leurs démarches réflexives, il est donc nécessaire d'installer un milieu social rassurant, des règles de communication basées sur l'ouverture de chacun aux préoccupations de l'autre plutôt qu'au jugement. Cela implique pour l'adulte une attention soutenue et un autocontrôle maximum de sa manière de communiquer ainsi qu'une macro-gestion[36] de l'activité très réfléchie.

---

36 Terme utilisé par James Werscht (Barth 2001, p.53-74) ; on entend par « macro gestion » la mise en place du cadre pédagogique de manière à cibler pour l'ensemble des élèves les tâches cognitives visées. Une structuration optimale de ce cadre doit permettre à tous les élèves une liberté d'action, de « micro gestion » de l'activité, comme les modalités d'échanges et de participation.

Adapter les conditions d'apprentissage dans la classe

J'accompagne ensuite l'enseignant, s'il le souhaite, dans la mise en place d'une activité favorisant la participation de tous ses élèves. Ainsi, dans une optique de prévention des difficultés, il s'agit de procéder à « un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe » que l'enseignant doit pouvoir mettre en œuvre aisément. La démarche consiste à co-construire avec l'enseignant de la classe, dans une activité pensée pour que chacun se révèle sous son meilleur jour d'apprenant, les conditions de mobilisation optimale des enfants dans la réflexion. Je propose à l'enseignant que ce dispositif prenne appui sur des situations de négociations graphiques[37] en petits groupes, plus favorables aux échanges. Nous aurons pour objectif le développement des démarches argumentatives. Chaque enfant sera amené à porter un regard distancié sur le fonctionnement de sa propre écriture.

L'enseignant met en place une première séance. À partir d'une situation qu'il choisit en fonction de ses habitudes de classe et des outils habituellement utilisés, il met les élèves en situation de production de phrases. Le contenu de la phrase est décidé en petit groupe à partir de contraintes données par l'enseignant. Après une écriture individuelle, les productions sont comparées. Chacun est amené à s'expliquer si besoin. Le groupe doit tenter de produire une écriture consensuelle et chacun doit être en mesure de donner des éléments d'explication à une personne extérieure au groupe. Des questionnements resteront sans réponse. Je proposerai ensuite un de ces points à la réflexion en grand groupe.

L'enseignant mène la séance. Je me place en observation dans un petit groupe. Celui-ci est filmé. Ma prise de notes et le décryptage de passages significatifs de la vidéo nous permettront d'aménager la situation de négociation graphique pour la séance suivante. Une concertation hebdomadaire de trente minutes est donc intégrée au dispositif[38].

C'est ainsi que, en travaillant à l'insertion les élèves signalés ou en difficulté dans les classes, en proposant de nouvelles médiations (re-médiations), en intégrant la préoccupation de la gestion de l'hétérogénéité, nous sommes amenés à mettre en œuvre avec les enseignants des situations dont ils s'approprient les principes.

---

37 Terme emprunté à Ghislaine Haas. Cette activité a déjà été présentée dans le chapitre « Observer pour agir ».

38 Voir également « Quand novices et experts travaillent ensemble », P. Clément, dossier n°45 des Cahiers Pédagogiques « Enseigner en classe Hétérogène ».

Accompagner le travail en équipe. Une pratique de conseiller pédagogique

Bernard Amblard

Élaborer un projet de circonscription

Dès la constitution de notre équipe de circonscription[39], il y a quatre ans, nous nous sommes mis d'accord sur une stratégie d'accompagnement des équipes d'école en tentant de mailler l'ensemble des dispositifs à notre disposition : demi-journées d'animation pédagogique placées sur le temps de classe, semaines de stage, inspections d'équipes d'école, conseils des directeurs. Dans un souci de cohérence, les équipes d'écoles sont invitées à écrire leur projet d'école autour de deux ou trois problématiques les concernant directement, et qui engageront leur travail collectif pour trois ans. C'est en tenant compte, d'une part, de ces problématiques d'école et, d'autre part, des axes du projet académique[40] que l'équipe de circonscription élabore à son tour un projet qui intègre ceux des écoles et des Réseaux d'éducation prioritaire et qui sera communiqué à l'ensemble des acteurs de terrains via le site internet de la circonscription.

À travers une planification d'actions, également sur trois ans, ce projet met en évidence l'articulation entre les problématiques des écoles et les animations pédagogiques, organise l'accompagnement des équipes par un conseiller pédagogique référent, fixe les modalités des inspections d'équipes d'écoles[41] et pose, au terme des projets des écoles et donc de circonscription, un forum d'échange de pratiques visant à mutualiser le travail effectué au cours de cette période. Pour faire fonctionner l'ensemble de ces dispositifs, il est nécessaire de s'accorder sur les pratiques d'accompagnement à adopter. En nous interrogeant sur la pertinence des modalités de recherche-action-formation que nous avons définies, nous avons été conduits à préciser ce qui fonde ce type de pratique et donc les partis pris qui orientent la démarche : chacun (enfant comme adulte)

---

39 Elle est composée de l'Inspecteur de l'Éducation nationale, de conseillers pédagogiques, de coordinateurs de Réseau d'éducation prioritaire, et de maîtres formateurs intervenant principalement dans la formation initiale des enseignants.

40 « Horizon 2010 » : projet de l'académie de Versailles qui présente ses priorités sur les quatre années 2006-2010.

41 Pour rester le plus cohérent possible, l'Inspecteur de la circonscription met en place des inspections d'équipe, au cours desquelles les conseillers pédagogiques sont sollicités, non pour effectuer un contrôle de conformité (rôle de l'Inspecteur) mais pour travailler avec les collègues sur leurs préoccupations énoncées lors d'un conseil des maîtres préparant l'inspection (en principe proches des problématiques du projet de l'école). L'inspection dure une à deux semaines et se termine par un conseil des maîtres pour faire un bilan. Un compte-rendu écrit des réflexions est rédigé et transmis à l'équipe qui se retrouvera ensuite en stage de deux à quatre jours.

est capable de progrès ; tout savoir, scolaire ou professionnel, se construit, dans l'interaction avec les autres.

Organiser l'accompagnement de groupes de travail

Sur cette base, nous avons défini collectivement certains modes d'intervention dans les écoles[42]. Lorsque nous sommes interpellés par un collègue, que ce soit à propos d'un élève considéré en difficulté ou à propos d'une problématique plus large comme gérer l'hétérogénéité du groupe classe, nous chercherons à impliquer autant que possible les autres collègues du cycle. D'abord parce que les parcours scolaires des élèves sont à suivre en conseil des maîtres du cycle, ensuite parce qu'il nous semble important qu'il y ait une certaine cohérence et continuité dans les pratiques pédagogiques d'une classe à l'autre, mais surtout parce que nous comptons sur la confrontation des points de vue de chacun pour analyser, comprendre les cheminements des enfants et trouver des solutions pour évaluer puis réguler les pratiques. Ce choix a des implications quant au temps de réunion (nous essayons d'utiliser au mieux les temps de concertation prévus par notre institution et nous planifions à l'avance nos temps de rencontre), mais aussi quant à l'acceptation de chacun d'ouvrir sa classe, sa pensée, ses connaissances aux autres. Le rôle du formateur-accompagnateur est pour cela déterminant.

Lorsque ce travail est organisé dans le cadre d'une animation pédagogique et regroupe plusieurs équipes de cycle, le formateur, dans un premier temps, s'attachera à constituer un groupe de travail dont les membres vont partager une même préoccupation, s'interroger sur leurs propres pratiques et donc mettre à plat leurs propres valeurs. L'enjeu est de créer un climat de confiance et de respect mutuel, et de se construire une culture commune. Il s'agit aussi de travailler la motivation qui anime chacun pour en faire une motivation partagée : s'attacher à définir le but de notre travail et la façon dont on va s'y prendre pour le mener à bien, mais aussi échanger sur ce qui pousse chacun d'entre nous à entrer dans cette action.

Lorsque des enseignants issus de différents groupes scolaires s'inscrivent sur un intitulé de groupe de travail, les représentations qu'ils s'en font sont très différentes, surtout si certains d'entre eux n'ont jamais échangé avec qui que ce soit sur leurs pratiques. Nous avons donc tout d'abord cherché à recueillir et travailler ces représentations en posant la question : « en quoi l'intitulé de groupe de travail fait écho à vos préoccupations ? ». Au fur et à mesure de l'exposé de chacun, les mots-clés utilisés sont mis sur affiche. Il s'agit dans un second temps de faire parler ces mots : se mettre d'accord tous ensemble sur une définition, évoquer des anecdotes ou des pratiques. Dans cette étape

42 Voir chapitre « L'entrée dans le métier. Un projet de formation en réseau circonscriptions. ».

chacun doit percevoir que son questionnement, sa pratique, son raisonnement sont dignes d'intérêt. Personne ne détient le savoir, nous sommes là pour le construire ensemble grâce à l'expertise de tous. Cette étape est essentielle pour créer un climat et une culture de groupe. Une fois le groupe de travail constitué, nous proposons de concevoir ensemble une activité qui doit s'inscrire dans le cadre habituel de la classe. Les mots-clés écrits sur l'affiche sont mis en relation les uns avec les autres et devront tous figurer dans l'écriture de la situation de classe. Celle-ci sera ensuite animée, observée et analysée à plusieurs.

Chacun doit retrouver dans le projet du groupe son propre projet. Nous devenons tous responsables, les enseignants de classes comme leurs accompagnateurs, de la conception de la situation de classe qui sera animée. Nous avons pu nous rendre compte à quel point cette coresponsabilité était importante : la réflexion s'engage ainsi dans des rapports d'emblée plus équilibrés ; la production étant collective, chacun peut s'autoriser à donner son avis, y compris critique, sans craindre de mettre en cause les personnes.

Travailler les situations

Dans les deux cas exposés ci-dessus, une fois le cadre de travail posé, nous concevons avec nos collègues une activité qui vise à provoquer la participation maximale de tous les élèves et à rendre observable leur activité cognitive. On s'accorde sur les caractéristiques de la situation : elle doit mettre l'enfant dans une situation de recherche (on s'assure ainsi qu'il y a une vraie activité intellectuelle de sa part) au sein d'un groupe de négociation (on s'assure ainsi de la lisibilité pour l'observateur de l'activité mentale de l'enfant, qui transparaît dans les échanges verbaux et gestuels des élèves). Elle doit présenter des difficultés, des problèmes pour chacun des membres du groupe. Pour qu'un élève soit acteur, il est donc nécessaire que la situation corresponde à sa zone de développement proximal. Il doit avoir la possibilité d'exprimer son point de vue à des interlocuteurs qui tenteront de le comprendre en le questionnant, en lui demandant des explications, et qui lui opposeront d'autres points de vue argumentés. Le mode de communication établi dans le groupe doit donc permettre l'expression des idées, leur écoute, leur prise en compte, la confrontation, l'explication et l'argumentation. La mise en place de la communication orale dans le groupe en situation d'apprentissage et le développement des capacités langagières sont reconnus par les enseignants comme importants mais difficiles à obtenir.

Dans la situation que l'on élabore ensemble, on prévoit que l'enseignant adopte une position de médiateur : renonçant à occuper la position haute de celui qui explique et qui valide, il s'attachera à organiser la situation de sorte

que les élèves communiquent entre eux, en évitant de valider ou réfuter prématurément les propositions émises, de façon à permettre l'expression et la confrontation des points de vue, et le développement de la réflexion entre enfants. Il pourra solliciter ou se faire le porte-parole d'un enfant plus en retrait ou, le moment venu, proposer une interprétation de ce qu'a fait ou dit un enfant pour le rendre plus intelligible, ou synthétiser sa pensée. Il pourra également, mais de façon retenue, questionner, demander une explication, mettre en évidence des points de vue contradictoires ou des points d'accord. C'est ainsi qu'il conduira les élèves à dépasser les obstacles pour construire, chacun à sa façon, la notion ou la compétence visée.

Dans l'un et l'autre cas, le dispositif prévoit systématiquement un recueil d'observations qui serviront de base à l'analyse ultérieure. On cherche à recueillir un maximum d'observations sur ce que font et disent les enfants : on peut utiliser la vidéo, s'aider d'un carnet de bord dans lequel seront consignées remarques, observations, propositions... Il est souvent difficile dans un premier temps d'animer la séance de classe et d'observer ce qui se passe. Il nous paraît plus efficace d'observer l'activité d'un seul groupe de bout en bout : des éléments de compréhension se nichent souvent dans du fugace, de l'anodin en apparence. Ce qui sera filmé, ce sera bien plus le groupe d'enfants en activité que le maître. L'observateur est rarement extérieur au groupe qu'il suit, il veille aussi à équilibrer les échanges pour dynamiser les interactions.

Vient le temps du retour sur l'action, de l'auto-évaluation-régulatrice des pratiques. C'est le croisement, la confrontation des interprétations à partir des observations recueillies qui conduit à une compréhension commune de la situation, de l'activité cognitive des enfants. L'apport théorique du formateur ou de l'enseignant spécialisé vient ici apporter un éclairage, apport pouvant porter autant sur les processus cognitifs des élèves, que sur l'épistémologie des savoirs ou sur la didactique des disciplines. Cette compréhension d'une activité complexe de classe met en évidence les paramètres de la situation et interroge les gestes pédagogiques de l'enseignant. Ainsi s'opère une régulation sur un ou plusieurs de ces paramètres. Il en va de la définition des objectifs d'apprentissage, à la conception des consignes de travail, à l'organisation des temps de la séance, à l'aménagement de l'espace, à l'élaboration ou la mise à disposition d'outils pour les élèves... La situation peut alors être à nouveau mise en œuvre, observée, analysée... Lorsque l'activité est conçue collectivement par un groupe d'enseignants, cette régulation s'effectue en équipe, elle est portée par la coopération qui s'établit entre ses membres.

Dans cette démarche, les apports théoriques classiques, académiques ont toute leur place, mais ils ne sont pas premiers, ils viennent étayer une réflexion en cours au moment où ils sont utiles et sans qu'on ne les ait programmés à l'avance. C'est là une difficulté majeure, surtout quand on a besoin de compétences extérieures au groupe : pour que les apports théoriques prennent

effet dans la pratique, il est souhaitable de les articuler autant que possible aux questions qui émergent de l'analyse des situations pédagogiques.

Des conditions pour une évolution des pratiques enseignantes

Créer un climat de confiance

Ce type de démarche demande de créer un climat de travail serein et confiant entre professionnels de statuts différents. L'équilibration des rôles de chacun peut et doit se faire par une centration sur la conception puis l'auto-évaluation régulatrice de la situation avec responsabilité partagée, excluant le jugement de la personne avec qui on collabore et de ses gestes professionnels. Cet espace de travail ainsi mis en place facilite la prise de risque, l'engagement de tous, la confiance, le respect mutuel et renforce l'estime de soi.

La posture que le formateur-accompagnateur va adopter est déterminante. Plutôt que de partir des besoins identifiés de façon extérieure, nous préférons faire émerger les préoccupations des enseignants pour qu'elles servent de point de départ à la formulation d'une intention collective, d'une problématique d'équipe, qui se traduira ensuite par la mise en place collective d'une situation à expérimenter. L'accompagnateur ayant participé à la conception de la situation, il peut en être l'animateur au même titre qu'un enseignant. Proposer que le rôle d'animateur soit interchangeable contribue grandement à réduire les inquiétudes et les distances entre collègues. Ce qui est analysé ensuite, ce n'est pas la personnalité, ni la performance de l'animateur, mais les effets d'une pratique construite ensemble sur l'activité des élèves. Le caractère interchangeable de certains rôles et l'équilibration des relations ne gomment en rien les différences et ne réduisent pas les responsabilités. L'accompagnateur garde un point de vue plus distancié, voire plus informé lors des moments d'analyse des observations ; il assume la responsabilité de la démarche quant à son déroulement et à la prise en compte de tous les points de vue qui s'expriment.

Inscrire les actions dans la logique de l'institution

Pour développer au mieux l'accompagnement selon cette démarche de « recherche-action-formation », il est important de prendre certaines précautions. Les temps pour se rencontrer ne sont pas sans limites et, lorsque nous travaillons sur du temps non institué, il faut accepter une participation variable des collègues. D'où l'importance de s'emparer des dispositifs existants prévus institutionnellement (temps pour les conseils, concertations, animations pédagogiques ou formations), de les utiliser pour faire évoluer les pratiques

pédagogiques en cours dans les classes et traiter des questions qu'elles ne manquent pas de poser. Pour prendre en compte la réalité du terrain, il est indispensable de percevoir le fonctionnement de chaque école. Participer à une réunion d'équipe, à des réunions de cycle sur la gestion des difficultés, est un moyen propice, comme les missions du maître E l'y incitent. Pour éviter les malentendus, il est également important que les textes concernant la place de chacun par rapport aux difficultés scolaires soient connus de tous. Un écrit expliquant le fonctionnement des équipes intervenantes (RASED, équipe de circonscription,) permet d'institutionnaliser et de pérenniser des modes de travail et de collaboration, et de bien préciser les fonctions du « spécialiste ». Ainsi, concernant l'aide aux élèves en grand décalage, les textes sont formels : il n'y a pas de délégation de la difficulté scolaire au spécialiste, il n'y a pas celui qui préconise et celui qui agit. Les aides des spécialistes doivent s'appuyer sur une mise en cohérence des actions qui s'inscrivent dans le cadre du projet d'école ; elles supposent qu'un partenariat s'établisse et se développe au cours d'un cheminement réflexif commun.

Travailler en équipe à tous les niveaux

Les « spécialistes » que nous sommes ne travaillent pas de façon isolée, mais au sein d'une équipe pluri-statutaire placée sous l'autorité de l'inspecteur. Pour développer dans les écoles l'approche interactive, au niveau de la pédagogie comme de l'accompagnement, il nous a paru nécessaire de la partager avec l'ensemble de nos équipes et de la faire avaliser par nos inspecteurs, ce qui entraîne un certain nombre de déplacements par rapport aux conceptions et pratiques usuelles d'aide, d'animation et de formation. De la centration sur l'élève pris isolément, on passe au contexte de la classe que l'on va chercher à adapter, à rendre plus inclusif ; de la centration sur l'enseignant pris isolément, on passe à l'organisation de l'école, du travail en équipe ; de l'idée que les difficultés des enseignants sont inhérentes aux personnes et à leur manque de compétences, on passe à l'idée qu'elles sont inhérentes à l'acte même d'enseigner. Ces déplacements impliquent de quitter le conseil facile, l'injonction et les « y-a-qu'à », pour entrer dans l'action, dans le « faire avec », dans la prise de risque partagée, dans la co-construction de savoirs professionnels.

Le travail en équipe pluri-statutaire oblige aussi à organiser la cohérence entre les rôles ou les postures des uns et des autres, et de mettre à plat le déroulement des actions envisagées. La consignation du tout dans un projet pluriannuel écrit et communiqué à l'ensemble des intéressés favorise la pérennité des actions. Une articulation forte est sûrement à rechercher entre les projets des écoles, le projet de RASED et le projet de circonscription, ne serait-ce que pour gérer au mieux l'ensemble des moyens mis à notre disposition. À notre tour ensuite, dans nos équipes de RASED ou de circonscription, de veiller

à nous donner les moyens d'observer nos pratiques pour en analyser les effets, puis les réguler.

Conclusion

L'expérience montre que, après quelques mois de collaboration régulière, les enseignants s'approprient des outils qui les rendent de plus en plus autonomes par rapport aux experts de la pédagogie et de la difficulté scolaire. En donnant aux équipes le désir et les moyens méthodologiques de travailler collectivement sur les pratiques professionnelles de chacun, en leur donnant le goût du travail collectif et coopératif dans l'école et entre écoles, on tend à obtenir des effets durables : par-delà les résultats aux évaluations, les collègues s'intéressent davantage aux processus d'apprentissage et s'attachent donc à observer l'activité de leurs élèves ; l'intérêt qu'ils manifestent pour ce type de réflexion entretient une dynamique fédératrice de transformation de leurs pratiques. Dès lors, réduire les difficultés d'enseignement relève de l'expertise de tous.

Cependant, cette transformation des pratiques ne s'opère pas par décret. C'est une longue évolution qui conduit les professionnels à interroger les théories de l'apprentissage par une pratique analysée et régulée, qui s'engage aux différents niveaux d'intervention : aussi bien celui des enseignants que celui des acteurs chargés de les encadrer, les former ou les accompagner dans leur cheminement. C'est ainsi que chacun participe à une organisation de travail qui, par sa structure et son fonctionnement, favorise les apprentissages collectifs tirés de l'expérience et permet de développer une logique de professionnalisation.