



HAL
open science

La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ?

René Amigues, Laurence Espinassy, Christine Felix, Frédéric Saujat

► **To cite this version:**

René Amigues, Laurence Espinassy, Christine Felix, Frédéric Saujat. La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité?. Symposium UNE DEFINITION ALTERNATIVE DE LA NOTION D'EFFICACITE A PARTIR D'UNE ENTREE PAR LES COLLECTIFS D'ENSEIGNANTS., Nov 2008, Rennes, France. pp.4-16. halshs-00569134

HAL Id: halshs-00569134

<https://shs.hal.science/halshs-00569134>

Submitted on 27 Apr 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA CO-INTERVENTION : UN NOUVEAU MILIEU DE TRAVAIL AU SERVICE DE L'EFFICACITÉ ET DE L'ÉQUITÉ ?

Amigues René, Espinassy Laurence, Félix Christine et Saujat Frédéric

Aix-Marseille-Université, ADEF-UMR-P3, Equipe ERGAPE

INTRODUCTION

La contribution présentée s'appuie sur une intervention recherche, conduite par notre équipe¹ dans un collège classé en réseau ambition réussite (R.A.R.). Elle a été initiée à la demande de la principale et de l'équipe pédagogique de l'établissement (composée essentiellement de T3 - titulaires 3^e année - et d'aucun professeur de plus de dix ans d'ancienneté). La demande était relative à la mise en place de nouveaux dispositifs visant l'amélioration des performances scolaires des élèves de l'établissement, et à la coordination du travail entre des professeurs, des professeurs référents (PR) et des assistants pédagogiques (AP) recrutés pour renforcer les équipes pédagogiques en place et assurer des « missions » susceptibles de mieux réaliser les objectifs annoncés.

Une première partie rappellera le cadre normatif de la prescription et présentera globalement les effets sur l'organisation de l'établissement qu'engendre la mise en place de nouveaux dispositifs. Une deuxième partie montrera les difficultés que rencontrent les protagonistes de la co-intervention (assistants pédagogiques et professeurs) dans le développement de leur activité pour la quête de l'efficacité et de l'équité auprès des élèves. Une troisième et dernière partie discutera des rapports « usage de soi » (Schwartz, 2002) et renormalisation (Canguilhem, 1966) remis en mouvement par un nouveau milieu de travail.

I. PRESCRIPTION ET MILIEU DE TRAVAIL

La prescription éducative vise l'amélioration du système éducatif. Elle se présente comme « totale » et « immédiatement applicable » (Amigues, (à paraître) ; Amigues et Lataillade, 2007, Amigues, Felix et Saujat, 2008). Toutefois, non seulement elle ne dit pas tout, mais elle ignore que le travail des agents consiste à faire ce qu'elle ne dit pas et à faire plus que ce qu'elle demande. En d'autres termes, l'efficacité et l'équité préconisées sont redevables au travail des enseignants et à leur engagement dans des activités qui permettront à la prescription de se réaliser. Parmi ces activités, une consiste à re-organiser le travail collectif au sein de l'établissement pour rechercher une efficacité en actes qui réponde à la prescription de départ.

La recherche d'efficacité accrue s'inscrit dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) promulguée en 2006 qui s'est traduite dans chaque académie par la constitution de budgets associant l'allocation de moyens à des objectifs et des indicateurs. « *La nouvelle procédure budgétaire autorise une plus grande souplesse dans l'utilisation des moyens et conduit à substituer un pilotage par les objectifs et l'évaluation des résultats à un pilotage par la norme et les moyens.* » (CIRCULAIRE N°2007-011 DU 9-1-2007- MEN-DGESCO A).

C'est dans ce cadre que « *le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques*

¹ Ont participé à cette recherche : Célia Ducros, Joëlle Sorignon et Pierre Verillon

et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs » (article 2-2 du décret du 30 août 1985 modifié relatif aux EPLE « établissement public local d'enseignement »).

Le projet d'établissement est le cadre général dans lequel s'exerce l'autonomie pédagogique de l'EPLE et figure le droit à l'expérimentation (article L. 401-1 du code de l'éducation) dans lequel *« les initiatives prises dans ce cadre pourront être variées et ambitieuses et permettront de tester des solutions innovantes pour améliorer les performances des élèves », ce qui « peut être l'occasion d'assouplir les grilles horaires des enseignements de manière à favoriser un enseignement pluridisciplinaire et à renforcer le soutien aux élèves qui en ont besoin ».*

Les prescriptions nationales, qui soulignent la souplesse dans l'organisation des enseignements dans des établissements autonomes, connaissent ainsi une première renormalisation au niveau académique avec le *projet annuel de performance académique (PAPA)*, et une seconde, au niveau de l'établissement, avec le *projet annuel de performance de l'établissement (PAP-Et)*. L'établissement établit le diagnostic de sa situation par rapport au PAPA, mentionne les ressources dont il dispose, retient trois objectifs parmi ceux du PAPA et élabore une stratégie pour les atteindre. Le contrat pluriannuel précise également *« les modalités de l'évaluation interne annuelle »*. C'est sur la base de ces « projets » que sont élaborées par la direction de l'établissement avec le concours des professeurs la « fiche de poste » et la « fiche de missions » qui permettront le recrutement des 5,5 professeurs référents et des 11 assistants pédagogiques du collège.

Pour les professeurs référents, déchargés d'une part d'enseignement, la « fiche de poste » précise leurs tâches dans divers dispositifs, et la « fiche de missions » les projets qu'ils auront à conduire. Si bien que leur activité est divisée entre des projets relativement indépendants les uns des autres, ce qui contribue à une intensification du travail et à un épuisement rapide qui leur fait abandonner ces postes dans les deux ans. C'est d'ailleurs un « souci » du chef d'établissement qui reconnaît volontiers que ces professeurs effectuent un service plus lourd que s'ils avaient une classe, pour faire un travail qui demande énormément d'effort et de disponibilité. L'idéal pour ce chef d'établissement serait que l'équipe de ces professeurs, qui obtient manifestement des résultats, continue à travailler dans ce sens jusqu'à la fin du contrat (pluriannuel). Pour les assistants pédagogiques leur fiche de missions précise qu'ils doivent aider l'enseignant sans exercer d'autorité ni de discipline. Parmi les dispositifs variés présents dans les collèges des RAR, cette présentation se limitera à présenter la co-intervention en classe de deux professeurs référents (PR) dont l'un débute, et de deux assistants pédagogiques (AP) dont l'un débute.

D'une manière générale les protagonistes adhèrent facilement à la prescription qui vise la plus grande réussite pour tous les élèves. Aussi, la solution qui consiste à mettre un adulte de plus dans la classe s'impose à chacun comme un gain d'efficacité. Cette évidence semble être confirmée par les propos du chef d'établissement qui en voit les effets positifs auprès des élèves au terme d'une année : réduction de l'absentéisme chronique, moins d'exclusions et une meilleure réussite au brevet. Cependant, comme on l'a vu plus haut, il déplore qu'en dépit de ces résultats positifs, les professeurs référents abandonnent leur mission avant la fin du contrat pluriannuel, que d'autres enseignants ne fassent pas appel aux assistants pédagogiques et que les rencontres entre les professeurs engagés dans des projets et les assistants pédagogiques qui les accompagnent ne puissent se faire systématiquement pour des raisons d'emploi du temps. Au-delà de l'engagement des acteurs, c'est l'organisation générale du travail au niveau de l'établissement qui serait au cœur des difficultés rencontrées dans la co-intervention. Et en particulier, l'absence de préparation conjointe et préalable systématique des séances de co-intervention en serait la conséquence. En outre, comme nous allons le voir ci-dessous, les fiches de tâche et de mission qui définissent les rôles respectifs du professeur et de l'AP dans la co-intervention, ne rendent pas plus évidente la part du travail de chacun.

Les résultats ont été produits dans le cadre d'un processus d'intervention recherche dont les principes ont été présentés ailleurs (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta et Saujat 2004 ; Espinassy, 2004 ; Faïta, 1997, 2007; Faïta et Saujat, 2008 ; Faïta et Viera, 2003) et que nous ne rappellerons pas dans ce texte. Les extraits proposés ci-dessous ont été tirés d'autoconfrontations (simples et croisées) successives. Nous les avons choisis parce qu'ils permettent de saisir les difficultés, les contradictions et les dilemmes dans lesquels se débattent les divers protagonistes ainsi que l'évolution de leurs questions et préoccupations.

II. EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ EN ACTES

Cette partie montrera comment le fait d'ajuster leur activité respective interroge les protagonistes sur l'efficacité et l'équité de ce dispositif. Dans un premier temps, nous nous attacherons au travail des AP, à partir des deux tâches principales qui ressortent des entretiens en autoconfrontation, et qu'ils nomment : « *l'aide aux élèves* » et « *faciliter le travail du professeur* ». Dans un second temps, nous regarderons du côté du travail de l'enseignant et des effets en retour de la présence d'un second adulte.

II.1 L'activité de l'assistant pédagogique en co-intervention

Dans ces situations, nous l'avons vu, le professeur ne donne pas de consigne préalable² à l'AP qui va découvrir le cours en même temps que les élèves, mais attend en retour de ce dernier qu'il prenne l'initiative d'intervenir au bon moment. A défaut de consignes précises, c'est en observant le professeur faire et en devinant ses intentions que l'AP oriente son action auprès des élèves. Son activité dirigée préférentiellement vers le professeur ou vers les élèves est appelée à s'ajuster à la forme que prendra celle de l'enseignant, en cours ou en atelier (d'où la distinction « *faciliter le travail du professeur* » ou « *aider les élèves* »). En quoi permet-elle de gagner en efficacité et en équité ? En quoi constitue-t-elle une aide pour le professeur de la classe ? En quoi est-elle une aide pour les élèves ? Qu'en retirent les protagonistes ?

II.1.1 Aider les élèves

Le premier cas dont seront tirés les extraits met en présence Edith (AP) et Paul (PR) en décembre 2008 de 15h30 à 16h30 en classe de sixième. La séance est un cours de SVT « projet environnement ». Paul est professeur référent. Parmi ses missions, il a la responsabilité du pôle d'excellence scientifique avec plusieurs classes, dont cette classe de 6^e. Il est professeur depuis 4 ans. C'est la première année qu'Edith exerce sa fonction d'AP. Elle a fait des études de psychologie (DEA) ; elle est aujourd'hui intermittente de spectacle (théâtre) et intervient aussi dans un projet théâtre auprès d'autres classes du collège. Le professeur donne les consignes : par groupe de 4 ou 5, les élèves vont devoir choisir un thème autour de la question concernant les « fonds marins ». Puis organiser, temporellement et matériellement, la recherche qui devra se terminer par une présentation devant la classe entière. Le professeur n'en dit pas plus, excepté que la forme de la présentation pourra être originale. Très vite les questions fusent et le professeur et l'AP se déplacent de groupe en groupe pour répondre aux questions, donner une information ou inciter les élèves à se mettre au travail plus rapidement. Les différents groupes d'élèves avancent à des rythmes très différents. Edith se concentre plus particulièrement sur un groupe de 5 élèves agités que le professeur évite.

² Nous ne développerons pas dans cette présentation les « raisons professionnelles » pour lesquelles les professeurs se trouvent généralement dans l'impossibilité de le faire. Mais, le fait qu'ils ne puissent donner spontanément et systématiquement de telles consignes témoigne que « techniquement » la coopération avec l'AP ne va pas de soi.

Les commentaires d'Edith sur sa propre activité montrent comment elle règle son action sur la consigne donnée par le professeur et sur l'action de ce dernier :

E : Voilà c'est ça ... par exemple si il leur fait écrire quelque chose là par contre, je vais être derrière. Lui, il est à son tableau ou alors à l'ordinateur, et moi je vais être derrière à regarder si tout le monde écrit bien, à la bonne vitesse parce que on finit les cours et il y en a qui en sont encore au début du cours, alors heu c'est vraiment handicapant. Donc j'essaie de les pousser, de les faire accélérer, soit je leur dicte en me mettant juste à côté soit, soit voilà je leur dit de se dépêcher quoi ...

À ses yeux, son action dans cette situation est double : trouver le bon rythme et trouver la bonne place. Pour cela, son activité vise à ce que chaque élève termine sa tâche pour que le cours parvienne à son terme. A cette fin, Edith se donne des règles pour aider à créer des conditions favorables à la réalisation de la tâche qui peuvent aller jusqu'à la prise en charge d'une partie du travail de l'élève (le faire écrire, ouvrir son cahier, lui mettre le stylo dans la main, ...). Elle s'active pour que les élèves ne perdent pas de temps et la dimension temporelle de son activité se retrouve dans son commentaire : [*« si je vois que je peux faire accélérer les choses ... ; je fais attention à coller à ce qu'il veut pour que cela aille plus vite, ... »*].

L'autre dimension très présente dans son discours est ce que nous avons appelé le rapport de proximité. Au delà, du stylo qu'elle place dans la main de l'élève, elle tente également de se définir un espace physique de travail dans la classe, entre le professeur et les élèves . Elle adopte un rôle d'« intermédiaire » entre le dire du professeur et le faire des élèves. Cependant, cette prise en charge du « faire-faire » varie : s'il s'agit de réaliser un exercice, c'est la place occupée par l'enseignant ou l'AP dans la classe qui est décisive : [*« ... le premier qui demande, celui qui est plus proche va le voir, y a pas de règle »*]. S'il s'agit d'un cours, l'espace de la classe est divisé : le professeur est au tableau, l'assistant pédagogique en fond de classe : [*« ... par exemple si il leur fait écrire quelque chose là par contre je vais être derrière, lui il est à son tableau ou alors à l'ordinateur et moi je vais être derrière à regarder si tout le monde écrit bien, à la bonne vitesse ... »*]

En l'absence de répartition des rôles clairement énoncée, elle s'autoprescrit des règles de fonctionnement au niveau de la classe dont le professeur semble s'accommoder. Toutefois, à la suite d'une question du chercheur : « as-tu le sentiment que depuis le début de l'année il y a des élèves qui ont bougé un petit peu ? Cet espèce d'accompagnement commence-t-il à porter ses fruits ? », Edith doute de l'efficacité de ses interventions auprès des élèves :

E : Alors sincèrement je ne pourrais pas trop dire si, heu, **ça dépend des élèves**. Je sais qu'il y a des élèves, je pense même que c'est handicapant pour certains élèves, parce que ils se heu, ils se ... reposent trop sur moi. C'est-à-dire qu'il y a des élèves qui vont m'appeler, mais sincèrement toutes les deux trois minutes, mais quand je dis deux trois minutes, même des fois c'est moins. Et si je ne vais pas les voir de suite, ils sont heu frustrés, et ils peuvent même mal le prendre. Alors maintenant je leur ai expliqué que ça ne se passait pas comme ça, que j'étais là pour les aider mais quand j'étais avec un élève, j'étais avec cet élève, et que les autres il fallait qu'ils attendent quoi. Mais heu, mais donc en ça, je pense que pour certains, par certains côtés ce n'est pas bon, maintenant c'est à moi aussi de dire « stop maintenant tu essaies de faire tout seul, moi je t'aiderai seulement en dernier recours » quoi et heu mais bon ça **il fallait que je l'expérimente pour le savoir**.

Le type de consigne et l'organisation du travail en groupes des élèves situent l'action d'Edith dans une aide au plus près du travail de ces derniers. Mais celle-ci est loin d'être évidente pour Edith parce qu'elle varie selon la nature de la demande de chacun des élèves. Doit-elle intervenir auprès de l'élève le plus proche, le plus prompt à lever le doigt, le plus en difficulté, le plus agité ? Combien de temps consacrer à chacun sachant que les autres s'agitent à côté ?

Les propos d'Edith témoignent de la difficulté de la situation et de son insatisfaction, après 4 mois d'exercice et en dépit des efforts qu'elle déploie et des modifications qu'elle a dû apporter pour assurer au mieux sa fonction : [*« c'est à moi aussi de dire stop ... mais bon ça il fallait que je*

l'expérimente pour le savoir »]. Elle ne sait pas comment aider chacun selon ses besoins et les compromis opératoires qu'elle a peu à peu adoptés lui permettent de tenir le coup mais sans garantie d'efficacité et avec le sentiment d'être inéquitable.

II.1.2 Faciliter le travail du professeur

Le deuxième cas de co-intervention met en présence Christian assistant pédagogique pour la 2^e année (janvier 2008) et Claris jeune professeure de mathématiques dans une classe de 3^e DP6 pendant un cours de mathématiques de deux heures successives, dont l'une en co-intervention, en décembre de 8h00 à 10h ; 14 élèves présents.

Durant ces deux heures, le professeur propose une série d'exercices que les élèves réalisent, seuls, sur leur cahier, puis que le professeur corrige au tableau. Deux types de tâches sont à réaliser : la réduction d'expressions avec suppression des parenthèses, et le calcul de la valeur d'une expression littérale. L'alternance entre les temps de recherche et de correction est continue malgré certains incidents qui surviennent ci et là, entre élèves. Christian est arrivé quasiment à la fin de la première heure de cours. Il entre en classe, et va s'asseoir au fond de la salle. Il demeure ainsi plusieurs minutes puis, face aux questions répétées de plusieurs élèves, se lève et tente de répondre à leurs demandes individuelles. Plusieurs d'entr'eux montrent leur difficulté à additionner, soustraire et multiplier des nombres relatifs. Les questions concernent également les tables de multiplication et l'utilisation de la calculatrice dans certains types de calculs. L'enseignante et l'AP évoluent chacun de leur côté et se retrouvent parfois au fond de la salle de classe pour échanger quelques propos, puis repartent chacun de leur côté vers les élèves. Plusieurs altercations entre élèves se manifestent durant les deux heures sans que le professeur ne s'interpose réellement, hormis une seule fois, en fin d'heure, entre une fille et un garçon placés aux extrémités de la salle de classe. Le professeur intervient en demandant au garçon de quitter la salle. Christian, l'AP, sort avec lui.

Dans son commentaire Christian distingue diverses co-interventions possibles [« il y a différentes applications de la co-intervention... »] et, selon lui, la présence de deux personnes est nécessaire surtout lors d'un travail en groupe pour le soutien individuel. Notamment lorsque, comme c'est le cas ici avec la « classe à projet », l'individualisation de la relation d'aide s'accroît [« ... lors des projets heu on est plusieurs adultes à s'occuper d'eux et parfois même on divise la classe en 2 pour que ce soit plus calme et ... on peut vraiment se focaliser sur chaque élève, 5 minutes sur un élève, 5 minutes sur un autre élève, ça permet d'être vraiment derrière eux... »].

Autant cette situation de soutien légitime sa présence active et montre comment il prend sa pleine part du travail auprès des élèves [« ... le mardi comme on a 2 heures, on fait un travail de groupe avec les élèves, et là ma présence fait beaucoup plus, enfin, nécessaire en quelque sorte, parce que là il faut vraiment être, c'est plus du soutien individuel par élève, donc 2 personnes c'est plus nécessaire...], autant lors d'un cours magistral, sa présence est moins visible parce que, selon lui, moins nécessaire [« ... tandis que là quand c'est un cours heu magistral, quand c'est le prof qui fait son cours au tableau tout simplement, ma présence est peut-être un peu moins nécessaire... »].

Lorsque la classe est éclatée en sous-groupes, l'activité de l'AP est effectivement plus visible, qu'en situation de cours. En revanche pendant le cours au fond de la classe son activité n'est pas mise en sommeil pour autant, même si elle semble être plus discrète à ses yeux. Depuis le fond de classe [« ... et pendant les heures de cours classiques ... on a plus un rôle peut-être d'observation on se met au fond...] Christian échange des petits regards avec les élèves qui s'agitent, et en dernière extrémité, vient s'asseoir près d'un élève perturbateur. Toute cette activité liée à la fine observation de ce qui se passe en classe a pour objectif de faciliter la tâche du professeur afin qu'il soit entendu des élèves. Comme dans le cas d'Edith, personne n'a expliqué à Christian ce qu'il devait faire, ce sont des règles de fonctionnement qu'il s'est forgées lui-même au cours de son expérience [« ... moi par contre ma façon de faire, c'est que j'essaie de m'adapter un maximum à chaque prof pour, heu, pour lui faciliter un peu la tâche en fait. Puisque notre rôle en quelque sorte, c'est d'essayer de faciliter la tâche,

enfin, je le vois comme ça. On ne m'a pas dit ça, mais moi dans un souci de bien faire, j'essaie de faire un maximum pour que, heu, le prof soit entendu ... »].

Mais il a aussi construit une habileté qui lui permet d'éviter de créer des interférences avec l'action du professeur, qu'il cherche soigneusement à préserver [« ... c'est délicat parce que quand il y a un cours au tableau on ne peut pas vraiment se déplacer dans la classe, ça crée des interférences, ça perturbe un peu, donc il faut faire attention avec ça, heu, quand le prof fait le cours, il faut éviter de trop bouger, parler... »]

Ainsi pour l'AP, faciliter le travail du professeur c'est apprendre à « *s'adapter au prof pour lui faciliter la tâche* ». L'expérience acquise par Christian lui donne une marge de manœuvre que ne s'autorise pas à prendre Edith. Du fond de la classe elle se retient d'intervenir pour ne pas perturber davantage le cours placé sous la responsabilité et l'autorité du professeur. L'expertise ainsi acquise par Christian aiguisé son point de vue mais ne réduit pas son doute quand à l'effet de son action : aider l'enseignant et éviter que les élèves ne se sentent surveillés, stigmatisés [« ... Enfin, c'est vrai que, heu, quelqu'un qui bouge de partout pendant que le prof parle, c'est un peu parasite ... pour *un maximum d'efficacité*, je ne veux pas, heu, enfin je veux vraiment venir dans des moments, heu, par exemple de travail, où ils font leurs exercices par exemple. Mais quand il faut écouter, je ne trouve pas que ce soit vraiment une bonne chose que je me déplace pour voir ce que fait chacun. Et puis ils se sentent vraiment surveillés, il faut les laisser un peu, ...].

Que ce soit dans le cas d'Edith ou de celui de Christian, l'activité des AP est faite de compromis permanents. Avec le temps ils développent des compétences et des habiletés dans la réalisation de diverses actions, sans pour autant être rassurés sur leurs effets auprès des élèves. L'une s'interroge sur l'efficacité de son intervention et sur ses effets en termes d'équité pour les élèves. Alors que le souci de l'autre est de trouver les moyens pertinents pour pouvoir articuler l'efficacité de son intervention avec celle du professeur.

II.2 L'activité du professeur en co-intervention

II.2.1 Comment « Utiliser » l'AP

Nous retrouverons d'abord Paul professeur de SVT dans la classe de 6^e avec Edith. Dans le cadre de la politique générale de l'établissement, cette dernière a été affectée par le chef d'établissement dans cette classe qui relève du « pôle d'excellence » et non pas à la demande expresse de Paul. Si bien qu'il accepte volontiers Edith dans le cadre d'un travail qu'il déclare pouvoir bien faire tout seul [« Si ... si, non, j'aurais pu le faire tout seul, mais elle est là ... elle est là, c'est-à-dire qu'elle est au collègue, elle est responsable de cette classe là. Heu être deux pour faire ça c'est mieux que d'être un.], mais dans lequel elle devrait agir comme lui : [« Enfin, je voudrais qu'elle fasse comme moi quoi. C'est-à-dire c'est le même rôle, quand on passe là en TP, il n'y a pas le prof et l'assistant pédagogique. On est là pour que les gamins arrivent à faire la même chose... »].

Son discours égalitaire au départ concernant leur rôle respectif devient paradoxal puisqu'il souhaiterait que pour faire comme lui Edith prenne des initiatives [« Sauf que moi je trouve que heu, par contre qu'elle n'ose pas assez quoi, elle prend pas les décisions qu'elle heu, enfin elle s'impose pas quoi. Bon c'est peut-être, elle a du mal à rentrer, c'est la première année qu'elle est assistante pédagogique, aussi. J'aimerais qu'elle me relaye plus »], Ce qu'elle ne fait pas suffisamment à son goût. Ce jugement évaluatif témoigne de l'inégalité de statut entre l'AP et le professeur et telle qu'elle est rappelée dans les missions de l'AP (ne pas intervenir sur le contenu du cours, ni sur le maintien de l'ordre). Mais cette retenue que nous avons notée chez Edith se retrouve aussi chez Paul, lorsqu'il laisse cette dernière se débrouiller avec des élèves qui la chahutent au motif de ne pas lui faire perdre la face auprès des élèves.

Ces divers décalages qui empêchent Paul d'utiliser Edith le mieux possible dans une intervention partagée relèvent d'un conflit de normes à la fois fonctionnelles, sociales et éthiques (Canguilhem, 1966) : deux adultes dans la classe doivent être respectés par les élèves auprès desquels ils ont une

action différenciée alors qu'elle devrait être identique et égalitaire pour ces derniers. Ce conflit qui traverse les protagonistes est généré par une situation de co-intervention supposée faciliter la tâche du professeur et rendre plus efficace l'aide auprès des élèves alors qu'elle introduit inconfort professionnel, improvisation permanente et conflits interpersonnels. La « complication » apportée par la co-intervention réside dans le fait que chacun des protagonistes doit redéfinir « l'usage de soi » (Schwartz, 2002, p.39), et que ce dernier ne se réduit pas à une décision inter-individuelle, future préalable comme nous allons le voir avec Claris et Christian.

II.2.2 Organiser le travail pour deux est-ce possible ?

Nous retrouvons à présent Claris professeure de mathématiques néo-titulaire qui co-intervient avec Christian. Elle trouve sa présence rassurante et lui apporte une aide particulièrement précieuse pour ses débuts d'enseignante en contexte difficile.

Dans un premier temps la coordination des deux adultes semble se dérouler selon un scénario apparemment bien réglé entre eux [« Alors, il vient souvent pour le travail de groupe, où il s'occupe de trois groupes, moi je m'occupe de deux groupes, et heu ... mais là en général en classe, quand ils sont en exercice, on s'est mis d'accord pour qu'ils ne se lèvent pas ...] mais que les élèves vont quelque peu modifier [mais bon là c'est en début d'heure, c'est au milieu de deux séances, du coup c'est un peu plus n'importe quoi. Mais bon, on va dire que normalement quand tu leur donnes un exercice, nous on attend, tous les 2, moi je vais le voir, en général on attend cinq dix minutes que les élèves se mettent au travail, on les sollicite, machin, bidule, mets toi au travail *et cætera*, et on attend un peu.]

Puis, au fil de ses commentaires ce scénario ne semble pas être suffisant pour structurer au niveau collectif le travail des élèves [« Et après la difficulté, c'est de les lancer dans le travail et de pas heu, comment dire, de pas rester et de faire tout avec eux parce que sinon il ne font plus rien quand on sera plus là. Enfin c'est assez compliqué »] ni pour soutenir le travail individuel en passant dans les rangs [« Ouais, bon, on les encourage ... on ré-explique, hein je pense. En fait on ré-explique seize fois, heu, parce qu'ils sont seize, on ré-explique à chaque fois parce que quand on parle comme ça devant tout le monde, il y en a trois qui ont entendu hein ... trois qui ont été attentifs on va dire, donc voilà. Mais là je crois qu'il n'est pas trop passé dans les rangs ... ça les perturbe vachement, au début on passait beaucoup dans les rangs mais c'est la catastrophe quand on passe dans les rangs ... »].

La co-intervention que Claris et Christian avaient conçue dans le but de mieux canaliser l'activité des élèves pour pouvoir les aider en conséquence ne donne pas le résultat escompté et s'avère même contre-productive. Devant ce constat Claris sera amenée à mettre en doute ses compétences, et ce d'autant plus facilement, qu'elle ne parvient pas à réussir ce avec quoi elle est d'accord (la co-intervention). « *Je ne sais pas le faire pour un, je sais encore moins pour deux ...* ». Si pour cette professeure débutante la co-intervention ne produit pas les effets attendus sur les élèves elle produit en revanche des effets délétères en ce qui la concerne, au point d'abandonner sa mission et de vouloir trouver une classe où elle ne ferait qu'enseigner.

Ces derniers propos de Claris font écho à ceux de la principale, présentés en début de texte. Mais leur différence d'appréciation illustre l'écart qu'il peut y avoir entre l'efficacité objective (qui se traduit dans amélioration des indicateurs de performance) et l'efficacité subjective qui témoigne, ici, de la limitation du pouvoir d'agir de Claris.

Au total, le processus d'intervention recherche qui s'inscrit dans le temps permet de voir le développement de questions et de préoccupations professionnelles. Partant de l'idée « qu'à deux c'est deux fois mieux » les professeurs se rendent compte que la co-intervention n'est pas « deux fois plus facile » pour autant, ni que la présence d'un adulte supplémentaire dans la classe soit forcément un gage d'une efficacité accrue auprès des élèves, ni d'un allègement de leur charge de travail, bien au contraire. De la même façon, nous avons vu qu'au départ l'inefficacité était imputable à un manque de concertation préalable à la co-intervention. Le cas de Claris et de Christian montre que, même avec une préparation commune, la co-intervention ne permet pas d'engendrer les effets escomptés. Face à leur difficulté à agir efficacement et équitablement auprès

des élèves la coordination interpersonnelle n'est pas suffisante pour savoir « comment intervenir à deux et comment aider les élèves ». Cette interrogation prend un sens nouveau dans le processus d'intervention recherche, d'interpersonnelle elle devient professionnelle. Elle est remise au travail dans un nouveau contexte où il s'agit de savoir : « *mais finalement, on veut aider qui ? les élèves ? les profs ? les AP ?* », et si l'assistance aux élèves ne pourrait pas produire des « assistés » ?

En d'autres termes, ne s'agit-il pas de concevoir un nouveau milieu de travail dans lequel, les protagonistes ne peuvent plus travailler tout seul, mais ne savent pas pour autant comment travailler ensemble ? Plus précisément, il s'agirait d'un milieu antagoniste, dans lequel, d'un côté, la prescription introduit diverses professionnalités plus ou moins précaires et modifications du milieu de travail actuel et, d'un autre côté, les divers acteurs qui s'engagent subjectivement et éthiquement dans des processus formels et informels de renormalisation pour concevoir un nouveau milieu de travail qui leur permette de traiter la prescription.

III DISCUSSION

Les politiques d'évaluation considèrent bien souvent le travail des professionnels de l'éducation comme une variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions) et la sortie (les performances des élèves). Ce faisant, elles méconnaissent les difficultés rencontrées dans ce travail, les coûts supportés, les négociations d'efficacité opérées, mais aussi les compétences forgées.

L'approche ergonomique de l'activité enseignante présentée ici conduit à faire valoir un autre point de vue : positifs ou négatifs, les effets en matière d'efficacité et d'équité des pratiques des professionnels sur les élèves sont l'expression des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, qu'ils sont amenés à faire. Ces compromis résultent de modalités d'usage de soi compatibles à la fois avec la nécessité de maintenir leur disponibilité physique et psychique à l'égard des élèves et avec le souci d'assurer la qualité de leur travail. Mais dans le cadre de la co-intervention entre professeurs et assistants pédagogiques ces compromis, comme on a essayé de le montrer, se compliquent sérieusement dans la mesure où ils requièrent l'articulation de l'usage de soi par soi, de l'usage de soi par l'autre et de l'usage de l'autre par soi. Ces différentes formes, à travers lesquelles les protagonistes se mobilisent dans leur activité, posent en actes, à la fois les questions de l'efficacité objective et subjective de leurs modes de faire respectifs, mais aussi, celles de l'articulation de ces modes de faire. Professeurs et AP sont donc soumis à de complexes négociations d'efficacité : ils sont en quête d'une *efficacité du travail réalisé* auprès des élèves, mais les critères permettant de l'évaluer sont variables et appréhendés de manière différente par les uns et les autres. Par ailleurs, enseignants et AP sont également à la recherche d'une *efficacité dans la réalisation de leur travail*, orientée par un double souci d'efficience et d'attribution de sens et de valeur à ce qu'ils font. Mais cette recherche d'efficacité subjective doit compter avec les tensions entre les différents usages de soi (de soi par soi, de soi par l'autre et de l'autre par soi) évoqués plus hauts. Tensions d'autant plus vives que les acteurs en présence sont porteurs de professionnalités anciennes, plus ou moins stabilisées (enseignants) ou, au contraire, de « professionnalités nouvelles », en cours d'émergence et au statut précaire (assistants pédagogiques).

La confrontation de ces professionnalités, inscrites dans des histoires et des cadres différents, génère des contradictions dans la définition de ce qu'il convient de faire au sein de nouveaux milieux de travail, et alimente des débats de valeur sur l'efficacité et l'équité d'une co-intervention censée servir l'ambition d'une réussite pour tous les élèves. Mais cette confrontation peut aussi déboucher, et c'est l'un des enjeux de l'intervention que nous conduisons, sur la construction progressive d'un répondant collectif, d'une mémoire collective vivante qui serve de recours face à l'incertitude par l'exploration commune de ce qui est juste ou injuste, efficace ou non (Saujat, 2007).

IV REFERENCES

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, n°1 hors-série. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>.
- Amigues, R. (à paraître). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.
- Amigues, R, Felix, C et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 19
- Amigues,R. et Lataillade,G.(2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF
- Espinassy, L. (2004). Co-analyse chercheur-praticien et controverse professionnelle dans l'analyse de l'activité enseignante : un exemple dans le cadre de l'autoconfrontation. Actes du Colloque international, “ *Chercheurs et praticiens dans la recherche* ” Lyon.
- Faïta, D. (1997). Exercices de style. *Champs Visuels*, n°6, 122-131.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2) pp. 3-15, <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Faïta, D. et Saujat, F. (2008). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez (Ed.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, n°1 hors-série, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2002). *Les évolutions du champ de la prescription*. Conférence du XXXVII^{ème} congrès de la SELF .