



Tréma

Tréma

23 | 2004

Approche anthropologique en éducation et en formation I

Rencontre d'enseignants de collège et de SEGPA à propos des demandes d'aide des élèves en classe

Isabelle Vinatier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/585>

DOI : 10.4000/trema.585

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2004

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Isabelle Vinatier, « Rencontre d'enseignants de collège et de SEGPA à propos des demandes d'aide des élèves en classe », *Tréma* [En ligne], 23 | 2004, mis en ligne le 04 mars 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/585> ; DOI : 10.4000/trema.585

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

Rencontre d'enseignants de collège et de SEGPA à propos des demandes d'aide des élèves en classe

Isabelle Vinatier

- 1 Nous allons montrer, dans cet article, à la fois ce qui entrave et ce qui libère la relation pédagogique en rendant le lecteur témoin du cheminement des échanges entre une dizaine d'enseignants de collège et de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) à propos de la demande d'aide de leurs élèves dans le cadre du travail scolaire. Ces échanges, révélateurs des enjeux relationnels au sein de la classe, sont inscrits dans un dispositif d'analyse de pratique mis en place la deuxième année d'une recherche-action menée dans l'académie de Nantes en partenariat avec M. ALTET et Ch. MORIN ayant pour thème fédérateur : "Pratiques enseignantes et traitement de la difficulté scolaire en classes de 6e banales et en classes de SEGPA", et objet de la publication d'un rapport de recherche (2003).
- 2 La première année, l'observation et l'analyse d'enregistrements de ces moments où un enseignant vient aider un élève en difficulté avaient permis d'établir les constats suivants :
 - ce sont les élèves qui ont le moins de difficulté qui, en règle générale, demandent le plus l'aide de l'enseignant,
 - l'élève, quelle que soit sa classe d'appartenance, a une conception limitée de l'aide que peut lui apporter l'enseignant : il attend la transmission de la solution,
 - l'enseignant, contraint par la gestion du groupe-classe et par la gestion du temps de la séquence, a peu de temps à consacrer à chaque élève dans ce type de situation, il est amené à conceptualiser seul ce qui fait difficulté pour l'élève qui ne collabore pas à cette quête.
- 3 Ce type d'analyse a inspiré au collectif d'enseignants des pistes de travail et de réflexion intéressantes. Il s'agissait de voir quels types de situations pédagogiques pouvaient être mis en place afin de servir une véritable relation d'aide : les élèves devant eux-mêmes affronter les difficultés inhérentes à tout apprentissage.

I. Ce qu'échanger veut dire

- 4 Le dispositif mis en place a consisté à aider des professionnels : enseignants de collège et de SEGPA¹, à développer des connaissances sur leur activité de travail au moyen d'observations, in situ, et d'analyses, lors de temps de regroupement, dans des situations où il s'agissait de repérer les effets produits par la modification de variables pédagogiques sur la demande d'aide des élèves. Un travail de groupe, un niveau de complexité de la tâche, des outils méthodologiques spécifiques permettent-ils d'éviter que les élèves extorquent la réponse à l'enseignant ?
- 5 Etre membre d'un groupe d'analyse de pratique implique un pacte symbolique entre les personnes avec le respect de règles de fonctionnement qu'il nous faut expliciter. En effet, l'acteur donne au groupe les traces de son activité, une séquence enregistrée à l'aide d'un magnétophone ou d'une vidéo ou encore un recueil de données d'observations. Ces traces sont porteuses de ses compétences professionnelles, de ses difficultés, et de son implication subjective dans la situation. Ces traces sont donc révélatrices de ce que nous appelons son identité-en-acte, (VINATIER, 2002). La difficulté initiale que rencontre un professionnel dans la verbalisation de sa propre activité, est accentuée par des facteurs d'inhibition comme le regard de l'autre, du collègue, des pairs qui sont les interlocuteurs de l'acteur et participent à l'analyse et à l'enregistrement des échanges du groupe de travail. La conduite des dialogues est donc délicate, car il est nécessaire d'éviter absolument tout échange qui serait de l'ordre du jugement porté sur le travail du collègue. Il s'agit en revanche de comprendre les raisons de l'acteur, de l'accompagner dans une prise de conscience des principes qui génèrent son activité. C'est une nouvelle position de parole qui n'a rien de spontané, qui oblige chacun des participants à la décentration, car plutôt que d'opposer son expérience en rivalité à celle de l'acteur, plutôt que d'opposer des arguments théoriques aux siens, il s'agit de lui permettre d'enrichir la connaissance de ce qui organise son action.
- 6 La mise en place et l'expérimentation de ce type de dispositif d'analyse compréhensive des pratiques enseignantes, dans le cadre de cette recherche-action, nous ont permis de constater le phénomène suivant : le processus de la prise de conscience de l'acteur par une verbalisation accompagnée et celui de la décentration des participants par la confrontation des expériences génèrent « une augmentation du pouvoir d'agir »² des participants du groupe de travail. Nous pensons que l'élargissement attendu d'un regard croisé de différents professionnels sur une de leurs situations peut permettre à chacun de saisir comment s'exprime en acte son identité professionnelle propre. Cette variété des identités professionnelles est essentielle dans la constitution du groupe de travail car elle mobilise les identités de chacun et enrichit l'analyse portée sur une situation. Les enseignants ont choisi eux-mêmes la séquence pour laquelle ils souhaitaient que l'on recueille des observations et qu'ils acceptaient de soumettre à l'analyse de leurs collègues et à celle du chercheur.
- 7 Ainsi, ce dispositif constitue-t-il une aide, un guide, un cadre pour la mise en discours de la pratique professionnelle de l'acteur. Tout discours est par essence construit pour être adressé à un interlocuteur. Dans notre cas, le récit construit par l'acteur s'appuie sur des données objectivables, des traces de son activité et il est adressé au chercheur et aux pairs. Ces données nous paraissent essentielles pour rendre compte du réel de l'activité du professionnel en situation. Il peut s'agir d'un enregistrement de sa séance par

magnétophone ou par vidéo, ou, comme cela a été le cas dans le cadre de cette recherche-action, d'une grille de recueil de données construite par l'acteur, et réalisée par une étudiante et une conseillère pédagogique. La situation pédagogique a également été construite par l'acteur. Nous avons constaté que ce dispositif entraîne chez ce dernier une mise à distance de son vécu en situation, grâce à une verbalisation problématisée de sa pratique professionnelle, laquelle verbalisation porte aussi une conceptualisation de son expérience vécue, marquée par son implication subjective dans l'activité de travail.

- 8 Le travail d'analyse d'une part et la verbalisation de nouvelles perspectives d'actions d'autre part se sont développés en synergie au fur et à mesure de l'avancée dans le temps des séances de co-analyse. La richesse des contenus de l'analyse se rapportant à la seconde et à la troisième séance, de même que celle des propositions se rapportant à la mise en place de nouvelles situations pédagogiques, est significative à cet égard.
- 9 Chaque réunion est enregistrée et comporte deux phases. Dans la première, une co-analyse de la séquence proposée est effectuée par les professionnels présents (acteur, collègues et chercheur) à partir du corpus constitué par un recueil de données (compte rendu d'observations, décryptage de la séquence). Nous reprenons là une méthodologie appelée « *auto confrontation croisée* », développée en clinique de l'activité par THEUREAU et reprise par Y. CLOT et D. FAÏTA. Les principes, tels qu'ils sont présentés par ces derniers dans le n°146 d'*Education Permanente*, sont ainsi énoncés :
 - il s'agit d'une « co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation »,
 - « le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheurs et collectifs dont la création est guidée par des conceptions théoriques » qui distinguent l'activité réalisée du réel de l'activité : « ce qui se fait, et que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. » (p. 18).
- 10 Le professionnel dit ce qu'il a fait, ce qu'il voulait faire, ses difficultés, ses découvertes. Les collègues et le chercheur interviennent pour partager leur propre analyse de la séquence. Des controverses professionnelles peuvent s'engager, portant sur le style de la prise en charge, mais l'objectif partagé par le collectif est une plus-value de connaissance sur la situation permettant au professionnel concerné d'augmenter ses capacités d'action.
- 11 Dans une deuxième phase, le collectif analyse ce qui a été échangé dans le cadre de l'auto-confrontation croisée pour établir une circularité entre ce que les professionnels font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et ce qu'ils font de ce qui a été dit.

II. Quand l'on apprend des situations

- 12 Chronologiquement, la première situation mise en place et expérimentée a été celle d'un « tri de textes ». Lors du regroupement permettant la première auto-confrontation, les autres enseignants présents ce jour-là élaboreront, suite à cette première analyse collective, une autre situation : « la rédaction d'une petite annonce. »

II.1. A propos d'un tri de textes

- 13 Cette situation pédagogique a été expérimentée dans une classe de 6e de collège et des classes de SEGPA. Les enseignants des classes concernées se sont concertés pour

programmer les séances de travail avec les élèves et pour élaborer eux-mêmes une grille d'observation. Nous allons simplement, dans le cadre de cet article, la présenter à grands traits car elle prédispose à des échanges partagés lors de la deuxième situation.

- 14 Les enseignants ont ainsi découvert qu'un travail de groupe mené sur une tâche complexe ne permettait pas d'éviter que les élèves extorquent la réponse à l'enseignant.
- 15 La demande d'aide variait suivant le moment de la séance, mais la variation n'était pas due au niveau de complexité de la séquence : en classes de SEGPA comme en classes de collège, les élèves avaient tendance à se précipiter dans l'activité, ils voulaient essentiellement faire, produire, et leurs demandes concernaient généralement plus la réalisation de la tâche que sa définition, voire sa problématisation. De même ils ont aussi constaté que la demande d'aide ne s'exprimait pas de manière plus vague et générale chez les élèves de SEGPA que chez les élèves de collège. Le problème était donc à rechercher ailleurs. Cette première situation de co-analyse a ainsi représenté une épreuve pour les enseignants qui se sont risqués dans des hypothèses, expérimentées, elles, dans la mise en place de cette première situation et qui ont été globalement invalidées. Le travail d'analyse, l'effort d'explicitation de leurs représentations initiales ont créé les conditions d'une prise de conscience du fait que le rapport au savoir des élèves est fortement articulé à la relation intersubjective développée avec les enseignants. C'est le type d'attente réciproque entre l'enseignant et les élèves qui détermine la démarche interrogative de l'un et des autres. Ainsi, c'est la relation éducative qui se trouve questionnée. Penser, pour F. JACQUES (2001), « *ce n'est pas d'abord pouvoir calculer ni même juger, mais interroger.* »

II.2. La rédaction d'une petite annonce

- 16 Le travail proposé aux élèves était la rédaction d'une petite annonce, par groupes, en intégrant un certain nombre de paramètres. Il fallait par ailleurs évaluer le coût de cette annonce, étant entendu que la somme disponible pour cela était limitée, et en repérer les modalités d'envoi.
- 17 Toutes les informations nécessaires à la réalisation de ce travail étaient à la disposition des élèves dans les documents distribués. Les difficultés portaient sur :
- la recherche et l'identification des informations pertinentes en fonction des contraintes données pour la rédaction de l'annonce,
 - l'identification de la catégorie des annonces correspondant à l'objet à vendre : un toit de coffre de voiture,
 - la nécessité d'un échange d'informations entre élèves.
- 18 La séance fut enregistrée afin de garder une trace des questions posées par les élèves.
- 19 La restitution des données de la situation fut conjointement menée par l'enseignant de la classe (PS2 : enseignant de SEGPA) et de la conseillère pédagogique de la circonscription (CP)³. Les enseignants ont gardé pour cette deuxième situation, chronologiquement postérieure à la première, une modalité de travail en groupes dans la perspective de pousser les élèves à collaborer entre eux. A la différence de la situation précédente, une attention particulière a été portée sur la constitution de binômes de niveau scolaire hétérogène afin de favoriser une tutelle entre pairs. Cette modalité de travail n'a cependant pas encore permis d'éviter cette forme d'interaction enseignant-élève

caractérisée par le fait que l'élève cherche à obtenir de l'enseignant la réponse au problème posé.

- 20 Pour les élèves, comme pour l'enseignant de la classe, cette manière de travailler était nouvelle. La mise en place de cette situation a permis à PS2 de prendre conscience de la nature de la communication enseignant-élève établie dans sa classe dans le cadre de la relation d'aide. Cette forme, déjà identifiée l'année précédente, avait alors été attribuée au type de situation pédagogique mise en place, situation comprise par les enseignants comme une somme de déterminants externes, sans que soient posées ni la question de la place et du rôle du savoir dans la dynamique des interactions, ni celle de la place et du rôle de chacun des interlocuteurs, ni celle, encore, du type de difficulté que peuvent rencontrer les élèves à l'occasion de telle ou telle activité d'apprentissage.
- 21 Il était alors intéressant de comprendre en quoi le savoir, dans cette relation d'aide, occupait la position du tiers exclu. Tous les enseignants présents ont en effet pu constater que les élèves délétaient leur rapport au savoir de son sens primordial et donc de ce qui, en lui, mobilise la pensée, pour ne plus guère le considérer que comme l'alibi de transactions relationnelles. Avec ce déni, corollairement, de son enjeu d'apprentissage, le savoir se trouvait réduit, dans pareille logique interlocutoire, à une marchandise informationnelle. Dit autrement, le savoir, dans les situations évoquées, se révélait bien moins objet de désir pour les collégiens qu'instrument d'une quête intersubjective qui visait au fond à la captation de l'autre, de l'enseignant nommé, c'est-à-dire de celui qui possède le savoir, *i. e.* la parole et le pouvoir.

III. Quand le savoir est indifférencié de celui qui enseigne

- 22 Tel est le constat effectué par les enseignants. Plus précisément, loin, aux yeux d'iceux, de valoir comme tiers, comme médiation, comme convocation à s'exercer à la pensée, le savoir est ramené à un moyen de capter l'attention du professeur. De fait, les élèves développent ainsi des stratégies ou, mieux, des compétences communicationnelles qui leur permettent d'accaparer l'enseignant à leur profit, de le soumettre in fine à leurs besoins relationnels. Les professeurs ont particulièrement verbalisé ce phénomène vécu comme un piège de la dynamique interactionnelle : « *il me veut* » disait l'un d'eux à propos de tel élève, « *on appâte l'enseignant* » disait un autre. On y insiste, les élèves semblent jouer sur deux tableaux : si, d'un côté, ils neutralisent le rapport au savoir et tentent de déscolariser leur relation avec les enseignants, de l'autre, tout se passe comme s'ils instrumentalisaient les professeurs pour obtenir d'eux les réponses qui les dispensent, eux, collégiens, de travailler. Double piège, par conséquent, dont les maîtres ont eu l'heur de prendre conscience : accaparement de l'enseignant, évitement de l'effort d'apprentissage.
- 23 Or, pour sortir de ces contraintes communicationnelles, dévoilées et verbalisées dans le cadre des échanges, le collectif des enseignants a tenté de développer ses perspectives de travail dans le sens d'une recherche de situations d'enseignement-apprentissage, comme moyens pour chaque professeur de recouvrer son autonomie et de mettre les élèves en position de conquérir la leur. Autrement dit, il s'est alors agi pour eux de concevoir des situations pédagogiques susceptibles de leur permettre de surmonter ce piège interactionnel qui peut être compris dans les termes d'un rapport conflictuel entre

l'activité d'enseigner et celle d'apprendre : « (...) *Donc la question, pour le gamin, sur le temps de recherche, était plus un outil pour avoir une réponse immédiate que un outil de recherche, un outil pour mener à bien sa réflexion.* » Dans cette perspective, on est fondé à considérer que ce pervertissement de l'interaction pédagogique peut entraîner un trouble de l'identité des interlocuteurs en présence : ils ne s'appartiennent plus en tant que sujets à des places où, respectivement, enseigner a le sens de transmettre un savoir et apprendre celui de comprendre, c'est-à-dire de structurer sa pensée.

61. PS2 : Et c'était une grande difficulté parce que, bon, la cassette, j'ai réussi à l'écouter et c'est vrai que **c'est parasité un peu par la parole de l'enseignant**. Un constat premier, un constat intéressant, c'est que **même si on essaie de maîtriser son temps de parole au maximum, si même on met un cadre suffisamment souple pour, justement, ne pas rentrer en discussion, ils vont utiliser toutes les techniques pour ramener l'attention de l'enseignant et poser pas forcément une question, mais faire en sorte que l'enseignant soit en situation d'aide, mais aide maximale ...**

62. CP : / Donne la réponse.

63. PS2 : **Donne la réponse carrément !** L'objectif de la question et l'objectif de la ... oui, c'est ça, la manière dont on appâte l'enseignant, c'est poser la question ou attirer l'attention pour que l'enseignant donne la réponse. **Donc la question, pour le gamin, sur le temps de recherche, était plus un outil pour avoir une réponse immédiate que un outil de recherche, un outil pour mener à bien sa réflexion.**

Et ça, ça a été, bon, à l'écoute de la cassette, ça a été un petit peu cette approche-là.

- 24 Ainsi, c'est au fort de leur prise de conscience des phénomènes interactionnels à l'œuvre dans le cadre de la relation d'aide, que les enseignants ont proposé des situations de travail comme celle dont a fait l'objet la rédaction d'une petite annonce ; ils se sont alors plutôt intéressés au questionnement même des élèves, qu'ils ont analysé lors d'une séance ultérieure. Après l'expérimentation, et dans les échanges avec leurs collègues, ils ont poursuivi leur réflexion et ils se sont alors interrogés sur la pertinence de ce type de démarche.

49. PS2 : (...) Donc j'ai repris les questions qui avaient été enregistrées en les numérotant pour essayer de faciliter l'approche. Alors la séance d'analyse a été un petit peu difficile à lancer parce qu'on était restés sur les critères : questions utiles, questions inutiles et puis autres. Sur le moment c'était trop complexe, d'abord ils ne comprenaient pas pourquoi on revenait sur l'exercice et puis **ils ne comprenaient pas pourquoi on revenait sur des questions.**

50. CP : Qu'est-ce que c'est que de se poser des questions sur les questions ?

51. PS2 : Qu'est-ce que c'est que se poser une question sur une question que l'on a déjà posée ? Alors là ...

52. CP : C'est l'idée du questionnement par rapport à notre mode de réflexion, ça, ça a été difficile à saisir pour eux.

53. (PC) : Mais concrètement, vous, vous avez retranscrit les questions et vous les leur avez données⁴.

54. PS2 : Oui, telles quelles.

55. (C2) : Ce qui rejoint en gros ...⁵

56. PC : Ce que nous on a voulu faire et que l'on n'a pas réussi.

57. C2 : Voilà. Donc on voit que c'est difficile, ce type de situation.

58. PS2 : **C'est difficile, d'autant plus qu'on les place vraiment, enfin c'est la première fois qu'ils sont placés en situation de recherche.**

- 25 A cette étape d'objectivation du processus enseigner et du processus apprendre dans le cadre de cette co-analyse, la notion de situation garde une place centrale. Pour WINNICOTT, c'est un espace intermédiaire structurant pour les acteurs mais aussi structuré par l'activité personnelle de chacun d'eux. L'inédit de cette situation, à ce qu'il

semble donc, pour les élèves, réside dans le fait qu'elle les ait contraints à prendre une posture de recherche et à se frotter à la difficulté, pour chacun, de devenir soi-même l'objet du questionnement. La question, outre le fait qu'il s'agit de l'acte de langage le plus intrusif qui soit, écrit KERBRAT-ORECCHIONI, est certes d'abord une quête d'information. Mais une question sur cette question, le questionnement sur la question elle-même, avec le recul, la distance, l'effort réflexif qu'elle exige, ne va pas sans obliger le sujet à se resituer dans son rapport au savoir. Comme l'avait déjà souligné F. JACQUES (2001), « notre rapport au monde passe par un processus d'interrogation ». Inviter donc les élèves à se questionner sur leurs propres questions est certainement une manière d'engager fondamentalement leur personne dans l'acte même d'apprendre tout en leur rendant visibles les enjeux à l'œuvre dans leur rapport au savoir et au professeur. D'une certaine façon, ces enseignants ont choisi de placer les élèves dans une situation analogue à celle qu'ils avaient eux-mêmes découverte dans le cadre de cette recherche-action, à savoir une situation où l'analyse de l'activité de questionnement prend nécessairement la forme d'une co-analyse.

154. PS1 : Est-ce qu'ils posaient des questions aussi pour être rassurés ? C'était l'élève qui connaît la réponse mais ...

155. PS2 : / Oui, ah oui, oui ...

156. CP : / Oui.

157. PS2 : / **Oui et ils vont s'en apercevoir.**

- 26 La restitution de ce qui a été vécu et la façon de le partager dans les échanges entre les enseignants (voir ci-dessous) renvoient significativement à la deuxième dimension propre à toute situation, celle qui est travaillée, modifiée, créée par les acteurs eux-mêmes et qui est alors, pour eux, objet de découverte. Le style de mobilisation scolaire des élèves et les contenus du travail qui leur est confié sont reconstruits en action par les interlocuteurs.

70. PS2 : (...) on s'est aperçu qu'ils étaient capables de réfléchir, de s'apercevoir que finalement c'était ... au départ, ce n'était pas une question mais, ah ben oui, c'est quand même donner une question : pourquoi c'est donner une question ? Parce que, ben il y a eu la réponse et puis ça nous a permis d'avancer et puis voilà, il y a tout cet enchaînement qui se met en place, comme ils ont pu aussi sélectionner les non-questions. Disons, ils se sont aperçus que ...

71. CP : Ben il y en avait qui n'étaient pas tellement utiles, euh, quelque chose comme ça, enfin de cet ordre-là. Mais dont ils ont sans doute besoin pour vivre le travail de groupe. C'est peut-être pas si inutile que ça. Mais c'est pas une question qui aide à la résolution de la tâche.

72. C2 : C'est une question qui est pour construire le groupe. On est ensemble donc on s'intéresse à la couleur du stylo, des choses comme ça, c'est ça ?

73. PS2 : **Et puis prendre des positionnements, pas des positionnements de leaders mais des positionnements de tâche. C'est-à-dire qu'il y a une répartition qui se fait inconsciemment dans le groupe. La tâche de celui qui va écrire, la tâche de celui qui va essayer peut-être de lire, la tâche de celui qui a plus un raisonnement plus rapide en maths et qui va apporter son raisonnement. Ça se met en place, à cause et en partie suite à ces questions.**

131. CP : parce que plus ils lisaient, plus ils avaient le temps de s'approprier le document, plus ils se sont donc dit : "ah ben oui, on a posé telle question, ça nous a servi à rien." Ça, c'était intéressant.

144. PS2 : (...) J. euh, et ils ont répondu, ils ont essayé de comprendre, ils ont réellement participé. Et c'est vrai que **c'était impressionnant parce que, il y avait de l'investissement, il y avait de l'échange, il y avait de la critique, il y avait une certaine analyse, euh, et puis à la fin, on a fait un petit bilan à la fin de la**

séquence, et le bilan est intéressant parce qu'il y a toujours cette part d'affects qui affleure et puis il y a le constat face à l'exercice.

- 27 Il est intéressant de constater, aussi, dans cette suite d'échanges, que les enseignants ont eu peu recours à la parole de l'élève pour restituer ses attitudes, besoins et mobiles d'actions, très fréquentes lors de l'analyse de la première situation et traduisant ainsi un élargissement, une extension de ce vécu interactionnel. Cette suite d'échanges traduisait aussi un mouvement qui consistait à sortir de ce rapport conflictuel entre enseigner et apprendre que nous avons évoqué précédemment : les interactions entre les élèves et l'enseignant étaient restituées dans un rapport de places où les rôles de chacun étaient identifiables par leur rapport au savoir. Car il est question des *positionnements de tâche et pas des positionnements de leaders*. Ainsi, la sollicitation de la compétence réflexive des enseignants a entraîné un recadrage et une extension de leurs actions sur un plan temporel (on peut constater cette dynamique dans les échanges ci-dessous). Par ailleurs, cette situation de co-analyse entre les enseignants et le chercheur relève d'une analyse de pratique telle qu'elle est définie par M. ALTET (2000) : « *une démarche instrumentée qui permet de construire progressivement une capacité à analyser, « un savoir-analyser», une métacompétence réflexive par une décentration et une prise de conscience qui produit une lecture distanciée, autre de la pratique vécue, un recadrage de l'action.* »

154. PS2 : **Il y aurait une autre étape**, c'est que, il faut d'abord que je classe les questions par catégories.

155. CP : Oui.

156. PS2 : Que je leur redonne mon classement personnel, qu'on puisse comparer : « ah ben tiens, pourquoi y a-t-il une telle différence ? » et puis après retravailler que sur les questions pertinentes : on essaye de voir les questions pertinentes sur tel ou tel exercice. **Donc ça va mettre du temps, on en a pour un petit moment, et je pense que ça va ... il y a une certaine maturité qui se met en place et ça c'est ...**

157. PC : C'est quelque chose d'extraordinaire !

158. PS2 : Oui, je suis en train de lire la dernière phrase.

159. C2 : C'est quoi, la dernière phrase ?

160. (PS3) : La dernière question du prof, c'était : « est-ce que ce travail vous a intéressés ? » Donc les réponses « c'est bien, pas trop dur, facile, on reprend ce que l'on dit, on voit à quoi ça sert que CP elle est là, à voir si on est idiots des fois quand on parle. » (rires)⁶.

161. PS2 : Et puis bon, il y a, c'est vrai que sur les questions il y a des temps de renvoi, **il y a des non-questions qui apparaissent et puis ils se disent sur ces non-questions, il y a une analyse très fine parce qu'ils se disent c'est pas une question et puis après tout "ben si, ça va être quand même une question."** Alors "pourquoi est-ce une question ?" et ils anticipent, ils reviennent en arrière et tout en revenant en arrière, ils s'aperçoivent que dans la logique du dialogue qui a été mis en place, il y avait une non-question qui a été posée et, euh, qui a fait suite à trois ou quatre questions, de questions consécutives qui ont apporté la réponse et là, ils ont été assez surpris. Parce qu'ils partent de l'analyse que ce n'est pas une question et puis en fin de compte, avec l'aide de l'adulte, ben finalement, c'était bien une question et on a bien avancé.

162. CP : Ils l'ont formulé. « En fait on a eu besoin de cette analyse-là pour continuer à travailler, ben oui, on pensait que ce n'était pas une question, ben si, ça nous a aidés quand même. »

IV. L'augmentation du pouvoir d'agir

28 Dans les interventions de la dernière séance de co-analyse, les enseignants sont témoins des capacités de leurs élèves à exposer leur point de vue, à raisonner, à argumenter : « ... *Il y a une certaine maturité qui se met en place et ça c'est... il y a une analyse très fine... et ils anticipent... ils reviennent en arrière..., ils s'aperçoivent que... ils ont été assez surpris qu'ils partent de l'analyse que ce n'est pas une question et puis en fin de compte, avec l'aide de l'adulte, ben finalement, c'était bien une question et on a bien avancé* ».

29 Dans la dynamique des échanges entre eux et les élèves, ils rendent compte du plaisir qui est partagé dans la prise de conscience d'un mode de fonctionnement nouveau et de l'ouverture des possibles que cela entraîne.

179. PS3 : En rentrant par le biais du document, l'analyse des questions qui ont été posées, moi je pense qu'un élève qui n'a pas posé de question, ou qui n'a pas osé poser de question en quelque sorte, il a été quand même amené à réfléchir là-dessus. **Et à la limite, il a cette possibilité qui lui est offerte que maintenant il peut se poser aussi des questions. Il est autorisé à se poser des questions.** On a bien vu, justement, et la dernière remarque m'y fait penser : « à voir si on est idiots parfois quand on parle. » En effet, on a tous été idiots peut-être, et même les bons, soi-disant. Et ça peut rassurer. Parce qu'il y a des questions, en effet, qui ne servent à rien. Cette notion d'idiot, je crois qu'il faut la replacer dans cet esprit-là. Faut pas croire qu'ils se cataloguent.

180. CP / PS2 : Non, non c'était pas ça.

181. PC : **C'était une prise de conscience.**

182. PS2 : **Ah oui ! c'est vraiment une prise de conscience. C'était vraiment ça ...**

30 Les élèves ont été placés en position de témoins vis-à-vis de leur propre fonctionnement. De mon point de vue, le grand intérêt de ce qui a été partagé par les enseignants comme par les élèves de SEGPA dans cette situation est un bouleversement dans la considération réciproque : l'élève n'est plus stigmatisé, au sens de GOFFMAN (1975), par ses déficiences mais accompagné dans le développement de ses potentialités. La difficulté n'est plus regardée comme un obstacle, l'élève a une place de sujet, son « savoir-apprendre » est introduit, permettant ainsi et réciproquement aux enseignants d'exercer leur « savoir-enseigner » ... Dans la verbalisation des enseignants, la déstabilisation des rapports enseignant-élèves est liée en partie à la subversion du mode habituel d'évaluation : alors que dans ce type de séquence les élèves ont d'ordinaire besoin de référer leur travail à une norme préétablie, là, l'évaluation n'est plus associée à un résultat attendu, une performance, mais à un cheminement,... *c'est le résultat de ce travail d'analyse.*

184. PS2 : Et puis il n'y avait pas de notion d'évaluation. On a toujours un mal fou à travailler avec les élèves parce qu'ils ont toujours ce besoin d'être évalués. Alors là, leur évaluation, elle se fait par leur travail : concrètement c'est le résultat de ce travail d'analyse, et il n'y a pas de note. Ils se sont auto-évalués et pour cela c'était très très intéressant.

*

31 Cette perspective de travail a paru à PC, enseignante de collège, inaccessible à sa classe ; la situation pédagogique qui pouvait être proposée aux élèves n'était pas considérée comme étant susceptible d'entraîner des modifications dans les rapports entre les élèves. Ces derniers développaient un climat de classe où les rivalités, les pressions, les emprises

se conjuguait dans un commun mépris des capacités intellectuelles. De sorte que ce n'est finalement pas l'élève en difficulté d'apprentissage qui pose problème à l'enseignante de collège, mais au contraire le bon élève. Paradoxalement, c'est en effet ce dernier qui se trouve menacé d'exclusion ; il retient sa parole, il inhibe son pouvoir : *ils ont peur de poser des questions pour se faire traiter d'intellectuels. C'est pas celui qui ne sait pas qui pose des questions, c'est celui qui aimerait en savoir plus, qui est très intéressé, ben ça on ne l'a plus.* L'enseignante constatait que le savoir n'était pas, pour les élèves, un enjeu dans la relation pédagogique, ce sont les rapports de places qui semblaient primer et qui dénaturaient le processus enseigner-apprendre. Elle exprimait ainsi une identité professionnelle blessée, une fonction enseignante pervertie.

- 32 M. TARDIF et C. LESSARD (1996) ont montré que le rapport de l'enseignant aux savoirs professionnels est un rapport identitaire. Lorsque cette identité est blessée, comme pour l'enseignante de collège que nous venons d'évoquer, ce sont essentiellement les obstacles au processus enseignement-apprentissage dont il est alors question : les rapports de pouvoir entre les élèves, les conflits et les rivalités. A contrario, dans l'intervention d'un enseignant de SEGPA, ci-dessous (193), ces savoirs professionnels sont restitués quand s'affirme l'identité d'un enseignant. Identité qui s'inscrit d'ailleurs dans une double appartenance :

- appartenance au corps enseignant cristallisée dans l'affirmation d'un principe didactique qui a été l'objet d'une formation partagée : apprendre c'est faire des erreurs et on progresse à partir de l'analyse de ses erreurs (souligné dans l'intervention 193 ci-dessous).
- appartenance à la classe, au groupe d'élèves dont il a la responsabilité et qui s'exprime en faisant parler les élèves, donnant l'impression troublante d'un je démultiplié qui parle au nom de l'enseignant et au nom de l'élève. Une des caractéristiques du travail enseignant est peut-être, dans son déroulement, de tenter de se situer par rapport au vécu des élèves en essayant de se mettre en permanence à leur place (en gras dans l'intervention 193 ci-dessous).
- 193.PS3 : (...) **tous, en tant qu'enseignants**, on leur annonce que justement il faut revenir sur ses erreurs, il faut revenir sur ses échecs, sur ses difficultés, pour pouvoir progresser. **Mais on ne leur offre jamais le temps matériel de pouvoir le mettre en place. Et cette séance-là, par contre, je pense que c'est un des moments forts, justement.** Après avoir été rassurés : **alors c'est du travail ou c'est pas du travail ? Non c'est pas du travail parce qu'on ne va pas être notés. Oui c'est du travail quand même parce qu'on va comprendre, on va se poser des questions sur, euh, comment réussir le travail qui nous était demandé la dernière fois et ainsi de suite.** Donc cette séance-là, c'est vraiment un des rares moments où ils ont pu être en situation d'analyse et là, maintenant, ce serait intéressant de pouvoir se référer à cette séance-là, à ces élèves-là, pour pouvoir leur dire : aujourd'hui, dans une autre situation, tu es en difficulté, essaie de te rappeler ce qui s'est passé, ce qu'on avait dit à telle séance, pour surmonter la difficulté.

Conclusion

- 33 La parole est par nature faite pour être adressée, mais quand les élèves l'exercent pour délester leur rapport au savoir de son sens primordial et donc de ce qui, en lui, mobilise la pensée, pour ne plus guère le considérer que comme l'alibi de transactions relationnelles. Alors ce déni, corollairement, entraîne une quête intersubjective qui vise au fond à la

captation de l'autre, de l'enseignant nommé, c'est-à-dire de celui qui possède le savoir, la parole et le pouvoir.

- 34 Ce dispositif de recherche-action qui relevait d'une co-construction de connaissances entre des enseignants et des chercheurs, et qui a favorisé la prise de conscience des enjeux de la relation pédagogique, a pu permettre d'ouvrir la voie à une restauration du processus d'enseignement-apprentissage. Ce processus ne peut être dissocié de la compréhension de la situation pédagogique dans sa double dimension : l'ensemble des déterminants externes qui la définissent mais aussi le fait qu'elle est ajustée voire créée par les acteurs en présence qui impriment dans l'interlocution leur identité. Cette deuxième dimension recouvre l'espace des actions des sujets : actions possibles, actions potentielles, actions nouvelles. Lorsque les professionnels la découvrent, tout devient à nouveau possible, y compris le fait de sortir des pièges interactionnels, fréquents dans l'institution scolaire, condition de la restauration de la position de sujet-personne. C'est à ce titre que nous parlons de l'augmentation du pouvoir d'agir des acteurs, qui ne peut être qu'une co-construction interactionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite (2000), « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » in *Recherche et formation* n°35 : Formes et dispositifs de la professionnalisation, Paris, INRP, pp. 25-41.
- CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel, FERNANDEZ, Gabriel et SCHELLER, Livia, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité » in *Education Permanente : clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, n°146, Arcueil, pp. 17-25.
- GOFFMAN, Erving (1975), *Stigmate ; les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de minuit.
- JACQUES, François (1985), *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- JACQUES, François (2001), « Eduquer en enseignant : pour une pédagogie de l'interrogation », in MARTINEZ, Marie-Louise (dir) et SEKNADJE-ASKENAZI, José, *Violence et éducation ; de la méconnaissance à l'action éclairée*. Paris : L'Harmattan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1991), *La question*. Lyon : Presses universitaires, pp. 5-37.
- LESSARD, Claude et TARDIF, Michel (1996), *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*, Montréal QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VINATIER, Isabelle (coord.) (1998), dossier « La question des savoirs » in *La nouvelle revue de l'A.I.S.*, n°1-2, pp. 20-128.
- VINATIER, Isabelle (2002), « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service » in *Education Permanente : Apprendre des autres*, n°151, Arcueil, pp. 11-27.
- VINATIER, Isabelle, ALTET, Marguerite, MORIN, Christiane (2003), *Pratiques enseignantes et traitement des difficultés des élèves en classes de 6e banales et en classes de 6e SEGPA*, Centre de

recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes : Rapport de recherche associée CREN / IA de Loire-Atlantique.

WINNICOTT, Donald (1975), *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

NOTES

1. Par la présence d'une conseillère pédagogique de Châteaubriant : Michèle TAILLANDIER et d'une étudiante de maîtrise : Aline LEFEUVRE qui ont effectué des observations en classe et les ont mises en forme, et de moi - même.
 2. Expression d'Y. CLOT
 3. PS2 est l'enseignant de la classe de SEGPA où a été mise en place « l'écriture de la petite annonce », CP est la conseillère pédagogique qui a collaboré avec PS2 dans la mise en place de la situation.
 4. PC est une enseignante de collège.
 5. C2 est le chercheur.
 6. PS3 est un collègue de PS2, il enseigne dans la même SEGPA.
-

RÉSUMÉS

Cet article montre comment la relation éducative s'est trouvée questionnée à partir d'une analyse collective de situations d'enseignement-apprentissage, dans le cadre d'un dispositif d'analyse de pratiques. Les enseignants concernés (de collège et de SEGPA) ont ainsi mesuré combien le savoir, quand il ne vaut plus comme tiers pour les élèves, comme exercice de la pensée, devient un moyen de capter l'attention du professeur et par suite l'alibi de transactions relationnelles. Ils ont également constaté que ce pervertissement de l'interaction pédagogique pouvait entraîner un trouble identitaire où la place des interlocuteurs, enseignants et élèves, se trouvait chahutée.

This article shows how a collective study of teaching-learning situations, conducted in the context of a overall review of educational practice, has brought the teacher-pupil relationship into question. The teachers concerned (high school and SEGPA teachers) measured to what extent knowledge, when it no longer has the value of a third party for the pupils and when used as a means of exercising one's mind-can become a way of attracting the teacher's attention , and consequently serve as an alibi for engaging in communication. They also concluded that this perversion of the common teacher-pupil relationship may cause confusion in terms of disrupted identity.

INDEX

Mots-clés : auto-confrontation croisée, analyse de pratiques, tiers, identité, stigmaté

Keywords : crossed auto-confrontation, analysis of practises, third party, identity, marks

AUTEUR

ISABELLE VINATIER

Maître de Conférences au Centre de recherches en éducation de Nantes