Cyril Grimaud

Enseignant d'appui

RAR Anatole France

Sarcelles

De la mission d’enseignant d’appui en RAR.

L’expression d’une polyvalence professionnelle.

« Comment faire évoluer ma pratique au travers d’une mission académique qui engage une forme de polyvalence professionnelle ? »

Mai 2011

**Sommaire**

Introduction (*circonstances et justification du choix du sujet*)

Présentation générale des missions (*Fiche de poste)*

1. **Accompagner les pratiques**

* Le travail en réseau (*Productions stage inter degrés/fiche élève)*
* Comité de suivi (*Fiche de présentation d’élève)*
* Atelier maîtrise du langage 6°/5° (*Copie d’élève/ Résultats évaluation)*
* La co-intervention (*Témoignage professeur)*

1. **Développer la relation**

* Accompagnement individualisé *(Entretiens élèves)*
* Les nouveaux enseignants (*Interview professeur)*
* La perception des collègues *(questionnaires professeurs)*

Polyvalence ou expressions multiples d’une fonction *?*

Corpus

Introduction

Dans le cadre du Master « Formation de formateur » à Cergy, occasion m’est donnée de rédiger un écrit professionnel faisant état des résonances de ma mission académique sur les pratiques professorales et sur les démarches poursuivies auprès des élèves. Cette étude s’organise autour d’une problématique, comme marque d’introspection professionnelle :

*«  Comment faire évoluer ma pratique au travers d’une mission académique qui engage une forme de polyvalence professionnelle ? »*

L’analyse d’un corpus constitué de documents officiels, pédagogiques ou d’investigation est destinée à interroger les expressions polyvalentes de ma fonction. Par l’étude des différentes sources d’information qui me sont données de présenter, la réflexion s’en trouve enrichie et prend un caractère moins subjectif.

Tout au long de l’écrit et de manière à éviter les écueils de « l’auto analyse », je tenterai donc de m’appuyer sur les productions d’élèves, entretiens, évaluations ou autres investigations  comme autant de traces de ma démarche professionnelle et en réponse à la problématique énoncée.

Cette mission s’inscrivant dans le cadre d’une politique nationale, je ferai préalablement référence à la fiche de poste en regard une présentation de mes diverses interventions ; manière de mesurer les écarts entre les attentes institutionnelles et la réalité de leur mise en place sur le terrain.

A l’issu de ce travail, je proposerai une analyse sur les perceptions des collègues d’un tel dispositif ; ce à partir de réponses faites lors d’un questionnaire enseignant. Ce sera l’occasion de livrer quelques remarques sur les évolutions possibles du métier d’enseignant ; que se soit par l’accompagnement poursuivis au niveau local que par les actes de formation dispensés dans le champ de ma fonction

Présentation générale des missions

**La fiche de poste enseignant supplémentaire** présente le cadre général de l’intervention, il est intéressant à ce moment de comparer les missions présentées à la rentrée 2006/2007 et la mise en application sur le terrain cinq ans plus tard. Le descriptif que je propose s’attache plus à démontrer que les missions se sont considérablement étoffées aux cours des années. Il faut y voir de fait, l’évolution du regard des collègues et une reconnaissance institutionnelle qui facilitent l’exercice. Pour l’anecdote, le terme « d’enseignant supplémentaire » a été remplacé dans le discours des enseignants par celui « d’enseignant d’appui »…

Fiche de poste Enseignant supplémentaire RAR Anatole France( septembre 2006)

Le cadre général :

L’enseignant supplémentaire est affecté dans un collège tête de réseau »Ambition réussite », mais à vocation à intervenir aussi bien dans le collège que dans les écoles rattachées, en collaboration avec le secrétaire du comité exécutif (coordonnateur). Il vient renforcer les équipes en place en favorisant l’innovation pédagogique et la dynamique du projet « ambition réussite »

Les missions pédagogiques :

*Elles s’inscrivent dans les missions générales définies dans la circulaire parue au BO du 6 avril 2006 et inscrit dans le Contrat Ambition Réussite.*

* Accompagner la mise en œuvre et l’évaluation des PPRE en appui du professeur principal
* Faciliter le travail de manière quotidienne en faisant circuler l’information.
* Aider au renforcement de la continuité pédagogique »École/Collège, à la mise en œuvre d’actions inter-degrés. Participer à l’élaboration d’un stage inter-degrés.
* Animer des actions pédagogiques en ce qui concerne ma maîtrise de la langue et les mathématiques.
* Accompagner les jeunes enseignants du 2nd degré  du RAR
* Coordonner les actions pédagogiques des assistants pédagogiques.

Interventions pédagogiques devant élèves (septembre 2010):

* Animation de dispositifs spécifiques : Module d’entraînement au calcul mental (coordination du travail ou co-animation en maths.)
* Groupe de remotivation (3è) ou d’apprentissage relais (4è)
* Co-intervention dans certains cours à la demande de collègues : Français, SVT, CM2, bilan de classe ou sorties pédagogiques.
* Travail avec les groupes des ateliers langage (lecture de textes, production d’écrit, présentation des travaux…) (6è et 5è)
* Accompagnement pédagogique des élèves en grandes difficultés en collège, école primaire et cette année en maternelle (entretien individualisés, aide méthodologique, projet d’orientation, groupe de lecture de mythes).

Accompagnement /Animations pédagogiques :

* Accompagnement des jeunes enseignants en groupe d’analyse des pratiques
* Participation à la liaison école/collège du réseau.
* Coordination des activités des assistants pédagogiques/ Apports théoriques dans leur formation.
* Animation du comité de suivi ; aide à l’évaluation et au suivi des élèves repérés (collège, école primaire et maternelle)
* Collaboration avec le RASED des écoles primaires du réseau.
* Coordination de l’atelier scientifique
* Accompagnement dans la mise en place de PPRE.
* Préparation à la réflexion sur le rôle des parents dans le cadre de l’intervention d’une association (Ecole et Famille).
* Création d’outils d’évaluation des actions engagées dans le RAR.
* Conseils pédagogiques/ Actes de formation (stage inter degrés, GAP)

Quelques interventions devant élèves pour 2010/2011

* *Interventions en individuel : Suivi régulier d’élèves/ Ponctuelles*

*- Dispositifs spécifiques : Modules maths/ Ateliers/ Groupes d’apprentissage, de remotivation, / accompagnement pédagogique de classe/ Aides ponctuelles co-intervention*

1. **Accompagner les pratiques**

Ce chapitre (**annexe 1**) s’organise autour de cinq parties ayant toutes en commun de mettre l’accent sur ce que peut engager un travail de collaboration entre les professeurs et les enseignants d’appui. Au travers de plusieurs documents constitués de fiche de présentation, de productions d’écrit, d’interview, d’évaluations chiffrées ; je tenterai de faire apparaître en quoi les échanges et les interventions auprès des enseignants peuvent être constitutifs d’une évolution de pratiques et d’une prise de conscience de l’activité professionnelle.

* Le travail en réseau (*Production stage inter degrés/fiche élève)*

**Les documents 1 et 2** donnent bien le ton du travail mené en stage inter degrés avec les enseignants école/collège. Dépositaires de la réflexion engagée, les enseignants d’appui se voient confier la mission d’informer les collègues de 6° sur les profils pédagogique et comportemental des élèves. Pour cela, ils assurent la coordination des deux commissions cycle 3 –collège (doc 2). Ces rencontres sont propices à l’échange et à l’analyse sur les difficultés de nos élèves ; elles permettent aussi d’engager un véritable regard croisé sur les méthodes professorales et les stratégies à mettre en place au vu des attentes du collège.

L’élaboration du *protocole de questionnement (doc 3)* pourraitcompléter la démarche puisqu’elle illustre par un document diffusé aux collègues du RARde la construction d’un questionnaire susceptible d’accompagner les élèves à l’entrée en 6°. Pourtant, le travail n’a pas abouti à une véritable concrétisation sur le terrain des pratiques. La réflexion engagée, si intéressante soit elle, n’a pas trouvé de véritable écho auprès des enseignants du second degré. Faute de mise en place institutionnelle, sous la forme d’un conseil pédagogique par exemple, le questionnement est resté à l’état de projet et chacun est retourné à sa pratique personnelle. Paradoxe d’une institution qui organise la rencontre inter degré, la valorise mais semble démunie pour accompagner les tentatives d’évolution professorales. A ce jour, nous n’avons pas vraiment avancé sur la question, les professeurs renvoient souvent le caractère éphémère et souvent sans suite de ce type d’échanges…

**Le document 3** me parait aussi intéressant à proposer car il est, lui suivi d’effet. C’est la réelle expression d’un travail de repérage que nous poursuivons au moment de ces rencontres avec les professeurs des écoles. *Nabintou* a été signalée de nombreuses fois comme étant totalement inadaptée aux apprentissages dispensés en classe de CM2. Malgré les signalements du directeur, instituteur et parents cette jeune fille n’a pu entrer en institut spécialisé, faute de place. Cette fiche nous a été précieuse pour alerter le principal de la situation de l’élève. A force de d’interpellations des instances spécialisées, il a été possible de trouver fin septembre un établissement susceptible de la recevoir. Il s’agit bien là d’un travail d’équipe qui s’installe dans la dimension inter degré ; il s’appuie sur une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun, une durée puisque cet échange existe depuis plus de cinq ans et un travail d’anticipation, le collègue nous ayant interpellé (*enseignants d’appui)* sur la situation au mois d’avril.

* Le comité de suivi

**Le document 4** est une fiche de présentation d’élève par son professeur principal. Élaborée en groupe de travail pluri-professionnel et validée par le principal, cette fiche reprend les principaux éléments de la scolarité de l’élève et s’inscrit dans la continuité du repérage précédemment effectué en commission inter degrés. Afin de bien saisir la portée de ce document et sur ce qu’elle signifie dans la posture d’un enseignant de collège, il parait nécessaire de resituer cette étape dans un ensemble d’actes que je vous propose de présenter le dispositif et d’en identifier les différentes étapes.

Le comité de suivi est un dispositif de réflexion sur les difficultés rencontrées par des élèves en milieu scolaire. Ce groupe pluri-professionnel étudie des cas d’élèves qui rencontrent des problèmes dans l’institution et tente d’élaborer des stratégies propres à les aider à les surmonter. Les travaux du groupe s’inscrivent dans des logiques de prévention et d’accompagnement, il n’est donc pas de son rôle de traiter de l’aspect purement disciplinaire. Celui-ci étant du ressort du chef d’établissement et de la vie scolaire.

De part ma formation et ma fonction, j’ai été chargé par le chef d’établissement d’animer le comité de suivi et d’organiser la réflexion et le suivi des situations évoquées.

Le fonctionnement se déroule en trois temps :

**Le repérage** : Un membre de la communauté éducative inscrit sur une feuille de présentation (doc 4) le nom et les difficultés repérées de l’élève. Cette feuille est complétée par le professeur principal, la vie scolaire et les autres services.

**La réunion** : L’étude est présentée en comité de suivi et la situation est débattue. Une fois les problèmes identifiés des propositions d’action sont engagées :

*Mise en place d’un PPRE, suivi individualisé, évaluation, démarches auprès de la famille, participation à un groupe de besoin, classe relais).*

Il est important d’insister sur la présence de collègues de différents champs professionnels (*Composition*: *Principal, enseignants, vie* *scolaire,*

*COP, assistante sociale, médecin, infirmière)* qui garantit une approche traitant à la fois de l’aspect éducatif, pédagogique et social de la difficulté en contexte scolaire.

**Le suivi** : Les actions engagées sont évaluées par la suite et permettent un réajustement éventuel. Le professeur principal peut ainsi faire part des progrès ou des dégradations dans le comportement de l’élève.

Quelque soit le résultat, la situation n’en sera que plus lisible pour la famille et facilitera les démarches à venir.

La conduite de la réunion bimensuelle est un moyen de mieux saisir les enjeux de la discussion sur une situation pédagogique. Comme évoquée plus avant, il s’agit bien de mener une réflexion autour de ce que signifie le cas de l’élève et de préciser le positionnement, la place de chaque professionnel.

Le professeur principal, s’appuie sur la fiche pour organiser dans sa présentation, le repérage des difficultés repérées, puis il approfondit l’étude sur le niveau (bilan avec les autres professeurs), le comportement ( via CPE) et le point sur les contacts avec la famille. Ce document fait la démonstration d’une mise en commun d’informations et la possibilité d’organiser des actions autour des besoins de l’élève ; c’est un temps précieux pour alimenter la réflexion de l’équipe pédagogique.

De son coté, l’assistante sociale nous a indiqué que la situation d’Elie était suffisamment préoccupante pour que les détails du travail social poursuivis avec la famille restent confidentiels et n’empêchent pas la mise en place d’un accompagnement individualisé au sein de l’établissement. Il me semble que les collègues présents à ce moment ont pu profiter du positionnement de chaque corps de métier.

Du regard pluri-professionnel ;  de la place de chacun…

* Atelier maîtrise du langage 6°/5°

Les documents 5 et 6 sont représentatifs d’une action majeure du réseau puisqu’elle concerne tous les élèves de 6° en maîtrise du langage et toutes les 5° en production d’écrit. Ces ateliers ont été installés progressivement et institutionnalisés puisqu’ils correspondent à une heure alignée dans l’emploi du temps des élèves. La mobilisation des enseignants de français, d’appui et la participation des assistants pédagogiques ont permit de constituer des groupes de 10 élèves environ, propice à l’approche par compétences : Dire, lire à haute voix, écouter, lecture compréhension et écrire. Cette action est la marque d’un travail de collaboration depuis 5 ans entre les enseignants d’appui qui organisent et animent la réflexion et les professeurs de français qui font vivre les compétences acquises dans leurs classes.

On peut y voir deux entrées :

* Le travail par compétences
* L’évaluation et l’analyse des résultats

**Le document 5** est le bilan écrit du professeur coordonnateur de la discipline, il intervient lors de la présentation des actions à l’inspecteur d’académie. C’est l’occasion de mesurer de l’avancée des travaux et pour le cas particulier des ateliers 6°/5°, d’évaluer de l'impact en termes d’amélioration des compétences langagières et d’observer l’évolution des pratiques professorales.

Bénédicte, professeur expérimentée semble s’être visiblement emparée du dispositif qu’elle fait vivre de manière variée et créative. Elle apprécie le rythme donné aux interventions *« laps de temps déterminé »* qui fait référence à l’organisation en session du travail (entre les vacances) soit 5 séances environ. Découvrir un nouveau groupe avec des « *objectifs précis et limités »* lui permettent « *d’expérimenter »* plus facilement qu’en classe entière, elle peut se lancer dans des projets novateurs qui accompagnent l’acquisition des compétences. De même qu’elle observe des élèves que les ateliers ont fait évoluer leur rapport au savoir, on constate que cette nouvelle vision des choses n’a pu se construire qu’à condition d’un réel cadrage et coordination des travaux menés. C’est dans l’assurance que la collègue s’est sentie d’élargie son champ d’actions pédagogiques.

Au-delà de ce constat, **le document 6** nous fournit des éléments tangibles sur les apports de compétences auprès des élèves. Présenté au même moment de bilan RAR (juin), il rappelle la pertinence de travailler par champ de compétences afin de répondre mieux aux besoins des élèves.

L’évaluation se déroule sur deux moments de l’année, deux champs de compétences sont retenus ; lecture compréhension et écrire. Les items choisis correspondent à ceux du socle commun des connaissances (cycle 3/cycle d’adaptation). Utilisant la même évaluation, nous sommes amenés à comparer les résultats.

A priori, on peut penser qu’il est normal que nos élèves augmentent leurs scores dans un exercice qu’ils ont déjà vus en septembre (mais non corrigé).

Avec l’expérience, on a constaté qu’ils faisaient peu de liens avec la première évaluation et qu’ils semblaient « redécouvrir» l’évaluation en mai. Cela présente deux avantages ; celui pour eux de constater les progrès effectués et pour nous, de disposer de données véritablement comparables puisque identiques.

Ainsi la lecture de ces résultats nous éclairent sur les stratégies poursuivies cette année en atelier et relayées en classe de 6ème par des enseignants pourtant peu expérimentés (néo titulaires) mais particulièrement impliqués.

Sur un niveau de *Lecture/Compréhension* au départ relativement fragile (< à 75%), la tendance est à la hausse en mai :

* Si le prélèvement d’informations est plus efficace, la hiérarchisation de celles-ci reste en deçà (56%), on le sait nos élèves peinent à organiser l’information et sont souvent encombrés pour les exploiter.
* Les élèves par contre semblent mieux se repérer dans le cadre spatio- temporel (+13%), signe d’une familiarisation avec les éléments constitutifs d’un texte. Individuellement, nous pouvons facilement identifier les élèves les plus fragiles à partir de cet item ; le repérage dans le temps et dans le lieu étant plus problématique pour ce type d’élève.

Étonnamment l’évolution des progrès sur le champ *Écrire* est plus significative *(+15%et +23%)*. Une étude un peu approfondie du phénomène, nous permit de dégager deux pistes propres à nous expliquer ces améliorations.

* Toute l’année en atelier, les élèves ont été invités à donner leurs avis, à participer oralement à la construction des activités langagières des séances, à débattre ou à écouter des histoires, mythes propres à les faire réagir. Ces échanges et autres apports culturels, sémantiques ont sans doute enrichit l’univers de nos jeunes gens. Par la discussion initiée en petit groupe, les exercices inférentiel et argumentatif deviennent moins opaques.
* La deuxième hypothèse serait que les élèves se sont vu « acteurs » de ces séances d’atelier. La participation à l’évaluation s’est transformée en adhésion et la plume s’est lâchée…

Pour étayer ces remarques, il m’a paru intéressant de les faire suivre des **documents 7 et 8**. Cette année dans la continuité des ateliers de 6°, nous avons décidés de ne travailler en 5° que sur la production d’écrit autour de thèmes transversaux (5 sens, grands voyages, progrès scientifiques…). A partir de la progression proposée (doc 5), nous pourrons étudier les différentes étapes d’écriture d’une élève de 5ème (doc 6) et vérifier de l’efficience des démarches poursuivies.

Samah est une élève de 13 ans, ayant une forte personnalité ; sans refuser le travail proposé, elle peut le remettre en cause si la tâche lui parait trop difficile et organiser des résistances peu propices à l’élaboration d’un texte. La démarche de mettre les élèves « en immersion sensorielle » répond à la nécessité de leur faire retrouver des sensations et d’indiquer qu’elles peuvent se traduire par des mots. Il y a donc une « mise en bouche » préalable pour faire sentir le besoin d’acquérir du lexique. Pour créer le besoin d’enrichir le vocabulaire et l’expression, il faut organiser une mise en condition. L’idée est que face à une situation, l’élève mette tout en œuvre pour éprouver et exprimer ce qu’il ressent.

* 1. Samah a d’abord organisé ses notes autour des 5 sens (référence aux expériences), elle a donc revisitée ses sensations dans le contexte *Thé à la menthe.* À noter le véritable travail d’évocation de l’élève qui développe une acuité certaine.
  2. Le passage au brouillon est une manière pour elle de lier ses sensations, d’en rechercher la cohérence. A ce moment, l’élève s’investit vraiment. Elle entre véritablement dans l’exercice et souhaite être compris dans ses explications ; cela devient « Son thé ».
  3. La troisième étape confirme l’appropriation. Des mots nouveaux apparaissent (au thé, servi, contour doré, clapotis), des corrections orthographiques ou syntaxiques. Samah s’aide de la fiche d’auto évaluation et du lexique fourni pour je la cite : *« améliorer son texte »*
  4. La saisie informatique du texte plus l’illustration n’est qu’un moyen supplémentaire de s’assurer de la lisibilité de sa production écrite auprès des autres et de son professeur une fois en classe…

Peu de choses à ajouter sur un dispositif qui s’est construit au fil du temps et des enseignants impliqués dans l’action. Je reste persuadé que c’est un bon moyen pour engager nos élèves dans la culture du langage et dans sa concrétisation par l’écrit.

* La co-intervention

L’entretien avec Sabrina **(document 9),** 26 ans, professeur de français arrivée cette année au collège en tant que titulaire remplaçante, nous permet d’aborder une part importante de notre travail auprès des professeurs du réseau ; celui du projet. Les formes que peuvent prendre ces interventions sont multiples mais elles laissent souvent grande place à l’initiative enseignante. C’est un peu comme une « marque de fabrique » de notre part que d’indiquer que c’est le professeur qui garde la main dans le repérage des besoins et la construction des séances. Il arrive que le collègue nous demande de l’aide dans l’élaboration de son projet. Nous apportons notre expérience, nos connaissances mais souhaitons toujours rester un peu en retrait de manière à voir s’exprimer pleinement la fonction professorale. Cet exercice apparemment frustrant s’est avéré très enrichissant car assurés de notre présence, les enseignants à l’initiative, s’emparent réellement de leur projet, prennent des risques et par la suite font vivre dans leurs pratiques les effets de l’expérience tentée.

A ce titre, la démarche de Sabrina est édifiante. Nouvellement nommée dans l’établissement, elle semble avoir identifié la fonction d’enseignant d’appui (présentation à la rentrée, communication, participation à l’atelier langage 6°).

Elle en a aussi identifié des compétences spécifiques qu’elle peut exploiter pour mettre en place un projet. La demande qu’elle formule me semble de ce point de vue révélateur d’une méthode de travail que nous proposons depuis plusieurs années à nos collègues ; celle d’une présentation de projet à partir d’une fiche action. Dans l’entretien, implicitement, notre collègue semble y faire référence.

Je vous propose d’en décliner les principaux points au travers de l’extrait sélectionné.

**Le constat initial**

Au début de l’extrait la collègue évoque une situation difficile avec sa classe de 4°, un mal être de part et d’autre «… *très très mal….plus* *d’unité en classe…* ». Explicitement, elle se sent en perte de contrôle de la classe, sans autorité. Cette prise de conscience, si douloureuse soit elle, nous indique qu’elle souhaite que cela change. Nous l’avions vu auparavant avec Hélène ; nos jeunes collègues ne subissent pas la loi du silence, ils expriment et voient leurs difficultés reconnues en groupe (GAP), la parole circule. Sabrina bénéficie de ce travail et l’utilise pour chercher des pistes. Elle constate que la séquence sur « La nouvelle à chute » autour de Maupassant a bien marché avec ses élèves. Elle nous contacte donc pour nous parler de son idée.

**Les objectifs**

Ils sont de deux ordres, l’un touche à la démarche pédagogique «  …*réaliser un projet*… », l’autre serait plus d’ordre personnel « …*pour avoir un soutien… »*. Les deux objectifs sont complémentaires puisqu’ils visent à remobiliser des compétences en français en s’appuyant sur un projet fédérateur. Le but de l’enseignante est clair ; améliorer la communication au sein de sa classe, renouer avec des postures d’apprentissage ; en bref, faire vivre son enseignement.

**Les modalités**

Il s’agit de faire écrire aux élèves une nouvelle à chute et de la présenter sur affiche à la manière d’un journal. Cela n’apparaît pas dans l’entretien, ce qui prime c’est : *« …d’abord briser la classe en trois groupes afin de mieux les réunir par la suite. »*. L’ambiance aidant, elle n’envisage le travail que sous l’angle de la séparation. C’est le moyen qu’elle a trouvé pour aborder le projet ; répartir les élèves en petits groupes pour prendre de la distance avec le groupe classe qui a pu menacer son fonctionnement. Ce faisant Sabrina nous renvoie sa conception du travail : «…*ma collaboration avec le RAR*… » ; comme si les enseignants d’appui et assistants pédagogiques constituaient une entité à part, un groupe de soutien type RASED. Plus loin: *«  M. Grimaud n’est pas professeur de lettres et l’assistant pédagogique n’a pas reçu une formation… »*. Cette remarque indique bien que les compétences identifiées ne sont pas les qualifications disciplinaires.

Il y a semble t’il nécessité pour l’enseignante de le rappeler afin d’envisager la co intervention. Nous aurons l’occasion de revenir sur cet aspect dans un prochain chapitre.

Donc à partir d’une préparation et d’un fonctionnement discutés ensemble, elle sélectionne les groupes en fonction des besoins reprenant le principe du travail en groupe de compétences, (cf Contrat Ambition Réussite, axe 1). Un groupe d’élèves à *« …remobiliser et à leur redonner envie de travailler en français. »* avec l’enseignant d’appui (rapport à l’apprentissage), un groupe d’excellence avec l’assistante pédagogique repérée pour ses dispositions littéraires et graphiques et celui de l’enseignante *«  ça m’a permis de travailler en tranquillité avec ces huit élèves »*

**L’évaluation de l’action**

Les critères d’évaluation se dégagent nettement dans la réponse que fait notre collègue à la question sur les impacts éventuels de la co-intervention. Le premier concerne l’ambiance de la classe : « …*quatre heures où finalement j’étais souvent en souffrance là les deux heures … on pouvait faire du français…ça m’a permis déjà de les retrouver avec un peu plus de plaisir… ».* Il y a donc pour l’enseignante une possibilité d’envisager un rapport à la classe moins douloureux, sa posture s’en trouve apaisée, ce qui pour des jeunes collègues est précieux en début de carrière. Le fait de voir un changement d’attitude chez les élèves leur indique qu’il y a de nombreuses pistes de travail avec eux ; cela les autorise à ouvrir leur pratique à d’autres expressions. Deuxième élément d’évaluation, l’investissement des élèves : *« …eux déjà étaient ravis du projet…cette volonté d’être montrés d’être lus…en cours…ils étaient plus attentifs plus concentrés… ».* Le travail les a visiblement mobilisés, Sabrina constate une remise au travail et une volonté d’être évalué sur des compétences disciplinaires en réponse à la commande. Le professeur a établi par la suite une grille d’évaluation pour noter leurs panneaux et les afficher.

A ce jour, les élèves sont toujours difficiles mais les effets de la co-intervention semblent avoir portés. L’enseignante a en effet constaté de réels efforts de travail en français et envisage une nouvelle collaboration pour conforter ces progrès...

1. **Développer la relation**

Ce troisième volet ouvre sur ce qui me semble être indissociable de mon travail d’enseignant d’appui ; la qualité de la relation à entretenir avec les acteurs du réseau.

Cette rencontre entre deux personnes dans ce contexte professionnel n'est pas anodine, elle est même lourde de sens pour chacun… mais pas au même niveau de compréhension. Car si le fait de penser et de rechercher est personnel, celui de provoquer la pensée et la mise en recherche de l'autre est une démarche à la fois complexe et risquée. Complexe parce qu'elle s'appuie sur les facultés de l'autre à percevoir le message (discours) de l'autre comme une invitation à se livrer, à analyser ses potentialités et ses limites. Accepter de dire ce que l'on sait, mais aussi ce que l'on ne sait pas, c'est prendre le pari d'être accompagné un temps vers un champ que l'on ne maîtrise pas, pour y découvrir des horizons nouveaux, s’en emparer et le faire le faire sien.

Risquée cependant, car dans sa quête des compétences de l'autre, on peut être tenté d'aller puiser dans le réservoir de ses propres valeurs, les moyens de faire surgir la pensée de l'élève ou la démarche du professeur . Cette référence de ce qui est "bon pour nous" devient alors "bon pour l'autre". Une manière de ne plus susciter seulement la réflexion mais aussi de l'investir. La conduite s'en trouve détournée de son objet premier, on risque de passer de la suggestion à l'intrusion et au final organiser la résistance. Il est indispensable alors de prendre conscience des dimensions personnelles qui anime l’interlocuteur au moment de l’échange. Ce travail ne peut se faire que si la personne accepte un temps de "revisiter" son rapport à l'école et les raisons profondes et personnelles qui le poussent à y retourner.

Les trois parties que je vous propose illustrent sous des formes différentes la mise en application de la dimension relationnelle de ma fonction.

* L’accompagnement individualisé

Dans notre réseau, il est fréquent de se réunir pour étudier le cas de certains élèves posant des problèmes de comportement en classe. Pour cela, nous avons développé un dispositif, le comité de suivi, qui cette année s’est étendu à une école primaire et une maternelle.

L’analyse des difficultés de certains élèves m’ont amené à intervenir auprès de ceux-ci comme une ressource complémentaire des efforts déployés. **Le document 1/annexe 2** est la transcription d’un entretien avec Tayna, 8 ans, élève de CE2 dans le cadre d’un accompagnement individualisé.

**Contexte de l’entretien :**

Dans la cadre des travaux poursuivis par un groupe de réflexion pluri professionnel sur les élèves en difficulté (comité de suivi), nous avons été amenés à étudier le cas de Tayna, élève de CE2.

La présentation de l’enseignante et des intervenants du RASED, nous fait part d’une élève difficile qui a beaucoup de mal à avoir un « comportement d’élève », ne se met pas au travail sans une présence forte auprès d’elle. Elle intervient de manière intempestive en classe et dérange énormément ses camarades. Très souvent exclue, elle provoque et attise les querelles. Les interventions du Rased semblent marquer le pas, Tayna surinvestit la dimension affective, rendant difficile la mise en apprentissage et transformant la relation que comme une démonstration de l’intérêt qu’on a pour elle (poste E) ; la reformulation devient très difficile et progressivement l’élève s’enferme dans un comportement agressif.

Sur proposition du comité de suivi et en accord avec l’élève et sa famille, j’organise une rencontre hebdomadaire avec Tayna. Cette rencontre se déroule en deux temps ; un premier moment (10 à 15 minutes) pour faire un bilan de la semaine et évoquer les difficultés ou les réussites rencontrées. Dans un deuxième temps, un travail sur la lecture du livre : *« Les malheurs de Sophie »*.

L’entretien se situe à la huitième séance, les problèmes d’agressivité se sont considérablement estompés ; elle est contente de venir, l’histoire lui plait, comme Sophie, elle s’essaye de nouveau à aborder ce qu’il lui parait difficile. Je lui propose de revenir sur la manière que nous avons de travailler ensemble. Tayna, intriguée et amusée, se livre à cet exercice de bon cœur…

Des mots de cette jeune fille, il faut y voir deux approches possibles : celle de la relation qui organise la rencontre et le travail que permet cet échange.

**La relation :**

Tayna parle en confiance, elle annonce d’emblée les raisons de notre rencontre : « *j’avais pas le bon caractère….j’étais mauvaise… ».* Les termes sont forts, sans doute entendus dans son entourage (camarades ? enseignants ? famille ?), elle aborde pourtant le problème avec une certaine distance que vient confirmer l’utilisation de l’imparfait dans son discours. La distinction peut être subtile entre le moment où elle s’est perçue comme *« mauvaise »*, temps qui lui semble un peu éloigné désormais et le constat de ses problèmes de comportement qu’elle admet facilement *«… en fait je fais* *trop de bêtises…je désobéi… ».*Tayna est tranquille dans l’évocation de ses difficultés, consciente de ce qu’elle peut engendrer dans la classe, elle s’appuie sur la relation que nous avons installé comme moyen de travailler ses difficultés : *« pour que j’travaille mieux…pour plus que j’fasse des bêtises… »,* une sorte de rapport privilégié qui lui permettrait de s’améliorer. C’est assez fréquent de voir des enfants idéaliser une relation comme seule capable de les sortir de leur problème ; il convient d’être vigilant, d’éviter le risque du surinvestissement affectif. Tayna a besoin d’un contact particulier pour engager le travail mais je me dois lui rappeler régulièrement le cadre et les différents protagonistes de la démarche.

Requalifier la maîtresse est pour moi une manière de lui indiquer ma posture tiers et de lui signifier son retour dans la classe.Ainsi le travail relationnel poursuivi ne serait pas complet s’il n’y avait pas indiqué dans *l’échange*, les limites et le moment où nous arrêterons de travailler ensemble : *« est ce que tu**penses qu'à un moment donné ça va* *s’arrêter ? ».* Il devient possible pour Taynad’imaginer autre chose puisque je lui indique que moi même j’y pense. C’est une idée qu’elle élude dans un premier temps *«...des autres livres… »* mais qui commence à faire son chemin ; témoignant pour elle de nouvelles possibilités acquises pendant ce travail.

**Les principes et résonances du travail :**

Inspirée des travaux de S. BOIMARE (directeur pédagogique du centre Claude Bernard, Paris 5°), mon intervention utilise la médiation culturelle comme un moyen de réinvestir la mise en apprentissage.

Basé sur la force suggestive de supports littéraires comme les récits mythologiques ou œuvres littéraires, le travail doit renvoyer l’élève à une réflexion sur ce qu’il met personnellement en œuvre dans ces activités. Le choix des supports est très important car il doit à la fois amener les élèves vers le champ de l’apprentissage mais aussi répondre à certaines préoccupations personnelles sans pour autant qu’il soit débordés par ses évocations. Approcher l’émotion dans sa construction cognitive sans être submergé par ce qu’on découvre de soi.

L’activité de recherche sur soi et la possibilité de réinvestir sa scolarité une fois libéré de certaines craintes.

Pour cela, il convient d’installer un cadre propice à l’échange :

* Sur la base de l’engagement mutuel (Adulte/Jeune) un rendez-vous hebdomadaire est fixé (une demi-heure), les parents sont tenus informés de la démarche.
* Sous la forme d’un bilan, je reprends avec le jeune les événements de la semaine.
* Je l’aide à trouver un sens à ses actes et à les rendre plus lisibles.
* Dans un deuxième temps, je lis à voix haute une histoire puisée dans les récits anciens et littérature. Ce choix se fait en fonction de l’âge de l’élève
* La richesse des textes (vocabulaire, créativité) fournit la matière à discussion, à représentation, à modifier l’idée qu’on se fait des choses…

A la lecture des réponses fournies par Tayna lors du bilan, il semble qu’elle ait pleinement adhéré à l’histoire proposée : *« …des fois elle fait pas de bêtises… ».*

L’identification à Sophie est notable mais il est possible pour Tayna de s’en déparer puisqu’on parle bien d’une autre petite fille : « *ça me fait penser qu'un jour et ben elle réussira à pas faire de bêtises ».* Il y a une voie possible et c’est cet espoir qui tient la jeune fille à affronter ce qui est difficile : «  *on peut s’en sortir ?… à la fin oui à la fin ! ».*

Il y a donc un travail réel de réinvestissement des compétences langagières et de remise en apprentissage ; la relation cadrée et le choix supports évocateurs rendent la démarche édifiante. Je remercie Tayna de nous l’avoir démontrée…

* Les nouveaux enseignants

**Le document 2** est la transcription de l’interview d’une jeune enseignante d’anglais, Hélène, 27 ans qui arrive cette année dans l’établissement en poste fixe. Hélène, collègue dynamique et enthousiaste a accepté facilement de participer à l’interview. Pour elle, c’est une façon de mettre des mots sur des impressions et de tenter d’y voir un peu plus clair dans sa pratique au travers de l’exercice que je lui proposais.

De l’entretien, j’ai retenu un passage qui me semble significatif du travail mené auprès des jeunes enseignants. Cet extrait s’inscrit dans une discussion organisée autour de questions que j’ai préparé mais que l’enseignante n’a pas souhaité découvrir avant, pour garder, je la cite : « *toute la spontanéité de la réponse ».* Nous pouvons donc vérifier qu’Hélène s’exprime très librement et que son discours fait appel à de nombreuses digressions pour chercher des explications.

Il est ici question du travail poursuivi en groupe d’analyse des pratiques que je mène avec les nouveaux collègues ; démarche pour laquelle j’ai été formé et que je poursuis depuis trois ans en accord avec mon principal.

D’emblée, Hélène cherche à trouver sa représentation du travail : *« notre espace de parole, notre groupe de paroles »*, les termes posent la réflexion et expriment une façon de s’approprier la démarche. Il est toujours intéressant d’observer ce que la personne a retenu comme étant à sa destination ; ce processus d’intégration facilite considérablement la communication au sein d’un groupe puisque chacun peut faire sien les informations échangées à ces moments. Cette ouverture ne peut se faire qu’à condition de l’établissement d’un « climat » de confiance propice à libérer la parole. Hélène me semble t’il nous indique que pour elle, c’est le cas.

Première remarque, notre collègue évoque plusieurs fois la nécessité de poser un cadre ; celui qui garanti la libre expression parce qu’il est à la fois ouvert et contenant : *« Un espace clos où rien ne sort…pour échanger ».* *« La personne qui mène et qui rassemble ….centrale….où elle est nos limites.... » ;* celle qui facilite la circulation de la parole et accompagne la réflexion « *sans avoir peur d’être* *jugé*».

Deuxième remarque ; l’enseignante s’autorise à évoquer, ce qui n’est jamais simple pour les professeurs ; c’est l’idée de souffrance sur le lieu d’exercice, avec une remarque sur la condition particulière des enseignantes : « *on en prend pour notre grade… »*. Cette expression personnelle, revient souvent dans le discours enseignant. Il semblerait qu’à compétences égales, les femmes aient plus à prouver que les hommes dans ce type d’établissement. D’expérience, je ne peux que souscrire à ces propos, hélas.

Troisième remarque ; ces difficultés exprimées peuvent être partagées : « *qu’on vit tous les mêmes difficultés…choses… »* . Il y a une possibilité de les faire vivre autrement, par les échanges et l’idée que la pratique est évolutive. Cette phase de prise de conscience des limites de l’acte professionnel est très importante chez nos jeunes collègues. Comme l’indique Hélène, la « *formation d’excellence* » ne les a pas préparés à aborder la profession comme un exercice frustrant et incomplet. Ce type de travail leur permet de se construire sur le long terme sans crainte que les remises en questions ne soient trop risquées : *«accepter qu’il y a des moments où on n’y arrivera pas sans pour autant avoir l’impression d’être nulle.. »*

La dernière partie de l’entretien confirme bien l’impression qu’il y a une progression envisageable. Le discours d’Hélène s’appuie à la fois sur le fait qu’il existe des ressources tangibles dans l’établissement *« quand vous étiez venus intervenir… »,* un espace et des personnes pour l’animer : *«… on a deux heures pour penser à nous même*… » et la possibilité de voir évoluer ses pratiques, sa posture, en patience : *«…de savoir où on en est….de découverte de soit en tant que professeur… ».* Les propos d’Hélène nous indiquent une certaine acuité dans la réflexion, évidement, cela ne peut être le fait de tous les jeunes professeurs. Pourtant depuis deux ans, nous observons une tendance assez nette chez les collègues nouvellement nommés ; celle de prendre rapidement information sur les ressources potentielles de l’établissement et d’adhérer facilement aux propositions de travail ou de formation dispensés dans le réseau. Nous verrons par la suiteque l’organisation du RAR n’est pas totalement étrangère à la construction de cette identité professionnelle …

* La perception des collègues

En 2006, lors de notre présentation aux collègues et du champ de notre fonction, l’accueil avait été pour le moins réservé voire un peu frais par moment. Le manque de clarté sur la portée de nos missions (pseudo inspecteur), la prise de position peu favorable des syndicats et les interprétations sur le sens de notre démarche (carriériste, donneur de leçon genre « super prof »), nous avait quelque peu refroidi ma collègue et moi sur les possibilités pédagogiques qu’offrait le poste d’enseignant d’appui. Nous nous sommes souvent retrouvés seuls à expliquer les orientations du RAR, tant la mise en place du dispositif a été précipitée *(BO du 6 avril pour la rentrée en septembre)* entraînant un déficit d’information préjudiciable à notre mission.

Les réticences ou résistances de nos collègues, peu associés à la préparation du travail, ont eu paradoxalement un effet bénéfique dans l’expression de cette nouvelle profession ; celui de nous pousser à une grande lisibilité dans les actions entreprises et à un passage systématique par l’expression professionnelle des collègues. Autrement dit, une méthodologie de travail et un objectif d’appropriation du dispositif par les enseignants.

**Le document 3** que je vous propose est le résultat d’un questionnaire-enquête auprès d’enseignants de tous niveaux et toutes expériences confondus. Il ne vise pas une évaluation exhaustive de ce que représente la mission d’enseignant d’appui mais un moyen de voir si les perceptions du départ ont évoluées, comment nos collègues se sont emparés de nos compétences pour faire vivre leurs pratiques et finalement quel sens je peux donner à cette expérience professionnelle au filtre des impressions professorales. Mes collègues se sont volontiers prêtés à l’exercice, les réponses recueillies témoignent d’un réel intérêt pour la fonction développée et me confortent sur l’indispensable dimension relationnelle de mon exercice professionnel.

Ne disposant que de peu de temps pour les interpeller, je leur ai proposé un format. Organisé autour de sept questions ouvertes, j’ai collecté les réponses sur les perceptions et connaissances de la mission d’enseignant d’appui et les éventuelles résonances sur leurs pratiques professorales. J’ai extrait trois questionnaires particulièrement représentatifs des effets recherchés.

Ces trois jeunes collègues n’ont pas la même expérience du métier, deux enseignent en collège, un en primaire. Une collègue de français est assez jeune dans le métier alors que le professeur d’anglais et le professeur des écoles sont expérimentés. Le questionnaire s’articule autour de deux thèmes : la perception de la mission, le développement sur les pratiques. Fait notable, les réponses m’ont été rendues très rapidement, sans correctif, sans complaisance…

**La perception**

Les professeurs interrogés semblent au fait de la mission ; liaison école collège, formation des assistants pédagogiques, aide aux élèves en difficulté, accompagnement des néo titulaires. Il est intéressant de constater que « la fiche de poste » est bien passée dans les esprits. La définition élargie de notre mission (*cf. présentation générale des missions*) est validée par les collègues qui y voient avant tout l’expression d’une ressource, d’un repère aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. La lisibilité des champs d’intervention apparaît clairement dans les réponses apportées ; pourtant si la mission est bien perçue, on peut s’interroger cependant sur la manière dont les collègues se sont emparés des informations ; aucun d’entre eux ne fait référence au comité exécutif, pourtant instance décisionnaire du RAR. Ce descriptif relativement fidèle semble s’appuyer uniquement sur les actions notables des enseignants d’appui.

Premier constat, ces témoignages nous donne une idée de ce que font les professeurs d’appui mais sous l’angle unique des interventions observées. On peut s’interroger dès lors sur la communication du comité de pilotage (IPR, principal et IEN) pour faire vivre une mission qui va bien au-delà de l’action visible.

Dans leurs remarques deux collègues indiquent aussi que la fonction a permis de travailler sur les compétences transversales des élèves ; le sens de la tâche scolaire, la mise en confiance, la construction de l’individu. Les enseignants évoquent la possibilité d’approfondir la relation à l’élève en développant différentes formes de rencontre (individuel, petit groupe, classe), en leur signifiant la présence de personnes référentes susceptibles d’accompagner les transitions de la scolarité. C’est cette permanence que les enseignants interrogent car si tous ont saisi la portée et les avancées qu’autorisent la fonction, ils craignent pour sa pérennité et évoquent le risque de voir les besoins ressentis contrariés par la suppression du poste.

Deuxième constat ; Lionel qui a vécu la mise en place du RAR en 2006, aborde le manque d’explication et le sentiment de méfiance vis-à-vis du dispositif et des professeurs installés dans la précipitation. Le fait que les équipes n’aient pas été associé à la réflexion sur le sens de notre mission a pu limiter voire contrarier les effets recherchés. Cinq ans plus tard, notre exercice n’est plus remis en cause, la demande reste la même, celle d’organiser des temps de concertations propices à l’élaboration pédagogique. Les trois collègues définissent principalement la mission comme complémentaire, de soutien et d’écoute. Ces perceptions ont donc évoluées favorablement montrant qu’il n’est possible de voir un dispositif progresser qu’à la condition d’installer un véritable travail d’échange. Ces moments de rencontre, validés par nos responsables nous ont permis d’approfondir la démarche, visant pour les professionnels l’appropriation du dispositif et les multiples expressions de la fonction d’enseignant d’appui.

**Le développement sur les pratiques**

Les moyens supplémentaires qu’offrent la présence des enseignants d’appui et les assistants pédagogiques sont appréciés des collègues interrogés. Ils sont vécus comme une possibilité d’envisager la classe et l’activité scolaire autrement. Cet élargissement de l’expression des pratiques se traduit d’abord par un travail de coopération sur des projets ciblés : travaux de groupe, sur des compétences orales, accompagnement à l’orientation ; cet échange permet à l’enseignant d’expliciter ses objectifs afin d’assurer la co-intervention ; les élèves ne peuvent que profiter de cette lisibilité accrue. La rencontre ouvre à la réflexion et autorise à d’autres prolongements pédagogiques comme l’utilisation de nouveaux outils d’évaluation, la recherche d’informations sur les cursus d’élèves,

Polyvalence ou expressions multiples d’une fonction ?

*« Comment au travers d’une mission académique s’engage une forme de* *polyvalence professionnelle ? »*

Si j’ai pu contribuer par ma mission à faire « bouger » certaines pratiques ou accompagner des moments difficiles pour les élèves et professeurs, cette fonction n’en demeure pas moins édifiante pour mon exercice professionnel.

Interroger ma pratique au filtre des échanges ou des travaux engagés avec mes collègues ou les enfants, c’est interpeller l’expression multi dimensionnelle de la fonction que j’occupe.

Collective d’abord parce qu’elle vise à organiser une réflexion en réseau inter degrés, inter cycles et inter disciplinaires. Celle d’une pensée pédagogique qui peut concerner tous les enseignants de la maternelle à la troisième .Les actions ne touchent plus seulement un niveau de classe en particulier mais opèrent sur le champ de la scolarité obligatoire, recherchant une forme de continuité et d’harmonisation des pratiques, éléments d’une cohérence de réseau.

Individuelle car les rencontres ou autres entretiens m’ont indiqué que la reconnaissance de la personne est un préalable incontournable pour engager une collaboration. Chaque individu amène ses spécificités, il s’agit d’apprendre à le connaître pour mieux comprendre sa posture professionnelle. C’est l’inviter à participer, et développant ses potentialités l’aider à investir des champs nouveaux.

Institutionnelle puisque sans validation de ma hiérarchie, ma mission d’appui serait vaine. Il s’agit bien pour moi d’organiser mon action comme le prolongement d’une démarche officielle. Mon positionnement se trouve conforté par une double ambition : accompagner les pratiques enseignantes et répondre à la démarche académique instituée (référence au socle, cadre, objectifs, moyens et évaluation).

Enfin la dimension de ressource qui motive la plupart de mes interventions est certainement la plus caractéristique.Dans le travail mené avec les collègues et élèves s’est installé un principe de réciprocité ; celui d’une demande formulée par les acteurs du réseau et la réponse que nous pouvons y apporter. Pour cela, il a fallu organiser la lisibilité de nos démarches et développer la communication pour faire connaître les objectifs du réseau et les moyens dont on dispose. Il y a là une véritable méthodologie de travail que je propose de décliner en trois principaux points ; une manière pour moi d’indiquer toute la polyvalence que requiert la fonction d’enseignant d’appui.

Le travail d’observation qui permet de prélever de l’information sur les pratiques et les difficultés rencontrées. Il est assorti d’un diagnostique définissant les besoins et objets d’études des enseignants et élèves. Cette étude préalable va servir à repérer les préoccupations professionnelles et à susciter une demande d’aide pour le problème ainsi explicité.

Proposer des outils, c’est offrir un format susceptible de répondre en partie aux besoins exprimés. C’est aussi en assurer une cohérence dans la mise en place des différentes actions. Un protocole permet d’organiser chaque étape et d’en mesurer d’autant mieux les effets. L’appropriation devient possible car l’outil est perçu comme simple et rationnel.

Accompagner l’élaboration pour rendre l’analyse plus efficiente. Les propositions d’actions sont le fait d’un échange entre professionnels, notre éclairage professionnel n’est pas vécu comme une prescription mais comme une manière de développer des ressources professionnelles et personnelles en puisant dans le registre de nos potentialités. Cela autorise à aborder de nouvelles démarches d’apprentissage, à faire évoluer les représentations autour du métier d’enseignant.

Cette fonction me permet d’expérimenter de nombreuses situations ; j’ai élargi considérablement mon champ professionnel. La pratique induit un changement dans mon mode d’analyse et transforme ma pratique en une véritable expression polyvalente du métier.Le fait de participer à cette mission académique de soutien correspond bien à l’idée que je me fais de l’évolution de la professionnalité enseignante. Je souhaite pouvoir prolonger l’expérience de « personne ressource » en me tournant vers le champ de la formation.

**Corpus**

*Annexe 1*

* *productions stage inter degré/repérage élèves*
* *Fiche de présentation d’élève Fiche présentation Elie*
* *Bilan atelier 6°/5°*
* *Résultats évaluation atelier 6° Lecture/compréhension 2009/2010*
* *Progression atelier « Les 5 sens »*
* *Copie d’élève 5° « le thé à la menthe » Samah*
* *Témoignage enseignante « Nouvelle à chute » Sabrina*

*Annexe 2*

* *Entretien élève aide individualisée Tayna*
* *Interview Gap Hélène*
* *Questionnaires enquête auprès des professeurs*