

Quelle marge d'initiative pour les acteurs de terrain ?

Michel JOUBERT

Collège Edouard Herriot, Maisons-Alfort, Académie de Créteil

RÉSUMÉ : L'émergence du « praticien réflexif » a été, et reste sans doute, un objectif central de la formation initiale. Mais qu'en est-il de cette pratique réflexive des années plus tard, une fois l'expérience acquise, une fois l'« habitus » installé ? Que sait-on de ces pratiques de longue durée qui ne font pas l'objet d'un accompagnement spécifique par des équipes de recherche ? Les acteurs de terrains prennent-ils la peine de communiquer sur leurs activités quotidiennes, au delà des témoignages d'humeur, par delà les revendications de circonstance ? Et à supposer qu'ils aient quelque chose à dire, quel est le médium adéquat ? Mais si rien ne se dit, faut-il pour autant en conclure que rien ne se fait ?

Dans un gros collège de la banlieue parisienne, bénéficiant d'un environnement protégé, depuis vingt ans, un certain nombre d'initiatives, collectives et individuelles, ont vu le jour au gré des propositions, des encouragements mais aussi des silences des autorités de tutelle. Ces initiatives ont investi en priorité des dispositifs, une forme d'organisation spécifique, car les acteurs concernés avaient pu constater que le *cadre* constituait un puissant levier pour déplacer les pratiques, pour transformer les représentations, pour libérer les inhibitions. C'est à travers trois de ces initiatives, que l'auteur se propose de montrer en quoi la conjugaison de circonstances et de volonté, d'incitations et de tolérance, de dynamiques collectives et de désir individuel, a permis l'instauration durable, mais non pérenne, d'un travail enseignant original quoique ordinaire.

En conclusion, il s'agira de montrer que chaque fois que l'initiative a été encouragée par l'institution, un nombre significatif d'enseignants s'est saisi pleinement des opportunités pour mettre en place des dispositifs, certes neutres du point de vue des contenus, mais ayant permis des modifications substantielles des pratiques individuelles et collectives. Cependant, il faudra aussi constater que l'abandon de telles initiatives n'a jamais résulté d'un bilan de leur efficacité mais a toujours été de circonstance, lié aux nouvelles directives des autorités de tutelle. Il faudra alors s'interroger sur les conditions de leur pérennité.

MOTS CLÉS : acteurs de terrain, collège, pratiques quotidiennes.

Le collège Edouard Herriot est un collège de centre ville d'une commune du Val de Marne, dans l'académie de Créteil. La localisation dans cette académie pourrait induire une méprise sur la réalité qu'il affronte. Pour décrire sa situation, je m'en tiendrai aux termes d'une note d'analyse et d'évaluation, provenant de l'inspection générale de l'administration, rédigée pendant l'année scolaire 2001-2002.

Le collège Edouard Herriot est implanté dans un quartier calme de la commune. Il bénéficie d'un environnement plutôt paisible, dans un quartier réservé à l'habitat, sans activité commerciale ou industrielle particulière. Le recrutement des élèves est à l'image du quartier. Le collège n'est confronté à aucun problème de violence réelle, et les familles sont présentes dans l'établissement et jouent leur rôle de manière responsable. La note précise : « De l'avis de la plupart des adultes rencontrés, [les élèves] sont calmes, bien élevés, bien éduqués. »

Je ne suis pas certain qu'une enquête auprès des adultes de l'établissement aujourd'hui donnerait le même avis, soit que la situation n'est déjà plus la même qu'il y a neuf ans, soit que la sensibilité à ces questions se soit modifiée en même temps que le renouvellement du corps professoral. Il est possible, encore, que le critère de l'élève « bien élevé » soit sujet à une variété d'interprétations qui tient tout à la fois aux expériences personnelles et professionnelles de chacun.

Malgré tout, le contexte général de l'académie de Créteil peut inciter à considérer raisonnablement le collège Edouard Herriot comme un lieu tranquille et protégé.

Précisons encore que le collège a accueilli jusqu'à 850 élèves à la fin des années 90 et qu'il tourne désormais autour de 700. Le corps professoral, composé d'une cinquantaine d'enseignants, a été fortement renouvelé ces dernières années : à l'époque de la note, la moitié des enseignants avaient plus de cinquante ans et plus de dix ans d'ancienneté dans l'établissement.

C'est dans cet établissement que j'ai exercé ces vingt dernières années en temps que professeur de mathématiques. J'ai donc eu l'occasion, avec mes collègues, de mettre en place successivement et alternativement l'ensemble des dispositifs préconisés par les autorités de tutelle : soutien, études dirigées, tutorat, aides au travail personnel, parcours diversifiés, itinéraires de découvertes, travaux croisés, programmes personnalisés de réussite éducative, accompagnements éducatifs, etc. À chaque nouvelle incitation, il s'est trouvé des enseignants pour s'engager dans ces dispositifs. À chaque changement, les mêmes

qui auraient voulu poursuivre le travail précédent, se sont adaptés aux nouvelles instructions tout en cherchant à préserver les savoir-faire acquis.

Je ne prétends pas ici rendre compte de ce que chacun avait en tête, de ses motivations ou des analyses personnelles. Pas plus, je ne veux donner l'impression que nos idées étaient claires sur ce que nous faisons. Cependant, *a posteriori*, je crois pouvoir dire que par nos engagements respectifs, divers, parfois contradictoires, souvent complémentaires, nous visions comme perspective au moins trois horizons : réconcilier avec l'institution ceux des élèves pour lesquels la rupture était déjà bien avancée ; apporter une aide sous forme d'assistance personnelle aussi près des besoins qu'il était possible ; permettre l'autonomie, encourager l'engagement individuel et collectif de tous les élèves, quelles qu'aient pu être leurs difficultés présentes ou passées.

J'ai donc retenu, pour tenter d'étayer cette affirmation, trois des dispositifs que nous avons mis en place au cours de ces nombreuses années : la prise en charge collective d'une classe spécifique, la prise en charge individuelle au sein de la classe, la prise en charge individuelle en accès libre. Pour chacun de ces dispositifs, je me propose, brièvement, de situer le cadre institutionnel qui en a permis la mise en place, de décrire l'organisation concrète que l'initiative locale a retenue et enfin d'en analyser quelques effets mais de manière trop subjective pour en faire une conséquence nécessaire.

1. La prise en charge collective d'une classe spécifique

1.1. La dotation globale

À la fin des années 80, pour éviter des fermetures de poste, le collège a accepté l'implantation d'une CPA, devenue 3e d'Insertion après 1992, faisant contre mauvaise fortune bon cœur. Cependant, devant le peu d'enthousiasme des enseignants en place, l'habitude avait été prise de faire prendre en charge la structure par les nouveaux arrivants. Deux d'entre eux, au début des années 90, prirent la décision de s'y maintenir et tentèrent de créer un groupe stable de volontaires. Deux leviers déterminants ont favorisé l'initiative : la dotation horaire globale spécifique et une source de financement autonome provenant de la taxe professionnelle.

Le volume horaire globalisé de 30 heures hebdomadaires attribué, hors DHG, à la structure permettait de moduler son organisation en fonction des enseignants volontaires et des projets proposés. La présence de la

structure autorisait l'établissement à collecter la taxe professionnelle auprès des entreprises locales. Ces mêmes entreprises locales constituaient des partenaires privilégiés pour mettre en place l'alternance en accueillant en stage les élèves de la section.

1.2. La dynamique collective

La première phase a été constituée par la lutte contre les « mauvaises habitudes ».

Il a fallu pour cela, d'abord, imposer aux établissements du district le principe de la maîtrise du recrutement et rompre avec l'habitude qu'ils avaient prise de se débarrasser des élèves ingérables au motif que notre établissement, du fait de son environnement privilégié, pouvait bien prendre sa part de la gestion des difficultés locales. On est passé d'une gestion administrative discrétionnaire à un système de recrutement ouvert comportant candidatures, entretiens individuels par l'équipe enseignante, validation et contractualisation d'un projet d'orientation.

Il a fallu, ensuite, imposer en interne la récupération, au profit de la section, des fonds issus de la taxe professionnelle et développer la collecte par une communication externe personnalisée. Cette réintégration légitime a permis alors d'aménager une salle qui lui était dévolue, au cœur de l'établissement. Après la rénovation de ce dernier, la section bénéficiait d'une des classes les mieux équipées du collège en matériel individuel et collectif. Elle disposait en interne d'un « secrétariat » pour assurer le lien avec les entreprises.

Enfin, il a fallu imposer une organisation qui utilisait en totalité la dotation spécifique qui était attribuée à la section. C'est à ce niveau qu'une véritable culture du projet, adossée à une autonomie de gestion des moyens, s'est forgée au sein de l'équipe : gestion collective du suivi de stage, journal de bord, tutorat préférentiel, différenciation des programmes d'apprentissage en fonction du projet individuel, conseils de classe en présence de l'intéressé pour des bilans d'étape...

Au fil des ans, l'équipe s'est stabilisée, étoffée et a été consolidée par la cohérence du projet. Tous les intervenants étaient volontaires. On pouvait tenter l'aventure une première année avec un volume d'heures réduit, pour « voir », pour affronter ses craintes face à un public inconnu, pour rôder un contenu qui demandait du temps pour être adapté à ce public, pour préparer la relève d'un collègue « historique » sur le départ. Mais assez vite, chaque intervenant a cherché à privilégier un temps « significatif », d'abord pour valoriser l'investissement auprès des élèves pour lesquels « tout » devait se faire en un an – adaptation à la structure

présente, validation par étapes du projet, choix d'orientation et de la future structure. Mais aussi, pour participer au travail collectif à part entière. C'est ainsi qu'à la fin des années 90, la plupart des intervenants disposaient de 4 heures hebdomadaires, sauf pour les disciplines artistiques et pour le professeur principal dont le volume horaire pouvait atteindre 6 heures.

1.3. L'héritage culturel

En 2004, lorsque la structure est définitivement fermée, les acteurs en place avaient accumulé une culture du travail collectif qu'ils ont eu beaucoup de mal à réinvestir ailleurs. Autant, durant les quinze années de fonctionnement, ils n'avaient eu aucun mal à s'engager, en parallèle, dans tous les autres dispositifs qui favorisaient le travail interdisciplinaire – parcours diversifiés, itinéraires de découverte, travaux croisés. Autant, une fois le lien organique dissous, la dynamique s'est peu à peu vidée de son énergie créatrice. L'option découverte des métiers a bénéficié un temps des pratiques acquises, mais aujourd'hui elle ne concerne plus que deux « héritiers ». Sans doute, d'autres explications peuvent être raisonnablement avancées : les départs successifs, la lassitude, les opportunités d'investissements ailleurs. Autant de raisons qui préexistaient, mais que la nécessité n'imposait plus de surmonter.

Car les difficultés que le collectif affrontait pour faire fonctionner la structure étaient réelles. Et même lorsque le soutien institutionnel était enfin acquis, il restait à se confronter aux résistances des principaux intéressés : le ressentiment accumulé au cours d'une dizaine d'années de relégation ne s'oublie pas subitement et on n'apprivoise pas la violence à fleur de peau uniquement avec de la bonne volonté. Il nous a fallu puiser dans des ressources d'énergie profondes. Pourtant, le sentiment de faire fonctionner globalement avec succès un dispositif élaboré collectivement, le fait de surmonter quotidiennement les obstacles qui ne manquaient pas de surgir, nous donnaient ce surcroît d'énergie pour nous engager dans tous les autres dispositifs mis en place dans l'établissement.

Je vais retenir, maintenant, un des éléments de cette culture commune que nous avons pu réinvestir par ailleurs. Nous avons pris l'habitude d'être souvent deux adultes dans la classe de 3ème d'Insertion. Parce que l'un prenait la classe en charge, pendant que « l'autre » faisait le suivi téléphonique des stages. Tout le matériel nécessaire au fonctionnement étant regroupé dans une même salle, il arrivait que « l'autre » corrige des dossiers d'élèves ou prépare une séance future. En cas de difficulté avec l'un des élèves, « l'autre » pouvait intervenir et prendre à part celui qui

avait besoin d'être isolé du groupe. Et nous avons pris goût à cette co-présence de deux adultes.

Aussi, lorsqu'au milieu des années 90 le dispositif des études dirigées fut doté spécifiquement de trois heures hebdomadaires en classe de sixième, avons-nous été tentés de prolonger au sein des classes concernées cette co-présence devenue une habitude dans la 3ème d'Insertion.

2. La prise en charge individuelle au sein de la classe

2.1. La globalisation de l'horaire sixième

Les études dirigées ont fonctionné modestement au collège E. Herriot depuis le début des années 90 à raison d'une demi heure par semaine en 6ème et 5ème. Reposant essentiellement sur les professeurs de français, de mathématiques et de langue, elles offraient aux élèves en difficultés un soutien méthodologique qui s'ajoutait au soutien disciplinaire tout en cherchant à s'en distinguer. Cependant, du fait des disciplines investies, s'il s'agissait bien d'aides de méthode et d'organisation, elles restaient néanmoins très ancrées dans des pratiques disciplinaires.

À la rentrée 95, donc, avec une dotation spécifique de trois heures hebdomadaires par classe, le projet changeait d'échelle. Alliée à la globalisation des heures en sixième, cette dotation allait permettre une plus grande souplesse dans l'organisation et autoriser des initiatives plus audacieuses. L'investissement des enseignants concernait un plus grand nombre de disciplines, l'offre s'adressait à tous les élèves, et plusieurs professeurs d'une même classe intervenaient régulièrement. L'expérience allait se poursuivre pendant six ans, jusqu'en juin 2001, avec une montée en puissance au début des années 2000 quand l'organisation finirait par reposer sur deux enseignants au moins dans chaque sixième, et par utiliser jusqu'à 4 heures hebdomadaires dans certaines classes.

Lorsque le dispositif a été interrompu, près d'une vingtaine d'enseignants avaient été concernés.

2.2. La co-présence

C'est dans ce cadre qu'une innovation va être expérimentée : la co-présence, c'est à dire la présence de deux enseignants dans la même salle. Le cheminement a été progressif. Au début, des enseignants ont souhaité disposer de créneaux horaires alignés et intervenir dans des salles voisines. L'argument était de constituer des groupes de besoins dans une même discipline, lorsqu'on accueillait des classes entières. On

distinguait alors études surveillées pour les élèves autonomes, en plus grand nombre, et études dirigées pour des groupes restreints. Mais la demande a aussi concerné la proximité de professeurs de disciplines différentes pour proposer des activités méthodologiques à contenu transdisciplinaire. Il est apparu de surcroît que la co-présence facilitait grandement la concertation et l'échange puisque l'information était partagée en temps réel. Enfin, certains sont allés au bout de la démarche en souhaitant partager la même classe sur le même lieu. Il s'agissait de mettre en place un suivi individualisé sur un temps plus bref, mais avec une attention plus grande, pendant les heures de classe habituelles et non plus sur un créneau spécifique. Cette solution, gourmande en heure, pouvait alors n'être proposée que sur le premier semestre seulement.

C'est d'abord dans les classes de 6ème partagées par les professeurs de la 3ème d'Insertion que ce dernier dispositif s'est le plus rapidement mis en place. Le principe retenu consistait à apporter une aide aux élèves qui en avaient besoin *in situ*. L'un des professeurs avait en responsabilité la matière et le contenu, l'autre était « l'assistant ». Le premier menait la classe comme à son habitude, le second aidait les élèves qui montraient des difficultés à suivre le rythme de travail du groupe. L'assistant pouvait rester assis aux côtés d'un seul élève, à la manière d'un auxiliaire de vie scolaire, ou circuler auprès de ceux qui demandaient une assistance ponctuelle.

L'assistant pouvait être « expert » quand les deux professeurs enseignaient la même discipline, mais par la suite, le dispositif a privilégié l'assistant « novice », d'une autre discipline mais en charge de la classe. Dans ce second cas de figure, l'assistant connaissait les élèves, mais dégagé de la responsabilité du déroulement de la classe, il pouvait observer le type de difficultés que rencontrait un élève et ainsi anticiper sur ce qui ferait éventuellement obstacle à l'apprentissage pour cet enfant lorsqu'il serait de nouveau le professeur « en titre » .

Cette alternance des positions entre « expert » et « novice » permet une compréhension plus fine des obstacles à l'apprentissage par l'observation « *in vivo* » . Elle constitue sans doute un des plus puissants leviers qui permettent un déplacement des représentations et une prise de conscience de l'implicite des pré-requis. Car lorsque le « novice » ne comprend pas ce que « l'expert » attend, il y a de grandes chances que les élèves se trouvent dans la même situation. Et s'il a la possibilité de le dire, il rend un grand service à tout le monde.

2.3. La chute d'un tabou

Lorsque la confiance s'est établie entre les deux enseignants, le regard de l'autre sur nos pratiques personnelles est un premier pas vers la réflexivité. En voyant l'autre faire, et en sachant qu'il nous voit lorsque nous faisons, nous pouvons accéder à la conscience de ce que nous sommes en train de faire.

Il avait fallu surmonter l'un des principaux tabous de la profession : la présence d'un « étranger » dans la classe. Mais cette co-présence avait permis de rendre visible les difficultés, rencontrées au quotidien par des élèves, concernant l'organisation de l'espace de travail, la compréhension des consignes, le soutien de l'attention, l'engagement dans l'activité, l'inhibition dans la prise de parole. Et ce qui était, dans le meilleur des cas, pris en charge de manière différée, pendant les aides au travail personnel, études dirigées et autres dispositifs de soutien, l'était ici en temps réel.

Cette co-présence est sans doute l'une des plus grandes incitations à l'évolution des pratiques. Le regard du tiers sur la conduite de l'activité, sa position décentrée d'observateur des attitudes des élèves, sa disponibilité pour répondre à une demande immédiate, ont conduit ceux qui en ont fait l'expérience à rechercher les conditions de prolongement de cette situation dans les pratiques quotidiennes. Comment faire, quand on est de nouveau seul dans la classe, pour ménager ces moments d'observation de ce qui est en train de se passer pour chaque individu, pour prendre de la distance dans l'instant avec ce qu'on est en train de dire, pour se « dédoubler » et évaluer en temps réel les effets de nos choix éducatifs ?

Cependant, déplacement des représentations et évolution des pratiques demandent du temps et la continuité des processus qui les favorisent. Entre temps, l'administration centrale propose encore d'autres dispositifs, sollicite d'autres engagements, fixe d'autres priorités à la répartition des moyens. Malgré leur attachement à cette organisation, même les plus motivés finissent par y renoncer.

3. La prise en charge individuelle en accès libre

3.1. L'accompagnement éducatif

C'est en partie pour répondre à cette frustration, qu'en 2007, à l'occasion des élections présidentielles, un petit collectif d'enseignants du collège a pris la décision de rendre public un texte qu'il voulait soumettre au débat. Cette initiative a pris sa source dans les pratiques que je viens d'évoquer. D'abord, parce que les acteurs concernés avaient pris goût à ce travail collectif. Mais surtout, parce qu'ils restaient sur leur faim. Tous

les dispositifs, dans lesquels ils s'étaient engagés, avaient été abandonnés sans que les raisons de cet abandon soient clairement justifiées. Ils faisaient le constat que cet abandon avait au moins deux raisons principales : l'inconstance de l'incitation et le volume limité des heures dégagées qui obligent à des choix successifs exclusifs. Nous avons tenté de concevoir une alternative qui sauvegarde l'expérience pratique passée et qui ouvre nos pratiques futures sur des possibles à inventer.

Pour pallier l'inconstance, il fallait donner à cette forme de travail un statut. Pour permettre la combinaison des dispositifs, il fallait lui accorder une place significative dans l'organisation hebdomadaire du temps de travail des enseignants. Je ne peux ici entrer dans les détails, mais le texte de la proposition ainsi que le préambule qui en définit l'esprit sont disponibles. Si je l'évoque ici, c'est que la mise en place de l'accompagnement éducatif à la rentrée 2008 a été pour moi l'occasion de mettre en pratique le cœur de cette proposition : un service de 24 heures hebdomadaires pour un professeur certifié, composé de 15 heures effectuées (et ici je cite la proposition) « en présence de classes constituées pour y délivrer un enseignement qui concourt à l'acquisition du socle commun de compétence (...) » et de 9 heures pour assurer des fonctions éducatives complémentaires.

Cependant, pour ce dernier dispositif, je dois quitter le « nous » qui se faisait l'écho d'initiatives collectives pour adopter, à mon grand regret, le « je » d'un choix personnel isolé.

3.2. La mise en pratique d'un projet global

Devant l'abondance d'heures supplémentaires mises à la disposition des établissements à la rentrée 2008 pour faire fonctionner l'accompagnement éducatif, il est apparu qu'il devenait possible de mettre en place le troisième volet de la prise en charge complémentaire des élèves : l'accès en « libre service » à des activités éducatives variées. Cependant le recours aux heures supplémentaires rendait difficile un projet collectif, bien que celui-ci ait été clairement sollicité. Chacun devait s'engager au-delà de son temps de travail statutaire sans que le lien avec ce qu'on peut considérer comme le « cœur du métier » soit clairement établi. Bien qu'elle puisse s'en défendre, l'incitation de l'administration centrale visait un consentement individuel pour ne pas dire individualiste. L'engagement personnel des individus a toujours été le préalable au projet collectif, mais cette fois, effet voulu, effet pervers ou effet local, il faut bien avouer que le collègue n'a pas su trouver une expression

collective aux engagements individuels.

En 2008, donc, une multiplicité de propositions, d'ateliers, de clubs, a vu le jour. Plus de 1000 heures ont été « consommées ». Personnellement, avec un emploi du temps de 20 heures cette année-là, je ne me suis engagé que sur une heure d'accompagnement éducatif sous forme d'un atelier d'aide en mathématiques. Mais dès la rentrée suivante, j'ai voulu offrir un atelier quotidien qui puisse aussi bien offrir un soutien disciplinaire, qu'une aide méthodologique ou qu'un accueil à la demande pour des études dirigées.

En faisant une demande de temps partiel pour la rentrée 2009, je créais la disponibilité nécessaire à l'investissement des accompagnements éducatifs. En accord avec le chef d'établissement et son adjoint, j'ai demandé un emploi du temps qui me permettait de faire fonctionner une prise en charge quotidienne après 16h. J'ai rédigé un projet et engagé les activités avant la confirmation des moyens afin de pouvoir établir un premier bilan à la fin du mois d'octobre. J'ai obtenu *in fine* plus d'une centaine d'heures sur l'ensemble de l'année qui ont couvert quasi intégralement ma prise en charge. J'ai renouvelé le dispositif pour cette année avec la demande supplémentaire de libérer aussi souvent que possible, en même temps que moi, les élèves dont j'étais le professeur en classe.

Cette année, j'ai donc un emploi du temps de 15 heures pour 4 classes, auxquelles s'ajoutent 5 heures de PPRE et d'accompagnements éducatifs, ainsi que 4 heures de « trous » où je suis disponible pour venir dans les classes dont j'ai la charge avec des collègues susceptibles d'accepter ma co-présence. De plus, une fois par semaine pendant l'heure d'accompagnement éducatif, la présence d'un autre collègue dans la salle à côté démultiplie l'offre.

3.3. Les limites de l'initiative individuelle

L'étude statistique de fréquentation sur l'année passée est en cours. Mais il est possible de dégager quelques généralités dès maintenant sur 14 mois de fonctionnement.

Ce ne sont pas les élèves qui en ont le plus besoin qui viennent les premiers s'inscrire aux ateliers ouverts. Il faut une intervention de l'enseignant auprès de la famille pour « conseiller » une inscription. Mais passées les premières séances de présence « contrainte », les élèves visés en priorité s'y investissent globalement. La présence « libre » de « bons » élèves est un puissant facteur d'engagement : puisqu'il sont là, la présence à ces séances n'est pas stigmatisante.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



Le pic de fréquentation se situe clairement le jour où nous sommes deux professeurs dans deux salles contiguës. Pour l'enfant en difficultés, la présence du nombre est certainement rassurante. C'est aussi une manière de passer plus facilement inaperçu. La tâche de l'enseignant est alors de réorienter la présence sur des séances où il sera plus disponible.

Les « bons » élèves ont tendance à venir régulièrement sur un jour précis de la semaine. Pour les inscriptions « contraintes », la possibilité de faire varier le jour de présence est un levier supplémentaire pour déclencher l'adhésion. Pouvoir choisir le jour, c'est déjà choisir, même si le choix initial fait encore défaut.

En terme méthodologique, la présence d'élèves autonomes est une importante source de modèles à imiter. L'aide que peut apporter l'adulte n'est qu'incitative. C'est en voyant les autres faire que celui qui est en difficultés se construit une référence concrète. Sans compter que nombre d'élèves autonomes ne demandent qu'à faire partager leurs compétences.

Il reste, bien sûr, des élèves qui demeurent hors de portée d'un tel système ouvert. Pour ceux-là le PPRE est la bonne voie d'entrée. Mais elle est d'autant plus efficace qu'elle offre la possibilité d'un prolongement volontaire par la suite dans un dispositif ouvert.

Enfin, dans les dispositifs de co-présence, l'assistance apportée hors de sa classe à ses propres élèves, peut créer le lien de confiance nécessaire qui pourra déboucher sur une présence volontaire occasionnelle.

Cependant, la limite la plus évidente d'un tel dispositif est son insularité dans le fonctionnement général du collège. Il crée une offre artificielle réservée à quelques uns. Il sur-représente la demande adressée à une matière, qui a déjà tendance à focaliser l'investissement des familles. Il ne permet pas de « lisser » les variations de fréquentation.

Parvenu au terme de cette présentation, il peut paraître pour le moins étrange qu'un compte rendu de pratique n'aborde à aucun moment la question des contenus. Ils sont pourtant indispensables pour évaluer la pertinence d'un dispositif éducatif. Le but de cette communication était toutefois de montrer qu'indépendamment du contenu, le dispositif avait des vertus en tant que tel. Non qu'il ait des vertus hors de tout contenu, mais qu'il peut s'accommoder de contenus divers.

L'expérience collective, sur vingt années, à ma connaissance, n'a

jamais fait émerger de consensus de principe sur les contenus. En revanche chaque fois qu'il s'est agi de mettre en place des dispositifs particuliers, alors, des accords partiels, des convergences locales, des pratiques communes ont vu le jour. Autrement dit, c'est dans la prise en charge commune d'une organisation particulière que les contenus ont été abordés. Et les désaccords de surface, ou même de fond parfois, n'ont pas fait obstacle à cette prise en charge. En revanche, il me paraît déterminant, que c'est seulement à travers ces pratiques communes que la question des contenus a pu être abordée, ce n'est qu'en élaborant des séances concrètes ensemble que nous nous sommes mis d'accord, *de facto*, sur des contenus communs.

Il faut ajouter, et on s'en sera rendu compte vraisemblablement, que la mise en place des dispositifs, au collège E. Herriot, a pu s'écarter notablement des instructions initiales. Sans doute est-ce partout le cas. Ou plutôt, sans doute est-ce structurellement nécessaire pour que les acteurs de terrain puissent s'emparer d'une proposition et en faire un projet collectif.

Fort de cette expérience, je crois pouvoir avancer qu'une des clés pour faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants du secondaire, c'est l'incitation au projet collectif durable. Soit que cette incitation surgisse de la nécessité, soit qu'elle émane de l'autorité de tutelle. Mais pour que l'engagement des acteurs soit plus qu'une occasion de travailler ensemble, pour qu'il devienne un *habitus*, il faut trois conditions concourantes : une incitation ouverte à l'initiative individuelle et collective, une incitation durable qui laisse le temps à l'évaluation et à l'adaptation, une incitation complexe qui autorise la combinaison des dispositifs plutôt que leurs successions exclusives.

Michel JOUBERT
mijoubert@wanadoo.fr