

# **LA RECHERCHE ACCOMPAGNEMENT : UNE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE INNOVANTE, VECTEUR POSSIBLE DE LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES POUR LE/LA PROFESSEUR/E/S DES ÉCOLES DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE**

Texte<sup>1</sup> communiqué par

**Dominique SENORE**

Inspecteur de l'Éducation Nationale  
Formateur à l'IUFM de l'académie de Lyon

**Jean-Luc DURET**

Inspecteur de l'Éducation Nationale

Septembre 2002

## **Innovation ou réforme ?**

De septembre 1998 jusqu'au 31 août 2001, nous étions responsables de la mission " Ecole Primaire ", à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Le Ministre de l'Education nationale venait de proposer une Charte pour " Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle ". Celle-ci souhaitait que se développe une démarche de travail novatrice qui n'a pas toujours été bien comprise. Un certain nombre d'acteurs de l'Education nationale pensent sans doute encore souvent, de manière trop systématique, en terme d'innovation ou de réforme. Tout se passe comme s'il y avait d'un coté, des innovations, nécessairement locales, dues pour l'essentiel au charisme de quelques professionnels dévoués mais vouées à disparaître avec eux, et, de l'autre coté, des réformes, venant nécessairement du "haut" et s'appliquant de manière identique à tous. La charte présentait en août 1998 suggérait une toute autre logique. Elle affichait la volonté d'articuler et de prendre en compte les évolutions en cours tout en s'efforçant de réguler ces évolutions par la recherche pédagogique. C'était d'une grande originalité, ce fut aussi l'origine de bien des malentendus. Ainsi certains, voyant la charte comme un innovation, n'ont pas compris pourquoi l'administration, à cette occasion, ne leur accordait pas de moyens supplémentaires. D'autres, la percevant comme une réforme, se sont demandés pourquoi on faisait appel au volontariat dans une démarche qui devait s'imposer à tous.

## **L'enseignant ou l'apprenant ?**

Mais revenons un peu en arrière. Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, il est d'usage d'opposer ce que Philippe Meirieu<sup>2</sup> appelle " une pédagogie centrée sur l'enseignant " à " une pédagogie centrée sur l'apprenant ".

La première, " la pédagogie centrée sur l'enseignant ", présenterait des activités organisées autour de la prestation du maître : celui ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée, mais se demande peu si ces informations sont adaptées à ses élèves, si elles sont intégrées dans leur progression ou bien encore si elles participent aussi à leur formation personnelle.

Dans la seconde, " la pédagogie centrée sur l'apprenant ", la situation pédagogique serait organisée autour de la construction, par l'élève, de ses propres connaissances : l'enseignant, toujours garant des processus d'apprentissages, devient, en complément, une personne ressource qui sait diagnostiquer les

---

<sup>1</sup> Publié dans *L'enfant, la vraie question de l'école* sous la direction de Hubert Montagner. 2003 chez Odile Jacob

<sup>2</sup> Philippe MEIRIEU est actuellement directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de LYON. Il fut directeur de l'INRP de juin 1998 à juin 2000.

besoins de chacun, orienter vers les meilleures ressources possibles, fournir des documents et des exercices adaptés, accompagner tous les élèves dans un parcours individualisé qui leur sera profitable.

En fait, nous le savons, aucune de ces deux formes de pédagogie ne se retrouve jamais, dans la réalité, “ à l'état pur ”. En effet, chaque maître doit être assez centré sur les préoccupations de l'élève, cela lui permet ainsi d'éviter de parler sans se soucier de son auditoire ou en excluant violemment quiconque n'entre pas de plain-pied dans son discours. Chaque maître doit aussi être assez sensible à la culture dont il est porteur et qu'il a mandat de transmettre ; cela lui évite de renvoyer l'élève à ses seules ressources et, sous prétexte de distanciation, de le priver d'apports décisifs pour son développement.

Le maître d'école qui assumait jusqu'ici la responsabilité solitaire des "procédures de transmission des savoirs" (que l'on nommait les cours ou les leçons) est maintenant responsable, avec les collègues de son école, de l'ensemble des processus d'apprentissage proposés à ses élèves. Il lui faut donc renoncer à être le seul médiateur entre l'élève et le monde. Il n'abandonne ni ne perd son pouvoir éducatif, mais, au contraire, il développe son autorité dans la régulation de l'ensemble des actions pédagogiques qu'il peut proposer.

Plusieurs modèles professionnels sont alors possibles. Chacun d'eux s'est développé dans des contextes particuliers, avec des références identitaires et des savoir-faire spécifiques.

### **Le clerc ou le bibliothécaire ?**

**Le modèle du “ clerc ”** reste, dans les esprits, associé à l'idée de “ l'enseignement traditionnel ”. Même si l'on verra plus loin que les autres modèles disposent aussi d'une solide tradition, ils n'en ont pas, pour autant, le même prestige.

Le clerc connaît la vérité, il a été introduit dans la sphère de ceux qui sont officiellement reconnus comme entretenant un commerce privilégié avec elle. Comme le clerc tient son savoir et son pouvoir "d'en haut", il existe toute une hiérarchie dans laquelle il s'inscrit et qui donne sens à son activité : il faut prendre exemple sur celui qui incarne, au-dessus de vous, la légitimité puisqu'il vous a lui-même adoubé. Dans les pays occidentaux, le modèle du clerc, c'est celui du professeur d'université qui, dans son amphithéâtre, instruit les étudiants attentifs. C'est lui qu'il faut imiter puisqu'il a le statut le plus prestigieux. C'est sa pratique qui apparaît comme la meilleure puisqu'il scolarise les meilleurs élèves. Ce sont ses conseils qu'il faut écouter car c'est lui qui a le pouvoir de conférer à d'autres le droit de professer.

Ce droit, c'est celui de la parole : une parole qui n'est pas seulement l'exposé d'un savoir préalable, mais aussi le développement d'une pensée. Cette parole s'offre à autrui dans son exigence de clarification permanente, s'efforce de mettre de l'ordre quand les tâtonnements individuels ne livrent qu'obscurité et confusion.

On a beaucoup critiqué le modèle “ magistral ” du clerc, à tort et à raison. A raison, en dénonçant les complicités préalables qu'il requiert chez un auditeur qui veut en profiter au maximum. A raison, en pointant ses limites et en montrant qu'il ne peut dispenser d'un travail personnel approfondi pour lequel on ne doit pas laisser les élèves démunis se débrouiller tout seuls. A raison, en soulignant la lassitude qu'entraîne sa répétition, l'absence de véritable “ guidage cognitif ” dans ce qui apparaît trompeusement comme une méthode directive : en assignant les corps et les regards à résidence, le cours magistral laisse vagabonder les esprits et l'ordre apparent qu'il exhibe peut recouvrir une véritable cacophonie mentale. On a aussi critiqué le modèle “ magistral ” à tort : en laissant croire, par exemple, qu'il ne peut pas y avoir de véritable activité intellectuelle pendant qu'il se déroule, en niant son utilité pour interroger l'esprit ou permettre d'effectuer rapidement une synthèse, en doutant de son pouvoir d'interpellation, certes jamais acquis définitivement mais qui peut être prodigieux.

C'est là, paradoxalement, son plus grand danger. Le problème majeur du cours magistral, n'est pas son manque d'efficacité, mais bien au contraire sa trop grande efficacité et qu'il entretienne, à terme, de la

dépendance quand il devrait émanciper. Le pouvoir de fascination de la parole est immense et, de captivé, on court facilement le risque de devenir captif.

**Un modèle de “l’enseignant-bibliothécaire”** s’est alors développé : il ne détient pas tous les savoirs, il n’est pas la vérité incarnée. Il aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque. Il guide, il conseille, il explique si on le lui demande ; il n’interdit jamais de s’arrêter pour réfléchir, de revenir en arrière ou de chercher ailleurs. On peut l’interroger, mais rarement pour lui demander de transmettre lui-même des connaissances, plutôt pour qu’il explique où et comment on peut les chercher. Dans la masse des informations auxquelles il donne le droit d’accéder sans réserves, il permet de ne pas se perdre.

Le modèle est séduisant et on le trouvera sans doute étonnamment contemporain. Mais à quoi aboutit le “ libre examen ” si ce n’est à l’encyclopédisme ? Quand la bibliothèque devient trop vaste, quand les documents sont trop nombreux et que leur complexité décourage le lecteur, quand les textes se télescopent entre eux et que l’on ne peut pas, sans de savantes études, en comprendre les enjeux, le bibliothécaire se fait auteur de “ manuels ” : il trie, il classe, il organise, il présente les documents, par ordre de complexité croissante et avec le souci légitime de l’exhaustivité. Bref, il installe, à son tour, entre l’apprenant et les savoirs une médiation qui, pour être écrite, n’en est pas moins arbitraire et risquée, qui plus est, de produire, par son légitime souci de simplification, des effets réels de démobilité.

Car c’est là que le bibliothécaire, lorsqu’il organise des documents écrits ou lorsqu’il règne sur un cyber-forum, bute sur une difficulté essentielle, souvent dénoncée par les pédagogues : le formalisme. Le souci d’accessibilité, en développant des processus de didactisation massive, dévitalise les savoirs qui ne sont plus reliés aux pratiques et aux problèmes susceptibles de leur donner du sens. Les savoirs n’étant plus comme dans le modèle magistral, portés par une “ voix ” dont le tressaillement confère au discours une dimension humaine, sont dégagés de leur contexte et de leur histoire. Ils se dévitalisent pour finir par n’être plus que des objets d’échange dans une “ pédagogie bancaire ” dont on perçoit plus difficilement les enjeux simplifiés et scolarisés.

### **Apprenant ou apprenti ?**

Pour lutter contre de telles dérives, les pédagogues ont cherché à promouvoir le **modèle du “ maître-compagnon ”**. Même si ce troisième modèle est souvent présenté comme caractéristique de la “ pédagogie nouvelle ”, il n’en est pas moins inscrit dans une longue tradition. Le compagnonnage, en effet, existe, dans de nombreuses civilisations, comme une forme privilégiée d’apprentissage. Chez les “ Compagnons du Tour de France ”, par exemple, le “ maître ” construit avec son apprenti une relation professionnelle particulièrement riche et exigeante. Il n’abdique nullement sa compétence spécifique, il ne cherche pas à faire oublier son autorité, il n’hésite pas à donner des ordres. Cependant il n’explique pas abstraitement ce qu’il faut faire avant de renvoyer l’apprenti à l’exécution de sa tâche. Il fait devant, il fait avec, il guide le geste, il commente le résultat, il fait refaire quand c’est nécessaire jusqu’à ce que l’apprenti se hisse au niveau du maître et parvienne à réaliser son “ chef-d’œuvre ”.

\*

Dans sa classe, les enseignants sont tour à tour, dans des proportions variées, “ cleric, bibliothécaire et compagnon ”. Dans l’école, ces différents modèles peuvent se juxtaposer, voire s’opposer, mais aussi se coordonner. Il semble alors pertinent et essentiel de s’interroger sur les modalités d’organisations pédagogiques que l’enseignant propose, tout au long de la journée, de la semaine, ou de l’année. Il est tout aussi important de s’interroger sur la manière dont s’exercent ces compétences plurielles, au sein d’une équipe pédagogique ou éducative, pour tenter d’en cerner les effets sur les apprentissages et sur les comportements des élèves. C’est pour répondre à ces interrogations premières que, dans le cadre de la charte “ Bâtir l’Ecole du XXIème siècle ”, la recherche confiée à l’INRP et menée, au début, sur un échantillon d’environ 1800 écoles, devait permettre de mieux comprendre quelles conditions sont à réunir, quels moyens doivent être requis pour que tous les élèves bénéficient d’un encadrement pédagogique et éducatif d’une plus grande efficacité.

La recherche pédagogique a ici un rôle premier à jouer : non pour dire, en surplomb, où est la vérité, mais, comme tout enseignant dans sa classe, pour aider chacun à la trouver. Il s'agit là d'une recherche d'un type particulier, d'une recherche action, d'une recherche formation, ou, comme la décrit Antoine Prost<sup>3</sup> dans *Eloge des pédagogues*, d'une *recherche d'accompagnement*. Le souhait est ici que la recherche irrigue le terrain en même temps que le terrain irrigue la recherche. En fait, cette démarche doit non seulement permettre aux enseignants de préciser en quoi les chercheurs peuvent aider les enseignants à trouver des éléments de réponse aux questions qu'ils se posent. Elle doit aussi faire en sorte que les chercheurs, aux côtés des praticiens les aident réellement, pour que s'élabore une véritable co-construction de réponses en fonction des contextes spécifiques à chacune des équipes.

\*

Pour une démarche logique et régulatrice, la recherche confiée à l'INRP comporte cinq étapes, ainsi que trois thématiques principales. Elle permettent ainsi de mieux tenir compte des spécificités des contextes de chacune des écoles. Les unes et les autres sont présentées ci dessous.

### **Cinq étapes pour comprendre “ comment ça marche ? ”**

1. Identifier et décrire les différentes activités éducatives proposées aux élèves dans le cadre de leur présence à l'école.
2. Identifier et décrire la manière dont les différentes activités sont articulées entre elles, tant sur le plan de la cohérence des objectifs poursuivis, que sur le plan chronologique ou *chronopédagogique*.
3. Choisir une ou plusieurs situations professionnelles caractérisées par l'existence d'un certain nombre d'activités et d'intervenants, pour des élèves d'un niveau donné.
4. Saisir les effets des articulations des activités et des intervenants sur ces situations professionnelles choisies (efficacité fonctionnelle des dispositifs, évolution des comportements, progression ou non des résultats).
5. Comprendre comment l'organisation scolaire et la gestion du partenariat sont vécues par les élèves et par quels processus les effets sont produits.

### **Trois grandes familles ou thématiques se dégagent des préoccupations principales et récurrentes des enseignants ; elles portent sur les élèves, les savoirs, le temps et les espaces.**

- **Les élèves** : comment ressentent-ils les différentes suites d'activités qui leur sont proposées, comment passent-ils de leur statut d'enfant à celui d'élève et comment vivent-ils ensuite ce “ métier ” d'élève ?
- **Les savoirs** : quelles les conditions favorisent l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs extrascolaires, quels regards portent les parents sur l'école ?
- **Le temps et les espaces** : quels aménagements du temps et des espaces facilitent l'attention et l'appropriation des savoirs scolaires chez tous les enfants ?

La question du partenariat nous apparaît comme un fil rouge commun à ces trois grandes familles.

- Comment sont construits **les partenariats** de coopération et comment se construisent-ils, sur quelle base, avec quel contrat et pour quoi faire ?

Pour se faire, un encadrement, un engagement, un accompagnement et un entraînement sont, a minima, les conditions requises pour mener dans de bonnes conditions ces interrogations.

- **L'encadrement** ; il est rendu nécessaire dès lors que dans l'école primaire, on assiste à une montée en puissance des partenariats et que ceux-ci, par exemple, vont se mettre en place dans le cadre des contrats éducatifs locaux.
- **L'engagement** ; il ne pourra se faire que si les enseignants ont confiance dans les équipes chargées du suivi de leur travail. Pour cela, il est important que les équipes pédagogiques utilisent

---

<sup>3</sup> Antoine Prost, *Eloge des pédagogues*,

leur projet d'école comme un véritable cadre de référence. Il n'est pas question, ici, de travail supplémentaire, mais bien d'un travail d'approfondissement de ce qui est en place.

**L'accompagnement** ; il est mis en place par l'équipe de recherche académique et pluricatégorielle. Celle-ci se compose de chercheurs universitaires, de professeurs d'institut universitaire de formation des maîtres, des maîtres formateurs, des étudiants et des stagiaires d'Institut Universitaire de formation des maîtres (IUFM) et d'inspecteurs de l'éducation nationale qui ne sont pas là pour contrôler mais pour aider les équipes à comprendre la manière dont elles fonctionnent. Chaque équipe ainsi constituée se retrouve sous la responsabilité, dans chaque académie, d'un chef de projet académique pour la recherche.

Le court extrait d'un texte du philosophe Sören KIEKEKAARD " Pour inciter à la réflexion " décrit bien, à notre avis, l'état d'esprit dans lequel travaillent les membres des équipes de recherche :

*"Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. Celui qui ne sait pas faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend (...) Je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir".*

**L'entraînement** ; il est, lui aussi, très important. Nous avons, en effet, fait le pari de la contagion des équipes qui, petit à petit, sereinement, mises en confiance et intéressées par ce travail s'inscriront dans une démarche nouvelle ; une démarche de réflexion et d'élaboration de pratiques rénovées au service des apprentissages et du développement global de tous les élèves.

\*

Dès lors que l'on souhaite s'interroger sur la pertinence ou la cohérence des partenariats, qu'ils soient construits pour l'enfant-élève, pour renforcer ses savoirs ou pour aménager son temps et son espace, il convient de repérer la nature et le bien fondé des articulations qu'il rencontre au fil des jours. Nous présentons ci-après les grandes contours de ces articulations.

**Articuler les disciplines entre elles**, faire des ponts entre les disciplines, créer des liens plutôt que de la rupture. C'est difficile et ce n'est ni automatique ni immédiat.

**Articuler les apprentissages fondamentaux aux apprentissages culturels** (on lit parce que la lecture relie à l'histoire des hommes ; le monde de la lecture aide à la lecture du monde). Ce sont les ouvertures culturelles qui contribuent à donner du sens aux apprentissages fondamentaux.

**Articuler les activités de l'enseignant avec les apprentissages et les activités proposés par les intervenants extérieurs (aides éducateurs, parents...)**. En fait, il convient d'éviter les pièges de la substitution (quand les enseignants se déchargent purement et simplement de certaines activités) ou de la juxtaposition (quand des enseignants et les intervenant, par exemple, se répartissent les élèves sans qu'il y ait une véritable concertation sur la nature du travail effectué, simplement pour diminuer les effectifs) pour mettre en place les conditions d'une action de coopération intégrée au travail pédagogique des enseignants.

Enfin **articuler ce qui se passe à l'extérieur de l'école avec ce qui se passe à l'intérieur**. L'enfant qui arrive ne peut pas laisser sa vie au porte-manteaux, dans le couloir de l'école. Les enfants arrivent à l'école avec ce qu'ils sont (fatigués, émus, consommateurs de télévision). Nous devons donc nous questionner pour comprendre comment les rendre disponibles au travail scolaire, comment surseoir à la violence institutionnelle qui peut bloquer les apprentissages ou entraîner des violences entre élèves. Cela exige certainement de conduire une réflexion autour de la connaissance, de construire un type de relation qui permette le débat contradictoire. La citoyenneté n'est pas un supplément d'âme, elle se construit dans le respect de l'autre.

\*

A ce stade, on comprendra que les principes de cette recherche récusent toute réforme qui se ferait de manière autoritaire. Elle récusé aussi une innovation débridée où chacun ferait ce qui lui plaît. Les écoles impliquées ne le sont pas parce qu'elles seraient meilleures que d'autres, Elles le sont parce que

les enseignants et les chercheurs parviendront à tirer de cette expérience des connaissances co-construites. Ces connaissances permettront peut-être d'éclairer d'autres praticiens pour faciliter leurs décisions.

La recherche accompagnement, permet par un rapprochement d'expérimentations convergentes menées sur le terrain, de produire des **“ propositions contextualisées et conditionnelles ”** : telle équipe éducative, dans un contexte identifié visant tel objectif opérationnel, a choisi telle démarche et a abouti à tels résultats à partir d'une observation rationnelle. Il est question de signaler ici **la visée politique**, au sens où elle est sous-tendue par des choix éthiques, et qui est certainement la marque de distinction de la recherche accompagnement, c'est à dire une visée pragmatique, pratique et ontogénique :

- **Une visée pragmatique** puisqu'elle s'incarne dans une démarche de régulation de l'action des équipes pédagogiques, *via* **une dynamique formatrice**.
- **Une visée pratique et ontogénique** puisqu'elle vise à développer une dynamique d'analyse de pratiques des enseignants **dans une approche “ socio-écologique ”** : prise en compte de l'analyse des tensions sociales, des acteurs et de leurs expériences d'une part et prise en compte de l'environnement de l'établissement scolaire, de son organisation interne en fonction des variables contextuelles d'autre part. Elle participe au développement de soi et permet à chacun de devenir "œuvre de soi-même" (Pestalozzi).

\*

Avant de présenter quelques pistes concrètes d'exploitation pour les enseignants issues des premiers résultats des travaux entrepris, nous souhaitons nous appuyer sur les résultats des travaux d'un sociologue de l'éducation Genevois, il s'agit de Walo Hutmacher. Il dirige le service de la recherche sociologique du département de l'instruction publique à l'université de Genève et a réalisé une étude qui analyse le redoublement dans l'enseignement primaire genevois. Elle s'intitule : *“ quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire ”*. Walo Hutmacher fait le tour de toutes les solutions institutionnelles expérimentées pendant près de trente ans pour lutter contre l'échec scolaire. Il fait le constat que la fréquence des redoublements des enfants de milieux défavorisés a augmenté. Walo Hutmacher demande de proscrire toutes les solutions simplistes ou trop évidentes de la famille des *“ y' a qu'à... ”* ou des *“ faut qu'on... ”*. Elles s'avèrent inutiles pour espérer trouver des réponses car il n'existe aucune solution simple au problème complexe posé par l'échec scolaire. Les solutions, elles aussi sont complexes et nous devons accepter cette complexité. La conclusion précise que pour espérer trouver la solution à un problème, encore faut-il accepter d'être partie soi-même de ce problème et ce, quel que soit son statut dans la système éducatif.

Il y a là, nous semble-t-il, matière à réflexion pour toutes nos actions, présentes et futures.

\*

### **Des pistes de travail pour favoriser l'analyse et réflexion afin de ne pas conclure**

Nous présentons maintenant quelques pistes de travail issues de la recherche engagée.

Après examen des questions de recherche posées par les écoles, les mots les plus fréquemment utilisés ont été repérés. Les enseignants ont ensuite hiérarchisé les dix qui correspondaient le mieux à leur dispositif de recherche et à leur pratique.

Des analyses factorielles<sup>4</sup> portant sur plus de quatre cents réponses ont permis de dégager huit axes principaux qui organisent le champ des recherches. Autrement dit, ces axes sont communs à toutes les écoles engagées -on peut faire l'hypothèse qu'ils sont communs à toute école-. Ce qui change, d'une école à l'autre, c'est la manière de se situer sur chacun d'eux.

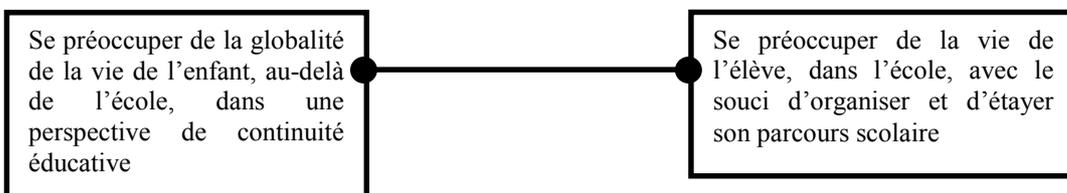
Ils constituent huit entrées qui permettent de décrire, avec des repères communs, le *“ système ”* original que constitue chaque école.

---

<sup>4</sup> L'analyse factorielle en composantes principales permet de traduire sur un nombre restreint d'axes le très grand nombre de variables exprimées au départ par les questions de recherche.

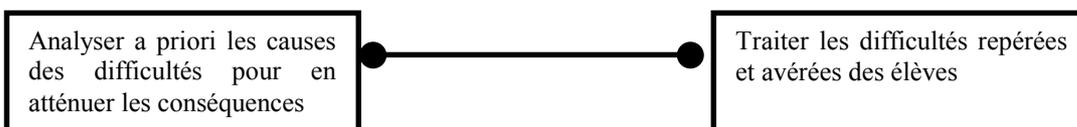
La description qu'autorise ces axes ne fait référence qu'à des facteurs pédagogiques généraux. Chaque dispositif mis en place une école peut alors jouer en profondeur et de manière originale avec l'ensemble des axes et des facteurs. Le positionnement sur ces axes peut faire émerger les lignes de force de chaque école et permettre, à terme, de considérer réellement **l'enfant comme vraie question de l'école**.

#### LE DEGRÉ D'OUVERTURE



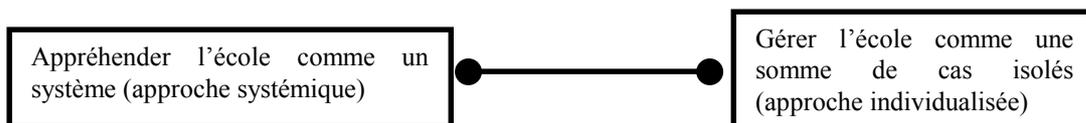
*Tous les enseignants se préoccupent de la vie de l'élève. Certaines équipes proposent des dispositifs qui privilégient les conditions de son accueil. Cette approche prend en compte la globalité de la vie de l'enfant. D'autres équipes ont une orientation plus didactique et centrée sur les disciplines scolaires et les méthodologies.*

#### LE DEGRÉ D'ANTICIPATION FACE AUX DIFFICULTÉS SCOLAIRES



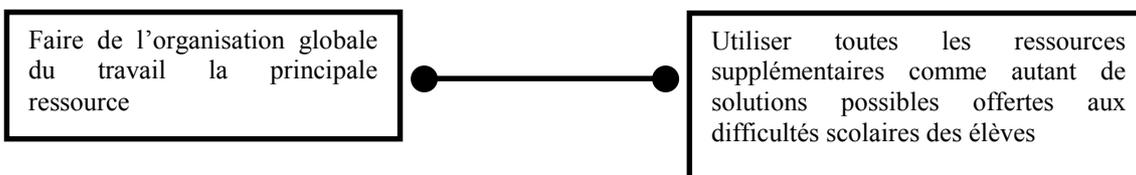
*La réussite scolaire est le premier objectif des enseignants. Les équipes oscillent entre deux stratégies : elles agissent en amont en travaillant dans une volonté de coéducation et de partenariat avec l'environnement pour limiter l'émergence de difficultés scolaires ou bien elles analysent les difficultés scolaires des élèves pour y remédier et apporter des réponses spécifiques et appropriées.*

#### LE DEGRÉ D'ANTICIPATION FACE AUX DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT



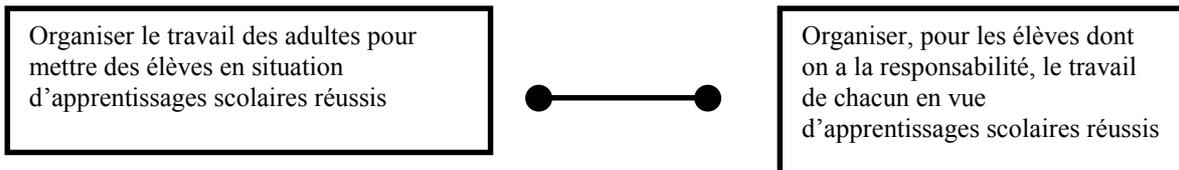
*Les enseignants sont fréquemment confrontés aux difficultés de comportement des élèves. Face à celles-ci et pour les surmonter, des équipes misent sur la construction d'une responsabilité collectivement partagée. D'autres équipes proposent de répondre au cas par cas.*

#### LE DEGRÉ DE COHÉRENCE



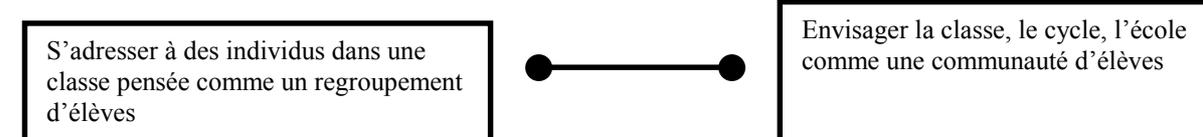
*Les enseignants s'interrogent sur la place des ressources et des outils nouveaux mis à leur disposition et sur la manière de les utiliser. Pour certaines équipes, ces ressources s'inscrivent dans une organisation globale du travail. D'autres, les considèrent plutôt comme des moyens supplémentaires.*

## LE DEGRÉ DE PRIORITE FACE A L'ORGANISATION DU TRAVAIL



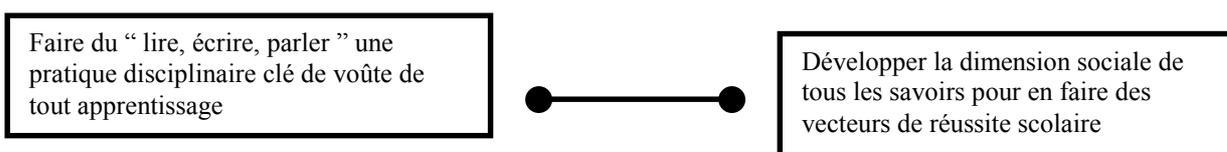
*Les enseignants ont le souci de l'efficacité de leur travail. Certains préfèrent s'entendre préalablement entre professionnels sur des stratégies communes à proposer aux élèves ; d'autres préfèrent s'appuyer sur les élèves en repérant des points d'ancrage pour les accompagner.*

## LE DEGRÉ DE MUTUALISATION



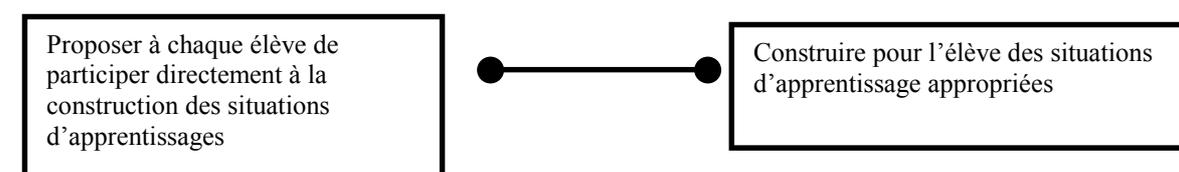
*Les enseignants sont confrontés à la gestion de l'hétérogénéité. Certaines équipes mettent l'accent sur un pilotage individualisé du parcours scolaire de l'élève en explorant pour lui les conditions de sa réussite. D'autres équipes misent sur les interactions entre pairs rendues possibles par des organisations de classes qui privilégient la mutualisation des parcours.*

## LE DEGRÉ DE CONTRACTUALISATION



*Passer un contrat entre un élève, sa famille et son enseignant peut aider à la réussite scolaire du premier. Ce contrat peut s'écrire en prenant appui plus spécifiquement sur les apprentissages disciplinaires et les résultats souhaités. Il peut aussi s'écrire en privilégiant la vie de la classe ou de l'école pour initier et générer des situations d'apprentissages.*

## LE DEGRÉ DE GUIDANCE



*Aider chacun à apprendre est l'objectif visé par tous les enseignants. Certains placent les élèves en position d'accéder directement au savoir. Ils tiennent alors un rôle de préparateur et d'accompagnateur de la situation d'apprentissage. D'autres, en revanche, font du rapport privilégié qu'ils entretiennent avec le savoir à enseigner, le moteur de la relation pédagogique. Ils tiennent alors un rôle de passeur des connaissances.*

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>