HAL
open science

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction

Serge Thomazet, Pascale Ponté, Corinne Mérini

To cite this version:

Serge Thomazet, Pascale Ponté, Corinne Mérini. L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. Recherches en éducation, 2011, 11, pp.106-116. hal-00711712

HAL Id: hal-00711712

https://hal.science/hal-00711712

Submitted on 29 Jun 2012

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

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

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction

Serge Thomazet, Pascale Ponté et Corinne Mérini[1]

Résumé

Au sein de l'école primaire française, les enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (maîtres E), voient leur métier fortement interrogé et transformé. Nous rendons compte d'une recherche qui nous a permis d'explorer les pratiques professionnelles de maîtres E « chevronnés » au travers de leurs pratiques collaboratives. Cette recherche vise à mieux connaître les évolutions et les recompositions des pratiques dans cette phase de transition. Face à la complexité de l'objet d'étude, nous faisons coopérer les méthodologies et le double regard de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et de la psychologie ergonomique (Leplat, 1980). En accord avec ces ancrages, nous avons mené une recherche qualitative, instrumentée et longitudinale. Les résultats font apparaître des tensions dans le métier de maître E, notamment entre lui et ses collègues. Ces tensions traduisent la présence d'un espace de collaboration dynamique et évolutif susceptible de générer des glissements de professionnalité. Tout d'abord un glissement fondamental et partagé par tous, du métier de professeur des écoles au métier de maître E, ensuite un glissement qui amène les maîtres E, sous la pression des prescriptions, à investir de nouvelles pratiques d'aide indirectes, organisées en système et incluant l'ensemble des acteurs (parents, enseignants des classes, enseignants spécialisés, professionnels…).

En France, les réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED) sont des équipes de professionnels de l'Education nationale chargés de la prévention et de l'aide aux élèves en difficulté. Dans le cadre de ce réseau, le maître E est l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. Les deux activités principales de ce maître sont, d'une part, l'aide directe auprès de petits groupes d'élèves sortis des classes et, d'autre part, des pratiques collaboratives visant à construire des systèmes d'aide en fonction des besoins des élèves et des ressources locales. Comme dans de nombreux pays, ces enseignants spécialisés, autrefois en charge d'un enseignement ségrégatif, voient leur métier fortement interrogé au niveau institutionnel par le développement de l'école inclusive. Il leur est fait le reproche à travers, notamment, des rapports assez négatifs de l'inspection générale, du manque d'efficacité de pratiques d'aide, peu articulées à celles des classes. L'interrogation est aussi fréquente sur le terrain, où les maîtres E, dans un contexte de redistribution des moyens, sont confrontés à un repositionnement de leur action du fait du développement des pratiques d'aide assurées par les enseignants des classes.

Le métier de maître E est donc amené à se transformer et nous ne savons que peu de choses sur les évolutions des pratiques dans cette phase de transition. Il devient important de repérer comment ce métier, implanté à la fois dans la classe et « hors la classe », se recompose au niveau inter individuel mais aussi intra individuel.

Nous rendons compte d'une recherche qualitative qui nous a permis d'explorer les pratiques professionnelles de maîtres E « chevronnés » au travers du pan spécifique des pratiques collaboratives.

[1] Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, PAEDI (EA 4281).

1. Problématique

■ *Maître E un métier en évolution?*

Le métier de maître E est défini au fil des lettres de mission, d'un référentiel de compétences et d'un diplôme accessible aux enseignants du premier degré. Historiquement, le travail de ces maîtres est borné « sur le terrain » à la fois par son contexte d'intervention (principalement hors de la classe), par un espace (le plus souvent un local situé hors de la classe ordinaire), par un public (celui des élèves désignés en difficulté), par une organisation du travail (le regroupement d'adaptation), et par des pratiques pédagogiques de « détour » et d'adaptation.

L'efficacité du travail d'aide spécialisée fait l'objet de critiques maintenant anciennes (Mingat, 1991), qui n'ont pas été levées par les transformations du métier de maître E, notamment lors du passage du métier de « rééducateur » au métier de maître E en 1990 (Ferrier, 1998 ; Gossot, 1996). Ces critiques soulignent, notamment, le manque de concertation entre les acteurs de l'aide, et un risque de médicalisation de la difficulté scolaire (Suchaut, 2005). Face à ces critiques, et dans une société dans laquelle la question de la difficulté scolaire est toujours aussi présente, le métier de maître E se voit bousculé notamment pas la multiplication des acteurs et des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (Amigues, Félix et Saujat, 2008) qui se surajoutent les uns aux autres. Ainsi, le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) en 2006 et plus récemment encore l'aide personnalisée[2] rendent-ils le maître E moins « incontournable » sur la question de la difficulté scolaire. Enfin les déclarations de hauts responsables lors de conférences de presse ou d'écrits à diffusion restreinte qui peuvent être identifiés comme des prescriptions « grises », laissent supposer, sans en préciser les modalités de mise en œuvre, une recentration du métier vers la mise en œuvre de pratiques collaboratives du maître E et, dans ce cadre, une fonction d'appui aux enseignants de milieu ordinaire.

Cette relative opacité des prescriptions, associée au manque de visibilité des pratiques collaboratives qui sont rarement perçues comme constitutives du métier d'enseignant, mais comme « quelque chose de plus à faire » aboutit, à notre sens, à une lecture syncrétique des pratiques du maître E. Ce phénomène ramène l'essentiel des fonctions du maitre E à l'activité menée en groupement d'adaptation se calant ainsi sur le schéma de lecture du métier enseignant réduit aux activités d'enseignement (Bru et Talbot 2001). Si les maîtres E sont et se ressentent avant tout comme des enseignants, leurs spécificités sont mal identifiées, et la prégnance de la forme scolaire (Vincent, 1994) qui fonde l'identité enseignante les amène à développer des activités « transparentes » (comme les pratiques collaboratives) dans les représentations du métier, ce qui embarrasse leur positionnement dans le système scolaire. Face aux critiques montantes, à ces nouvelles prescriptions et à une désorganisation du cadre de travail, nous faisons l'hypothèse que le travail du maître E est bousculé, voire remis en cause de plusieurs points de vue. C'est l'occasion d'identifier ses pratiques et leurs spécificités.

Nous avons souhaité adopter une granularité d'analyse qui nous permette d'expliciter des liens processuels par lesquels se tisse le métier. De notre point de vue la notion de pratique, pour ce qu'elle met en relation des acteurs avec un contexte dans le cadre d'activités spécifiques, est opérante à rendre compte des processus organisateurs (Bru, 2003) constitutifs du métier. Reste que les relations qui s'instaurent entre les différents types, ou niveaux de pratiques, ne peuvent être réduites à une seule mise en système (Marcel, 2004). L'exploration des liens unissant ces niveaux et leurs évolutions que provoque la réforme sont une piste de compréhension pour aborder les changements émergeant dans le travail du maître E.

[2] Circulaires n°2008-082 du 5-6-2008 et n°2009-088 du 17-7-2009. L'aide personnalisée est assurée depuis 2009 deux heures par semaine par les maîtres de milieu ordinaire.

■ *Un pan mal situé et peu connu du métier de maître E*

Le bornage de la classe laisse apercevoir aisément les pratiques du maître « ordinaire », celui de l'établissement permet d'identifier celles de l'équipe pédagogique, l'espace professionnel du maître E s'apparente à un espace de collaboration (Mérini, Thomazet, Ponté, 2011a) situé dans une pluralité d'entre-deux difficilement perceptibles, mais en lien avec les espaces professionnels de ses collègues. De ce point de vue, notre entrée par les pratiques collaboratives, peu visibles, mal repérées, mais situées dans les interstices du métier, a posé comme premier l'examen de ces liens. Reste que la notion de pratique n'était pas suffisamment opérante pour à la fois situer l'activité des maîtres E, celle de leurs collègues et en même temps les interroger. Nous avons dû introduire la notion d'unité fonctionnelle pour accéder aux pratiques et décrire la diversité des liens qui en constituent la complexité et, en même temps, trouver des points d'appui pour situer et référer les pratiques à des intentions, des acteurs et des contextes spécifiés avant de pouvoir explorer les relations qu'elles entretiennent.

Nous entendons par unité fonctionnelle, en référence aux travaux de Claparède (Hameline, 1993), un système repéré et organisé en matière d'espace, de temps et d'activité institués, entre autres, par la prescription. Les unités fonctionnelles sont donc des entités organisées pour une fonction précise révélant par là même une certaine homogénéité de fonctionnement, ici, la prise en charge de l'élève en difficulté. Par exemple, la classe est une unité fonctionnelle orientée par l'enseignement-apprentissage, celle du groupement d'adaptation est située différemment (cf. supra) et orientée par une aide spécifique le plus souvent en relation avec la lecture ou les mathématiques. La notion d'unité fonctionnelle nous permet de dissocier le syncrétisme dénoncé plus haut qui tend à confondre travail enseignant et pratique d'enseignement. C'est aussi une façon de dissocier les aides directes (le groupement d'adaptation, l'aide personnalisée, etc.) et les aides indirectes, où le maître E collabore avec ses collègues ou des partenaires pour structurer un parcours personnalisé d'aide orienté par les difficultés spécifiques de l'élève.

Ce cadrage des situations de travail par une unité de temps, de lieu, et d'activité nous semble opérant pour analyser le travail des maîtres E, dont l'activité n'est pas clairement explicitée par la prescription. Elle est, en effet, avant tout bornée sur le terrain par son cadre spatial et temporel d'intervention comme l'illustrent les moments d'aide aux élèves en difficulté dans le cadre d'un regroupement d'adaptation, par exemple. Les unités fonctionnelles constitutives du travail du maître E permettent de décrire une grande diversité de situations liée aux politiques locales, à la diversité des conditions matérielles ou des héritages de l'histoire du métier. Dans le cadre ainsi défini, notre objectif de recherche est d'explorer les glissements qui s'instaurent dans les pratiques professionnelles de maîtres E « chevronnés », au travers du pan spécifique de leurs pratiques collaboratives.

2. Une recherche à l'interface entre la philosophie, la sociologie et la psychologie

Notre entrée particulière dans le travail du maître E à partir de ses pratiques collaboratives nous a amené à une analyse fondée sur trois niveaux de grains indissociables. Le plus large, est de nature philosophique, il permet de situer le cadre de l'analyse et de définir les concepts mobilisés dans l'analyse (unité fonctionnelle, temporalité, etc.). Ce niveau nous permet de mettre en avant la perspective systémique (Morin, 1977) et donc la question des liens et des interactions qui unissent les acteurs. Il permet de rendre compte d'une complexité invisible du point de vue des disciplines qui fragmentent l'objet ou qui l'isolent. Les évolutions du métier, telles que nous les avons décrites plus haut, supposent, en effet, un nouveau système de prise en charge de la difficulté, ce qui institue de nouvelles combinatoires (Morin, 1990) renforçant si besoin était la complexité des pratiques collaboratives.

Le grain de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) est utilisé pour identifier et repérer les pratiques collaboratives peu visibles. Il nous a permis, à partir d'une analyse des écrits professionnels[3], de repérer des systèmes d'action concrets (*ibid.*) inventés par les maîtres E et leurs partenaires, et ainsi repérer les situations professionnelles à partir desquelles on pouvait explorer l'activité des maîtres E. Dans le prolongement de ce repérage, la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) permet la lecture des stratégies d'acteurs à partir de la décision conçue comme le moment cristallisateur où des intentions, des possibles et des obstacles entrent en résonnance. Porter un regard critique sur ce moment nous permet de repérer le positionnement des acteurs dans le système et les rapports de force et d'intentions qui peuvent se développer.

Enfin, cette analyse a été mise en relation avec une approche d'ordre psychologique, de grain plus fin, sur le travail et les personnes au travail (Leplat et Hoc, 1983) qui nous a donné accès à l'activité (Leontiev, 1975) au travail (Clot, 1999) et aux évolutions de construction du métier. C'est cette dernière dimension que nous développerons ici.

Ces différents points de vue nous amènent à porter attention aux pratiques collaboratives en tant qu'activité (Leplat et Hoc, 1983) conduite par les maîtres E dans le cadre de leur travail. Ces trois grains d'analyse partagent l'idée que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier amène les acteurs à gérer des situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas, en effet, de mettre en application des prescriptions, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997) et leurs situations de travail. Ainsi, ce que fait un professionnel en situation n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1925/1994).

La sociologie de la décision, tout comme la psychologie ergonomique, nous amènent à supposer des acteurs libres, dans un contexte historiquement situé (Sfez, 1981). Elles nous amènent aussi à considérer que « le métier » sera plus facilement visible lorsque nous procédons à son étude à travers l'analyse de l'activité de professionnels engagés dans un processus de changement et de résolution des tensions qui le traversent. Ainsi notre travail, mené en situation de recherche-intervention (Mérini, Ponté 2008), même s'il est avant tout épistémique, amène à des processus de changement des acteurs engagés dans la recherche.

Par ailleurs, la philosophie nous permet une modélisation conceptuelle des différents niveaux de temporalisations (Heidegger, 1927) et de la temporalité à l'œuvre dans les contextes de travail collaboratif des maîtres E. Cette modélisation des niveaux nous est particulièrement utile dans l'approche systémique que nous adoptons. Avec la philosophie du temps, nous distinguons quatre niveaux de temporalisation. Le premier niveau est celui d'un temps objectif et métré qui cadre l'activité en segment horaire et calendaire. Les trois autres sont liés à la subjectivité des acteurs, des espaces professionnels et du cadre historique dans lesquels ils interviennent. Ainsi se conjugue dans les espaces de pratique une temporalité liée à l'histoire de chacun des acteurs (le temps du *Je*), à la construction d'une histoire en commun (celle du *nous*) qui se construit au fur et à mesure que la collaboration se déploie, et enfin un temps idéologique (celui du *on*) qui est celui de l'institution, pour l'heure celui de l'inclusion scolaire qui détermine les modalités de prise en charge de la difficulté scolaire.

3. Une méthodologie

La relative absence de recherche sur les pratiques collaboratives et les unités fonctionnelles du maître E (marquée d'ailleurs dans ce travail par l'absence de revue de littérature) explique le manque de visibilité de l'objet et la nécessité d'une méthodologie longitudinale (sur trois ans) en plusieurs étapes. Tout d'abord par un repérage spatial et topographique à partir de l'analyse de 101 écrits professionnels (projets d'aide, comptes rendus de réunions, etc.). Leur interprétation est menée à

[3] Les résultats de cette partie de l'étude sont présentés dans Mérini, Ponté, Thomazet (à paraître 2011b), nous en rendons compte ici car ils ont déterminé pour une part les choix méthodologiques et théoriques de cet article.

partir de l'instrument de description des pratiques collaboratives[4] élaboré au sein du réseau OPEN[5] groupe RDH[6]. A partir de cette grille, il est possible de décrire les pratiques à partir de leurs dimensions spatiales, temporelles et sociales, de leur degré de formalisation, de leur dimension réglementaire et de leurs fonctions, et ainsi d'identifier les acteurs concernés et le contexte dans lequel ils évoluent. Ce travail nous a permis de dessiner une typologie des pratiques collaboratives des maîtres E et de repérer, au travers de celles-ci, des tensions (Mérini, Ponté et Thomazet, à paraître 2011b). Faisant suite au repérage des espaces collaboratifs du maître E, la deuxième étape s'est appuyée sur quatre séquences filmées de moments collaboratifs qui impliquent des maîtres E (réunions pour la mise en place d'un projet d'aide ou d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative, notamment…). Ces séquences filmées ont donné lieu à des entretiens d'autoconfrontation, simples et croisés entre professionnels chevronnés, suivis de débats au niveau du collectif de recherche selon une méthodologie, qui nous a permis d'introduire les tensions mises à jour comme base de controverses professionnelles (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Chaque séance a été transcrite, les verbatims ont servi de support à l'analyse qui a été menée dans la tradition ergonomique (Clot et al., 2001) adaptée dans le cadre de l'enseignement (Goigoux, Margolinas et Thomazet, 2004). Notre système de validité est fondé sur une triangulation et une saturation des faits observés (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004 ; Morse, 1995). Enfin, les analyses ont été mises en débat dans le collectif de recherche afin d'évaluer la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la conformabilité de nos résultats (Lincoln et Guba, 1985).

4. Résultats et analyse

▪ *Des tensions autour desquelles le métier s'organise*

Nos données montrent, comme pour tout métier, l'existence de « tensions ». Ces tensions d'autant plus présentes que le métier du maître E est au cœur d'un système pluriel d'acteurs et d'actions l'amenant à collaborer dans une diversité de postures, partenariales, de sous-traitance, de co-intervention (Mérini et al., à paraître 2011b). Situé au seuil de la classe, le maître E investit différents rôles : il évalue, diagnostique, prend contact, élabore, informe pour faire coopérer différents univers (scolaires et non scolaires, familiaux, rééducatifs, etc.). L'hétérogénéité des écrits professionnels des maîtres E traduit une grande diversité de pratiques. Il est, en effet, à la fois le concepteur, le coordonnateur, le régulateur et l'évaluateur des actions d'aide. Cette diversité met en tension des rôles et des postures par la seule situation du maître E au seuil de la classe, et génère des règles d'actions partagées par une communauté professionnelle, qui peuvent être décrites en termes de genre professionnel (Clot, 1999).

Cette diversité génère aussi des glissements dans la redistribution de l'aide au sein de l'espace de collaboration. Trois d'entre elles apparaissent d'une manière particulièrement saillante dans nos données et semblent jouer un rôle majeur dans l'exercice du métier : tout d'abord la tension d'expertise qui taraude la relation du maître E à ses collègues, celle qui est liée à la conjugaison des temporalités et enfin une tension relative à l'explicitation des règles d'action ou la formalisation du cadre de la prise en charge de la difficulté scolaire.

- *Une tension d'expertise*

Les maîtres E se sentent à la fois « experts » et « collègues » des maîtres des classes « ordinaires ». Fondamentalement, les maîtres E sont et se sentent enseignants du premier degré. Leur expertise, quand elle est admise, est légitimée par la double présence d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide à la difficulté qui font d'eux des

[4] Pour consulter l'outil : http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?56hma001
[5] Observation des Pratiques Enseignantes : ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.
[6] Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe : sous-groupe du réseau OPEN coordonné par J.F Marcel.

spécialistes. Reconnaître cette expertise entraîne, de leur point de vue, une distance, voire une posture d'ordre hiérarchique surplombante qui leur pose problème : « *je ne veux pas être si loin (de l'enseignant)*[7] ». Ils veulent donc être experts sans être conseilleurs ! Leur expertise s'exerce le plus souvent en direction de l'élève, par des pratiques pédagogiques particulières et des principes d'action, dont deux seront importants pour notre exposé : l'utilisation du détour et la re-problématisation des difficultés de l'enfant. La pédagogie du détour est omniprésente dans histoire de l'éducation spécialisée (Vial, 1990), elle part du principe que, pour des élèves « différents », les pratiques « ordinaires » ne sont pas adaptées et qu'il faut donc procéder à un détour, médical ou pédagogique, pour aider l'enfant à apprendre et à s'insérer dans la société. Ce point de vue est très présent chez les maîtres E : « *on en revient au détour,* [avec] *les élèves en difficulté... forcément, si on refait la même chose, on se réinstalle dans ce qui leur pose problème* ». La re-problématisation part du même principe : si on analyse la difficulté de l'enfant à partir des informations déjà présentes, on a de grandes chances d'aboutir aux mêmes blocages. Il faut donc « *changer le regard* », se « *décaler* », nous dirons re-problématiser (Martinand, 2000) la question de la difficulté, mais aussi celle des aides à apporter.

- *Une tension de temporalité*

Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé nous l'ont annoncé très rapidement, la spécificité de leur action nécessite « d'arrêter » le temps : « *il faut prendre le temps des bilans, d'un regard décalé, du travail en petit groupe permettant d'affiner* ». Ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui de l'enseignant « *soumis aux programmes* », et « *qui doit faire avancer la classe* », il n'est pas non plus le temps de l'enfant, qui veut rapidement ne plus se retrouver en difficulté en classe. L'expression de la tension passe par une représentation d'un temps mesuré, métré qui devrait être suspendu pour permettre aux apprentissages de s'instaurer dans un temps plus développemental, que l'enseignant en classe ne peut prendre en compte au-delà de la limite imposée par le rythme des programmes et du groupe classe. Il n'est en fait pas question ici de temps, mais de temporalités nécessitant la mise en place « d'ajustements ».

- *Une tension d'explicitation*

Entre écriture de projets et rédaction de comptes rendus, les maîtres E sont des spécialistes de l'écrit, ce travail de formalisation rend service à la communauté pédagogique qui n'est pas toujours à l'aise avec ces documents. Les maîtres E sont : « *là en tant que technicienne du PPRE* », «*Qu'est-ce que tu entends par technicienne du PPRE ?* », « *On sent bien que la maîtresse demande que tu l'aides à rédiger le PPRE* ». Pourtant, nos données montrent que les écrits ne sont pas toujours présents, et encore moins dans la forme attendue par l'institution. Il ne faut pas y voir pour autant un manque de professionnalisme, mais une volonté de « jouer » entre le formel et l'informel, l'explicite et l'implicite « *Moi je le sens plus efficace, car plus régulier et informel, il y a peut-être des choses qui ne se diraient pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout… »*.

■ *Quels glissements dans le cadre de la transformation du métier ?*

Les critiques apportées au métier et les changements impulsés par la prescription qui aboutissent à une redistribution de l'aide engendrent des glissements, des transformations que l'on peut pointer au travers de ces trois tensions. Elles sont, en effet, l'expression de constructions de situations professionnelles permettant au métier de s'inventer et, dans le même temps, de s'adapter tout en se reproduisant, que ce soit individuellement et collectivement, dans des contextes toujours renouvelés.

- *La tension d'expertise*

Les évolutions concernant cette tension sont majeures, elles amènent le maître E à déplacer ses pratiques d'une aide à l'enfant à une aide aux enseignants. La tension semble exacerbée par

[7] Les parties entre guillemets et en italique sont extraites de nos verbatims.

l'injonction de collaboration. La mission « d'expertise à l'équipe enseignante » est, en effet, réaffirmée en 2009 comme une mission des maîtres des RASED (courrier d'instructions 2009-0001 du 3 mars 2009). Cette question de l'expertise des maîtres E fait l'objet de controverses professionnelles assez vives. Cependant, la question n'est pas qu'idéologique. En effet, les maîtres E savent que « *pour aider les élèves, il faut aider les maîtres* ». Les transformations actuellement vécues bousculent essentiellement les priorités (l'aide aux maîtres passe avant l'aide aux élèves) sans pour autant changer fondamentalement le paradigme d'appréhension de la difficulté.

Au fond ce n'est pas la question d'une expertise particulière qui partage les praticiens, mais plutôt le positionnement institutionnel et le rapport à leurs collègues qu'elle pourrait engendrer d'un point de vue stratégique. La notion d'expertise entre en conflit d'un point de vue cette fois, identitaire, car elle est ressentie comme une « prise de position », au sens propre du terme qui bouleverse les axes de pouvoir traversant les situations scolaires habituelles et influant sur les prises de décisions.

Nous avons par ailleurs constaté, chez les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé, des pratiques professionnelles d'une grande sophistication. Ainsi, quand une maître E nous dit : « *Je ne veux pas être si loin (des maîtres des classes)* », elle n'affirme pas qu'une posture non hiérarchique, elle pose une nécessité de rapprochement stratégique, nécessaire pour l'action d'aide. Aider l'enseignant, de la part des maîtres E ne veut pas dire : « *Donner du conseil pédagogique (…) on n'est pas en train de lui dire : "Fais ça dans ta classe", mais "voilà comment moi j'ai fait avec le groupe" et voilà ce qui s'est passé. Et là on se rend compte que, quelques fois ils vont s'emparer de certaines choses car on n'était pas là pour leur transmettre mais pour rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix, tu comprends ? (…)* ».

Nous voyons que les maîtres E peuvent trouver une cohérence entre principes et stratégie d'action. Cette aide à l'enseignant par l'intermédiaire d'une aide à l'élève se fait par une pratique du détour orientée vers l'élève mais s'adressant à leurs collègues. Ainsi les maîtres E, confrontés à un nouveau métier, réinvestissent et transposent leurs gestes professionnels (comme le détour) originellement construits pour une aide directe à l'élève dans l'unité fonctionnelle « groupement d'adaptation ».

Notons enfin que l'aide aux enseignants prend place dans une aide aux adultes qu'ils soient parents ou partenaires. L'objectif des maîtres E est de *« remettre en marche le système »*, que l'enfant recommence à apprendre, l'enseignant, les parents, les professionnels redeviennent acteurs du système « *qu'on va pouvoir mettre en synergie et dans une dynamique de progrès tout un système autour de l'enfant.* »

- *La tension de temporalités*

La tension de temporalité, elle aussi, se trouve reconfigurée dans et par les évolutions du métier. Ainsi, d'une opposition de temporalités quasi binaire, entre temps individuel et singulier de l'apprentissage et rythme collectif de la classe, le maître E se retrouve dépositaire, aujourd'hui, d'une situation beaucoup plus complexe incluant les temporalités de l'enfant, des enseignants, des parents, de l'aide…. *« Après je trouve qu'on a une spécificité en tant que médiateur qui me semble évidente et importante par ce qu'on va pouvoir mettre en synergie et dans une dynamique de progrès tout un système autour de l'enfant. L'enfant, la façon dont il va se remettre dans les apprentissages.»*

Pour chacun des acteurs du travail collaboratif, le premier niveau de temporalisation est identitaire, il croise pourtant celui de l'institution, qui a défini le cadre de leur fonction. Le point de rencontre des « histoires » engendré par la collaboration des différents protagonistes (le maître E et l'enfant/élève, celle de l'enfant et de ses parents, celle du maître de la classe et l'élève, ou des histoires communes entre adultes) est également un point de tension des temporalités comme le souligne un maître E lors des entretiens. Dans le travail collaboratif, différentes temporalités se chevauchent et se contredisent : *« Et puis cette question de temporalité, c'est incroyable, elle*

revient partout parce que là dans le problème, tu sais dans le conflit qu'il y avait entre l'évaluation, les progrès et les résultats, on est encore dans ce souci-là ! […] les uns s'arrêtent sur un instant T, alors que les autres pensent à... à la continuité ».

La nouvelle prescription déplace les pratiques du maître E et l'oblige, ainsi que ses collègues de milieu ordinaire, à collaborer d'une manière nouvelle. Cela engendre non seulement des durées de temporalisation différentes, mais aussi une inversion des axes de pouvoir (institutionnels) puisque c'est à présent le maître de la classe qui porte la responsabilité de la mise en œuvre du système d'aide. Ce pouvoir de « responsabilité » entre en conflit avec le pouvoir « d'expertise » du maître E face à la difficulté scolaire que celui-ci régule par des stratégies de détour. Outre ces conflits de pouvoir, dans ces espaces de travail commun cohabitent des temps incarnés et subjectifs, et des temps métrés et objectifs appartenant à chacun des acteurs de l'aide, qui complexifient d'autant l'espace de collaboration. Le travail du maître E, fait alors en sorte que « *chacun puisse expliquer sa temporalité* [et,] *à partir de ce moment, l'autre peut ainsi accéder à la compréhension de la temporalité de chacun* ». Dépassant la simple acceptation des temporalités de chacun, le maître E, là encore par les pratiques qu'il *« donne à voir »,* cherche à faire en sorte que des temporalités divergentes n'amènent pas les professionnels à s'opposer « *les uns contre les autres* », mais à prendre en compte et à *« conjuguer »* les temporalités par des stratégies de détours.

- *La tension d'explicitation*

« *Tu le prends quand même, si je fais l'aide personnalisée ?* » cette question d'un maître de classe assurant les deux heures d'aide personnalisée à un maître E chargé d'une aide spécialisée est révélatrice. Elle traduit une invisibilité des liens qui structurent le système d'aide. Dans le même temps, elle montre la difficulté que les maîtres E rencontrent pour montrer leur expertise et leur métier. Beaucoup d'enseignants avec lesquels ils travaillent au quotidien ne perçoivent pas la différence entre l'aide personnalisée, assurée depuis la rentrée 2009 par tous les enseignants des écoles primaires et l'aide spécialisée. Une part du travail du maître E consiste en effet à ajuster ses pratiques à celles des professionnels et des parents avec lesquels ils travaillent. Pour autant, il ne le fait pas apparaître afin de se préserver des marges de manœuvre, des possibles permettant aux parents d'adhérer au projet d'aide par exemple ou au collègue de faire classe avec les difficultés de l'élève : « *Le plus important, dans notre travail, ce n'est pas ce qui apparaît* », « *on en est tous conscients, mais, je ne sais pas pourquoi, on ne le met pas en avant* ». A ce sujet, on peut faire plusieurs hypothèses : peut-être ne le mettent-ils pas en avant parce qu'ils n'en avaient pas conscience et que le dispositif de recherche a contribué à cette lecture des choses, ou ne veulent-ils pas déséquilibrer les positions de chacun, ce qui pourrait entraver la construction du système d'aide.

5. Discussion

Les données dont nous venons de rendre compte montrent un métier en profonde transformation à partir de glissements subtils à peine visibles que ni institution ni professionnels semblent percevoir ou avoir prévu, ce qui risque d'accentuer les malentendus. Notre méthode de recherche, qui associe dans un collectif de recherche des professionnels et des chercheurs, dans une logique de recherche-intervention (Mérini et Ponte, 2008) a sans nul doute amené les maîtres E à identifier, prolonger, affiner, mais aussi formaliser des pratiques qui ne sont qu'en émergence pour le plus grand nombre d'entre eux : « *moi quand je suis dans mon association* [de professionnels] *je n'ai pas l'impression que le métier bouge comme on le voit bouger là !* ». Mais notre objectif était bien, à travers un travail sur les tensions du métier, de percevoir et décrire ses évolutions possibles. Confrontés à nos résultats et à notre analyse, les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé y reconnaissent bien leur métier en évolution sur des dimensions où on ne l'attendait pas forcément. Les tensions auxquelles sont confrontés les maîtres E français sont probablement présentes, dans les autres pays, chez les enseignants chargés d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers.

En France, tout en critiquant les choix politiques et sociétaux qui conduisent à remettre en cause les RASED et les maîtres E, ces derniers s'engagent dans un glissement de leur action, pour l'orienter, indifféremment selon les besoins, en direction des enseignants, des parents et des professionnels. Ce choix est avant tout dicté par l'efficacité : le maître E ne peut agir seul contre la difficulté scolaire, il doit permettre à l'ensemble des acteurs concernés de modifier leurs pratiques. En cela, les maîtres E avancent une réponse aux critiques portées par les rapports que nous avions mentionnés au début de notre article.

D'autre part, cette réorientation des missions conduit à un changement dans la structuration du travail du maître E, essentiellement par une diversification importante des unités fonctionnelles dans lesquelles il est engagé. Une partie de plus en plus importante du travail se fait en dehors du regroupement d'adaptation et en dehors du temps d'enseignement ; elle a trait à des actions de communication ou de médiation à l'égard des parents et/ou de ses collègues de milieu ordinaire pour organiser un contexte spécifique aux actions d'aide. Mais agir ainsi nécessite des compétences professionnelles qui ne sont pas celles des enseignants ordinaires ni même celles de la plupart des maîtres E « traditionnels ».

Notre étude montre cependant que les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé ne mettent pas en œuvre les changements en abandonnant leurs savoir-faire de métiers. Lorsqu'ils travaillent avec des enfants en difficulté, leur expertise tient (notamment) dans leur savoir et savoir-faire, dans la re-problématisation et l'utilisation de pédagogie du détour. Confrontés à une mission réorientée vers les adultes, il semble que les mêmes outils issus du genre professionnel, et construits d'une manière suffisamment opérante pour être transférés dans différents contextes, sont adaptés. Cette posture permet aux maîtres E de conserver leur professionnalité et leurs missions (par exemple lorsqu'ils mettent en œuvre des activités d'aide avec des élèves, dans le but d'aider les maîtres) tout en inventant pour l'autre part le métier, en ciblant cette fois les adultes. Il y a fort à parier que, sans leur expérience première de la prise en charge des difficultés de l'élève, ils ne seraient pas en mesure d'être des médiateurs de changement dans leur travail avec leurs collègues.

Conclusion

Nos données mettent en évidence l'existence de pratiques collaboratives constitutives du métier de maître E et qui marquent le bornage d'un espace professionnel enseignant situé à l'interstice des activités scolaires. Le maître E situé au seuil de la classe développe des pratiques collaboratives qui traduisent un métier en reconstruction au travers de tensions exacerbées par les mouvements organisationnels. Autrefois positionné et identifié uniquement par sa mission d'aide à l'élève, le métier de maître E évolue progressivement dans sa fonction, ses savoirs de métiers et la façon dont ils sont mis en œuvre, vers une collaboration qui vise à la fois une aide indirecte à l'élève et le développement professionnel (Marcel, 2009) de ses collègues de milieu ordinaire. La dimension globale et systémique de l'aide ne peut, en effet, prendre forme sans une réelle prise en compte des difficultés de l'élève dans les pratiques des enseignants de milieu ordinaire. Le repérage de « points de transition » au travers des tensions observées laisse entrevoir une refondation du métier du maître E à partir d'une diversification des unités fonctionnelles propres à répondre aux besoins spécifiques de l'élève par des collaborations unissant les maîtres de milieu ordinaire, les parents et les professionnels du soin. Le développement de ces deux pans d'activité (collaboration, développement professionnel des collègues) confère une spécificité au métier de maître E, aussi bien au niveau de leur professionnalité (encore largement orientée par l'aide directe) que dans leurs pratiques.

Les cadrages institutionnels positionnent encore le métier de maître E à mi-chemin entre adaptation et exclusion, là où les réformes actuelles tendent à impulser une dynamique qui se voudrait inclusive (Gossot, 2005). Pourtant, l'école inclusive n'est pas une simple intégration poussée, elle nécessite le développement de pratiques d'adaptation et de compensation nécessaires aux élèves les plus en difficulté dans une démarche collective avec les acteurs

impliqués dans le système d'aide. Les pratiques que nous avons pu identifier chez les maîtres E ne relèvent pas des compétences des maîtres ordinaires. Elles peuvent prendre place dans l'école inclusive si les maîtres E conservent une position périphérique à la classe tout en étant bien inscrits dans les dynamiques de travail scolaire pour leur permettre d'adopter un rôle de médiateur de changement à l'égard de leurs collègues.

Les maîtres E sont depuis longtemps à la recherche d'une identité professionnelle. Les évolutions actuelles sont sans doute l'occasion d'une évolution de leur métier, certes difficile à vivre, mais qui met en évidence la place d'une aide spécialisée, entre l'aide « ordinaire » et les suivis médicaux ou paramédicaux. La recherche reste largement à poursuivre en France et à l'étranger pour décrire quelles sont les unités fonctionnelles qui permettent à cette aide spécialisée d'exister, quelles sont les pratiques professionnelles qui y prennent place et quels sont les effets sur les élèves. Ceci dans la perspective de nourrir les formations des maîtres E mais aussi de tous les autres acteurs du système car la construction du système d'aide est interactive.

Bibliographie

AMIGUES R., FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°19, pp. 27-39.

BRU M. & TALBOT L. (2001), « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les dossiers des sciences de l'éducation,* M. Bru & J.J. Maurice (Eds), « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles » n°5, Toulouse, P.U.M, pp. 9-33.

BRU M. (2003), « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J. F. Marcel (Éd.), Paris, L'Harmattan, pp. 281-299.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente,* n°146, pp. 17-25.

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

FERRIER J. (1998), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Paris, La Documentation française.

GOIGOUX R., MARGOLINAS C. & THOMAZET S. (2004), « Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle », *Bulletin de psychologie,* n°57(469), pp. 65-70.

GOSSOT B. (1996), *Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, Paris, Groupe de l'enseignement primaire de l'IGEN.

GOSSOT B. (2005), « La France vers un système inclusif ? », *Reliance,* n°16, pp. 31-33.

HAMELINE D. (1993), « Édouard Claparède », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n°23(1-2), pp. 161-173.

HEIDEGGER M. (1927), *L'Être et le Temps,* Paris, Gallimard.

JAMOUS H. (1969), *Sociologie de la décision*, Paris, Centre national de recherche scientifique.

LEONTIEV A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du progrès.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

LEPLAT J. & HOC J.M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *L'analyse du travail en psychologie ergonomique, Tome I,* J. Leplat (Éd.), Toulouse, Octarès, pp. 47-60.

LINCOLN Y.S. & GUBA EG. (1985), *Naturalistic inquirí,* Beverly Hills, Sage publications.

MARCEL J.F. (2004), « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle », *Les pratiques enseignantes hors de la classe,* J.F. Marcel (Éd.), Paris, Harmattan, pp. 61-74

MARCEL J.F. (2009), « Investir l'objet "Développement professionnel" par l'entrée "indicateurs" ». *Questions Vives,* n°5(11), pp. 157-159.

MARTINAND J. (2000), « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », conférence de clôture du colloque AECSE – CREFI 2-4 octobre 2000, *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail (CD ROM).

MERINI C. & PONTE P. (2008), « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », *Savoirs* n°1(16), pp. 77-95.

MERINI C., PONTE P. & THOMAZET S. (à paraître 2011a), « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. Les pratiques collectives au sein des établissements scolaires. Tensions et enjeux. » T. Piot, V. Dupriez & J.F. Marcel (Eds.), Numéro thématique de la revue *Travail et Formation en Education,* n°7.

MERINI C., PONTE P. & THOMAZET S. (à paraître 2011b). « Le maître E dans ses rôles de partenaire : Vers une cartographie des pratiques collaboratives », *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théorique,* L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.) Québec, PUQ.

MINGAT A. (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire: analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue Française de Sociologie,* n°32(4), pp. 515-549.

MORIN E. (1977), *La méthode. 1. La nature de la nature,* Paris, Seuil.

MORIN E. (1990), *Introduction á la pensée complexe*, Paris, ESF.

MORSE J. M. (1995), « The significance of saturation », *Qualitative Health Research,* n°5(2), pp.147-149.

SAVOIE-ZAJC L. & KARSENTI T. (2004), « La méthodologie », *La recherche en éducation, étapes et approches,* T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), Sherbrooke (Québec), Editions du CRP, pp. 109-121.

SFEZ L. (1981), *Critique de la décision* Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

SUCHAUT B. (2005), « Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire », *Regards sur l'actualité,* n°310, pp. 51-58.

VIAI M. (1990), *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909,* Paris, A. Colin.

VINCENT G. (Ed.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon PUL.

VYGOTSKI L. S. (1925/1994), « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement », (F. Sève, Trad.), *Société française,* n°50, pp. 35-47.