



HAL
open science

L'alternative rupture continuité source de cohérence d'action en situation partenariale

Serge Thomazet, Corinne Mérini

► **To cite this version:**

Serge Thomazet, Corinne Mérini. L'alternative rupture continuité source de cohérence d'action en situation partenariale. Colloque international "Apprentissage et développement professionnel", Jun 2012, Nantes, France. hal-00711755v1

HAL Id: hal-00711755

<https://hal.science/hal-00711755v1>

Submitted on 7 Apr 2013 (v1), last revised 15 Feb 2015 (v2)

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.

Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International
Apprentissage et Développement professionnel
Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes

L'alternative rupture / continuité source de cohérence d'action en situation partenariale

Serge THOMAZET & Corinne MERINI
Enseignants-chercheurs Laboratoire ACTé/PAEDI
Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, ACTé, BP 10448, F-63000
CLERMONT-FERRAND, France
France

Serge.THOMAZET@univ-bpclermont.fr
Corinne.MERINI@univ-bpclermont.fr

Compte-rendu de recherche

Thème 5 – Dimensions individuelles et collectives des apprentissages

Résumé

L'aide spécialisée assurée par les maîtres E prend place dans un ensemble d'interventions qui doivent rester cohésives. A qui incombe cette cohésion et comment est-elle construite ? Nous explorerons la question à partir des résultats obtenus dans le cadre d'une étude qualitative fondée sur une analyse de l'activité des différents partenaires aidant deux élèves pendant trois semaines. Elle montre que les adultes se sentent responsables de la synchronisation des dispositifs d'aide, mais considèrent que le processus appartient à l'élève pour lui permettre de se repositionner dans une dynamique de réussite.

Mots clés : partenariat – aide spécialisée – continuité des apprentissages

La mission des maîtres E, chargés de l'aide spécialisée à dominante pédagogique se diversifie et prend place parmi une multitude de dispositifs (Félix, Saujat, & Combes, 2012), il est demandé aux différents acteurs de l'aide de travailler en cohésion (circulaire n°2009-088 du 17-7-2009). Les nouvelles politiques éducatives¹ recentrent l'aide sur les milieux ordinaires dans des logiques inclusives ouvrant la voie à de nouvelles formes d'échange entre les maîtres de milieux ordinaires et l'aide spécialisée menée par les maîtres E qui interrogent la nature et les modes de synchronisation entre acteurs.

Ces questions ont orienté la réflexion que nous avons menée de 2008 à 2010 dans le cadre d'une étude² plus vaste commandée par la Fédération Nationale des Associations des Maîtres E (FNAME), nous ne présenterons ici qu'une partie des résultats.

1. Problématique : *Des besoins particuliers qui associent des acteurs différents dans des secteurs en mutation profonde et appellent à de nouvelles formes de travail.*

D'une déléation à une tâche partagée (Chauveau, 2012), à une adaptation individuelle à des dispositifs généralisés (Mazereau, 2007), les difficultés des élèves ont connu différents régimes de prises en charge leur translation vers les milieux ordinaires qui accentue la double question de la collaboration des acteurs et de la cohérence de leurs actions.

L'action des parents (Chossy, 2011) fondée sur la loi du 11 février 2005 qui affirme pour toute personne handicapée « l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté » (article 2) enjoint aussi bien les professionnels que les structures à s'ouvrir, se parler, à collaborer et à être complémentaires.

L'école et les enseignants de milieu ordinaire, comme les enseignants spécialisés sont indirectement invités à re-questionner leur métier comme d'ailleurs les structures d'accompagnement du secteur médico-éducatif. Tous sont considérés comme des partenaires à part entière du projet personnel, scolaire et professionnel des jeunes handicapés.

Travail en équipe (Perrenoud, 1993 ; Dupriez, 2003), travail collectif (Lefevre, 2007) voire partagé (Marcel, 2011) ou en partenariat (Zay, 1994b) cette forme de travail connaît différentes acceptions. Dans ce travail nous préférons adopter la terminologie de travail collaboratif ou partenarial qui marque la configuration du « travail ensemble » et pour lequel l'action est négociée (Mérini, 1999). Pour nous, le partenariat reste une notion opératoire qui permet de rendre compte d'un travail collectivement ou conjointement décidé sur la base des différences de chacun et qui vise une ou des finalités communes.

Le travail collaboratif apparaît comme transparent aux yeux des enseignants, voire gris ils en reconnaissent l'existence mais le taisent ou le refoulent car il se déroule entre deux portes, dans les interstices du temps scolaires sur les pauses mésoprendiales ou les temps périscolaires, il est intermittent et parfois situé hors des locaux scolaires.

Dans le contexte d'un travail collectif d'aide qu'est-ce qui est partagé ? Comment les différentes formes d'aide (individualisée, personnalisée, spécialisée) se conjuguent elles ? Pour quels bénéfices au niveau de l'élève ? Quelle place la famille prend-elle dans ce travail partenarial ? Que signifie travailler en cohésion comme le demande les textes officiels ?

¹ MEN socle commun, (2005-2007); MEN, (2009). Note de service n° 2009-0001 du 3 mars 2009 : Missions des maîtres spécialisés.

² Le rapport final a été déposé en octobre 2011 et peut être demandé à la FNAME

Nous avons situé notre recherche de réponses au niveau pédagogique et didactique en suivant le travail d'aide mené autour de deux élèves pendant trois semaines, l'objectif étant de comprendre comment les acteurs de l'aide construisent des cohérences d'action et pour quoi faire.

2. Structures théoriques et méthodologie

Notre approche se situe dans le champ de l'analyse du travail et de l'activité des acteurs en situation de travail. Nous considérons que la réponse des acteurs engagés dans une situation de travail est rarement univoque, que chaque métier engage les acteurs dans la gestion de situations complexes et dynamiques qui suppose des acteurs libres, dans un contexte historiquement situé. Les professionnels ne se contentent pas, en effet, de mettre en application des consignes, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997), leurs situations de travail et que les pratiques ne sont pas seulement le résultat des prescriptions, ils font « ce qu'on leur demande », en prenant en compte « ce que ça leur demande » (Grimaud et Saujat, 2012), ainsi que l'ensemble des contraintes, contradictions, empêchements liés à la mise en œuvre d'un travail complexe. En ce sens la demande de cohésion ne nous semble pas être une réponse aux textes ministériels mais une construction collective dont il convient de saisir les formes et les finalités. 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). Parce qu'il est à relier aux apprentissages des élèves et aux pratiques partenariales des maîtres et de leurs partenaires, notre objet est de comprendre comment se développe la dimension cohésive du travail.

2.1 Des structures théoriques d'analyse qui coopèrent pour étudier le changement par le changement

L'étude de l'action partenariale, fondée sur la négociation et la dimension stratégique de construction d'accords est abordée par le biais de la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981). Parallèlement, la psychologie ergonomique (Leplat, 1980 ; Clot, 1999) nous permet d'accéder à l'activité (Leontiev, 1975) au travail (Clot, 1999) et aux effets identitaires dans la construction du métier. L'engagement des professionnels dans une évolution de leur métier est pour nous un objet d'étude : nous observons ces évolutions comme constitutives du métier, mais, nous le verrons, nous les considérons comme un outil car c'est par les tensions professionnelles que ces évolutions génèrent que le métier peut être étudié. Ainsi, notre démarche a été d'observer ce pan particulier du métier grâce aux mouvements imposés par ces changements, le métier se dévoilant plus aisément dans la dynamique du processus qui nous permet d'apercevoir les accrocs, les évolutions, les hésitations qui font l'épaisseur du métier.

Ces différents points de vue (au sens premier du mot) nous amènent à porter attention aux pratiques collaboratives en tant qu'activité conduite par les enseignants dans le cadre de leur fonction et en particulier dans la mission d'aide à l'élève à partir du milieu ordinaire comme tentent de l'impulser les logiques inclusives de la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire. L'analyse du travail collaboratif est donc menée à la croisée d'une sociologie très qualitative cherchant à repérer les stratégies des acteurs au travers des décisions prises dans le système d'action (Crozier et Friedberg, 1977) et d'une approche de l'activité des partenaires par une analyse d'ordre psychologique.

2.2 Méthodologie

L'étude menée dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008) associe trois chercheurs et treize praticiens maîtres E. La situation de recherche intervention a permis de développer un collectif de recherche qui nous a apporté la proximité nécessaire à la récolte d'informations liée à notre démarche de type ethnographique et, dans le même temps, de poursuivre un double objectif épistémique et transformatif.

Nous avons travaillé à partir de 92 écrits professionnels donnant trace au travail d'aide mené auprès des deux élèves de CE1 concernés que nous nommerons Victor et Gaston, tous deux étaient aidés par cinq partenaires : les parents, une orthophoniste, le maître de la classe, le maître E et le maître chargé d'un groupe de besoin de niveau CE1 pour Victor ; les parents, le maître de la classe, le maître E, le maître chargé de l'aide personnalisée et le psychologue³ pour Gaston.

Les écrits professionnels ont, dans un premier temps été indexés selon une grille construite en quatre parties : la première situe l'action d'aide, la seconde permet d'en identifier l'origine et les intentions générales, la troisième permet d'identifier le but de la tâche, l'aménagement matériel et humain (Famose, 1990), les critères de réussite et les variantes didactique à l'œuvre, la dernière cherche à identifier la dimension évaluative et les régulations proposées. Les professionnels ont été ensuite confrontés individuellement à leurs écrits les éléments extraits de la grille d'analyse ont été soumis collectif de partenaires ayant aidé chaque enfant, puis à un collectif national de maîtres E dans les logiques habituelles des autoconfrontations initiales, puis croisées (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001, Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004) afin de croiser les analyses et d'obtenir une saturation des faits observés (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, Morse, 1995).

3. Résultats

Les résultats montrent d'une manière générale des continuités et des ruptures dans les pratiques d'aide que nous explorons au travers de cinq pans de l'action d'aide. Ces résultats ont pu émerger avec nos différentes étapes d'analyse. Nous les illustrons à partir d'extraits de verbatims issus des autoconfrontations.

3.1 « Jouer » ou « Travailler », des domaines d'action divergents

L'analyse des écrits montre que les professionnels agissent dans deux grands domaines d'action : celui de « l'exercice » (travail systématisé, où il faut répondre à une consigne précise) et le jeu (où l'élève crée en situations ludiques et motivantes). Pour les deux enfants, le jeu semble être le domaine d'action privilégié du maître E et de l'orthophoniste, l'exercice serait plutôt celui des maîtres de milieu ordinaire et des parents soumis aux consignes du maître. Le recours à des situations ludiques, fait débat dans le groupe de travail national comme le marque cet extrait de verbatim :

- *ME_7 : Comment on va alléger pour l'enfant la tâche d'apprentissage ou comment on va l'écartier de la tâche d'apprentissage, tout en gardant nos objectifs pour que l'enfant se détache de cette pression d'apprentissage »*
- *ME_2 : « Oui mais est-ce que, à partir de ton jeu, ils vont pouvoir transférer dans une activité de type « exercice en classe » ? Les enfants peuvent dire dans une séance avec nous : « aujourd'hui, on n'a pas travaillé, on a joué », est-ce qu'après ils vont pouvoir transférer l'activité dans une situation plus scolaire ? ».*

³ La psychologue qui suivait Gaston a contribué aux débats collectifs, mais ne nous a pas confié d'écrits professionnels

Le jeu serait un artefact de détour mais l'élève est au travail, ce point révèle une tension du métier de maître E, d'un côté, il est possible de « déscolariser » les situations (et cela est encore plus fort pour l'orthophoniste, la psychologue ou la psychomotricienne), de l'autre, il faut maintenir au moins l'idée des tâches scolaires pour faciliter le transfert. Ces éléments laissent à penser que le maître E crée des transitions entre les deux domaines sans pour autant perdre l'objectif de vue, mais en l'inscrivant dans une temporalité différente lui autorisant le « détour ».

On perçoit là que s'organisent des ruptures et des continuités de position à partir des situations proposées aux élèves.

3.2 L'action d'aide entre ruptures et continuité

3.2.1 Des ruptures indispensables

Au niveau d'analyse où nous situons le travail, c'est-à-dire dans les interactions entre acteurs de l'aide sur une période de trois semaines, il nous semble pouvoir affirmer que l'action d'aide se déploie dans des alternances de continuité/discontinuité d'action marquant en fait la fonction spécifique et les limites d'intervention de chacun. Lors des entretiens, l'orthophoniste affirme par exemple : « *Le CMPP est un lieu thérapeutique, un espace de liberté et d'expression où l'enfant accepte ou non de cheminer* ». En ce sens, la rupture avec l'école et son quotidien est une indispensable « protection », mais dans le même temps le maître E déclare : « *Sachant qu'il y a déjà l'orthophonie ! Si moi je travaille sur de l'écrit alors que c'est également travaillé dans un autre lieu, forcément pas de la même manière ! A quoi ça sert ? Ce qui nous a fait nous décider de mettre en place quelque chose sur l'école, c'est que Victor a d'autres difficultés, entre autres le fait de rester à l'école, le lieu "école" (...) il a des difficultés à l'écrit indéniables ! Mais avant il y a d'autres choses à faire bouger, et entre autres son investissement à l'école !* ».

Cette déclaration semble contredire l'idée selon laquelle la continuité didactique s'imposerait au titre de la cohérence entre les actions des uns et des autres (Pierrisnard, 2010) et traduisent la présence des deux univers historiques de l'ASH, l'un orienté vers la rééducation (logique de compensation), l'autre vers l'école et ses apprentissages (logique d'adaptation et d'accessibilité). Il y a là, au fond, l'hypothèse que l'enfant/élève aura à synchroniser ces deux mondes au sens de Beguin (2005) comme une sorte d'étape qu'il doit franchir pour pouvoir s'inscrire dans les attendus de l'école. Pour cela, ces mondes semblent devoir rester dissociés et affirmer leurs différences, leur synchronisation par l'élève marquant sans doute son repositionnement dans une dynamique de réussite

3.2.2 Des mises en lien qui témoignent de la spécificité du métier de maître E

Si la partition des univers qui oriente l'activité de chacun semble pouvoir prendre sens du point de vue des adultes, elle mérite sans doute une certaine vigilance du côté de l'élève en difficulté pour qui la construction de sens et de lien n'est pas flagrante. On a là, sans doute, une nouvelle spécificité du maître E, qui malgré le « détour », ne perd pas de vue la classe et ses logiques d'apprentissage, comme le marque cet échange :

- ME_9 : « *On a aussi à avoir présent à l'esprit que quand on fait un travail ludique de dire : « En classe, dans quelle situation tu peux retrouver ça ? » Moi je fais souvent référence à ce qui peut s'faire... comment il peut l'utiliser en classe, je lui dis souvent : « Ça, tu sais, tu peux le trouver en classe à tel ou tel moment, ou quand vous faites telle ou telle chose... » J'essaie de faire ce lien par moment. »*
- ME_10 : « *Pareil ! Moi des fois j'essaie de leur demander : « Et le jeu qu'on vient de faire, est-ce que ça peut vous servir en classe ? »*

En ce sens, non seulement le maître E tente d'amener l'élève à faire des liens avec la classe, mais il semble pouvoir jouer un rôle déterminant pour mettre les adultes en relation et envoyer des messages d'intérêt commun autour de la réussite scolaire de l'élève, et ainsi engager une mobilisation qui serait profitable.

ME_8 : « *Le projet d'aide, après ça va consolider des choses mais je crois que c'est pas là que les choses se jouent, c'est (...) dans cette espèce de mise en lien entre... Le système école et le système réseau, après je ne sais pas quelles choses se jouent, mais n'empêche que des choses se jouent là* »

Les mises en liens passent à la fois par des techniques d'ordre psychopédagogiques (l'utilisation du jeu, le détour, la production d'écrits, etc.) qui visent l'élève, et des techniques d'ordre stratégiques ou organisationnelles qui, elles, visent l'agencement du système d'aide et du contexte dans lequel l'aide s'enracine.

« T'es experte de la recherche de leviers qui nous permettent des choses parce que pourquoi, pourquoi t'as saisi ces leviers-là c'est pas par hasard » ME_8.

Pour le CMPP, le maître E est le lien qui ramène à l'école, de même que pour le maître ordinaire, il est vécu comme le lien avec la famille, les partenaires et les autres acteurs scolaires (maîtres des classes antérieures ou des autres établissements).

Le maître E joue un rôle très particulier dans la construction des liens, en particulier avec les familles, comme en témoignent cet extrait de verbatims :

ME_2 : « Et ça, très souvent les collègues me le disent : "Ah tu peux aller plus loin que nous avec les parents" ».

ME_2 : « Non parce qu'ils ont très peur, moi tous mes collègues de milieu ordinaire quand i(ls) me parlent de la relation aux parents i(ls) me disent tous « J'ai peur de rencontrer les parents qu'est-ce que je vais leur dire, comment je vais l'aborder ? » ou des fois i(ls) me disent : « T'as osé dire ça ? Moi jamais j'aurais osé le dire ou le faire » mais non il y a des choses pour lesquelles ils ont très peur parce qu'ils se sentent tout de suite en première ligne. S'il y a quelque chose qui dysfonctionne ça vient d'eux et et i(ls) se sentent vraiment mal à l'aise avec la famille. Nous on a peut-être justement cette chance d'être un peu en dehors de ça et plus libres ».

Dans ces situations critiques, le lien s'établit le plus souvent par des voies informelles (échanges lors des récréations ou entre deux portes, rencontres sur le parking de l'école, etc.), et on retrouve là les jeux explicite/implicite, formel/informel qui permettent de maintenir des « possibles ». Il semble même être une des spécificités des maîtres E, sans doute en raison de leur position marginale-sécante et périphérique (Crozier & Friedberg, 1977) dans le système scolaire, dans l'école mais au seuil de la classe.

Une exploration plus fine des intentions et des objectifs de l'action d'aide montre comment les cohérences se construisent autour de l'écrit et de la lecture.

3.3 La lecture un objet commun au service d'intentions diversifiées

Pour les deux élèves suivis, les données font apparaître une préoccupation commune autour de la lecture et de la production d'écrit, mais parfois dans des logiques différentes. Dans les deux cas, si tous travaillent le registre instrumental de la lecture (reconnaissance de mots, de sons, de syllabes, de la correspondance phonie/graphie etc.) certains, comme le maître E et l'orthophoniste, travaillent les conditions permettant à Victor d'investir une posture de lecteur ou d'élève par le biais du registre créatif et de l'imaginaire :

ME_3 : « Sur les fiches qui proviennent du maître ordinaire, on voit systématiquement les consignes des exercices, mais aucun objectif, jamais les objectifs ne sont énoncés, alors que les compétences sont assez précises, ce qui est paradoxal? Le maître E travaille sur des compétences beaucoup plus transversales et les objectifs sont énoncés clairement voilà. Les objectifs du maître E ne sont pas sur des connaissances, mais sur les stratégies, les comportements d'apprenant. Les attitudes, la pensée logique et le code de l'écrit, donc utilisation des connaissances, mais pas de connaissances nouvelles ! » (ACC1, lg394-401)

On peut noter des continuités diachroniques entre les séances pour chacun des acteurs autour des stratégies de lecture et de la discrimination des sons pour le maître E, mais aussi des continuités synchroniques entre les acteurs comme pour la discrimination des sons, des syllabes, des mots etc. du maître de la classe. Ainsi, si la mise en actes de l'aide fait très nettement apparaître des liens entre les acteurs.

Les compétences ciblées par le maître E et le maître de milieu ordinaire peuvent être communes, mais la question de la difficulté amène le maître E à investir d'autres formes de stratégies :

- *ME_9 : « Dans les objectifs du ME il apparaît souvent qu'il a comme objectif le code de l'écrit, qui d'accord est transversal, mais les correspondances phonies/graphies, elles, sont bien des compétences spécifiques ? ».*
- *ME_1 : « C'est peut être des compétences ciblées, mais utilisées dans un mode transversal ».*
- *ME_7 : « Le support est cognitif, maintenant effectivement la difficulté elle est en classe et le dépassement de la difficulté est plus sur le transversal ».*

La question de la lecture est partagée mais la présence de la difficulté déplace le problème d'apprentissage comme le marque cet extrait :

*ME_1 : « En fait c'est bien **sa (*)** difficulté à **apprendre en classe (**)**.... **le code (***)** est mis au premier plan et en fait c'est pas ce qu'on travaille au premier plan, on n'est pas là pour refaire le code qui se fait dans la classe, le maître E est là pour essayer de voir, pourquoi, il a du mal à apprendre ce code, donc on va utiliser là où il est en difficulté pour essayer de voir pourquoi il y a difficulté, mais notre objectif à nous, ça va pas être de lui faire apprendre que p et h ça va faire [f], ça il va l'faire en classe, on va essayer de comprendre pourquoi il ne peut pas, on va voir les difficultés de mémorisation, les difficultés de balayages visuels etc. Mais, on n'est pas là pour refaire les apprentissages qui sont de la compétence du maître de milieu ordinaire dans la classe, on se situe ailleurs... C'est presque notre détour à nous de partir de ce qui est difficile là, pour aller travailler sur les stratégies, les procédures Comment je me positionne pour être dans le bon rôle et dans le bon jeu pour apprendre ».*

Les points *, ** et *** mentionnés dans l'extrait de verbatim marquent une bonne part des spécificités du maître E en pointant les différences :

- il travaille sur un élève singulier (*) marqué ici par le possessif ;
- cet élève a des difficultés à apprendre en classe (**). Contrairement à l'orthophoniste qui aborde la question comportementale et individuelle de la difficulté d'un enfant, le maître E appréhende la dimension sociale et contextuelle de cette difficulté qui est construite entre l'élève, le maître et la situation de classe ;
- mais le maître E partage avec ses partenaires (maître de la classe et orthophoniste) un même support de travail : le code.

3.4 Analyse des tâches proposées au titre de l'aide

Notre analyse des tâches proposées aux deux élèves suivis s'organise autour de l'explicitation du but à atteindre pour l'élève, de la description du contexte social (aménagement matériel et humain) dans lequel la tâche se déroule, de la formalisation des critères de réussite et des variantes didactiques.

Le but de la tâche est l'item le mieux renseigné, il traduit d'ailleurs la focalisation de l'aide sur l'action, et peut-être moins sur l'activité de l'élève. La description du contexte dans lequel se déroule l'aide peut sembler assez bien renseignée mais environ un quart des traces qui précisent le contexte sont des règlements de jeux utilisés essentiellement par le maître E et l'orthophoniste. Par ailleurs, les informations mentionnées décrivent majoritairement le matériel nécessaire à la mise en œuvre de la tâche et non le contexte social dans lequel elle prend place (individuellement, en petits groupes, selon quel mode de regroupement : groupe de besoin, de niveau, d'activité etc.).

Certains professionnels pointent une nouvelle différence entre le maître E dont l'activité serait orientée vers des « petits bouts de réussite » pour placer l'élève dans une dynamique renouvelée de plaisir d'apprendre, et le maître de la classe dont l'activité serait orientée par les performances des élèves en terme d'acquisition des connaissances et compétences inscrites au programme. Ainsi, il serait plus aisé pour un maître de milieu ordinaire de définir des critères de réussite pour l'élève, là où le maître E ne pourrait traduire la remise en situation de réussite en termes de critères.

ME_8 : « Je trouve que nous, on n'est pas trop peut être dans les critères de réussite parce qu'on n'est pas sur les/compétences performance....Le maître ordinaire il est plutôt sur des compétences.... Et forcément des performances (...) si on est dans des mises en situation de réussite, ce qui me questionne c'est... Comment définir des critères ?(...) je trouve que souvent on est sur de l'implicite parce qu'on attend ce que tu disais sur

⁴ Nous reprenons, un peu plus loin, l'analyse de chacun de ces points que nous avons volontairement numérotés et mis en relief.

le... Le tarot des mille et uns contes et puis finalement le premier truc pour moi c'était déjà qu'ils prennent du...un peu du plaisir à rentrer dans ces cartes là ».

Autrement dit, pour le maître E, ce serait l'élève en tant qu'individu apprenant qui serait central, là où le maître de la classe serait centré sur les savoirs et les performances de l'élève.

4. Discussion : quels partages ? Quelles sources de cohérences ?

4.1 Des systèmes évaluatifs qui témoignent des ruptures et des continuités à l'œuvre

D'une manière générale les maîtres de milieu ordinaires situent la question évaluative dans le seul registre du contrôle (Ardoino et Berger, 1989) des résultats obtenus dans la tâche, ce qui confirme la focalisation du maître sur la tâche et sur des objectifs essentiellement instrumentaux référés aux compétences attendues dans le cycle. Les maîtres E mobilisent, lui, à la fois les dimensions évaluatives et de contrôle, mais dans des registres plus variés que ceux des maîtres de milieu ordinaires : l'évaluation des compétences psychosociales (besoin de ré-assurance), le maintien dans la tâche ou la mise en activité. L'orthophoniste évalue la motivation, la participation de l'élève, sa capacité à se décentrer. Maîtres E et orthophonistes contrôlent et évaluent (c'est-à-dire interprètent) les processus cognitifs que l'élève développe dans les tâches. L'analyse de besoins est plus développée chez le maître E et l'orthophoniste qui usent d'un système évaluatif beaucoup plus « sophistiqué » que celui des maîtres de milieu ordinaire.

Les régulations et les remédiations apparaissent peu, la manière dont les intervenants évaluent et ce qu'ils évaluent traduit une préoccupation essentiellement orientée vers les connaissances pour les maîtres de milieu ordinaire, et à la fois les connaissances et le comportement pour les maîtres E. Ils partagent la préoccupation du comportement avec leurs partenaires (orthophoniste, psychologue, etc.). Ceci situe le maître E au carrefour non seulement d'une diversité de préoccupations traduisant la présence d'un spectre de compétences professionnelles plus large que celui des maîtres de milieu ordinaire.

4.2 Le maître E au carrefour des synchronisations

Le système d'aide est tout à la fois orienté vers des compétences scolaires larges où l'élève est invité à s'appropriier les règles spécifiques du travail scolaire (Perrenoud, 1994) et vers un travail plus instrumental d'appropriation (lecture, numération...). Ainsi, le maître E se trouve au carrefour de ces intentions et crée des liens entre les différentes formes d'aide constitutives du système, non pour gommer les écarts mais pour les maintenir en tension et conserver la dynamique d'aide et la complémentarité des approches (Mérini, Ponté, Thomazet, 2011). Il procède pour cela par des jeux stratégiques inscrits entre le formel et l'informel, l'implicite et l'explicite et par des positionnements à l'égard de ses partenaires manifestement soucieux de garantir les conditions de possibilité d'une aide constructive (Thomazet, Ponté, Mérini, 2011). Ces jeux engendrent des discontinuités d'action mais permettent dans le même temps l'ajustement des différentes temporalités en présence (Ponté, Thomazet, Mérini, accepté) et les continuités d'intentions d'aide. Ainsi si l'on retrouve bien dans les formes de travail l'héritage « d'un legs de division et de concurrence » (Mazereau, 2010) et un clivage de paradigme entre le travail des acteurs scolaires et non scolaires (en particulier ceux du monde médico-social). Tout se passe comme si ces discontinuités et ces écarts étaient indispensables dans ce contexte la spécificité du travail du maître E consiste à entretenir le contrat de collaboration (Mérini, 1999) pour conserver la dynamique du système d'aide et maintenir la perspective du retour de l'élève dans des situations ordinaires de classe. Ainsi là où l'imaginaire collectif (Giust-Desprairie, o.p.) invoque des cohérences (Mazereau, 2010), les discontinuités sont clairement inscrites dans la réalité des pratiques mais sans doute moins dans la prolongation d'un clivage historique que dans la nécessité d'une rupture de situation

pour l'élève. Nous reconnaissons deux des propositions de registres de continuités de Couturier, Larose et Bedart (2009) : la continuité informationnelle et relationnelle, mais nous nous interrogeons sur la « *continuité d'approche qui pose dans le temps la cohérence des finalités et des modes d'intervention* ». En effet, si l'on peut trouver une cohérence de finalités c'est à un niveau de granularité très large qui s'appliquerait à la notion d'aide, mais au niveau des pratiques, les intentions apparaissent comme relativement divergentes. Ainsi, la continuité des interventions et des finalités nous semble relever d'une construction intellectuelle collectivement partagée par les adultes que l'analyse des pratiques effectives semble réfuter. Plus surprenant même, la discontinuité semble volontairement recherchée et perçue comme nécessaire pour la remise en réussite de l'élève. Nous pourrions schématiser l'idée que la discontinuité du travail incombe aux acteurs de l'aide et que le processus de continuité incombe à l'élève. Une condition, pourtant, semble nécessaire à ce schéma, c'est que l'élève construise du sens à ces écarts et ce point relèverait, alors, de la responsabilité des adultes. Dans l'affirmation du milieu ordinaire comme centre de gravité de l'inclusion et de l'aide, le maître E joue un rôle majeur. Son expertise d'enseignant, couplée à celle de la prise en charge des élèves en difficultés scolaires sont des atouts indéniables qu'il semble pouvoir transférer aux situations collaboratives (Mérini, Thomazet & Ponté, 2011).

Conclusion

Maîtres E et orthophonistes, contrairement aux maîtres de classe, ont un recours relativement fréquent à des domaines d'actions plutôt ludiques qui traduisent leur volonté de remettre l'élève dans une dynamique de réussite, sans pour autant perdre de vue la question des apprentissages. Le travail d'aide, vu sous l'angle de la collaboration, vacille entre ruptures, indispensables pour sortir d'une situation où la difficulté est le plus souvent socialement construite en classe, et continuités entre les aides à l'œuvre. Les adultes semblent être responsabilisés par la question des continuités, en particulier sur les conditions nécessaires à leur développement. Par contre, la synchronisation qui constitue le fondement du processus d'aide semble être de la responsabilité de l'élève et les liens avec les familles semblent déterminants.

Enfin, si les compétences ciblées par les acteurs de l'aide, et les objets (la lecture, la production d'écrits) peuvent être communs, les stratégies restent clairement différentes, ce qui explique cette situation de l'aide à mi-chemin entre ruptures et continuités. La formation comme la recherche devra dans l'avenir s'emparer de cette nouvelle situation engendrée par la place centrale de l'Ecole ordinaire et des politiques inclusives nouvellement impulsées par les réformes éducatives.

Bibliographie

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Revue Sociologie du travail*, 44 pp.481-497.

Beguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement in P. Rabardel et P. Pastré (Dir). Toulouse : Octares éditions.

Chossy, J. F. (2010). *Passer de la prise en charge à la prise en compte*. Rapport remis au premier ministre. Novembre 2011.

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*, 146, 17-25.
- Couturier, Y., Larose, F., & Bedart, Y. (2009) « Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu défavorisé » *Les sciences pour l'Education pour l'Ere nouvelle*, n°4, 2009, 59-75.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 1-19.
- Famose, J.P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris: INSEP.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012, à paraître, juin 2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en éducation, numéro Hors Série 4*.
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et «savoirs méthodologiques»: un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*(20), 123-136.
- Giust-Desprairie & Lompre, (1984). L'imaginaire institutionnel, *Pratiques de Formation*, 8, 59-66.
- Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires: approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (8). Consultable à tfe.revues.org/index1574.html
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), Octobre 1995, 193-211.
- Jamous H. (1969) *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Paris : CNRS.
- Landry, C. (1994). *Émergence et développement du partenariat en Amérique du nord*. Dans C. Landry et F. Serre (Ed), *École et entreprise: vers quel partenariat?* (p. 7-27). Ste Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lefeuve, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse de doctorat de l'Université Toulouse II le Mirail.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marcel J.-F. (Dir.) (2004) *Les pratiques enseignantes hors la classe*. Savoir et formation. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (Eds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.F. (2011) Travail partagé et analyse des pratiques en éducation à la santé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*. Vol. 14, n°2, 2011, 61-78. Université de Sherbrooke Canada.
- Mazereau, Ph. (2007) Evaluer les aptitudes des élèves, définir les handicaps : les différents régimes de l'adaptation scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 37 – 33-45.

- Mazereau, Ph. (2010) Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 51 – 13-26.
- Mérini, C. (2004) Former au partenariat, est-ce possible ? in Jourdan D. *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud, collection " École et santé ".
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* (16).
- Mérini, C., Ponté, P., Thomazet, S. (2011) « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension ». Les pratiques collectives au sein des établissements scolaires. Tensions et enjeux. Piot, T., Dupriez, V. et Marcel, J.F (Dir.). N° thématique de la revue *Travail et Formation en Education*. N°7 <http://tfe.revues.org/index1413.html>
- Mérini, C., Thomazet, S. & Ponté, P. (2011). Working in partnership: a professional gesture of the special needs teacher. *International congress ECER 2011, "Urban Education"* in Berlin, Germany from 13 to 16 September. Network 15. Research Partnerships in Education.
- Perrenoud, Ph. (1993) Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996, pp. 109-127).
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- Pierrisnard, C. (2010). La dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté. *Recherches en éducation*. N°8 Janvier 2010. 997-108
- Ponté, P., Thomazet, S. & Mérini, C. (accepté). Au seuil de la classe le maître E régule différentes temporalités. *Revue Recherches En Education*. Nantes.
- Schnapper, D. (2004). La République face aux communautarismes. *Etudes*(2), 177-188.
- Sfez L. (1981) *La critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.
- Thomazet, S., Ponté, P. & Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Revue Recherches En Education* n°11. Nantes. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article134>
- Zay D. (dir) (1994a). "*Enseignants et partenaires de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble*" Paris - INRP, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogie en développement, p.190.
- Zay D. (dir) (1994b). "*La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale?*", Paris, INRP, PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui.