



HAL
open science

Au seuil de la classe, le maître régule différentes temporalités

Pascale Ponté, Serge Thomazet, Corinne Mérini

► **To cite this version:**

Pascale Ponté, Serge Thomazet, Corinne Mérini. Au seuil de la classe, le maître régule différentes temporalités. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2010, Genève, Suisse. <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individuali>. hal-00782275

HAL Id: hal-00782275

<https://hal.science/hal-00782275v1>

Submitted on 29 Jan 2013

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.

AU SEUIL DE LA CLASSE, LE MAÎTRE RÉGULE DIFFÉRENTES TEMPORALITÉS

Pascale Ponte, Serge Thomazet, Corinne Mérini

Clermont Université, Université Blaise Pascal,
PAEDI¹ EA 4281,
F-63000 Clermont-Ferrand. France
pascale.ponte@univ-bpclermont.fr

Mots-clés : Travail collaboratif, difficulté scolaire, temporalisation, aide spécialisée.

Résumé. En France, de nouveaux textes réorganisent le champ de la prise en charge des difficultés scolaires. Ces évolutions ont justifié une recherche que nous menons depuis trois ans sur le travail des maîtres E (enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique) et ses vecteurs de transformations. Nous en présentons ici une partie centrée sur la gestion des temporalités. La construction de l'objet et la méthodologie ont été structurés en mobilisant la sociologie des organisations et la psychologie ergonomique ; avec lesquelles se conjugue la philosophie. La méthodologie s'appuie sur un collectif de travail. Une analyse des documents professionnels nous a permis de repérer des « points de tension professionnels » que nous avons explorés de manière plus détaillée. Nos résultats montrent que les maîtres E sont au cœur du dispositif de travail collaboratif et développent des stratégies propres pour répondre aux conflits de temporalité générés par les prescriptions.

1. Introduction.

En France la récente circulaire du 3 mars 2009² réorganise le champ de la prise en charge des « petites » difficultés scolaires en les réaffirmant comme relevant du domaine du maître de la classe et rappelle les missions des structures médico-sociales en direction de la grande difficulté. Ces évolutions ont pour effet de déplacer les limites du métier du maître E, de redéployer son espace de pratique en particulier en minorant son activité d'aide directe et en majorant ses activités partenariales ce qui lui demande de coordonner un ensemble d'activités. Pour aborder l'impact de ces différents changements, après avoir stabilisé notre cadre théorique selon une approche systémique de la prise en charge de l'aide, nous présenterons une analyse des enjeux de temporalisations à l'œuvre dans des situations de travail collaboratif autour de la prise en charge des élèves en difficulté.

2. Eléments de problématique.

2.1 Le Maître E face à des unités fonctionnelles de pratique différentes de celles des maîtres de milieu ordinaire avec des partages imposés à la fois par la prescription et les réalités de terrain.

Depuis quelques années, l'aide aux élèves en difficulté prend place au travers de différents dispositifs de prises en charge toujours plus nombreux comme, le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), l'aide personnalisée, qui sont venus s'ajouter aux structures « historiques », non scolaires (CMP³, CMPP³ etc.) ou scolaires (RASED). Cette évolution des dispositifs d'aide introduit, dans le contexte français, des changements significatifs concernant la prise en charge de la difficulté. En effet si le maître E (ME) reste l'enseignant chargé de l'aide

1 Processus d'Action des Enseignants Déterminants et Impacts (PAEDI). Equipe d'Accueil (EA)

2 Circulaire n° 2009-0001

3 Centre Médico Pédagogique et Centre Médico Psychopédagogique

spécialisée à dominante pédagogique, au sein de l'école, l'évolution des textes incite à une prise en charge des élèves en difficulté par les maîtres des classes (qui disposent depuis 2008 de temps pour l'aide personnalisée), amenant les maîtres E à investir une fonction de conseiller, ou de maître ressource en matière de difficulté scolaire. Avec ces nouvelles prescriptions, nous faisons l'hypothèse que la fonction du ME est bousculée, voire remise en cause de plusieurs points de vue et notamment par une transformation des unités fonctionnelles dans lesquelles ces professionnels agissent. Nous entendons par unité fonctionnelle un système organisé repéré et institué en matière d'espace de temps et d'activité entre autre par la prescription, et qui se situe à l'intérieur d'autres espaces de pratiques professionnelles comme l'école ou l'institution. Selon Claparède (1931, repris par Hameline, 1993), qui a été un des premiers à utiliser un point de vue fonctionnaliste, le seul fait que tout organisme vivant constitue un système qui tend à s'auto-conserver, fait de lui une unité fonctionnelle. Par la suite, le terme d'unité fonctionnelle a été étendu à la vie artificielle, désignant tout système unifié adaptatif. Ces unités fonctionnelles sont des entités organisées pour une fonction précise révélant par la même une certaine homogénéité de fonctionnement, et donc, dans la situation qui nous occupe, la prise en charge de l'élève en difficulté. Les unités fonctionnelles de prise en charge de la difficulté se voient démultipliées au travers de différents systèmes plus diffus prenant en charge d'autres types d'aides, sans pour autant les associer à la spécificité des difficultés rencontrées par l'élève.

De plus les dernières circulaires tendent à repositionner les maîtres E dans une classe et lui confier la mission de maître ressource en matière de difficulté auprès de ses collègues de milieu ordinaire. Or, lorsque le ME était dans un réseau, il intervenait dans différentes écoles et sa fonction ne le définissait pas nécessairement comme personne ressource. Il y a donc rupture de cohérence des unités fonctionnelles traditionnelles de prise en charge de la difficulté, au sens où elles subissent à la fois un changement de territorialisation et de fonctionnalité, et entraîne la création de nouvelles unités fonctionnelles de pratique pour le ME.

Ainsi le déplacement opéré va engendrer des changements de structures et de mission ce qui a redéployer de nouveaux espace / temps de prise en charge de l'élève en difficulté. C'est ce dernier point que nous allons aborder plus en détail pour notre communication.

2.2 L'espace et le temps facteurs de nouvelles temporalisations.

Les espaces / temps de travail de prises en charge des élèves en difficulté sont déplacés ce qui génère de nouvelles unités fonctionnelles et amplifie le travail collaboratif. L'ensemble de ces modifications génère de nouvelles temporalisations qui débordent la simple mise en œuvre d'un temps métré à l'œuvre lors des interactions humaines.

La temporalisation est la mise en œuvre d'un espace/temps défini par un cadre réglementaire (ici les textes officiels) et investi par des acteurs, c'est pourquoi nous parlerons de temporalisation pour la mise en œuvre (Heidegger, 1927). La temporalité, elle, est le temps vécu par la conscience, celui dont elle fait l'expérience et qui déploie, à partir du présent (seul moment que saisisse une attention opérante), un passé qui est fait de rétentions utilisées comme acquis et comme appoint pour l'action (mais c'est le présent qui somme et interprète ce qui fut actuel et ne l'est plus) et un futur qui est fait de protentions, c'est-à-dire de projets, de possibilités nouvelles (mais c'est encore le présent anticipe l'avenir, en fonction de ses souvenirs et de ses prises). La temporalité est à l'œuvre notamment lorsque les acteurs ont des décisions à prendre concernant la prise en charge de l'enfant en difficulté ou de son orientation dans un cursus ou une structure. En d'autres termes, la temporalisation est le temps qui organise les activités des acteurs et la temporalité concerne l'acteur tant dans son rapport intime au temps issu de son histoire propre. La temporalisation définie par les prescriptions institutionnelles influe donc sur la construction identitaire professionnelle.

En multipliant les espaces temps on multiplie les processus de temporalisations, qui obéissent à des logiques organisationnelles différentes et peuvent engendrer des apories, des conflits au sens contradictoire que nous avons appelées tensions qui taraudent les processus identitaires et le rapport au métier.

2.3 Objectifs de recherche.

La question est pour nous d'identifier, chez les maîtres E, les temporalisations et temporalités en présence dans les unités fonctionnelles dans lesquelles ils interviennent, puis dans un deuxième temps de comprendre comment les ME s'accommodent des tensions dont nous supposons l'existence dans les différents « temps » en présence.

Nous nous proposons de répondre à cette question à partir d'une analyse qualitative des pratiques collaboratives ordinaires des maîtres E, tout d'abord en les situant, puis en les explorant à l'aune de la tension générée par le conflit de temporalisations. Car c'est en situation de pratiques collaboratives que peuvent se tendre ces différentes temporalisations et temporalité. De fait, identifier la présence de ces différentes tensions induites par les nouvelles prescriptions devrait permettre d'interpréter ces conflits de temporalisations et leurs répercussions en termes identitaires dans la construction du métier. La Fédération Nationale des Associations de ME (FNAME) a financé cette recherche sur les pratiques du maître E dans ses rôles de partenaires.

3. Structures théoriques d'analyse, situation de la recherche, méthodologie.

3.1 Des structures théoriques plurielles pour aborder la complexité des pratiques collaboratives.

3.1.1 Structures théoriques permettant de situer le grain et l'objet du travail.

3.1.1.1 Approche systémique.

Les nouvelles unités fonctionnelles créées par les nouvelles prescriptions induisent des réorganisations tant structurelles qu'identitaires ouvrant de nouveaux rapports de force, redéfinissant des espaces / temps et des pratiques nouvelles. Par le fait un nouveau système complexe de prise en charge de la difficulté, institue de nouvelles combinatoires (Morin, 2005). En ce sens nous avons choisi de faire coopérer plusieurs structures théoriques, pour observer comment l'aide est investie. C'est le cadre théorique de la complexité telle qu'a pu le définir Morin (2004) qui servira de base à notre structure théorique. Car la connaissance des parties additionnées ne peut conduire à la connaissance du phénomène. La complexité est invisible, du point de vue des disciplines qui fragmentent l'objet ou qui l'isolent, alors que notre objet nécessite de relier les phénomènes. Pour cela il faut une structure épistémique commune qui a le sens de la complexité de l'objet (Morin, 2004). Cette structure épistémique ne saurait être que plurielle pour accéder au grain particulier d'analyse des pratiques collaboratives car dans ces espaces interagissent des unités fonctionnelles différentes avec, par voie de conséquences, des pratiques différentes dans un éco système déterminé par la collaboration.

Une connaissance « riche » n'est pas spécialement « sophistiquée, formalisée, mathématisée », c'est une connaissance capable de connaître le lien qui s'établit entre des informations, des données, les objets et le contexte dans lequel ces éléments entrent en relation (Morin, 2002).

3.1.1.2 Eléments de lecture de la complexité.

Ces pratiques collaboratives sont peu explorées par la recherche, et mal repérées par les praticiens eux-mêmes. Les nouvelles associations de prise en charge génèrent des interactions où se développent de nouveaux pouvoirs de décision qui bouleversent la manière d'aborder le métier de ME et la prise en charge de la difficulté par les maître de milieu ordinaire. C'est pourquoi nous tentons de développer ce nouveau domaine d'étude qui a pour ambition de comprendre les liens qui se tissent dans ces espaces collaboratifs.

En accord avec notre postulat systémique, nous avons choisi de croiser différents points de vue, celui, d'une part, de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et plus précisément encore de la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) pour la lecture des stratégies d'acteurs et leur positionnement dans le système, ensuite une approche d'ordre psychologique (Leplat & Hoc, 1983) sur le travail et les personnes au travail comme lecture des

personnes au travail et les effets identitaires dans la construction du métier, et enfin une approche philosophique, sur la temporalisation comme compréhension du contexte.

Ces différents points de vue nous amènent à porter attention aux pratiques en tant qu'activité conduite par les enseignants dans le cadre de leur fonction. Nous considérons que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier engage les acteurs dans la gestion de situations complexes et dynamiques. 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.

3.1.1.3 *Au-delà des approches micro et macro : une approche « méso » adaptée à notre objet d'étude.*

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 des maîtres ordinaires, notre objet (qui n'est qu'un pan du métier du ME) est la conjugaison des temporalités et leur temporalisation. Les pratiques collaboratives ne peuvent être réduites pour autant à de simples phénomènes stratégiques (Landry, 1994), ou organisationnels (Lesain-Delabarre, 1999). Dans le même temps, l'unité d'analyse qu'est la tâche, mobilisée par la psychologie pour comprendre les interactions d'enseignement / apprentissage est tout aussi inadaptée quand on réfère à une unité fonctionnelle qui n'est plus la classe.

Le choix s'est donc porté sur les approches théoriques différentes nous permettant d'atteindre un grain moyen plus « étroit » que celui de l'analyse stratégique et de sortir de l'unité fonctionnelle classe pour aborder un pan particulier du métier d'enseignant, la prise en charge collective de l'aide aux élèves en difficulté. Cet aspect du travail enseignant ayant peu été exploré nous positionne au-delà des approches macro et micro plus fréquemment visitées.

3.1.2 *La Philosophie du temps comme grille de lecture des données.*

3.1.2.1 *Quatre niveaux d'approche.*

Pour notre analyse, il est important de définir une première partition celle du temps métré, quantifié et objectif celui de la durée calibrée, comme l'année scolaire ou le temps de prise en charge et organisationnelle celui de l'emploi du temps hebdomadaire dans lequel s'inscrit l'activité des ME et des maîtres de milieu ordinaire.

Pour entrer plus avant dans la compréhension du temps subjectif, c'est à Heidegger que nous empruntons la grille de compréhension de ce qu'il stabilisera sous le non de temporalisation. Dans *Sein und Zeit*, Heidegger (1927), distingue trois « niveaux de temporalisation » c'est-à-dire trois manières de définir, penser, et de vivre le temps. Le premier niveau, correspondant à la définition la plus élaborée et au vécu le plus authentique, celui du « Souci ». Pour Heidegger le principal souci est la finitude de l'homme, la *Zeitlichkeit* (traduit par Temporalité au sens de « Souci du temps en tant que tel »). Ce que Heidegger appelle le *Dasein*, soit l'être humain en tant qu'ayant seul le souci de l'être, celui de l'intime qu'il résumera par le temps du Je, est fait de l'expérience de l'individu et de son propre rapport, culturel et personnel (Ponté, 2004), au temps. Ce premier niveau de temporalisation est constitué par l'expérience et l'histoire individuelle. Le second niveau est celui de la *Geschichlichkeit* traduit par Historialité à cause de *Geschichte*, l'Histoire, donc ce qui relève du temps historique. Pour Heidegger, c'est à la fois ce qui se déploie « un étirement entre naître et mourir » (*Erstreckung*) et ce qui concerne l'être-en-commun (*Mitsein*), pour nous celui de l'histoire créée par un vécu commun que résumera Heidegger par le temps du Nous qui croise bien évidemment les différents temps de l'intime.

Le dernier niveau est celui de l'*Innerzeitlichkeit* (traduit par Intra-temporalité dans le sens de : « qui est dans le temps ordinaire »). C'est ce que Heidegger appelle « le concept vulgaire de temps », c'est « ce dans quoi les événements arrivent ». C'est le diktat du « monde de l'on » (par

opposition à ceux du je et du nous) dans la mesure où il est subi c'est un temps extérieur contingent. C'est le niveau le plus superficiel, c'est aussi, pour Heidegger, le plus mondain, celui des comportements déterminés par les institutions, la mode et la morale, pour nous celui qui organise le temps scolaire entre la sédimentation des programmes, l'emploi du temps et les heures allouées aux différentes régulations de la prise en charge de la difficulté. Mais aussi, comme le souligne Heidegger, c'est un temps où l'idéologie est à l'œuvre. En ce qui concerne la prise en charge de la difficulté il y a, par exemple, un glissement de concept qui, en quelques décennies, est passé de l'exclusion (loi de 1909) à l'intégration à partir de 1947 et celui de l'inclusion qui préside aujourd'hui à la prise en charge de la difficulté.

Notre analyse s'étaiera donc par ce quadruple niveau d'appréhension des temporalisations, celui de la mesure du temps qualifié d'objectif car c'est un temps métré qui cadre les différentes temporalisations à l'œuvre dans les situations de pratiques collaboratives. Celui des acteurs dans leur identité professionnelle et individuelle le Je, celui des interactions générées par la collaboration le Nous, celui de l'institution le On qui structure une temporalité d'ordre sédimentaire et inclusive pour le MO et inclusive et psychogénétique pour le ME.

3.2 Situation de la recherche.

L'étude menée dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008) associe trois chercheurs et quatorze praticiens maîtres E de trois régions françaises. La situation de recherche intervention a permis de développer un véritable « collectif de travail » (Clot & Litim, 2008) instaurant la proximité nécessaire à la récolte d'informations à notre démarche ethnographique menée sur 2 ans et poursuivant un double objectif épistémique et transformatif. L'objet d'une recherche-intervention n'est pas d'agir sur les situations professionnelles elles-mêmes, mais sur les grilles de lecture et d'analyse que le professionnel mobilise pour comprendre son métier et lui permettre de le reproblématiser (Martinand, 2000) par effet téléologique. L'objet d'étude est construit à la limite de deux univers, celui de la recherche et de la pratique, permettant ainsi aux chercheurs de s'assurer de la pertinence de l'objet dans l'univers professionnel et aux praticiens d'identifier de nouveaux espaces professionnels. La succession des rencontres et des débats permet d'accéder à des niveaux de travail inaccessibles à une observation première ou naïve des pratiques collaboratives. Le choix des données traitées, opéré par les professionnels, est partial, orienté et subjectif, mais est contrebalancé par une approche instrumentée et longitudinale. Le travail d'indexation est, par exemple, mené conjointement par les chercheurs et les praticiens, et favorise une rupture épistémique par le travail de mise à distance. De ce point de vue, cette distanciation joue un rôle déterminant pour les étapes suivantes d'analyse des séquences vidéo lors des entretiens d'autoconfrontation qui suivent.

3.3 Méthodologie.

La relative absence de recherche sur les pratiques collaboratives et les unités fonctionnelles du ME (marquée d'ailleurs dans ce travail par l'absence de revue de littérature) explique le manque de visibilité de l'objet qui nécessite, avant tout, un repérage spatial et topologique. De plus, notre prise en compte de la complexité nous a conduits à produire une méthodologie plurielle. Pour cela nous avons mené une méthodologie en deux temps : un premier temps de repérage fondé sur les écrits professionnels qui nous ont permis de dessiner une typologie des pratiques collaboratives du ME. Ce travail à mis à jour des tensions que nous avons ensuite introduites comme variables lors des autoconfrontations croisées. Le second temps s'est appuyé sur l'analyse de séquences filmées de pratiques collaboratives menées par le ME dans des situations où celui-ci est impliqué, et ceci en trois étapes : entretiens d'autoconfrontations, d'autoconfrontations croisées (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004), et de débats collectifs. Chaque séance a été transcrite et les verbatim ont servi de support à la présente communication.

3.3.1 Recueil d'écrits professionnels.

Il s'agit pour les praticiens de collecter toutes les traces écrites qu'ils pensent pouvoir rendre compte de leur activité en matière de travail collaboratif (notes, comptes-rendus, projets d'aide, évaluations etc..). Ainsi chacun « interprète » la commande. Ce qui peut apparaître comme un « biais », un frein à la scientificité, est atténué par le traitement spécifique des données. Ainsi l'ensemble des écrits professionnels recueillis la première année a constitué un premier corpus qui a été indexé selon une grille utilisée lors de recherches précédentes a permis de repérer les pratiques collaboratives (Mérini, Thomazet, Ponté, Accepté) et des éléments contradictoires des pratiques, que nous avons appelés tensions.

Le travail sur les écrits professionnels a permis un balisage du champ entre différents espaces d'intervention (celui du ME, des maîtres ordinaires, des parents, des structures extra-scolaires, etc.) Ce premier niveau d'exploration nous a amené à identifier trois grandes tensions du métier de ME :

- Des postures contradictoires dans le recours à l'implicite ou à l'explicite,
- Une tension entre la position de collègue à l'égard des maîtres de milieu ordinaire et l'expertise du ME en matière de difficulté scolaire,
- Et des conflits de temporalité, c'est le jeu de cette dernière variable dans l'analyse des pratiques que nous nous proposons de présenter ici.

Ces différentes variables ont donc constitué les points d'entrée pour les autoconfrontations

3.3.2 Confrontations croisées.

Après avoir isolé les tensions, nous leur avons fait jouer le rôle de variables pour interroger les pratiques. Chaque enseignant était invité à commenter son activité à partir des vidéos de réunions réalisées selon un dispositif d'auto-confrontation dite « initiale » puis ces mêmes vidéos sont discutées collectivement dans une « auto-confrontation croisée ». Dans un troisième temps, les données transcrites ainsi que les analyses opérées par les chercheurs sont mises en débat dans le groupe national. Avec Foucault (2002) nous considérons que les pratiques discursives et les énoncés donnent en partie accès à ces savoirs tels que les professionnels les mettent en actes. Notre système de validité est fondé sur une triangulation et saturation des faits observés (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) nous n'utilisons que les données qui apparaissent dans nos deux dispositifs de recueil de traces (écrits professionnels et vidéos) et nous nous assurons d'une saturation de celles-ci (Morse, 1995).

Pour la présente communication, nous présenterons les résultats de l'analyse des tensions de temporalités que le ME rencontre en situation de travail collaboratif, dans la quadruple lecture de la temporalisation: celle du Je, du Nous et du On, selon la grille d'analyse présentée dans la structuration théorique du travail.

4. Résultats et discussion.

4.1 Le maître E au seuil de la classe ajuste les « possibles » et les impossibilités.

Si l'analyse des écrits professionnels montre bien que le ME est l'auteur principal et que son interlocuteur privilégié est le maître ordinaire, il apparaît également que les écrits ne sont pas repérés dans le temps, rarement datés, ils ne font pas ou peu état de leur destinataire. Les traces récoltées témoignent, de par leur nature, de pratiques multiples et diversifiées (compte rendu, régulation de suivi, notification de décision et d'évaluation.) Cet aspect de cartographie des pratiques est développé dans (Mérini, Thomazet, & Ponte, accepté). Ainsi, si le ME est bien l'épicentre des échanges partenariaux, sa place est au seuil de la classe.

Les échanges se déroulent dans un espace temps non systématisé et sont tout aussi bien formels, qu'informels. Les espace / temps formels sont ceux définis par les circulaires pour la régulation ou les demandes d'aides et les espaces informels sont ceux que le ME investit pour pouvoir exercer sa fonction de partenaire. Enfin les temps de concertations sont le plus souvent situés dans des temps périscolaires, très marginalement interstitiels (pause repas, récréation) ce qui confirme le déplacement de l'unité fonctionnelle de prise en charge de la difficulté par rapport au temps scolaire et à la classe. En termes de lieu, si les locaux du RASED sont souvent privilégiés en revanche l'espace classe, trop porteur d'affect selon les commentaires des ME, n'est pas investi. Il est important de noter que, dans les échanges et sous l'influence des nouvelles prescriptions, la relation ME / maître de milieu ordinaire est asymétrique dans la mesure où c'est le ME qui sollicite ces échanges pour pouvoir exercer sa fonction d'aide dans un espace informel, constitutif de l'unité fonctionnelle de prise en charge. Pour autant, la responsabilité de la prise en charge, incombant à présent au maître de milieu ordinaire, cette asymétrie fonctionnelle est à mettre en relation avec l'asymétrie formelle de responsabilité attribuée au maître ordinaire, contrairement à la situation antérieure de l'aide spécialisée.

La question du temps de travail telle que le ressentent et les mettent en relation les ME avec les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires a été un point de débat majeur c'est pourquoi nous avons choisi, lors des autoconfrontations et des confrontations croisées, de revenir sur ces questions d'espace / temps qui semblaient ne pas trouver de point d'accord réglementaire ou fonctionnel, c'est ce que nous avons appelé point de tension et que nous avons proposé comme entrée de questionnement lors des confrontations croisées. Nous avons pu mettre à jour quatre niveaux de tension autour de la variable temporalité / temporalisation:

- Des tensions liées au temps calendaire métré et objectif : celui de l'emploi du temps et du rythme annuel et stratifié de l'année scolaire,
- Des tensions de temporalisation interpersonnelles du premier niveau de temporalisation : celui du Je,
- Des tensions liées à la rencontre des histoires singulières relevant du deuxième niveau de temporalisation, celui de l'histoire qui est constitutive des espaces collaboratifs, l'histoire en commun, le Nous,
- Des tensions liées aux temporalisations des structures organisationnelles elles-mêmes troisième niveau de temporalisation celui de l'institution : le On.

4.2 Le maître E au carrefour de différentes temporalités.

4.2.1 La temporalisation à l'œuvre au sein des échanges collaboratifs.

Les données montrent que, dans sa construction identitaire professionnelle, le ME n'est pas sous l'emprise des mêmes temporalisations que le maître de milieu ordinaire. En effet, celui-ci est dépendant de « l'institution classe », c'est à dire de l'année scolaire organisée par des programmes, alors que le ME, lui, est sous l'influence d'une temporalisation institutionnelle différente, orientée essentiellement par le développement de l'enfant et son rapport à l'école, comme l'illustre cet extrait de propos d'un ME : « *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.* » (ECC4, ME D, lg202-205)

Pour chacun des acteurs du travail collaboratif, le premier niveau de temporalisation celui du Je identitaire de l'acteur au travail, croise bien évidemment celui de l'institution (le temps du On) puisque c'est le cadre de leur fonction qui a défini ces différentes formes de temporalité, c'est sans doute un des points majeurs de tension repérés par notre analyse des résultats. Le point de rencontre engendré par l'histoire de la collaboration des différents protagonistes (le ME, le maître E et l'enfant/élève et ses parents) est également un point de tension des temporalités comme le souligne un ME 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... tu sais 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 » (ECC4, ME Co, lg471-473).

Ainsi, au carrefour de la collaboration se tendent des temporalisations de nature différente, celles des acteurs en situations professionnelles, celles des enfants en situations d'élèves, et celle des parents qui investissent pour leurs enfants une autre temporalisation.

De plus la nouvelle prescription déplace les pratiques du ME 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 des logiques propres à chacune d'entre elles : celle de l'individu par exemple dans la rencontre maître / élève, celle de l'histoire commune des partenaires et celle propre à l'institution. Ces points de rencontre constituent un système qui vise à aider et dans le même temps un espace de travail commun pour les acteurs de l'aide où, cohabitent des temps incarnés et subjectifs, et des temps métrés et objectifs. Ces nouveaux espaces de travail appellent de nouvelles approches en terme de recherche en éducation qui jusqu'à présent a plutôt fonctionné autour des unités fonctionnelles classe ou établissement (Marcel, Piot, & Dupriez, à paraître). C'est donc les interactions des différentes temporalisations que nous avons observées et que nous décrivons plus en détails.

4.2.2 *L'articulation des emplois du temps provoque des tensions interpersonnelles.*

Ces tensions repérées dans un premiers temps sont inhérentes au fondement même des deux fonctions (de ME et de maître de milieu ordinaire) convoquées dans les pratiques collaboratives. En effet si la pratique du maître ordinaire est organisée par la règle des trois unités (l'espace, le temps et l'action, représentés par l'unité fonctionnelle de la classe) celle du ME est régie par des unités spatiales et d'action différentes (les unités fonctionnelles de l'aide et celles de la collaboration). Ce qui provoque des tensions interpersonnelles exprimées ici par une ME : « *Moi j'ai un collègue, sur une des écoles où je suis rattachée, s'il me voit partir avec mon sac, il me dit : "bonne promenade" !* » (ECC2, ME F, lg 325-326). Dans cet extrait apparaissent deux logiques de temporalisation, celle du maître de la classe conçue sur le modèle des trois unités évoquées plus haut : la classe, l'emploi du temps et l'activité d'enseignement ; et celle du ME qui lui se situe au seuil de la classe, dans un temps diffus qui déborde le temps de la journée scolaire et dont des pratiques sont situées entre soutien et régulation.

Ces tensions interrogent les logiques identitaires de chacun, l'enseignant existe dans un espace / temps repéré (la classe, qui est organisée sur l'intention d'enseignement), alors que l'activité du ME (pourtant également enseignant) est orientée par l'intention d'aide et n'investit pas le même espace / temps. Le rattachement des ME aux RASED, et surtout depuis 2005 à des circonscriptions fait que leurs pratiques dépassent largement les limites de l'école tant en termes de lieu, d'activité et d'emploi du temps. La logique identitaire de chacun se structure autour de ces trois unités différentes. La présence « morcelée » dans le temps et dans l'espace du ME ne permet pas au maître de milieu ordinaire de le reconnaître comme pair puisque son activité n'a pas, de par la prescription, la même temporalisation. Le premier niveau de temporalisation, celui du Je, est alors malmené par la différence d'organisation de l'activité des acteurs impliqués pour l'aide.

4.2.3 *La conjugaison des temps : tensions inter-structurelles.*

Un autre point de tension est apparu lors des confrontations croisées celle concernant plus la temporalisation de troisième niveau, celle du On, qui, rappelons-le organise le temps des différentes unités fonctionnelles de prise en charge des élèves (la classe, le groupement d'adaptation, l'aide personnalisée ou encore le CMPP). Le temps est mesuré, mais l'étalon n'est pas le même selon les espaces de prises en charge des élèves /enfants. Le temps de la classe est celui de l'élève qui progresse selon un rythme repéré par l'année scolaire, celle-ci étant incluse dans une stratification allant de la petite section de maternelle au cours moyen deuxième année. Celui du développement psychogénétique de l'enfant (groupement d'adaptation, CMPP...) dont les stades de développement ne coïncident pas toujours avec les apprentissages attendus aux différentes étapes de la scolarisation qui, elle, est segmentée en année.

Au travers de ce phénomène on peut percevoir deux conceptions qui s'affrontent celle d'un apprentissage stratifié et annualisé (celui du maître de milieu ordinaire) et celui du développement plus long et ascensionnel de l'enfant (celui du ME), ce qui, dans le contexte spécifique de l'école, fait s'affronter deux durées et crée des tensions au moment des prises de décision pour le devenir scolaire d'un élève. Une ME déclare : « *Le temps du réseau n'est pas le même que le temps de la classe. On n'est pas sur une année scolaire. On n'a pas les programmes.* » [...] « *Le maître de la classe a un programme, il a un objectif pour l'ensemble du groupe d'âge* » (ECCI, ME CH, lg 620-621) Dans cet extrait on perçoit deux temporalisations qui « s'affrontent » quand il est question d'aide en travail collaboratif. Si l'élève a tendance à être organisé sur le rythme des passages en classe supérieure, (aspect sédimentaire) un élève apprend année après année (temps court) ; mais en arrière fond il existe un temps plus long, celui de l'enfant auquel s'adresse plus spécialement le maître E et la famille : « *Nous (maître E) on se dit, que l'apprentissage de la lecture ce n'est pas un an, pour apprendre à lire, c'est toute la scolarité primaire, voire encore après.* » (ECC2, ME Co, lg 459-560)

Ces temporalisations définies l'une par les programmes et l'autre par celle du développement de l'enfant marquent la prise en compte d'une part de l'élève et, d'autre part, des rythmes développementaux de l'enfant. Ici se conjuguent difficilement les temps du Je (celle de la personne) et du On (celle de la norme). Même si ces deux temporalisations cohabitent dans l'institution l'une organise le métier du maître ordinaire et l'autre celle du ME c'est en ce sens que l'on peut parler de conflit. En effet si l'on conçoit parfaitement que l'enfant déploie sa propre temporalisation en dehors de la classe, au sein de l'institution, cela pose problème pour les adultes chargés du même devenir pour l'élève, car la temporalisation de l'aide ne coïncide pas avec la temporalisation de l'unité fonctionnelle qu'est la classe. Les différentes temporalisations se rejoignent, et se tendent quand il s'agit de prendre des décisions, en particulier, pour aider l'élève.

La question de la décision intervient dans des temporalités antagonistes qui sont sous la pression de l'instant, et de l'attente de résultat : « *Dans un suivi de scolarité, ce n'est pas les mêmes logiques que dans une synthèse ou dans une équipe de synthèse, ou une équipe éducative. C'est très, très important de bien situer l'espace institutionnel dans lequel vous vous infiltrez parce que du coup ça donne de l'information sur l'espace de décision dans lequel, on va être et dans la temporalité de la décision!* » [...] *Les uns s'arrêtent sur un instant alors que les autres pensent à... à la continuité.* » (ECC4, ME D, lg 461-465 & ME Co, lg 475-476) Un lien existe entre la prise de décision et l'espace institutionnel dans lequel elle sera prise. La temporalité est le résultat d'une organisation espace (physique, symbolique et social) et des temps (longs, courts et moyens). On aperçoit ici les conflits que peuvent générer des temporalités différentes inhérentes aux structures organisationnelles dans lesquelles les pratiques se développent. Le maître E situé au seuil de la classe construit des médiations pour rendre l'aide possible, car la logique temporelle de l'institution « classe » prend le pas sur la logique temporelle de l'aide. Et c'est la conjugaison des temps qui le renvoie au cœur du partenariat car il doit faire « avec/contre » toutes ces temporalités.

4.2.4 Tension des histoires singulières.

En effet, pour contourner ces durées antagonistes, au sens temps métré, le ME investit une stratégie propre : le détour. Le détour passe, ici, par l'histoire (dans l'exemple cité ci-après, la continuité), le temps du Nous celle de l'enfant dans son milieu et le croisement de celle du maître dans son exercice. « *Par exemple, un enseignant qui a un enfant très turbulent, soit il ne regarde que "de toutes façons cet enfant il ne peut pas écouter, il ne peut pas avoir entendu ce que j'ai dit, de toutes façons il bougeait sans arrêt" et puis d'un autre côté quand il accepte de travailler avec nous, on se dit qu'il faudrait peut-être aller voir un peu ce qui se passe dans la famille, comment on peut travailler, et il y a des enseignants qui sont tout de suite d'accord pour aller avec nous rencontrer les parents et chercher.* » (ECCI, ME Ch, lg 597-601)

En permettant la structuration d'une histoire singulière, celle de l'enfant et de son maître, le ME permet au maître de milieu ordinaire de regarder la difficulté d'un élève singulier autrement qu'à travers de ces difficultés d'apprentissages scolaires. Cette stratégie du déplacement du regard du

maître ordinaire en l'invitant à prendre en compte l'histoire d'un élève semble être une constante du métier, un geste professionnel particulier. « *Ça a changé le regard [de la maîtresse] sur lui, parce qu'elle était persuadée qu'il n'avait pas de mémoire, elle s'acharnait à le faire mémoriser et en fait, partant de ça, elle a changé de stratégie.* » (ECC1, ME AM, lg 214-215)

En renvoyant au développement de l'élève, le maître E tente de déplacer le regard de la maîtresse et de faire se conjuguer le temps court de la classe et le temps plus long du développement de l'enfant pas toujours synchrone avec le rythme du temps de l'organisation de l'école. C'est l'irruption du temps du Nous, la constitution d'une histoire commune qui permet de prendre en compte la difficulté propre à un élève, et cette difficulté puise ses racines dans l'histoire singulière d'un individu : l'enfant. « *Oui, mais moi par exemple, sur le court terme des fois, je, je... prends le panel de lecture d'un élève de CP, bon il est en difficulté, ça traîne ou autre, il a du mal à entrer dans la combinatoire, il n'arrive pas à suivre ou autre, qu'est ce que je fais ? Je fais quelque chose que la maîtresse, elle, n'apprécie pas spécialement mais je sais que je l'aiderai pour le début de la lecture, il la déchiffre, lui, sa lecture, seul! Je ne suis pas sa maman donc c'est pas la mère qui lit, peut être est ce que c'est trop long... Je prends le temps de passer un quart d'heure, vingt minutes à ce qu'il fasse l'acte de déchiffrer, de faire l'effort d'y rentrer dedans, pour qu'après, quand la maîtresse va le remettre devant, et qu'il puisse arriver à aller un peu plus vite dans le déchiffrage quoi, et là je suis dans la réussite rapide, c'est ce que je fais parce qu'il faut qu'il ait des moments de réussite dans la classe quoi! Absolument!* » (ECC4, ME D, lg 491-499). Dans cet extrait le ME augmente la temporalisation de l'enfant pour reconstruire le temps de la classe.

Les régulations du maître E portent en grande partie sur la conjugaison des temporalités. Ainsi, dépassant une simple recherche de compromis entre des temporalités apparemment incompatibles, les maîtres E avec qui nous avons travaillé se sont montrés capables de mettre en place un projet d'aide pour l'élève, voire un projet d'équipe intégrant la coexistence de différentes temporalités. Cette conjugaison des temporalités utilise le détour comme outil, ce qui pourrait être un élément du genre professionnel (Clot, 1999). Les ME mettent en place, par exemple, un temps augmenté pour que l'élève soit en coïncidence temporelle avec ses pairs ou un détour par l'histoire de l'élève pour que le MO puisse accepter l'élève dans sa singularité. Les ME utilisent aussi une tâche donnée à l'élève comme outil visant à modifier les pratiques des maîtres de milieu ordinaire. Ainsi, les ME permettent la construction d'une histoire commune pour que les temporalités en présence dans l'unité fonctionnelle de la classe puissent coïncider.

5. Pour conclure

L'étude a permis de mettre à jour les différentes apories liées aux interactions des différentes temporalités, qu'elles soient liées au Je (personnelle), au Nous (conjoncturelle), au On (structurelle). Mais qu'elles soient structurelles, interindividuelles ou conjoncturelles les différentes temporalisations des unités fonctionnelles en présence dans les pratiques collaboratives impactent l'espace de la prise en charge de la difficulté scolaire, et vont bien au-delà d'une simple question de durée, de temps métré de prise en charge, en France celle des deux heures hebdomadaire d'aide personnalisée, par exemple. Un temps organisationnel est contingent, il a des logiques temporelles, des structures qui l'abritent et des logiques, celles des acteurs qui le mettent en œuvre. En situation de pratiques collaboratives ces logiques s'affrontent et semblent être une des apories révélées par l'analyse des situations observées. Ces temporalisations trouvent leurs points de butées dans les textes de cadrage de la prescription, mais aussi dans la manière dont sont investies les missions dans les unités fonctionnelles et en formation.

Enfin, au niveau de la recherche cette fois, les pratiques collaboratives sont une composante nécessaire à prendre en compte dans la compréhension des pratiques enseignantes, car elles sont en relation étroite avec les décisions qui sont prises pour l'élève (en milieu ordinaire ou non, dans et hors la classe). Dans le cadre de la structuration d'un champ sur la difficulté scolaire, ces propositions sont d'autant plus importantes si on ne veut pas créer un point aveugle, qui serait tout aussi préjudiciable à la recherche qu'à la formation.

6. Bibliographie

- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : Puf.
- Clot, Y., & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques*, 14(1), 101-114.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Foucault, M. (2002). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard (Nrf)
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 65-70.
- Hameline D. (1993) Claparède. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23 (1-2), 161-173.
- Heidegger, M. (1927). L'être et le temps. Paris : Flammarion
- Jamous, H. (1969). Sociologie de la décision: la réforme des études médicales et des structures hospitalières. Paris : CNRS.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Eds.), (2004) *La recherche en éducation, étapes et approches* Sherbrooke : Editions du CRP.
- Landry, C. (1994). *Émergence et développement du partenariat en Amérique du nord*. In *École et entreprise: vers quel partenariat ?* in C. Landry & F. Serre (éd.) Québec : Presses Universitaires du Québec, 7-27
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique Tome I* (pp. 47-60.) Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psy. ergonomique. Paris : PUF.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1999). Partage, Convergence et démocratie : difficultés du partenariat. *NRAIS* 6, 139-152
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles. Paris : ESF.
- Marcel, J.F., Piot, T. & Dupriez, V. (à paraître). Entre la classe et l'établissement, un entre-deux scientifique à explorer et à structurer. In *Travail et Formation en Education (TFE)* [<http://tfe.revues.org>].
- Martinand, J.-L. (2000). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. Conférence de clôture du colloque AECSE/CREFI, "Les pratiques dans l'enseignement supérieur" (oct. 2000). Université Toulouse le Mirail. CD-Rom.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* (16).
- Mérini, C., Thomazet, S. & Ponté, P. (Accepté). De la position du maître E à ses rôles de partenaire : Vers une cartographie des pratiques collaboratives. In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand, (ed.) *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : PUQ.
- Morin, E. (2002) *A propos de la pensée complexe*, actes du colloque pensée complexe CNRS Janvier 2002.
- Morin, E. (2004). *La méthode*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Edition du Seuil.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Ponté, P. (2004). D'hier à aujourd'hui il y a demain, Thèses de doctorat. Université Paris Ouest La défense
- Sfèz, L. (1981). La critique de la décision. Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française* (50), 35-47.