



HAL
open science

Le maître E dans ses rôles de partenaires

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté

► **To cite this version:**

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté. Le maître E dans ses rôles de partenaires. 2009.
hal-00923207

HAL Id: hal-00923207

<https://hal.science/hal-00923207v1>

Submitted on 6 Jan 2014

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.

RAPPORT INTERMEDIAIRE

LE MAITRE E DANS SES ROLES DE PARTENAIRE

Auteurs : Mérini C., Thomazet S., Ponté P.

Laboratoire PAEDI (processus d'action des enseignants, déterminants et impacts), EA 4281, IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, 63000 Clermont-Ferrand, France

Avec le groupe national de ME-FNAME engagé dans la recherche

Azzi V. (92), Bernard F. (39), Blondy C. (49), Boisgontier I. (14), Dalgalian M. (79), Delmon D. (39), Fernier C. (25), Gaufreteau A. (79), Maneyrol-Verrier M. (44), Martin A. M. (39), Salem T. (92), Simon C. (39), Supiot M. (44).

INTRODUCTION

Contexte de l'étude

La fonction d'enseignant spécialisé chargé de l'aide pédagogique a été créée il y a plus de quarante ans maintenant. L'enseignant spécialisé, en travaillant avec de petits groupes d'élèves, utilisait une « pédagogie du détour » et des situations interactives issues des pédagogies actives pour faciliter les apprentissages des élèves qui n'avaient pas pu apprendre par les méthodes magistro-centrées alors dominantes dans les classes.

Depuis la fin des années 1980 (notamment depuis la loi d'orientation de 1989), la pédagogie différenciée est devenue la pédagogie des classes ordinaires et l'enseignant spécialisé, devenu maître E (désormais ME) rencontre un problème de mission. Celle-ci est, en effet, orientée vers des élèves « qui manifestent des écarts importants par rapport aux attentes de l'enseignant » (Circulaire 2002-113), et se heurte à celle des enseignants non spécialisés. Perte de lisibilité de la fonction pour les ME, nécessité de mettre en œuvre des structures de différenciation pour les enseignants non spécialisés : les lignes de définition de la mission ont bougé et les liens à établir entre les deux aussi.

Plusieurs rapports et recherches, soulignent notamment le manque d'efficacité des liens entre les différents partenaires concernés par l'enseignement aux élèves en difficulté (Ferrier, 1998; Gossot, 1996). Ces constats, dont les professionnels sont conscients (Crouzier, 2003), ont certes modifié légèrement les pratiques, tout en pointant de nombreuses résistances (Lesain-Delabarre, 2000).

S'ajoutent à cela les mutations profondes de l'école, qui réinterrogent encore la fonction de maître E, notamment par l'arrivée de nouveaux publics (élèves handicapés), l'augmentation du nombre d'élèves en grande difficulté scolaire et/ou comportementale et des changements organisationnels (comme la mise en place d'un dispositif de soutien assurés par les enseignants des classes ordinaires...).

Ces constats et évolutions ont amené des maîtres E, et leur association professionnelle (FNAME) à s'interroger sur la professionnalité spécifique du maître E, sur la question des partenariats (Toupiol, 2007) et à programmer la présente recherche

L'aide aux élèves en difficulté

Le travail d'aide pédagogique, a fait l'objet d'un nombre relativement important de travaux de recherche à tous les niveaux de l'école (de la maternelle au lycée). Ces études portent aussi bien sur le travail en classes ordinaires, que sur des pratiques d'aide en petits groupes, assurés par des enseignants ordinaires ou spécialisés. Les travaux ont été menés avec des outils conceptuels et méthodologiques issus de champs scientifiques multiples (didactique, linguistique, sciences de l'éducation, sociologie, psychologie...), ou en adoptant une posture multiréférentielle (Ardoino, 1993), voire systémique.

Au risque de caricaturer un champ de recherche extrêmement complexe, on peut distinguer deux grands domaines de questionnement, l'un centré sur l'enfant (ses difficultés, ce qui l'empêche d'apprendre...) et un autre, plus confidentiel, sur les enseignants (les pratiques d'aides...).

Dans les deux cas, c'est principalement la relation enseignant spécialisé-élève qui est étudiée. Que ce soit pour les maîtres ordinaires ou spécialisés, le travail collaboratif apparaît comme une pratique allant de soi, pas véritablement interrogée et peu présente en formation, elle l'est plus dans les discours, mais plutôt sous l'aspect d'un mythe que d'une réalité (Borges, Lessard 2005¹).

Pourtant, la position des maîtres E dans le système éducatif est particulière et, à ce titre, mérite d'être examinée. Elle ne correspond, en effet ni au niveau de la classe, ni au niveau de l'établissement. Ces maîtres « qui ne font pas classe » interviennent dans plusieurs entre-deux : avec les maîtres ordinaires, les familles, les autres membres du RASED², les partenaires agissant dans le domaine de la difficulté ou du handicap. Leur situation singulière dans le système les amène à devoir coordonner les interventions et à coopérer avec des partenaires (Marcel al. 2007³). Cet aspect est à considérer comme un pan légitime et, semble-t-il, déterminant de leur travail. S'il est clairement inscrit dans les prescriptions officielles et le référentiel de compétence du ME, le travail collectif y est bien moins explicite que l'action d'aide ou le repérage de la difficulté scolaire par exemple.

Qu'en est-il de la collaboration dans les pratiques manifestes ? La réponse à cette question permettrait de mieux comprendre le travail du maître E et la place qu'il tient dans les réseaux d'aide actuellement menacés de disparition par la nouvelle réforme du système éducatif français. Mais avant d'explorer la question un détour sur l'évolution historique du métier s'impose.

¹ La collaboration enseignante : mythe ou réalité ? Communication Colloque REF Montpellier France juin 2005

² Réseau d'Aide Scolaire aux Elèves en Difficulté. Ce réseau est constitué de psychologues scolaires, de maîtres E (enseignants chargés de l'aide spécialisée à dominante pédagogique) et de maîtres G (enseignants chargés de l'aide spécialisée à dominante rééducative)

³ Coopérer, coordonner....

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE – STRUCTURES THEORIQUES ET METHODOLOGIE

Evolution historique autour de l'enseignement spécialisé et de l'aide aux élèves en difficulté, et de ses liens à l'activité scolaire

Si, dès la Loi organique de 1882 rendant l'école obligatoire, gratuite et laïque; l'article 4 mentionne la nécessité d'une scolarisation particulière pour les enfants sourds-muets et aveugles, il faut attendre la Loi du 15 avril 1909 pour que s'organise ce qui va se définir comme la Loi instituant les classes de perfectionnement et les écoles nationales de perfectionnement ; la scolarisation obligatoire des enfants " arriérés" et " instables " et par là même instituer les commissions Médico-pédagogiques (CMP). La création du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés (CAEA) reconnaît la particularité de l'enseignement dans ces classes. Il y a donc, dès la création de l'école républicaine, une prise en charge des élèves pour qui l'école semble ne pouvoir garantir l'acquisition du contenu de l'enseignement primaire. Mais cette prise en charge va évoluer au cours des années elle va passer d'une exclusion à une intégration progressive avec des définitions de l'inadaptation qui évoluent elles aussi. Ces différentes prises en charge vont en quelque sorte se stratifier et générer des paradoxes intrinsèques dans la conception de la fonction.

En réalité ces paradoxes intrinsèques ne sont pas l'apanage du seul système éducatif car ils s'inscrivent dans la longue histoire de la norme, de l'altérité et de la différence comme l'ont montré les travaux de M. Foucault, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique* 1961, cette exclusion et enfermement ou intégration des pauvres, aliénés ou handicapés est l'empreinte même de toute société humaine, c'est sans doute pourquoi dès la naissance du concept de l'enfance, P. Ariès, cette partition entre « la norme » et les autres va s'instaurer et être prise en charge par l'institution naissante : l'école de la République, Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, Paris, Armand Colin, 1990.*

La notion d'inadaptation dépasse largement les murs de la classe c'est une construction sociale complexe tout comme le souligne Jean-Manuel De Queiroz, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 2001, l'école est une construction sociale, une forme de relation sociale particulière, qui trouve sa légitimité dans l'invention sociale que représente l'âge de l'enfance. L'objectif du présent chapitre est de retracer le déroulement historique de l'évolution de la notion que l'on stabilisera comme enseignement spécialisé pour essayer de comprendre les logiques qui ont abouti à la réforme en cours de la filière spécialisée dans l'enseignement primaire. Cette approche épistémologique s'appuiera sur les lois et circulaires ministérielles qui prescrivent les missions et les espaces de prise en charge des élèves relevant de « l'inadaptation » scolaire.

Chronologie de l'enseignement spécialisé : approche épistémologique de la notion d'inadaptation

Mise en place de l'exclusion

Les Lois organiques de 1881 & 1882 sont des projets politiques de socialisation pour les enfants du peuple. Cette école a pour projet politique de fonder la République ; elle insiste sur la valeur du civisme et de la cohésion sociale pour faire émerger le sentiment d'appartenance nationale et patriotique. Elle se veut égalitaire et a pour but d'apprendre aux enfants les valeurs de la patrie et de les éduquer à l'ordre social pour les intégrer à une même entité, la Nation française. Fortement régulée dans son projet éducatif et dans ses méthodes pédagogiques, l'école républicaine apparaît comme un puissant vecteur de socialisation, d'intégration à la société française, qui a pour mission de créer et de consolider l'unité nationale en niant les particularismes des individus, notamment des cultures et langues régionales.

Il est à noter que ce courant républicain marque la victoire des tenants de l'idée de l'intégration sociale par l'éducation et l'instruction sur le courant porté par la classe ouvrière qui était celui de l'émancipation et la promotion par l'éducation et l'instruction, Pinell & Zafiroopoulos 1983. Mais là n'est pas notre quête principale, même si elle explique en partie le lien et l'amalgame qui va s'enraciner dans les textes que nous avons explorés entre origine sociale, handicap physiologique et inadaptation scolaire. Ce n'est qu'en 1981 que la distinction entre handicap physique et handicap sociologique va clairement être définie et reconnue par la Loi Savary qui instaure l'éducation prioritaire, qui elle aussi portera la volonté d'intégration sociale, mais reprenons notre étude.

Cependant à mesure que la scolarisation se développe, on se rend compte qu'elle amène dans les écoles beaucoup d'élèves instables ou indisciplinés, dont la présence dans les classes est gênante. En 1904, le ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois, pour préparer l'application de l'obligation scolaire « *aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés, etc.)* » demande à une commission d'établir une classification, qui s'inspirera de Bourneville⁴.

Plusieurs articles du *Dictionnaire* de F. Buisson témoignent de la difficulté : « *Peu de problèmes sont aussi troublants que l'enseignement à donner aux enfants arriérés et idiots, que l'assistance à donner à ces êtres 'anormaux'* »⁵. Ils décrivent les différentes catégories et tentent de les définir ; les adjectifs redondent et se mêlent pour désigner l'incompréhension et l'incapacité à éduquer « ces enfants là ».

On glisse souvent, dans leur description, du niveau physique au niveau moral, la perversion de cette classification inspire en partie la loi du 27 avril 1904 sur les enfants assistés, qui prévoit des « *écoles professionnelles pour l'éducation des pupilles difficiles de l'Assistance publique* », tandis que les pupilles « vicieux » sont remis à l'administration pénitentiaire, qui peut les interner jusqu'à leur majorité. En 1905, Alfred Binet met au point une échelle quantitative des niveaux d'intelligence, qui donne une base à la distinction entre normal et anormal.⁶

Tableau 1 : Chronologie de la prise en charge et de la définition de l'inadaptation :

⁴ Il va institutionnaliser l'action médico-pédagogique et participer activement au vote de la loi instituant en 1909 les classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires où l'institutrice aura également suivi des études d'infirmière Sa conviction est que tous les enfants handicapés doivent recevoir une éducation.

⁵ Citer par J. George, in les cahiers pédagogiques N° 428, Novembre 2004.

⁶ Id.bib

1882 : Loi organique rendant l'école obligatoire, gratuite et laïque; l'article 4 mentionne la nécessité d'une scolarisation particulière pour les enfants sourds-muets et aveugles.

1890 : Introduction de la notion d'âge mental puis de quotient intellectuel (QI) Binet, Simon, mais elle ne préside pas encore à la « mise » à l'écart des enfants concernés par un seuil de QI.

1891: Recensement dans une circonscription de Paris (5° et 6° arrondissement) de 83 " arriérés " et 249 " indisciplinés ». Il y a dès le départ amalgame entre indisciplinés et arriérés.

1905 : Enquête nationale dans les écoles, les asiles, les hôpitaux, qui recense 25 584 idiots, imbéciles, hémiplegiques, arriérés, instables, sur 5 015 416 enfants. Publication de l'échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon. Pour « Ordonner » tout cela le pouvoir législatif promulgue la loi de 1909.

1909 : Loi instituant les classes de perfectionnement et les écoles nationales de perfectionnement ; scolarisation obligatoire des enfants " arriérés" et " instables "; les commissions Médico-pédagogiques sont instituées (CMP) ; création du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés (CAEA). « *Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes :*

- *Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques ;*
- *Des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat.*

• *Art.11. - Les classes et écoles de perfectionnement seront soumises :*

1°. A l'inspection exercée dans les conditions prévues par l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886;

2°. A une inspection médicale organisée par les communes fondatrices ou les départements fondateurs. Elle portera sur chacun des enfants qui seront examinés au moins chaque semestre. Les observations seront consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel. »

Si de nombreuses lois sont votées entre 1880 et 1910, elles ne sont pas systématiquement mises en application ce qui témoigne de la complexité de la situation et du manque de clarté de l'intention des politiques qui, selon leur orientation, peuvent souhaiter un contrôle des populations à risque ou, au contraire la mise en place de dispositifs de protection de la jeunesse. (Chauvière, 1999).

Cependant la volonté politique est affichée : vingt-sept ans après sa création l'école de la République se dote d'une « filière » parallèle où sont orientés les élèves présentant un handicap, ou une inadaptation scolaire tant en terme de performance intellectuelle que d'indiscipline. Ce sont des filières strictement parallèles puisqu'elles débouchent sur des bas niveaux de qualification. D'autre part la loi précise que ces élèves sont considérés comme « médicalement » suivi ce qui indique que l'inadaptation relève de la santé. Nous retrouvons là l'ambiguïté de la définition de l'inadaptation scolaire et de la définition du poste de travail de ces enseignants du moins dans les premiers écrits législatifs car au fur et à mesure des évolutions sociopolitiques les missions vont se clarifiées, il y a bien du scolaire mais également « une pathologie » puisque la loi prévoit un suivi médical. Autre remarque pour les titulaires du CAEA l'inspection est la même que les enseignants que nous avons appelés « ordinaires » cela indique que les élèves sont reconnus « malades » mais les enseignants sont évalués comme pour des enfants « normaux » si cette partition a un sens.

Sans doute est-il nécessaire de faire une mise en garde pour éviter tout anachronisme conceptuel ; jusqu'en 1989, l'école française était « normale », son modèle de l'égalité était celui du même traitement pour tous. Le même enseignement pour tous était une revendication (légitime). Il faut également rappeler que le contexte socio économique n'avait pas les mêmes

exigences envers l'école. Cependant dans ce contexte de l'époque, les élèves qui ne pouvaient pas suivre n'étaient pas stigmatisés pour autant le « cancre » était même sympathique « La Guerre des Boutons », « le petit Nicolas » illustrent cet aspect, la hiérarchie au sein de la classe était partagée entre les bons élèves et les cancre, aujourd'hui les pressions sociales et les enjeux politiques ont modifié le paysage sociologique scolaire.

Mais c'est sans doute avec le développement de l'omniprésence du corps médical, puis des « psychos en tout genre » qui en a fait des a-normaux, dans une période d'avant Canguilhem ou tout ce qui n'est pas normal est pathologique.

Il s'agit bien sûr d'une construction sociale de la notion qui trouve ses origines dans le développement et l'avènement d'un certains nombres de connaissances et de créations liées aux nouvelles conceptions et représentations que la société des hommes a sur le monde.

Ainsi durant 20 années la destinée des enfants jugés « inadaptés » au système va trouver une place dans le monde du travail. C'est donc bien un « détour thérapeutique », selon l'expression de Philippe Rayaud (1983), qui par un enseignement spécialisé, permet aux élèves de s'insérer dans la société : l'école de la république remplissait sa mission. Mais dès l'origine filières professionnelles et filières spécialisés vont se développer conjointement avec souvent quelques connexions. Ce qui montre bien la difficulté à repérer la frontière à établir entre l'éducation spécialisée pour les handicaps et l'enseignement professionnel.

Tableau 2 Chronologie de l'évolution des filières professionnelles et spécialisées

1920 : Création de l'institut de Psychologie de l'Université de Paris et du diplôme de psychologie pédagogique.

1922 : L'Orientation Professionnelle incombe au Sous-secrétariat d'Etat à l'Enseignement Technique ; il s'agit de prévoir le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie en révélant leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles.

1936 : Prolongation de la scolarité à 14 ans.

1942 : Création des premiers postes de psychologues dans les dispensaires et hôpitaux de la Seine (pratique de tests de niveau mental et d'orientation professionnelle).

1943-1944 : Réalisation de l'enquête nationale projetée en 1936 en vue de recenser les enfants déficients en France (97 737 enfants de 6 à 14 ans sont testés).

1944 : Création du diplôme de Conseiller d'Orientation professionnelle.

1945 : Création du premier poste de psychologue scolaire.

Après 1945 : mise en place des IMP et IMPRO

1946 : Ouverture du premier centre psychopédagogique au lycée Claude Bernard à Paris (le second ouvrira à Strasbourg en 1948).Création de la première classe d'adaptation.

1947 : Plan Langevin-Wallon et création du corps des psychologues scolaires.

1950 : Publication des résultats de l'enquête de 1943-1944 : un élève sur 100 est scolarisé en classe spéciale.

1955 : Rapport du Haut Comité de la Population et de la Famille (G. Mauco) préconisant la formation et l'élaboration d'un statut des psychologues et des psychopédagogues par les ministères de l'Education nationale et de la Santé publique.

1956 : Décret du 9 mars 1956 Création des centres médico-psychopédagogiques.

1959 : Prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans ; les élèves de 11 à 14 ans sont accueillis désormais en " cycle d'observation " au collège (CEG) ou au lycée. L'accueil des jeunes déficients intellectuels dans les collèges annoncé en 1965 et 1966 ne sera assuré qu'à partir de la création des Sections d'Education Spécialisée (SES) en 1967.

1960 : Circulaire Lebetre.

1961 : Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Scolaire et professionnelle. Nouvelle marque de la difficulté à tracer la frontière des deux filières. Premier stage de formation en Réadaptation Psychopédagogie. Première classe d'attente en maternelle.

1963 : Constitution du Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale (GERREN).

1963 : Enquête nationale dans les classes spéciales de l'Education nationale (au total, 3 709 dont 3 250 classes de perfectionnement tenues pour 43,4 % d'entre elles par des maîtres non spécialisés).

Création du Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et des Adolescents Déficiants ou Inadaptés (CAEI). Décret n°63-713 du 12 juillet 1963

L'Article 5 du CAEI précise : Le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés se substitue au certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés et au certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air. Un glissement de vocabulaire pointe les évolutions de la notion et amorce le glissement qui va s'opérer car, cette période marque un premier pas vers une réintégration dans le système traditionnel mais qui reste une structure fermée en quelque sorte « internée » avec peu de ponts vers les filières traditionnelles : c'est une intégration non diffuse puisqu'elle n'offre qu'une filière possible (transition etc..).

L'adaptation scolaire

Dans cette période va se concrétiser le changement opéré par le glissement du vocabulaire : on passe d'élèves arriérés et indisciplinés, à des élèves déficients et inadaptés Puis progressivement déficients OU inadaptés : la déficience, renvoyant à la maladie et à l'infirmité, ce qui deviendra le handicap, l'inadaptation renvoyant au champ de la rééducation psycho-pédagogique et motrice, ce qui deviendra l'adaptation. D'où le terme AIS (2 secteurs spécialisés : adaptation et intégration) l'ASH, aura cette même logique sectorisée.

Mais revenons à la notion d'adaptation, ce changement de vocabulaire montre que la prise en charge va se faire différemment ce qui donne naissance à une diversité des modes d'adaptation scolaire, et l'apparition des rééducateurs scolaires.

Tableau3 Chronologie de la structuration de l'adaptation scolaire

1963 : Décret définissant les centres Médicaux-Psychopédagogiques sous forme d'une Annexe au décret de 1956 (Annexe 9)

1964 : M.PIACERE (PS) et Mme PIACERE (RPP) exercent dans la même école d'Issy-les-Moulineaux : première formule GAPP.

1964 : Création des Commissions Médico-Pédagogiques Départementales (CMPD). Stages de formation (reconversion) en réadaptation psychomotrice (RPM) sont ouverts

1965 : Constitution d'un fichier départemental de l'enfance inadaptée.

1965 : Projet pour une formation du personnel du personnel psychopédagogique incluant une formation analytique adressée au ministère de l'Education nationale par J. Favez-Boutonnier et G. Maucou.

1966 : Premier Groupe d'Adaptation Scolaire (GAS).

1967 : Rapport Bloch-Lainé sur l'étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées.

1967 : 27/12/ Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisées (S.E.S) pour l'accueil des déficients intellectuels légers.

1969 : Mise en place du Centre de Recherches de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique par le ministère de l'Education nationale.

1970 : Décision privant la direction pédagogique du CPP Claude-Bernard de la qualification analytique pour la limiter à la seule direction médicale. Début de la Sectorisation Pédopsychiatrique.

Le glissement de la notion effectué par le vocabulaire va entraîner une redéfinition du métier d'enseignant spécialisé

Evolution et définition du rôle d'enseignant spécialisé

L'année 1970 marque le moment où la filière spécialisée va passer de la logique du soin à celle de la prévention ce qui contribue à installer le concept d'enseignant spécialisé qui va devenir le spécialiste de l'adaptation ce qui induit la pédagogie du détour, mais le spécialiste de l'adaptation conservera cependant un fonctionnement proche du médical avec la création des GAPP :

1970 :09/02 : Création des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP), des sections et classes d'adaptation pour la Prévention des inadaptations. Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970 B.O. n° 8 du 19 février 1970 R.L.R., article 516-1.

« Le groupe d'aide psychopédagogique est une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs. Il a la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veille à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet. Il intervient sous forme de rééducations, psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. Il adresse à la commission médico-pédagogique compétente, par les voies normales, ceux des élèves qui en raison de la nature des difficultés rencontrées, de leur gravité ou de composantes pathologiques apparentes ou pressenties doivent faire l'objet d'un examen multidisciplinaire approfondi et peuvent relever de techniques autres que celles dont dispose le groupe. »

Par la création des GAPP on entre dans une logique de prévention avec des interventions extérieures ou des évaluations pour une prise en charge plus lourde, mais le GAPP n'est pas à proprement parlé un élément d'intégration comme vont l'être plus tard les RASED. Le RASED « accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu contribuer à définir dans certains cas », alors que le GAPP : « Il a la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veille à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet. Il intervient sous forme de rééducations, psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. Il peut également isoler en classe d'adaptation ou de perfectionnement des élèves ne pouvant pas suivre pour un temps, est-il dit, un cursus classique. Ces deux entités qui vont se succéder illustre le glissement qui s'opère dans les années 90 l'une le GAPP veille à l'adaptation au besoin elle rééduque et isole les élèves inadaptes l'autre accompagne et complète les mesures prises le RASED est intégré alors que le GAPP est à côté. Ce

glissement n'est pas sans conséquences sur les représentations sociales des enseignants non spécialisés, car ces deux entités, qui n'ont pas les mêmes missions, vont dans l'espace scolaire se succéder et pour la plupart des acteurs être les mêmes, du moins au début, ce qui peut générer quelques confusions sur la prise en charge des élèves car celle-ci va être par définition différentes et va avoir du mal à s'imposer dans les représentations des enseignants que nous avons qualifiés de maître ordinaire.

La spécialité des personnels du GAPP requiert des compétences le législateur acte :

1974 : Diplôme d'Etat de psychorééducateur pour les psychomotriciens thérapeutes du secteur Santé.

Un programme de formation pour la préparation au CAEI apparaît. Cette première trace de contenu de formation pour l'enseignement spécialisé ne veut pas dire qu'il n'y en avait pas avant mais que dorénavant cela fait l'objet d'une circulaire qui prescrit.

Ce qui est important pour la recherche qui nous préoccupe c'est que la création des GAPP va stabiliser l'espace partenarial qui va s'attacher à la fonction des enseignants spécialisés

La dimension partenariale est introduite via la définitions des obligations de service du ME par une circulaire :

1974 : Circulaire Limouzy sur les obligations de service des personnels de l'Education spéciale et de l'Adaptation ; temps de synthèse institutionnalisé.

La question partenariale est institutionnalisée (et par conséquent reconnue) dès 1974. Elle rentre dans le cadre les différents rendez-vous institués du ME avec les différents acteurs (Parents enseignants etc.) De même sont créées les différentes instances de régulation et de pilotages des différents niveaux de l'éducation spécialisée.

C'est au cours de ces mêmes années que la notion d'adaptation va se transformer en notion d'intégration. Ce glissement est lent et souvent, même encore actuellement, les deux notions se superposent.

L'intégration scolaire ou l'école remise face à ses responsabilités :

Ce qui va inscrire à l'ordre du jour la modification conceptuelle de la prise en charge des élèves présentant un handicap est la loi de 1975 qui pour la première fois va parler d'intégration :

1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Décret du 15 décembre 1975 : Création des Commissions de l'Education Spéciale (CDES) et de circonscription (CCPE et CCSD) Décret d'application instituant la Commission Départementale de l'Education Spéciale ou CDES (en remplacement de la CMPD et incluant la Commission d'Orientation des Infirmes) et les Commissions de Circonscription Préélémentaires, Élémentaires et du Second Degré (CCPE et CCSD).

Il ne s'agit plus cette fois d'adaptation, mais d'intégration. Cette intégration des aides dans le système ne va pas se faire d'un seul coup mais selon un long processus il faut sans doute souligné que cette loi de 1975 ne sera vraiment appliquée que trente ans plus tard avec la loi de 2005. Pour l'heure on voit comment d'une arriération ou d'une indiscipline du registre

médicale on passe à une difficulté d'adaptation, avec une logique de prévention qui se scinde en rééducation (RPP RPM) ou isolement dans des filières spéciales internes au système. Par les nouvelles réformes le vocabulaire va passer de l'arriération à l'adaptation puis à la difficulté scolaire.

Tableau 4 Chronologie du glissement de l'adaptation à l'intégration

1975 : Réforme Hady. Loi structurelle qui ramène les isolés au centre d'un système unique.
1976 : Le GAPP est sous la responsabilité administrative du directeur de l'une des écoles où il intervient.
1976 : Instructions concernant la prévention des inadaptations et le rôle des GAPP.
Circulaire du 22 avril 1976 : fonctionnement et composition des commissions de l'éducation spéciale et des commissions de circonscriptions.
1977 : Institution des comités de parents dans les écoles maternelles et élémentaires.
1978 : Enquête nationale sur les GAPP.
1982 : Circulaire sur les nouvelles modalités du recrutement et de l'admission aux stages de spécialisation des personnels spécialisés, dont les RPM, PS, RPP.
1982 :29/01: Circulaire sur l'intégration des enfants handicapés.
1983 : Circulaire sur la mise en œuvre des moyens de l'intégration.
1989 :09/01/ Nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages.
1989 : 06/02/ Création des Sections d'Enseignements Généraux Professionnels Adaptés (S.E.G.P.A). Elles ont remplacé les Sections d'Education Spécialisée (S.E.S)
1989 :10/07/ Loi d'orientation sur l'éducation.
1990 : 15/02/ Le projet d'école.
1990 : Création des R.A.S.E.D. Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 Abrogée et remplacée par la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

Avec ces évolutions, c'est clairement la difficulté scolaire qui est visée on renvoie ainsi à la prise en charge de la difficulté en interne au système scolaire, ce qui avait été exclu dès la création de 1882. Hormis les changements idéologiques post 1968, les constats sociologiques sont flagrants : ce sont les enfants de pauvres qui sont classés « handicapés mentaux légers » et qui atterrissent en SES et autres classes de perfectionnement.

C'est cette logique que les évolutions des années 1990 ont tenté de modifier.

Cette fois ce n'est pas l'élève, mais le système qui doit s'adapter et dans une diversité de prises en charge. Conception qui va à l'encontre de tous les dispositifs qui ont précédé. Ainsi on va redéfinir tous les postes et leur distribution en passant de l'aide, à l'intégration scolaire, à l'adaptation aux situations de Handicap. Le système reste double (adaptation d'un côté, handicap de l'autre).

Il faut sans doute rappeler que comme tout changement il est induit par une dynamique née dans la décennie des années 80 à 90 qui dans un contexte politique nouveau va transformer le paysage de l'école avec notamment les lois Savary sur l'éducation prioritaire et la loi de 1989 qui va instaurer les cycles à l'école primaire en mettant l'élève au cœur du système. Cette approche va faire que ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter à l'école mais l'inverse.

Tableau 5 chronologie de l'intégration scolaire :

1990 : 10/04/ Missions des psychologues scolaires.
1990 : 14/12/ Organisation des Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés.

1991 :18/11/ Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés.
1991 :18/11/ Création des CLIS 1, 2, 3 et 4.
1995 :17/05/ Circulaire sur l'intégration scolaire des préadolescents présentant des handicaps au collège et au lycée. Création des U.P.I.
1995 :13/07/ Nouveau contrat pour l'école.
1996 : Circulaire sur les Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.
1998 : Mise en œuvre de la rénovation des Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés.
1999 : " Bâtir l'école du XXI^e siècle " Une charte pour construire l'école du prochain millénaire.
1999 Scolarisation des enfants et adolescents handicapés
1999 Mise en place des groupes départementaux de coordination handiscol
2001 Extension des UPI aux déficiences sensori-motrices
2002 Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit
2002 AIS – des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves (fonctionnement des CCPE – CCSD)
2002 Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002
2002 Dispositifs de l'AIS dans le 1er degré (redéfinition RASED – CLIS)
2004 Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.
2005 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
2005 Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée scolaire 2005. Circulaire interministérielle n° DGAS/SD3C/2005/390

Cette rapide reconstitution historique traduit l'évolution des conceptions de l'école et de l'enfance. Le système semble avoir pris très vite la mesure de son incapacité à éduquer un certain nombre d'élèves malgré sa volonté politique affichée. Il s'est par conséquent doté de réponses organisationnelles oscillant entre l'univers professionnel et la prise en charge médicale, dans une logique d'héritage de l'ordre primaire, et le champ de l'éducation spécialisée pour la prise en charge sur le modèle médical des difficultés. Il s'est très rapidement doté de professionnels reconnus et diplômés pour cette prise en charge.

Cependant dès le départ les enseignants de ses filières sont évalués sur des aspects pédagogiques et les résultats d'apprentissage alors que les élèves sont traités comme des malades suivis et contrôlés régulièrement. Il y a donc dès les origines des malentendus qui peuvent générer des problèmes de définition de postes et d'identités professionnelles. Des problèmes, par exemple, avec la création des RASED, qui nécessitent des articulations de temporalité et de logiques de prise en charge. En fait, les évolutions des années « RASED » amènent à un saut dans la complexité : on passe d'une analyse de la difficulté centrée sur l'enfant qu'il faut rééduquer à une remise en question de l'école, des savoirs... c'est l'ensemble du triangle didactique qui doit bouger, donc se coordonner.

Apparaissent donc à l'analyse de l'historique des glissements et des définitions qui peuvent générer des tensions :

De temporalité, de conception de la prise en charge et pose la question des savoirs propres à la mission première de l'école : la transmission des savoirs, des codes et des valeurs de la société qui l'abrite.

En oscillant entre le « pathologique » et le « handicap » socioculturel l'enseignement spécialisé peine à trouver sa place.

Points de tensions générés par cette oscillation :

Si dans les systèmes parallèles, avant l'intégration, les élèves n'étaient pas inscrits dans une classe en fonction de leur âge ils y étaient en fonction du problème identifié et répertorié, ils y restaient le temps nécessaire, avec l'intégration et la prise en charge ponctuelle ou intégrée le problème est bien pris en charge mais l'élève, lui, est soumis à une double temporalité celle de sa classe d'âge et de la prise en charge.

Pour ce qui est des enseignants spécialisés ceux-ci vont être soumis aux aléas des réformes et leurs postes de travail s'en trouvent à chaque fois modifiés : titulaire d'une classe au début, rééducateur ou également titulaire d'une classe au moment des GAPP, avec les RASED l'identité professionnelle se diffuse car elle croise celle des autres acteurs. Ce décloisonnement scelle le destin de la conception de l'école républicaine de : un maître une classe, et par là même réinterroge l'identité sans cesse remise en cause du statut d'enseignant et des personnels « hors la classe ». La « présence » de la structure scolaire ne peut se justifier que par l'espace architectural repéré par des murs et trouble par là même l'espace didactique.

Et maintenant ?

En promulguant la loi sur l'avenir de l'école et le socle commun de connaissance et de compétences (2005 2007), les pouvoirs politiques réaffirment la volonté de construire à travers l'institution scolaire le citoyen de demain. Mais à la différence des lois de 1881 & 82, la non acquisition des connaissances, des attitudes et des capacités minimum est prise en charge par un protocole défini comme Programme Personnalisé de Réussite Educative qui reste à la charge du maître ordinaire, renvoyant l'enseignant spécialisé à des missions de consultant et ou d'expert.

Ce que n'avait pas envisagé par les fondateurs de l'école de la république, l'inadaptation scolaire, les nouveaux concepteurs de 2007 l'intègrent : l'inadaptation scolaire reste dans les murs de la classe ordinaire, il est même prévu des temporalités différentes pour l'acquisition du socle (aménagement du temps des acquisitions pour des élèves dont le handicap est reconnu.) cela interroge sans aucun doute la formation des enseignants de classe ordinaire et au-delà des collèges puisque le socle scelle les destins jusque là séparés du primaire et du collège.

Le nouveau paysage redessine et bouleverse les frontières entre la norme et l'anormal mais aussi entre les différents acteurs de l'école ce qui interroge de nouveau la définition et les missions de l'enseignement spécialisé.

Les objectifs de la recherche

Même si elle vise à terme de pouvoir faire des propositions pour faire évoluer le métier du maître E, notre recherche est avant tout descriptive et compréhensive (Barbier & Durand, 2003). Il s'agit de faire une étude qualitative des pratiques de maîtres E, en abordant notre questionnement sous l'angle des partenariats qui bien que rendus possibles dès 1974 (74-148

du 19 avril 1974), n'en restent pas moins mal connus, confondus avec d'autres formes collaboratives et pas forcément intégré à la représentation que chacun a de la fonction de ME. Nous cherchons à identifier les principes qui structurent les rôles de maître E et la manière dont se tissent les liens entre les différents « espaces » scolaires dans et hors la classe (Marcel et al., 2007). Nous portons une attention particulière aux phases de négociation qui se développent entre enseignants spécialisés ou non, parents, élèves etc., et par lesquelles l'action du maître E, et donc les spécificités de ses interventions dans le métier se façonnent et évoluent. La relation partenariale est l'outil qui va permettre à chacun de prendre position par rapport au problème commun à résoudre (Mérini, 2007), c'est là que nous portons le regard pour comprendre comment la prescription d'aide prend forme, et si elle se contextualise selon des mécanismes invariants permettant de repérer la spécificité des prises en charges du maître E en particulier dans la question des liens qui se tissent entre les intervenants.

Notre analyse s'appuie sur les pratiques manifestes des enseignants (travail réalisé), dont on essaiera de repérer les déterminants à partir des différents systèmes de contraintes qui pèsent sur l'activité du maître E : contraintes matérielles, instructions officielles, « travail prescrit », projets et choix des équipes...). Ainsi, au-delà de la tâche réalisée, nous essayerons de cerner l'ensemble de l'activité (Leplat & Hoc, 1983) ou des pratiques (Marcel & Mérini, à paraître) de l'enseignant.

Au-delà des activités singulières, nous recherchons leur inscription dans une culture de « métier », un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) qui doit tenir compte à la fois des contraintes relationnelles (Merini, 2007), mais aussi pédagogiques et didactiques (Bautier, 2005, 2007). Notre approche est donc plurielle, multiréférentielle au sens d'Ardoino (1993), tant dans l'analyse que dans la méthodologie. Elle fait coopérer, pour partie, une diversité de regards (anthropologique, ergonomique, psychologique et sociologique) afin de comprendre les interdépendances qui s'établissent entre les différents espaces professionnels (matériels et symboliques) et l'activité d'apprentissage des élèves. Ce qui fait l'originalité de cette recherche est qu'elle va tenter de maintenir en tension la double dimension : d'une part linéaire et descriptive des pratiques partenariales d'aide aux élèves en difficulté scolaire, et d'autre part, l'identification en amplitude du métier tel qu'il se pratique par l'analyse des relations qui se tissent à la fois entre partenaires mais aussi avec l'élève.

Les enjeux

Ce travail de recherche est, rappelons le descriptif et compréhensif. Cependant, une analyse des pratiques effectives des maîtres E, et de leurs déterminants nous semble offrir des enjeux de deux ordres.

Ce travail de recherche vise à contribuer à clarifier les questions suivantes :

- Comment permettre que les liens qui se mettent en place entre la classe et la prise en charge de l'élève par le maître E soient favorables au travail et retentissent de manière positive sur l'aide aux élèves en difficulté ?
- Comment faire progresser la professionnalité du maître E en mettant en avant toute une part du métier qui est dans l'ombre et souvent trop peu reconnue dans l'institution ?
- En quoi tisser des liens entre acteurs de l'établissement et acteurs de la communauté éducative peut avoir un impact sur les apprentissages des élèves ?
- En quoi tisser des liens entre acteurs de l'établissement et acteurs de la communauté éducative peut avoir un impact sur l'évaluation ?
- Où sont les potentialités d'évolution du rôle de maître E et leurs conditions d'actualisation s'agissant de travailler en lien avec des enseignants non spécialisés

chargés de classe, mais eux-aussi amenés à aider les élèves en difficulté (Discours de Xavier Darcos, 20/02/2008) ?

Des prescriptions peu explicites en matière de pratiques collaboratives mais qui marquent la spécificité des univers du MO et du ME

En ce qui concerne la prescription primaire, la circulaire⁷ du 3 mars 2009 cherche à impulser un traitement de la difficulté scolaire dans le prolongement de la classe allant de la différenciation pédagogique et l'aide personnalisée (relevant de la responsabilité du MO) à l'aide spécialisée du ME voire à une prise en charge par les centres médico-pédagogiques et médico-psycho-pédagogiques. Cette décision bouleverse l'organisation des pratiques des enseignants en imposant : « *de garantir la complémentarité entre l'aide personnalisée et l'aide spécialisée, certains élèves relevant successivement, voire concomitamment, des deux dispositifs. Il est donc impératif que ces derniers s'articulent parfaitement.* » Ainsi l'aide personnalisée, rend nécessaire un repositionnement de l'action du maître E par rapport à celle des maîtres des classes. Or ce repositionnement et le travail de cohérence qui doit s'instaurer au travers du fait de collaboration semblent, pour l'instant, peu pris en compte en formation. Le simple examen des référentiels de compétence des maîtres non spécialisés et des ME montre que si les univers de chacun sont clairement repérable, la question de la collaboration qu'ils partagent, est tout aussi peu explicite pour les uns que pour les autres.

Analyse de contenus de la prescription secondaire

Un examen lexicométrique rapide des référentiels de compétences des maîtres (ordinaires⁸ et E⁹) montre que la prescription secondaire (la formation) ne semble pas mieux expliciter ces phénomènes d'articulation. Les prescriptions (primaire et secondaire) marquent l'injonction à agir de concert sans que les processus amenant à cette collaboration ne soient en réalité clairement identifiés, comme le montrera plus finement l'analyse du chapitre 2. Une comparaison liminaire de mots clés recouvrant les trois pans majeurs d'action : l'aide, l'enseignement, et la collaboration, en cause dans l'activité enseignante telle qu'elle est définie dans le référentiel de compétence respectif des maîtres ordinaires et des maîtres E, montre la fragilité de la prescription en matière de collaboration.

Place de l'aide dans la prescription secondaire MO/ME

La question de l'aide y apparaît comme appartenant bien à l'univers des ME (30 utilisations du terme), on peut constater qu'elle est à peine évoquée pour le maître ordinaire (4 utilisations), surtout si l'on tient compte du fait que le corpus comprends le double de mots pour le MO que pour le ME. Ce point risque de poser problème dans la mise en place de la toute nouvelle réforme incitant les MO à une première prise en charge des difficultés rencontrées par leurs élèves soit dans l'aide personnalisée dans la mise en œuvre des PPRE.

La question de l'enseignement dans la prescription secondaire MO/ME

Dans le référentiel des MO, le mot « élève » apparaît à 57 reprises (12/ME) marquant ainsi la situation « classique » d'enseignement et les logiques d'apprentissage (7/MO, 1/ME) qui la structurent. Il est question des disciplines (23/MO, 6/ME) et de leur maîtrise (15/MO, 3/ME) en termes de connaissance(s) (30/MO, 2/ME) de capacité (s) (17/MO, 1/ME). Les chiffres

⁷ Circulaire n 2009-0001

⁸ Corpus de 3412 mots. A noter que cette quantité doit être affectée d'un facteur important de variété (33% ME et 26% MO), sans doute car les missions du ME sont plus vastes et plus variées que celles du MO.

⁹ Corpus de 1838 mots

montrent que cet univers d'enseignement/apprentissage n'est pas celui du ME dont la fonction, on l'a vu plus haut est clairement orientée vers l'aide. Cet état de fait renforce et exprime bien le fait que le ME soit un maître sans classe, « déconnecté » en partie des logiques usuelles de la classe. Cette « déconnexion » nécessaire pour mettre en place d'autres formes de pratiques impose pourtant d'intégrer le retour en classe et la relation au MO.

Il apparaît par ailleurs que la fonction d'enseignement donc d'apprentissage est dévolue au MO ; ce qui veut dire que de façon implicite, et par défaut, que la difficulté est traitée par le ME mais pas l'apprentissage. Le ME n'enseigne plus il traite de la difficulté, de l'aide ce qui tend à cantonner son action à des aspects méthodologiques et stratégiques.

L'injonction à collaborer dans la prescription secondaire MO/ME

Le troisième champ d'analyse, celui de la collaboration traduit la faiblesse de représentation de la notion pour les deux catégories de personnel (partenaire(s) 5/ME, 7/MO ; partenariat 1/ME, 3/MO ; équipe 0/ME, 2/MO ; partager 1/ME, 1/MO ; participation 6/ME, 6/MO).

La collaboration est une relation interactive et, en ce sens, devrait concerner autant le ME que le MO, s'il est vrai que les chiffres sont cette fois comparables, c'est dans la faiblesse de la formalisation du processus collaboratif.

Au vu des repérages que nous avons pu mener dans cette étude, les situations de collaboration semblent plus être le fait des acteurs qui inventent leurs pratiques de manière empirique (puisque nous avons pu en repérer des traces manifestes, cf. chapitre 3) que celui du système (comme le montre l'analyse de la prescription, cf. chapitre 2). En effet, même si les textes officiels demandent explicitement la collaboration des différents acteurs de l'aide, comme nous le verrons plus loin, rien n'est dit sur les formes que doivent prendre cette collaboration et les modalités pour y parvenir. Il s'agit donc d'identifier dans cette étude à la fois la forme que ces pratiques collaboratives prennent dans la réalité de l'exercice du métier et les logiques qui les sous-tendent avant d'approfondir l'analyse et de repérer leur inscription dans le métier.

Ainsi le repérage des différentes configurations que prennent les pratiques collaboratives du maître E permet d'identifier la spécificité de position du maître E dans le système et de comprendre au travers de ses rôles de partenaire comment il construit la question de l'aide qui fonde sa professionnalité.

En répondant aux questions : avec qui est-il en relation, selon quelles modalités, pour quoi faire, quand et où ? Il nous sera possible de tracer les contours des pratiques collaboratives des maîtres E.

Démarche et méthodologie de recherche

Le travail est mené dans le contexte d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) qui s'attache à modéliser les pratiques dans une perspective multiple d'intelligibilité : intelligence d'intervention, intelligence de recherche mais aussi de formation. Cette pluralité de perspectives permet d'accélérer la diffusion des connaissances appartenant à chacun de ces trois domaines et, dans le même temps, permet de conserver les liens qui se tissent entre eux. Pour cela, le groupe (national) associe des praticiens maîtres E et, en fonction des opportunités de collaboration, des enseignants de classes ordinaires, conseillers pédagogiques et tout autres professionnels dont la présence est jugée pertinente. Les enseignants chercheurs du laboratoire PAEDI signataires du présent document, ainsi que les membres du bureau national de la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME) investis dans la recherche sont aussi membres du groupe que l'on pourrait qualifier de collectif de travail (Clot, Faïta,

Fernandez, & Scheller, 2001). Les membres du groupe sont recrutés sur la base du volontariat et se sont engagés dans le projet de recherche tel qu'il a été contractualisé avec l'organisme financeur la (FNAME) (cf annexe 1 le projet scientifique).

Un séminaire national de mise en commun a lieu tous les trois mois environ depuis deux ans, avec des travaux complémentaires en région.

Présentation des données

Parce que le métier ne se donne pas à voir de manière directe, il va s'agir d'organiser une exploration par strates. Les informations sont extraites du terrain selon une démarche de type ethnographique organisée en différentes étapes qui se chevauchent parfois dans le temps :

a) Une collecte de traces explicites du métier à partir, d'une part des écrits professionnels des ME témoignant de leurs pratiques collaboratives (compte-rendu de réunion, notes, projets, relevé de décisions etc.) et, d'autre part l'enregistrement vidéo de quatre situations collaboratives (l'élaboration d'un PPRE et d'un projet d'aide, une réunion de suivi d'aide et de suivi de scolarité). On peut considérer que les maîtres E faisant eux-mêmes le choix des pratiques à analyser, le font en fonction de ce qu'ils considèrent déterminant dans le cadre de leur mission. En d'autres termes, ils sélectionnent les traces des pratiques (qu'elles soient écrites ou filmées) qu'ils ont envie de valoriser ou qui leur semblent fondamentales dans leur travail quotidien. Si d'un point de vue scientifique cet aspect pourrait constituer un biais méthodologique, nous situant dans une étude qualitative, c'est pour nous au contraire un élément de sens et nous prenons ces choix en compte comme une première strate de significations.

b) Les écrits professionnels sont anonymés à la source (cf codages annexe 2), classés par date et indexés selon une grille validée dans le cadre de recherches antérieures qui permet d'indexer d'une part la trace (son auteur, son destinataire, son objet etc..) d'autre part l'action d'aide en cause à partir de sa description, ses objectifs, les partenaires en présence, son évaluation, ses effets etc.) (Mérini, 2005, 2009). (cf consignes d'indexation annexe 3)

c) En ce qui concerne les séquences filmées, chacun des quatre maître E filmé a été confronté à l'enregistrement de sa réunion de travail (auto-confrontation initiale), puis une rencontre de tous les professionnels (4) a permis, à propos de chaque séquence filmée, un échange collectif (auto-confrontation croisée) selon une méthodologie éprouvée (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004). Les entretiens de confrontation croisée ont fait l'objet d'une transcription et les verbatims associés à la cartographie des pratiques menées à partir des écrits ont servi aux trois chercheurs à repérer les tensions majeures du métier.

d) Ces trois tensions ont été présentées au grand groupe par les collègues impliqués dans les séquences filmées à partir d'extraits vidéos illustratifs. Les débats ont été enregistrés en audio pour approfondir l'analyse.

En résumé, notre corpus ainsi constitué est composé :

- de 101 écrits professionnels permettant de dresser une cartographie des pratiques collaboratives 2007-2008,
- en 2008-2009 de 4 séquences filmées et discutées au travers de 8 entretiens (4 individuels, 4 collectifs retranscrits)
- et d'un débat collectif autour des trois tensions précédemment repérées à partir de séquences vidéos sélectionnées pour leur illustration et engager la discussion.

Traitement des données et cadres conceptuels de référence

1 Traitement des écrits professionnels

La régularité d'apparition de phénomènes et des situations est repérée à partir de la grille d'indexation des écrits professionnels. L'interprétation est menée à partir de l'instrument de description des pratiques enseignantes élaboré¹⁰ au sein du réseau OPEN¹¹ groupe RDH¹² (Marcel, Mérini, Piot, Rinaudo 2006)¹³ et de la modélisation du partenariat comme action négociée (Mérini, 1999, 2006) qui entre dans le cadre conceptuel du travail.

2 Traitement des vidéos

Notre méthodologie se situe dans la tradition ergonomique, avec une méthodologie clinique de l'activité qui associe les protagonistes des situations de travail à son analyse (Clot, et al, 2001; Leplat, 1997). Cette approche, reprise dans le champ de l'éducation, est adaptée à notre ambition de comprendre les déterminants de l'activité du professeur qui n'apparaissent, ni par l'observation simple, ni dans les analyses du discours. En effet, comme le propose Clot (1999) à la suite de Vygotski (1925/1994), nous considérons que l'activité réelle du sujet et son activité réalisée ne sont pas superposables. Ce que fait un professionnel pour réaliser une tâche 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 (op.cit.). Nous chercherons alors à décrire les choix d'action qui sont faits parmi tous les possibles, ce qui détermine ces choix et l'abandon de ceux qui n'ont pas été retenus. Bref, il s'agira de comprendre la dynamique d'action des sujets (Clos et al., op.c.) en nous centrant sur la gestion des publics hétérogènes.

3 Utilisation successive et croisement des méthodes

Les écrits professionnels ont permis de dresser un premier repérage des pratiques collaboratives (Mérini, Ponte, Thomazet, 2009 repris dans le présent document au chapitre 3) telles que les praticiens nous les ont données à voir, c'est-à-dire non exhaustives. Elles nous ont permis d'identifier des pratiques d'aide, des pratiques d'évaluation, des pratiques de communication, des pratiques collaboratives d'échanges pour opérationnaliser des projets d'aide, des pratiques collaboratives de médiation auprès d'une grande diversité d'acteurs ainsi que des pratiques partenariales (Mérini, 1999). Si cette « cartographie » des pratiques permet déjà de repérer ce qui s'actualise dans le travail d'un ME, et les dialogismes qui font controverse, elle ne permet pas d'en extraire le sens, ou leur relief, ni de comprendre les liens qui se tissent entre ces différentes pratiques.

L'éclairage de ces dialogismes par l'analyse ergonomique permet d'accéder à une diversité de dimensions du métier, à une grande diversité de configurations, à des pratiques non actualisées et aux raisons pour lesquelles elles ne le sont pas, et à terme de décrire des principes d'action relevant du genre professionnel.

Le système de validité que nous avons pensé à l'appui de nos méthodes est double. Validité interne d'une part, par la saturation des données, qui nous fait travailler les questions jusqu'à redondance du discours, et par le fait que les acteurs aient à se reconnaître dans la description. Validité externe d'autre part, par la limite qui circonscrit à la fois le métier du ME et ses

¹⁰ Pour consulter l'outil : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?22wng001>

¹¹ Observation des Pratiques ENseignantes, ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.

¹² Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe sous groupe du réseau OPEN coordonné par J.F Marcel.

¹³ Bilan d'activité présenté lors du séminaire OPEN nov.2006.

pratiques collaboratives et par la triangulation des méthodologies qui fait que l'on ne prend en compte dans l'analyse ce que l'on retrouve au travers des deux méthodes de travail sur les écrits et sur les vidéos. Dans la même perspective, la référence aux données terrain permet au lecteur de valider l'analyse en reproduisant lui-même la démarche inférentielle qui l'a produite.

Calendrier de travail

Date	Activité	Personnes concernées
<i>Mars 2008</i>	Signature de la convention	Responsables Université/IUFM/ FNAME
<i>15 Avril 2008</i>	Engagement des enseignants	Enseignants participant à la recherche
<i>Mai 2008</i>	Recueil de traces de l'année 2007-2008	Enseignants
<i>11 juin 2008</i>	Rencontre nationale (régulation, catégorisation et codage des traces)	Groupe national
<i>De sept à nov 2008</i>	Indexation des traces écrites	Groupe national
<i>21 novembre 2008</i>	Rencontre nationale correction indexations	Groupe national
<i>27 et 28 novembre 2008</i>	Enregistrements en vue de la réalisation des auto-confrontations et poursuite du recueil des traces	Équipes régionales GE1 et GE2 et chercheurs
<i>Décembre 2008</i>	Première analyse des indexations	Chercheurs
<i>27 et 28 janvier 2009</i>	Auto-confrontations (organisation par équipes régionales)	Équipes régionales GE1 et GE2, et chercheurs
<i>30 mars 2009</i>	Rencontre nationale : exposé des premières analyses et validation / communication de l'ACFAS (mai 2009)	Groupe national
<i>De mars à mai 2009</i>	Analyse des verbatims	Chercheurs
<i>Mai 2009</i>	Retour des premières analyses à l'équipe régionale	Chercheurs et GE1- GE2
<i>11 et 12 mai</i>	Présentation de la cartographie des pratiques issues de l'analyse des écrits professionnels au colloque de l'ACFAS à Ottawa	Chercheurs
<i>27 mai 2009</i>	Rencontre nationale, exposé des 3 tensions identifiées dans les verbatim par l'équipe régionale GE1-GE2 à partir de séquences vidéos illustratives – confrontations croisées autour des tensions enregistrement des débats	Groupe national
<i>17 et 18 juin 2009</i>	Présentation de la méthodologie de recherche illustrée par l'analyse des trois tensions colloque REF à Nantes	Chercheurs
<i>De juin à</i>	rédaction du rapport intermédiaire	Chercheurs

<i>Novembre 2009</i>		
<i>30 septembre 2009</i>	Rencontre nationale, préparation du colloque de la FNAME et organisation de la suite du travail	Groupe national
<i>24 octobre 2009</i>	Colloque de la FNAME	Dôle
<i>2010</i>	Entretiens complémentaires avec les équipes régionales et avec quelques élèves. Premiers retours de la part des chercheurs sur les travaux de recherche.	
<i>2010</i>	Rédaction du rapport final	Chercheurs

DOCUMENT DE TRAVAIL - NE PAS DIFFUSER

CHAPITRE 2

LES PRATIQUES COLLABORATIVES VUES AU TRAVERS DES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES ET DES COMPETENCES ATTENDUES

Si les univers professionnels des maîtres ordinaires et des maîtres E se sont déployés et redéfinis au gré des circulaires, des lois organiques et des constructions sociales, il nous est apparu important de visiter les textes de cadrage des missions et des compétences liées à chacun de ces deux mondes. Les missions de chacune de ces fonctions sont définies par des textes officiels. En repérant des occurrences, les fréquences d'emploi des mots, des divergences, des convergences et des écarts entre les mots qui constituent ces textes, nous pouvons ainsi explorer la représentation officielle des missions de chacun.

« *La langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire ni progressiste; elle est tout simplement fasciste; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire.* » R. Barthes, *Leçon inaugurale au Collège de France*, 1977, en ce sens les mots qui constituent la langue deviennent autant de prescriptions lorsqu'ils sont assignés à un travail. Les univers de travail vont se révéler à travers l'étude des textes, car au départ de toute action les mots définissent et cadre l'investissement : ici les compétences requises pour exercer les missions propres à chaque fonction, maître ordinaire, maître E.

Etude lexicographique des référentiels de compétences de maître spécialisé E et des maîtres ordinaires.

Afin de cerner les missions partenariales du ME il nous est apparu important de visiter les textes de cadrage des référentiels de compétences des maîtres spécialisés et plus particulièrement le maître E. Il s'agit de voir si ces missions sont propres à la fonction ou pas et pour cela nous avons choisi de croiser ce texte avec le référentiel de compétences du maître ordinaire.

Corpus:

Cette analyse croisée s'appuie sur deux textes de cadrage pour la formation initiale des maîtres ordinaires MO extrait du cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 NOR : MENS0603181A RLR : 438-5 MEN - DGES C2-4 et du référentiel pour l'obtention du CAPSAIS B.O.E.N. Spécial n° 3 du 8 mai 1997 (Annexe de l'arrêté du 25 avril 1997), Noter que ce texte, très détaillé, n'a pas été abrogé lors du remplacement du CAPSAIS par le CAPA-SH. Il est cependant à mettre en lien avec le texte beaucoup plus court paru lors de la création du CAPA-SH bulletin officiel [B.O.] n° 1 du 4 janvier 2007 - sommaire MENS0603181A. A noter que ce nouveau texte concerne uniquement le nouvel examen et laisse en l'état les compétences requises pour l'obtention du CAPSAIS.

Il faut cependant rappeler que les deux textes constituant le corpus ont dix années d'écart puisque le référentiel de compétences pour le maître E n'a pas été abrogé par la loi de 2007.

Méthodologie :

Notre approche s'attachera uniquement à la sémantique lexicale telle que l'a défini R.Eluerd 2000, c'est-à-dire étudier l'espace langagier des mots selon les deux directions complémentaires : celle des combinaisons syntagmatiques dans lesquelles les mots peuvent entrer, et des significations, ou des emplois différents que ces combinaisons suscitent. Ce travail est basé sur les données traitées par un logiciel de tri, de hiérarchisation et de quantification des occurrences constituant le corpus.

Ce choix méthodologique offre d'une part l'étendu du lexique employé, la variété des occurrences, leurs fréquences. D'autre part, pour chaque mot employé nous avons pu revenir au texte afin d'en comprendre le contexte ainsi pour des mots polysémiques le contexte nous a donné le sens adopté par le texte. Pour ce qui est de la saisie du corpus nous avons effectué un toilettage qui a consisté à : d'une part supprimer tous les tableaux, les ponctuations, les chiffres quant ils renvoyaient à une circulaire (par exemple). Nous avons également pris le parti de regrouper des occurrences comme « travail en équipe » qui pour notre recherche faisait partie des mots clefs du champ sémantique du partenariat.

Pour le traitement des données, nous avons effectué deux hiérarchisations : une par ordre alphabétique pour effectuer une comparaison des fréquences entre les deux textes, puis une hiérarchisation du nombre de fréquence de chaque liste des occurrence afin de mettre à jour la répétition d'un même mot ce qui nous a donné l'ordre croissant des mots pleins (verbes, noms adjectifs) et des mots outils ou déictique (adverbes, article etc...). Nous ne nous sommes pas attaché au procès des verbes (temps) ni à la syntaxe proprement dite, car pour beaucoup du corpus il s'agissait de tableau et la syntaxe employée n'est par conséquent pas porteuse de sens. Enfin nous avons regroupé les mots en champ lexicaux après avoir vérifié leur contexte, afin de déterminer les deux univers lexicaux des maîtres E et maîtres ordinaires.

Données:

Le référentiel du ME est constitué de 1838 occurrences et de 614 occurrences différentes, ce qui représente une variété de vocabulaire de 33%. Le nombre d'occurrences pour les MO est de 3412 avec 897 occurrences différentes, soit une variété de 26%. Cette variété de mot dessine un univers plus étendu pour le ME que pour le MO, car là où l'écart se creuse c'est essentiellement dans les mots pleins 54% pour le ME et 45% pour le MO.

On sait par ailleurs que le ME est avant tout un MO et cette variété qui est un ajout aux compétences requises pour le corps des professeurs des écoles indique sans doute un complément nécessaire à la prise en charge des élèves en difficulté. Cet ajout de compétences serait, selon l'exergue dans le référentiel de compétences pour la formation spécialisée, la prise en charge des élèves handicapés ou en difficulté, mais il n'est pas précisé de quelle difficulté. Or il apparaît lors de la mise à plat du corpus que cette notion de difficulté est peu présente dans le corpus du MO on comptabilise 5 occurrences et seulement 8 pour le ME ce qui n'est pas non plus sur présent pour un texte qui pourtant pose les bases du traitement de la difficulté, ce qui peut interroger sur la manière dont cette prise en charge est effectuée, sans doute de manière indirecte comme le suppose la surreprésentation du mot projet car pour la plupart de ce mot il est associé au projet d'aide ce que nous analyserons plus avant.

Cette assignation, la difficulté, qui s'impose quasi en préambule du référentiel de compétences et qui est un des mots qui constitue le sigle RASED, n'est jamais définie, la difficulté est globale et posée sans rien dire du comment prendre en charge, mais continuons

car cet aspect prescriptif sans précision de comment prendre en charge se retrouve dans les autres missions assignées aussi bien aux ME qu'aux MO.

La difficulté est peu ou mal définie, on se doute qu'il s'agit de la difficulté scolaire mais d'une part cette association de vocable n'est pas présente dans le corpus et d'autre part jamais il est précisé de quelle difficulté il s'agit, le concept est large : difficulté de quoi ou en quoi ? Autre question, l'association qui est faite entre la prise en charge du handicap et celle de la difficulté ; ceci indique que derrière les mots un univers se dessine où il y aurait les élèves handicapés, les élèves en difficultés et les autres. Cette partition qui peut sembler dater eu égard à l'antériorité du texte du ME n'est pas réglée par le texte de 2007, c'est ce que nous avons analysé dans ce chapitre.

Rupture et continuité : les partitions entre ME et MO

Ce que l'on partage, ce qui est différent : l'avec/contre partenarial ;

Si la difficulté n'est pas surreprésentée en terme d'occurrences dans le référentiel du ME alors d'où vient cette variété ? Il semblerait que cela soit dans d'autres missions notamment celle du lien, de rédacteur et de conducteur de projet. À la lecture et l'analyse le ME est un « super secrétaire » garantissant le lien entre les différents protagonistes chargé des enfants qui « n'apprennent » pas à l'école ; mais le ME est également mis au centre du partenariat comme l'induit le premier mot plein de la liste des occurrences : le mot projet.

Le ME au cœur des projets : ou « la cheville ouvrière du partenariat », (Françoise Lorcerie).

Qu'il soit individuel, pédagogique, d'intégration, personnalisé ou d'aide le ME a pour principale mission de rédiger évaluer et réguler les différents projets prévus pour l'enfant. Ce vocable représente 1,5% du corpus du référentiel ME, contre 0,2% pour le corpus du MO. Le mot projet occupe la première place dans la hiérarchie des mots pleins pour le ME et la soixante-neuvième place pour le MO. D'autant plus que les mots projets dans le lexique du MO renvoient pour trois d'entre eux à des espaces stabilisés comme Projet personnalisé de réussite éducative, projet d'école et projet d'intégration scolaire.

Tableau 1. : Le mot projet au centre de la mission du ME

	ME	MO
Projet	17	6
Projets	10	1
Total	27	7
Pourcentage	1,5%	0,2%

Le ME est bien positionné à la fois comme un rédacteur mais aussi comme animateur et un porteur des différents projets mis en œuvre pour traiter de la difficulté des élèves. Rappelons que le projet est « la cheville ouvrière » du partenariat c'est autour de lui que le contrat unissant les différents partenaires va se développer.

Cependant, si les compétences attendues sont bien décrites, rien n'est dit de comment procéder. Aucune prescription pour expliciter ce rôle central et les compétences liées à la communication spécifique que nécessitent des pratiques partenariales. Il n'existe aucune prescription sur les compétences nécessaires à la tenue des moments collaboratifs et des

échanges avec les différents partenaires. Les partenaires sont désignés, nous les verrons plus avant, et le ME doit les connaître, mais rien n'est dit sur le comment entrer en relation avec eux ni comment construire un projet avec ces différents partenaires.

Mais que ce soit pour le MO ou le ME rien est explicitement dit de ce que c'est que travailler en partenariat, quelles sont les spécificités de ces espaces partagés ? Quel est l'intérêt de pratiquer ce partenariat ? Quel est l'enjeu et le bénéfice de cette collaboration ? Ni tout simplement les outils, les techniques qu'induisent de telles pratiques. Absences également des limites de telles pratiques, les documents se taisent sur les espaces adaptés ainsi que sur leur organisation tant matérielle que temporelle.

Partenariat ou sous-traitance :

Dans certaines associations lexicales les parents sont désignés comme partenaires, dans d'autres ils sont désignés comme destinataires, c'est cette partition que nous avons faite pour le regroupement des champs lexicaux.

Tableau 2 : Nature de la relation de collaboration

	ME	MO
Partenaires	5	7
Partenariale	-	1
Partenariat	1	1
Partenariats	-	1
Travail en équipe	2	2
Parents	3	7
Interlocuteur	1	-
Interlocuteurs	-	2
Coopérant	-	2
Coopération	-	1
Coopère	-	1
Coopérer	-	1
Co-anime	1	-
Négociier	1	-
Co-élaborer	1	-
Total	15	26
Pourcentage	0,8%	0,8%

Il apparaît à la lecture des chiffres du tableau qu'il n'y a pas d'écart majeur entre les deux univers. Mais si nous nous attachons au contexte d'emploi des mots la notion de partenariat s'avère différente dans sa conception.

Pour le référentiel du MO « **Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école** ». Cette compétence qui est en tête de chapitre sonne comme une injonction. De plus, il est précisé les formes que prennent le partenariat, en fait le professeur des écoles s'inscrit dans un partenariat déjà existant : « *Capacités : dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...)* » même s'il est précisé « *collaborer à la réalisation d'actions de partenariat* » il n'est pas précisé en quoi et pourquoi cela doit être. En fait, ce qui est proposé c'est une forme de délégation de service pour traiter une partie du programme. De même quand il s'agit de travailler en équipe, c'est pour les programmations ou autres pratiques liées au programme, c'est-à-dire une répartition des tâches, nous ne

sommes pas dans la définition de C. Mérini (1999) : travailler ensemble à partir d'une négociation commune pour la résolution d'un problème reconnu comme commun.

En revanche pour le référentiel ME

Il faut qu'il « *connaisse les structures extérieures à l'école afin de pouvoir faire appel à elles dans le cadre d'un travail en partenariat.* » Qu'il échange les informations nécessaires à la réalisation du projet d'aide pédagogique avec les partenaires de l'école et extérieurs à celle-ci. Le problème à résoudre est ici, la difficulté, et le maître E doit travailler avec les différents partenaires pour réduire, si ce n'est résoudre le problème reconnu comme commun. Mais comme le texte est injonctif et n'explique pas le pourquoi, ni le comment, le partenariat se solde souvent par une sous-traitance de la difficulté et non par sa résolution commune.

Il est même préciser : « .. *En fonction de la situation ou du contexte et de l'interlocuteur, informer, échanger, argumenter, expliciter, négocier, co-élaborer autour de la nature de la difficulté de chaque élève.* »

Pour résumer, si le terme partenariat et son champ sémantique semble mettre sur un pied d'égalité le ME et le MO, d'une part pour l'un cela est fait de manière injonctive et tend à induire de la sous-traitance, et pour l'autre c'est prescrit mais pas explicité. C'est le mot projet qui installe le ME dans le partenariat et le positionne largement comme exécuteur central de la mission partenariale pour traiter de la difficulté scolaire. Mais que ce soit le ME ou le MO les textes restent muets sur l'organisation, le comment et reste injonctif sur le pourquoi.

Le ME et le MO entre élève et enfant : ce que l'on croit avoir en commun

Si le MO s'adresse aux élèves le ME s'adresse aux enfants voire même à l'adolescent. Si l'un fait référence au développement psychogénétique l'autre renvoie aux apprentissages et aux programmes principale mission des MO.

Le MO s'adresse à ses élèves la surreprésentation du pluriel est dû à l'expression « ses élèves », alors que le ME s'adresse à l'enfant ou aux adolescents ; il n'y a pas de possessif qui renvoie à la centration comme peut l'induire l'expression « ses élèves » majoritaires pour le MO, nous reviendrons sur ce possessif plus avant.

Tableau 3. : Entre élèves et enfant.

	ME	MO
L'adolescent	6	2
D'enfant	2	-
Enfant	16	-
Enfants	1	1
L'enfant	11	3
Adolescent	6	2
Total	42	8
Pourcentage	2,3%	0,2%

	ME	MO
D'élèves	1	1
L'élève	4	2
Elève	2	7
Elèves	7	49
Total	14	59
Pourcentage	0,8%	1,7%

Cette partition entre : « ses élèves » et « l'enfant » pointe clairement deux univers un où l'enfant est globalisé dans une prise en charge singulière, et l'autre où l'élève est repéré comme participant à un groupe classe organisé et « appartenant » au MO.

Le terme générique d'enfant renvoie par ailleurs et par voie de conséquence à ses parents ; dans une telle approche le ME doit tenir compte du « tout », c'est-à-dire de l'enfant et de son contexte, (donc des partenaires, des parents et de l'enseignant, voire du médecin etc.), alors

que le MO lui s'adresse à l'élève seul. Cela renforce la position du ME comme pilote et régulateur du partenariat pour le traitement de la difficulté.

La fréquence et la variété du mot « individuel » est un autre indicateur qui permet de pointer cette approche singulière, par rapport au lexique du MO qui, lui, emploie le terme personnalisé. Le lexique ME emploie le terme individualisé c'est sans doute du au fait que ce terme personnalisé n'apparaît que plus tard dans le paysage lexical de l'enseignement, il apparaît au début des années 2000 avec ce qui va être les Projets Personnalisés d'Aides et de Progrès, qui vont être remplacé au profit du terme encore en usage des Programme Personnalisés de Réussite Educative.

Le référentiel MO ne présente qu'une seule occurrence pour le mot « personnalisé » et il est recommandé aux professeurs des écoles d'avoir « *des échanges collectifs et personnalisés avec leurs élèves* ». Cet aspect borne les espaces d'action et cantonne « la personnalisation » aux seuls espaces d'échanges, mais rien dans l'espace didactique n'approche l'individualisation, même pas la différenciation.

Ce glissement du vocable individualisé vers personnalisé va être renforcé avec le dispositif d'aide personnalisée mis en place à la rentrée 2008, qui lui est pris en charge et piloter par le MO. Cette prise en charge renvoie la difficulté à la pratique du MO, ce qui peut interroger la pratique du ME dont on a vu que la principale activité était de résoudre cette difficulté de manière partenariale.

Tableau 4 : Entre personnalisé et individualisé

	ME	MO
Personnalisé	-	1
Personnalisés	-	1
Individualisé	-	1
Individualisée	2	-
Individualisées	1	-
Individualisés	3	-
Individuel	1	-
Individuelles	1	-
Individuels	1	-
Total	9	3
Pourcentage	0,5%	0,1%

Un maître une classe

Le possessif « ses », est surreprésenté, mais il marque une partition qui indique deux types de centrations différentes :

Tableau 5. : L'utilisation de « ses »

	ME	MO
Ses	5	34
	0,3%	1,0%

Ce possessif renvoie pour le ME à l'élève, on parle de ses difficultés, ses stratégies de renvoie à lui-même : « *Actualisation des compétences et développement d'une attitude critique sur la pratique professionnelle. Développe et enrichisse ses connaissances par auto-formation ou par formation continue. Actualise ses connaissances pour être, dans le champ de sa pratique*

professionnelle, un interlocuteur efficace pour les familles », alors que pour le MO cela renvoie systématiquement au MO lui-même : ses élèves, ses connaissances etc.

Dans ces chiffres on peut percevoir l'univers ouvert du ME et celui auto centré et clos de la classe pour le MO, on peut y voir l'archétype de l'école républicaine : un maître, une classe, alors que le ME se trouve au « seuil » de la classe, c'est le passeur de l'univers clos à celui de « la vie » où les élèves sont des enfants et possède une identité propre.

Tout comme le MO qui délègue une partie des programmes « aux partenaires » la difficulté scolaire est déléguée à l'extérieur même si c'est avec l'aide personnalisée le MO doit « reprendre » la main. Les textes précisent que le RASED peut lui permettre d'éclairer sa pratique et sa prise en charge de la difficulté ce qui sans doute renvoie à la question de la définition de la difficulté, qui nous l'avons vu n'est pas réellement définie.

Pour résumer ce niveau de l'analyse, deux univers se dessinent, l'un clos, est celui du MO, l'autre est situé au seuil de l'école ou de la classe, l'enfant y est considéré singulièrement et dans sa globalité induisant par là même une prise en charge plurielle.

Ce qui peut paraître paradoxal c'est que le texte le plus récent qui renvoie à un univers plus ancien, fondateur de l'école : celui de « un maître une classe » avec en 2008 l'apparition de la difficulté à l'intérieur de la classe mais qui reconnaît implicitement que le maître peut potentiellement ne pas la traiter seul.

Dans cet univers de partition une autre ligne de rupture semble se révéler autour d'une des missions de l'école : enseigner/éduquer.

Enseigner/éduquer :

La question de l'enseignement semble partitionner un peu plus les deux univers. En effet si le vocable enseignant se retrouve à part égal dans les deux corpus, 3 MO pour 2 ME, les termes enseignements et enseigner sont largement représentés dans le corpus MO et pratiquement absents dans celui du ME. Le ME s'adresse aux Enseignants (2 occurrences) que sont les MO dont la principale fonction est d'enseigner et d'apprendre à leurs élèves. Nous retrouvons là la partition déjà révélée par l'élève et l'enfant, là, le ME parle des enfants aux enseignants alors que le MO apprend à ses élèves.

Dans le tableau ci-après nous avons regroupé les termes liés aux apprentissages et à l'enseignement.

Tableau 5 : Apprentissage/enseignement

	ME	MO
Apprentissage	-	1
Apprentissages	3	6
D'apprentissage	6	10
L'apprentissage	-	3
D'enseignement	3	11
Enseignées	1	-
Enseignement	-	11
Enseignements	-	4
Enseigner	-	1
Enseignés	-	2
L'enseignement	1	4
Total	14	53

Pourcentage	0,8%	1,6%
-------------	------	------

En revanche s'il est clair l'apprentissage est le domaine du MO, le problème de l'éducation est partagé relativement équitablement. L'écart entre l'enseignement passe du simple au double alors que pour l'éducation cet écart n'est plus que de 2 points en données relative car le corpus MO est près de deux fois plus important en termes d'occurrences. Par contre si la fréquence est relativement semblable les acceptions ne le sont pas. Si pour la moitié du corpus MO le terme éducation renvoie à l'éducation nationale pour le reste ce sont des éducations à ce qui rejoint le domaine disciplinaire autour de l'apprentissage, alors que pour le ME l'éducation est prise dans son acception éducation de l'enfant, la partition déjà repérer s'affine et se confirme.

Tableau 6 : Le champ de l'éducation

	ME	MO
D'éducation	1	3
Educatifs	-	3
Education	1	2
Educative	-	4
Educatives	2	2
L'éducation	-	6
Total	4	20
Pourcentage	0,2%	0,6%

Evaluation :

Voyons à présent un autre domaine, où de manière naturelle on peut croire à des continuités dans le métier d'enseignant, celui de l'évaluation. Les occurrences relatives à l'évaluation sont en quasi équité dans les deux corpus mais, là encore leur domaine est différent.

Si l'évaluation est bien considérée comme un outil de pilotage de l'activité principale chacun d'entre eux, pour l'un, elle est au service des apprentissages et pour l'autre elle est régulatrice des différents projets.

Ainsi, pour le ME il s'agit de : « *Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations* », et pour le MO : « *de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique* ». Ces deux exemples ne prétendent pas à l'exhaustivité des emplois du mot mais ils résument la majorité de ceux-ci. Une différence à ajouter pour le référentiel du MO c'est que l'évaluation est à plusieurs reprise employée dans son acception conceptuelle en matière didactique car il est précisé : « *Le professeur connaît : les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer (diagnostique, formative, sommative, certificative).* »

Tableau 7 : Le champ de l'évaluation

Evaluation	5	-
Evaluations	3	5
Evalue	2	-
Evaluer	1	3
L'évaluation	2	6
D'évaluation	3	4
Total	16	18
Pourcentage	0,9%	0,5%

En réalité les uns évaluent l'enfant les autres évaluent le travail de l'élève, sans redondance de notre part les frontières se confirment.

Ligne de partage les espaces propres

Comme le montrent les tableaux ci-dessous, là où les ruptures sont les plus marquées c'est dans les champs sémantiques des valeurs de l'école, des savoirs et des connaissances et du vocabulaire relevant de la citoyenneté pour le MO et du soin pour le ME.

Tableau 8 : La citoyenneté le domaine du MO

	ME	MO
Mixité	-	2
Laïcité	-	2
Républicaines	-	1
République	-	2
Politique	-	3
Politiques	-	1
Neutralité	-	1
Total	0	12
Pourcentage	0	0,4%

L'absence de ce domaine d'action dans le référentiel du ME peut être associé au fait que les ME sont tous d'anciens MO, mais on peut comprendre également que cet aspect du métier n'est pas pris en charge par la formation des ME.

Une seconde ligne de partage : ME /MO entre le soin et le scolaire

Si très nettement le MO est détenteur des savoirs et garant des connaissances (3ème rang dans la hiérarchie des occurrences), le ME semble être organisé autour d'un lexique plus psycho-médical :

Tableau 8 : Le domaine des savoirs appartient au MO

	ME	MO
Savoirs	2	4
Connaissance	2	3
Connaissances	2	30
Total	6	37
Pourcentage	0,03%	1,1%

Cet écart est de l'ordre de l'évidence, le MO est le garant des connaissances au sens scolaire du terme, il s'agit pour lui de médiatiser ses connaissances, d'ailleurs le terme « connaissance » se rapporte dans la moitié des occurrences aux connaissances disciplinaires requises pour l'enseignement des contenus. Il est à noter tout de même que la forme verbale de connaissance est dans la hiérarchisation des occurrences du ME en troisième position des mots pleins sous la forme : « on attend qu'il connaisse » (15 occurrences). Ce qui indique également que le ME est construit sur un système de connaissances mais celles-ci sont d'un autre domaine notamment celui du médico-psychologique, c'est une autre forme de partition entre les deux référentiels de compétences.

Tableau 9 : le soin comme domaine du ME

	ME	MO
Psycho cognitif	1	0
Psychologie	-	4
Psychologique	1	-
Psychopathologie	1	-
Soins	1	-
Médicales	2	-
Médico-social	-	1
Neurologique	1	-
Malades	1	-
Maladies	1	-
Maltraitance	-	2
Palliatives	1	-
Pathologique	1	-
Prévenir	1	-
Prévention	4	1
Santé	-	2
Soins	1	-
Troubles	3	-
Médicales	2	-
Handicap	-	1
Handicapées	2	0
Handicapés	2	1
Handicaps	2	-
Cliniques	1	-
Total	29	12
Pourcentage	1,6%	0,4%

Le MO n'est pas exclu des questions de santé mais son approche est plus globale et de l'ordre de la prévention dans le cadre éducatif de ses missions « partenariales » : « *de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance...* »

En fait l'analyse lexicale révèle plus des connaissances d'ordre sociologique pour l'exercice du métier de professeur des écoles de classe ordinaire même si l'écart n'est pas significatif des mots isolés comme pauvreté et maltraitance renvoie à un univers plus sociologique qui n'apparaît pas dans le référentiel ME qui lui est clairement plus technique (cf tableau 9).

Tableau 10 : Le champ sociologique domaine du MO

	ME	MO
Pauvreté	-	2
Social	1	1
Sociale	1	1
Sociaux	1	1
Société	-	1
Sociologie	-	1
Violence	-	1
Médico-social	-	1
Maltraitance	-	2
Total	3	11
Pourcentage	0,2%	0,3%

Cela ne veut pas dire pour autant que le ME est un soignant sa mission centrale reste bien la question de l'aide, mais contrairement à ce que l'on pourrait penser ce n'est pas de l'aide spécialisée dont il s'agit ! « L'aide » n'est associée à « spécialisé » que lorsqu'il est fait mention du RASED.

Tableau 11 : La question de l'aide

	ME	MO
Aide	-	3
Aider	1	1
Aides	6	-
D'aide	11	3
D'aides	5	-
L'aide	4	1
Total	27	8
Pourcentage	1,5%	0,2%

	ME	MO
spécialisé	1	-
spécialisés	1	-
spécialisée	2	1
spécialisées	1	-
Total	5	1
Pourcentage	Pas significatif en termes de %	Pas significatif en termes de %

Les emplois du mot aide sont plus génériques : « *Mise en œuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différenciées (...) Mette en place des aides pédagogiques prenant appui sur les technologies nouvelles informatiques (...) Propose les aides nécessaires.* » L'aide est conçue ici plus comme soutien que comme aide spécialisée au sens de l'expertise.

Cette notion d'expert de spécialiste de la difficulté n'apparaît pas de façon explicite dans le référentiel. Si le vocable expert apparaît c'est dans la mise en œuvre des partenariats dont le ME est porteur : « *définisse, au sein d'un groupe de travail, des outils d'évaluation et/ou d'observation exploitables par chacun des membres du groupe, selon sa spécificité propre, et permettant l'enrichissement de la connaissance de l'enfant par croisement des regards des experts présents.* »

Les spécificités propres à chacun :

Il est des mots qui sont peu nombreux mais isolés pour chaque corpus et qui attribuent à chacun des missions propres :

Tableaux 12 : des spécificités propres à chacun

	ME	MO
Médiateur	1	-
Médiation (faire de la)	1	-

	ME	MO
Orientation	1	-
Orientations	2	-

	ME	MO
Stratégies	7	0
Stratégiques	-	1

La médiation relève bien du ME cela rejoint les rôles partenariaux tels qu'ils lui sont attribués. De même il prend en charge les orientations des enfants et développe des stratégies, nous rejoignons là les pédagogies du détour mais situées à un niveau organisationnel et non plus pédagogique : « *qu'il sache faire usage des stratégies et des techniques, pédagogiques et éducatives,* » Malheureusement, pour l'instant tout au moins, la formation prend peu voire pas cet aspect en compte. Au passage on peut relever malgré tout que cet aspect se pose différemment dans des pays comme le Québec et l'Amérique du nord en général où soin, médiation, orientation sont assurés par des professionnels non enseignants mais ayant le statut d'agents scolaires.

Pour conclure provisoirement :

Cette analyse comparée des prescriptions a, nous semble-t-il, bien mis à jour les missions propres à chacun, en pointant les frontières qui organisent et distribuent les domaines de l'école. Ce sont également dessiné deux univers :

Pour le MO il évolue dans un univers clos centré sur les connaissances et les apprentissages. Il est porteur des valeurs de la république, ses partenariats sont plus sur le mode de la sous-traitance et dans un domaine d'ordre sociologique. L'enfant est pris en charge dans une dimension plurielle mais qui reste celle de l'élève.

Pour le ME il est au cœur des différents projets, tant dans leur rédaction que dans leur régulation, ses rôles partenariaux sont plus de l'ordre de la résolution de problèmes reconnus conjointement par et avec un ensemble de partenaires ; ici la difficulté scolaire, bien que cela ne soit pas dit explicitement. Le ME est sensé prendre en charge l'enfant dans sa singularité et dans sa globalité. L'analyse des données tend à pointer que le ME est situé au centre de la question partenariale, il doit plus contribuer à construire des stratégies d'aide qu'à traiter lui-même en tant que professionnel les difficultés d'apprentissage des élèves. En ce sens, on peut identifier un glissement de mission par rapport à l'analyse historique développée dans le chapitre précédent. On en veut pour témoignage le fait que le nombre total d'occurrences relatives aux projets et autres médiations sont supérieures aux occurrences qui traitent de la prise en charge de la difficulté.

Cette analyse de la description officielle de la mission renforce et pose le problème de comment prendre en charge ce partenariat qui apparaît comme la principale mission de l'enseignant spécialisé dans l'option E.

Examinons à présent les pratiques collaboratives telles qu'elles se manifestent dans le cadre de l'exercice réel du métier.

DOCUMENT DE TRAVAIL - ME P. L. 2009

CHAPITRE 3

LES PRATIQUES COLLABORATIVES VUES AU TRAVERS DES ECRITS PROFESSIONNELS

Présentation des données:

Cette première description des pratiques collaborative est fondée sur l'examen de 101 écrits professionnels confiés par 13 maîtres E de 3 régions françaises :

- Région Est : associant des ME des départements du Jura et du Doubs en deux groupes (GE1 – GE2).
- Région Ouest : associant des ME des départements du Maine et Loire, des Deux-Sèvres, et de la Loire Atlantique en deux groupes (GO1 – GO2).
- Région IDF / Normandie : associant des ME des départements des Hauts de Seine et du Calvados (C-IDF)

Les enseignants dont on a analysé les pratiques ont été totalement libres de nous confier les écrits professionnels qu'ils désiraient. La consigne était de couvrir malgré tout une certaine diversité permettant de laisser à voir la variété des pratiques et non leur fréquence. Le contexte de l'étude qui s'inscrit dans une politique questionnant la pérennisation des ME nous fait supposer que les choix ont pu être influencés par cette contingence. D'autre part, les consignes concernant la collecte des écrits étant largement ouverte peut témoigner de la représentation que chacun a de son métier et de ses priorités. Il va de soi que ces écrits ne peuvent être le fait d'une analyse quantitative du métier de ME, mais ont constitué un support interprétatif permettant de repérer des tendances dans l'exercice du métier.

La description est menée à partir de repérages chiffrés présentés à partir d'une série de tableaux permettant de repérer les phénomènes décrits, c'est une manière d'organiser la cohérence dans le récit des données mais qui n'a aucune valeur statistique

1. Typologie des écrits professionnels

Les écrits récoltés correspondent aux pratiques de l'année scolaire 2007-2008 (Cf CDRom fichiers Indexations GO_1, GO_2, GE_1, GE_2, C_IDF), ils sont divers et hétérogènes mais peuvent être organisés selon un premier niveau de catégorisation à partir de leur degré de formalisation. On peut, en effet, distinguer, (1) des écrits formels généralement clairement identifiés dans la prescription (circulaire 2002) comme : les comptes-rendus de conseils d'école, les projets d'école, le projet d'aide, le PPRE ou la fiche de suivi de l'élève aidé, (2) des écrits semi formels comme les fiches d'évaluation, ou le compte-rendu de conseils de cycle, et (3) des écrits informels comme des notes personnelles, des mails ou des préparations de séance.

Les écrits formels sont des écrits destinés aussi bien à des acteurs de l'école, à l'institution qu'à des acteurs externes au monde scolaire, le plus souvent ils permettent à chacun de prendre acte ou d'être informé des décisions prises lors de concertation. Généralement, dans

ces écrits, les destinataires ou les acteurs présents lors de la réunion sont clairement identifiés ainsi que la fonction de l'écrit qui, le plus souvent a un rôle de communication externe à destination des parents ou des partenaires extérieurs.

Les écrits semi formels sont dans l'ensemble clairement identifiés aussi, mais sont essentiellement destinés à la communication interne ME/ équipe éducative, le collègue MO, le DIR ou le MG, voire le psychologue.

Les interlocuteurs sont plus difficiles à identifier dans les écrits informels. Ce sont souvent des notes personnelles, des préparations d'action d'aide etc. à l'usage du ME lui-même pour une fonction de mémorisation d'informations ou des décisions prises ou à prendre.

Pour autant il nous faut signaler que des écrits de même forme ne traduisent pas forcément des pratiques de même nature. La mise en commun de l'indexation des écrits professionnels a en effet montré qu'une même terminologie ne recouvrait pas forcément une pratique identique.

Des écrits plus ou moins formels

Tableau 4. Présentation des écrits professionnels récoltés

	Nombre d'écrits total	Nombre d'écrits formels	Nombre d'écrits semi formels	Nombre d'écrits informels
GE1	15	12	2	1
GE2	16	7	3	6
GO1	20	8	4	8
GO2	17	9	4	4
CIDF	33	14	14	5
Total	101	50	27	24

Si l'on compare les résultats obtenus à cette collecte d'écrits à celles effectuées auprès de maîtres « Ordinaires » (MO) lors de recherches précédentes (Merini 2005¹⁴, 2009¹⁵), on peut déjà noter que le maître E semble donner trace plus fréquemment à ses pratiques, ou à celles de ses collègues et partenaires, que les MO (même si de fait la situation devrait évoluer avec les nouvelles fonctions qui incombent aux MO avec les PPS, PAI, PPRE etc.). La position particulière du ME dans le système : à la marge des classes et dans l'intervalle de différents mondes (familial, technique, scolaire etc., Béguin, 2005)¹⁶ l'amène à investir des rôles de coordonateur, de médiateur et parfois de formateurs auprès de ses collègues MO. L'objet est de construire et d'ordonner différentes actions d'aide, pour les constituer en système et organiser des cohérences, comme nous le verrons plus loin. A ce titre le recours à l'écrit pour rendre compte, mémoriser, contractualiser, communiquer est plus usuel comparativement à l'organisation des activités de la classe par un MO.

Des écrits parfois peu identifiés ou détournés de leur finalité

Les traces formelles (50) constituent environ le double des autres traces. Elles rendent compte des décisions et du contexte dans lequel ces dernières sont prises. Pour autant les écrits semi formels (27) et informels (24) permettent eux aussi d'explorer les pratiques collaboratives du maître E.

¹⁴ MERINI, C. (coord) 2005. *Travail conjoint professionnalité enseignante*. Rapport de recherche

¹⁵ MERINI, C. et Al. 2009. *Evaluation des dynamiques collectives de travail*

¹⁶ 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.

Ces écrits, même formels, sont hétérogènes dans leur forme et dans le fond ce qui brouille la lisibilité des pratiques. Ainsi, bien que les registres d'information soient de même ordre, les actions ne sont pas nommées de la même manière et ne recouvrent pas forcément le même type de pratique. Les auteurs ou les destinataires de certains écrits formels ne sont pas toujours identifiés, de même pour la date, l'heure et le lieu de la réunion, voire encore la fonction de l'écrit (contrat, relevé de décisions ou mémorisation des informations etc..) Par ailleurs, le contenu des écrits montre que le destinataire formel de l'écrit (les parents ou le RASED) n'est pas forcément destinataire réel. Le ME s'adressant, par exemple, symboliquement au MO pour le saisir d'un problème par le biais d'un échange de détour. La clarté de l'écrit professionnel améliore la visibilité de l'action ou du dispositif d'aide et par voie de conséquence rend le travail mené par la communauté lisible, mais une certaine opacité est parfois nécessaire à l'échange (comme nous le verrons plus loin).
 Cherchons à présent à identifier qui sont les protagonistes explicites des échanges et qui semble les piloter ?

Tableau 5. Repérage des auteurs de ces écrits

Auteurs des écrits récoltés	Nombre
ME	52
MO	14
RASED	12
Psychologue	9
MG	9
IEN	8
Directeur	6
CPSH	3
Partenaires	2
Parents	1
El	1

Très logiquement et sans doute en raison des termes de la commande, c'est majoritairement le ME (52) qui est l'auteur de ces écrits, aux côtés du MO (14) et du RASED (12). Le psychologue (9), le MG et le directeur et l'IEN se trouvent à peu près au même plan. On peut curieusement relever la faiblesse des écrits émanant du directeur qui, d'après les textes, est sensé présider les réunions d'équipe éducative par exemple. Tout porte à croire que si c'est bien le directeur qui préside la réunion, c'est le ME qui fait le compte-rendu en tant que principal utilisateur. Ce point peut éclairer le fait que les écrits formels même adressés explicitement à un ensemble de partenaires sont essentiellement fonctionnels pour le ME et/ou le MO et donc plutôt symboliquement orientés vers eux.
 Seul un pôle (C_IDF) mentionne la contribution du CPSH.

Tableau 6. Repérage des destinataires des écrits professionnels

Destinataires des écrits récoltés	Nombre
MO	97
ME	19
RASED	17
Parents	16
Partenaires	11
Psychologues	10
Elèves	9
Equipe éducative	4
Institution	4
IEN	3
MT	2

Les principaux interlocuteurs du ME sont les acteurs du système d'aide : principalement les MO (97), dans une moindre mesure leurs collègues ME (19) et le RASED (17). Les parents

(16), les partenaires (orthophoniste, assistants sociaux, centre de guidance infantile..[11]) et le psychologue (10) constituent le second niveau d'interaction avec qui le maître E est (tout au moins explicitement) en relation pour construire la spécificité de l'aide. Le ME semble être en relation forte avec ses collègues ME (19) en particulier dans le pôle C_IDF (8). Ce dernier point peut être le témoignage d'une politique de circonscription qui s'impose au ME. A ce sujet on peut repérer une grande hétérogénéité dans la présence d'une politique forte de circonscription comme le note d'ailleurs le document d'enquête de la FNAME sur l'état des RASED (Interactions, 2008)¹⁷

Le maître E au cœur des échanges

Les tableaux 5 et 6 nous permettent de repérer la communauté responsable de la mise en place du système d'aide qui cible essentiellement l'élève, ses parents et son maître. Le maître E est clairement situé au cœur des échanges, il reçoit et diffuse les informations auprès des maîtres, des parents, du RASED, aux partenaires et dans une moindre mesure des IEN.

On peut noter que parfois les échanges ont lieu avec un groupe d'acteurs institutionnellement spécifié (le RASED, l'équipe éducative) qui comprend les acteurs identifiés précédemment, ce point fausse quelque peu le repérage des acteurs.

Au-delà de ce premier niveau de repérage des écrits professionnels qui nous permet de situer globalement à la fois la place du ME dans un espace collaboratif pluriel et l'orientation du système d'aide, les écrits professionnels indexés (cf. **indexations CDRom**) permettent de repérer la nature des pratiques collaboratives dans lequel le maître E est impliqué.

Vers une cartographie des pratiques collaboratives

D'une manière générale on peut dire que l'objet des pratiques collaboratives du ME, telles qu'elles apparaissent au travers des écrits professionnels, est de construire collectivement des aides individualisées cohérentes, organisées en système afin de contribuer à la réussite de l'élève. Nous menons l'analyse de ces pratiques collaboratives à partir des modalités d'action par le repérage des médias utilisés, ou des vecteurs institutionnels auxquels recourent les maîtres E pour construire les dispositifs d'aide. Nous terminerons cette analyse par le repérage de la fonction des interactions qu'ils entretiennent avec leurs partenaires et de l'espace/temps dans lequel ces pratiques se déploient, afin de comprendre comment ces pratiques collaboratives s'inscrivent dans le champ plus vaste de l'activité professionnelle du maître E.

Tableau 7. Repérage des types de médias et d'interactions qui sous-tendent les pratiques collaboratives du ME

	GE1	GE2	GO1	GO2	C-IDF	Total
Comptes-rendus, relevés de décisions	t3b, t4, t7	t1, t5, t7, t10	t5, t7, t15	t4a, t4b, t6, t7, t8, t15	t4, t5d, t7, t8, t24, t15, t16, t21	24
Fiche évaluation / bilan	t3b, t9, t11, t12	t3, t8, t2b	t9, t10, t11b, t14	t14, t16	t9, t14, t25, t17, t22	18
Projets d'aide, d'école...	t3a, t5, t10, t13	t6	t3, t12, t17	t11	t5b, t10, t18a, t18b, t19, t27,	15

¹⁷ §2 Quelle régulation apportée au fonctionnement des RASED ? pp7-11

Documents informatifs	t1, t2	t12, t13, t14, t15	-	t1, t2	t1, t3, t28	11
Lettre parents, partenaires	-	t2a	t8	t9	t2, t5c, t11, t12, t23	8
Calendriers, programmation	-	-	t4, t12	t5, t10	t20, t26,	6
Formulaire demande d'aide	t6, t8	-	-	t3	t5a, t6	5
Entretien parents	-	t9	t1, t11a	t12	-	4
Mail	-	t11	-	t13	t13	3
Entretien téléphonique	t14	-	t2, t16	-	-	3
Formulaire/fiche de suivi	-	t4	t6	-	-	2
TOTAL	16	16	18	17	32	99 ¹⁸

Les données du tableau 7 témoignent de la présence de deux grands axes d'activité. En tout premier lieu l'axe du travail collectif qui recouvre l'organisation, la construction, et le suivi de l'action d'aide. L'écrit professionnel est alors l'outil de mémorisation et/ou de contractualisation des décisions prises. Dans le même temps, le travail d'évaluation semble tout aussi important, il est tout à la fois situé dans une logique de diagnostic mais aussi de bilan ou de régulation à la fois des progrès des élèves, mais aussi de l'action des RASED ou du ME.

Ainsi, les données collectées au travers des écrits professionnels laissent à penser que le travail collectif est une part non négligeable de l'activité du ME (que l'analyse ergonomique, deuxième volant de l'étude nous permettra sans doute de préciser) ce qui renforce l'idée que le ME est situé au cœur d'un système d'échange et non en marge de l'organisation du travail scolaire (comme cela est parfois pensé). Par ailleurs, on peut remarquer que l'évaluation semble tenir une place importante qu'il s'agira de préciser plus loin dans l'analyse.

Le second pan d'activité qui émerge ici, est la communication. Celle-ci se fait de différentes manières : dans l'échange (présenciel, courriels, téléphone, voie postale...), mais aussi par information unilatérale (même si celle-ci invite à l'échange) par le biais d'affiches, de document informatif concernant les possibilités d'aide, mode de fonctionnement du RASED etc. A noter que les collègues ont relevé une utilisation de plus en plus importante des courriels, que les chiffres 2007-2008 ne traduisent pas.

Le repérage des médias et du type d'interaction à l'œuvre montre que le maître E coordonne un ensemble d'informations, organise des ressources en référence aux besoins qui ont été individuellement et collectivement repérés.

Les écrits peuvent relever des deux usages (construction du projet d'aide ou communication). Les comptes-rendus ou relevés de décision sont, le plus souvent élaborés pendant la mise en place du projet d'aide, mais ils peuvent aussi être utilisés pour informer les partenaires (par exemple l'IEN) d'une intervention du RASED dans une école.

L'activité collaborative, vue à travers ses vecteurs

Examinons à présent cette activité collaborative en référence à la prescription et aux dispositifs institutionnels qui leur servent de vecteurs.

Un certain nombre de formes d'organisation du travail lié à l'adaptation ou à l'intégration scolaire (comme : le projet individuel d'aide spécialisée, ou le programme personnalisé de

¹⁸ 4 traces n'ont pu être prises en compte en raison de leur nature particulière (production élève, séance d'aide, animation pédagogique)

réussite éducative, voire, la notion d'équipe éducative etc.) sont explicitées dans le texte de la circulaire n°2002-113 du 30/04/02 qui formalise le cadre réglementaire de l'action d'aide. On peut s'interroger sur les relations existant (ou non) entre les pratiques telles qu'elles se manifestent et la prescription, en particulier de savoir si les formes institutionnelles proposées servent bien d'appui à l'action. En ce sens, il est possible de repérer ce que nous appellerons vecteurs institutionnels qui sont des prescriptions ministérielles relatives à l'organisation du travail Gather-Tuner, Maulini 2008) du ME.

Tableaux 8. Repérage des dispositifs institutionnels vecteurs des pratiques collaboratives du ME

	GE1	GE2	GO1	GO2	C-IDF	Total
RASED	t1, t2, t3a, t3b, t4, t6, t11, t14	t9, t12, t13, t14, t15	t5, t6, t10, t18	t1, t9, t16	t1, t4, t5a, t6, t7, t13, t16, t21, t26, t28	30
Equipe Educative	t3a, t7, t12, t13	t1, t5, t14	t7	t7, t13	t5c, t5d, t24	13
Evaluation initiale	t6, t9, t10, t13, t14	t3	t9, t10	-	t9, t14, t17, t22	12
PPRE	t3a, t3b, t8	t7	t3, t11a, t11b, t12, t17	-	t6, t9, t10	12
Projet individuel d'aide spécialisée	t5, t9, t10, t11, t13	t6	-	t11	t5b, t8, t18b	10
Demande d'aide	t5, t6, t8, t9, t10	-	t6	t3	t5a, t6	9
Conseils d'école, de cycle ou de classe	t4	t10	t15	-	t10, t15, t24	6
Réunion de concertation				t4a	t7, t14, t26	4
Equipe de suivi et de scolarisation/ Suivi psychologique	t5, t11	-	-	t6, t8	-	4
Aide préventive	-	-	t4	t2	-	2
Projet d'école	-	-	-	-	t28	1
Ajustement emploi du temps	-	-	-	-	-	-
TOTAL	33	12	15	11	32	103

Incontestablement le vecteur le plus important dans l'organisation du travail du ME reste le RASED qui semble constituer la structure collective d'appui aux activités d'aide. C'est d'ailleurs cette structure qui permet au ME d'inscrire son travail dans la diversité des intervalles : école/famille, école/partenaires, école/école..

Dans une mesure bien moindre (moitié moins) c'est dans l'équipe éducative que le dispositif d'aide trouve aussi son ancrage. L'évaluation initiale, le PPRE, le projet individuel d'aide spécialisée et la demande d'aide semblent constituer les outils à partir desquels, le système d'aide individualisé pour les élèves en difficulté est construit, en partage avec le MO.

Les réunions de concertation, les équipes de suivi et de scolarisation, comme l'aide préventive, et les ajustements d'emploi du temps sont des vecteurs moins mobilisés par les maîtres E. Il en est de même pour le suivi psychologique mais qui lui appartient peut être plus au psychologue ou aux partenaires. Enfin on peut noter le peu de projet d'école récolté ce qui peut marquer une faiblesse de lien avec la dynamique de l'école mais qui peut aussi être un

« allant de soi » n’ayant pas retenu l’attention des collègues dans la sélection des écrits professionnels. De même, le nombre de projets d’aide récoltés qui peut sembler faible, est essentiellement du au fait que cet écrit ne traduit pas forcément de lien avec les autres acteurs et n’a donc pas été retenu.

La mise en commun de l’indexation des données à montrer par ailleurs que ces vecteurs n’étaient pas forcément utilisés de la même manière ce qui nous amène à envisager la possible existence d’un style professionnel collectif (Clot, 1994) que nous devons interroger par le biais de l’analyse de l’activité.

La fonction des pratiques collaboratives

Examinons à présent la fonction de ces pratiques collaboratives qui émerge des écrits professionnels.

Tableau 9. Repérage des fonctions attribuées aux pratiques collaboratives du ME

Fonctions	GE1	GE2	GO1	GO2	C-IDF	Total
Conception, décision, programmation de l’action d’aide	t5, t10, t13	t6	t7, t10, t12, t14, t15	t4a, t5, t7, t15	t5b, t7, t8, t15, t18a, t18b, t19, t20, t21, t27	23
Communication externe	t2, t4	t2a, t12, t13, t14	t8	t1, t9,	t1, t3, t4, t5c, t23, t26, t28	16
Communication interne	t1	t11, t12, t13, t14, t15	t3	t13, t10	t2, t5c, t11, t12, t13, t16	15
Analyse de besoins ou de la situation	t6, t7, t8, t9, t12	t3	t6, t9, t11a, t11b	t3	t5a, t14	13
Coordination, régulation de l’action d’aide	t7, t12	t1, t2b, t5, t7, t8	t4, t17	t6, t8	t5d	12
Capitalisation des informations, mémorisation	t14	t9, t10	t1, t2, t3, t5, t9, t16	t4b	t24	11
Bilans, suivi de l’action d’aide	t3b, t11	-	t3	t11, t12, t14, t16	t25	8
Bilan lecture, numérations..	t9	-	t9, t10		t5c, t9, t17, t22	7
Personnels ressource auprès des collègues	-	t4	t18, t19	-	t6	4
Contractualisation d’objectifs	t3a, t7	-	-	-	t10	3
Organisation de l’activité du RASED	-	-	-	-	t16	1
TOTAL	19	19	24	16	35	113 ¹⁹

Dans la diversité des traces, on peut tout d’abord repérer que trois pôles ont un spectre étendu sur les différentes lignes du tableau, là où le pôle Centre_IDF a concentré ses témoignages sur les trois premières lignes. Biais méthodologique ou traduction d’une sorte de culture locale du travail collaboratif ? La suite de l’étude devra interroger ce décalage.

La question de la formation des collègues est peu représentée mais concerne malgré tout trois des cinq pôles.

¹⁹ Le chiffre total dépasse le nombre de traces total, car une même trace peut avoir plusieurs fonctions.

D'après les éléments d'information du tableau, trois axes majeurs peuvent fonder les pratiques collaboratives. Tout d'abord ces pratiques semblent avoir pour fonction essentielle l'élaboration de l'action ou du plan d'action d'aide. C'est sans doute ici qu'intervient de manière déterminante la question du partenariat, telle que nous avons pu la définir antérieurement, c'est-à-dire une action négociée prenant en compte les intérêts de chacun dans la perspective d'une plus grande efficacité sur le parcours scolaire de l'élève (Mérini, 2007). Ce point suppose des compétences en matière de négociation, de contractualisation, et dans la régulation de la prise de décision. La mémorisation des décisions et la « capitalisation » des informations semblent constituer les fonctions essentielles des écrits. Cette interprétation est d'ailleurs confortée par le fait que ce soit le ME qui rédige la plupart des comptes-rendus, car c'est un élément de fonctionnalité important pour lui (cf. plus haut).

Le second aspect, qui d'ailleurs est un point indissociable du premier, est celui de la communication, qu'elle soit interne et/ou externe, enfin le troisième axe est celui de l'évaluation.

Ce repérage de la fonction des traces écrites permet d'avancer que le ME : organise, conçoit, régule, informe, agence des médiations, évalue des situations scolaires et extrascolaires dans des collectifs de travail diversifiés.

Les données du tableau montrent que l'évaluation est mobilisée selon différentes logiques :

- Evaluation globale et diagnostique de la situation, afin de repérer les ressources et les contraintes inhérentes à différents domaines (matériel, humain, organisationnel, relationnel etc...).
- Evaluation des capacités cognitives de l'élève et de ses compétences en matière de maîtrise de l'écrit, de lecture/reconnaissance des mots ou de numération par exemple.
- Evaluation du processus d'aide et des progrès de l'élève au sein du dispositif construit pour lui.
- Evaluation du mode de fonctionnement de l'équipe ou du groupe impliqué dans l'action d'aide.

L'évaluation est inscrite à différents niveaux de repérage :

- Un niveau macro examinant la situation scolaire et extrascolaire de l'élève ;
- un niveau méso où c'est le fonctionnement de l'équipe et du système d'aide qui est interrogé ;
- un niveau micro qui s'intéresse à l'élève, à ses capacités cognitives et à ses progrès.

En conclusion de ces premiers repérages on peut dire que les écrits traduisent quatre grands types de pratiques professionnelles même si toutes sont orientées par l'aide :

- a. des pratiques de communication, interne et externe ;
- b. des pratiques d'évaluation diversifiées ;
- c. des situations d'aide (dans et hors la classe) ciblant les élèves individuellement ou collectivement, mais aussi leur famille, et des pratiques d'appui auprès des collègues MO,
- d. enfin on peut identifier ce que nous appelons des pratiques collaboratives quand le ME est en relation avec d'autres acteurs, situations collaboratives dont il convient à présent d'analyser plus finement les différentes configurations.

Le maître E adopte divers rôles dans ses positions de partenaire

Ainsi pourrait-on dire que le maître E adopte une diversité de rôles dans ses positions de partenaire.

Tableau 10 : repérage des différentes configurations de pratiques collaboratives

	GE1	GE2	GO1	GO2	C-IDF	Total
Pratiques partenariales	t6, t7, t11, t12	t3, t4, t5, t6, t7, t10	t3, t5, t7, t12, t15, t17	t6, t7, t8, t11, t12	t5b, t14, t15, t19, t22	26
Echanges collaboratifs opérationnalisant des décisions (autocratiques, de sous-traitance, autres)	t3a, t3b, t5, t6, t10, t13,	t1, t2b, t8	t6, t9, t10, t11a, t11b,	t3, t4a, t4b, t16	t7, t8	20
Echanges collaboratifs de médiation	t14	t9, t11	t1, t2, t14	t15	t5a, t6	9
Pratiques conjointes	-	t4, t6	t4	t2, t5	t10, t18a, t18b, t20	9
TOTAL	11	13	15	12	13	64

Le ME est tout d'abord clairement impliqué dans des situations partenariales, telles que nous les avons définies plus haut (26), où les univers de chacun sont très diversifiés (personnel médical, parents, acteurs scolaires etc..) mais où tous sont co-responsabilisés dans la construction de l'action d'aide, les opérations faisant l'objet d'une négociation et d'une contractualisation forte.

On distingue ensuite des pratiques collaboratives d'échanges (20) où le ME entre en interaction avec ses collègues ou avec des acteurs extérieurs à l'école pour construire un système d'échange permettant de mettre en place un dispositif d'aide pluriel. Il ne semble pas y avoir à proprement parlé de négociations permettant de qualifier l'action de partenariale, mais plutôt des agencements d'opérations, des montages qui sont sous traitées ou déléguées que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Comme pour les actions réellement partenariales, le ME coordonne ce dispositif d'aide, le régule ou l'évalue, mais ce dernier a pour caractéristique d'avoir été construit de manière autocratique et univoque.

On peut aussi repérer des pratiques collaboratives de médiation (9) où le ME tente d'apaiser des tensions, d'impliquer ou de convaincre les parents ou le MO.

Le maître E est enfin, aussi, en situation de travail conjoint avec le MO, le psychologue ou le MG. Dans ce cas le travail est duel, les partenaires co-interviennent ou font succéder leurs interventions (9)

Le maître E dans ses rôles de partenaire n'est donc pas si monolithique que la prescription et les représentations collectives ont l'habitude de le laisser entendre. Si le partenariat, comme action négociée, est bien la configuration majoritaire, on doit distinguer en marge de cette configuration, des pratiques collaboratives d'échange, de médiation voire de co-intervention qui sont nécessaires à la construction d'un contexte et qui rendent possible le partenariat. Ces pratiques préfigurent ou accompagnent les situations partenariales mais imposent de ne pas les confondre avec la négociation de l'action elle-même qui marquent, rappelons-le, le partenariat tel que définit dans notre cadre théorique.

Au bout du compte, une grande variété de pratiques collaboratives entoure la fonction partenariale, et le travail collaboratif du ME présente une grande diversité de formes qui nous conduit à poursuivre l'analyse par un repérage de l'agencement des temps et des espaces de travail en situations collaboratives. L'organisation du temps et l'utilisation des lieux professionnels marquent profondément la professionnalité, en ce sens ce repérage nous permet d'identifier les spécificités du métier de ME.

Situation des pratiques collaboratives dans l'organisation du travail scolaire

C'est à partir de la situation dans l'espace/temps scolaire que nous situerons l'organisation des pratiques collaboratives dans et/ou hors le travail scolaire.

Tout d'abord les informations indexées nous amènent à devoir distinguer le lieu et le temps où se déroule la pratique collaborative (concertation, synthèse etc..), du lieu et du temps de la pratique d'aide (avec le ou les élèves), pratique d'aide qui est l'objet de la réunion et qui est clairement évoquée dans la trace écrite. Nous ne nous attacherons pas à la description du cadre spatio-temporel de la pratique d'aide qui est relativement normalisée : elle se déroule à l'école, dans la classe le plus souvent mais aussi parfois dans les locaux du RASED sur des temps scolaires.

La rédaction du compte-rendu, de la synthèse ou du projet d'aide prend place, elle, dans une structure temporelle et spatiale encore différente, le plus souvent sur un temps et dans des lieux extrascolaires.

Tableau 11. Repérage de la dimension spatiale de déroulement des pratiques collaboratives du ME

	GE1		GE2		GO1		GO2		C_IDF		Total	
	PC ²⁰ PA		PC	PA	PC	PA	PC	PA	PC	PA	PC	PA
Ecole	t4, t6	t5, t6, t10	t6		t7, t12, t14, t15		t3, t4a, t6, t7, t8, t10, t12, t15,		t6, t10, t14, t15, t23	t14	20	3
Locaux RASED	t1, t2, t3b, t9, t11, t14	t11	t3		t4, t5, t18, t19	t4	t1, t2, t4b, t5, t9		t4, t6, t16, t27	t8	20	3
BCD	t7, t12	t9	t1, t5, t9, t10						t8, t21		8	1
Dans la classe		t3a	t7, t8		t11a, t11b, t17	t3		t3	t20	t18b	6	4
Salle du ME					t1, t2, t9, t13, t16				t17,	t18a t18b	6	2
Locaux extérieurs (CRL), domicile			t2b, t11		t8, t10	t5			t9		5	1
Garderie de l'école,									t5d, t24		2	

²⁰ Pratiques Collaboratives / Pratiques d'Aide

réfectoire												
IA									t1		1	
Antenne									t7		1	

L'analyse est focalisée sur les pratiques collaboratives car même si les pratiques d'aide sont ici évoquées, le choix des écrits était surtout orienté par les pratiques collaboratives et non par les pratiques d'aide même si par rigueur nous rendons compte des éléments indicatifs qui les concernent.

Les chiffres du tableau montrent que d'une manière générale les pratiques collaboratives se déroulent dans l'école ou dans les locaux du RASED. Plus précisément elles se déroulent aussi dans la BCD, la classe, la salle du ME ou des locaux extérieurs. On peut remarquer que la classe est finalement faiblement représentée et engendre d'ailleurs des interrogations autour du fait de travailler l'aide dans un lieu parfois « chargé » émotionnellement tant pour l'élève que pour la famille. Les lieux plus neutres comme la BCD ou une ancienne salle de classe utilisée comme salle de réunion apparaissent comme plus conviviaux voire plus confortables, mais clairement l'investissement des espaces et leur agencement n'est pas neutre et méritera d'être explorée lors d'une étape ultérieure

Tableaux 12. Repérage de la dimension temporelle des pratiques collaboratives du ME

	GE1		GE2		GO1		GO2		C_IDF		Total	
	PC	PA	PC	PA	PC	PA	PC	PA	PC	PA	PC	PA
Temps périscolaire	t11, t12, t13b,	t9	t1, t5, t7, t8, t9,		t1, t3, t11a, t11b, t12, t15, t16, t17		t4a, t4b, t5, t6, t7, t8, t15		t14, t15, t17, t20, t21, t27		29	1
Temps scolaire Enseignement	t1, t2, t7, t14	t10	t10		t2, t5, t7, t9, t13, t14, 18, t19		t1, t2, t3, t12, t13,	t3	t1, t4, t4, t5d, t6, t7, t16, t23, t28	t5b, t8	27	4
Temps extrascolaire			t3, t11		t4, t8, t10				t10, t24		7	
Temps scolaire Interstitiels									t15		1	

Les chiffres montrent que les pratiques collaboratives (de rencontre avec les collègues, les partenaires et les parents) ont essentiellement lieu sur des temps périscolaires (à partir de 17h) et scolaires qui correspondent aux périodes d'enseignement. Les temps extrascolaires (après 19h) et les temps scolaires interstitiels (repas) sont moins fréquents. Très logiquement les pratiques d'aide (peu représentées ici puisqu'elles ne sont pas centrales dans l'étude) correspondent, elles, au temps de classe. Ainsi si le temps professionnels du MO est essentiellement le temps de la classe, celui du ME est à la fois celui de la classe pour ses pratiques d'aide, et le temps périscolaire pour les pratiques collaboratives. Cette conjugaison des temps d'activité n'est pas sans répercussion sur le rapport au métier de chacun et là encore méritera d'être interrogé, car elle devra composer avec les rythmes de l'élève et celui des programmes.

En conclusion de cette cartographie des pratiques collaboratives

On pourra retenir de cette première cartographie des pratiques que le ME est fréquemment l'auteur d'écrits formels donnant trace aux événements et aux décisions concernant l'aide aux élèves en difficulté mais que ces écrits sont imparfaitement identifiables (à qui s'adresse l'écrit ? Quel le statut réel de cet écrit ?...) voire détournés de leur finalité afin de faciliter l'action ou d'engager indirectement un travail auprès de ses interlocuteurs. En ce sens le ME est le régulateur des prises de décisions des « carrières » des élèves dans son rôle d'évaluateur de régulateur et de scripte. Majoritairement les interlocuteurs du ME sont les MO, ses collègues ME et le RASED, ce qui nous fait dire que le ME est situé au cœur des échanges et du système d'aide, mais en périphérie de la classe et pleinement intégré dans le système scolaire. Son expertise est clairement la difficulté scolaire quand il se positionne par rapport à l'élève, mais dans sa relation au MO cette expertise est moins affirmée (souvent pour éviter la posture de conseiller pédagogique) mais de fait les ME sont aussi rarement invités à se joindre à la conception du projet d'école dans son volant « prise en charge de la difficulté » en tant qu'experts. Cette expertise semble donc plus affirmée dans la relation à l'élève ou aux parents et moins dans la relation aux collègues.

Le RASED, l'équipe éducative, l'évaluation, le projet d'aide et le PPRE sont les vecteurs institutionnels les plus investis par les ME, leurs fonctions majeures sont : la conception de l'action d'aide mais aussi la communication interne et externe.

Nous avons pu repérer une certaine diversité dans les pratiques collaboratives du ME : majoritairement des pratiques partenariales, mais aussi des formes de sous-traitance, dans une moindre mesure des échanges collaboratifs de médiation et des pratiques conjointes avec des MO.

Les pratiques collaboratives du ME sont situées dans l'école mais le plus souvent hors de la classe sur des temps périscolaires et scolaires, confirmant le positionnement du ME en marge de la classe mais au cœur des activités scolaires.

Cette première description des pratiques nous a amenés à nous interroger et à approfondir le jeu qui s'instaure de manière paradoxale entre ce qui est implicite dans la relation et ce qui est explicite, ainsi que le rapport qui s'établit entre l'expertise du maître E (la difficulté scolaire) dans sa relation à ses collègues qui l'interpellent volontiers pour le montage d'un PPRE ou lui demander des conseils en matière de relation aux familles, mais que les ME souhaiteraient investir autrement. Enfin les temps et les espaces spécifiques d'organisation du travail du ME nécessitent que l'on s'interroge sur l'articulation des différentes temporalités : celle du MO par rapport au ME, celle de l'élève dans et hors la classe et celle que les parents souhaiteraient voire s'instaurer.

C'est à partir de la deuxième étape de l'étude que nous allons à présent examiner ces questions.

CHAPITRE 4

EMERGENCE ET ANALYSE DES TENSIONS CONSTITUTIVES DE LA FONCTION DE MAÎTRE E

Les écrits professionnels permettent de dresser un premier repérage, non exhaustif, des pratiques collaboratives telles que les praticiens nous les ont données à voir. Nous avons ainsi pu identifier des pratiques d'aide, des pratiques d'évaluation, des pratiques de communication, des pratiques collaboratives d'échanges pour opérationnaliser des projets d'aide, des pratiques collaboratives de médiation auprès d'une grande diversité d'acteurs ainsi que des pratiques partenariales (Mérini, 1999). Cette « cartographie » des pratiques, présentée dans le détail au chapitre 3 et validée par les professionnels, permet déjà de repérer les composantes majeures du travail d'un ME, tel qu'il le conçoit, cependant, cette méthodologie ne permet pas d'en extraire le sens (pourquoi agit-on ainsi ?), ou le relief (qu'aurait-on pu faire d'autre ?), ni de comprendre les liens qui se tissent entre ces différentes pratiques.

Nous avons tenté de répondre à ces interrogations par l'intermédiaire des entretiens d'auto-confrontation, dont la méthodologie est présentée au chapitre 1. Ceux-ci nous ont permis de constater que, le sens de ces pratiques et les liens qui étaient tissés entre-elles sont largement sujet à débat parmi les professionnels.

Dans le présent chapitre, nous présentons une diversité de dimensions du métier tel qu'il est aujourd'hui pratiqué en partant du discours des maîtres E, qui eux mêmes s'appuient sur l'observation (filmée) de leurs pratiques. La méthodologie adoptée permet aux maîtres E interrogés d'exposer dans le détail leur savoir faire professionnel, en précisant notamment les conditions de mise en œuvre de certaines actions et les raisons qui les ont amenés à choisir d'agir d'une manière plutôt que d'une autre.

Chaque enseignant, comme toute personne chargée d'une tâche complexe, construit son activité en recherchant des équilibres ou des articulations entre de nombreuses contraintes, souvent contradictoires, et donc « en tension ». Par exemple une tension très présente pour les enseignants du premier et du second degré oppose, d'une part, l'obligation de couvrir le programme et, d'autre part, la nécessité (institutionnelle et éthique) de consacrer un temps suffisant aux élèves les plus faibles. Dans cet exemple, la tension est intra individuelle (au sens de Doise, 1978) : chaque enseignant est amené à la gérer, pour lui-même. Nous avons aussi repéré des tensions inter-individuelles, donc entre maîtres E, ou entre les maîtres E et leurs relations de collaboration.

Nous présentons ci-dessous trois tensions sélectionnées parmi celles que notre étude a permis de faire émerger et que nous avons appelées : implicite/explicite, temporalité et expert/collègue,.

Analyse de la tension « expert – collègue » à partir des entretiens d'auto-confrontation.

Cette tension est générée par la position institutionnelle des maîtres E : ce sont des enseignants « comme les autres », avec cependant deux différences fondamentales ; d'une part ils bénéficient d'une plus grande liberté d'action « On n'a pas les programmes » (ME-AM ECC1, lg 625²¹) et d'autre part ils ont reçu une formation longue à l'aide pédagogique qui les conduit à la certification d'enseignant spécialisé. Ainsi, ils sont « collègues » des autres enseignants mais aussi « experts » dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté.

Cette tension -que nous appelons expert/collègues- est revenue souvent dans les échanges lors des auto-confrontations. Nous avons regroupé ci-dessous, en les analysant, les principaux points de vue révélateurs des savoirs de métier des maîtres E qui ont participé aux échanges

Maître E, une formation, de l'expérience... une expertise ?

La formation est une composante nécessaire du métier, elle légitime l'action. Ainsi D. justifie l'intervention de l'enseignant spécialisé par sa formation : « *c'est notre boulot, c'est ta mission, t'as fait une formation pour ça* ». (ME-D. ECC3 lg 115-118)

Cependant, comme le précisent d'autres maîtres E, une fois la « *trame (...) [et] l'orientation sur le cognitif* » fournis par la formation, la professionnalité doit se parfaire par l'expérience qui permet de modéliser l'action : « *On a des trames, [on sait] comment [tel élève] fonctionne en lecture.(...) On a cette trame qu'on a appris effectivement en formation mais après ce qui nous a aidé c'est de les voir effectivement, les enfants, au travail, de voir qu'ils bloquaient là-dessus, effectivement. Et donc après, en fait, on a des modèles d'élèves qu'on a vu buter sur certaines choses...* » (ME-A.M. et Ch. ECC 1 lg 323-327)

Le terme d'expert est quelquefois assumé par les maîtres E, mais il ne fait pas l'unanimité, comme en témoigne cet échange entre deux enseignantes spécialisées :

D.: *Et c'est vrai que quelque part on pourrait dire : on est des experts de ce genre de projet à rédiger (...) car on a une connaissance des projets de l'élève, on voit ce que l'on peut mettre en place en petit groupe, donc on a des pistes. Mais pourquoi on a des pistes? Peut être qu'on n'a la possibilité d'être plus inventifs car on n'a pas la classe (...)*

Co.: *Je vais dire le terme expert, il me dérange car je ne suis pas expert...*

D.: *Alors mais ça on le voit c'est-à-dire on a l'impression, excuse moi mais je vais t'apporter un peu des éléments, pour toutes les compétences c'est notre boulot, c'est ta mission, t'as fait une formation pour ça et puis c'est tout. (Agitation) Sinon tu t'excuses de faire ton travail.*

Co.: *Oui mais ça, c'est ma personnalité, pour moi ce n'est pas une année de formation qui fait la différence, Qu'est-ce que une année ? (...) Moi je ne suis pas si loin que ça de l'enseignante et je ne veux pas être si loin. (ME D et Co, ECC3, lg 107-122)*

De fait, les maîtres E sont positionnés entre deux métiers : leur appartenance au « premier degré, leur formation initiale et leur passé professionnel les rapprochent des maîtres des classes ordinaires, alors que leur formation spécialisée et leur activité les placent « à côté », comme enseignant spécialisé. La dimension temporelle est ici fondamentale : il n'est pas possible de comprendre la tension qui s'installe entre les « deux métiers », si on ne prend pas en compte l'histoire personnelle qui conduit les enseignants spécialisés dans une nouvelle fonction sans changer de statut.

Cette controverse professionnelle (Clot et al, 2001) entre deux enseignantes, brièvement rapportée ci dessus, montre le niveau intra-individuel de la tension, « *je ne veux pas être si loin* » mais aussi interindividuel « *le terme expert, il me dérange* ». Il est clair que deux

²¹ Ce codage renvoie aux documents (verbatim) reprenant les différents entretiens d'auto-confrontation : ME XXX : nom codé des maître E cités, ECXXX : numéro de l'auto-confrontation initiale (ECI) ou croisée (ECC), lgXX : lignes du verbatim où se retrouve cet extrait. L'ensemble des verbatims est consultable ici : [XXXXX](#)

conceptions de l'expertise, donc du métier, s'opposent dans l'échange rapporté ci-dessus : D. défend une position de l'expert comme spécialiste de son domaine, **dans le cadre de sa mission**, ce qui ne le place pas en situation de comparaison avec les enseignants non spécialisés (qui ont une autre mission) alors que Co entend par expert le fait de pouvoir donner un avis qualifié qui s'impose aux autres enseignants, non experts et s'apparente à du « conseil pédagogique », donc à un point de vue d'autorité.

En fait, les échanges montrent que les arguments « pour » ou « contre » le fait d'être expert renvoient à quatre composantes définitionnelles de l'expertise qui cohabitent chez les maîtres E : le fait de posséder des savoirs avérés (avoir fait une formation, avoir de l'expérience), la compétence dans l'activité pratiquée (faire de l'aide, avoir un autre regard), l'identité professionnelle (être enseignant ou enseignant spécialisé ?), d'autres encore la fonction ou mission définie par des textes.

Nous constatons par ailleurs que le sentiment d'expertise relève à la fois de la question de l'adaptation de l'activité de l'opérateur à la situation professionnelle donc à sa manière de concevoir sa mission, mais dépend aussi de la manière dont ses collègues la conçoivent et lui laisse une place dans l'interaction : « *C'est à nouveau un problème de statut, enfin!... de quelle place on nous laisse et... c'est... c'est peut être dur hein ce que je vais dire mais la place on nous la laisse pas, et si on ne la prend pas, on nous laisse par moments, des miettes qui arrangent bien les uns et les autres...* » (ME D., ECC3, lg 881-884).

De fait, l'expertise telle qu'elle va être envisagée par les uns (tension intra-individuelle) et les autres (tension inter-individuelle) va positionner chacun différemment dans l'organisation et permettre (ou non) des légitimités d'action fondant des autorisation/auto-autorisation à agir chacun construisant ainsi ses rôles dans l'interaction collective sur la base du contrat de collaboration.

Le maître E : un conseiller pédagogique spécialisé ?

D.: A un moment pour l'aider il y a presque une critique de sa leçon (...) Mais je suis désolée ça c'est du conseil pédagogique donc on n'a pas à le refuser, on le fait, plus ou moins volontairement, (...). Mais puisqu'on se met dans ce rôle là, la collègue elle sent consciemment/inconsciemment qu'il y a une critique de ce qu'elle fait. (ME-D. ECC3 lg 70-75)

La réaction de D., qui s'excuse par avance de ses affirmations montre bien que le sujet est sensible. En effet, si le fait d'aider les enseignants fait l'unanimité des maître E du groupe de travail (ECC1 lg 467-469), les maître E ne veulent pas tous endosser le rôle et la fonction de conseiller pédagogique. Les échanges repris ci-dessous permettent de comprendre les raisons d'être ou ne pas être conseiller pédagogique :

Co.: C'est vrai que parfois l'idée du Conseiller pédagogique, voilà on le trouve aussi car on est dans le pédagogique, donc on apporte des lignes mais on n'est pas conseiller pédagogique, et toute la différence est que c'est centré sur cet élève en particulier. Le conseiller pédagogique lui il va voir la classe.(...)

D.: Pourquoi est-ce qu'il propose son... c'est par rapport à cet enfant, et par rapport à sa difficulté à lui. (...)

D.: Ce qui ne veut pas dire que pour la classe ce n'est pas intéressant... C'est vrai que je suis revenue sur cette histoire de conseiller pédagogique parce que c'est quelque chose qui hérisse le poil chez les enseignants spécialisés, on ne veut pas être conseiller pédagogique, mais on n'est pas conseiller pédagogique en faisant ça et pour moi on est aussi comme tu dis...

Chercheurs: C'est quoi un conseiller pédagogique ?

Ch.: Il y a un degré hiérarchique que l'on ne veut pas avoir dans le conseiller pédagogique par rapport à l'enseignant.

D. et F. : Et ben moi je le vois pas non non. (ECC3 lg 415-451)

En fait, les arguments relèvent de l'identité professionnelle : sommes-nous encore dans notre rôle si nous donnons des conseils pour la classe entière ? Peut-on donner des conseils sans

être supérieur hiérarchique ? Il introduit la question du pouvoir perçu conflictuellement comme pouvoir d'action (décrite par la sociologie des organisations, Crozier et Friedberg, 1977) et pouvoir formel et hiérarchique. Ce conflit de pouvoirs, généré par une prescription qui confine à l'injonction paradoxale, rend possible des contre-stratégies s'opposant dans les représentations et parfois dans les faits. Cependant, la suite des échanges montre que cette opposition, apparemment irréductible, peut être dépassée : pour aider efficacement les collègues, le maître E ne peut pas, le plus souvent, agir directement sous la forme de conseils pédagogiques « *Et puis, ils ne le feront pas, s'ils n'ont pas une demande, ils ne le feront pas* ». (ME_Ch ECC1 lg 476-480).

Face à ce problème, A.M. expliquait dans l'entretien d'auto-confrontation simple qu'elle préférerait parler aux enseignants d'une manière informelle, par exemple pendant les récréations. A la demande des chercheurs, elle s'en explique à nouveau pendant l'auto-confrontation croisée, ce qui permet à ses collègues de réagir.

A.M.: *Moi je le sens comme plus efficace car plus régulier et informel, il y a peut être des choses qui se disent de manière informelle qui ne se dirait pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout. (...)*

Ch.: *Comme tu disais on construit plus ensemble, on va se lâcher,...* (ECC3 lg 452-456)

Ce qui permet à Ch. de préciser un principe d'action : « *Chaque fois que l'on rend compte vraiment de ce qui s'est passé en fait comme si on avait, voilà, en toute humilité, voilà, comment on a travaillé, ce qui s'est passé 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 les transmettre mais rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix tu comprends ?* (ME-C. ECC3 lg 484-489) (...) *On n'est pas dans une situation où la parole d'emblée... devait circuler, moi je l'ai déjà remarqué c'est pour cela que je fais les bilans de plus en plus en équipe éducative car on élargit tellement en disant qu'on a tous un pouvoir équitable, on le pose d'entrée et c'est peut être plus facile finalement.* (ME-C. ECC3 lg 499-501)

Ainsi énoncé le ME trouve une cohérence entre sa mission, limitée aux élèves en difficulté et son action, qui peut inclure un conseil, nécessaire mais indirect aux enseignants des classes.

Pour aider l'élève, il faut aider le maître.

Même s'il est explicitement prévu dans les missions de l'enseignants spécialisé qu'il doit intervenir auprès des enseignants²², les éléments rapportés ci-dessus montrent que cette mission n'est pas assumée facilement. Cependant, l'aide aux maîtres n'en est pas moins jugée indispensable... parce qu'elle permet d'aider l'élève.

Chercheur : *Est-ce que vous rendez compte souvent que pour aider l'élève, il faut, ou vous passez par le maître.*

F et A.M. : *...tout le temps.* (ECC1 lg 467-469)

Ainsi, l'aide apportée est dirigée vers l'élève, même si, indirectement les maître E pensent agir aussi sur les enseignants. Pour Ch., c'est parce qu'il y a un intérêt commun dans la réussite de l'élève que cette aide fonctionne :

CH. : (...) *on leur dit "Regarde, il sait aussi faire ça". Rien que le fait de dire ça, et bien l'enseignant aussi a envie, c'est quand même plus gratifiant pour un enseignant aussi d'avoir des élèves qui réussissent même si ce sont des élèves en difficulté. C'est gratifiant pour l'enseignant, il sent bien qu'il a mieux fait son métier, de toute façon, donc il y a trouvé son compte. Ce n'est pas parce que je lui ai dit "change ta pratique". Elle a trouvé beaucoup plus de bonheur à faire cette dictée, à mon avis. Elle y a trouvé du sens, elle aussi (rit)* (ECC1 lg 462-466)

Nous avons vu plus haut que l'aide directe aux enseignants n'est pas jugée pertinente (sauf si les enseignants le demandent). De même, intervenir directement sur « la pédagogie » des collègues, n'est pas recevable.

²² Cette mission d'aide en direction des enseignants ordinaires a été réaffirmée dans la note de service 2009-0001 du 3 mars 2009 qui précise que les enseignants spécialisés nommés sur plusieurs écoles « apporteront leur expertise à l'équipe enseignante de l'école »

A.M. : *Oui, mais je vais lui donner des pistes sur l'enfant. Pas directement sur...*

F. : *la pédagogie.*

A.M. : *Oui, je ne vais pas intervenir dans sa pédagogie.*

CH. : *Mais en fait, elle peut modifier sa pédagogie.*

A.M. : *Oui elle peut modifier sa pédagogie...*

D'une part parce qu'une façon de faire n'est pas jugée à priori meilleure qu'une autre, cela dépend du contexte :

CH. : *C'est essentiel mais on le fait pas suffisamment (...) parce qu'on ne veut pas avoir cette position d'avoir l'air de dire à l'enseignant "fais comme ça". Ça on ne veut pas. On sait bien que dans la classe, ils font ce qu'ils peuvent et qu'ils n'ont pas du tout le même contexte que nous. (ECC1 lg 471-473)*

Mais aussi parce que, pour agir efficacement en aide, on doit s'allier les enseignants :

CH. : *C'est vrai, on l'a vérifié, ça ne marche avec l'enfant que si on a une bonne relation avec l'enseignant. Si on n'est pas vraiment en accord, ça ne marche pas parce que l'enseignant peut nous mettre en échec ou il y a quelque chose qui ne passe pas. L'enfant n'est pas dupe de ça, il le sent bien, il va choisir l'enseignant ou il va choisir.... (ECC1 lg 523-526)*

La place du maître E se construit donc en mettant en lien expertise, mission et principes d'action, avec, en arrière plan, différentes formes de pouvoir, qui selon les lieux et les moments, cohabitent plus ou moins facilement.

Le maître E « prend de la place », ce qui crée des problèmes de pouvoir

Une des vidéos réalisées montre, pendant une réunion de l'équipe éducative un enseignant (par ailleurs directeur d'école) qui se montre très critique sur les méthodes du maître E. Ce moment de réunion, visionné en auto-confrontation donne lieu aux échanges suivants :

Ch. (évoquant l'épisode de la critique): « *Moi je le perçois évidemment comme une agression, et c'est mon problème avec cet enseignant, d'entrée, je me sens agressée chaque fois. Parfois je me dis même, "j'ai peut-être pas..."* »

F.: *Tu te justifies*

Ch. : *Je me justifie, mais justement, je me dis souvent que je ne positionne peut-être pas comme il faudrait. Je n'arrive pas à élargir mon regard sur ce qui se passe. Et donc là, la vidéo m'a aidée, parce que la première fois qu'on l'a revue, j'ai bien compris qu'il avait... le problème c'était lui, sa place de directeur, là au milieu, tu vois ? C'est quelqu'un qui a besoin, en tant que directeur, d'avoir beaucoup de place et il est face à la psychologue, C., qui a beaucoup de pouvoir dans l'école, auprès des collègues, auprès de tout le monde, c'est reconnu, qui est reconnu plutôt. Donc lui, il est quand même toujours dans cette position de reprendre sa place. Donc là, en regardant la vidéo, je me rends compte que c'est absolument pas une attaque contre moi, ou de me mettre en porte à faux vis à vis des parents, je suis sûre que c'est pas ça. Il veut prendre sa place à lui. (ECC2 lg 247-259)*

Ch. dispose cependant d'outil d'analyse pour expliquer la situation :

Ch. : *Non, il a besoin de prendre son espace, simplement. Son espace, ... de montrer qu'il s'y connaît, que c'est son métier qu'il a ses compétences d'enseignant. Il avance ses compétences d'enseignant. Parce qu'à des moments dans l'équipe, il a pas suffisamment de place alors qu'il est directeur de l'école. Voilà, moi je le prends comme ça maintenant. (ECC2 lg 247-264)*

Face à la difficulté d'un enfant, le maître E a pour principe de poser différemment le problème, de chercher les réussites « *Tu comptes leurs réussites plutôt que leurs erreurs* » (ME-F. ECC1 lg 450-451), avec l'objectif explicite de changer de regard. C'est un élément majeur de la profession : si une difficulté s'est ancrée au point que le maître E est sollicité, il faut poser le problème autrement qu'on se le pose maintenant, en élargissant la problématique. Evidemment, « *changer le regard du maître* » (ME-AM. ECC2 lg 159) est déstabilisant pour le maître de la classe et l'amène à des réactions de défense.

L'expertise crée des espaces d'intervention et donc du pouvoir d'action qu'il s'agit de repositionner parmi les autres rapports de pouvoir existant qu'ils soient formels ou d'action

avec toutes les contre stratégies qui peuvent se développer qu'elles viennent des collègues, des parents ou de l'élève lui-même.

Pour les enseignantes spécialisées faisant partie de notre équipe, la résistance à la collaboration prend une tonalité particulière avec les enseignants de cours préparatoire jugés tout puissants dans leur classe. « [il] *Faut savoir que les instits de CP sont quand même très particuliers dans leurs profils. Et c'est vrai que partager du pouvoir avec l'enseignant du réseau c'est difficile* » (ME_F ECC2 lg 365-366). Cette situation résulte, pour les ME, de la pression particulière de la classe : « *Ils ont un challenge, (...) avec une masse de gamins qui doivent apprendre à lire à la sortie. (...) Il faut qu'ils y arrivent absolument, et c'est eux qui doivent contrôler la situation à tout moment, à tout bout de champs. Il y a des classes de CP où je ne rentre pas, par ce que le challenge, c'est pour elles, c'est pas pour nous* » (ME_F ECC2 lg 375-379). Si ce « challenge » est vécu en solitaire, c'est aussi parce que les enseignants retirent l'intérêt de leur métier des progrès de leurs élèves « *C'est à eux de les mener, c'est leur réussite à eux.* » (ME_F ECC2 lg 365-384). Faire réussir ses élèves pour réussir soi-même, encore une tension du métier, qui ne facilite pas le travail collaboratif !

Emergence de la tension implicite/explicite au travers des écrits

Bien que de type formels, de nombreux écrits professionnels traités dans la cartographie des pratiques ne mentionnent pas de destinataires, d'auteurs, de dates ou encore, il n'y a pas d'information dans les comptes-rendus de réunion sur qui est invité, à quel titre et pourquoi. Bref un ensemble de choses reste implicite et la fonction de l'écrit reste ouverte et mal précisée. Les écrits analysés semblent traduire un jeu entre, d'une part ce qui est formel (formalisé) et relève d'une prescription, et, d'autre part ce qui est informel et personnel. Les entretiens d'auto-confrontation vont nous confirmer que ce « jeu » entre implicite et explicite est une composante nécessaire du métier de maître E.

Ainsi, certains écrits, largement formalisés, comme un projet d'aide dont la fonction majeure est bien la contractualisation du travail entre les acteurs de l'aide, peuvent être utilisés à d'autres fins moins explicites. Par exemple l'auteur (souvent le ME) se sert de l'écrit formel pour envoyer des messages implicites à ses interlocuteurs (fréquemment le MO) afin de l'aider à déplacer son regard sur l'élève et venir en appui de ce qui peut être fait en classe : « *En fait on parle de pédagogie d'une façon détournée (CH. et A.M. acquiescent), c'est la pédagogie du détour de la pédagogie parce que sans parler pédagogie, si tu dis à l'enseignant "tu vois quand il est dans telle forme d'exercice, là il réussit mieux", tu ne parles pas franchement de pédagogie mais tu parles quand même de pédagogie.* » (ME_D. lg 548-551)

Une ME justifie ainsi les échanges avec ses collègues MO lors des récréations : « *Moi je le sens plus efficace, car plus régulier et informel, il y a peut être des choses qui ne se dirait pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout...* » (ME_A.M lg451-453). Les liens qui se tissent entre explicite/implicite, formel et informel sont sans doute l'expression de constructions de situations professionnelles permettant au métier de s'inventer et dans le même temps se reproduire, que ce soit individuellement et collectivement, dans des contextes toujours renouvelés.

La tension implicite/explicite comme outil du contrat de collaboration organisant les stratégies

Le jeu implicite/explicite semble s'imposer pour nourrir la contractualisation du travail. Il s'agit tout à la fois de construire des liens explicites entre l'action de chacun tout en utilisant les implicites pour ouvrir des marges de manœuvres :

« Il n'y a pas encore de demande MDPH. C'est notre travail, depuis 2 ans, d'emmener les parents un petit-peu vers ça, mais pour le moment ils ne sont pas prêts. La maman a un parcours difficile, beaucoup d'enfants qui sont allés en CLIS, des frères et sœurs, tout ça, donc elle ne veut pas en entendre parler pour le moment. On ne désespère pas. C'est un travail de longue haleine. Finalement, il se débrouille pas mal, tu vois. J'aurais pas pensé même. (ME_CH. lg183-188)

L'incertitude est nécessaire à la construction afin de permettre des adaptations rapides et faciles aux besoins de l'élève, aux possibilités du maître, des parents voire des partenaires. Ainsi le projet d'aide se présente en tant que planification explicite indispensable au travail collectif, mais, en faisant s'affronter différentes professionnalités, celle du ME, du MO et du psychologue par exemple, et en faisant coopérer différents univers (Béguin, 2005²³), familial, scolaire, social... il se joue bien plus que ce qui est explicité dans le projet d'aide !

On peut penser que le jeu implicite /explicite est l'expression du contrat de collaboration (Mérini, 2007)²⁴ qui avance sous le manteau en fonction de l'agencement des « possibles » et du contournement des « impossibles ». C'est l'articulation des trois registres de signes constitutifs du contrat de collaboration : affectif, instrumental, et référentiel qui vont réguler le processus de contractualisation. Ainsi la dimension instrumentale : la rédaction du projet d'aide, oriente, formalise, organise, les aides qui vont être mises en place, il mémorise un certain nombre d'informations mais il ne recouvre pas à lui seul le processus d'aide. L'engagement des acteurs dans le système d'aide « Comme tu disais, dans la cour on construit plus ensemble, on va se lâcher » (ME_Ch. lg456) ou dans l'accompagnement de l'élève constitue un autre pan de la construction commune dont la complémentarité dépend elle-même de l'agencement des systèmes de référence et d'expertise de chacun.

Au fond la tension implicite/explicite joue de la dialectique possible/impossible pour mettre en place et faire évoluer l'action d'aide en fonction des besoins de l'élève et du contexte social dans lequel se développe l'action. Si un certain nombre de repères nécessitent d'être formalisés pour jouer le rôle de « balises organisationnelles » comme peut le traduire cet échange : « F. : Utiliser l'écrit c'est bien vérifier qu'on est tous d'accord, qu'on est bien d'accord ensemble sur le même sujet. Ça nous permet aussi d'apprécier.

D. : L'écrit formalise ce qu'on va dire. L'écrit c'est le contrat.

F. : C'est tout ce qui a été dit avant même.

D. : Oui oui, c'est à la fois la mémoire et c'est la façon de contractualiser et de se mettre d'accord sur une réflexion commune. Voilà. » (ECCI, lg 68-73)

Le processus, lui, a besoin d'incertitudes pour avancer à partir d'accords tacites qui laissent une certaine liberté à chacun pour faire évoluer le projet commun d'aide.

Ce jeu d'implicite/explicite se traduit à différents niveaux des interactions et renvoie aux registres de signes (affectifs, instrumental, cognitifs) qui structurent le contrat de collaboration (Mérini, 1999, 2006). On le retrouve, par exemple, de manière plus ou moins explicite dans les signes d'ordre affectifs associés à l'organisation spatiale et matérielle d'une concertation, mais aussi dans le fait que les acteurs aient ou non un recours à l'écrit lors de ces rencontres. Ce jeu apparaît aussi dans la manière dont techniquement les objectifs de l'aide ou les difficultés de l'élève sont explicités et instrumentés. On peut enfin repérer que le système d'intelligibilité auquel chacun recourt pour comprendre le problème et collaborer à le régler est lui aussi plus ou moins explicité

²³ Béguin, 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.

²⁴ Mérini, C. (2007). Le partenariat outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves ? In *Tisser des liens pour apprendre* (p.57-75). Paris : Retz.

L'instrumentation de l'espace de collaboration ou la construction des rapports de position

Cette instrumentation prend forme au travers de l'agencement matériel de la situation collaborative. Nous avons pu l'identifier, en particulier, au travers de l'organisation de l'espace et des moyens matériels à disposition.

L'organisation de l'espace comme agencement d'un espace sécurisé au milieu des rapports de force

L'organisation de l'espace physique et symbolique organise aussi les échanges à la fois dans une logique affective de sécurité et dans le même temps de rapports de pouvoir et de position : « ...Tu vois tu as tous les professeurs et la maman reste seule sur un côté [...] les deux personnes qui ont travaillé longtemps avec le gamin, ils le connaissent, ils sont sur l'autre côté, on a les personnes qui le connaissent moins, la jeune enseignante, le psychologue, et puis à côté de toi deux personnes extérieures, l'orthophoniste et la maman » (ME_Co lg10-18). Plus loin ME_A.M relève en parlant de la maman : « Oui mais si elle vient, si elle vient pour ne rien dire est-ce que ça fait pas bloc, un mur face à la famille finalement? Je veux dire: on arrive en force, l'école est en force euh... tu vois? » lg 72-73. L'organisation de l'espace distribue des rapports de position et donc des rapports de force qui marquent à la fois les rapports d'autorité et le style (au sens de Clot) du professionnel qui impose ou non une organisation spatiale structurant les échanges. « Au début, je me regardais faire, on fonctionnait face à face. Parents... enseignants, et puis un jour ça a été flagrant dans une équipe et je suis ressortie tellement mal par rapport à ça, j'ai dit, plus jamais maintenant, plus jamais, et donc j'installe les tables et donc je ne me mets pas à côté de l'enseignant mais à côté des parents, proches de parents. Je me positionne plus de ce côté là. Voilà, et donc l'enseignant est souvent... par ce que je me méfie, enfin je me méfie entres guillemets, des attaques de l'enseignant sur l'enfant. Donc j'essaye d'atténuer ce que pourrait dire l'enseignant sur l'enfant. » (ME F. ECC2, lg 7-13)

En effet, la plupart des réunions laissent à chacun le soin de se placer où il l'entend et reste dans l'implicite pour autant cette distribution fait partie de l'organisation des échanges et des pouvoirs d'action et va introduire du jeu dans les échanges. Parfois, l'organisation de l'espace est liée à la gestion du matériel à disposition : « Nous, on préfère accueillir les parents au réseau quand c'est une équipe éducative par ce qu'on est quand même dans des conditions meilleures. Parce qu'il y a des écoles où il n'y a pas de table ronde, de grande table. On se retrouve en maternelle, tous coincés sur les petites chaises... et on en a pour une heure, une heure et demie... (rires). (ME Ch. ECC2, lg 26-29). Mais pour d'autres, c'est aussi un choix professionnel, lié à l'écoute des arguments parentaux : « Et parfois les parents aiment bien se mettre à la place où est leur enfant dans la classe. Ils réclament même. » (ME Co. Lg 38-39)

Quoiqu'il en soit, l'agencement de l'espace qu'il soit sous tendu par telle ou telle argumentation, est rarement explicité ce qui permet au ME d'instrumenter les rapports de positions voire de sécuriser certains échanges : « Il y a des partenaires différents qui exercent des missions différentes. Donc chacun a sa place, et chacun à sa place ça veut dire qu'y a des endroits où on va pouvoir parler en commun d'un certain nombre de choses et puis chacun a son domaine... d'intervention. Y a des choses qu'on peut partager avec tous, et puis y a des choses qu'on ne partage qu'à deux ou trois » (ME D. ECC4, lg 247-252). Dans ce cas l'enseignant spécialisé impliqué dans la concertation se considère comme le gardien des sphères et place de chacun (ME D. ECC4 lg 255-256) et implicitement va faire en sorte que chacun reste dans son rôle.

L'écrit un outil au service du seul professionnel : ou la construction de rapports de position

Le recours à l'écrit possible ou explicite, lors des réunions instrumente lui aussi les rapports de position entre les acteurs. Dans les séquences que nous avons pu filmer la plupart des professionnels avait un recours, non explicité, à l'écrit pour prendre des notes, s'appuyer sur des données d'évaluation ou des informations administratives etc. Les élèves, les parents et parfois les partenaires n'avaient pas ce recours, voire n'en avait pas la possibilité matérielle.

Le rapport à l'écrit, est généralement perçu comme formel, sérieux voire officiel et reste donc, le plus souvent, l'outil du « professionnel » dans les jeux sociaux. L'écrit est nécessaire à la mémorisation des événements et parfois à l'organisation de l'analyse ou des échanges sauf que cette « inégalité de recours » structure là encore un rapport déséquilibré de position qui peut porter atteinte au pouvoir d'action et de décision des acteurs concernés, mais là encore les enseignants laissent apparaître autour de cette idée de l'écrit/écran qui peut soit masquer, soit empêcher l'échange : *« Il y a des moments, peut-être avec les familles, des moments, est-ce que c'est pas aussi une manière de masquer, par moment, des choses difficiles à dire, on se réfugie peut être un petit peu derrière nos stylos. Ça permet des fois de... »*

Ch. : Ou alors ça fait écran (D. acquiesce). Moi je trouve que ça fait écran.

A.M. : Ah non, ça peut empêcher la discussion, mais ça peut nous permettre nous, des fois de... de nous cacher un petit peu.

Ch. : Justement, si tu te caches, t'es plus en contact. Tu as des familles qui sont en difficulté, elles n'ont qu'une envie, c'est de te sentir en contact. Vraiment que le regard soit présent

F. : Quand on n'écrit pas...

Ch. : On est plus présents... pour eux. Pour les parents, et nous sommes d'avantage à leur écoute. » (ECC2_lg145-155)

Explicitation des difficultés de l'élève ou des objectifs de l'aide, ou de la sémiotique instrumentale du contrat de collaboration

Il pourrait sembler logique que les difficultés de l'élève soit le pan majeur à expliciter et à partager suite aux évaluations menées par le maître E. Pourtant, parfois, tout n'est pas dit en fonction, par exemple, des résistances des parents à envisager une déclaration à la MDPH qui conduirait l'élève vers une structure spécialisée, alors que les parents la refusent, ou un suivi psychologique qu'élève et/ou parent ne sont pas prêts à accepter etc.. Là encore on perçoit bien que le jeu explicite/implicite agence les possibles/impossibles : *« Par rapport à la situation de T., le suivi psychologique, c'est assez intéressant [...] mais euh... c'est un peu la difficulté de la maman ça... Et même de T.! D'ailleurs elle le dit! T. il n'a pas envie d'aller vers un psychologue... La maman elle n'a pas envie, donc lui c'est clair et ça fait un peu sujet... J'attendais que la psychologue elle y aille, et au bout d'un moment, n'y allant pas, moi... que ce soit avec elle ou pas... je reprends! Parce que tu ne peux pas laisser... [...] ça reste en suspend! Alors nous, les professionnels on sait ce que ça veut dire, mais pour la maman, ou pour les parents, on ne va pas au bout. Et si on ne va pas au bout, on ne leur permet pas de dire "non! Je ne veux pas" ou, enfin! On, on, on ne va pas vraiment sur le sujet... » ME_D.ECC4 lg 180-191.*

Ainsi le projet d'aide qui formalise des besoins et des possibilités d'action, n'explicite pas forcément tous les éléments constitutifs de la situation afin de rendre possible la collaboration Ecole/parents se ménageant ainsi d'éventuelles pistes d'action à venir.

De même que dans la relation ME/MO l'apport de ressources peut se faire de manière plus ou moins formelle : *« C'est là que je travaille beaucoup, beaucoup dans le non formel, c'est vrai, parce que je vois M.L. tous les mardis matins, tous les jeudis matins. Elle est chargée d'école, elle est toute seule, je fais les récréés avec elle et on discute tous les mardis et tous les jeudis et c'est vrai qu'on prendra moins le temps de se dire, on va se poser sur une table et puis on va faire quelque chose. Je suis beaucoup dans l'informel avec les enseignants que je vois régulièrement. » (ME A.M, ECC1, lg 635-639)*

Des systèmes de références différents, voire divergents

Les systèmes de références sont sans doute le registre de signes où se nouent les plus nombreux malentendus, y compris entre professionnels

Des codes pas toujours partagés

Le groupe de praticiens lui-même n'interprète pas de la même manière les structures organisationnelles qui sont à sa disposition. Nous en tenons pour preuve la dénomination des différents moments professionnels de l'adaptation scolaire comme : les réunions de synthèse, les synthèses, les synthèses de réseau ne qualifient pas forcément les mêmes situations vécues ce qui peut entraîner une difficulté à clarifier le positionnement de chacun et son rôle dans la construction collective :

Par exemple, ces réactions au projet de faire un « schéma » des différentes réunions institutionnelles : « *Est ce qu'elle peut lui faire un schéma vraiment classique ? J'ai un peu fait la moue parce qu'on ne met pas forcément la même chose derrière les mêmes mots, donc euh! On va pouvoir lui faire chacun le nôtre mais va falloir qu'elle croise tout ça!* » (ME_A.M ECC4 lg359-361), « *Et tu vois par exemple, pour moi c'est important de savoir si je suis sur une équipe éducative, je suis invitée, je n'ai pas le même positionnement qu'en équipe de suivi!* » (ME_D. ECC4 lg371-373).

Le partage des codes est essentiel dans une collaboration et leur explicitation aux yeux des acteurs extérieurs est indispensable.

Des objectifs interprétés différemment

Les objectifs annoncés dans le projet d'aide ou le PPRE, restent parfois peu explicites, et souvent compréhensibles seulement du point de vue des professionnels, et peuvent en conséquence être interprétés différemment par les parents ou le maître de la classe. Nous avons pu remarquer, dans le discours des maître E, la différence de signification qui pouvait s'installer autour de la réussite de l'élève qui, pour les parents, est essentiellement une question d'attitude (agitation, manque d'attention qui sont le plus souvent la manifestation d'une difficulté) et donc, pour eux, il faut traiter le symptôme. Pour le MO c'est une question de production qui doit être respectueuse des standards énoncés dans le programme, et où pour le ME il s'agira de faire redonner du sens ou de construire des liens de significations entre ce qui est demandé et ce qui est attendu de l'élève, comme le traduit cet échange : A.M. : « ... *Et elle, elle était persuadée depuis le départ, d'ailleurs le signalement était là-dessus : "il n'a pas de mémoire". La fiche c'était autour de ça.*

CH. : *Là, je l'ai bien vue aussi la mémoire, et moi j'aurais bien rebondi, comment on fait pour mémoriser ? Et pas de mémoire, à partir du moment où tu l'as alerté, il ne donne pas de sens. Faire vraiment ce lien entre... pour mémoriser, il faut donner du sens. Tant qu'on n'a pas donné du sens, on ne peut pas se permettre de mobiliser des acquisitions. C'est ce que tu lui expliques ?* » (ECC1, lg 187-193)

C'est ici la sémiotique référentielle qui fait que chacun lit l'objectif de réussite à partir de systèmes d'intelligibilité différents qui peuvent, d'ailleurs, aboutir à des divergences.

Les limites du jeu implicite/explicite

L'explicitation formelle des objectifs ne suffit pas à construire une communauté de lecture ce jeu implicite/explicite sur les objectifs peut amener à des effets contreproductifs.

Si le jeu implicite/explicite tel que nous l'avons décrit, jusque là, a plutôt servi les acteurs, ils en ont aussi perçu les effets pervers. Trop expliciter l'action et sa contractualisation semble en effet, pouvoir rigidifier les choses alors qu'une certaine opacité semble nécessaire à l'évolution du processus, trop d'implicite semble créer de l'insécurité ou engendrer des divergences de points de vue qui peuvent servir des aspects peu glorieux dans le travail collectif. « *Une question qui reste dans le vague... je ne la laisse pas dans le vague, parce que tout le monde repart avec un sentiment de... "On voulait dire quoi derrière ça?... euh la réponse était bizarre!" Tu vois? Et... on crée du flou! Et si tu crées du flou, tu vas créer du malaise parce qu'il peut y avoir des incompréhensions* » ME_D. ECC4 lg 202-206. Si le flou créé de l'insécurité il ouvre pourtant à une certaine liberté d'action qui peut tout aussi bien être constructive face au problème, que contre productive, car c'est aussi la liberté de ne rien faire. ME_D. poursuivant : « ... *Bizarrement ça arrange que ça reste dans le flou, et en même temps je pense qu'il ne faut pas laisser une situation comme ça..* » (ECC4 lg 210-211).

La définition du métier semble émerger entre : il faut de l'implicite, mais tout ne peut être explicite, alors jusqu'où doit-on aller dans l'opacité et qu'est-ce qu'il est prioritaire d'explicitier ? Cette question mériterait sans doute d'être posée dans les collectifs de praticiens au titre de leur développement professionnel, et là on rejoint la tension expertise/sentiment de compétence.

« A partir du moment où tu demandes de l'aide, c'est que tu prends un peu conscience tout seul -et ça je pense que c'est aussi difficile pour elle, qui est quand même une collègue qui a des années de bouteille- tu vois de se dire : "Ah oui mais là j'y arrive pas donc j'ai demandé de l'aide mais en même temps il ne faut pas trop que je le fasse savoir" enfin, tu vois?

D. : Oui il y a une espèce de pudeur!

Co.: Voilà! Une pudeur qui fait que ben... voilà je vais un petit peu masquer ce truc là tu vois en disant "bon ben... J'ai besoin de ME_Co. mais comment je vais le justifier?" ME_Co. et D. ECC3 lg853-862.

La maîtresse rend visible ses limites par rapport à la difficulté d'un enfant en demandant l'aide d'une ME pour construire un projet de PPRE, mais, ce faisant, elle doit dans le même temps accepter ses propres limites avant de pouvoir reconstruire une nouvelle pratique avec l'élève. Le jeu d'explicitation des possibilités masque l'implicite de la situation (la protection de la professionnalité de l'enseignante) et c'est par les jeux de position ME/MO, MO/parents, MO/CMPP que l'enseignante espère construire une position de professionnelle « aidante » qui masque ses limites, mais qui, au bout du compte, peut renforcer l'image de professionnalisme qu'elle installe au travers de l'utilisation en temps réel de l'ordinateur. Ainsi, dans ses échanges avec la ME, la maîtresse joue des paradoxes pour mettre un écran de fumée autour des difficultés qu'elle rencontre avec l'élève en « technicisant » à l'extrême la situation (elle utilise un ordinateur lors de l'échange, espère beaucoup du diagnostic du CMPP, demande à la ME des procédures techniques de « dépannage » à mettre en œuvre avec l'élève dans la classe ou pour le PPRE etc.).

En conclusion, cette description de l'action telle que rapportée par les ME nous amène à penser que ces derniers préfèrent agir sur le système d'aide (MO-ME- élève – parents) plutôt que d'intervenir auprès d'un acteur : l'élève ou le MO ce qui leur permet de travailler à la fois sur les besoins de l'élève et sur le contexte social dans lequel il évolue. Dans ce cadre complexifié, l'analyse des paradoxes et des jeux de tensions explicite/implicite, possible/impossible, expertise/sentiment d'incompétence tendent à laisser apercevoir que le métier ne peut se réduire à une gestion stratégique de ressources/contraintes visant des objectifs et que l'on explicite dans une planification, c'est aussi des jeux de positions au travers desquels se construit la professionnalité de chacun.

Ce premier examen peut laisser entendre que le recours ritualisé à l'implicite ou à l'explicite relève de théories d'usage et sans doute aussi du style de chacun (au sens de Clot) marquant le type de professionnalisme à l'œuvre, l'utilisation du paradoxe implicite/explicite pourrait relever du genre professionnel ?

Analyse de la tension qui s'instaure entre les différentes temporalités.

Toute activité humaine s'inscrit dans des temporalités, la temporalité étant le temps vécu par la conscience et dont elle fait l'expérience. La temporalité se déploie à partir du présent qui puise dans le passé du sujet les potentialités d'actions pour le futur. Cette temporalité elle-même se réfère à des temps différents selon les espaces investis, le temps étant ici l'espace propre aux institutions, aux périodes historiques, dans lequel se déroulent l'histoire du sujet et de ses collègues. La temporalité est en quelque sorte attachée à un individu là où le temps est, lui, relié aux espaces dans lesquels l'individu évolue. Quand, dans un même espace, cohabitent des activités dont la logique temporelle ne se réfère pas aux

mêmes temps : long, court et moyen, cela peut générer des tensions intra ou interpersonnelles et donc intra institutionnel. Reste à comprendre comment ces temporalités peuvent engendrer des tensions, voire des paradoxes impactant les décisions concernant les devenirs des élèves et le travail des enseignants.

Nous allons visiter du point de vue du maître E, les chevauchements de temporalités qu'il s'agisse des enseignants « ordinaires », des enseignants spécialisés, qui elles-mêmes croisent celles des parents et des enfants/élèves.

On peut identifier une série de tensions de temporalité qui permettent d'approfondir le repérage du métier de maître E et la diversité des pratiques qui le constitue.

La pression des programmes versus le développement de l'élève:

La temporalité est propre à un individu mais elle rejoint bien sûr la question de son métier car cette temporalité s'exerce dans un cadre et des structures qui organisent l'activité. Pour ce dernier exemple de tension, ici entre temporalités, le discours des maîtres E nous permettra de faire émerger les questions professionnelles les plus vives. C'est dans la connaissance des raisons de l'organisation que la lisibilité des cadres institutionnels, personnels et sociaux trouve sa vocation. Des incompatibilités temporelles peuvent naître dans la superposition des différentes logiques organisationnelles qui se chevauchent dans le temps. Des tensions trouvent leurs racines dans cette articulation des temps longs et courts empruntée à la lecture braudélienne, pour qui l'événement historique s'aborde par le biais des temps dans lesquels il s'inscrit : le temps long — celui de la géographie ou de l'ethnologie —, le temps moyen — celui des religions, des systèmes sociaux et économiques —, le temps court — celui du politique — qui, écume de l'histoire, est à la fois le plus visible et, pris tel quel, c'est le plus superficiel. En fait, tout événement porte en lui la conjonction de ces trois temps.

D'un point de vue anthropologique, on peut parler de conjugaison des temps plutôt que de superposition :

« CH. : *Le temps du réseau n'est pas le même que le temps de la classe (toutes acquiescent). On n'est pas sur une année scolaire.*

A.M. : *On n'a pas les programmes. (CH ECC1 lignes 623-625)*

D. : *Oui, mais ça c'est l'expertise du maître de la classe, lui il ne fonctionne pas de la même façon, il a un programme qu'on le veuille ou non. Je veux dire c'est l'institution qui est faite comme ça, c'est bien ou mal c'est comme ça pour l'instant. Il a un programme, il a un objectif pour l'ensemble du groupe d'âge » (DA ECC3 lignes 645-648)*

Deux logiques temporelles s'affrontent lors des relations partenariales que le ME entretient avec le MO : l'une sédimentaire, stratifiée par les programmes, les disciplines et les tranches d'âge des élèves (celle du MO) et l'autre basée sur un temps long ou géographique selon Braudel, celui de l'enfant dans son développement (celle du ME). 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 ME et la famille, même si le ME travaille avec l'enfant son métier d'élève, cela dépasse ou chevauche l'année scolaire et passe au métier d'écolier :

« Un enseignant, il veut des résultats tout de suite, parce qu'il a l'enfant un an. Surtout quand il n'a un CP ! »

Nous (ME) déjà on se dit, l'apprentissage de la lecture c'est pas un an, apprendre à lire, c'est pas un an, c'est toute la scolarité primaire, voire encore après. Alors que l'enseignant, lui, il se dit, c'est au CP qu'on apprend à lire. Et même si on a mis en place les cycles, dans la tête des enseignants, les générations d'enseignants qu'on a encore maintenant, ils ne sont pas du tout là dedans, ils sont, voilà au CP, au CE1 on va réviser les sons complexes, et puis attends, au CE2 on attend qu'ils sachent... » (AM ECC2 lignes 452-464)

Dans ces extraits d'entretien, apparaît le temps long braudélien qui serait la géographie le paysage propre au ME. Le temps long d'une scolarité débouchant sur une vie d'adulte et le temps plus court du MO qui est celui de l'année, du terme des contenus du programme planifié pour son groupe d'élèves. Ces deux temporalités définies l'une par les programmes et l'autre par celle du développement de l'enfant marque la prise en compte d'une part de l'appartenance au groupe social et d'autre part des rythmes et de l'histoire de l'individu.

« A.M. : Je dirai que les enseignants de CP, à la limite, c'est eux qui ont la plus grosse pression sociale. Parce que, les attentes de la famille sont énormes.

Co. : Ça je suis d'accord avec toi.

A.M. : Pour la famille, les enjeux sont vitaux, il faut qu'il sache lire, il faut qu'il sache compter à la fin de l'année. (Les autres acquiescent).

A.M. : Tu te rends comptes, tu prends des petits bouts de chou qui ne savent pas et en un an ils savent lire. C'est très valorisant le CP. (Les autres acquiescent). » (AM ECC2 lignes 425-434)

Les temporalités des différents partenaires : les ME les MO les élèves et les parents, se rejoignent, et se tendent. Le principal enjeu de l'école c'est l'apprentissage de la lecture, qui pour les parents, est l'élément clef de la réussite de leurs enfants. Pour les enseignants c'est « la preuve » de leur compétence et pour le ME l'ancrage de son travail sur le cycle de la lecture. Il faut sans doute préciser également que le ME et les parents ont plus facilement en référence un enfant, alors que le MO doit trouver un équilibre entre les individus et le groupe classe, c'est donc une autre logique d'avancement et de déroulement temporel qui préside pour lui.

Les rôles de médiation du ME dans l'agencement des temporalités

Dans l'analyse de la tension explicite/implicite nous avons vu que les objectifs pouvaient être interprétés différemment selon le système de référence mobilisés : celui du ME expert dans l'analyse de la difficulté qui va révéler les impossibilités d'apprentissage au MO.

« A.M. (parlant de la manière dont l'élève se représentait les lettres) : Voilà, il les nomme ses ponts, il leur avait donné une identité d'objet.

CH. : C'est un manque de stade du développement de l'enfant, finalement, cette immaturité. Il n'est pas passé à l'analyse, il est dans le global. Il échoue en classe, et toi tu vas pouvoir dire à l'enseignante qu'il ne peut pas réussir pour le moment puisqu'il n'a pas encore ces outils là.

A.M. : Il dit tout le temps "je sais pas". Il s'arrête derrière "je sais pas".

CH. : Ça veut vraiment dire que la marche est trop rude pour lui, pour le moment on lui parle de quelque chose qui n'a absolument pas de sens.

A.M. : Non ça ne représente rien. [...]

A.M. : Surtout ça a changé son regard sur lui, parce qu'elle était persuadée qu'il n'avait pas de mémoire donc elle s'acharnait à le faire mémoriser et en fait, partant de ça, elle a changé de stratégie. » (CH ECC1 lignes 203-215)

En renvoyant l'élève à son développement personnel le ME permet de déplacer le regard du MO, en lui disant « tu vois » il ne peut pas entrer dans cet apprentissage car son développement n'est pas encore achevé, son temps en terme piagétien est incompatible avec la marche que tu veux lui faire franchir.

Cela renvoie à des tensions de temporalité déjà évoquées, celle liée au temps court de la classe et le temps plus long du développement de l'enfant pas toujours synchrones avec le rythme du temps de l'organisation de l'école. Au fond la synchronisation est renvoyée à l'élève qui, s'il possède bien son métier d'écolier, le fera de lui-même. Ici, le ME apparaît comme un médiateur dans la rencontre de ces deux temporalités, disant au maître : « laisse lui plus de temps ».

Mais quel est cet espace temps consolidateur d'apprentissage ? Est-il dans une durée pure ou est-il plus exactement sur un temps plus organisé dont le ME aurait les éléments organisationnels. Cet aspect est illustré à d'autres moments au cours des entretiens :

CH. : L'enseignante est prise dans le fait, la dictée est longue, c'est bien d'avoir fait une dictée longue et c'est bien d'avoir maintenu un rythme et en fait elle a l'impression qu'elle perd son temps si elle ne fait pas ça. Moi je lui ai dit, tu ne perds pas ton temps parce que tu leur apprends à penser. (CH ECC1 lignes 428-430)

En décalant de nouveau le regard du maître, le ME régule le temps de la classe, il le fait par un mode d'organisation de la séquence « dictée » qui va permettre à l'élève de construire ses apprentissages.

L'articulation des emplois du temps

Autre choc des temporalités entre MO et ME c'est l'absence de lisibilité des emplois du temps des ME par les autres enseignants. Une ME « *Moi j'en ai un [collègue] sur une des écoles où je suis rattachée. S'il me voit partir avec mon sac, il me dit : "bonne promenade". Je lui ai fait remarquer "tu peux faire la formation comme moi si tu veux !"* (ECC2, lignes 325-326)

De telles remarques, nous ont expliqué les ME, sont souvent faites sous différentes formes mais elles révèlent une tension entre l'emploi du temps repéré des MO et celui plus diffus des ME. La rencontre des acteurs suppose cependant une coordination des emplois du temps des acteurs qui peut se faire de manière organisée et ritualisée ou informelle :

« CH. : Quand tu commences un travail, ça les rassure quand même que tu leur dises, on se reverra au bout de six semaines. [...] Mais je trouve que ça les rassure toujours. Pourtant au début moi je pensais, ça les embête, je leur recolle une date, ça y est j'arrive avec mes gros sabots et je leur dis déjà, il va falloir qu'on se revoie... Mais finalement je me suis rendue compte que ça les aide. C'est beaucoup plus clair, on reprend tout de suite l'agenda et on repose tout de suite la prochaine date. Et l'enfant, ça l'aide aussi en fait, dès le début du suivi maintenant je lui fais mettre aussi, on fera un bilan ensemble et on fera un bilan avec l'enseignant, je lui mets sur le cahier. »

A.M. : oui c'est vrai que je ne fonctionne pas forcément comme ça. C'est au jour le jour. Pas forcément avec tous les enseignants, mais souvent chaque fois que je peux, je suis dans la cour de récré avec eux pour discuter et on parle régulièrement des enfants, de ce qu'ils ont fait en classe et de ce qu'ils ont fait avec moi. J'essaye d'avoir une discussion tout le temps.(ME_CH ECC1 lg 630-660)

La prise de décision ou l'instant « comme jaillissement de la conscience » (Bachelard, 1992)

La question de la décision est convoquée elle aussi dans des temporalités antagonistes, qui plus est, elle est sous la pression de l'instant et de l'attente de résultat :

Da : « ... 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 infiltrerez 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! » (Poursuivant plus loin) : Les uns s'arrêtent sur un instant alors que les autres pensent à... à la continuité. » (CO ECC4 lignes 461-466)

Il y a bien un lien entre la prise de décision et l'espace institutionnel dans lequel elle sera prise. Elle est organisée par l'instant (Bachelard, 1965), celui de la concertation. Au fond la temporalité est bien le résultat d'une organisation espace (physique, symbolique et social) et des temps (longs, courts et moyens). L'instant ici convoqué est celui de l'évaluation qui détermine un avant et un après comme dans toute la temporalité qui est selon Sartre « *Une structure organisée et ces trois prétendus « éléments » du temps : passé, présent, avenir, ne doivent pas être envisagés comme une collection de data dont il faut faire la somme (.) Mais comme des moments structurés d'une synthèse originelle.* ». Cette synthèse originelle est organisée par le récit (Ricœur, 1991), qui, par définition, organise et sélectionne les événements qui trouvent leur raisons dans l'acte décisionnel.

On aperçoit ici les conflits que peuvent générer des temporalités différentes inhérentes aux structures organisationnelles qui les abritent. Elles impactent l'histoire d'un individu, au sens où, si la charnière de l'instant offre des prises de décisions divergentes, la contrainte des temporalités antagonistes peut restreindre le choix des possibles et ceci potentiellement au « détriment » de l'élève. Cela renvoie également à deux types de rapport au temps (Ponte, 2004), l'un fondé sur le récit c'est dans la connaissance du passé et des potentialités que je peux choisir mon avenir (ici celui de l'élève), et l'autre basé sur la réaction qui pour déterminer ses choix prend en compte les contingences (ici les programmes et l'organisation temporelle scolaire), c'est le temps de l'ici maintenant convoquer dans l'espace des concertations qui préside au choix, il s'agit un temps court, alors que le temps du récit est un temps long planifié, qui déborde l'espace de la concertation.

DOCUMENT DE TRAVAIL - NE PAS DIFFUSER

Bibliographie

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation* (25-26), 15-34.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? . *Recherche et Formation*(42), 99-117.
- Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aides ou leurre ? In L. Talbot (Ed.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 145-156). Ramonville Saint Agne: Eres.
- Bautier, E. (2007). Pratiques scolaires et difficultés des élèves. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 9-24). Paris: Retz.
- 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.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4.
- 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.
- Crouzier, M. F. (2003). *La mise en réseau des aides spécialisées*. Louis Lumière, Lyon.
- Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Paris: La documentation Française.
- FNAME (2008). Enquête de la FNAME sur l'état des RASED. §2 Quelle régulation apportée au fonctionnement des RASED ? *Interactions*, 18, 7-11.
- Gather-Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire: Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Gossot, B. (1996). *Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*: Groupe de l'enseignement primaire de l'IGEN.
- 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.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles*. Paris: ESF.
- 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, Mérini, C., Piot, T., & Rinaudo J.L. (2006). Bilan d'activité du sous-groupe Relations entre les pratiques enseignantes Dans et Hors la classe (RDH) lors du séminaire du réseau OPEN des 7 et 8 novembre 2006 à Paris : maison des universités. Document accessible sur : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?22wng001>
- Mérini, C. (1999, rééd. 2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.
- Mérini, C. (coord) (2005). *Travail conjoint professionnalité enseignante*. Rapport de recherche IA 92- UIMM mai 2005. ADASE 56, Av de Wagram 75017 Paris.
- Mérini, C. (2007). Le partenariat : outil du maître E. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 57-75). Paris: Retz.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* (16).

- Mérini, C., Victor, P. & Jourdan, D. (2009). *Analyse des dynamiques collectives de travail des écoles impliquées dans le dispositif " Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école "*. Rapport de recherche IUFM d'Auvergne – IA du Puy-de-Dôme.
- Mérini, C., Ponte, P. & Thomazet, S. (2009). Le maître E dans ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques. Colloque : « La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques » au 77^{ème} Congrès de l'ACFAS du 11 au 15 mai 2009 à Ottawa Canada.
- Piot, T. (2004) Collaborations dans le cadre de l'intégration scolaire d'enfants handicapés. *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Pp 187-200. Paris : L'Harmattan.
- Ponté, P. (2004). *D'hier à aujourd'hui il ya demain*, thèse troisième cycle. Université Paris 10 Nanterre. Sous la direction de Beillerot J.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit*. Paris : Seuil
- Sartre, J.P. (1957) *L'être et le Néant*. Paris : Gallimard.
- Sfez, L. (1981). *La critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.
- Toupiol, G. (Ed.). (2007). *Tisser des liens pour apprendre*. Paris: Retz.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française* (50), 35-47.

Textes officiels et circulaires

- MEN (1989). "Loi d'orientation sur l'éducation", n°89-486 du 10 Juillet 1989, NOR.: MENX8900049L, *Journal officiel de la République Française*, pp. 8860-8869.
- MEN (2002). Enseignements élémentaire et secondaire. Adaptation et Intégration scolaire. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré - NOR : MENE0201158C - RLR : 501-5 - Circulaire n°2002-113 - du 30-4-2002 - MEN – DESCO - MES – DGAS.
- MEN (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole, loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. *Bulletin officiel n°18* du 5 mai 2005.

ANNEXE 1 : CODAGE ANONYMISATION

DOCUMENT DE TRAVAIL - NE PAS DIFFUSER

Aide éduc. ou assistant d'éduc.	AED
Aide Sociale à l'enfance (ASE)	ASE
Aide vie scolaire	AVS
Assistante maternelle	AM
Assistante sociale	AS
Association de parents d'élèves	APE
Associations	ASO
Associations culturelles	AC
ATSEM	ATS
Bibliothécaire, documentaliste	DOC
CAF	CAF
Centre de guidance infantile	CGI
centre de réf. troubles du langage	CRL
Centre médico-psycho-pédagogique	CMPP
Centre Médico-Social	CMS
Chef de service/Coord. SESSAD	CSES
Conseil de cycle	CCY
Conseil général	CG
Conseiller Pédagogique	CPC
DDEN	DDE
Délégué élève	DEL
Délégués de parents d'élèves	DPE
Député	DEP
Directeur d'école	DIR
Éducateur	E
Éducateur Établissement	EETA
Éducateur PJJ	EPJJ
Éducateur SESSAD	ESES
Élève	EL
Élus (Municipalité)	ELU
Enfant	ENF
Equipe Cycle	EC
Equipe éducative	EE
Equipe pédagogique	EP
Ergothérapeute	ERG
Établist d'enseignements adaptés	EEA
Famille/Parents d'accueil	PAA
Groupe fonction parentale	GFP
Hôpital de jour	HJ

Infirmière pédo-psy	IFPPSY
Insp. Educ. Nat.	IEN
Inspecteur. Académie	IA
Intervenant extérieur	IEX
IUFM	IUF
Mairie	MAI
Maître enfants voyage	MEV
Maître ordinaire	MO
Maître Référent	MT
Maître spécialisé E	ME
Maître spécialisé G	MG
Maman d'Accueil	MA
MDPH	MDPH
Médecin pédo-psy	MPPSY
Médecin PMI	PMI
Médecin scolaire	MES
Mère	M
Milieu Rural	MRU
Milieu Urbain	MU
Neuropsychologue	NPSY
Neuro-psychomotricien	NPSYM
OCCE	OCCE
Orthophoniste	ORT
Parents	PAR
Partenaires	PART
Pédiatre	PED
Pédo-psychologue	PPSY
Père	P
Personnel service animation	PSA
Personnel service entretien	PSE
Prof collègue	PCO
Psychologue scolaire	PSY
RASED	RAS
Représentants parents	RPA
Service de soins et d'aide spé (SESSAD)	SES
Services de soins	SSO
Services extérieurs	SE

ANNEXE 2 - CONSIGNES D'INDEXATION DES TRACES

1. Recueillir les écrits professionnels (bruts) concernant le maître E dans ses rôles de partenaire sur l'année 2007-08.

Ces écrits doivent donner une certaine visibilité d'une co-action négociée et donc des liens qui unissent le maître E à ses partenaires dans les actions d'aide aux élèves en difficulté.

2. Anonymat et organisation des écrits.

Les traces sont tout d'abord « anonymés » (voir tableau abréviations), puis les différentes traces de chaque dossier sont classées et numérotées par ordre chronologique => repérer les dates des documents où les situer dans l'année scolaire à partir du contenu du texte. Si certaines traces ne présentent aucune date et que rien ne permet de les situer, elles sont placées en fin de dossier. Attribuer le codage T1, T2, T3... à chacune des traces en fonction de son ordre chronologique.

3. Travail de repérage dans les traces

Les traces sont examinées et tout ce qui a rapport à la thématique du **maître E dans ses rôles de partenaire** est surligné. Si l'**histoire particulière d'une aide apparaît**, tenter de la suivre et de la repérer au fil des traces en la surlignant d'une autre couleur, conserver cette couleur tant qu'il est question de cette histoire.

4. Remplissage du tableau d'indexation

1^{ère} ligne du tableau. Reporter en correspondance de chaque trace :

- le type de trace sur le mode des catalogages établis dans les 3 groupes de travail (CR de bilan de fin de projet, document évaluatif, CR réunion équipe de suivi, mails etc..)²⁵
- la date de la trace
- qui est l'auteur de la trace
- A qui s'adresse-t-elle ?
- Objet de la trace : de quoi est-il question ?
- Fonction de la trace : à quoi sert-elle ? (institutionnalisation d'une règle d'action, information, auto-prescription, projet.....)

²⁵ Voir, à ce sujet le compte-rendu du séminaire du 11 juin

Pôle Est – Grand ouest - IDF²⁶

INDEXATION DES TRACES

	T1 :	T2 :	T3 :	T4 :	T5 :	T6 :	T7 :	T8 :	T9 :
Trace :									
Type de trace :									
Date :									
Auteur de la trace									
S'adresse à ...									
Objet :									
Fonction de la trace									
Observations du chercheur									

²⁶ Effacer les mentions inutiles

DOCUMENT D'ENTRÉE ADVA USER