



HAL
open science

RAPPORT FINAL LE MAITRE E DANS SES ROLES DE PARTENAIRE

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté

► **To cite this version:**

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté. RAPPORT FINAL LE MAITRE E DANS SES ROLES DE PARTENAIRE. [Rapport de recherche] Laboratoire PAEDI/ACTé. 2011, pp.OV Axe3. hal-01123473

HAL Id: hal-01123473

<https://hal.science/hal-01123473>

Submitted on 5 Mar 2015

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 FINAL

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. (49).

Remerciements

Au nom de la FNAME, nous tenons à remercier vivement les collègues chercheurs du laboratoire PAEDI de Clermont-Ferrand : Corinne MERINI, Pascale PONTE et Serge THOMAZET pour le travail de recherche réalisé sur les pratiques collaboratives du maître E durant un peu plus de trois années (fin 2007-2011).

Nous les remercions de nous avoir emmenés dans les recoins de l'identité du maître E. Ils nous ont aidés à identifier ce qu'ils appellent « le cœur du métier ». Leur engagement, leur implication, leur générosité ont permis des débats riches où chacun était en sécurité pour « oser faire et oser dire », mais aussi partager, confronter les différents points de vue sans se sentir menacé dans l'exercice de ses fonctions. Ils ont guidé notre réflexion dans une démarche scientifique rigoureuse et cette recherche alimentera la réflexion tant collective, par le biais de la FNAME, qu'individuelle, sur la poursuite de la construction de l'identité du maître E dans l'école d'aujourd'hui et de demain.

Encore merci à eux pour la rédaction du rapport qui finalise un travail conséquent de leur part. C'est aussi grâce à l'implication sans faille des participants du groupe de recherche qui se sont engagés dans cette aventure, que nous avons pu aboutir à ce travail collectif. Nous remercions l'ensemble des participants (Valérie AZZI, Françoise BERNARD, Cécile BLONDY, Isabelle BOISGONTIER, Manuelle DALGALIAN, Damienne DELMON, Corinne FERNIER, Alain GAUFRETEAU, Manuela MANEYROL-VERRIER, Anne-Marie MARTIN, Chantal SIMON, Thibaut SALEM, Marité SUPLOT), restés soudés malgré des difficultés liées aux conjonctures actuelles et aux événements de la vie.

Merci à Eric Charnier pour le travail de re-lecture.

Nous remercions aussi les inspections académiques du Jura, du Doubs, de la Vienne, de la Loire, des Deux-Sèvres, de nous avoir accordé l'autorisation de participer à cette recherche et de nous avoir permis la récolte des données nécessaires à cette étude, dans notre cadre professionnel et institutionnel.

De même, nous remercions les collègues enseignants des classes :

- des écoles Paul Bert et Sainte Radegonde des Pommiers à Thouars, dans le département des Deux-Sèvres (79),
- de l'école du Chat Perché à Orchamps, l'école de La Bretenière, l'école de La Bedugue à Dole dans le département du Jura (39),
- de l'école de Maison du Bois dans le département du Doubs (25).

Merci également aux familles, aux collègues psychologues scolaires, aux orthophonistes et partenaires extérieurs qui ont accepté d'être filmés et de participer aux échanges, permettant ainsi de croiser les regards sur les aides et les actions respectives de chacun, auprès des élèves en difficulté.

Que l'aboutissement de ce travail ne soit qu'une étape dans la compréhension et la construction de notre identité d'enseignant spécialisé de l'aide à dominante pédagogique : maître E.

Pour la FNAME,
Cécile BLONDY,
Damienne DELMON,
Coordonnatrices de la recherche action,
Membres du bureau national
de la FNAME pendant l'étude

Merci à la FNAME d'avoir financé ce travail qui, espérons-le, amènera chacun à faire un petit pas de plus dans la compréhension du métier d'enseignant.

Corinne Mérini, Serge Thomazet et
Pascale Ponté.
Laboratoire PAEDI/ACTé.

Sommaire

Introduction	7
Chapitre 1 : problématique	11
1. Des évolutions historiques qui déplacent la prise en charge des élèves en difficulté et les contours du métier d'enseignant spécialisé	12
2. De l'exclusion à l'adaptation : l'évolution de l'enseignement spécialisé	13
2.1. <i>Mise en place de l'exclusion</i>	14
2.2. <i>L'adaptation scolaire</i>	17
3. Evolution et définition du rôle d'enseignant spécialisé travaillant auprès d'élèves inadaptés	18
4. Entre « pathologie » et « handicap socioculturel » : des points de tensions générés par cette oscillation.....	23
4.1. <i>Et maintenant ?</i>	23
4.2. <i>Le partenariat : une spécificité du maître E ?</i>	24
Chapitre 2 : structures théoriques et méthodologie	27
1. La question du travail et ses fondements philosophiques	27
1.1. <i>Le travail comme activité humaine</i>	27
1.2. <i>Approche marxienne</i>	28
1.3. <i>Travail, force de travail et valeur du travail</i>	29
2. Le travail enseignant : des pratiques contextualisées.....	30
2.1. <i>Structures conceptuelles autour desquelles cette étude est construite</i>	30
2.2. <i>L'aide aux élèves en difficulté : des pratiques d'aide directes et indirectes</i>	32
3. De la notion de pratique à celle d'unité fonctionnelle	34
4. Des structures théoriques plurielles pour aborder la complexité des pratiques collaboratives.....	36
4.1. <i>Des pratiques collaboratives complexes et peu visibles</i>	37
4.2. <i>Une approche systémique pour saisir la complexité des pratiques collaboratives</i>	38
4.3. <i>Une recherche à l'interface de la sociologie et de la psychologie</i>	39
5. Situation de la recherche : une recherche-intervention	40
5.1. <i>La construction de l'objet</i>	42
5.2. <i>L'indexation des données</i>	42
5.3. <i>Le travail d'analyse</i>	43
6. Méthodologie	44
6.1. <i>Une première prise d'information orientée par le repérage des pratiques collaboratives du ME</i>	44
6.2. <i>Des pratiques collaboratives aux effets sur les élèves, une deuxième prise d'informations</i>	46
6.3. <i>Troisième prise d'information : les activités du maître E « données à voir » à leurs collègues et partenaires pour modifier le regard des maîtres ordinaires sur la difficulté scolaire</i>	47
6.4. <i>Un système de validité pluriel</i>	47
Chapitre 3 : analyse de la prescription, le métier du maître E tel que défini par les institutions	51
1. Les pratiques collaboratives vues au travers des prescriptions officielles de formation et des compétences attendues	52
1.1. <i>Présentation des corpus</i>	52
1.2. <i>Méthodologie d'analyse des référentiels</i>	53
1.3. <i>Des métiers à univers plus ou moins variés</i>	54
1.4. <i>La notion de difficulté mal définie</i>	54
2. Rupture et continuité : les partitions entre le maître E et ses collègues de milieu ordinaire.....	55

2.1.	<i>Partenariat ou sous-traitance ?</i>	56
2.2.	<i>Maître E et maître de milieu ordinaire, ce que l'on croit avoir en commun</i>	58
2.3.	<i>Un maître, sa classe, l'élève, et le maître E</i>	60
2.4.	<i>Enseigner/éduquer</i>	62
2.5.	<i>La question de l'évaluation</i>	63
2.6.	<i>Les lignes de partage entre maître « ordinaire » et maître E dans les prescriptions</i>	64
3.	Pour conclure la problématisation	68
Chapitre 4 : vers une cartographie des pratiques collaboratives du maître E		71
1.	Des écrits qui balisent l'espace de collaboration	72
1.1.	<i>Des écrits plus ou moins formels</i>	72
1.2.	<i>Des écrits parfois peu identifiés ou détournés de leur finalité, qui traduisent l'ambiguïté des collaborations</i>	74
1.3.	<i>Le maître E au cœur des échanges et au seuil de la classe</i>	76
2.	Les pratiques collaboratives du maître E vues sous l'angle des écrits professionnels	76
2.1.	<i>Des pratiques collaboratives orientées vers l'aide et la communication</i>	77
2.2.	<i>Les pratiques collaboratives vues à travers les vecteurs institutionnels</i>	78
2.3.	<i>La fonction des pratiques collaboratives qui émerge de l'analyse des actions d'aide</i>	80
2.4.	<i>Le maître E adopte divers rôles dans ses positions de partenaire</i>	82
3.	Situation des pratiques collaboratives dans l'organisation du travail d'aide	84
4.	En conclusion de cette cartographie des pratiques collaboratives	87
Chapitre 5 : des pratiques d'interface, des tensions constitutives du métier		89
1.	Analyse de la tension « expert – collègue »	90
1.1.	<i>Maître E, une formation, de l'expérience... une expertise ?</i>	90
1.2.	<i>Le maître E : un conseiller pédagogique spécialisé ?</i>	92
1.3.	<i>Pour aider l'élève, il faut aider le maître</i>	94
1.4.	<i>Le maître E « prend de la place », ce qui crée des problèmes de pouvoir</i>	96
2.	Analyse de la tension implicite/explicite	97
2.1.	<i>La tension implicite/explicite comme outil du contrat de collaboration organisant les stratégies</i>	98
2.2.	<i>L'instrumentation de l'espace de collaboration ou la construction des rapports de position</i>	100
2.3.	<i>Explicitation des difficultés de l'élève ou des objectifs de l'aide ou de la sémiotique instrumentale du contrat de collaboration</i>	102
2.4.	<i>Des systèmes de références différents, voire divergents</i>	102
2.5.	<i>Les limites du jeu implicite/explicite</i>	103
3.	Analyse des tensions qui s'instaurent entre les différentes temporalités	105
3.1.	<i>La pression des programmes versus le développement de l'élève</i>	106
3.2.	<i>Les rôles de médiation du maître E dans l'agencement des temporalités</i>	108
3.3.	<i>L'articulation des emplois du temps</i>	109
4.	En conclusion de ce chapitre	111
Chapitre 6 : des systèmes d'aide entre ruptures et continuités		113
1.	Analyse des indexations des « supports didactiques »	114
1.1.	<i>Nombre de traces récoltées et évolutions</i>	114
1.2.	<i>Les domaines d'action</i>	115
2.	L'action d'aide entre ruptures et continuités	118
2.1.	<i>Des ruptures indispensables à l'aide ?</i>	118
2.2.	<i>Des mises en lien qui témoignent de la spécificité du métier de maître E</i>	120
3.	La lecture, un objet commun au service d'intentions diversifiées	122
3.1.	<i>Exploration concernant les données de E_A</i>	123
3.2.	<i>Exploration des données de E_B</i>	125
4.	Analyse de la (des) tâche(s)	127
4.1.	<i>Examen de l'explicitation du but de la tâche</i>	128
4.2.	<i>Examen de l'explicitation de l'aménagement matériel et humain</i>	128
4.3.	<i>Examen des critères de réussite</i>	129
4.4.	<i>Analyse des variantes didactiques à l'œuvre</i>	131

5.	Examen du système évaluatif	132
5.1.	<i>Le cas de E_A</i>	133
5.2.	<i>Le cas de E_B</i>	134
6.	En conclusion de ce chapitre	135
Chapitre 7 : le partenariat comme geste professionnel du maître E.....		137
1.	Origines et fondements de l'activité partenariale.....	139
1.1.	<i>La reconnaissance d'une problématique commune</i>	140
1.2.	<i>Des principes à l'origine de l'action partenariale</i>	141
1.3.	<i>Les objectifs pluriels de l'activité collaborative du maître E</i>	142
2.	Conditions de possibilités de développement de l'activité partenariale du maître E.....	143
2.1.	<i>Le maître E : une position particulière dans le système et une fonction indispensable à son activité collaborative</i>	143
2.2.	<i>Des partenaires demandeurs, des outils pour penser et agir</i>	144
2.3.	<i>Une relation paritaire, un climat de confiance : le contrat de collaboration, un point clé du partenariat</i>	146
3.	Analyse des mécanismes de négociation	148
3.1.	<i>L'adhésion au projet d'agir collectivement</i>	149
3.2.	<i>La prise de position comme engagement dans la négociation</i>	150
3.3.	<i>Négociation du plan d'action</i>	151
4.	Rôles du maître E et pistes de développement professionnel en matière de partenariat	152
4.1.	<i>L'élargissement des « possibles » : un axe majeur des rôles du maître E</i>	153
4.2.	<i>L'écrit, un outil utile à l'orientation générale de la négociation</i>	153
4.3.	<i>Un métier en évolution, des gestes professionnels transposés : pistes de développement professionnel en matière de partenariat</i>	154
5.	En conclusion de ce chapitre	157
Conclusion.....		159
1.	Un métier spécifique clairement identifiable	159
1.1.	<i>Un espace professionnel particulier, en marge de l'équipe d'école, au seuil de la classe</i>	159
1.2.	<i>Une « marginalité » nécessaire à l'ajustement des tensions qui traversent les situations collaboratives</i>	161
1.3.	<i>L'action d'aide entre ruptures et continuités</i>	162
2.	Quel développement professionnel pour les maîtres E ?	162
2.1.	<i>Des gestes transposés et des habiletés liées au travail en partenariat</i>	163
2.2.	<i>Des gestes acquis par la posture de recherche réinvestis dans la pratique de maître E</i>	164
Bibliographie.....		167
Liste des sigles.....		173
Annexes		175
	Annexe 1 - Codage pour l'anonymisation des traces	176
	Annexe 2 - consignes d'indexation des traces	177
	Annexe 3 - Tableau indexation des supports d'aide	179
	Annexe 4 - Lettre adressée aux partenaires des systèmes d'aide observés	180
	Annexe 5 - tableaux d'indexation	181

Introduction

Pendant de nombreuses années, l'activité d'enseignement en classe suffisait à caractériser le métier d'enseignant. Celui-ci, aujourd'hui, a largement évolué, en particulier au travers de sa professionnalisation (Bourdoncle, 1991), impulsée tout d'abord par la mise en place de la formation professionnelle des instituteurs (1979) devenus professeurs des écoles (1990). Dans le même temps on assiste à une évolution des missions de l'école, enjoignant à tenir compte des besoins de publics toujours plus hétérogènes (lois d'orientation sur l'éducation de 1989, création des ZEP, loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » de 2005).

Il est aujourd'hui largement admis que le métier d'enseignant du premier degré ne se réduit pas aux pratiques d'enseignement (Bru, 2003), il se diversifie (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007) et le travail scolaire s'organise (Gather-Thurler & Maulini, 2007) non seulement autour d'une combinaison de métiers, entre métiers d'enseignants de milieu ordinaire, de directeurs, d'enseignants spécialisés qui ont évolué, mais aussi avec l'introduction de nouveaux métiers tels que les auxiliaires de vie scolaire (AVS), etc. Les fonctions se sont diversifiées, un maître de classe peut au-delà de son travail ordinaire d'enseignement, investir des fonctions d'aide personnalisée à certains moments de la semaine avec des élèves qui ne sont pas les siens, voire porter la responsabilité d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE).

On peut sans doute attribuer cette diversification et cette complexification du métier de l'enseignant, et des métiers de l'enseignement, pour une bonne part à la prise en compte de la question de la difficulté scolaire et plus généralement à l'incapacité, réelle ou supposée, de l'école à remplir ses missions auprès de tous les élèves. Dans une société dans laquelle la question de la difficulté scolaire est fortement présente, le métier de maître E est bousculé par la multiplication des acteurs et des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (Amigues, Félix, & Saujat, 2008).

La fonction d'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique a été créée il y a plus de quarante ans maintenant. L'enseignant spécialisé, seul enseignant à travailler avec de petits groupes d'élèves, utilise fréquemment une « pédagogie du détour » et des situations

interactives issues des pédagogies actives pour faciliter les apprentissages des élèves qui n'ont pas pu apprendre par les méthodes magistro-centrées alors dominantes dans les classes. Il avait donc, jusque là, une tâche, des méthodes et une place identifiées dans le système scolaire.

Depuis la fin des années 1980 (notamment depuis la loi d'orientation de 1989), la pédagogie différenciée est devenue la règle des classes ordinaires (du point de vue de la prescription) et les enseignants spécialisés, pour certains devenus maîtres E doivent reconsidérer leurs pratiques d'aide, en affirmant leur spécificité, ou, à tout le moins, leur pertinence, au regard des pratiques « ordinaires » de leurs collègues. De fait, ils doivent, dans le même temps, inventer de nouveaux rapports à leurs collègues et à leur activité ainsi que de nouvelles articulations entre les différentes formes de travail investies par leurs partenaires dont certaines, comme l'aide personnalisée, débordent sur leur domaine traditionnel d'intervention. Ainsi, si l'activité du maître E reste orientée vers des élèves « *qui manifestent des écarts importants par rapport aux attentes de l'enseignant* » (Circulaire 2002-113), elle se heurte et doit s'articuler à celle des enseignants non spécialisés, et à celle des autres partenaires de la difficulté scolaire.

Outre ces évolutions et les points d'ombre qu'elles introduisent dans la lecture de l'organisation du travail scolaire, plusieurs rapports et recherches soulignent 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) en particulier dans le domaine du travail collectif et des partenariats qu'impose la situation du maître E dans le Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté (RASED)¹. Les critiques soulignent notamment le manque de concertation entre les acteurs de l'aide et un risque de médicalisation de la difficulté scolaire (Suchaut, 2005). A ces mutations s'ajoutent l'arrivée de publics (élèves handicapés), élèves dont les très grandes difficultés scolaires ou comportementales pourraient être considérées comme relevant d'un trouble qui, dans le contexte actuel de l'école inclusive, réinterrogent un peu plus la fonction de maître E.

Perte de lisibilité de la fonction pour les maîtres E, nécessité de mettre en œuvre des structures de différenciation pour les enseignants non spécialisés : les lignes de définition des missions

¹Ce 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).

ont bougé, introduisant une certaine opacité dans ce qui relève du travail de chacun, et imposant une exploration des liens à établir entre les deux.

Ces constats et ces évolutions ont amené des maîtres E, et leur fédération professionnelle, la Fédération Nationale des Associations des Maîtres E (FNAME), à s'interroger sur la professionnalité spécifique du maître E, au travers de la question des partenariats (Toupiol, 2007) et à programmer la recherche « Le maître E dans ses rôles de partenaires ». Cette étude intervient à un moment particulier de réforme que l'on ne peut, par ailleurs, négliger. Au fond, il s'agit de comprendre comment les enseignants « se débrouillent » de ces évolutions, comment ils réinventent leur métier, le déplacent et/ou le coordonnent à celui de leurs collègues et partenaires.

Ce rapport présente l'ensemble de l'étude qui s'est étirée de 2008 à 2010 ; les premières données recueillies ont pu être exploitées totalement, les dernières ne le sont que superficiellement. Le rapport est structuré en plusieurs parties correspondant, pour une bonne part, aux différentes prises de données qui ont été faites :

- la première partie développe la problématique de l'étude, décrit les structures théoriques mobilisées et la méthodologie adoptée (chapitre 1 et 2),
- la seconde explore le premier niveau de prise d'informations qui nous a permis de situer le métier du maître E du point de vue de ses pratiques collaboratives à partir, tout d'abord, de l'analyse de la prescription (chapitre 3) qui prolonge la problématisation du travail, puis du repérage des pratiques (chapitre 4) et, enfin, des points de tensions à partir desquels le métier évolue (chapitre 5),
- la troisième partie, à partir d'une seconde prise de données, les spécificités et les liens qui s'instaurent entre les aides apportées par le maître E et celles de ses collègues enseignants, mais aussi de ses partenaires à partir du suivi de deux élèves pendant 3 semaines (chapitre 6) ; et explore, ainsi, de manière plus précise une des évolutions majeures du métier, celle qui consiste à aider les élèves en difficulté en aidant le maître de la classe (chapitre 7).

Chapitre 1 : problématique

L'École républicaine, telle qu'elle se voulait, c'est-à-dire égalitaire par la mise en œuvre d'une même école pour tous, a longtemps conduit à penser le métier d'enseignant de façon monolithique comme s'il s'exerçait de manière homogène sur le territoire national, avec des maîtres ordinaires, en charge des élèves « normaux » et, dans « un autre monde », des maîtres spécialisés, en charge des élèves « différents ». Depuis plusieurs décennies, les sociologues (Forquin, 1982; Isambert-Jamati, 1985), en pointant la question des inégalités (qu'elles soient locales, sociales, de genre ou scolaires), ont amorcé la remise en question de cette homogénéité. Cette remise en question s'est trouvée régulièrement confirmée (Derouet, 1992; Duru-Bellat, 2002; Van Zanten, 1990) et a conduit à la mise en place, dans l'école, d'une pluralité d'acteurs intervenant notamment pour contrebalancer des « écarts », ce qui renforce l'impossibilité à penser le métier de manière univoque, marquant ainsi une tendance à individualiser le travail enseignant par une responsabilisation ciblée des acteurs (Ebersold, 2007).

De fait, les frontières entre l'enseignement « ordinaire » et « spécialisé » tombent et le développement d'une capillarité entre l'activité de chacun s'installe. Ainsi l'aide aux élèves en difficulté devient, au moins dans les textes prescripteurs, un objet de mobilisation partagée entre les maîtres de milieux ordinaires, les maîtres E et G membres du RASED, les parents, les structures spécialisées partenaires de fait, l'espace professionnel relatif à l'aide est redistribué, amenant chacun à réviser les frontières de ses interventions..

Ces évolutions ont pour effet de déplacer les limites du métier du maître E et de ses partenaires. Les frontières d'intervention de chacun sont amenées à bouger pour mettre en cohérence les différentes prises en charge afin « *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.* » (Circulaire 2009-0001). Cette nouvelle injonction à collaborer pousse chacun à repenser son métier, ses fonctions, ses contributions et à construire des liens entre les différents niveaux d'intervention. En ce sens, on peut faire l'hypothèse que l'espace professionnel des enseignants se reconfigure entre la classe, l'école, voire le hors l'école quand il est question d'aider l'élève. Nous explorerons ces mouvements et partitions au travers de la perspective historique qui fonde pour une bonne part le travail des maîtres, des

maîtres E, et d'une certaine manière la relation qu'ils entretiennent avec les milieux ordinaires et/ou leurs partenaires. Ce détour historique permettra de comprendre comment le travail du maître E a pu être positionné dans une série d'interfaces professionnels situés tantôt en classe (comme ses collègues ordinaires) tantôt hors de la classe. Ainsi, nous problématiserons la nature des relations que le maître E entretient avec ses collègues de milieux ordinaires, les partenaires et les parents, dans des entre-deux vacillant entre pratiques ordinaires et pratiques spécialisées.

1. Des évolutions historiques qui déplacent la prise en charge des élèves en difficulté et les contours du métier d'enseignant spécialisé

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 d'une part les classes de perfectionnement et les écoles nationales de perfectionnement, et d'autre part, la scolarisation obligatoire des enfants "arriérés" et "instables" et, par là même, 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.

Ces classes et établissements spécialisés, à leur création, ont accueilli les élèves anormaux des classes ordinaires (Gateaux, 1999; Vial, 1990). Ainsi, dès le début du 20^{ème} siècle s'amorce dans notre pays la construction d'un système spécialisé, à la fois complexe, du fait de sa structuration, et paradoxal, car il fait cohabiter des logiques intégratives et ségréatives. 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 Foucault (1961). L'exclusion et l'enfermement, ou l'intégration des pauvres, des aliénés ou des handicapés sont l'empreinte même de toute société humaine. C'est sans doute pourquoi, dès la naissance du concept de l'enfance, Ariès, (1975) note que cette partition entre « la norme » et ce qui est « autre » va s'instaurer et être prise en charge par l'institution naissante : l'école de la République (Vial, 1990).

La notion d'inadaptation relève d'une construction sociale complexe tout comme le souligne De Queiroz (1995), l'école institue une forme de relation sociale particulière, qui trouve sa légitimité dans l'invention sociale que représente l'âge de l'enfance.

Nous retracerons 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 de l'enseignement primaire. Cette approche 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.

2. De l'exclusion à l'adaptation : l'évolution de l'enseignement spécialisé

Les dispositifs spécialisés créés tout au long du 20^{ème} siècle ont concerné des populations d'élèves très différents : aussi bien des élèves instables ou indisciplinés, dont la présence dans les classes est considérée comme gênante que des enfants présentant une déficience, qui sont l'objet d'attention dès le début de l'école. Ainsi, 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 des tentatives de scolarisation des enfants arriérés sur les propositions de Bourneville². 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'* »³ (George, 2004). 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 ».

Comme le relève George, on glisse souvent, dans leur description, du niveau physique au niveau moral, l'opposition entre ce qui relève du « normal » et le reste inspire en partie la loi du 28 juin 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

² 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.

³ Cité par J. George, in les cahiers pédagogiques N° 428, Novembre 2004 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1232>.

majorité. En 1904, Alfred Binet met au point une échelle quantitative des niveaux d'intelligence, qui donne une base à la distinction entre normal et anormal (Binet & Simon, 1904). Si les « arriérés d'école » ont été placés dès 1909 dans les classes de perfectionnement, sauf exception, il faudra attendre la fin des années 1940 pour que les élèves maintenant appelés « en situation de handicap », disposent de structures spécialisées, et encore plus longtemps pour accéder à une scolarisation assurée dans le cadre de l'Education nationale.

2.1. Mise en place de l'exclusion

Les lois organiques de 1881 et 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 (Pinell & Zafirooulos, 1983). 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 & Zafirooulos, 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, déficience et inadaptation scolaire. Ce n'est qu'en 1981 que le handicap, au sens d'une atteinte physique, et le « handicap socio-culturel » vont être distingués, et ce dernier reconnu par la Loi Savary qui instaure l'éducation prioritaire et portera la volonté d'intégration sociale.

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

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^{ème} et 6^{ème} arrondissements) 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 (Chauviere, 1999).

D'autre part, les lois successives précisent que ces élèves doivent bénéficier d'un suivi médical, 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 des enseignants en charge de ces élèves, du moins dans les premiers écrits législatifs. Au fur et à mesure des évolutions sociopolitiques, les missions vont se clarifier, le domaine scolaire y est bien présent, mais coexiste avec ce qui peut être repéré comme « 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 toutefois 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 les élèves était donc une revendication légitime. Il faut également rappeler que le contexte socio-économique n'avait pas les mêmes exigences envers l'école. 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 cancrès. Ce n'est que lorsque la scolarisation, bien au-delà de l'école primaire, est devenue la norme vers les années 1960, que l'échec scolaire et l'accès à l'école sont devenus un véritable problème social (Bautier & Rayou, 2009).

Tout au long du 20^{ème} siècle, l'omniprésence du corps médical, puis des « psychologues », tend à affirmer les standards de la normalité, ce qui a pour conséquence de faire du cancre un anormal, dans une période où tout ce qui n'est pas normal est pathologique (Canguilhem, 1966). Il s'agit bien sûr d'une construction sociale de la notion qui trouve ses origines dans le développement et l'avènement d'un certain nombre de connaissances et de créations liées aux nouvelles conceptions et représentations que la société des hommes a sur le monde.

Pour ces élèves, un « détour thérapeutique », selon l'expression de Philippe Raynaud (1982), dans le cadre de l'enseignement spécialisé, permet aux élèves de s'insérer dans la société. Mais dès l'origine, filières professionnelles et filières spécialisées vont se développer conjointement avec souvent quelques connexions.

Encadré 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 Lebettre.

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 Psychopédagogique. 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 déficients ou Inadaptés (CAEI).

Décret n°63-713 du 12 juillet 1963.

Dans les années 60, la certification des enseignants spécialisés est réformée avec la création d'un nouveau diplôme, le CAEI. L'article 5 du décret de création 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* ». Autrefois « arriérés » et maintenant « déficients » et « inadaptés », le glissement de vocabulaire pointe les évolutions de représentation de ces élèves et amorce le glissement qui va s'opérer dans les années 1970, où s'effectue un premier pas vers une réintégration dans le système traditionnel. En effet, dès les années 1970, différents textes incitent à la prise en charge en milieu ordinaire des enfants différents. Le plus connu est la loi de 1975 « en faveur des personnes handicapées » qui ouvre la possibilité d'une intégration en milieu ordinaire. Ces évolutions restent timides sur le terrain, et se traduisent le plus souvent par la création de structures fermées, en quelque sorte « internées », avec peu de ponts vers les filières traditionnelles (classes de transition, classes intégrées, etc.).

2.2. L'adaptation scolaire

Dans cette même période, l'idée de distinguer les élèves déficients des élèves inadaptés s'impose. De la déficience, renvoyant à la maladie et à l'infirmité, on glissera vers le handicap. L'inadaptation renvoie, elle, au champ de la rééducation psycho-pédagogique et motrice, ce qui deviendra l'adaptation. Ces glissements seront à l'origine de l'émergence du terme Adaptation et Intégration Scolaire (AIS) avec deux secteurs spécialisés : l'adaptation et l'intégration. On peut noter qu'aujourd'hui, l'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) comporte cette même double 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 à l'apparition des rééducateurs scolaires.

Encadré 3 : 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). Des 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 psychopédagogique incluant une formation analytique, adressé au ministère de l'Education nationale par J. Favez-Boutonnier et G. Mauco.

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'Education Spécialisées (S.E.S) pour l'accueil des déficients intellectuels légers.

1969 : Mise en place du Centre de Recherche 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.

Ces glissements de vocabulaire traduisent les redéfinitions du métier d'enseignant spécialisé.

3. Evolution et définition du rôle d'enseignant spécialisé travaillant auprès d'élèves inadaptés

L'année 1970 marque le moment où la filière spécialisée dans l'« inadaptation » va passer de la logique du soin à celle de la prévention. De là naîtra le concept d'enseignant spécialisé, qui deviendra le spécialiste de l'adaptation, avec l'émergence de la pédagogie du détour. Mais l'enseignement spécialisé conservera toujours une relation étroite avec le monde médical. Ainsi, les Groupements d'Aide Psycho Pédagogiques (GAPP), créés en 1970, font des enseignants spécialisés des « rééducateurs ». D'une arriération ou d'une indiscipline relevant du registre médical, on passe à une difficulté d'adaptation, avec une logique de prévention qui se scinde en Réadaptation Psycho Pédagogique (RPP) et Réadaptation Psycho Motrice (RPM). Toutes deux s'inscrivent pourtant dans le domaine de la rééducation ou dans l'isolement de filières spéciales, internes au système. Par les

nouvelles réformes, le vocabulaire va passer de l'arriération à l'adaptation, puis à la difficulté scolaire.

Encadré 4 : La création des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogiques

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 externalisées ou des évaluations pour une prise en charge plus lourde. Mais le GAPP n'est pas, à proprement parler, 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 dans le GAPP, l'enseignant spécialisé, comme nous l'avons déjà dit, « *...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. Ces deux dispositifs (GAPP et RASED) qui vont se succéder, illustrent le glissement qui s'opère dans les années 1990. Le GAPP, lui, veille à l'adaptation, au besoin, il rééduque et isole les élèves inadaptés. Le RASED complète les mesures prises, est intégré alors que le GAPP est situé en parallèle du dispositif commun qui est la classe. Ce glissement n'est pas sans conséquences sur les représentations sociales des enseignants non spécialisés. En effet, GAPP et RASED n'ont pas les mêmes missions, et vont se succéder dans l'espace scolaire. Les acteurs, eux, devenus maîtres E, vont être les mêmes, accentuant ainsi les confusions entre les différents espaces professionnels et la manière dont chacun les investit.

La prise en charge de la difficulté scolaire est, à présent, inscrite en interne du système scolaire, contrairement à ses origines (dès la création du champ en 1882) qui instituaient son exclusion de l'école.

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 pourtant 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 1980 à 1990 dans un contexte politique nouveau qui va transformer le paysage de l'école. On peut, notamment, citer 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.

Encadré 5 : Création d'un dispositif d'adaptation scolaire

1974 : Diplôme d'Etat de psychorééducateur pour les psychomotriciens thérapeutes du secteur Santé.
1975 : Réforme Haby. 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.
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.
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.
1990 : 10/04/ Missions des psychologues scolaires.
1990 : 14/12/ Organisation des Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés.
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 XXIème siècle » Une charte pour construire l'école du prochain millénaire.
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.

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 affirme la spécificité du maître de l'enseignement spécialisé.

La création des GAPP va stabiliser l'idée que l'espace professionnel de l'enseignant spécialisé est partenarial et s'inscrit dans une pluralité de relations. La dimension partenariale est d'ailleurs clairement introduite au travers des obligations de service du maître spécialisé par une circulaire.

Encadré 6 : Reconnaissance de la situation partenariale de l'enseignant spécialisé

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

La question partenariale est institutionnalisée et clairement reconnue dès 1974. Elle rentre dans le cadre des différents rendez-vous institués de l'enseignant spécialisé avec les autres acteurs (parents, enseignants etc.). De même sont créées des instances de régulation et de pilotage des différents niveaux de l'éducation spécialisée.

Pour les enfants « déficients », l'émergence de l'intégration scolaire ou l'école remise face à ses responsabilités.

Les années de l'après-guerre (à partir de 1947), ont été une période de grand développement du secteur spécialisé pour les élèves présentant une déficience (Mège-Courteix, 1999). La loi de 1975, pour la première fois, va rendre possible l'intégration de ces élèves handicapés en milieu ordinaire.

Encadré 7 : Emergence de l'intégration scolaire

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).

Circulaire du 22 avril 1976 : fonctionnement et composition des commissions de l'éducation spéciale et des commissions de circonscriptions.

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.

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.
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...⁴

Il ne s'agit plus cette fois d'adaptation, mais d'intégration. Il faut cependant souligner que l'intégration, rendue possible par cette loi de 1975 ne sera que bien timidement mise en œuvre. En conséquence, trente ans plus tard, la mise en place d'une nouvelle loi (11 février 2005) rend obligatoire l'inscription en milieu ordinaire de tout enfant, quel que soit son handicap.

Cette rapide reconstitution historique traduit l'évolution des conceptions relatives aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Le système semble avoir pris très rapidement la mesure de son incapacité à éduquer tous les élèves malgré la volonté politique affichée. Dans une logique d'héritage d'ordre primaire, le système s'est doté de réponses organisationnelles oscillant entre l'univers professionnel et la prise en charge médicale. Le champ de l'éducation spécialisée et ses personnels spécialisés se situant à l'interface entre ces deux univers.

Cependant dès le départ, rappelons-le, les enseignants de ces filières sont évalués sur des aspects pédagogiques et sur les résultats des élèves qui, eux, 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, de tâches et d'identités professionnelles. La création des RASED a renforcé, pour les professionnels concernés, la nécessité d'une

⁴ Pour disposer d'une liste exhaustive des textes vous pouvez consulter le site <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page01.htm> ou encore : <http://dcalin.fr/textoff.html>

articulation entre les prises en charge. En fait, les évolutions des années « RASED » accentuent la complexité de l'aide aux élèves en difficulté. On passe, en effet, d'une analyse de la difficulté centrée sur l'enfant qu'il faut rééduquer à une remise en question des pratiques scolaires et de la transmission des savoirs. C'est l'ensemble du système didactique et de son contexte qui, de ce point de vue, doit évoluer, ce qui nécessite de nouvelles compétences en matière de collaboration et un minimum de coordination. L'aide se déplace de l'action auprès de l'élève à la prise en compte et la reconstruction du contexte dans lequel il apprend.

En oscillant entre le « pathologique » et le « handicap » socioculturel, l'enseignement spécialisé peine à trouver sa place. L'examen rapide de l'évolution historique montre que cette partition est originelle, mais se distribue de manière différente selon les mouvements tendant à définir les critères de « normalité ».

4. Entre « pathologie » et « handicap socioculturel » : des points de tensions générés par cette oscillation

Les enseignants spécialisés, puis les maîtres E, vont être soumis aux mouvements des réformes et leur poste de travail s'en trouve à chaque fois modifié : quelquefois uniquement en charge d'un petit groupe d'élèves, l'absence de classe attitrée tend à rendre le travail du ME « transparent ». Cette absence de référence à la classe et la présence d'acteurs non enseignants pèsent sur son identité professionnelle, rend son travail « invisible », interroge son statut d'enseignant et celui des personnels « hors la classe ».

4.1. Et maintenant ?

En promulguant la loi sur l'avenir de l'école et le socle commun de connaissances 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 et de 1882, la non acquisition des connaissances, des attitudes et des capacités minimums fait l'objet d'une prise en charge par des protocoles définis tel le Programme Personnalisé de Réussite Educative dont la responsabilité incombe au maître ordinaire, renvoyant, par le fait, l'enseignant spécialisé à des missions de consultant et/ou d'expert.

En 2007, la réforme intègre l'inadaptation scolaire dans les murs de la classe ordinaire, il est même prévu des aménagements du temps pour permettre les acquisitions du socle pour des élèves dont le handicap est reconnu. Cela interroge sans aucun doute la formation des enseignants de classe ordinaire, et, au-delà, des collègues puisque le socle commun des

connaissances et des compétences scelle les destins, jusque-là séparés, du primaire et du collège.

On peut s'interroger sur l'influence de ce nouveau glissement, visible dans la circulaire du 27 août 2009 qui, s'appuyant sur le passage de l'intégration à l'inclusion, intègre dans les missions des maîtres E l'intervention auprès de tous les élèves « à besoins éducatifs particuliers », donc des élèves handicapés.

Ce nouveau paysage redessine et bouleverse les frontières entre la norme et ce qui lui échappe, mais aussi entre les différents acteurs de l'école et leur champ d'action, ce qui interroge, là aussi, le rôle de chacun et les missions de l'enseignement spécialisé.

4.2. Le partenariat : une spécificité du maître E ?

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, puisque ces enseignants spécialisés interviennent le plus souvent dans plusieurs établissements par le biais du RASED (cf. note 1). Ces maîtres « qui ne font pas classe » interviennent dans plusieurs entre-deux, ceux qui les lient aux maîtres ordinaires, aux familles, aux autres membres du RASED, aux partenaires agissant dans le domaine de la difficulté ou du handicap. Leur situation singulière dans le système, en partie due aux évolutions historiques que nous venons de pointer, les amène à devoir coordonner les interventions et à coopérer avec des partenaires (Marcel, et al., 2007).

De fait, pas plus dans la classe que dans l'établissement, le travail du maître E se trouve reconfiguré par ces évolutions qui bousculent le partage des interventions d'aide et, en conséquence, les bornages du travail de chacun à l'école primaire où l'aide aux élèves en difficulté se développe aujourd'hui dans des entre-deux mal identifiés. C'est notamment vrai pour les maîtres E qui doivent associer la question de la collaboration à celle de l'aide directe (en intervention auprès de petits groupes d'élèves) qui était, jusque là, l'axe majeur de leurs pratiques.

Leur position, diffuse dans le système, trouble la perception que l'on peut avoir de leurs rôles, et ceci est vrai, à la fois, pour leurs collègues, l'institution, leurs partenaires ou les parents, mais aussi pour les élèves eux-mêmes. En effet, des travaux de recherche antérieurs (Mérini & Ponté, 2009) ont montré que les élèves étaient particulièrement sensibles à la compréhension que les enseignants ont de la cohérence de leur travail. Ainsi quand l'enseignant a une représentation globale et systémique d'un projet faisant intervenir une

pluralité d'acteurs, il permet aux élèves d'en saisir la totalité et sa cohérence fondamentale ; à contrario, des interventions plurielles non inscrites dans un tout collectivement porté, semblent amener l'élève à réduire ces interventions à un dispositif programmatique l'amenant à rencontrer telle personne tel jour à telle heure. Notre objectif de recherche est donc à la fois de situer et de comprendre les pratiques collaboratives des maîtres E, mais aussi d'explorer les cohérences qui peuvent se nouer dans le partage du travail d'aide.

En conséquence, il y a à s'interroger sur la manière dont se tissent les liens entre les acteurs (enseignants, parents, intervenants...), et entre les pratiques scolaires menées dans et hors la classe ici, entre le travail du maître E, celui de ses collègues enseignants et des autres professionnels intervenant dans le domaine de l'aide.

C'est l'examen de cette série d'entre-deux que cette étude explore ainsi que ses effets sur la manière dont les maîtres E recomposent la spécificité de leur métier.

Après avoir éclairé la notion de travail qui a fondé une part de nos choix théoriques, nous présenterons notre instrumentation méthodologique, avant d'explorer, au chapitre suivant, les prescriptions qui cadrent aujourd'hui le travail du maître E et ses pratiques collaboratives, en les mettant en relation avec le cadre prescriptif du maître de milieu ordinaire.

Chapitre 2 : structures théoriques et méthodologie

Situer le travail du maître E, le décrire et le comprendre suppose en amont d'avoir exploré la notion de travail et ses fondements philosophiques, et commencé à décrire le cadre conceptuel à partir duquel nous avons interrogé les pratiques collaboratives de celui-ci.

1. La question du travail et ses fondements philosophiques

Outre son acception d'un point de vue socio-économique, la notion de travail est particulièrement polysémique et nécessite d'être stabilisée pour mener plus avant notre travail de recherche.

1.1. Le travail comme activité humaine

A l'origine, les philosophes grecs associaient le travail à l'esclave car l'affranchissement était lié à l'oisiveté. Il y avait ceux qui exécutaient les basses besognes, le travail de force, et ceux qui produisaient de la pensée, de l'activité noble pour la cité. Cette dichotomie aristotélicienne est reprise dans les traditions platonicienne et chrétienne, qui, elles, renvoient dos à dos vie contemplative et vie active. Le terme travail est lié intrinsèquement à l'activité humaine et montre, dès lors, l'emprise que l'homme a sur les choses, tant dans sa quête intellectuelle de compréhension et d'explication du monde, que dans sa quête quotidienne de satisfaction de ses besoins vitaux.

Ce clivage notionnel entre travail et activité est repris au 20^{ème} siècle par H. Arendt (Arendt, 1983) qui propose de différencier œuvrer et travailler. Si le travail est inhérent à l'homme, il est à situer du côté du biologique, l'œuvre, elle, est liée à l'activité sociale de l'homme. Il y a au fondement de la théorie de H. Arendt une fracture entre la sphère privée et la sphère publique. La sphère privée est celle du besoin, de la nécessité, elle reproduit les conditions nécessaires à la vie humaine. Le domaine public quant à lui est celui de l'action, celui qui permet à l'homme sa part d'éternité au travers de la longévité de son ouvrage. L'entrée dans cette sphère est effectuée par la médiation du langage, et, par voie de conséquence, ce n'est pas le fait du travail, mais le fait de l'œuvre. L'œuvre est liée à l'action de l'homme, et c'est

la pensée et son média, le langage, qui sont maîtres d'œuvre dans l'action sous la forme du projet. Autrement dit, la rupture fondatrice entre travail comme activité et travail comme activité humaine, réside dans la représentation que l'on peut avoir du travail avant même sa mise en œuvre. Nous situons la quête du métier dans l'univers de l'œuvre, c'est pour nous une création sans cesse renouvelée et évolutive, le fruit d'un projet individuel et collectif. C'est l'approche de cette construction créative que nous appelons aussi travail (celui du maître E) qui nous préoccupe. De fait, le langage, qu'il soit écrit ou oral, tient un rôle central dans l'appareil méthodologique par lequel nous explorons le travail collaboratif du maître E.

1.2. Approche marxienne⁵

Pour Marx (Marx, 1867/1985) dans un mouvement de circularité qui marque le lien entre l'activité de l'homme et le contexte, celui-ci agit sur la nature de façon à produire des « choses utiles à sa vie », agissant ainsi, il modifie sa propre nature⁶. Il y a donc dans cette conceptualisation une double dynamique de transformation : de la nature par l'homme et de l'homme par son propre travail ; c'est ce que Marx stabilisera par le terme *procès du travail*, dans l'acception latine de processus. L'homme a également le projet comme postulat. En effet si d'autres espèces vivantes ont une action et transforment leur milieu, l'homme, seul, fait exister l'objet de son travail dans le projet à réaliser. En ce sens le travail est médiateur entre l'homme et son environnement. C'est par le travail que l'homme existe, dans la mesure où il lui permet de se réaliser et lui révèle son intelligence. Cette dernière augmente, d'ailleurs, par le procès du travail. En fait, s'intéresser au travail du maître E, c'est prendre en compte son contexte professionnel qu'il transforme et qui, de manière spiralaire, l'amène à se transformer aussi. Il y a par voie de conséquence une transformation identitaire de l'homme par son travail et inversement. Le travail présente en ce sens une dimension ontologique.

Cependant cette activité n'est pas seulement le fruit d'un travail isolé, ni même la somme des actions menées. C'est à la fois le résultat de la coopération sociale de plusieurs individus marquant les frontières d'un métier spécifique, un genre professionnel (Clot, 1999). Chacun pour autant, selon son parcours, ses valeurs, ses croyances, l'exerce sur les bases d'une identité ou d'un « style » (Clot, 1999) propre. Le travail est donc un élément constitutif de

⁵ Nous avons choisi ce terme pour éviter les amalgames entre les théories marxistes et la pensée de Marx telle qu'elle a pu être développée par des philosophes postérieurs et qui refusaient leur affiliation aux théories marxistes.

⁶ K. Marx, Le capital Chap. VII, p 276

l'identité individuelle, mais aussi sociale. C'est par les choix qui sont faits que nous cherchons à comprendre le construit individuel et collectif que nous nommons travail collaboratif du maître E. D'une certaine manière, le choix détermine l'homme et l'homme détermine ses choix, ce qui renvoie de nouveau à l'aspect dynamique et complexe du travail.

Le travail collaboratif n'est donc pas la somme d'actions, mais un produit spécifique lié à l'espace de travail, aux individus et aux intentions qui les poussent à faire des choix. En ce sens, le travail collaboratif a sa dynamique propre et ne peut se lire qu'au travers des contextes d'élaboration et des finalités que les acteurs se donnent.

Nos observations portent donc tout à la fois sur les acteurs et leurs interactions, mais aussi sur les échanges qu'ils entretiennent avec les contextes dans lesquels ils agissent. Par cette approche, nous étudions un écosystème situé au travers des stratégies que les acteurs développent entre eux et le milieu, par l'entremise d'une sociologie qualitative et de la compréhension de leur activité grâce à la psychologie ergonomique. Ainsi, l'analyse des jeux stratégiques et de l'activité du maître E nous permet de repérer un espace collaboratif borné par les négociations à l'œuvre dans la construction d'un travail commun.

Dire les choses ainsi revient à admettre le croisement peu habituel des niveaux de granularité d'analyse situés entre des micro-situations d'observation qui explorent l'activité de l'enseignant dans la logique de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997) et un autre niveau plus large de type sociologique comme peuvent le faire les sociologues de l'école ou de l'établissement (Kherroubi & Van Zanten, 2000).

1.3. Travail, force de travail et valeur du travail

La théorie marxienne avance plusieurs conceptualisations qui peuvent nous être utiles pour comprendre les situations de travail des maîtres E et analyser leurs évolutions. Nous retiendrons trois éléments. Tout d'abord, la théorie marxienne suppose que les travailleurs peuvent mieux comprendre et mieux maîtriser les situations dans lesquelles ils sont engagés s'ils ont conscience du « rapport de classe » dans lequel leur travail prend place. Ensuite, cette même théorie attribue un double objectif au travail : identificatoire (il donne une identité au travailleur) et marchand (du fait de la rémunération qui lui est associée), et suppose que la « valeur marchande » attribuée au travail peut intervenir au détriment de sa valeur identificatoire. Enfin le facteur temps, lié à la force de travail, peut être considéré comme un étalon de rémunération au détriment de la finalité propre du travail. Ainsi, pour Marx, lorsque le travail a une valeur marchande, l'homme perd son identité car, rappelons-le, le travail est le

procès par lequel l'homme agit, invente et choisit Sa nature et Ses fins⁷. Le travail devrait être la preuve de l'existence de l'homme, or, en détournant le travail de son projet de représentation compréhensive, le capitalisme aliène l'homme au travail salarial, le privant ainsi d'une part de son identité. La transposition de cette analyse dans le monde de l'enseignement paraît évidente sur de nombreux points, et l'analyse de la valeur (identificatoire et marchande) du travail, de ses temporalités, et des rapports hiérarchiques entre métiers et fonctions, nous sera particulièrement utile dans l'analyse de nos résultats.

2. Le travail enseignant : des pratiques contextualisées

Le travail enseignant est constitué d'un ensemble de pratiques très diversifiées qui, par leur caractère itératif, marque les limites de ce que nous entendons usuellement par métier.

2.1. Structures conceptuelles autour desquelles cette étude est construite

Le métier renvoie clairement à des savoir-faire particuliers partagés par une communauté identifiée. Le mot métier renvoie, ici, à la communauté des maîtres E, eux-mêmes membres d'un groupe plus vaste, celui des enseignants du premier degré. Le métier de référence, qui fait qu'on « a du métier » est-il encore celui d'enseignant, ou le fait d'être enseignant spécialisé constitue-t-il un métier à part entière ? C'est une question que nous devons éclairer.

Le métier appartient avant tout aux praticiens qui l'exercent ; sans que l'on en soit toujours conscient, le terme draine avec lui des positionnements individuels, des logiques sociales d'engagement, et des postures idéologiques. Le plus souvent, dans les pages qui suivent nous utiliserons préférentiellement les termes « pratiques » ou « travail », mieux définis dans nos domaines de références, et notamment celui des sciences de l'éducation.

C'est donc par le biais de l'exploration du travail (le terme étant pris dans son sens le plus large comme étant l'activité spécifique de l'homme consistant à transformer le monde et lui-même ainsi qu'à produire non seulement une œuvre mais une image de lui-même (Méda, 2004) et des pratiques, pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement) que nous avons cherché à aborder ce qui s'offrait à nous comme constitutif du travail des maîtres E. Nous

⁷ Nous soulignons volontairement la singularité de la nature et des intentions de l'homme au travail comme mode de réalisation de soi.

entendons par pratiques, des actions régulières, récurrentes, des répétitions à l'identique de ce qui a marché (Malglaive, 1990; Trinquier, 2005).

Le travail est d'abord défini par un cadre légal, qui s'impose aux acteurs. Ainsi, les enseignants ont une place attribuée par l'institution scolaire, à travers les textes de loi, les décrets et circulaires qui définissent les orientations de notre système éducatif, les programmes ; ce qui confère aux professionnels une fonction dans l'institution, au sens de ce qu'ils doivent faire et quelquefois comment ils peuvent ou doivent le faire. La fonction des maîtres E est différente sur de nombreux points (prescriptions, missions, diplômes...) de celle des enseignants non spécialisés que nous appelons ici de milieu « ordinaire » comme nous aurons l'occasion de l'explorer plus loin.

Le travail est aussi limité par des contraintes matérielles (géographiques, temporelles, collaboratives) et cognitives (les savoirs à enseigner, les connaissances de l'enseignant...). De nombreuses recherches issues d'univers théoriques variés ont pu montrer combien ces éléments de contexte pèsent dans la planification du travail enseignant (Barrère, 2002; Goigoux, 2007; Tardif & Lessard, 2000)⁸.

Les disciplines scolaires et la structure classe (comme espace social et symbolique où se déroule la dyade enseigner/apprendre) sont les organisateurs des pratiques de l'enseignant (Bru, 2003) principalement identifiés, que ce soit au niveau des représentations collectives du métier ou à celui de la recherche. Pour autant, le travail scolaire (celui de l'enseignant comme celui de l'élève) s'exerce aussi hors de la classe (Marcel & Piot, 2005). La sociologie, en travaillant au niveau de l'établissement, a pu le montrer largement aussi (Kherroubi & Van Zanten, 2000), mais avec des analyses ayant tendance à dissocier la question des apprentissages de celle des prescriptions et du mode de fonctionnement des équipes. Dans le cas d'une analyse du métier de maître E, le travail « hors de la classe » prend une importance cruciale. Afin de mieux identifier les espaces d'intervention du maître E, nous appellerons alors « espace de pratiques » l'ensemble des situations dans lesquelles les acteurs concernés s'autorisent à intervenir.

Enfin, nous utiliserons les conceptualisations de la psychologie ergonomique, en accord avec la définition du travail telle que nous l'avons explorée au début de ce chapitre, pour mettre en évidence la complexité de celui des maîtres E. Nous nous attacherons notamment à identifier ce qui détermine l'activité des maîtres E qui, confrontés à des situations toujours complexes doivent faire des choix entre de nombreux possibles, renoncer, gérer des tensions.

⁸ <http://educationdidactique.revues.org/pdf/232>

De ce point de vue, enseigner, comme tout métier, est bien plus qu'exécuter une tâche prescrite par la hiérarchie et les instructions officielles. Ainsi, comme le propose (Clot, 1999) à la suite de (Vygotski, 1925/1994), nous considérons que l'activité réelle des sujets et leurs actions ou le produit de leur action (activité réalisée) ne sont pas superposables. Ce qui est 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 (o.c.). C'est donc bien l'activité des maîtres E qui nous intéressera, et pas seulement les tâches qu'ils effectuent. 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 (Clot & Faïta, 2000).

2.2. L'aide aux élèves en difficulté : des pratiques d'aide directes et indirectes

Les pratiques d'aide du maître E clairement identifiées par la recherche

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 à l'université (voir par exemple Talbot, 2005). 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 (quelles sont les pratiques d'aide mises en œuvre...).

Dans les deux cas, c'est principalement la relation enseignant spécialisé-élève qui est étudiée. Les pratiques d'aide du maître E ont été explorées dans le contexte du groupement d'adaptation, notamment à partir d'une analyse des situations didactiques d'aide à l'élève (Sensevy, Toullec-Théry, & Nédelec-Trohel, 2006). L'entrée par les pratiques n'est cependant pas homogène en raison de la granularité des niveaux d'analyse qui peut varier de la micro situation propre à un travail disciplinaire à un point de vue plus vaste modélisant des profils d'action (Lescouarch, 2007), voire des angles d'interrogation du métier dans une perspective

plus sociologique examinant la manière dont les professionnels construisent du pouvoir d'agir au travers des dilemmes qu'ils rencontrent (Félix & Vérillon, 2010).

Des pratiques collaboratives intervenant sur le contexte de l'aide

Si la notion de pratique, pour ce qu'elle met en relation des acteurs avec un contexte dans le cadre d'activités spécifiques, est opérante à rendre compte des processus organisateurs (Bru, 2003) constitutifs du travail du maître E, les relations qui s'instaurent entre les différents types ou niveaux de pratiques ne sont, le plus souvent, pas explorées. Quelques auteurs les ont formalisées par une mise en système (Marcel, 2004) sous forme d'emboîtements ou de superposition de dispositifs (Félix & Vérillon, 2010).

Notre entrée par les pratiques collaboratives, peu visibles, mal repérées, « transparentes » et situées dans les interstices du métier a, par contre, posé comme premier objectif l'examen de ces liens. Dans le même temps cette entrée positionne l'objet à un niveau de granularité différent des travaux cités dans le paragraphe précédent.

Que ce soit pour les maîtres ordinaires ou spécialisés, le travail collaboratif apparaît comme une pratique certes à développer, mais allant de soi, elle n'est 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, 2005).

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 RASED, 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, et al., 2007). Cet aspect est à considérer, semble-t-il, comme un pan légitime et déterminant de leur travail. Comme nous le verrons au prochain chapitre, s'il est clairement inscrit dans les prescriptions officielles et le référentiel de compétences du maître E, le travail collectif y est bien moins explicite que l'action d'aide ou le repérage de la difficulté scolaire par exemple.

Situé dans des entre-deux (la classe, le groupement d'adaptation, le hors l'école...), le travail du maître E est dynamique, alternant pratiques d'aide directe et pratiques collaboratives. Centré sur les besoins de l'élève, il est à la fois évolutif et limité par les contraintes matérielles et contextuelles. Le champ d'étude est donc difficilement borné, ce qui nous a conduits à nous appuyer sur la notion d'unité fonctionnelle.

3. De la notion de pratique à celle d'unité fonctionnelle

Pas toujours centrées sur la relation enseignement-apprentissage, les pratiques d'aide indirecte peuvent être repérées dans les temps de concertation, les différents conseils (des maîtres, d'école, de cycles ...), la relation aux familles. En ce sens, elles sont souvent confondues avec de la communication, elles sont rarement reconnues comme constitutives du métier, ou sont positionnées comme périphériques (Lebeaume, 2004), y compris par les maîtres E eux-mêmes. Ce manque de visibilité rend impossible une observation première ou naïve conduite, par exemple, à partir d'entretiens ou de questionnaires. Ces caractéristiques supposent une observation instrumentée d'une durée suffisante permettant de révéler (au sens photographique du terme) les pratiques collaboratives que nous développerons plus loin.

Reste que la notion de pratique n'était pas suffisamment opérante pour à la fois situer l'activité des maîtres E et celle de leurs collègues, et en même temps interroger les liens qui se tissent autour de l'élève. Si nous partageons avec Malglaive (1990) et Trinquier (2005) l'idée qu'une pratique puisse se définir à partir d'actions régulières, récurrentes, de répétitions à l'identique de ce qui a marché, et avec Bru (2003) l'idée que la classe et les programmes scolaires puissent être les organisateurs dominants des pratiques enseignantes, aucun de ces auteurs n'identifie clairement le contexte de celles-ci. Comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer en introduction, (Marcel & Piot, 2005) a eu le mérite d'attirer notre attention sur le fait que les pratiques enseignantes pouvaient se dérouler hors la classe. Tous ces auteurs ont permis d'identifier de plus en plus précisément le travail enseignant, mais à un niveau de grain qui ne peut qu'aboutir à une description catégorisée des différents contextes d'exercice (Landry, 1994), et à des typologies d'ordre organisationnel (Lesain-Delabarre, 1999) ou selon le degré de coopération des acteurs (Demailly & Verdière, 1999). Dans le même temps, un certain nombre d'autres auteurs entrent, eux, dans l'examen des pratiques du maître E à des niveaux de grain d'analyse très serrés et contribuent au développement d'un champ d'étude en cours de structuration, mais réel (Félix & Saujat, 2008; Vannier & Pierrisnard, 2008) plutôt orienté par la perspective didactique.

Notre entrée par les pratiques collaboratives situées dans les interstices du métier a posé comme prioritaire l'examen des liens qui unissent ces différents niveaux et types de pratiques, et ces différents acteurs. Il nous faut tout à la fois identifier précisément le contexte spatio-temporel dans lequel les pratiques se déploient, identifier les acteurs concernés et surtout ce qui oriente leur activité, donc l'unité fonctionnelle dans laquelle ils exercent. L'analyse de ces unités devrait rendre possible l'accès à la diversité des liens qui constituent la complexité des

pratiques. Notre objectif sera alors de trouver des points d'appui pour situer et référer les pratiques à des intentions, à des acteurs et à des contextes spécifiés et, dans le même temps, accéder aux relations qu'elles entretiennent.

Nous entendons par unité fonctionnelle, en référence aux travaux de Claparède (Hameline, 1993), un système organisé repéré et institué, entre autre, par la prescription en matière d'espace, de temps, et d'activité, et qui se situe à l'intérieur d'autres espaces de pratiques professionnelles comme l'école ou l'institution. Ainsi, les unités fonctionnelles sont des entités organisées pour une fonction précise, révélant par là même une certaine homogénéité de fonctionnement, car orientées par leur finalité. Les unités fonctionnelles sont des vecteurs d'action, mais l'espace et le temps restent insuffisants à leur compréhension, seule l'activité des acteurs permet d'accéder au sens de l'action et à ce qui la finalise. Si les unités fonctionnelles de l'enseignement sont orientées vers l'acquisition des savoirs inscrits dans les programmes, celles du regroupement d'adaptation sont orientées vers le dépassement de la difficulté à apprendre, ce qui induit des modalités d'organisation de l'activité des élèves différentes. La classe est une unité fonctionnelle orientée par l'enseignement-apprentissage ; celle du regroupement d'adaptation est située différemment et orientée par une aide spécifique, le plus souvent en relation avec la lecture ou les mathématiques ; mais étant orientée vers la résolution du dépassement de la difficulté, les stratégies vont être différentes de celles de la classe. Dans d'autres circonstances, comme lors de co-intervention ; le travail du maître de milieu « ordinaire » et celui du maître E peuvent se déployer dans un même espace professionnel (la classe par exemple, ou l'aide personnalisée) et dans un temps commun, mais peuvent faire fonctionner deux unités fonctionnelles qui cohabitent en parallèle, coopèrent ou fusionnent selon le degré de négociation de l'action. L'activité du maître de la classe y est orientée par les contenus et les programmes, alors que celle du maître E vise les élèves en difficulté. Dans la même logique, lorsque maître E, maître de milieu ordinaire, psychologue, directeur et parents se retrouvent lors d'une réunion de synthèse, une équipe de suivi ou une équipe éducative, l'espace professionnel et le temps métré de la réunion sont les mêmes (ceux de la réunion), mais les activités diffèrent (le maître de la classe décrit les problèmes qu'il rencontre avec l'élève, le directeur préside la réunion, le psychologue interprète les éléments donnés à voir, les parents s'informent sur la situation etc..). Seule la réduction des écarts autour de ce qui fait problème, lors des échanges, permettra la construction d'une activité commune orientée vers l'aide à l'élève et le développement d'une unité fonctionnelle homogène. C'est bien là qu'intervient le rôle du partenariat pour construire un collectif d'action négociée (Mérini, 1999) permettant une aide

indirecte et directe à l'élève. C'est donc la négociation qui se développe entre les activités qui va conduire à une action commune, et non la seule distribution d'un espace de concertation et/ou d'un temps métré commun.

La notion d'unité fonctionnelle nous permet d'une part de dissocier ce que nous appelons aide directe (le regroupement d'adaptation, l'aide personnalisée, etc.) orientée par une activité d'aide directe à l'élève, et les aides indirectes où le maître E collabore avec ses collègues ou des partenaires pour structurer un parcours personnalisé d'aide orienté par les difficultés spécifiques de l'élève, ou aider le maître de la classe pour aider les élèves en difficulté. L'aide, dans les représentations collectives, est avant tout bornée par son cadre spatio-temporel d'intervention (deux heures d'aide personnalisée, aide spécialisée, etc.) Ainsi, la notion d'unité fonctionnelle permet à la fois de décrire l'environnement des pratiques étudiées et d'explorer l'activité menée par les professionnels dans un contexte, parfois commun, sans que les finalités et l'action soient pour autant partagées. Cette lecture des pratiques collaboratives au travers des unités fonctionnelles permet de pointer une grande diversité de situations du fait des politiques locales, de la diversité des conditions matérielles ou des héritages de l'histoire ! Reste qu'il nous faut interroger les liens qui existent (ou non) entre ces unités qui, elles, structurent le système d'aide.

Dans le cadre ainsi défini, notre objectif de recherche est d'explorer les glissements qui s'instaurent dans les pratiques professionnelles de maîtres E « chevrons », au travers du registre plus spécifique de leurs pratiques collaboratives.

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

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le travail est situé au croisement de différents niveaux de grain correspondant aux caractéristiques des pratiques collaboratives situées à la fois dans et hors la classe, orientées par des pratiques d'aide directe et indirecte. Les liens qui unissent les différents niveaux d'aide et les unités fonctionnelles sont ceux-là mêmes qui structurent les pratiques collaboratives. De fait, notre intérêt porte avant tout sur les liens, et donc sur la complexité des pratiques. Ce qui nécessite des approches théoriques plurielles et combinées.

4.1. Des pratiques collaboratives complexes et peu visibles

Si les pratiques collaboratives sont peu explorées par la recherche, elles ne sont pas mieux repérées par les praticiens eux-mêmes, qui ne les intègrent pas toujours dans leurs représentations du métier. Ceci se traduit souvent par l'expression d'un manque de temps à accorder aux activités collaboratives ou la revendication d'un temps supplémentaire pour mener à bien ces activités. Ce phénomène tient sans doute au fait que ces pratiques prennent corps dans une diversité d'unités fonctionnelles, que celles-ci sont variées (concertations, échanges informels, communication, etc..) et situées dans les interstices du métier, temps et lieux d'action n'étant pas ceux de l'enseignant en activité d'enseignement.

De fait, la littérature scientifique sur ce sujet est relativement jeune et située à un niveau de grain essentiellement sociologique (Barrère, 2002) ou anthropologique (Marcel, 2004). Quand elle est située à un niveau de grain plus fin, il s'agit d'unité fonctionnelle particulière comme des moments d'aide en groupement d'adaptation (Crouzier, 2003) ou l'étude de co-interventions (Félix, Saujat, & Combes, 2010; Pierrisnard, 2010) à propos d'une discipline scolaire clairement identifiée, au fond plus proche de la situation de classe que des situations que nous cherchons à étudier. Ce qui nous intéresse ici s'inscrit dans des intervalles professionnels comme les équipes éducatives, les réunions de synthèse ou les échanges entre professionnels avec ou sans les parents, lors de l'élaboration collective d'un projet d'aide ou d'un PPRE par exemple.

Les nouvelles formes d'aide génèrent des interactions ou des interdépendances plus ou moins explicites, où se développent de nouveaux pouvoirs de décision qui bouleversent la manière d'aborder le métier de maître E et la prise en charge de la difficulté par les maîtres de milieu ordinaire. Cette situation de recherche, relativement inédite par son intérêt pour les intervalles, nous amène à repérer l'espace professionnel où se nouent les relations. Au travers de ce premier niveau d'exploration d'ordre ethnographique, fondé sur les logiques d'une sociologie qualitative, nous nous intéressons aux relations que les acteurs entretiennent, et qui bornent l'espace de collaboration au sein duquel le travail d'aide se développe. Grâce à une approche d'ordre psychologique, cette même recherche, nous amènera à approfondir ce qui fonde l'activité du maître E dans ces situations et ainsi nous permettra d'accéder à ce qui constitue d'éventuelles spécificités de son travail.

4.2. Une approche systémique pour saisir la complexité des pratiques collaboratives

Les nouvelles prescriptions induisent des réorganisations tant structurelles qu'identitaires, ouvrant de nouveaux rapports de force, redéfinissant des espaces / temps et des unités fonctionnelles nouvelles, donc de nouvelles combinatoires (Morin, 1990). En ce sens, nous avons choisi de faire coopérer plusieurs structures théoriques, pour observer comment l'aide est investie. C'est le cadre théorique de la complexité telle qu'a pu le définir Morin (1977) qui servira de base à notre architecture théorique. Une connaissance additionnée des parties ne peut conduire à la connaissance du phénomène, la complexité est invisible du point de vue des disciplines qui fragmentent l'objet ou qui l'isolent, alors même que notre objet nécessite de relier les phénomènes. Une connaissance « riche » n'est pas spécialement « sophistiquée, formalisée, mathématisée », c'est une connaissance capable d'identifier les liens qui s'établissent entre des informations, des données, les objets et le contexte dans lequel ces éléments entrent en relation (Morin, 2002).

Pour cela il faut une structure épistémique commune qui a le sens de la complexité de l'objet (Morin, 1977). Cette structure épistémique ne saurait être que plurielle pour faire fonctionner le croisement de grains par lequel nous analysons les pratiques collaboratives, car, dans les espaces professionnels étudiés, des unités fonctionnelles différentes interagissent, et l'écosystème est sans cesse redéfini par l'activité de ses acteurs.

Les pratiques collaboratives ne peuvent être réduites à de simples phénomènes stratégiques (Landry, 1994), ou organisationnels (Lesain-Delabarre, 1999). Dans le même temps, l'unité d'analyse qu'est la tâche, mobilisée par la psychologie pour comprendre les interactions d'enseignement/apprentissage est tout aussi inadaptée quand on réfère à une unité fonctionnelle qui n'est plus la classe.

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

Accéder au grain particulier d'analyse des pratiques collaboratives nous place dans une perspective systémique (Morin, 1977). De plus, les évolutions du métier supposent un

nouveau système de prise en charge de la difficulté, ce qui institue de nouvelles combinatoires (Morin, 1990).

4.3. Une recherche à l'interface de la sociologie et de la psychologie

En accord avec notre postulat systémique et la situation particulière de notre objet, nous croisons donc différents points de vue. Celui, d'une part, de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) pour la lecture des stratégies d'acteurs et leur positionnement dans le système, et, plus précisément encore, de la sociologie de la décision (Jamous, 1969; Sfez, 1981) pour le regard critique posé sur les décisions prises et qui permettent d'identifier les forces de pouvoir et de changement en présence. Et, d'autre part, celui de la psychologie (Leplat & Hoc, 1983) qui porte son intérêt sur le travail et les personnes au travail, en particulier pour les effets identitaires dans la construction du métier, qui n'est pas le seul résultat des prescriptions.

Le métier s'invente, se façonne, se réinvente en relation avec le cadre prescriptif, mais surtout dans une double logique stratégique individuelle et collective, selon les intérêts propres et communs qui unissent, et en même temps, séparent les acteurs de l'aide. Cette double approche possède un analyseur commun des pratiques : la décision, à la fois pour analyser les mécanismes d'accord et les règles d'action qui président à l'activité de chacun, et identifier en quoi elle est constitutive d'un genre particulier du métier.

Ces deux perspectives théoriques sont à l'origine de la construction de l'objet et des méthodologies à partir desquels nous avons abordé les éléments empiriques des situations collaboratives. Elles ont en commun de considérer que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier engage les acteurs dans la gestion de situations complexes. Ainsi, 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 (Vygotski, 1925/1994). Cette complexité génère des tensions, mais aussi des règles d'actions partagées par une communauté professionnelle, qui peuvent être décrites en termes de genre professionnel (Clot, 1999).

La dimension philosophique (troisième mouvement théorique mobilisé) traverse les deux perspectives théoriques précédentes, et nous a permis de fonder la question des pratiques collaboratives sous l'angle du travail et du rapport de l'individu à celui-ci. Elle permet un apport ontologique, au sens d'une modélisation conceptuelle, utile notamment pour notre

approche systémique, en particulier au travers des différents niveaux de temporalisations (Heidegger, 1927) que nous avons convoqués dans l'interprétation des données empiriques, et ainsi, de comprendre les temporalités à l'œuvre dans les contextes de travail collaboratif des maîtres E.

L'appui sur la sociologie de la décision, comme celui de la psychologie du travail, défend un point de vue systémique, multi-rationnel, qui nous amène à considérer les sujets comme les représentants d'une catégorie d'acteurs engagés dans un processus de changement. Tout comme la psychologie ergonomique, cette approche s'ancre dans une multifinalité de l'action et suppose des acteurs libres, dans un contexte historiquement situé (Sfez, 1981). Cette question du changement nous conduit à penser notre travail, même s'il est avant tout épistémique, dans le cadre d'un processus de changement des acteurs engagés dans notre collectif.

5. Situation de la recherche : une recherche-intervention

Ce travail de recherche, de type qualitatif, est essentiellement fondé sur des données empiriques, ce qui nécessite à la fois un accès « authentique » aux situations de travail et, dans le même temps le dépassement d'un premier niveau d'observation que l'on pourrait qualifier de « naïf », s'appuyant sur les seuls observables ou les seules déclarations des acteurs de l'aide par exemple. Il nous faut aussi rappeler la difficulté de la visibilité des pratiques collaboratives déjà évoquée, mais ici renforcée par le fait que les pratiques d'aide sont intermittentes au regard des pratiques de classe, qu'elles sont affleurantes, car elles ne concernent que quelques élèves et sont donc peu visibles. Ainsi la perspective sociologique classique fondée sur des entretiens ou des questionnaires amène parfois à penser que les enseignants ne travaillent pas ensemble (Barrère, 2002). Partant de ce principe, il devient délicat d'inférer ce qui apparaît comme des résultats décevants des pratiques d'aide aux élèves en difficulté, au fait que les enseignants, ou les acteurs de l'aide, ne travaillent pas ensemble. Dépasser ce niveau d'analyse suppose une observation longitudinale s'inscrivant dans un temps suffisant pour accéder à des pratiques peu visibles, d'instrumenter l'exploration pour dépasser le niveau premier dénoncé précédemment, et de diversifier les situations étudiées comme les moments de leur analyse.

Ainsi, le travail de recherche doit s'inscrire dans un double mouvement d'accès authentique aux pratiques collaboratives, tout en maintenant la distance nécessaire à leur étude : distance en particulier entre analyse et pratique, entre posture de praticien volontiers engagé dans

l'évolution du métier et celle de chercheur visant à identifier en quoi ces changements sont le signe des constructions/déconstructions du métier. De fait, la relation entre chercheurs et praticiens nécessite l'instauration d'un climat de confiance suffisant pour, d'une part, faciliter l'accès aux situations professionnelles étudiées (surtout dans un champ où le secret professionnel, le devoir de réserve, mais aussi la seule éthique, prennent une importance capitale dans les décisions qui sont prises autour de l'élève en difficulté), et, d'autre part pour que les professionnels acceptent les regards croisés sur leurs pratiques ainsi que le changement de posture quand il s'agit d'analyser lesdites pratiques. Le contexte du travail de recherche dans ces circonstances est un élément essentiel à prendre en compte.

Le travail a été mené dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) qui s'attache à modéliser les pratiques dans une perspective d'intelligibilité multiple : intelligence d'intervention pour ce qui concerne la compréhension des pratiques d'aide et de collaboration, intelligence de recherche par laquelle on vise à modéliser ces pratiques afin de les rendre intelligibles d'un point de vue scientifique, mais aussi intelligence de formation au sens où la diffusion des modèles nourrit une réflexion sur les gestes professionnels en cause ou à développer. 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. Dans cette forme de recherche, l'intervention vise ici les maîtres E qui participent au groupe de recherche, mais aussi leurs collègues par le biais des colloques professionnels de Dole et de La Rochelle. L'intervention n'agit pas directement sur les pratiques par des dispositifs expérimentaux ou novateurs, mais par une modification de la lecture qui donne à penser le métier d'une manière renouvelée, et qui, à terme, par effet téléologique, amène à des changements de pratiques. La transformation des pratiques est aussi rendue possible par notre cadre de travail, qui amène les participants à centrer leur attention sur les tensions du métier, donc les zones où celui-ci est le plus susceptible de bouger.

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, ainsi que les praticiens membres de la Fédération Nationale des Associations 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 quatorze maîtres E membres du groupe ont été 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 pendant trois ans. Ils sont issus de différentes régions françaises ; cette

diversité a permis des prises de données variées et des contrôles croisés interrégionaux. Un séminaire national de mise en commun a eu lieu tous les trois mois environ pendant deux ans, avec des travaux complémentaires en régions. Les praticiens ont été associés aux différentes étapes de la recherche : récolte de données, indexation et codage, contrôles croisés, discussion sur la pertinence des analyses.

5.1. La construction de l'objet

Dans la participation à la construction de l'objet, chacun s'accorde à reconnaître de la valeur au fait de produire de la connaissance à propos des pratiques collaboratives des maîtres E. Mais les systèmes de référence à partir desquels le problème est perçu et identifié sont radicalement différents : la pratique d'intervention, l'expérience singulière (voire personnelle) et l'efficacité pour les uns, le découpage d'un champ d'analyse, la pertinence d'un cadre théorique et la définition d'un objet pour les autres. Bien que conflictuelle et inconfortable, la confrontation des systèmes de référence permet la négociation, l'élaboration et la validation collective des normes sur lesquelles le travail d'analyse est ensuite conduit. Cette phase dynamise un processus collectif, permettant de passer des valeurs et des croyances à l'élaboration d'une syntaxe partagée par la normalisation de concepts opératoires. L'effet majeur de cette confrontation est de provoquer une distanciation par rapport à l'objet, et de stabiliser des positionnements d'étude éloignés des pratiques singulières. De fait, les contours de l'objet s'affermissent, le champ d'analyse se clarifie ; en revanche, la problématisation est enrichie des éléments du contexte professionnel.

5.2. L'indexation des données

Lors de l'indexation des données, les maîtres E du groupe national ont investi le rôle de techniciens de recherche, et pour cela ont été répartis en sous-groupes de travail d'indexation, ce qui a permis dans un deuxième temps de faire des vérifications croisées.

La systématisation quasi rituelle du repérage et de l'indexation des données est parfois ressentie comme longue et coûteuse par les praticiens ; elle est bien sûr indispensable à l'objectivité scientifique, et particulièrement utile à la transformation du problème professionnel en objet d'étude. Ce processus permet de sortir de la perception, de la croyance et du jugement, pour conduire à l'analyse, mais à l'analyse d'un objet qui n'est pas complètement dépouillé de son contexte professionnel. Cette phase d'indexation méthodique

des événements (codage des entretiens, anonymat des données, codification des écrits, etc.) qui organise les données dans des catégories d'analyse, a pour effet de prolonger le processus de distanciation et de formalisation de l'objet. Ce qui était un problème professionnel devient un objet observé pour être analysé, grâce à son déplacement dans un tiers espace symbolique construit par la négociation dans l'intervalle de la recherche et de l'intervention. Cette phase est parfois vécue comme une sorte d'arrachement identitaire, le praticien, « décontextualisant » l'objet de l'étude, investit une posture de recherche qui l'éloigne de ses préoccupations d'intervention et de ses réalités habituelles. Cette phase est très déstabilisante : parler de pratiques collaboratives du maître E (objet de recherche) sans référer au travail d'aide mené dans des lieux familiers, avec des personnes connues ou des croyances partagées, « désincarne » les situations professionnelles et déplace des zones habituelles d'existence professionnelle. Ce processus de déplacement / reconstruction procède de la dynamique formatrice qui vient d'être évoquée.

5.3. Le travail d'analyse

Si cette phase a été menée et validée par les chercheurs, elle a fait l'objet de débats permettant de s'assurer de la pertinence des interprétations du point de vue des pratiques professionnelles, et ainsi d'en identifier les limites, en particulier au regard des autres aspects du métier.

L'indexation des données, et les constats qui en découlent, obligent à des ré-interprétations, à déplacer les causalités, à problématiser autrement les résistances rencontrées ; c'est dans ces phénomènes que les effets transformatifs trouvent leur origine. En effet, les membres du groupe, en transformant leur grille d'analyse du problème, modifient dans le même temps leur offre formative ou leurs interventions, contribuent (parfois à leur insu) à des effets de diffusion quasi instantanés, soit en modifiant leurs propres pratiques de négociation ou de communication par exemple, soit en suggérant l'introduction de formations ayant trait au travail collectif lors de réunions institutionnelles.

La phase d'analyse et de modélisation de la recherche-intervention est, elle aussi, menée au creux du double système de référence, ce qui amène à une double orientation des interprétations. L'action de production de connaissances est orientée par le système de validité auquel chacun réfère. S'agissant de recherche, la modélisation est symboliquement confrontée aux normes et valeurs propres à la communauté scientifique, c'est-à-dire référée à la validité des procédures méthodologiques, de l'argumentation, du cadre théorique, dans un souci à la

fois d'évolution des connaissances relatives à l'objet, mais aussi des pratiques de recherche et du champ scientifique. S'agissant de l'intervention et de la formation, l'analyse et les interprétations sont menées en référence à l'idée d'efficacité et d'amélioration des pratiques d'intervention, mais aussi aux formes d'engagement de chacun dans le métier (les pratiques spécialisées et la lutte contre l'échec scolaire – l'engagement syndical et la défense d'un corps de métier – l'éducation prioritaire et la lutte contre l'échec scolaire ...). S'il y a communauté de points de vue sur l'idée de produire des connaissances, les tensions s'instaurent dans la fonction des interprétations et dans l'anticipation sur les systèmes de validité qui sont mobilisés par chacune des communautés visées (recherche-intervention).

6. Méthodologie

Trois prises de données ont eu lieu, échelonnées sur les trois ans et se superposant parfois. Ces prises d'information ont engendré des besoins d'informations complémentaires et appelé ainsi la phase suivante de récolte de données.

Une première prise de données, essentiellement orientée vers l'identification des pratiques collaboratives, de leurs caractéristiques et de leur place dans le métier.

Une seconde prise de données a mis le focus sur les articulations entre différents partenaires autour de deux enfants, pendant trois semaines.

Une troisième enfin, sur la manière dont procédaient les maîtres E pour construire leurs systèmes d'aide et se positionner comme ressource à l'égard de leurs collègues.

6.1. Une première prise d'information orientée par le repérage des pratiques collaboratives du ME

Le travail a été initié à partir de la récolte de cent un écrits professionnels des maîtres E lors de l'année 2007-2008, constituant ce que nous avons considéré comme des traces de pratiques collaboratives ; nous l'avons approfondi dans une seconde phase, à partir de l'enregistrement vidéo de quatre moments collaboratifs constitutifs du métier.

Treize maîtres E, regroupés en trois régions françaises, nous ont ainsi confié leurs écrits professionnels :

- Région Est : associant des maîtres E des départements du Jura et du Doubs en deux groupes (Grand Est 1- GE1 et Grand Est 2 - GE2).

- Région Ouest : associant des maîtres E des départements du Maine-et-Loire, des Deux-Sèvres, et de la Loire-Atlantique en deux groupes (Grand Ouest 1 -GO1 et Grand Ouest 2 -GO2).
- Région Ile-de-France / Normandie : associant des maîtres E des départements des Hauts-de-Seine et du Calvados (C-IDF)

Ces traces de pratiques collectives ont été rendues anonymes à la source selon un code alphanumérique (cf. annexes 1 et 2) ne permettant pas d'identifier leurs auteurs hors de leur fonction et de leur région d'exercice. 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 montrer la variété des pratiques et non leur fréquence.

Le contexte de l'étude, qui s'inscrit dans une politique questionnant la pérennisation des maîtres E 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 ouvertes, les écrits collectés peuvent 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 maître E, mais ont constitué un support interprétatif permettant de repérer des tendances dans l'exercice du métier.

Ces traces ont été indexées selon une grille précédemment utilisée dans d'autres recherches (Merini, 2005; Mérini, Victor, & Jourdan, 2009) et acceptée par les maîtres E du groupe selon le modèle présenté en annexe 2. Cette grille permet d'identifier d'une part la trace (son auteur, son destinataire, son objet etc..) aboutissant à un repérage très topographique des échanges : qui ? Écrit à qui ? Pour quoi faire ? Traçant ainsi les contours de l'espace de collaboration, et d'autre part l'action d'aide elle-même à partir de 7 entrées : le descriptif de l'action, ses origines, ses objectifs ou intentions, l'origine et la répartition des moyens, la gestion du déroulement de l'action, les effets perçus et/ou retombées, le type de réseau sur lequel l'action se structure.

Cette seconde partie de la grille permet de repérer la fonction de la trace mais aussi la nature de la collaboration dans la manière dont les décisions sont prises (décision unilatérale, négociée, commande, délégation etc.) Si l'identification de la trace permet de situer l'action dans son contexte et d'orienter les interactions qu'entretiennent les acteurs, c'est l'action d'aide que nous analysons pour catégoriser les pratiques collaboratives.

Pour décrire les pratiques collaboratives, les données ont été organisées à partir de l'instrument de description des pratiques enseignantes⁹ élaboré au sein du réseau OPEN¹⁰, groupe RDH¹¹ (Marcel, Mérini, Piot, & Rinaudo, 2006). Cet outil permet d'identifier les pratiques à partir de leurs dimensions spatiales, temporelles et sociales, de leur degré de formalisation, de leur dimension réglementaire et de leurs fonctions, et ainsi repérer les acteurs concernés et le contexte dans lequel ils évoluent pour situer socialement et spatialement (en référence à la classe et à l'établissement) les pratiques collaboratives, jusque là peu visibles, des maîtres E.

Cette prise d'information a permis d'identifier une première tension constitutive du métier de maître E, à savoir les jeux qui s'instaurent entre ce qui est explicité, et ce qui reste implicite dans les échanges. Nous avons fait jouer à cette tension le rôle de variable lors de la phase suivante de prise d'information menée autour de quatre vidéos enregistrées lors de situations collaboratives dont : l'élaboration d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative, la construction d'un projet aide, une réunion de suivi de projet d'aide, et une réunion de suivi de scolarité. Les maîtres E concernés par ces situations ont été confrontés à ces vidéos dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation, ce qui a fait émerger deux autres tensions l'une ayant trait aux conflits de temporalités, l'autre mettant en relief un conflit de positions entre la posture d'expert et celle de collègue à l'égard du maître ordinaire. Les trois tensions identifiées ont ensuite été utilisées comme variables pour mettre en débat les déterminants de l'activité (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004) à partir des vidéos discutées en région du grand Est dans le cadre d'entretiens de confrontation croisée recherchant les déterminants de l'activité. Dans un troisième temps, les données transcrites, ainsi que les analyses opérées par les chercheurs sont mises en débat dans le groupe national.

6.2. Des pratiques collaboratives aux effets sur les élèves, une deuxième prise d'informations

Conservant un scénario méthodologique de même ordre que celui précédemment décrit, nous avons mené une seconde prise de données, cette fois dans la région Ouest, autour du cas de deux élèves pendant trois semaines. Ainsi, tous les acteurs concernés par l'action d'aide à ces

⁹ Pour consulter l'outil : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?56hma>

¹⁰ *Observation des Pratiques Enseignantes*, ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.

¹¹ « Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe » est un sous-groupe du réseau OPEN coordonné par J-F, Marcel.

deux élèves (maître ordinaire, parents, orthophoniste, psychologue scolaire, maître chargé de l'aide personnalisée...) ont été invités à collecter les traces de pratiques d'aide (supports didactiques, préparations, bilans, jeux, etc.) mises en œuvre avec les deux élèves concernés durant le mois de décembre 2009. Ces traces écrites de pratiques ont été indexées à partir de la grille présentée en annexe 3. Chaque acteur a été confronté à ses traces de pratiques lors d'un entretien, cet entretien a été filmé. Dans une seconde phase, tous les acteurs de l'aide à l'élève E_A, puis ceux ayant travaillé avec l'élève E_B, ont été confrontés aux traces à partir d'éléments repérés lors de l'analyse de ces écrits, comme la relative absence de critères de réussite ou des objectifs, la faiblesse d'information autour de l'histoire de l'aide (ses origines, antécédents, etc.). Cette analyse a fait l'objet d'un texte « martyr » qui a été soumis à la discussion en séminaire national les 23 et 24 mars 2010 ; les débats ont été filmés et transcrits pour être utilisés comme verbatims. A l'issue de cette phase, il est apparu que le maître E transposait ses pratiques de détours habituellement dirigées vers les élèves, à ses échanges avec ses collègues de milieu ordinaire et se positionnait comme un acteur ressource dans le système d'aide. Ce constat a amené à une troisième prise de données.

6.3. Troisième prise d'information : les activités du maître E « données à voir » à leurs collègues et partenaires pour modifier le regard des maîtres ordinaires sur la difficulté scolaire

La troisième prise d'information a été menée à partir de quatre courtes monographies qui ont été discutées par le groupe national, qui décrivaient un moment de collaboration « réussi » entre un maître E positionné comme maître ressource et son collègue de classe visant à le faire changer de pratique.

Il a été demandé aux maîtres E du groupe national de rédiger de courtes monographies décrivant la manière d'agir des maîtres E dans ce qu'ils laissent à voir aux maîtres de milieux ordinaires. Ces textes ont été exposés par leurs auteurs et discutés en séminaire national le 6 octobre 2010. Les débats ont été filmés et transcrits pour compléter le corpus de verbatims précédemment constitué.

6.4. Un système de validité pluriel

Notre système de validité est pluriel, il est fondé sur une triangulation (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) pluridimensionnelle, la saturation des données (Morse, 1995), un cadre d'analyse

pluriel, et a cherché à répondre aux critères de qualité d'une recherche qualitative (Lincoln & Guba, 1985).

Une triangulation pluridimensionnelle

- Une triangulation des points de vue (le terme étant à prendre au sens propre, de là où on regarde) : nous avons regardé le travail collaboratif du maître E du point de vue de ses écrits professionnels, du point de vue de l'analyse de traces vidéo de moments collaboratifs, du point de vue du travail mené auprès de deux élèves pendant trois semaines et du point de vue de la posture de maître ressource.
- Une triangulation des informations extraites de chacun des corpus, qui nous permet de construire des complémentarités à partir des traces de pratiques collaboratives (écrites, filmées, mnésiques).
- Une triangulation des méthodes d'analyses : analyse stratégique, de la décision et de l'activité liée à la fois aux différents champs théoriques mobilisés, mais aussi au croisement des niveaux de granularité de l'analyse évoqué plus haut.
- Une triangulation enfin des investigateurs, rendue possible grâce à la présence des trois chercheurs et des maîtres E du groupe de recherche.

La saturation des données (Morse, 1995).

Cette pluralité de triangulations nous permet d'admettre une saturation des faits observés par saturation des données. Nous n'utilisons pour cela que les données qui apparaissent dans nos trois dispositifs de recueil de traces (écrits professionnels et vidéos). Par ailleurs, nous nous sommes assurés, lors des entretiens individuels et collectifs d'une durée suffisante pour permettre aux professionnels d'aller au bout de leurs explications. Les entretiens sont arrêtés lorsque les professionnels ne jugent plus nécessaire de continuer les échanges c'est-à-dire lorsque les chercheurs constatent une redondance dans le discours.

Un cadre d'analyse pluriel.

L'analyse elle-même porte à la fois sur l'ensemble des verbatims obtenus lors des entretiens d'autoconfrontations simples et croisés, ainsi que les débats collectifs nationaux, puisque tous ces entretiens et débats ont été transcrits et ont constitué le corpus analysé. Avec Foucault (2002), nous considérons que les pratiques discursives et les énoncés donnent en partie accès à ces savoirs tels que les professionnels les mettent en actes ; cette position situe l'analyse à l'interface des trois cadres théoriques présentés ci-dessus : sociologie, psychologie et philosophie du temps.

Les critères de qualité d'une recherche qualitative (Lincoln & Guba, 1985).

A l'issue de ces prises d'information, trois textes « martyrs » ont été produits et discutés en séminaire national avec les membres du groupe-recherche ; les résultats ainsi obtenus ont fait l'objet d'une présentation par les maîtres E du groupe lors des colloques de Dole et de La Rochelle.

Les analyses ont ainsi été reversées d'une part au collectif de recherche et d'autre part aux professionnels présents aux colloques de la FNAME. Ceci nous a permis d'évaluer la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la conformabilité de nos résultats (Lincoln & Guba, 1985).

Pour résumer ce chapitre, nous avons positionné l'objet d'étude dans le champ du travail du maître E et de son analyse, à partir du pan particulier de ses pratiques collaboratives. La question de recherche étant d'explorer en quoi ces pratiques contribuent à une spécificité du travail et de l'activité du maître E.

Les pratiques collaboratives de celui-ci se développent dans une diversité d'unités fonctionnelles, contrairement à l'activité d'enseignement. Outre cette pluralité, ces unités sont situées dans des interstices de temps (scolaire, périscolaire, extrascolaire...) et de lieux (dans et hors la classe, dans plusieurs écoles, dans les locaux du RASED, etc.) Cette situation particulière, ainsi que les liens qui se tissent entre les différents acteurs, mais aussi les différentes pratiques (d'aide, de collaboration, d'enseignement, de rééducation, de soutien, etc.) obligent à mettre en œuvre une approche systémique respectueuse de la complexité que nous avons construite à l'interface de la sociologie et de la psychologie, en ayant recours à la philosophie du travail et du temps. Nous avons mené le travail de recherche dans le contexte particulier de recherche-intervention, à partir de trois prises de données en lien les unes avec les autres selon des allers-retours imposés par nos analyses. Ces trois prises d'information ont permis une observation instrumentée, longitudinale et diversifiée des pratiques collaboratives des maîtres E.

Partant du schéma selon lequel une pratique se construit à partir de prescriptions primaires (issues des textes de cadrage), et de prescriptions secondaires inhérentes à la formation, le chapitre suivant (chapitre 3) examine, par une analyse lexicométrique d'ordre comparatif, les termes dans lesquels l'institution définit la spécificité des pratiques du maître E et celles du maître de milieu ordinaire.

Chapitre 3 : analyse de la prescription, le métier du maître E tel que défini par les institutions

Dans tout métier assujéti à une hiérarchie, le premier cadrage est donné par l'ensemble des documents fournis par celle-ci pour définir ce qui est attendu de la personne employée. Nous appellerons de tels documents « prescription ». Dans le cas de l'enseignement, cette prescription rassemble tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc. (Daguzon & Goigoux, 2007). La psychologie ergonomique (Clot, 1995; Leplat, 1980) et la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) ont largement montré que le travail « réel », ou même « laissé à voir », ne peut se confondre avec le travail prescrit. Pour autant, la prescription offre un cadre déterminant aux ajustements, aux créations et aux reconfigurations locales du métier. En ce sens, nous avons cherché à identifier le cadre présidant à la structuration des pratiques collaboratives à partir de l'analyse lexicographique des référentiels de compétences des maîtres de milieux ordinaires et des maîtres E.

L'analyse lexicométrique comparée des référentiels de compétences des maîtres de milieux ordinaires et des maîtres E, que l'on peut concevoir comme une prescription, laisse entrevoir cette situation singulière. Rappelons que nous n'aborderons pas la question de la prescription comme étant l'unique organisateur des pratiques dans une sorte de rationalité linéaire, qui voudrait que les pratiques soient le seul résultat de la prescription. Mais nous explorons celles-ci pour y repérer les lignes de sens explicites, mais aussi moins perceptibles, voire paradoxales qui peuvent influencer sur la manière dont le travail enseignant individuel et collectif de l'aide s'organise. Cette analyse lexicométrique de la prescription prolonge la problématisation du travail du maître E et de ses évolutions, engagée dans l'exploration historique du chapitre 1.

1. Les pratiques collaboratives vues au travers des prescriptions officielles de formation et des compétences attendues

Si les univers professionnels des maîtres ordinaires et des maîtres E ont évolué au gré des circulaires, des lois organiques et des constructions sociales, il nous est apparu important d'explorer les textes de cadrage des missions et des compétences liées à chacun de ces deux mondes. 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.

1.1. Présentation des corpus

Cette analyse croisée s'appuie sur trois textes de cadrage. Le premier texte pour la formation initiale des maîtres de milieux ordinaires (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). Le second est le 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) ; ce texte, très détaillé, est le seul qui fait référence explicitement à la spécificité du maître E et n'a pas été abrogé lors du remplacement du CAPSAIS par le CAPA-SH. Enfin, le texte de l'annexe 4 du texte de cadrage pour l'obtention CAPA-SH bulletin officiel spécial N°4 26 février 2004 ; MENE0400234).

Le texte de 2004 marque une évolution dans la conception des compétences attendues, car il introduit une uniformisation du champ de l'ASH.

Le titre de l'annexe 1 concernant les compétences attendues illustre ce point : « *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* » ; l'annexe 4 (désormais CA4) confirme cette volonté d'uniformiser le champ de l'aide spécialisée en associant les options E, F, et G : « *Contenus pour la formation des enseignants spécialisés du 1er degré exerçant dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté options E, F ou G du CAPA-SH* ». Ces deux textes (de 1997 et le CA4 de 2004) nous serviront de points de comparaison avec celui du cahier des charges de la formation des maîtres ordinaires.

Ce choix est dû à deux facteurs qui marquent l'évolution que nous explorons : d'une part le référentiel de 1997 explicite les spécificités du métier de maître E et, d'autre part, celui de

2004 réoriente la fonction. C'est ce phénomène que nous tenterons d'interpréter au fil des chapitres suivants.

1.2. Méthodologie d'analyse des référentiels

Notre approche explore uniquement la sémantique lexicale telle que l'a définie Eluerd (2000), c'est-à-dire que l'on étudie l'espace langagier des mots selon deux directions complémentaires : celle des combinaisons syntagmatiques dans lesquelles les mots peuvent entrer, et celle 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 l'avantage de l'étendue du lexique employé, de la variété des occurrences, et de leurs fréquences. D'autre part, pour chaque mot employé, nous avons pu revenir au texte afin d'en comprendre le contexte ; il en est de même pour des mots polysémiques, l'exploration du contexte faisant apparaître les lignes de sens. Pour ce qui est de la saisie du corpus, nous avons effectué un toilettage qui a consisté à supprimer tous les tableaux, les ponctuations, les chiffres quand 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 par fréquence des occurrences dans chaque liste, 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 déictiques (adverbes, articles etc.) Nous ne nous sommes pas attachés au procès des verbes (temps), ni à la syntaxe proprement dite, car pour une bonne part du corpus il s'agissait de tableaux, et la syntaxe employée n'est, par conséquent, pas porteuse de sens. Enfin, nous avons regroupé les mots en champs lexicaux après avoir vérifié leur contexte, afin de déterminer les deux univers lexicaux, celui des maîtres E et celui des maîtres ordinaires.

1.3. Des métiers à univers plus ou moins variés

Le référentiel de compétences du maître E (1997) est constitué de 1838 occurrences et de 614 occurrences différentes, ce qui représente une variété de vocabulaire de 33%. Le corpus du CA4¹² comporte 1079 occurrences pour 401 mots différents, ce qui fait une variété de 37,9%.

Le nombre d'occurrences pour le cahier des charges de la formation des maîtres de milieu ordinaire est de 3412, avec 897 occurrences différentes, soit une variété de 26%. Cette variété de mots dessine un univers professionnel plus étendu pour le maître E que pour le maître de milieu ordinaire, car là où l'écart se creuse, c'est essentiellement dans les mots pleins¹³ (54% pour le maître E, et 45% pour ses collègues). Le corpus général CA4 révèle les mêmes proportions que celui de 1997.

Cette relative importance des mots pleins pour les enseignants spécialisés indique une variété de missions, qui vont au-delà de la prise en charge de la difficulté scolaire. Mais explorons plus avant cette notion de difficulté scolaire, dont les contours restent flous et surtout relatifs.

1.4. La notion de difficulté mal définie

La notion de difficulté représente 7 occurrences pour le corpus du maître de milieu ordinaire, et seulement 8 pour le texte de cadrage du maître E, 97 contre 9 pour le CA4 ce qui n'explique pas plus le traitement de la difficulté. La frontière entre les différentes missions des enseignants ne semble pas s'articuler autour de la difficulté. Cependant, cela peut nous interpeller sur la manière dont la prise en charge est effectuée. Celle-ci peut, en effet, être mise en œuvre de manière globale et systémique, voire indirecte, comme le fait supposer la surreprésentation du mot projet, qui la plupart du temps est associé à aide, dans l'expression « projet d'aide », ce que nous analyserons plus avant. La prise en charge de la difficulté est assignée explicitement au maître E, en préambule du référentiel de compétences. Elle est un des mots qui constitue le sigle RASED, mais sans jamais être définie. La difficulté reste une notion globale, posée sans que rien ne soit dit sur le « comment la prendre en charge » ; ce point se retrouve, d'ailleurs, dans les autres missions assignées aussi bien aux maître E qu'à ses collègues.

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, il

¹² Pour rappel comprendre : annexe 4 du *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré*.

¹³ Pour rappel on entend par mot plein : noms, verbes et adjectifs. Sont écartés les prépositions, adverbes, etc.

n'est jamais précisé de quelle difficulté il s'agit. Le concept est large : difficulté de quoi ? Ou en quoi ? Autre point obscur : 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 difficulté et les autres. Cette partition, qui peut sembler dater, eu égard à l'antériorité du texte du maître E, n'est pas réglée par le texte CA4 de 2004 ; c'est ce que nous avons analysé au paragraphe suivant.

2. Rupture et continuité : les partitions entre le maître E et ses collègues de milieu ordinaire

Nous présentons, sous forme d'éléments chiffrés dans des tableaux comparatifs, les résultats obtenus, afin de donner une idée au lecteur des proportions en cause.

Si la difficulté n'est pas surreprésentée en termes d'occurrences dans le référentiel du maître E, alors d'où vient cette variété ? Il semblerait que cela soit dans d'autres missions, notamment celles concernant les mises en lien, de concepteur et de conducteur de projet.

Le mot « projet » est le premier mot plein de la liste des occurrences, projet qui est le ciment du partenariat (Lorcerie, 1991) ; ce faisant, il place le maître E au cœur de projets pluriels et partenariaux. En effet le terme « projet » est décliné de différentes manières. Il est tout à la fois individuel, pédagogique, d'intégration, personnalisé ou d'aide. De fait, le maître E a pour principale mission de rédiger, évaluer et réguler les différents projets prévus pour l'élève. Ce terme représente 1,5% du corpus du référentiel du maître E, contre 0,2% pour le corpus des maîtres « ordinaires » où il est situé à la soixante-neuvième place. Accentuant cette impression, le mot « projet », dans le lexique des maîtres de milieu ordinaire renvoie à trois configurations bien stabilisées comme : le Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), le projet d'école et/ou le projet d'intégration scolaire.

Tableau 1 : Le mot « projet » au centre de la mission du maître E

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Projet	17	12	7
Projets	10	5	1
Total	27	19	8
Pourcentage	1,5%	1%	0,2%

Le maître E est positionné dans les textes à la fois comme un concepteur/rédacteur, mais aussi comme un animateur et un porteur/évaluateur des différents projets mis en œuvre pour traiter de la difficulté des élèves. 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. Les partenaires sont désignés, nous les verrons plus avant, et le maître E doit les connaître, mais aucun commentaire n'est fait sur la façon d'entrer en relation ou de construire avec eux. Que ce soit pour les maîtres de milieu ordinaire ou pour le maître E, rien n'est explicitement dit de ce qu'est « 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 la collaboration ? Rien n'est dit non plus des outils et des techniques qu'induisent de telles pratiques. Absence également des limites de ces pratiques : les documents se taisent sur les espaces professionnels à investir, ainsi que sur leur organisation, tant matérielle que temporelle.

2.1. Partenariat ou sous-traitance ?

Dans certaines associations lexicales, les parents sont désignés comme partenaires ; dans d'autres, ils sont désignés comme destinataires, usagers. Nous avons retenu cette partition pour organiser le regroupement des champs lexicaux.

Tableau 2 : Nature de la relation de collaboration

Corpus	ME 97	CA4	MO 2006
Partenaires	5	7	8
Partenariale	-	-	1
Partenariat	1	-	3
Partenariats	-	-	1
Travail en équipe	2	1	2
Parents	3	1	13
Interaction	-	1	-
Interlocuteur	1	-	-
Interlocuteurs	-	-	2
Coopérant	-	-	2
Coopération	-	1	1
Coopère	-	-	1
Coopérer	-	1	1
Co-anime	1	1	-
Collaboration			2
Collaborer			1
Collaboratif			1
Négociateur	1	-	-
Co-élaborer	1	-	-
Total	15	13	39
Pourcentage	0,8%	1%	1,1%

Il apparaît à la lecture des chiffres du tableau, qu'il n'y a pas d'écart majeur entre les univers du maître E et celui de ses collègues. On peut noter malgré tout une utilisation un peu plus fréquente de l'univers sémantique partenarial dans le cahier des charges de la formation des maîtres de milieu ordinaire, vraisemblablement liée au fait que les prescriptions sont plus récentes et que la question partenariale a fait son chemin dans les représentations collectives. Cependant il nous faut regarder de plus près pour en déterminer les intentions. Si nous nous attachons au contexte d'emploi des mots, la notion de partenariat s'avère différente dans sa conception dans les trois textes. Pour le référentiel du maître de milieu ordinaire, il s'agit de « *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. Seules les formes que prend le partenariat sont mentionnées. 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 indiqué en quoi et pourquoi cela doit être ainsi. L'intérêt pour un rapprochement avec le monde économique en perspective de l'insertion professionnelle de l'élève et/ou avec les parents est évoqué, sans qu'il soit établi pour quoi faire exactement. De même, quand il s'agit de travailler en équipe, c'est pour les programmations ou autres pratiques liées au programme. Il s'agit là d'une répartition des tâches, et nous ne sommes pas dans la définition du partenariat de Mérini (1999) : « *Travailler ensemble à partir d'une négociation commune pour la résolution d'un problème reconnu comme commun* ».

En revanche, dans le référentiel de compétences des maîtres E (1997), ainsi que dans celui de 2004, il est dit qu'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* », et 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 identifié, c'est 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 qu'il n'explique pas les enjeux, ni comment les atteindre, le partenariat se solde souvent par une sous-traitance de la difficulté et non par une résolution commune négociée ensemble.

Il est même précisé : « [...] *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.* »

Comme évoqué plus haut, le terme « parents », que nous avons associé au champ lexical, est quant à lui plus présent dans le corpus du maître de milieu ordinaire, mais il est souvent associé à l'acception parents-usagés, comme dans les expressions « *la relation aux parents* », « *communiquer aux parents* », « *respecter les élèves et leurs parents* », « *ses interlocuteurs, en particulier les parents* », etc. Soit au total 8 occurrences sur 13 où le terme désigne les usagers, plutôt que des partenaires associés dans la résolution des difficultés de l'élève par exemple.

Pour résumer, si le terme « partenariat » et son champ sémantique semblent bien être de même ordre dans les deux corpus, cela est fait de manière injonctive et tend à induire de la sous-traitance pour le maître de milieu ordinaire. Pour le maître E, le partenariat est prescrit mais pas explicité. C'est le mot « projet » qui installe le maître E dans le partenariat et le positionne largement comme exécuteur central de cette mission, pour traiter de la difficulté scolaire. Mais de manière commune, les textes restent muets sur l'organisation du partenariat, tout en restant injonctifs sur le pour quoi faire (la prise en charge de la difficulté).

2.2. Maître E et maître de milieu ordinaire, ce que l'on croit avoir en commun

Si, comme le marque le tableau ci-dessous, le maître de milieu ordinaire s'adresse aux élèves (1,7%) en visant leurs apprentissages et les programmes, le maître E s'adresse aux enfants, voire même à l'adolescent (2,3%), et prend en compte son développement psychogénétique.

Le maître de milieu ordinaire s'adresse à *ses élèves*, comme le marque la surreprésentation du pluriel qui est dû à l'expression « *ses élèves* ». Le maître E s'adresse à l'enfant ou à l'adolescent ; il n'y a pas de possessif qui renvoie à la centration comme peut l'induire l'expression « *ses élèves* ». Nous reviendrons sur ce possessif plus avant.

Tableau 3. : Entre « élève » et « enfant »

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
D'élèves	1	3	1
D'élève	-	-	-
L'élève	4	5	2
Elève	2	3	7
Elèves	7	7	49
Total	14	18	59
Pourcentage	0,8%	2%	1,7%

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
L'adolescent	6	3	2
L'enfant	2	2	-
Enfant	16	1	-
Enfants	1	-	1
L'enfant	11	-	3
Adolescent	6	-	2
Total	42	6	8
Pourcentage	2,3%	0,4%	0,2%

La partition entre « l'enfant » et « ses élèves » pointait clairement, en 1997, deux univers : l'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 » à l'univers du maître de la classe. Cette partition n'est plus, en 2004, ce que les maître E affirment lorsqu'ils disent s'adresser à l'élève, au travers du traitement de la difficulté scolaire. Le terme générique d' « enfant » renvoie, par ailleurs, et par voie de conséquence, à « ses parents ». Dans une telle approche, le maître E 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 maître de milieu ordinaire, lui, s'adresse à l'élève seul. Cela renforce la position du maître spécialisé comme pilote et régulateur du partenariat pour le traitement de la difficulté scolaire.

La fréquence et la variété du mot « individuel » sont un autre indicateur qui permet de pointer cette approche singulière. Le lexique du maître « ordinaire » emploie plus volontiers le terme « personnalisé », celui du maître E emploie, lui, « individualisé ». Ceci est sans doute dû au fait que le terme « personnalisé » n'apparaît que plus tard dans le paysage lexical de l'enseignement, au début des années 2000, avec ce qui va être le Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPAP), remplacé au profit du terme encore en usage de Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE).

Le référentiel des maîtres de milieu ordinaire ne présente qu'une seule occurrence pour le mot « personnalisé » : 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 piloté par le maître de milieu ordinaire. La prise en charge de la difficulté par celui-ci va bousculer la pratique du maître E, dont on a vu que la principale activité était de résoudre cette difficulté de manière partenariale.

Tableau 4 : Entre personnalisé et individualisé

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Personnalisé	-	-	1
Personnalisés	-	-	1
Individualisé	-	2	1
Individualisée	2	-	-
Individualisées	1	-	-
Individualisés	3	-	-
Individuel	1	-	-
Individuelles	1	1	-
Individuels	1	1	1
Total	9	4	4
Pourcentage	0,5%	0. 3%	0,1%

2.3. Un maître, sa classe, l'élève, et le maître E

D'après les chiffres du tableau 5, le possessif « ses » est surreprésenté mais il marque une partition qui indique deux types de centrations différentes.

Tableau 5 : L'utilisation du possessif « ses »

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Ses	5	3	34
Pourcentage	0,3%	0. 2%	1,0%

Ce possessif renvoie, pour le maître E, à l'élève : on parle de ses difficultés, de ses stratégies. Donc « ses » renvoie à l'élève lui-même. Alors que pour le maître de milieu ordinaire, le possessif renvoie systématiquement au maître lui-même : « *Actualisation des compétences et développement d'une attitude critique sur la pratique professionnelle [...] Développe et*

enrichit 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 ». Il est question de « ses élèves » (marquant la centration sur le maître de la classe par l'appartenance), et de « ses connaissances » du métier.

Dans ces chiffres, on perçoit l'univers ouvert du maître E et celui, autocentré et clos, de la classe, pour le maître « ordinaire » même s'il est invité à dialoguer avec les familles. On peut y voir l'archétype de l'école républicaine : un maître, une classe (Denis & Kahn, 2003), alors que le maître E (comme l'indique les chiffres du tableau 3) 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 possèdent une identité propre.

Tout comme le maître « ordinaire » délègue une partie des programmes « aux partenaires », la difficulté scolaire est déléguée à l'extérieur de la classe. Cependant, avec l'aide personnalisée, le maître de milieu ordinaire doit pouvoir « reprendre » la main.

Les textes précisent que le RASED peut permettre au maître de la classe d'éclairer sa pratique et la prise en charge de la difficulté. Cela sans doute renvoie à la question de la définition de la difficulté, qui, nous l'avons vu, n'est pas réellement clarifiée.

Pour résumer ce niveau de l'analyse, deux univers se dessinent : l'un, clos, est celui du maître de milieu ordinaire, l'autre est situé au seuil de l'école ou de la classe, où l'enfant y est considéré singulièrement et dans sa globalité, ce qui induit par là même une prise en charge plurielle. Même si en 2004 on renforce la notion d'élève dans l'univers des maîtres spécialisés, il s'agit toujours d'élèves en difficulté mais le mot n'est pas accompagné du possessif « ses ».

Le texte le plus récent, renvoie à l'univers plus ancien, fondateur de l'école, de « La classe sous son maître » (Denis & Kahn, 2003), avec, en 2008¹⁴, la mise en place de l'aide personnalisée qui renvoie la prise en charge de la difficulté à l'intérieur de la classe, mais qui reconnaît implicitement que le maître peut potentiellement ne pas la traiter seul, ce qui peut paraître paradoxal.

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

¹⁴ Circulaire N°2008-082 du 5-6-2008 MENDGESCO B3-3

2.4. Enseigner/éduquer

La question de l'enseignement semble cliver un peu plus les deux univers. En effet, si le vocable « enseignant » se retrouve à parts égales dans les deux corpus, (3 pour le maître de milieu ordinaire, 2 pour le maître E), par contre les termes « enseignement » et « enseigner » sont largement représentés dans le corpus des maîtres de milieu ordinaire, et pratiquement absents de celui du maître E. Celui-ci s'adresse aux enseignants (2 occurrences) que sont les maîtres « ordinaires », dont la principale fonction est d'enseigner et d'apprendre à leurs élèves¹⁵. Nous retrouvons là la partition déjà révélée par la dichotomie élève/enfant. Le maître E parle « des enfants » à ses collègues, alors que le maître « ordinaire » apprend à ses élèves. Dans le tableau ci-après, nous avons regroupé les termes liés aux apprentissages et à l'enseignement.

Tableau 6 : Apprentissage/enseignement

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Apprentissage	-	-	1
Apprentissages	3	2	6
D'apprentissage	6	6	10
L'apprentissage	-	-	3
D'enseignement	3	2	11
D'enseignements	-	1	-
Enseignées	1	-	-
Enseignement	-	2	11
Enseignements	-	-	4
Enseigner	-	-	1
Enseignés	-	-	2
L'enseignement	1	-	4
Total	14	13	53
Pourcentage	0,8%	1%	1,6%

S'il est clair que l'apprentissage est le domaine du maître de milieu ordinaire, en revanche, en valeur relative, le problème de l'éducation est partagé relativement équitablement. Pour l'univers de l'enseignement, l'écart entre les deux corpus passe du simple au double, alors que pour l'éducation cet écart n'est plus que de 2 points en données relatives, car le corpus du maître de milieu ordinaire 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

¹⁵ Nous soulignons à la fois la volonté d'enseignement et du possessif relatif aux élèves qui indirectement marque le contexte de la classe.

moitié du corpus du maître de milieu ordinaire, le terme éducation renvoie à l'Education nationale, pour le reste ce sont des éducations à la citoyenneté, la santé, etc. Ce qui rejoint malgré tout le domaine de l'apprentissage, alors que pour le texte « maître E 1997 », le terme « éducation » est pris dans son acception « éducation de l'enfant » ; la partition déjà repérée s'affine et se confirme. En 2004 le terme renvoie aux deux acceptions, le maître spécialisé prend en charge les différents domaines éducatifs.

Tableau 7 : Le champ de l'éducation

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
D'éducation	1	-	3
Educatif	-	3	-
Educatifs	-	5	3
Education	1	1	2
Educative	-	-	4
Educatives	2	2	2
L'éducation	-	-	6
Total	4	11	20
Pourcentage	0,2%	1%	0,6%

2.5. La question de l'évaluation

Voyons à présent un autre domaine, où intuitivement, on pourrait s'attendre 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, leurs contextes sont différents.

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

Ainsi, pour le maître E, il s'agit de « *construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations* » ; pour le maître de milieu ordinaire, il s'agit « *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 leurs usages. Une différence à ajouter pour le référentiel du maître « ordinaire », c'est que l'évaluation est à plusieurs reprises 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 8 : Le champ de l'évaluation

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Evaluation	5	1	-
Evaluations	3	-	5
Evalue	2	-	-
Evaluer	1	-	3
L'évaluation	2	2	6
D'évaluation	3	2	4
Total	16	4	18
Pourcentage	0,9%	0.2%	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. En 2004, l'évaluation n'est pas une compétence formée spécifiquement.

2.6. Les lignes de partage entre maître « ordinaire » et maître E dans les prescriptions

Les espaces propres

Les chiffres des tableaux ci-dessous permettent de pointer une autre source de clivage des univers scolaires des maîtres E et des maîtres de milieu ordinaire. On peut en effet repérer au travers des champs sémantiques des items que pour l'un (le maître de milieu ordinaire), il y a attachement aux valeurs de l'école comme la citoyenneté, les savoirs et les connaissances (tableau 9), là où pour l'autre (le maître E) le vocabulaire relève plutôt du « soin » (tableau 10).

Tableau 9 : Citoyenneté et connaissances, le domaine du maître de milieu ordinaire

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006	Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Mixité	-	-	2	Savoirs	2	2	4
Laïcité	-	-	2	Connaissance	2	11	3
Républicaines	-	-	1	Connaissances	2	4	30
République	-	-	2	Total	6	17	37
Politique	-	-	3	Pourcentage	0,03%	2%	1,1%
Politiques	-	3	1				
Neutralité	-	-	1				
Total	0	3	12				
Pourcentage	0	0,2%	0,4%				

On peut imaginer que ces attributions (activités scolaires versus activités de « soin ») sont orientées vers les maîtres E par le fait qu'ils sont tous d'anciens maîtres de milieu « ordinaire », mais on peut comprendre également que cet aspect du métier n'est pas pris en charge par la formation des maîtres E.

Si les connaissances sont réparties de manière semblable dans le corpus CA4 et celui des maîtres ordinaires, elles ne renvoient pas, là encore, aux mêmes acceptions. Les connaissances pour ces derniers sont celles qu'ils enseignent aux élèves ; quant à celles de l'enseignant spécialisé, ce sont celles qu'il actualise pour exercer son métier.

Tableau 10 : Le soin comme domaine du maître E.

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Pathologie	-	1	-
Psycho cognitif	1	-	0
Psychologie	-	-	4
Psychologique	1	-	-
Psychopathologie	1	1	-
Psychomoteur	-	1	-
Soins	1	-	-
Médicales	2	-	-
Médico-social	-	-	1
Neurologique	1	-	-
Malades	1	-	-
Maladies	1	-	-
Maltraitance	-	-	2
Palliatives	1	-	-
Pathologique	1	-	-
Prévenir	1	-	-
Prévention	4	3	1
Rééducatives	-	1	-
Santé	-	1	2
Soins	1	-	-
Troubles	3	3	-
Médicales	2	-	-
Handicap	-	2	1
Handicapées	2	-	0
Handicapés	2	-	1
Handicaps	2	-	-
Cliniques	1	-	-
Total	29	13	12
Pourcentage	1,6%	1%	0,4%

Cet écart est de l'ordre de l'évidence, le maître « ordinaire » est le garant des connaissances au sens scolaire du terme, il les médiatise.

De plus, la ligne de partage entre « soin » et « connaissances » est moins affirmée par le corpus CA4 que par celui des maîtres de milieu ordinaire. Le maître de milieu ordinaire n'est cependant 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 » renvoient à un univers plus sociologique qui n'apparaît pas dans le référentiel du maître E, qui lui, est clairement plus technique (cf. tableau 11).

Tableau 11 : Le champ sociologique, domaine du maître de milieu ordinaire

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Pauvreté	-		2
Social	1	1	1
Sociale	1		1
Sociaux	1	1	1
Société	-		1
Sociologique		3	
Sociologie	-		1
Violence	-		1
Médico-social	-		1
Maltraitance	-		2
Total	3	4	11
Pourcentage	0,2%	0,3%	0,3%

Cela ne veut pas dire pour autant que le maître E 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 « spécialisée » que lorsqu'il est fait mention du RASED.

Tableau 12 : La spécialisation, un espace propre du maître E

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Spécialisé	1	4	-
Spécialisés	1		-
Spécialisée	2	2	1
Spécialisées	1	3	-
Total	5	9	1
Pourcentage	0,3%	1%	0,05%

En 2004, le maître est « spécialisé ». La spécialisation semble ainsi s'affirmer, mais elle n'est pas plus explicitée, si ce n'est par le terme générique « d'enseignants spécialisés ».

Tableau 13 : La question de l'aide

Corpus	ME 1997	CA4	MO 2006
Aide	-	-	3
Aider	1	-	1
Aides	6	3	-
D'aide	11	3	3
D'aides	5	1	-
L'aide	4	1	1
Total	27	8	8
Pourcentage	1,5%	1%	0,2%

Pour le maître E, les emplois du mot « aide » sont plus génériques : « *Mise en œuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différenciées (...) Mettent en place des aides pédagogiques prenant appui sur les nouvelles technologies informatiques (...) Propose les aides nécessaires.* ». L'aide est conçue ici plus comme un soutien que comme une 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 maître E est responsable : « *Définissent, 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 14 : Des spécificités propres à chacun

Corpus	ME 1997	CA4	MO
Médiateur	1	-	-
Médiation (faire de la)	1	1	-

Corpus	ME 1997	CA4	MO
Orientation	1	-	-
Orientations	2	-	-

Corpus	ME 1997	CA4	MO
Stratégies	7	-	0
Stratégiques	-	-	1

La médiation relève bien du maître E, cela rejoint les rôles partenariaux tels qu'ils lui sont attribués. De même, si en 1997 il prenait en charge les orientations des enfants et s'il développait des stratégies (« *qu'il sache faire usage des stratégies et des techniques, pédagogiques et éducatives* »), en 2004, ces problématiques ont disparu du corpus de l'enseignant spécialisé.

3. Pour conclure la problématisation

Aujourd'hui, le maître E appartient au monde scolaire et agit en tant qu'enseignant. Il n'est pourtant pas perçu comme un enseignant « ordinaire » : il n'a pas de classe, il exerce dans plusieurs établissements aux côtés de personnels non enseignants, il se trouve être l'interlocuteur privilégié des parents et possède une expertise particulière, reconnue par un diplôme et une formation particulière.

L'analyse comparée des référentiels de compétences contemporains des maîtres E et de leurs collègues de milieu ordinaire a permis de pointer les missions propres à chacun ainsi que les frontières qui organisent et distribuent les domaines de l'école. Se sont également dessinés deux univers :

- Celui du maître de milieu ordinaire, qui évolue dans un univers clos et centré sur les connaissances et les apprentissages. Il est garant des valeurs de la République. Ses partenariats sont plus présentés comme des sous-traitances c'est-à-dire sans évocation de négociation, dans un domaine d'ordre sociologique (la prise en compte de la pauvreté ou de la maltraitance), ou dans celui de la communication (il doit rendre compte aux parents). L'enfant est pris en charge dans une dimension plurielle mais qui reste celle de l'élève apprenant.
- Celui du maître E, qui 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, ici la difficulté scolaire, par et avec un ensemble de partenaires, bien que cela ne soit pas dit explicitement.

Le maître E est sensé prendre en charge l'enfant/élève dans sa singularité et dans sa globalité. L'analyse des données tend à pointer que le maître E est situé au centre de la question partenariale, en étant désigné comme le porteur ou le rédacteur des projets ; il doit contribuer à construire des stratégies d'aide autant qu'à traiter lui-même, en tant que professionnel, les difficultés d'apprentissage des élèves. S'il est un enseignant spécialisé, sa spécialisation se situe plus autour des projets, comme semble l'indiquer le nombre total d'occurrences relatives

aux projets et autres médiations, qui sont supérieures aux occurrences traitant de la prise en charge de la difficulté.

Cette analyse de la description officielle de la mission renforce la problématisation du travail et pose deux questions. D'une part, « comment prendre en charge ce partenariat », qui apparaît comme la principale mission de l'enseignant spécialisé versus 1997, que la circulaire de 2004 ne dément pas. Et, d'autre part, pour quoi faire exactement ?

Au chapitre 4, nous identifierons les pratiques collaboratives « manifestes », c'est-à-dire telles qu'elles se laissent à voir, du maître E. Quelles sont-elles ? Où se situent-elles ? Qui concernent-elles ? En quoi sont-elles spécifiques ? Puis, au chapitre 5, nous explorerons les tensions qui traversent le métier.

Chapitre 4 : vers une cartographie des pratiques collaboratives du maître E¹⁶

En matière de collaboration, comme nous l'avons évoqué précédemment, les découpages habituels du travail scolaire ancrés soit dans la classe, soit dans l'établissement, ne fonctionnent plus, ce qui ne facilite pas le bornage des pratiques collaboratives. Pas toujours centrées sur la relation enseignement-apprentissage, les pratiques collaboratives peuvent être repérées dans les temps de concertation, les différents conseils (des maîtres, d'école, de cycles...), la relation aux familles et, en ce sens, elles sont souvent confondues avec la communication. Rappelons qu'elles sont rarement reconnues comme constitutives du métier, ou sont positionnées comme périphériques (Lebeaume, 2004).

Le repérage des différentes formes (Marcel, 2004) que prennent les pratiques collaboratives du maître E, au travers de la description du contexte et de l'identification des acteurs, ouvre la voie à une lecture de l'activité (Leplat & Hoc, 1983) que nous mènerons plus loin. Nous nous proposons dans un premier temps de dresser une cartographie des pratiques collaboratives du maître E, telles qu'elles se manifestent dans des contextes ordinaires de collaboration, à partir des écrits professionnels qui leur donnent trace, en répondant aux questions : avec qui le maître E est-il en relation ? Selon quelles modalités ? Et pour quoi faire ?

Les écrits récoltés, au nombre de cent un, correspondent aux pratiques collaboratives de l'année scolaire 2007-2008 (voir le tableau d'indexation sur le site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html>.)

La consigne donnée aux maîtres E était de nous fournir des documents recouvrant une certaine diversité d'écrits, afin d'obtenir une variété de pratiques collaboratives.

Cette diversité, comme évoqué dans le paragraphe méthodologie, a été organisée à partir de l'instrument de description des pratiques enseignantes¹⁷ élaboré au sein du réseau OPEN¹⁸,

¹⁶ Ce chapitre a fait l'objet d'une présentation lors du 77^{ème} congrès de l'ACFAS (Merini, Ponte, & Thomazet, 2009)

¹⁷ Pour consulter l'outil : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?56hma>

¹⁸ *Observation des Pratiques Enseignantes*, ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.

groupe RDH¹⁹ (Marcel, et al., 2006). Cet outil permet d'identifier les pratiques à partir de leurs dimensions spatiales, temporelles et sociales, de leur degré de formalisation, de leurs dimensions réglementaires et de leurs fonctions, et ainsi repérer les acteurs concernés et le contexte dans lequel ils évoluent. Il permet aussi de situer socialement et spatialement (en référence à la classe et à l'établissement) les pratiques collaboratives, jusque-là peu visibles, des maîtres E.

Les chiffres rassemblés dans les tableaux qui suivent sont une manière d'agencer la cohérence descriptive et d'orienter l'analyse qualitative. Ils n'ont aucune valeur statistique, en raison de la manière dont les écrits ont été sélectionnés et du traitement qualitatif des données. Ces écrits sont présentés selon leur nature, leur auteur, leur destinataire, le type d'interaction et le dispositif institutionnel dans lequel ils s'inscrivent, afin de tracer les contours des pratiques collaboratives du maître E et d'explorer, à un premier niveau de reconnaissance, leurs enjeux.

1. Des écrits qui balisent l'espace de collaboration

L'espace de collaboration est difficile à situer même si la prescription primaire définit un certain nombre d'échanges (voir chapitre 3), en particulier par le fait que le maître E fonctionne dans une diversité d'interstices propres à une politique locale, aux difficultés de déplacements (en milieu rural en particulier), ou à sa sensibilité personnelle dans ses rapports aux autres, qui l'amènent à faire une traduction locale et singulière de la prescription. C'est à partir du degré de formalisation des pratiques collaboratives, du repérage des protagonistes, des échanges et de la fonction des échanges, que nous bornerons ce que nous appelons l'espace de collaboration du maître E, qui est un de ses espaces professionnels et qui associe une diversité d'unités fonctionnelles.

1.1. Des écrits plus ou moins formels

Les écrits peuvent, en effet, être organisés, dans un premier temps, à partir de leur degré de formalisation qui permet d'identifier :

1) des écrits formels inscrits dans la prescription ministérielle comme : les comptes rendus de conseils d'école, les projets d'école, le projet d'aide, les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) ou la fiche de suivi de l'élève aidé ;

¹⁹ « Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe » est un sous-groupe du réseau OPEN coordonné par J-F Marcel.

2) des écrits semi-formels (les documents en usage « officiel » dans le cadre d'un département, d'une circonscription, d'un réseau d'aide) comme les fiches d'évaluation, ou les comptes-rendus de conseils de cycle, et qui, au fond, traduisent plutôt la politique locale de mise en œuvre de l'aide ;

3) des écrits informels, comme des notes personnelles, des messages électroniques ou des préparations de séance.

Les écrits formels ont pour caractéristique d'être destinés aussi bien à des acteurs de l'école, à l'Institution, qu'à des acteurs externes au monde scolaire. Ils ont pour particularité de faire remonter de manière obligatoire les informations à l'Institution. Le plus souvent, ils permettent à chacun de prendre acte ou d'être informé des décisions prises. Généralement, dans ces écrits, les destinataires ou les acteurs présents lors de la réunion sont 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. Ils sont essentiellement destinés à la communication interne entre le maître E et l'équipe éducative, le collègue maître ordinaire, le directeur ou le maître G, voire le psychologue. Ils font circuler des informations attendues par l'institution pour cadrer l'action d'aide. Ce sont souvent des écrits qui possèdent des aspects quelque peu formels (au moins localement), et qui sont surtout utilisés par les acteurs pour devenir des écrits fonctionnels. De fait, ils n'ont pas la valeur « officielle » des précédents.

Les interlocuteurs sont plus difficiles à identifier dans les écrits informels, qui ont essentiellement pour fonction de réguler l'activité des uns et des autres. Ce sont souvent des notes personnelles ou des préparations d'action d'aide à l'usage du maître E lui-même pour une fonction de mémorisation, de prise d'informations, ou comportant des éléments susceptibles de fonder des décisions.

Il faut signaler que des écrits de même forme ne traduisent pas forcément des pratiques de même nature. Le travail d'indexation avec les professionnels a mis à jour qu'une même terminologie ne recouvrait pas une pratique identique. Ainsi, un compte rendu de « réunion de synthèse » pouvait tout aussi bien être une réunion de synthèse du RASED, une réunion de synthèse de l'équipe pédagogique ou une réunion dite de synthèse qui, au fond, serait l'équivalent d'une équipe éducative informelle etc.. Cette diversité témoigne, selon nous, de la traduction locale des prescriptions nationales, et contribue à créer non seulement de grandes différences de situation d'une région à une autre, mais surtout une certaine opacité dans la lecture des pratiques.

Tableau 1 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

Les traces formelles (50) sont numériquement plus importantes que les écrits semi-formels (27) et informels (24).

Si l'on compare les résultats obtenus à cette collecte d'écrits à celles effectuées auprès de maîtres de milieux ordinaires lors de recherches précédentes (Merini, 2005; Mérini, et al., 2009), on peut déjà noter que le maître E semble donner trace plus fréquemment à ses pratiques et à celles de ses collègues et partenaires, que les maîtres chargés d'une classe (même si la situation devrait évoluer avec les nouvelles fonctions qui incombent aux maîtres de milieu ordinaire, du fait de la mise en place des Projets Personnalisés de Scolarisation, des Projets d'Accueil Individualisés, des Projets Personnalisés de Réussite Educative, etc.). La position particulière du maître E dans le système, à la marge des classes et dans l'intervalle de différents mondes, familial, technique, scolaire, etc. (Béguin, 2005), l'amène à investir des rôles de coordonnateur, de médiateur et parfois de formateur auprès de ses collègues. Son 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 maître de milieu ordinaire. Le contenu de ces traces permet d'inférer les pratiques en cause, de repérer les acteurs et les prises de décisions auxquelles elles ont servi. Les paragraphes suivants en détaillent certains aspects.

1.2. Des écrits parfois peu identifiés ou détournés de leur finalité, qui traduisent l'ambiguïté des collaborations

Même quand il s'agit d'écrits formels, les rédacteurs ou les destinataires ne sont pas toujours identifiés. La date, l'heure et le lieu de la réunion, voire encore l'usage de l'écrit (contrat, relevé de décisions ou mémorisation des informations, etc.) ne sont pas toujours mentionnés. Par ailleurs, le contenu des écrits montre que le destinataire formel de l'écrit (les parents ou les membres du réseau d'aide) n'est pas forcément destinataire réel. Si la clarté de l'écrit

professionnel améliore la visibilité de l'action ou du dispositif d'aide et rend le travail d'aide lisible, une certaine opacité semble parfois nécessaire à l'échange. Ainsi, peut-on inférer une tension, pas forcément intentionnelle, entre la nécessité de rendre les pratiques visibles par des écrits et la nécessité de conserver un certain degré d'incertitude pour réguler l'action d'aide ou mener des médiations.

Nous verrons plus loin dans l'exploration des tensions que les confrontations croisées ont révélé que le maître E vise, parfois, implicitement le maître de l'élève pour l'aider à regarder différemment les difficultés de celui-ci, au travers d'un écrit qui s'adresse explicitement à tous : « ... 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 changes son regard. » (Maître E commentant la relation implicite versus explicite). Le maître E entretient un échange détourné qui vise symboliquement la pratique du maître comme moyen d'aider l'élève, en explicitant certains points et en en laissant d'autres dans l'ombre.

Reste à présent à explorer qui sont les protagonistes explicites des échanges.

Tableau 2 Repérage des rédacteurs des écrits

Rédacteurs	Nombre
ME	52
MO	14
RASED	12
Psychologue	9
MG	9
IEN	8
Directeur	6
CPASH	3
Partenaires	2
Parents	1
El	1

Tableau 3 Repérage des destinataires des écrits

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

C'est majoritairement le maître E (52) qui est le rédacteur de ces écrits ($n = 117$)²⁰, aux côtés du maître (14) et des membres du RASED (12). Le psychologue (9), le maître G, le directeur et l'inspecteur de l'Education nationale se trouvent à peu près au même plan. On peut curieusement relever la faiblesse des écrits émanant du directeur, ou tout au moins l'absence de sa signature, qui marquerait sa prise de responsabilité au regard des décisions prises. En effet, d'après les textes, il est sensé présider et porter la responsabilité des réunions d'équipe éducative par exemple. Tout porte à croire que, si c'est bien le directeur qui préside la réunion, le maître E est souvent l'auteur du compte rendu. Ce point peut éclairer le fait que les écrits formels, même adressés explicitement à un ensemble de partenaires, sont

²⁰ 52 correspond au nombre de fois où le maître E est explicitement nommé dans les documents étudiés, et 117 le nombre d'écrits sur lesquels a porté le comptage.

essentiellement fonctionnels pour le maître E ou le maître de l'élève, et donc plutôt symboliquement orientés vers eux.

1.3. Le maître E au cœur des échanges et au seuil de la classe

Les principaux interlocuteurs (n = 192) du maître E sont les acteurs du système d'aide : principalement les maîtres de milieux ordinaires (97), dans une moindre mesure leurs collègues maîtres E (19) et du RASED (17). Les parents (16), les partenaires (11 dont l'orthophoniste, les assistants sociaux, le centre de guidance infantile) et le psychologue (10) constituent le second niveau d'interaction avec qui le maître E est en relation pour construire la spécificité de l'aide. La diversité des interlocuteurs de l'action d'aide marque les entre-deux précédemment évoqués et rejoint l'analyse de la prescription, qui décrit des univers variés. Le maître E, spécialiste de l'aide à dominante pédagogique, est aussi un acteur majeur dans l'action collective.

Les échanges qui viennent d'être identifiés montrent que le maître E est au cœur d'un système d'échanges situé à la périphérie de la classe, et non en marge de l'organisation du travail scolaire. L'identification des interlocuteurs et l'orientation des échanges permettent de repérer la communauté responsable de la mise en place du système d'aide. Le maître E reçoit et diffuse les informations auprès des maîtres, des parents, des membres du RASED, des partenaires, et dans une moindre mesure, des inspecteurs. Tous sont acteurs du système d'aide qui, lui, cible essentiellement l'élève, ses parents et son maître. Notons que la méthode de collecte des données peut avoir accentué le phénomène de centration sur le maître E.

Au-delà de ce premier niveau de repérage des protagonistes, qui situe globalement à la fois la place du maître E dans un espace collaboratif pluriel et l'orientation du système d'aide vers l'élève, examinons à présent la nature des pratiques collaboratives du maître E à partir des médias utilisés, de la fonction des interactions et de la nature des pratiques.

2. Les pratiques collaboratives du maître E vues sous l'angle des écrits professionnels

Les écrits professionnels révèlent une diversité de pratiques collaboratives orientées à la fois par l'aide directe et la communication, et appuyées sur les différents dispositifs proposés dans les prescriptions. Cette diversité témoigne des différents rôles investis par le maître E.

2.1. Des pratiques collaboratives orientées vers l'aide et la communication

Les données du tableau 4 témoignent de la présence des deux grands domaines d'activité des maîtres E déjà évoqués : d'une part, l'action d'aide, d'autre part, la communication.

Tableau 4 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 ²¹	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
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 ²²

Certaines traces sont clairement à visées de communication (les documents informatifs notamment), d'autres sont orientées vers la construction collective du travail d'aide. La fiche de suivi et les calendriers de programmation entrent dans ce second cadre ; ils permettent aux différents acteurs impliqués dans l'action d'aide de se communiquer les informations nécessaires à la bonne marche du projet. L'écrit professionnel est l'outil de mémorisation ou de contractualisation des décisions prises. Dans le même temps, le travail d'évaluation semble tout aussi important, il est à la fois situé dans une logique de diagnostic, de bilan, de régulation des progrès des élèves et de l'action des RASED ou du maître E.

Enfin, certains écrits peuvent relever de plusieurs usages : évaluation, 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'inspecteur de la circonscription) d'une intervention du

²¹ Pour les codages voir les annexes : 1 et 2, pour l'ensemble des contenus voir les tableaux d'indexation sur le site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html>

²² Deux traces n'ont pu être prises en compte en raison de leur nature particulière (production élève, séance d'aide, animation pédagogique).

RASED dans une école. Ainsi, si l'exploration des traces de pratiques au travers des écrits professionnels apporte un premier repérage et un premier niveau de bornage des pratiques collaboratives, elle ne permet pas une exploitation fine et précise de l'activité collaborative.

2.2. Les pratiques collaboratives vues à travers les vecteurs institutionnels

Examinons, à présent, les pratiques collaboratives en référence à la prescription et aux dispositifs institutionnels qui leur servent de vecteurs. Un certain nombre d'outils d'organisation du travail lié à l'adaptation ou à l'intégration scolaire, comme le projet individuel d'aide spécialisée ou le dispositif dit d'équipe éducative, sont explicités dans le texte de la circulaire n°2002-113, qui formalise le cadre réglementaire de l'action d'aide. Nous considérons ces dispositifs comme des vecteurs de pratique, au sens où ils désignent les acteurs, le lieu de leur action ou les outils qui permettent de développer l'action d'aide. Ce sont des prescripteurs d'organisation du travail scolaire (Gather-Thurler & Maulini, 2007) tels que l'institution les préconise dans les textes de cadrage. Il est intéressant d'examiner comment les maîtres E s'en emparent et de voir ceux qu'ils privilégient.

Tableau 5 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, d'après notre étude, le vecteur institutionnel le plus important dans l'organisation du travail du maître E reste le RASED, qui semble constituer la structure collective d'appui privilégiée aux aides spécialisées. Historiquement plus ancienne que les autres vecteurs, cette structure permet au maître E d'inscrire son travail dans la diversité des intervalles repérés par les échanges mentionnés dans les écrits entre l'école et la famille, l'école et ses partenaires, et d'école à école. C'est par l'intermédiaire du RASED que le maître E peut légitimement et formellement entrer en relation avec des acteurs n'appartenant pas à l'équipe pédagogique (psychologues, orthophonistes, le centre médico-psycho-pédagogique, etc.), mais aussi échanger avec des pairs. Le RASED, en tant que dispositif institutionnel, offre un cadre à l'action collective. Pour autant, il n'est pas le seul vecteur permettant le travail collectif, et l'existence du RASED ne permet pas de dire qu'il existe nécessairement un travail collectif ; inversement, il peut y avoir un travail collectif sans présence de RASED.

Ainsi, le dispositif d'aide, qu'il soit individualisé ou spécialisé, trouve un ancrage naturel dans l'équipe éducative qui associe les maîtres de milieu ordinaire, le maître E, le directeur et les parents. L'ouverture de l'action d'aide à d'autres professionnels est rendue possible par la prescription (circulaire 2002-113) mais aussi sous d'autres formes comme le conseil d'école ou les équipes de suivi. Dans la réalité des pratiques, le RASED semble le vecteur le plus opérant, il est présent à 30 reprises pour seulement 13 dans le cas de l'équipe éducative par exemple.

L'évaluation initiale, le projet personnalisé de réussite éducative, le projet individuel d'aide spécialisée et la demande d'aide semblent constituer les outils à partir desquels le système d'aide aux élèves en difficulté est construit (de 12 à 9), en collaboration avec le maître de l'élève qui, lui, en porte la responsabilité. Ces outils ne sont pas exclusivement ceux du maître E, ils sont partagés, voire, transférés au maître de milieu ordinaire, suite aux nouvelles prescriptions. Reste que pour ce dernier, ils sont relativement nouveaux, et le maître E devient alors un acteur ressource dans leur mise en œuvre.

Les réunions de concertation, les équipes éducatives et les équipes de suivi de scolarisation, comme l'aide préventive et les ajustements d'emploi du temps, sont des vecteurs moins mobilisés (de 6 à 0) par les maîtres E. Il en est de même pour le suivi psychologique qui appartient au psychologue ou aux partenaires.

Enfin, on peut noter le peu de projets d'école récoltés. Ce constat peut marquer une faiblesse de lien avec la dynamique de l'école ou, plus probablement, témoigner d'une limite méthodologique liée à un « allant de soi » n'ayant pas retenu l'attention des collègues, qui

n'ont pas jugé pertinent de faire remonter ces documents pour l'étude. On peut aussi relever des différences dans le recours aux vecteurs institutionnels entre les régions, sauf pour les trois premiers du tableau RASED, équipe éducative et évaluation initiale. Biais méthodologique ? Différence de pratiques ? Seule une étude quantitative repérant les pratiques sur le territoire national permettrait peut-être de trancher. Comme nous l'évoquions plus haut, la mise en commun de l'indexation des données a montré, par ailleurs, que ces vecteurs n'étaient pas forcément utilisés de la même manière. La diversité des pratiques d'une région à l'autre est notable et pour l'instant, il est difficile d'identifier ce qui relève du style ou du genre professionnel (Clot, 1999).

2.3. La fonction des pratiques collaboratives qui émerge de l'analyse des actions d'aide.

Le tableau 6 ci-dessous dénote une grande diversité de fonctions des pratiques collaboratives. Certaines sont liées à la communication sur le métier et les procédures d'aide existantes, d'autres traduisent une diversité d'activités et, en ce sens, la présence d'une variété d'unités fonctionnelles constitutives du métier (analyse de besoins, régulation, conception de l'action d'aide, évaluation des activités du RASED.)

Tableau 6 Repérage des fonctions attribuées aux pratiques collaboratives du maître E

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 ²³

²³ Le chiffre total dépasse le nombre de traces total, car une même trace peut avoir plusieurs fonctions.

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 une nouvelle fois, d'une sorte de culture locale du travail collaboratif ? La question de la formation des collègues est peu représentée, mais concerne malgré tout trois des cinq pôles.

D'après les éléments d'information rassemblés du tableau ci-dessus, trois axes majeurs semblent fonder les pratiques collaboratives (n = 113).

Le premier est l'axe de construction et de développement de l'aide à l'élève en difficulté. Ces pratiques semblent avoir pour fonction essentielle l'élaboration de l'action, du système ou du plan d'action d'aide (23). C'est sans doute ici qu'intervient de manière déterminante la question du partenariat en tant qu'action négociée prenant en compte les intérêts de chacun dans la perspective d'une plus grande efficacité sur le parcours scolaire de l'élève. 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 constituent d'ailleurs une des fonctions repérées dans les écrits récoltés (11).

Le deuxième axe, indissociable du premier, est celui de la communication, qu'elle soit interne ou externe. Il s'agit d'informer parents, enseignants de milieu ordinaire sur les rôles de chacun, les dispositifs existants, les ressources existantes, les moyens d'entrer en contact avec le maître E, etc. Si on regarde plus finement le contenu des traces écrites, on voit que le maître E informe, et communique beaucoup (31). On trouve par exemple des plaquettes de présentation du RASED, une charte de l'adaptation scolaire et du handicap, etc. Mais on peut repérer aussi des entretiens téléphoniques ou en présentiel avec les parents ou le maître de l'élève, pour mettre en place des médiations et rendre le plan d'action possible, coordonner les opérations, etc. (12).

Le troisième axe est celui de l'évaluation, qui montre une diversité d'actes évaluatifs : évaluation des besoins ou des difficultés rencontrées (13), ou des capacités de l'élève (7), évaluation du système d'aide (8), etc. Cette diversité montre que l'évaluation est mobilisée selon différentes logiques, confirmant ainsi ce que nous avons pointé dans l'analyse comparative des référentiels de compétences des maîtres E et de leurs collègues :

- évaluation globale et diagnostique de la situation, afin de repérer les difficultés de l'élève, mais aussi les ressources et les contraintes inhérentes à différents domaines (matériel, humain, organisationnel, relationnel, etc.) ;

- évaluation des capacités cognitives de l'élève et de ses compétences en matière de maîtrise de l'écrit, de lecture ou de reconnaissance des mots, voire de numération ;
- évaluation du processus d'aide et des progrès de l'élève au sein du dispositif construit pour lui ;
- évaluation du mode de fonctionnement de l'équipe ou du groupe impliqué dans l'action d'aide.

Par ailleurs, l'évaluation est menée selon 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 cette étape de repérage, on peut dire que les écrits traduisent clairement la position du maître E dans le système, au cœur d'une série d'échanges, mais aussi les différentes fonctions des pratiques collaboratives du maître E, toutes étant orientées vers l'aide aux élèves en difficulté et leur réussite scolaire. Ce dernier point illustre bien la diversité des univers incombant au maître E dans la prescription. Nous venons d'en identifier quatre faisant l'objet d'échanges avec différents acteurs :

- des pratiques de conception et d'organisation de l'aide,
- des pratiques de communication, interne et externe,
- des pratiques d'évaluation diversifiées ciblant les élèves, mais aussi leur famille et le système d'aide,
- et, enfin, des pratiques d'appui auprès des collègues de milieu ordinaire.

Il convient maintenant d'analyser plus finement ces pratiques collaboratives, qui mettent en relation le maître E avec d'autres acteurs.

2.4. Le maître E adopte divers rôles dans ses positions de partenaire

On pourrait dire que le maître E adopte une diversité de rôles dans ses positions de partenaire (n = 64).

Tableau 7 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 maître E est tout d'abord majoritairement impliqué dans des situations partenariales (26), telles que nous les avons définies dans nos travaux antérieurs (Mérini, 1999), c'est-à-dire des situations où les univers de chacun sont très diversifiés (psychologues, orthophonistes, parents, acteurs scolaires, etc.), mais où tous les acteurs sont mutuellement engagés 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 maître E entre en interaction avec ses collègues ou avec des acteurs extérieurs à l'école, pour construire un dispositif d'aide pluriel. Il ne semble pas y avoir à proprement parler de négociations pour qualifier l'action de partenariale. Ce sont plutôt des agencements d'opérations, des montages dans lesquels l'action d'aide est sous-traitée ou déléguée, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Comme pour les actions réellement partenariales, le maître E coordonne ce dispositif d'aide, le régule ou l'évalue, mais le système d'aide a pour caractéristique d'avoir été construit de manière autocratique et univoque.

On peut aussi repérer des pratiques collaboratives de médiation (9), où le maître E tente d'apaiser des tensions, d'impliquer ou de convaincre les parents, le maître de milieu ordinaire ou le directeur.

Enfin, le maître E est parfois en situation de travail conjoint avec le maître de la classe (9), le psychologue ou le maître G. Dans ce cas, le travail est mené à deux, les partenaires co-interviennent ou font se succéder leurs interventions.

Le maître E, dans ses rôles de partenaire, contrairement à ce que la prescription et les représentations collectives ont l'habitude de le laisser entendre, n'est donc pas monolithique. Si le partenariat, comme action négociée, est bien la forme dominante d'organisation des pratiques collaboratives, on doit distinguer d'autres conformations du travail collaboratif,

comme des pratiques collaboratives d'échange, de médiation voire de co-intervention, qui sont nécessaires à la construction du contexte dans lequel l'aide va prendre place. Ces pratiques préfigurent ou accompagnent les situations partenariales, mais imposent de ne pas les confondre avec la négociation de l'action elle-même qui marque, rappelons-le, un réel partenariat.

3. Situation des pratiques collaboratives dans l'organisation du travail d'aide

C'est à partir de la situation des pratiques 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) qui, elle, 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 un espace réservé à cet effet le plus souvent, mais aussi parfois dans les locaux du RASED, voire dans la classe, 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 extra-scolaires.

Tableau 8 Repérage de la dimension spatiale de déroulement des pratiques collaboratives du maître E

	GE1 PC ²⁴ PA		GE2 PC PA		GO1 PC PA		GO2 PC PA		C_IDF PC PA		Total 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, réfectoire									t5d, t24		2	
IA									t1		1	
Antenne									t7		1	

Le tableau ci-dessus fait apparaître l'ensemble des informations recueillies, qu'elles soient relatives aux pratiques collaboratives ou aux pratiques d'aide. Pour autant, l'analyse, elle, est focalisée sur les pratiques collaboratives. Les chiffres du tableau 8 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 dans la BCD, la classe, la salle du maître E 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 ne sont pas neutres et mériteront d'être explorés lors d'une étape ultérieure.

²⁴ Pratiques Collaboratives / Pratiques d'Aide

Tableau 9 Repérage de la dimension temporelle des pratiques collaboratives du ME

	GE1 PC PA		GE2 PC PA		GO1 PC PA		GO2 PC PA		C_IDF PC PA		Total 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 extra-scolaire			t3, t11		t4, t8, t10				t10, t24		7	
Temps scolaire interstitiels									t15		1	

Les éléments chiffrés dans le tableau 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 extra-scolaires (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 maître de milieu ordinaire est essentiellement le temps de la classe, celui du maître E est à la fois celui de la classe pour ses pratiques d'aide, et le temps périscolaire pour les pratiques collaboratives. Là encore, le groupe national a pu témoigner, lors des mises en commun, du fait que cette double activité, pratique d'aide et pratiques collaboratives, amène à des débordements sur des temps ressentis comme personnels (repas, soirées, week-end), principalement pour tout ce qui concerne la rédaction, la conception des projets ou les déplacements entre les différents lieux de travail.

Cette conjugaison des temps d'activité n'est pas sans répercussions sur le rapport au métier de chacun et, là encore, méritera d'être interrogée, car elle devra aussi composer avec les rythmes de l'élève et celui des programmes.

4. En conclusion de cette cartographie des pratiques collaboratives

On pourra retenir de cette première cartographie des pratiques que le maître E est fréquemment le rédacteur d'écrits professionnels formels, qui donnent trace aux événements et aux décisions concernant l'aide aux élèves en difficulté. Ces écrits ne sont pourtant pas toujours identifiables (à qui s'adresse l'écrit ? Quel est le statut réel de cet écrit ?...) Ils sont parfois même détournés de leur finalité afin de faciliter l'action d'aide ou d'engager indirectement un travail auprès de ses interlocuteurs. En ce sens, le maître E est le régulateur des prises de décisions concernant les «parcours» des élèves, au travers de son rôle d'évaluateur, de régulateur et de scripte, et ceci par le biais de stratégies qui peuvent être implicites ou explicites. Les interlocuteurs du maître E sont essentiellement les maîtres de milieu ordinaire, ses collègues maîtres E et le RASED, ce qui nous fait dire que le maître E est situé au cœur des échanges et du système d'aide, comme l'analyse de la prescription peut le laisser entendre. Son travail, situé en périphérie de la classe, est pourtant pleinement intégré dans le système scolaire. Son expertise concerne clairement la difficulté scolaire, mais semble parfois mise à l'écart des dynamiques d'établissement, sans doute en raison du fait qu'il exerce son métier dans les intervalles. Les maîtres E sont, par exemple, rarement invités à se joindre à la conception du projet d'école dans son volant « prise en charge de la difficulté ». Leur expertise en matière de difficulté scolaire semble plus affirmée dans la relation à l'élève ou aux parents, que dans leur relation aux collègues, sans doute pour éviter un positionnement de conseiller pédagogique qu'ils refusent.

Le RASED, l'équipe éducative, l'évaluation, le projet d'aide et le PPRE, sont les vecteurs institutionnels les plus investis par les maîtres E. Les rôles investis par ses derniers relèvent de la conception de l'action d'aide, mais aussi de la communication interne et externe.

Nous avons pu repérer une certaine diversité dans les pratiques collaboratives du maître E : 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 maîtres de milieu ordinaire.

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

Pour clore ce chapitre, on peut dire que les écrits professionnels sont à considérer comme des outils permettant d'identifier des pratiques, de les révéler au sens photographique du terme. Ils

permettent de repérer des espaces de collaboration, de les situer dans le temps métré de la journée scolaire et de pointer l'orientation de l'activité des acteurs. Mais ils restent impropres à une lecture de l'activité collaborative et, de fait, ne sont pas suffisamment précis pour une lecture des unités fonctionnelles en cause. Le chapitre suivant, par une seconde phase méthodologique, s'emploie à explorer cette activité et à approfondir le jeu qui s'instaure de manière paradoxale entre ce qui est implicite dans la relation et ce qui est explicite. Il examine également le rapport qui s'établit entre l'expertise du maître E (la difficulté scolaire) et celle de ses collègues qui l'interpellent volontiers pour le montage d'un PPRE, ou pour lui demander des conseils en matière de relations aux familles, rapport que les maîtres E souhaiteraient investir autrement. Enfin, les temps et les espaces spécifiques d'organisation du travail du maître E nécessitent que l'on s'interroge sur l'articulation des différentes temporalités : celle du maître de la classe par rapport au maître E, celle de l'élève dans et hors la classe, et celle, enfin, que les parents souhaiteraient voir s'instaurer (le plus souvent une réussite scolaire immédiate et une insertion professionnelle à moyen terme).

Chapitre 5 : des pratiques d'interface, des tensions constitutives du métier ²⁵

Le chapitre précédent nous a permis d'identifier une diversité de pratiques appartenant aux maîtres E : 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 d'acteurs ainsi que des pratiques partenariales (Mérini, 1999). Cette « cartographie » des pratiques validée par les professionnels, permet de repérer les composantes majeures du travail d'un maître E. Cependant, cette méthodologie ne permet pas d'accéder à une signification complète : pourquoi les maîtres E ont-ils choisi d'agir ainsi ? - Ni d'accéder au « relief » de l'activité : qu'aurait-on pu faire d'autre ? Et pourquoi ne l'a-t-on pas fait ? Pas plus qu'elle ne permet d'en percevoir les liens qui se tissent entre ces différentes formes de pratiques.

C'est par une seconde phase méthodologique (à base d'entretiens) que nous avons cherché à répondre à ces interrogations. Cette exploration des pratiques, au travers d'entretiens d'autoconfrontation et d'autoconfrontations croisées menés à partir de séquences vidéos filmées lors de quatre moments collaboratifs (montage d'un PPRE, construction d'un projet d'aide, réunion de suivi de projet d'aide, et une réunion de suivi de scolarité), permet d'identifier les mécanismes de construction du travail du maître E. Il est en effet invité à exposer dans le détail ses savoir-faire professionnels, en précisant notamment les conditions de mise en œuvre de certaines actions et les raisons qui l'ont amené 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

²⁵ Ce chapitre a fait l'objet d'une présentation au colloque AREF de Genève (Ponté, Thomazet, & Mérini, 2010) et lors du colloque INRP de Lyon (Thomazet, Mérini, & Ponté, 2011)

sens de Mugny & Doise, 1979) : 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 ; cette fois, la gestion de cette tension est partagée et interactive, et les verbatims montrent bien que le maître E est contraint ou limité par la manière dont ses interlocuteurs vont lui donner la possibilité d’agir.

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

1. Analyse de la tension « expert – collègue »

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* » (ME1- ECC1, lg 625²⁶), et d’autre part ils ont reçu une formation spécifique à dominante 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.

1.1. Maître E, une formation, de l’expérience... une expertise ?

Les maîtres E se sentent à la fois « experts » et « collègues » de leurs collègues maîtres des classes « ordinaires ». Fondamentalement, les maîtres E sont et se sentent enseignants du premier degré. L’expertise, quand elle est admise, est légitimée par la double présence d’une formation spécifique et d’une expérience particulière de l’aide à la difficulté qui font d’eux des spécialistes. La formation est une composante nécessaire du métier, elle légitime l’action. Ainsi ME1 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* ». (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

²⁶ Ce codage renvoie aux documents de transcription des différents entretiens d’auto-confrontation (verbatim) : ME XXX : nom codé des maîtres 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 sur le site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html>

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 vus buter sur certaines choses...* » (ME5 et ME3 ECC 1 lg 323-327).

Si la notion d'expertise est reconnue comme une spécificité, le terme d'expert ne fait pas l'unanimité, même s'il est assumé par certains comme en témoigne cet échange entre deux enseignantes spécialisées :

ME1: « *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 a la possibilité d'être plus inventifs car on n'a pas la classe (...)*

ME2 : *Je vais dire, le terme expert, il me dérange car je ne suis pas expert...*

ME1 : *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.*

ME2 : *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. (ME1 et ME2, ECC3, lg 107-122).*

De fait, les maîtres E connaissent un déplacement dans le système entre une formation et un temps d'exercice en tant que maître de milieu ordinaire, puis une spécialisation de maître E. Ils ont à composer avec une diversité de facteurs : leur appartenance au premier degré, leur formation initiale et leur passé professionnel qui tendent à les rapprocher des maîtres des classes ordinaires, alors que leur formation spécialisée et leur activité les placent « à côté » de ce contexte « ordinaire », comme enseignant spécialisé. La dimension temporelle est ici fondamentale : il n'est pas possible de comprendre la tension qui s'installe entre ce qu'il faut bien identifier comme « deux métiers », si on ne prend pas en compte l'histoire personnelle qui conduit les enseignants spécialisés dans une nouvelle fonction, celle de maître E, sans changer de statut, tout en ayant une spécificité liée à leur expertise en matière de difficulté scolaire.

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* » (de l'enseignante de la classe), mais aussi interindividuel « *Le terme expert, il me dérange* » (car il marque une position et non une spécificité). Il est clair que deux conceptions de l'expertise, donc du métier, s'opposent dans l'échange rapporté ci-dessus : ME1 défend une position de l'expert comme spécialiste de son domaine, dans le cadre de sa mission, ce

qui ne la place pas en situation de comparaison avec les enseignants non spécialisés (qui ont une autre mission), alors que ME2 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 » assumer 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, être en relation avec une diversité d'acteurs), l'identité professionnelle (être enseignant ou enseignant spécialisé ?), et enfin la fonction ou mission définie par des textes. Ici se mêlent prescription primaire (cadrage de la mission), prescription secondaire, le parcours de formation d'enseignant premier degré puis celui de maître spécialisé (Daguzon & Goigoux, 2007) et prescription remontante, par laquelle le maître E construit son propre positionnement dans le métier (Méard & Bruno, 2008).

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, d'explicitier et de négocier ses actions, mais dépend aussi de la façon 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... c'est... c'est peut-être dur ce que je vais dire mais la place, on ne 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...* » (ME1, ECC3, lg 881-884).

De fait, l'expertise telle qu'elle va être envisagée par les uns (tension intra-individuelle) et les autres (tension interindividuelle) va positionner chacun différemment dans l'organisation, et permettre (ou non) des légitimités d'action fondant des autorisations/auto-autorisation à agir, chacun construisant ainsi ses rôles dans l'interaction collective sur la base du contrat de collaboration (Merini, 2007).

1.2. Le maître E : un conseiller pédagogique spécialisé ?

ME1: « 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. (ME1 ECC3 lg 70-75)

La réaction de ME1, 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 maîtres E du groupe de

travail (ECC1 lg 467-469) et semble être un geste professionnel constitutif de la spécificité du maître E, ils ne veulent pas tous endosser le rôle et la fonction de personne ressource. Les échanges repris ci-dessous permettent de comprendre les raisons d'être ou ne pas être « conseiller pédagogique » :

ME2 : « C'est vrai que parfois l'idée du conseiller pédagogique, voilà on la 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 qu'on est centré sur cet élève en particulier. Le conseiller pédagogique, lui, il va voir la classe (...) »

ME1 : Pourquoi est-ce qu'il propose son analyse... c'est par rapport à cet enfant, et par rapport à sa difficulté à lui. (...) 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 ?

ME3: Il y a un degré hiérarchique que l'on ne veut pas avoir dans le conseiller pédagogique par rapport à l'enseignant.

ME1 et ME4 : Hé 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 ? Ce dialogue 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 ». (ME3 ECC1 lg 476-480).

Face à ce problème, ME5 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.

ME5 : « 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 diraient pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout. (...) »

ME3 : « Comme tu disais on construit plus ensemble, on va se lâcher,... » (ECC3 lg 452-456)

Ce qui permet à ME3 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 ? (ME3 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. (ME3 ECC3 lg 499-501)

Ainsi énoncé, le maître E 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, en tentant de redonner du pouvoir d'agir aux élèves comme à leur maître. Finalement, c'est peut-être moins le conseil qui pose problème, que la manière dont il émerge. On retrouve d'ailleurs le jeu entre implicite/explicite et formel/informel pointé dans l'analyse des écrits professionnels. Ce jeu est ici au service de l'équilibre et de la parité d'une relation afin de rendre possible l'écoute d'un conseil. Le groupe évoque, par exemple, que le fait de co-construire la réponse à apporter avec le maître de la classe doit pouvoir permettre de rééquilibrer la relation.

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

Même s'il est explicitement prévu dans les missions de l'enseignant spécialisé qu'il doit intervenir auprès des enseignants²⁷, 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 vous rendez compte souvent que pour aider l'élève, il faut, ou vous passez par le maître.

ME4 et ME5 : «...tout le temps ! » (ECCI lg 467-469)

Ainsi, l'aide apportée est dirigée vers l'élève, même si, indirectement les maîtres E pensent agir aussi sur les enseignants. Pour ME3, c'est parce qu'il y a un intérêt commun dans la réussite de l'élève que cette aide fonctionne :

ME3 : « (...) 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

²⁷ 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 ».

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) » (ECCI 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.

ME5 : « Oui, mais je vais lui donner des pistes sur l'enfant. Pas directement sur... »

ME4 : La pédagogie.

ME5 : Oui, je ne vais pas intervenir dans sa pédagogie.

ME3 : Mais en fait, elle peut modifier sa pédagogie.

ME5 : Oui elle peut modifier sa pédagogie... »

Il s'agit bien d'aider par un conseil, conseil qui vise à étendre le champ des possibles, mais sans être injonctif. Le maître de la classe doit pouvoir conserver la possibilité de faire des choix, ce qui marque son espace d'autorité.

« Donner du conseil pédagogique (...) on n'est pas en train de lui dire : 'Fais ça dans ta classe', mais 'voilà comment moi j'ai fait avec le groupe et voilà ce qui s'est passé. Et là on se rend compte que, quelques fois ils vont s'emparer de certaines choses car on n'était pas là pour leur transmettre mais pour rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix, tu comprends ? (ME6 ECC3 lg 484-489) »

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

ME3 : « 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. » (ECCI lg 471-473)

D'autre part parce que, pour agir efficacement en aide, on doit s'allier les enseignants, car l'élève repère la figure d'autorité qu'il choisira de suivre ou la faille dont il jouera :

ME3 : « 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... ». (ECCI 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. Cet agencement des formes de pouvoir joue sans doute un rôle actif dans la réussite d'un dispositif d'aide comme nous le verrons plus loin dans l'explicitation de situations professionnelles collectives à propos de bascule inexplicitée lorsque le système d'aide se met à fonctionner.

1.4. 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 :

ME3 : (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..."

ME4 : Tu te justifies

ME3 : Je me justifie, mais justement, je me dis souvent que je ne me 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 reconnue 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).

ME3 dispose cependant d'outils d'analyse pour expliquer la situation :

ME3 : 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 n'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, par exemple de chercher les réussites : « Tu comptes leurs réussites plutôt que leurs erreurs » (ME4 ECC1 lg 450-451), avec l'objectif explicite de changer le regard qui est posé sur l'élève. 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'il n'a été posé lors du signalement, en élargissant, en particulier la problématique. L'intention est donc de modifier quelque chose de la situation mais évidemment, « changer le regard du maître » (ME5 ECC2 lg 159), est déstabilisant pour le maître de la classe et l'amène à des réactions de défense.

Ainsi nous voyons que les maîtres E peuvent trouver une cohérence entre principes et action.

L'expertise des maîtres E leur permet de créer 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 (ici la position hiérarchique d'un directeur sensé présider la réunion), où d'action (ici celle du maître E mais aussi de la psychologue scolaire ou des parents présents),

avec toutes les contre-stratégies ou empêchements qui peuvent se développer, que ceux-ci viennent des collègues (ici l'ancienneté du directeur dans la fonction qui l'amène à imposer son expertise), 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 » (ME4 ECC2 lg 365-366). Cette situation résulte, pour les maîtres E, 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 champ. Il y a des classes de CP où je ne rentre pas, parce que le challenge, c'est pour elles, ce n'est pas pour nous » (ME4 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. » (ME4 ECC2 lg 365-384). Faire réussir ses élèves pour réussir soi-même, encore une tension du métier, qui ne facilite pas le travail collaboratif !

On aura par ailleurs constaté que cette aide à l'enseignant par l'intermédiaire d'une aide à l'élève se fait par une pratique du détour, une « triangulation », orientée vers l'élève mais s'adressant à leurs collègues. Les maîtres E, confrontés à un nouveau métier de par la réforme, réinvestissent et transposent leurs gestes professionnels, originellement construits pour une aide directe à l'élève en regroupement d'adaptation, à un détour de leurs collègues dans les moments collaboratifs.

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

2. Analyse de la tension implicite/explicite

Comme nous l'avons déjà pointé, de nombreux écrits professionnels 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 d'informations reste implicite et la fonction de l'écrit reste ouverte et mal précisée, ce qui nous semble traduire un jeu entre ce qui est formel (formalisé) et relève d'une prescription, et ce qui est informel et

personnel. Les entretiens d'auto-confrontation ont confirmé que ce « jeu » entre implicite et explicite, formel et informel est une composante nécessaire du métier de maître E et peut prendre des formes complexes. 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, le rédacteur (souvent le maître E) se sert de l'écrit formel pour envoyer des messages implicites à ses interlocuteurs (fréquemment le maître de la classe) 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 (ME3 et ME5 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. »* (ME1 lg 548-551).

Une maître E justifie ainsi les échanges avec ses collègues de milieu ordinaire 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... »* (ME5 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.

2.1. 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 deux 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. Je n'aurais pas pensé même » (ME3 lg183-188).

Une part d'incertitude est nécessaire à la construction afin de permettre des adaptations rapides et faciles aux besoins de l'élèves, 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 maître E, du maître de milieu ordinaire et du psychologue par exemple, et en faisant coopérer différents

univers (Béguin, 2005), 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 (Merini, 2007) qui avance sous le manteau en fonction de l'agencement des « possibles » et du contournement des « impossibles », et qui agence les rapports de force dans l'action d'aide. 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* » (ME3 lg 456), 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 nécessite d'être formalisé pour jouer le rôle de « balises organisationnelles » comme peut le traduire cet échange : « *ME4 : 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.*

ME1 : L'écrit formalise ce qu'on va dire. L'écrit c'est le contrat.

ME4 : C'est tout ce qui a été dit avant même.

ME1 : 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 entre implicite/explicite se traduit à différents niveaux des interactions et renvoie aux registres de signes (affectif, instrumental, cognitif) qui structurent le contrat de collaboration (Merini, 1999). On le retrouve, par exemple, 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.

2.2. 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, et ceci en dépit de situations matérielles très contrastées. 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 influence 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 » (ME2 lg10-18). Plus loin ME5 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... parce que je me méfie, enfin je me méfie entre guillemets, des attaques de l'enseignant sur l'enfant. Donc j'essaye d'atténuer ce que pourrait dire l'enseignant sur l'enfant. » (ME4 ECC2, lg 7-13).

En effet, la plupart des réunions laissent à chacun le soin de se placer où il l'entend, l'organisation de l'espace reste dans l'implicite ; pour autant cette distribution fait partie de l'organisation des échanges, et donc des pouvoirs d'action, ce qui 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 parce 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). » (ME3 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. » (ME2, 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 maître E 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* » (ME1, ECC4, lg 247-252). Dans ce cas l'enseignant spécialisé impliqué dans la concertation se considère comme le gardien des sphères et places de chacun (ME1, 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 (pas de matériel à disposition). 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. Les maîtres E du groupe pointent cette idée de l'écrit/écran qui peut soit masquer, soit empêcher l'échange :

ME1 : « Il y a des moments, peut-être avec les familles, des moments, est-ce que ce n'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...

ME3 : Ou alors ça fait écran (ME1 acquiesce). Moi je trouve que ça fait écran.

ME5 : Ah non, ça peut empêcher la discussion, mais ça peut nous permettre nous, des fois de... de nous cacher un petit peu.

ME3 : 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.

ME4 : Quand on n'écrit pas...

ME3 : On est plus présents... pour eux. Pour les parents, et nous sommes davantage à leur écoute. » (ECC2, lg 145-155).

2.3. 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 soient 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, 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 suspens ! 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... » (ME1, 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 école/parents, se ménageant ainsi d'éventuelles pistes d'action à venir. Il s'instaure, par exemple, des relations non formelles et une certaine confidentialité pour que puisse émerger et/ou se maintenir une collaboration jugée nécessaire.

De même que dans la relation maître E/maître de la classe, 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 matin, tous les jeudis matin. 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. » (ME5, ECC1, lg 635-639).

2.4. 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 : 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 !* » (ME5, ECC4 lg 359-361), « *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 !* » (ME1, ECC4 lg 371-373).

Le partage des codes est essentiel dans une collaboration et leur explicitation aux yeux des acteurs extérieurs semble indispensable, surtout quand il s'agit de l'exercice d'un métier situé dans des interfaces et peu visible.

Des objectifs interprétés différemment

Les objectifs annoncés dans le projet d'aide ou le PPRE restent parfois peu explicites et compréhensibles uniquement 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 maîtres 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 maître de la classe, la réussite de l'élève passe par des productions qui doivent être respectueuses des standards énoncés dans le programme. Pour le maître E la réussite de l'élève suppose de 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 :

ME5 : « ... 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.

ME3 : 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.... 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.

2.5. 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. »* (ME1, ECC4 lg 202-206). Si le flou crée 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. ME1 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'expliquer ? 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 ?

ME1 : Oui il y a une espèce de pudeur !

ME2 : 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 ME2 mais comment je vais le justifier ?" (ME2 et ME1 ECC3 lg 853-862.)

La maîtresse rend visible ses limites par rapport à la difficulté d'un enfant en demandant l'aide d'un maître E 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 d'agir avec l'élève, masque l'implicite de la situation (la protection de la professionnalité de l'enseignante) et c'est par les jeux de position maître E/maître de la classe, maître de la classe/parents, maître de la classe/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 tente d'installer au travers, par exemple, de l'utilisation en temps réel de l'ordinateur. Ainsi, dans ses échanges avec le maître E, 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 au maître E 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 maîtres E nous amène à penser que ces derniers décident d'agir sur le système d'aide (maître - maître E - élève - parents) et favoriser des médiations, plutôt que d'intervenir auprès d'un acteur, l'élève ou le maître. Ce choix professionnel 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 tend 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 position 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-il relever, lui, du genre professionnel ?

3. Analyse des tensions qui s'instaurent 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 est, ici, calé sur l'espace propre aux institutions (la classe, hors la classe, l'école...), aux périodes historiques, dans lequel se déroule l'histoire professionnelle du sujet, dans le cas de cette étude, celles du maître E 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 institutionnelles. 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.

Dans le travail collaboratif, différentes temporalités se chevauchent et se contredisent :

« Et puis cette question de temporalité, c'est incroyable, elle revient partout parce que là dans le... tu sais dans le problème, tu sais dans le conflit qu'il y avait entre l'évaluation, les progrès et les résultats, on est encore dans ce souci-là ! [...] Les uns s'arrêtent sur un instant T, alors que les autres pensent à... à la continuité » (ME2, ECC4 lg475).

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

3.1. 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, 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 :

« ME3 : 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.

ME5 : On n'a pas les programmes. (ECC1 lg 623-625)

ME1 : 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 » (ME-D ECC3, lg 645-648).

Deux logiques temporelles s'affrontent lors des relations partenariales que le maître E entretient avec ses collègues de milieu ordinaire : l'une sédimentaire, stratifiée par les programmes, les disciplines et les tranches d'âge des élèves (c'est celle du maître de la classe), et l'autre basée sur un temps long ou géographique, celui de l'enfant dans son développement (c'est celle du maître E). Si l'élève a tendance à être organisé sur le rythme des passages en classe supérieure (aspect sédimentaire), un élève apprend année après année (temps court) ; mais en arrière-fond il existe un temps plus long, celui de l'enfant auquel s'adresse plus spécialement le maître E et la famille. Même si le maître E travaille avec l'enfant son métier d'élève, cela dépasse ou chevauche l'année scolaire et passe au métier d'écolier ou à son avenir :

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

Nous (ME) déjà on se dit, l'apprentissage de la lecture c'est pas un an, apprendre à lire, ce n'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... » (ME5, ECC2, lg 452-464).

Dans ces extraits d'entretiens, apparaît le temps long qui serait la géographie, le paysage propre au maître E : celui d'une scolarité débouchant sur une vie d'adulte, et le temps plus court du maître de milieu ordinaire 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.

« ME5 : Je dirais 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.

ME2 : Ça je suis d'accord avec toi.

ME5 : 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).

ME5 : Tu te rends compte, 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) » (ECC2, lg 425-434).

Les temporalités des différents partenaires, les maîtres E, les maîtres de milieu ordinaire, 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 maître E

l'ancrage de son travail sur le temps nécessaire pour arriver à la lecture. Il faut sans doute préciser également que le maître E et les parents ont plus facilement en référence un enfant, alors que le maître de la classe 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.

3.2. Les rôles de médiation du maître E 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 mobilisé : celui du maître E expert, par exemple dans l'analyse de la difficulté, va lui permettre de révéler les impossibilités d'apprentissage au maître de la classe.

ME5 (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.

ME3 : 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.

ME5 : Il dit tout le temps "je sais pas". Il s'arrête derrière "je sais pas".

ME3 : 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.

ME5 : Non ça ne représente rien. [...]

ME5 : 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. » (ECC1, lg 203-215).

En renvoyant l'élève à son développement personnel, le maître E permet de déplacer le regard du maître, 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, celles liées 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 maître E 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 maître E aurait les éléments organisationnels ? Cet aspect est illustré à d'autres moments au cours des entretiens :

ME3 « 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. (ECC1, lg 428-430).

En décalant de nouveau le regard du maître, le maître E 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. Le regard du maître E donne à comprendre à chacun les différentes temporalités en présence.

3.3. L'articulation des emplois du temps

Autre choc des temporalités entre maître de milieu ordinaire et maître E c'est l'absence de lisibilité des emplois du temps des maîtres E par les autres enseignants. Un maître E « *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, lg 325-326)

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

ME3 : « *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. »*

ME5 : *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. »* (ECC1, lg 630-660).

La prise de décision ou l'instant « comme jaillissement de la conscience ».

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

ME1 : « *... 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. » (ECC4, lg 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), ici celui de la concertation. Au fond la temporalité est bien le résultat d'une organisation de l'espace (physique, symbolique et social) et des temps (longs, courts et moyens). L'instant convoqué ici est relatif à l'évaluation qui détermine un avant et un après, comme dans toute la temporalité qui est selon Sartre (1957), *«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 (Ricoeur, 1991), qui, par définition, organise et sélectionne les événements qui trouvent leur raison 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 (Ponté, 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 que le sujet détermine ses choix, prend en compte les contingences (ici les programmes et l'organisation temporelle scolaire). C'est le temps de l'ici maintenant, convoqué dans l'espace des concertations, qui préside au choix des partenaires à propos du parcours de l'élève. Il s'agit d'un temps court, alors que le temps du récit (de l'histoire de l'élève) est un temps long planifié, qui déborde l'espace de la concertation.

4. En conclusion de ce chapitre

Nous avons pu pointer trois tensions majeures avec lesquelles le maître E doit composer dans le développement de ses pratiques collaboratives orientées par l'aide aux élèves en difficulté. La première concerne justement ce qui constitue sa spécificité, son expertise en matière de difficulté scolaire, et qui interfère dans ses relations à ses collègues de milieu ordinaire. Il s'affiche avant tout comme un enseignant, ce que parents et partenaires ne lui d'ailleurs contestent pas, mais ils lui reconnaissent aussi des spécificités acquises tant en formation que dans l'expérience du métier. Si les maîtres E avec qui nous avons travaillé reconnaissent cette expertise, certains réfutent pourtant l'idée de se positionner comme « expert » à l'égard de leurs collègues. La marge de manœuvre est étroite, les maîtres E régulent le phénomène en jouant de la seconde tension située entre implicite et explicite, formel et informel. Ces jeux leur permettent de réguler le contrat de collaboration et contribuent à déplacer le regard du maître sur les difficultés de l'élève pour aider celui-ci. Enfin la situation du maître E à l'interface de plusieurs univers l'amène à devoir conjuguer différentes temporalités qui se cristallisent dans la prise en charge de la difficulté de l'élève.

A cette étape du travail, nous souhaitons explorer ces cristallisations au travers du suivi des aides apportées à deux enfants pendant trois semaines, et saisir ainsi ce qui pouvait relever de ruptures ou de continuités dans le travail d'aide. C'est ce que nous présentons au chapitre suivant.

Chapitre 6 : des systèmes d'aide entre ruptures et continuités²⁸

Les précédents chapitres nous ont permis de situer les pratiques collaboratives du maître E du double point de vue de la prescription d'une part, et telles qu'on peut les percevoir au travers des écrits professionnels dans l'exercice du métier d'autre part. Nous avons pu ensuite explorer l'activité collaborative au travers des tensions qui parcourent le métier. Elle restait pourtant à être située en référence à ses effets sur les élèves. C'est cet aspect du travail collaboratif que nous explorons ici, à partir du travail d'aide mené autour de deux enfants pendant trois semaines. Si le niveau de granularité du travail de recherche reste bien celui des pratiques collaboratives, l'objet est, cette fois, de mettre le travail collaboratif en relation avec les contenus à la fois didactiques et pédagogiques du système d'aide tel qu'il a été conçu pour ces deux élèves, que nous nommerons E_A et E_B, tous deux en CE1. Tous les intervenants concernés par ces deux actions d'aide ont collaboré à la prise d'informations²⁹ : cinq pour E_A (parents, orthophoniste, maître de la classe, maître E et maître chargé d'un groupe de besoin de même niveau CE1) et cinq pour E_B (parents, maître de la classe, maître E, maître chargé de l'aide personnalisée, psychologue³⁰).

Les protagonistes des systèmes d'aide ont ensuite été confrontés, lors d'entretiens d'autoconfrontations, aux supports écrits avec lesquels le travail d'aide a été mené entre le 23 novembre et le 12 décembre 2009 pour ces deux élèves (consignes : voir annexe 4). Comme pour notre première récolte de données, les écrits ont été indexés (selon la grille de l'annexe 5) et ont fait l'objet d'une analyse nous ayant permis de soumettre nos observations à la discussion collective lors des autoconfrontations croisées.

Cette étude nous permet d'entrevoir des éléments de la professionnalité des maîtres E que nous n'avions pas encore explicités. Elle a été rendue possible par la relation de confiance et d'étroite collaboration établie depuis plus de deux ans entre chercheurs et professionnels, dans notre collectif de recherche. Cette immersion dans un terrain « sensible » a limité la rigueur de

²⁸ Nous remercions Isabelle Nédelec-Trohel pour sa collaboration et sa relecture attentive de ce chapitre.

²⁹ Le lecteur trouvera l'ensemble des données sur site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html> dans le dossier ACC.E_A.E_B

³⁰ Si la psychologue qui suivait E_B a contribué aux débats collectifs, elle ne nous a pas confié d'écrits professionnels

notre recueil de données et ne nous a cependant pas permis de disposer de toutes les informations permettant une analyse poussée. Certains documents (travaux d'enfants, projets...) manquent, qui auraient permis de mener une analyse plus approfondie, notamment en questionnant la dimension didactique des pratiques mises en évidence.

1. Analyse des indexations des « supports didactiques »

L'analyse des supports didactiques et écrits professionnels témoignant pour une part de l'activité d'aide menée, cherche à repérer les ruptures et les continuités synchroniques (entre acteurs) et diachroniques (dans le temps), interpersonnelles et intra-personnelles. Pour cela, l'analyse qui suit met en relief les principales réponses aux questions :

1. Qui renseigne quoi ?
2. Quel type d'aide est mis en place et pour quoi faire ?
3. Où peut-on situer les ruptures et les continuités du système d'aide ?

Les chiffres tentent de repérer des proportions de manière globale. Ils sont à percevoir comme des « masses » qui rendent visibles un certain nombre de phénomènes, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils traduisent indirectement des volumes et des formes d'activité dont les intentions sont à explorer par les entretiens. Nous les présentons sous forme de tableaux indiquant l'origine de l'information ; le lecteur peut se reporter aux indexations présentes sur le site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html>. Nos analyses et inférences sont le plus souvent illustrées par les extraits de verbatims issus des entretiens d'autoconfrontation et d'autoconfrontation croisée.

1.1. Nombre de traces récoltées et évolutions

Les traces récoltées sont hétérogènes : fiches d'exercice, jeux de société, projets ou bilans de séances de l'intervenant, productions d'élèves, etc. Leur nombre est approximativement équivalent pour les deux cas étudiés. Il apparaît là encore que le maître E est celui qui rend le plus de traces écrites (17 et 15) : biais méthodologique lié à la centration de l'étude sur ses pratiques ou réalité ordinaire ? Les maîtres de la classe des deux élèves suivis en rendent à peine un peu moins (12 et 8), les maîtres chargés de l'aide personnalisée et du groupe de besoin encore moins (2 et 6).

Tableau 1 : Nombre de traces récoltées

	S1	S2	S3	TOTAL
E_A	18	13	11	42
E_B	9	16	25	50
TOTAL	27	29	36	92 ³¹

Comme dans notre prise d'information sur la situation des pratiques des maîtres E à partir des supports écrits (cf. chapitre 4), une analyse des tendances à partir d'éléments chiffrés nous permet d'orienter notre travail qualitatif sans aucune valeur statistique ou d'ordre quantitatif. On peut noter que l'évolution des chiffres totaux pour les deux élèves est inverse : elle diminue de 7 pour E_A et augmente de 16 pour E_B marquant potentiellement une évolution inverse de la dynamique d'aide pour les deux élèves, ce qui peut nous amener à faire l'hypothèse d'un engagement d'ordre opposé dans le processus d'aide d'un ou de plusieurs acteurs qui sera confirmé par les entretiens. Ce constat est essentiellement lié à l'implication parentale (0 document écrit rendu pour E_A, 8 pour E_B). Par ailleurs, E_A ne s'étant pas rendu à la séance d'orthophonie la seconde semaine, il n'y a pas eu d'écrit rendu.

Outre ce premier repérage chiffré, l'analyse de contenu des items des tableaux d'indexation permet d'approcher plus finement l'activité d'aide au travers des domaines d'action à l'œuvre, de l'historicité de l'action d'aide, des intentions orientant l'activité, de l'analyse de la tâche et du système évaluatif.

1.2. Les domaines d'action

L'analyse des écrits qui nous ont été confiés, montre qu'ils relevaient de deux grands domaines d'action : d'une part « l'exercice » comme travail systématisé, où il s'agit surtout de répondre à une consigne précise sans grande marge de manœuvre pour l'élève et le plus souvent orienté par un objectif d'acquisition de connaissances, et, d'autre part, le jeu où l'élève peut faire preuve d'initiative, créer, inventer à partir de situations plutôt ludiques et motivantes. Notons que le clivage est parfois moins flagrant et que l'on pourrait parler « d'exercice ludique » ; néanmoins la répartition reste possible et permet de percevoir des spécificités d'action.

³¹ Si nous incluons à ce niveau la totalité des traces récoltées pour la suite de l'analyse, notre chiffre de référence ne sera pas 92, toutes les traces n'étant pas de même valeur (exp : les PPRE ou les règlements des jeux éducatifs / aux productions de l'élève ou aux préparations du maître.)

Tableau 2. : Répartition jeu/exercice E_A

	ME_8		MO_A		PAR_A		MO_Abis		ORT_A		TOTAL	
	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci
S1	t1b ³² , t8a, t8c, t8d	t1c, t8b	-	t2, t3, t5, t7, t11	-	t10	-	t4, t9	t6b, t6c	-	7	9
S2	t1c, t1d, t1e, t4c	t1b, t4b	t6	t2a, t2b, t3, t5	-	-	-	-	-	-	5	6
S3	t1b, t3b, t3c	t1a, t3a	-	t4	-	-	-	-	t2a, t2b, t2c	-	6	3
TOTAL	12	5	1	10	-	1	-	2	5	-	18	18

Tableau 3. : Répartition jeu/exercice E_B

	ME_9		MO_B		PAR_B		MO_Bbis		TOTAL	
	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci	Jeu	Exerci
S1	t3a, t5a, t5c	t3b, t5c	-	t2a, t2b	-	-	-	t1, t4	3	6
S2	t3a, t3c, t3d, t7a, t7b, t7c	t3b, t7a, t7d	-	t2a, t2b, t5	t4, t6, t9	t8	-	t1, t5	9	9
S3	t4a, t4b, t4c, t9a, t9d, t9e	t4a, t4e, t9a, t9b, t9c	-	t2, t3a, t3b, t8	t5, t7, t10, t11	-	t1, t6	t6	12	10
TOTAL	15	10	0	9	7	1	2	5	3	3

Le jeu semble être le domaine d'action privilégié du ME_8 et de l'ORT_A³³, et l'exercice celui du MO_A, MO_Abis de PAR_A. On retrouve une situation quasi identique pour le cas de E_B, où le domaine du jeu appartiendrait à ME_9 et PAR_B. Cette dernière, comme le montre l'entretien, a évalué qu'E_B n'est pas disponible le soir à la maison pour un travail proche de ce qu'il fait en classe et a donc naturellement investi les situations jouées.

Le recours au jeu, ou tout au moins à des situations motivantes, fait débat dans le groupe de travail : si le rôle du jeu est reconnu comme un artefact de détournement pour alléger la situation d'apprentissage, le groupe souligne que l'élève travaille, même si la situation peut être plus détendue.

- ME :1 « Est-ce qu'un exercice de type exercice d'application peut être ludique, c'est-à-dire : « comment on va rendre ludique euh... un support ? » que ce soit un jeu dans une boîte ou que ce soit un exercice euh...
- ME_7 : Moi je suis d'accord aussi, c'est comment on va alléger pour l'enfant la tâche d'apprentissage ou comment on va l'écartier de la tâche d'apprentissage, c'est un p'tit peu ce qu'on appelle entre

³² Pour le codage, voir les annexes 2 et 3 ; pour le résultat des indexations, voir site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html> rassemblant les verbatims.

³³ Orthophoniste de E_A (les sigles sont présentés en annexe 1 codage des indexations)

guillemets la « pédagogie de détour », c'est-à-dire comment on va garder nos objectifs pour que l'enfant se détache de cette pression d'apprentissage » (ACC1, lg189-195)

- ME_2 : « Oui mais est-ce que à partir de ton jeu ils vont pouvoir transférer dans une activité de type « exercice en classe » ? Parce que euh... les enfants, souvent, ils peuvent dire dans une séance avec nous : « Oh bah, aujourd'hui on a rien fait, on n'a pas travaillé, on a joué », et est-ce que après cette activité là, bah, ils vont pouvoir la transférer vraiment dans une activité plus... plus scolaire, plus spécifique ? » (ACC3, lg211-215).

Nous percevons une tension du métier de maître E sur la forme du « détour » à faire emprunter à l'enfant. D'un côté, il est possible d'envisager un détour important par la déscolarisation des tâches, ce qui va ensuite nécessiter un accompagnement pour le transfert des compétences acquises vers le contexte scolaire ; et, de l'autre, un faible détour, utilisant des tâches scolaires, avec l'avantage d'un transfert facilité. Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé nous ont montré que la tension pouvait se résoudre par une sorte de co-construction des savoirs dans les deux domaines (scolaire et non-scolaire) (ceci est vrai pour ME_8 et ME_9). Ces éléments laissent à penser que le maître E crée des transitions entre les deux domaines sans pour autant perdre l'objectif de vue, mais en l'inscrivant dans une temporalité différente lui autorisant le « détour ».

Par ailleurs, on peut ressentir au travers du domaine d'action et de la nature des tâches proposées à E_A et à E_B, qu'ils ne sont pas mis dans la même position avec les différents intervenants. En effet, ME_8 et ORT_A cherchent, par exemple, à stimuler l'imaginaire de E_A en le mettant en position de créer (t1a, t1b-S1³⁴), de produire des énoncés (t8b-S1), des figures mimées (t2a-S3). On pourrait dire que E_A, dans ces situations, est « auteur », là où d'une manière générale le maître de la classe (MO_A), et par voie de conséquence le MO_Abis et PAR_A (puisque tous deux viennent en appui de MO_A) ont, eux, tendance à mettre E_A dans une position d'exécutant³⁵, y compris quand il s'agit d'album de jeunesse (t3-S1) ou de jeu (t6-S2). Pour E_B, là encore, c'est le ME qui intervient dans le domaine de l'imaginaire au travers d'un travail sur les albums de jeunesse, là où MO_B et MO_Bbis sont soucieuses de soumettre E_B à la tâche. On perçoit là que s'organisent des ruptures et des continuités de position à partir des situations proposées aux élèves.

³⁴ Comprendre trace 1b de la semaine 1.

³⁵ On peut voir ici un élément de différence entre l'aide personnalisée, qui se situe dans le registre du « même » (mêmes activités scolaires) fait « autrement » (qu'en classe ordinaire), alors que l'aide spécialisée est de nature différente des activités scolaires.

2. L'action d'aide entre ruptures et continuités

2.1. Des ruptures indispensables à l'aide ?

L'indexation des données permet la lecture d'éventuelles continuités d'action entre les acteurs, au travers de différents éléments : d'une part la nature des écrits (projet d'aide, PPRE etc..), d'autre part au travers des items du paragraphe 2 de la grille d'indexation qui explorent les origines de l'action, et enfin au travers du paragraphe 5 de la même grille qui tente de repérer les régulations mises en œuvre. Ainsi, par exemple, l'action menée par le maître de la classe peut être en relation avec celle du maître chargé de l'aide personnalisée ou avec celle du maître E ; elle peut être en continuité avec les éléments mentionnés dans le projet d'aide ou le PPRE à l'origine de la prise en charge ; enfin on peut trouver des continuités dans le temps en suivant les régulations préconisées ou mentionnées dans les écrits professionnels.

Tableau 4 : Informations concernant l'origine de l'action (E_A)

	ME_8	MO_A	PAR_A	MO_Abis	ORT_A	TOTAL
S1	-	-	-	-	t6a	1/18
S2	-	-	-	-	-	0/13
S3	t1a	-	-	-	-	1/9
TOTAL	1	-	-	-	1	2/40

Tableau 5 : Informations concernant l'origine de l'action (E_B)

	ME_9	MO_B	PAR_B	MO_Bbis	TOTAL
S1	t5b	-	-	-	1/9
S2	t3a, t7b	-	t6, t8	-	4/16
S3	t4a, t4e, t9a	-	-	-	3/19
TOTAL	6	0	2	0	8/44

Pour autant, la lecture des tableaux nous amène à relever une absence d'historicité (au sens de la régularité d'apparition de traces d'information) de l'action d'aide pour les deux cas analysés, et ceci à différents niveaux :

- celui de la prise en charge, en particulier pour les MO ou les MObis, pour qui on n'a pas trouvé trace de l'origine de l'aide (PPRE par exemple³⁶),
- celui des actions d'aide antérieures et de l'histoire scolaire de E_B,
- celui, enfin, de la séance et de ses continuités avec les séances précédentes et à venir.

³⁶ Les PPRE ajoutés en semaine 3 (E_A = t5 et t6 - E_B = t12a, b, c, d, e) nous ont été confiés après les entretiens de janvier.

De ce point de vue, on peut remarquer la faiblesse d'utilisation de traces type « cahier journal » ou de fiche de préparation/bilan, donnant accès à ces informations ou aux intentions poursuivies, que l'on peut attribuer soit à une limite méthodologique dans les choix d'écrits qui ont été faits, soit à un geste ordinaire des intervenants qui semblent plus focalisés sur l'action et la mise en œuvre, mettant en arrière-plan des priorités l'idée de « rendre des comptes ». Mais on peut aussi trouver là une autre expression de la tension implicite/explicite. Ainsi, si la maîtresse de E_A possédait bien le projet d'aide, elle est restée focalisée sur la partie visible de la difficulté : la lecture. Elle ne possédait pas forcément toutes les intentions de l'aide qui incluait l'implication scolaire de l'élève via une implication de la maman :

- ME_8 : « Elle ne le possédait pas, mais attention... parce que la ... ce n'est pas tout à fait si simple, (...) le PPRE, quand il a été évoqué, quand on a échangé avec la maman et... et l'élève quand on a parlé de... ce travail possible le soir, deux soirs par semaine, elle était là, c'est-à-dire qu'elle a quand même entendu l'histoire aussi, hein ! elle y était (...) Elle ne peut pas dire qu'elle n'était pas au courant ! (...) »
- ME_3 : *Mais moi je me pose quand même la question quand tu parles de... l'implication scolaire de cet enfant hein, c'était ça qu'était la clé quand même hein ! L'implication, le manque d'implication de l'élève, et la maîtresse ne se posait pas la question de l'implication scolaire, pas en ces termes-là ?*
- ME_8 : *Donc l'idée au départ ça a été de faire en sorte qu'elle (la maman) se rapproche de l'école, qu'elle puisse passer un peu de temps avec son fils » (ACCI, lg725-754)*

Cette relative absence d'information semble contredire l'idée selon laquelle la continuité didactique s'imposerait au titre de la cohérence entre les actions des uns et des autres (Pierrisnard, 2010). Au niveau d'analyse où nous situons le travail, c'est-à-dire dans les interactions entre acteurs de l'aide sur une période de trois semaines, il nous semble pouvoir affirmer que l'action d'aide se déploie plutôt dans des alternances de continuité/discontinuité du contrat marquant en fait la fonction spécifique de chacun et les limites d'intervention. Lors des entretiens, ORT_A affirme par exemple : « *Le CMPP est un lieu thérapeutique, un espace de liberté et d'expression où l'enfant accepte ou non de cheminer* » (ACC prof_E_A, lg230-259). En ce sens, la rupture avec l'école et son quotidien est une indispensable « protection », mais dans le même temps ME_8 déclare : « *En novembre la maîtresse m'a reparlé en faisant une demande parce que c'était très dur autour de l'écrit. On en a discuté parce que moi je me disais : quelle est la pertinence de mettre en place autre chose... sur l'école? Sachant que... bah, qu'il y a déjà l'orthophonie ! En plus, bon... il ne faut pas que ça fasse comme avant, c'est-à-dire que si moi je travaille sur de l'écrit alors que c'est également travaillé dans un autre lieu, forcément pas de la même manière ! Ce qui nous a fait nous décider par rapport à... quelque chose qui se mette en place sur l'école, c'est que E_A a d'autres difficultés, entre autres le fait de rester à l'école, le lieu "école" (...) il a des difficultés à l'écrit indéniables ! Mais avant y a d'autres choses, j'allais dire à faire bouger, et entre autres son investissement !... L'école étant l'école !* » (ACC prof_E_A, lg 276-287). Ces propos traduisent la présence de deux univers dissociés, l'un orienté vers la rééducation, l'autre vers

l'école et ses apprentissages. Il y a là, au fond, l'hypothèse que l'enfant/élève aura à synchroniser ces deux mondes au sens de Beguin (2005) comme une sorte d'étape qu'il doit franchir pour pouvoir s'inscrire dans les attendus de l'école. Pour cela, ces mondes doivent rester dissociés et affirmer leurs différences.

Cette absence d'historicité soulève pourtant le problème de la continuité de l'action d'aide quand interviennent ce que l'on peut nommer des « accidents du quotidien », comme le congé maladie, ou le départ en stage d'un des acteurs. Ce fut le cas de E_A pour qui la maîtresse a été remplacée un jour sur les trois semaines, puis MO_A est partie en stage à l'IUFM et a été remplacée par une PE2 en stage en responsabilité, rentrant de ce stage, MO_A était ensuite en congé maternité et a été remplacée à nouveau par une titulaire première année. Cette série de ruptures explique, sans doute, en partie, la baisse du nombre de traces collectées notées au paragraphe 1.1 et qui peut traduire un affaiblissement de la dynamique d'aide.

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

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

- ME_9 : « Mais c'est là où j pense on a aussi à avoir présent à l'esprit que quand on fait un travail ludique, que ce soit un exercice ludique, ou un jeu déjà, donc là, ludique à la base, de dire : « En classe, dans quelle situation tu peux retrouver ça ? » Moi je fais souvent référence à ce qui peut s'faire... comment il peut l'utiliser en classe, je lui dis souvent : « Ça, tu sais, tu peux le trouver en classe à tel ou tel moment, ou quand vous faites telle ou telle chose... » J'essaie de faire ce lien par moment. »
- ME_10 : « Pareil ! Mais moi des fois j'essaye de leur demander aussi : « Et le jeu qu'on vient de faire, est-ce que ça peut vous servir en classe ? » (ACC1, lg 229-236).

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

ME_8 : « Le projet d'aide, après ça va consolider des choses mais je crois que c'est...c'est pas là principalement que les choses se jouent, c'est (...) dans cette espèce de mise en lien entre bah oui le, le système école, le système réseau, le système et des choses se jouent, après je ne sais pas quelles choses se jouent, mais n'empêche que des choses se jouent » (ACC2, lg 584-588.)

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

L'écrit semble être le biais par lequel les intervenants espèrent aider l'élève à synchroniser les mondes et à reconstruire le lien avec l'école, et, dans le même temps, anticiper sur l'intégration en classe ordinaire. Pour le CMPP, le maître E est le lien qui ramène à l'école, de même que pour le maître ordinaire, il est vécu comme le lien avec la famille, les partenaires et les autres acteurs scolaires (maîtres des classes antérieures ou des autres établissements).

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

ME_1 : *« L'enfant était absent, (...) on avait des absences, aucun coup de téléphone, rien, peu à peu l'enseignante a appelé, la maman décrochait même pas son portable elle ne répondait pas (.....) Je cours le matin jusqu'à la voiture parce que la maman est garée devant, et je sais très bien qu'elle ne sortira pas de la voiture »* (ACC2, lg 115-126)

ME_1 : *« L'enseignante de la CLIS lui dit : « Ecoutez c'est pas possible elle avait, je sais plus... quatre-vingt-quinze absences sur un trimestre, vous voyez c'est pas possible, et la maman elle... euh je voyais bien que... ça, ça lui disait rien et dans la classe l'institut de la CLIS elle a un grand calendrier des banques là, et quand y a des absences elle surligne et je lui dis [rires] va chercher le calendrier, et donc elle va chercher le calendrier et elle explique à la maman. Vous voyez les jours où elle est venue à la, à l'école c'était en jaune les jours où elle n'est pas venue à l'école, c'était en bleu. La maman dit : « Oui ohhh... elle est vraiment pas venue souvent hein », et la petite est venue après à l'école régulièrement »* (ACC2, lg 369-376).

Dans ces situations critiques, le lien s'établit le plus souvent par des voies informelles (échanges lors des récréations ou entre deux portes, rencontres sur le parking de l'école, etc.), et on retrouve là le jeu explicite/implicite, formel/informel. Il semble même être une des spécificités des maîtres E, sans doute en raison de leur position marginale-sécante (et périphérique (Crozier & Friedberg, 1977) dans le système, dans l'école mais au seuil de la classe, à « deux pas du parking ». Ceci interroge la réforme qui tend à sédentariser ou à placer le maître E dans un établissement par la fonction de surnuméarité.

ME_2 : *« Et ça, très souvent les collègues me le disent : "Ah bah, tu peux aller plus loin avec les parents que nous" »* (ECC3 lg 1228-1229).

ME_2 : *« Non parce qu'ils ont très peur, moi tous mes collègues maîtres O quand i(ls) me parlent de la relation aux parents i(ls) me disent tous « Mais oh là là comme j'ai peur de rencontrer les parents qu'est-ce que je vais leur dire, comment je vais l'aborder ? » ou des fois i(ls) me disent : « Oh mais t'as osé dire ça bah moi jamais j'aurais osé euh le dire ou le faire » mais non y a des choses pour lesquelles ils ont très très peur parce que ils se sentent tout de suite en première ligne. S'il y a quelque chose qui dysfonctionne ça vient d'eux et et i(ls) se*

sentent vraiment mal à l'aise avec la famille. Nous on a peut-être justement cette chance d'être un peu en dehors de ça et plus libres » (ACC3, lg 153-161).

Au fond, une des spécificités du maître E pourrait être de travailler le contexte dans lequel l'action d'aide va prendre place en particulier par les liens qui peuvent se nouer entre les adultes.

« T'es experte de la recherche de leviers qui nous permettent des choses parce que pourquoi, pourquoi t'as saisi ces leviers-là c'est pas par hasard » (ME_8, ACC3, lg 178-179).

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

3. La lecture, un objet commun au service d'intentions diversifiées

L'examen des items du paragraphe 3 de la grille d'indexation de l'action concernant les objectifs et intentions de chacun, permet d'identifier un objet commun, la production d'écrit, et surtout la lecture, même si chacun l'investit dans des intentions différentes et sans doute complémentaires, marquant par là les continuités et les ruptures jugées nécessaires pour aider les élèves.

3.1. Exploration concernant les données de E_A

Tableau 6 : Informations concernant les objectifs et intentions (E_A)

	ME_8		MO_A		PAR_A		MO_Abis		ORT_A	
	Int.Gle	objet	Int.Gle	objet	Int.Gle	objet			Int.Gle	objet
S1	t1b imaginaire t1c repérage consonnes sourdes	t1a imaginaire + compétences narratives + éviter les confusions de sons	t3 Prise d'info/albums t5 repérage de mots	t3 réinvestissement d'un W en littérature	t10 complément/w de classe	t5 W de réinvestissement	-	-	t6a production d'énoncés référés à un support + reconnaissance de syllabes	t6a pensée logique + combinatoire lecture rapide des syllabes
S2	t1a Passage à l'écrit t4a Suite de récit + discrimination de mots t4b Suite de récit t4c discrimination de sons proches dans un même mot	t1b Accéder aux codes de l'écrit correspondance graphie/phonie + Mise en relation logique, affronter les difficultés en revenant sur ses choix t4b Suite de récit Accéder aux codes de l'écrit correspondance graphie/phonie	t2a reconnaissance du sujet/verbe t2b Lecture d'album t3 Reconnaissance globale des mots t5 Mots en texte t6 Comprendre les règles du jeu	t2a Exercice sur le sujet t2b Lecture compréhension	-	-	-	-	-	-
S3		t1a Accéder aux codes de l'écrit correspondance graphie/phonie t1b éviter les confusions visuelles	t4 Etude de sons						t2a Expression, sémantique + représentations mentales et orientation t3b discrimination phonétique, compréhension expression	t2a représentations + construction du langage + vocabulaire + catégorisation et association d'idées + anticipation, orientation ds l'espace

Tableau 7 : Informations concernant les objectifs et intentions (E_B)

	ME_9 Int. Gle	objet	MO_B Int. Gle	objet	PAR_B Int.Gle	objet	MO_Bbis Int.Gle	objet
S1	t5b, correspondance phonie/graphie, améliorer les mises en relation, se contrôler, améliorer la confiance en soi	t3a, t5a finalisation de la lecture et de l'aide continuité séance, prise de confiance		t2a reconnaissance des sons				
S2	t3a, discrimination, stratégies de lecture, se détacher du défrichage privilégier le sens	t3a, t4a discrimination des sons + lecture, t3c, t7b éviter confusion consonnes sourdes t7a discrimination syllabique, correspondances graphème/phonème	t2a, t2b discrimination des sons			t4, t6, mémoriser des images et s'exprimer		t5 compter efficacement les jetons
S3	t4a, discrimination de sons, t4b confusions auditives et visuelles, t4c confusions pb, t4d affiner les perceptions auditives réinvestissement des acquis en lecture, 1er pas vers l'écrit, t9a construire des stratégies p/r reconnaître des mots inconnus	t4a identifier stratégies de lecture de E_B, le son on/ou, t9a stratégies de lecture /inversions, t9d aider à respecter l'ordre de succession des lettres dans la syllabe. respect de l'ordre du phonème sans l'aide du signifié	t2 bilan terminal	t3a, t3b discrimination de sons et de leur valeur				

Pour les deux élèves suivis, les intentions, les objectifs et la nature des tâches proposées par les acteurs de l'aide font apparaître une préoccupation commune autour de la lecture et de la production d'écrit, mais parfois dans des logiques différentes. Voyons tout d'abord le cas de E_A :

- Certains, comme le maître E et l'orthophoniste (ME_8 t1aS1, ORT_A t2aS3), travaillent les conditions permettant à E_A d'investir une posture de lecteur ou d'élève par le biais du registre créatif et de l'imaginaire,
- Tous travaillent le registre plus instrumental de la lecture investie au travers de la reconnaissance de mots, de sons, de syllabes, de la correspondance phonie/graphie etc. Et ceci, même si le support est un album de jeunesse (MO_A t3S1).

Au final, le travail sur l'imaginaire créatif de l'élève, sur ses émotions et les compétences psychosociales semblent être le « domaine » du ME_8 (t1bS1) et de l'orthophoniste (ORT_B t2aS3).

Le travail des maîtres ordinaires est, lui, focalisé sur l'action (MO_A t3, t2a, t2b S2, t4S3) et sur le but de la tâche qui est proposée à l'élève, sans explicitation des effets attendus sur les apprentissages visés. Il en est de même pour le MO_Abis qui travaille sur instruction du MO pour conduire l'aide personnalisée, et pour les parents, puisque c'est le MO qui donne le travail à faire à la maison (t5-S1). On peut remarquer que l'explicitation des intentions et des objectifs de la part de MO_A s'essouffle sur les trois semaines.

On peut constater que le ME_8 et l'orthophoniste (ORT_A) ont, eux, tendance à développer beaucoup plus les effets espérés du travail d'aide.

3.2. Exploration des données de E_B

Pour E_B, il apparaît clairement une volonté commune partagée entre ME_9, MO_B et PAR_B autour de la lecture, mais là encore dans des registres différents :

- de manière très instrumentale et en référence aux compétences attendues dans le cycle selon les programmes pour MO_B ;
- de manière plus large, rejoignant la question d'une posture de lecteur, la construction de sens pour ME_9 (t3a-S1), la stratégie de lecture et de reconnaissance de mots inconnus (t3a-S2, t9a, t9d-S3). Mais aussi un registre relatif à des compétences psychosociales (t5a, t5b-S1), option d'ailleurs partagée avec PAR_B (t4, t6-S2). Toutefois, ME_9 semble créer un lien avec le registre instrumental qui, on vient de le

voir, est surtout celui du maître de milieu ordinaire (ME_9, t3a, t4a t3c, t7a, t7b-S2, t4a, t9a, t9d-S3). Là encore, on peut donc souligner la position médiane du ME entre la prise en compte à la fois d'une dimension « méta » et celle plus technique des difficultés de E_B dans la lecture.

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

On peut noter aussi, d'une part des continuités diachroniques pour chacun des acteurs autour des stratégies de lecture et de la discrimination des sons pour ME_9 par exemple. Et, d'autre part, des continuités synchroniques entre les acteurs comme pour la discrimination des sons, des syllabes, des mots etc. de MO_B par exemple. Ainsi, si dans l'histoire scolaire de E_B on ne peut percevoir de continuités, la mise en actes de l'aide fait très nettement apparaître des liens entre les acteurs.

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

- ME_9 : « Moi j'trouve que là, dans les objectifs du ME il apparaît souvent qu'il a comme objectif le code de l'écrit, qui d'accord est transversal, mais les correspondances phonies/graphies, elles, sont bien des compétences spécifiques ? »(ACCI,lg 420-422).
- ME_1 : « C'est peut-être des compétences ciblées, mais utilisées dans un mode transversal » (ACCI, lg426).
- ME_ :7 « Moi je pense aussi que, comme on va s'attaquer à la difficulté de l'enfant, on va beaucoup plus faire appel à des compétences transversales, c'est-à-dire que tout ce qu'on travaille est au niveau de la stratégie, effectivement la pensée logique et tout ... (ACCI, lg429-433).
- ME_ :7 « Le support est cognitif, maintenant effectivement la difficulté, elle est en classe et le dépassement de la difficulté est plus sur le transversal » (ACCI, lg435-436).

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

ME_1 : « En fait c'est bien sa (1) difficulté à apprendre en classe (2).... le code (3)³⁷ est mis au premier plan et en fait c'est pas ce qu'on travaille au premier plan, on n'est pas là pour refaire le code qui se fait dans la classe,

³⁷ Nous reprenons, un peu plus loin, l'analyse de chacun de ces points que nous avons volontairement numérotés et mis en relief.

le maître E est là pour essayer de voir, pourquoi, il a du mal à apprendre ce code, donc on va utiliser là où il est en difficulté pour essayer de voir pourquoi il y a difficulté, mais notre objectif à nous, ça va pas être de lui faire apprendre que p et h ça va faire [f], ça il va l'faire en classe, mais par contre on va essayer de comprendre pourquoi il ne peut pas, donc on va voir les difficultés de mémorisation, les difficultés de balayages visuels, je sais pas, etc. Mais, on n'est pas là pour refaire les apprentissages qui sont de la compétence du maître de milieu ordinaire dans la classe, on se situe bien ailleurs... Or ! ce qui apparaît un peu au-dessus là, dans ce qu'on fait, c'est que nous et ben on travaille sur le code. C'est presque notre détour à nous de partir de ce qui est difficile là, pour aller travailler sur les stratégies, les procédures et à nouveau sur dans quelle intention je suis en tant qu'élève, quelle anticipation ? Comment je me positionne pour être dans le bon rôle et dans le bon jeu pour apprendre » (ACC1, lg444-457).

Les points 1, 2 et 3 mentionnés dans l'extrait de verbatim marquent une bonne part des spécificités du maître E en pointant les différences :

- il travaille sur un élève singulier (1) marqué ici par le possessif (contrairement au maître de milieu ordinaire qui travaille avec une classe)...
- qui a des difficultés à apprendre en classe (2) (contrairement à l'orthophoniste qui aborde la question comportementale et individuelle de la difficulté d'un enfant, le maître E appréhende la dimension sociale et contextuelle de cette difficulté qui est co-construite entre l'élève, le maître et la situation de classe)...
- mais le maître E partage avec ses partenaires (maître de la classe et orthophoniste) un même support de travail : le code.

Outre la question des lieux, des temps qui structurent les unités fonctionnelles de manière différente, on voit ici combien l'activité peut être orientée différemment en fonction des objectifs de chacun. Le partage d'un support, d'un outil, d'un moment ou d'un lieu ne suffit pas à créer de la communauté. Seule l'intention d'aider l'élève est ici partagée. Reste alors à comprendre comment et à quelles conditions des articulations peuvent être construites ; nous tenterons de répondre à cette question à partir de l'analyse des tâches.

4. Analyse de la (des) tâche(s)

L'analyse de la tâche que nous allons mener à présent s'organise autour de l'explicitation du but à atteindre pour l'élève, de la description du contexte social (aménagement matériel et humain) dans lequel la tâche se déroule, de la formalisation des critères de réussite et des variantes didactiques. Nous mènerons l'analyse des deux cas en parallèle pour pointer des différences ou des communautés permettant de repérer d'éventuelles régularités.

4.1. Examen de l'explicitation du but de la tâche

Tableau 8 : Informations concernant les buts de la tâche (E_A)

But de la tâche	ME_8	MO_A	PAR_A	MO_Abis	ORT_A	TOTAL
S1	4	2	2	1	2	11/18
S2	1	3	2	-	-	6/13
S3	4	1	-	-	1	6/9
TOTAL	9	6	4	1	3	23/40

Le but de la tâche est l'item le mieux renseigné, il traduit d'ailleurs la focalisation de l'aide sur l'action, et peut-être moins sur l'activité de l'élève (comme en témoignent certaines de nos analyses précédentes), un peu comme s'il suffisait de se mettre en mouvement par le biais de la tâche pour que le processus cognitif attendu soit actualisé, révélant par là une fausse représentation du processus d'apprentissage.

Tableau 9 : Informations concernant les buts de la tâche (E_B)

But de la tâche	ME_9	MO_B	PAR_B	MO_Bbis	TOTAL
S1	5	3	-	4	12/9
S2	3	5	4	3	15/16
S3	12	15	2	4	33/19
TOTAL	20	23	6	11	60/44

Dans le cas de E_B, le but de la tâche est fortement renseigné, mais il nous faut signaler qu'une bonne partie (100% pour MO_B) de ces explicitations est due à l'usage que la maîtresse fait d'un fichier du maître, les fiches d'exercices comportant clairement le but à atteindre ou « ce qu'il y a à faire pour l'élève » en d'autres termes, la consigne.

4.2. Examen de l'explicitation de l'aménagement matériel et humain

Tableau 10 : Informations concernant les aménagements matériels et humains (E_A)

Aménagements matériels et humains	ME_8	MO_A	PAR_A	MO_Abis	ORT_A	TOTAL
S1	t1c, t8c t8d	t2, t3, t7, t9, t11	t10	t4	t6c	11/18
S2	t1d, t1e	t2a, t2b	t3	-	-	5/13
S3	t3b, t3c	t4	-	-	t2a, t2b, t2c	6/9
TOTAL	7	8	2	1	4	22/40

La description du contexte dans lequel se déroule l'aide peut sembler assez bien renseignée sauf à remarquer, là encore, qu'environ un quart des traces qui précisent le contexte sont des

règlements de jeux utilisés essentiellement par le maître E et l'orthophoniste. Par ailleurs, les informations mentionnées décrivent majoritairement le matériel nécessaire à la mise en œuvre de la tâche et non le contexte social dans lequel elle prend place (individuellement, en petits groupes, selon quel mode de regroupement : groupe de besoin, de niveau, d'activité etc.). Cette absence de description ne permet pas d'identifier si l'action d'aide est modularisée et selon quelle logique, ni de repérer les liens qui s'établissent avec les logiques de classe.³⁸

Tableau 11 : Informations concernant les aménagements matériels et humains (E_B)

Aménagements matériels et humains	ME_9	MO_B	PAR_B	MO_Bbis	TOTAL
S1	t3a, t5a	t2a, t2b	-	t1,	5/9
S2	t3a, t3d, t7a, t7c	t2a, t2b,	t4, t6	t1, t5	9/16
S3	t4a, t4b, t4c, t4d, t4e, t9a, t9b, t9c, t9d, t9e,	t2, t3a, t8	t5, t7	t1, t6	17/19
TOTAL	16	7	4	5	31/44

Comme pour E_A, ce sont essentiellement des informations matérielles qui sont décrites, exception faite de la ME_9 qui rend compte du contexte social dans lequel se déroule l'aide : « Regroupement d'adaptation de deux élèves, dans une petite salle prêtée, car l'école d'origine des élèves a brûlé et les classes sont « hébergées » dans une autre école. La salle comporte un tableau et la ME_9 apporte une caisse de matériel. »

L'absence dominante d'information sur le contexte social dans lequel se déroule l'aide traduit sans doute une focalisation du travail d'aide sur les échanges maître/élève(s) sans intériorisation de la présence symbolique de l'autre et de l'environnement, un peu comme si le travail d'enseignement/aide se trouvait momentanément décontextualisé, comme une parenthèse où le travail s'individualise. Ce point peut être l'expression d'une limite méthodologique liée à une focalisation de la recherche sur un des élèves.

4.3. Examen des critères de réussite

Les objectifs étant peu renseignés, sauf pour les maîtres E et l'orthophoniste, très logiquement les critères de réussite ne le sont pas non plus. On peut faire l'hypothèse à nouveau de la focalisation sur l'action :

³⁸ Sauf dans les PPRE confiés à postériori.

ME_3 : « Moi je pense que les enseignants, la plupart du temps ils pensent que ça... va de soi et c'est pas la peine de...de l'écrire parce que ça va de soi, ils ont le sens du baratin quoi, ils perdent leur temps » (ACC Prof_2, lg66-68).

Ce que confirme cet autre extrait où MO_Bbis, oralise ce qu'elle aurait pu écrire :

MO_Bbis : « Moi c'était par rapport à l'aide personnalisée la... réussite par exemple pour la manipulation de jetons et des réglettes. Au lieu de passer par des étapes d'hésitation qui parlaient tout de suite par exemple au...cas par dix par exemple, ce qui était pas du tout le cas au début de la manipulation et qu'après ils parviennent à symboliser et ça de façon rapide, et organiser aussi sa fixation et.. Ça c'étaient les critères de réussite par rapport aux tâches qu'on faisait. » (ACC Prof_2, lg43-47).

Mais on ne peut écarter non plus certaines confusions ou tout au moins superpositions, ici entre objectifs et critères de réussite :

ME_9 :« Alors moi, mes objectifs, mes critères de réussite... sont beaucoup déterminés par ce que j'ai constaté au départ dans mon bilan » (ACC Prof_2, lg29-30).

S'il est clair que l'objectif découle d'une analyse de besoins et que les critères de réussite découleront de l'objectif, il y a aussi confusion ou superposition entre ce qui appartient à l'adulte (ses objectifs et les indicateurs de réussite de son action) et ce qui pourrait appartenir à l'élève (le but à atteindre et les critères de réussite).

Tableau 12 : Informations concernant les critères de réussite (E_A)

Critères de réussite	ME_8	MO_A	PAR_A	MO_Abis	ORT_A	TOTAL
S1	t1c	-	-	-	t6c	2/18
S2	-	-	-	-	-	0/13
S3	t3b	-	-	-	-	1/9
TOTAL	2	0	0	0	1	3/40

De manière encore plus remarquable, on peut noter l'absence d'explicitation dans les traces collectées des critères de réussite, les trois traces repérées qui les mentionnent sont extraites de règlement de jeux de société. Ainsi peut-on faire l'hypothèse que cette question des critères de réussite est peu présente dans le dialogue avec l'élève, ce qui ne facilite pas son adhésion à l'activité, et surtout ne lui permet pas d'être autonome dans le repérage de ses réussites.

Tableau 13 : Informations concernant les critères de réussite (E_B)

Critères de réussite	ME_9	MO_B	PAR_B	MO_Bbis	TOTAL
S1	t3a	-	-	-	1/9
S2	-	-	-	-	0/16
S3	t4b, t9d	-	-	t1, t6	4/19
TOTAL	3	-	-	2	5/44

Le cas E_B confirme et renforce cette absence d'explicitation des critères de réussite, même si dans ce cas, les cinq mentions repérées n'appartiennent pas forcément à des règlements édités de jeux.

Ce point a été discuté dans les autoconfrontations croisées : ME_2 : « Mais ça aide certainement à comprendre euh... la tâche » (ACCI, lg72).

Psy_B « Parce que l'idée c'est que finalement l'enfant il sache un petit peu quels sont les objectifs, ce qui éviterait peut-être qu'il se les construise de façon intuitive c'est-à-dire peut-être que, qu'un enfant aussi, on lui dit euh voilà enfin je ne sais pas mais si on lui dit pas ben voilà si t'as réussi à faire ces images moi et pour moi c'est bon, il sait ce que je pense du travail » (ACC Prof2.lg234-237)

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

ME_8 : « Je trouve que nous, on est pas trop peut-être dans les critères de réussite parce qu'on est pas sur les/compétences performance....Je reviens à ça parce que c'est lié, c'est-à-dire que le maître ordinaire effectivement il est plutôt sur des compétences.... Et forcément des performances (...) si on est dans des mises en situation de réussite, ce qui me questionne c'est... Comment définir des critères ?(...) je trouve que souvent on est sur de l'implicite parce qu'on attend ce que tu disais sur le... Le tarot des mille et uns contes et puis finalement le premier truc pour moi c'était déjà qu'ils prennent du...un peu du plaisir à rentrer dans ces cartes là » (ACCI, lg 224-270).

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

4.4. Analyse des variantes didactiques à l'œuvre

Tableau 14 : Les variantes didactiques (E_A)

Variante didactique	ME_8	MO_A	PAR_A	MO_Abis	ORT_A	TOTAL
S1	t1c, t8c	t2, t3	t5	t9	t6a	7/18
S2	t4c	t2a, t2b	t3	-	-	4/13
S3	t3b,	t4	-	-	-	2/9
TOTAL	4	5	2	1	1	13/40

On peut noter un recours très relatif aux variantes didactiques qui permettent de faciliter ou de complexifier la tâche, ce qui peut faire penser à un tout aussi relatif profilage des tâches sur les difficultés de l'élève. Quand il y a ajustement des variantes didactiques, c'est préférentiellement par un ré-aménagement matériel de la tâche, puis, par ordre de fréquence une augmentation de la difficulté par une modification du but de la tâche, et une facilitation de la tâche par l'introduction d'aides didactiques. L'aménagement humain qui permet de reconfigurer la tâche et l'augmentation de la charge de travail sont les variantes les moins utilisées.

Il nous faut signaler que ces aménagements sont fréquemment l'œuvre des éditeurs de jeux ou de fichiers d'exercices et non des acteurs de l'aide. L'intervenant, par le non-recours aux variantes, se prive potentiellement d'une série de différenciations qui pourrait aider l'élève selon la nature de ses difficultés.

Tableau 15 : Les variantes didactiques (E_B)

Variante didactiques	ME_9	MO_B	PAR_B	MO_Bbis	TOTAL
S1	t3a, t5b	t2a, t2b	-	-	4/9
S2	t7a	-	t6b	-	2/16
S3	t4	t3	-	t1	3/19
TOTAL	4	3	1	1	9/44

Tout d'abord, il nous faut signaler que les variantes didactiques mises en œuvre par MO_B sont, là encore, introduites par la fiche d'exercice elle-même, et donc pas forcément profilées aux difficultés rencontrées par E_B. La variable préférentiellement à l'œuvre est, comme pour E_A, le but de la tâche, et le plus souvent pour la complexifier. Au-delà de ces constats, la relative faiblesse de recours aux variantes didactiques semble conforter l'idée que les intervenants sont focalisés sur l'action et la mise en mouvement de l'élève dans l'apprentissage, et non sur le processus d'apprentissage qui voudrait être simplifié ou complexifié selon les capacités de l'élève. Tout semble se passer comme si aller d'une tâche à l'autre soit suffisant pour que l'apprentissage ou l'aide ait lieu. Seul le maître E « personnalise » le recours aux variantes didactiques selon les difficultés de E_B et simplifie par des aides didactiques ou un étayage (ME_B, t7a-S2).

5. Examen du système évaluatif

Pour explorer la question de l'évaluation telle qu'elle apparaît dans les données, nous reprendrons la distinction contrôle/évaluation modélisée par Ardoino et Berger (1989), qui

associent à la question de l'évaluation l'idée d'interprétation et de régulation, et à celle de contrôle la vérification de la conformité au regard d'une norme.

5.1. Le cas de E_A

L'examen des indexations permet de repérer que :

- MO_A (et par voie de conséquence MO_Abis et PAR_A) situe la question évaluative dans le seul registre du contrôle, et plus précisément du contrôle des résultats obtenus dans la tâche. Ce point confirme la focalisation du maître sur la tâche et sur des objectifs essentiellement instrumentaux référés aux compétences attendues dans le cycle et au programme, et ceci même si les situations proposées à E_A sont, ici, des situations déclarées comme appartenant au registre de l'aide (t2a, t2b S1). MO_A note un 0 sur les traces rendues, manifestant une non-conformité, mais on ne sait pas vraiment à quelle attente. On ne trouve trace d'aucune analyse de besoins de la part du maître de la classe.
- ME_8 et ORT_A mobilisent à la fois les dimensions évaluatives et de contrôle, mais dans des registres plus variés comme celui de l'évaluation des compétences psychosociales de l'élève (ME_8-t1aS2, t3a et t4 S3) ou le besoin de ré-assurance, le maintien dans la tâche ou la mise en activité. ORT_A (t6a-S1, t2a-S3) évalue, lui, la motivation, la participation, la capacité d'E_A à se décentrer. Outre cette variété de champ d'application de l'évaluation, reste que tous deux contrôlent et évaluent (c'est-à-dire interprètent) les processus cognitifs que E_A développe dans les tâches (ME, t1a-S1, t8a-S2, t3b-S3, ORT1, t6a-S1, t2a-S3).

De fait, il apparaît clairement que le système de référence d'ORT_A et ME_8 autour des compétences psychosociales (de manière plus marquée pour ORT_A) et des processus cognitifs d'E_A est partagé (de manière plus instrumentale pour ME_8). Ainsi pourrait-on dire que l'analyse de besoins plus développée chez le ME et l'ORT, permet la mise en place d'un système évaluatif beaucoup plus « sophistiqué » que celui du MO qui, lui, serait plus dans le contrôle des acquis.

Enfin, les régulations à mettre en œuvre suite à l'évaluation apparaissent peu, sauf à une reprise pour MO_A (t2-S1) , « exercice à refaire », et à deux reprises pour ME_8 (t8a-S1 et t3b-S3) qui pour mémoire note le manque de temps qui devra l'amener à reprendre la situation.

5.2. Le cas de E_B

Pour le cas E_B, la maîtresse se situe, là encore, sur le registre du contrôle (MO_B, t2, t3-S3). MO_Bbis, chargée de l'aide personnalisée, constate et décrit les difficultés de E_B dans les situations proposées (MO_Bbis, t4-S1 ; t1, t5-S2) sans décrire les éventuelles régulations mises en place, un peu comme si elle contrôlait l'évolution de E_B dans l'utilisation de la « valise Brissiaud » et situait l'aide personnalisée dans le renforcement ou la systématisation d'utilisation d'un matériel de la classe. Qui en a décidé ainsi ? MO_B ou MO_Bbis

MO_Bbis : « Par rapport à l'aide personnalisée par exemple ! Euh moi j'ai un petit peu de mal à démarrer une période si je ne connais pas l'attente de l'enseignant » (ACC prof E_B, lg 467-468)

MO_Bbis : « Oui, par rapport à l'aide personnalisée ben c'est savoir...l'attente de l'enseignant par rapport à une difficulté euh... particulière par exemple la numération c'est plutôt la décomposition, arriver à savoir comment on décompose un nombre, comment on écrit un nombre quand on (inaudible) on a travaillé sur ce jeu-là si on doit travailler sur ça euh voilà je travaille ou l'utilisation d'un matériel ou... rassembler les deux facteurs si je ne sais pas..je navigue à vue d'œil quoi... » (ACC prof E_B, lg 477-482).

ME_9 décrit ses constats en matière de difficultés comportementales de E_B (ME_9, t3a, t5a-S1) ainsi que les régulations mises en œuvre lors de la séance ou à prévoir. De même, elle décrit les difficultés d'apprentissage observées et les régulations mises en place en termes de changement de stratégies (ME_9 t3a, t3b, t7a-S2 et t4a-S3), faisant apparaître ici une certaine plasticité de l'acte pédagogique qui n'apparaît pas chez les autres acteurs. On peut imaginer que le petit groupe, en aide personnalisée, laisse plus de souplesse et de possibilités de réaction. Pour autant, le MO_Bbis qui pose l'action d'aide dans un contexte social comparable, ne semble pas fonctionner ainsi, les entretiens laissent entendre que MO_Bbis situe plus son action sur une aide d'ordre didactique et moins comportementale que le ME, avec des adaptations individualisées plus accentuées que MO_B :

- *Chercheur: « Donc la commande c'est ça c'est travailler la décomposition?*
- *MOB_bis: Par exemple! Ça peut être ça voilà! Ou ça peut être en début de la première période ça a été travaillé euh... complexes donc euh voilà! moi je veux travailler ça et après c'est vrai que après on utilise soit des jeux des choses qu'on met personnellement sans qu'on ait forcément à en parler à l'enseignant euh des choses qu'on met en place soi-même ou des choses qui font partie de la classe et, et en relation avec l'enseignant » (ACC prof E_B , lg 482-488).*

ME_9 situe, elle aussi, parfois le système évaluatif dans le contrôle, mais dans le contrôle des étapes acquises du processus cognitif et non le contrôle de connaissances comme les maîtres de milieu ordinaire.

On peut repérer que la manière dont les intervenants évaluent et ce qu'ils évaluent traduit une préoccupation essentiellement orientée vers les connaissances pour les maîtres de milieu ordinaire, et à la fois les connaissances et le comportement pour les maîtres E, préoccupations qu'ils partagent avec les partenaires (orthophoniste, psychologue, etc.). Ce point marque combien le maître E est au carrefour non seulement d'une diversité d'acteurs supposant des capacités organisationnelles, mais aussi une diversité de préoccupations marquant un spectre de compétences professionnelles plus large que celui des maîtres de milieu ordinaire.

6. En conclusion de ce chapitre

On peut dire que maîtres E et orthophonistes, contrairement aux maîtres de classe, ont un recours relativement fréquent à des domaines d'actions plutôt ludiques qui traduisent leur volonté de remettre l'élève dans une dynamique de réussite, sans pour autant perdre de vue la question des apprentissages. L'analyse des écrits, comme celle des entretiens, pointe que le travail d'aide, vu sous l'angle de la collaboration, vacille entre ruptures, indispensables pour sortir d'une situation où la difficulté est le plus souvent socialement construite en classe, et continuités entre les aides à l'œuvre. Les adultes semblent être responsabilisés par la question des continuités, en particulier sur les conditions nécessaires à leur développement. Par contre, la synchronisation qui constitue le fondement du processus d'aide semble être de la responsabilité de l'élève ; c'est par cette synchronisation qu'il se repositionnerait dans une dynamique de réussite scolaire. Les liens avec les familles semblent déterminants ; que ce soit avec les parents ou les partenaires, ils sont essentiellement l'œuvre des maîtres E.

Enfin, si les compétences ciblées par les acteurs de l'aide, et les objets (la lecture, la production d'écrits) peuvent être communs, les stratégies restent clairement différentes, ce qui explique cette situation de l'aide à mi-chemin entre ruptures et continuités. La non-utilisation des critères de réussite laisse à penser que le processus d'aide ne semble pas réellement contractualisé avec l'élève.

Chapitre 7 : le partenariat comme geste professionnel du maître E³⁹

Si, au début de l'étude, la question du partenariat est apparue comme sous-jacente et ne relevant pas du cœur de métier dans les représentations que les maîtres E du groupe de recherche en avaient, au terme de ces deux années de recherche et des colloques professionnels de Dole et de La Rochelle, on peut aujourd'hui percevoir qu'il en est autrement. Nos premières collectes d'informations ont fait apparaître le partenariat comme un outil du maître E indispensable à la construction de l'aide à l'élève en difficulté, en particulier pour l'aide indirecte dont l'intention principale reste d'agir sur le contexte scolaire dans lequel il évolue. L'élucidation de cette dimension du métier et l'amélioration de la visibilité des pratiques collaboratives du maître E (repérage des acteurs, du contexte et de l'action en cause) permettent aujourd'hui d'accéder à ce qui s'apparente à une analyse de l'activité collaborative.

Nous avons fait cette investigation à partir de notre troisième récolte de données menée autour des situations professionnelles des maîtres E laissées à voir à leurs collègues de milieu ordinaire pour les aider à prendre en charge les difficultés rencontrées par les élèves. Cette troisième prise de données n'est, bien entendu, pas dissociée des informations récoltées précédemment. Elle complète notre compréhension des pratiques collaboratives du maître E sur un aspect du métier qui ne renvoie ni à l'aide directe, ni à l'aménagement d'un système d'aide indirecte, mais à l'aide apportée au maître de la classe pour traiter la difficulté qu'il rencontre avec certains élèves. C'est donc dans le rôle de maître ressource que se situe ici l'activité collaborative du maître E. Le travail d'analyse est appuyé sur l'explicitation de quatre situations professionnelles où, d'après leurs auteurs, l'activité collaborative a eu des effets positifs sur les pratiques du maître de milieu ordinaire avec qui ils ont travaillé. Les quatre cas présentés ci-dessous ont fait l'objet d'un débat collectif lors du séminaire du 6 octobre 2010 (voir tableaux d'indexation « séminaires Paris » du 06/10 sur le site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html>).

³⁹ Ce chapitre a fait l'objet d'une présentation au colloque de l'ECER à Berlin (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2011).

- Cas n° 1 : Concerne une situation de numération ; le maître E tente d'aider une maîtresse de grande section-CP, qui travaille à des niveaux d'abstraction inadapés aux capacités de ses élèves. Le maître E suggère des situations de manipulation permettant de concrétiser le processus de numération et de mettre en réussite les élèves les plus en difficulté.
- Cas n°2 : Une maîtresse de grande section-CP en milieu rural, isolée du réseau qui ne répondait pas à ses demandes de prises en charge. Le maître E du secteur, analysant les difficultés de la maîtresse à entrer en contact avec les parents, met en place conjointement avec elle et les parents un projet de prévention fondé sur la lecture et la construction de sens.
- Cas n°3 : Une maîtresse ayant une classe à quatre niveaux (MS, GS, CP, CE1), à mi-temps, est en difficulté avec une des élèves de CE1 dont la maman est la collègue qui assure l'autre mi-temps. Le maître E réunit les protagonistes de la situation pour envisager une stratégie collective d'aide à la lecture et d'acquisition des outils de la langue. De manière inattendue, le papa est présent à cette réunion qui devient non plus une réunion entre professionnels, mais une réunion école/famille par laquelle le maître E permet à chacun de prendre une place et un rôle spécifique dans l'action collective.
- Cas n°4 : Situation proche du cas n° 3 où les acteurs de l'école et la famille reprennent un rôle spécifique autour de deux élèves rencontrant des problèmes de langage et de lexique. Le maître E agit sur le regard qui est porté sur l'élève et sa famille par l'équipe enseignante.

Le cadre d'analyse fait ici coopérer le modèle du partenariat de Mérini (1999) et l'analyse de l'activité de la psychologie ergonomique (Leplat, 1980). Il explore tout d'abord les fondements de l'activité partenariale, ce qui est à l'origine de cette action et les intentions de la collaboration, puis les conditions nécessaires au développement de cette activité essentiellement relative au contrat de collaboration. Dans un troisième temps, nous éclairons les mécanismes de négociation qui constituent l'action partenariale. Nous terminons ce chapitre par une caractérisation du rôle du maître E et les aspects développementaux susceptibles d'être repris dans une formation/accompagnement à l'activité partenariale du maître E.

1. Origines et fondements de l'activité partenariale

Il est fréquent d'imaginer qu'en matière de partenariat tout commence par des objectifs communs. En fait, au départ, les objectifs de chacun sont très différents. Dans le cas 4, où il a suffi d'un simple changement de regard porté sur les réussites de l'enfant et sur sa famille, la maîtresse poursuivait l'idée d'une prise en charge extérieure ME_8 : « Elle, elle dans sa tête elle voulait proposer une prise en charge extérieure, donc un suivi à l'hôpital, plutôt un peu style...je ne sais pas si vous avez un MPEA, en fait c'est un service en ambulatoire plutôt autour de problèmes psychologiques » (ACC3⁴⁰, Cas 4, lg15-17). Ou, encore, ME_3 : «Agressée par cette situation, elle était tellement mal qu'elle avait besoin de la présence de son mari et du coup on n'était plus dans le même type de réunion, c'était rigolo parce que les objectifs n'étaient pas posés de la même manière » (ACC2, cas3, lg 41-44). Les données récoltées montrent qu'au départ il y a peu de communauté, celle-ci se construit au fil du temps dans l'élaboration commune du problème sur la base de la volonté des partenaires d'agir différemment, tout en restant dans les structures scolaires. ME_2 : « On essaie de trouver des solutions en interne, parce que souvent au départ les enseignants voient dans la difficulté, encore plus dans le handicap, le besoin de travailler.... avec un service extérieur (acquiescement) elle voyait pas du tout comment elle pouvait intervenir elle voulait se dégager complètement de cette situation, oui bien sûr qu'il faut amener à réfléchir avec ce qu'on a... » (ACC3, cas4, lg560-565). Ces extraits de verbatims montrent combien il est difficile pour le maître de la classe d'admettre de faire partie du problème et donc d'envisager des « solutions en interne ». Ainsi, dans le cas 4, on voit le maître E contribuer au déplacement des regards portés sur les élèves et leur famille, en transformant ce qui était perçu comme un problème social (suspicion de violence) du point de vue des enseignants, en un problème pédagogique. ME_8 : « C'était aussi de respecter les règles, pouvoir accepter de perdre, et puis bon développer le lexique, enfin tout ce qui tournait autour du langage ! La structuration des phrases... derrière ça, j'avais quand même aussi l'idée de renvoyer à la maîtresse qu'elle était capable de faire pas mal de choses, et que finalement elle pouvait se poser, qu'il fallait finalement lui laisser le droit d'exister ! [...] Et puis voir un peu les objectifs qu'on pouvait mettre dans la classe. » (ACC3, cas4, lg41-52) «Je crois que c'était une position de défense parce qu'elle s'était quand même sentie en difficulté » (ACC3, cas4, lg70-71). Les objectifs deviennent communs quand le problème à résoudre a été clairement identifié par chacun et, on le verra plus loin, transformé en enjeux pédagogiques communs.

⁴⁰Aux références ACC1, ACC2, ACC3 mentionnées dans ce chapitre le lecteur devra comprendre ACC_06.10 (3^{ème} prise de données) que l'on peut trouver sur le site <http://thomazet.ath.cx/S2j1maitresE/index.html> rassemblant tous les verbatims.

1.1. La reconnaissance d'une problématique commune

D'après le modèle développé par Mérini (1999), le partenariat se définit comme le minimum d'action commune visant la résolution d'un problème, ou la réduction d'une problématique reconnue comme commune. Les quatre cas analysés ici ont en commun le fait que le maître de la classe et le maître E ont su reconnaître conjointement un problème (l'abstraction pour le cas 1), ou une problématique (le rôle des liens unissant l'école à la famille dans la facilitation des apprentissages, cas 2, 3 et 4) en commun. Pour autant, cette reconnaissance n'est pas de même ordre pour chacun d'entre eux. En effet pour les maîtres de milieu ordinaire, le problème est exprimé au travers d'un ressenti, celui d'une situation d'apprentissage bloquée dont l'origine est le plus souvent attribuée à l'élève par des signalements (cas 2) ou explicitement comme dans le cas 1, ME_5 (*rapportant les propos de ses collègues de milieu ordinaire*) : « Là, comment tu ferais, regarde celui-là, bas, j'ai donné ça et il ne veut pas le faire ou il ne peut pas le faire ou... regarde ce qu'il m'a rendu, c'est pas possible ! Il a rien compris ! » (ACCI, cas 1, lg25-26). Le blocage est parfois aussi attribué à la famille, ME_8 : « Il y avait des difficultés d'ajustement entre les parents et la maîtresse. Donc ces parents qui étaient très critiques par rapport à la maîtresse, euh... sachant qu'entre-temps la maîtresse aussi était dans une démarche quand même où elle se questionnait par rapport aux enfants, et par rapport à, à peut-être... peut-être de la violence physique de la part du papa sur les enfants. Euh... elle remettait aussi en cause la fiabilité de la famille. » (ACC3, cas4, lg9-15).

Du point de vue du maître E le blocage fait l'objet d'une analyse plus distanciée et sans doute plus technique, marquant par là, la spécificité du maître E par rapport à ses collègues. Sa position extérieure à la classe, doublée des savoir-faire acquis en formation (l'analyse de besoins, repérage des difficultés, etc.) permet cette analyse distanciée : cas 1, ME_5 : « C'est une... une collègue qui... l'année dernière...(y a deux ans et l'année dernière) qui... qui était relativement débutante en grande section-CP, et qui était donc toute seule, dans son école, et puis qui... qui se pose beaucoup de questions, et en fait elle a... bon, elle a toujours tendance à aller toujours beaucoup trop vite dans l'abstraction, avec les petits. » (ACCI, lg10-15). Cas 2, ME_2 : « On s'est rendu compte, en fait, qu'elle avait des peurs par rapport à sa pratique cette collègue, qui est donc qui était très, très en colère, qui était très angoissée, qui a changé de méthode de lecture, aussi... parce qu'elle pensait que c'était sa méthode qui était euh... un peu vieillissante, ou je sais pas quoi. » (ACCI, lg305-315).

Les verbatims traduisent, en effet, une analyse plurifactorielle prenant en compte, pour le cas 1, l'ancienneté de la maîtresse, son isolement, ses pratiques et l'âge des élèves. Dans le cas 2, ce sont plutôt des caractéristiques psychologiques de la maîtresse qui sont inférées et interprétées au travers de ses changements de méthode de lecture, mais aussi les relations tendues qu'elle entretient avec l'équipe du RASED. Ainsi voit-on que l'analyse de besoins menée par le maître E porte à la fois sur ce qui pourrait être un symptôme, le signalement des

difficultés des élèves, mais aussi sur le contexte social dans lequel l'élève et son maître se trouvent : isolement de l'école, mauvaises relations du maître avec le RASED ou les familles, angoisses du maître comme dans le cas 2, mais aussi des familles (cas 3), etc. ME_2 : « Je crois que là elle s'est rendue compte euh... que oui, elle-même, elle avait un petit peu fermé les choses et que... ouais, qu'il y avait des choses possibles. »(ACCI, cas2, lg 346-347).

La reconnaissance commune d'une difficulté passe donc à la fois par le ressenti du maître de la classe et l'analyse d'une situation de blocage, qui provoque chez le maître E le désir de redynamiser une mise en réussite de ou des élèves par une aide à l'enseignant.

1.2. Des principes à l'origine de l'action partenariale

Reprenant le modèle du partenariat évoqué ci-dessus, cinq principes sont à l'origine de l'action. Le principe de besoin que nous avons éclairé au paragraphe précédent, le principe d'association par lequel, maître E et maître de la classe s'associent dans les quatre cas (comme dans de nombreuses situations professionnelles du maître E) pour dépasser la situation de blocage dans laquelle maître et élèves sont plongés.

Nous allons à présent illustrer les trois autres principes : d'interacteur (Chambon & Proux, 1988), de rupture et de risque, qui fondent une action partenariale.

- Le principe d'interacteur influe dans la manière dont le maître E, en tant qu'ancien maître de milieu ordinaire, connaissant les difficultés et les logiques de la conduite de classe, intègre dans son raisonnement stratégique de mise en réussite, à la fois sa connaissance de l'élève en difficulté, les pratiques du maître dans sa conduite du groupe classe qui doit avancer selon les attendus d'un programme, et éventuellement les résistances des parents à accepter un suivi spécialisé :

Chercheur : « La réponse d'un maître E a quand même une connotation spécialisée ?

ME_1 : Moi j'pense que oui.

ME_5 : Oui, quand même, oui !

ME_1 : Non pas pour trouver une réponse spécialisée, pour sa pédagogie à elle, dans sa classe, mais... parce qu'il y a... je pense, cette représentation que ce qu'on va pouvoir apporter, puisque on sait, entre guillemets "faire du spécialisé", c'est que, dans la classe, on doit savoir aussi... pouvoir apporter des choses de la classe... dans la classe ordinaire... » (ACCI, cas 1, lg173-181).

- Le principe de rupture traduit une différence de pratique par rapport à ce qui est fait habituellement. Ainsi, dans le cas 1, la manipulation d'objets permettant l'accès à la numération marque cette rupture de pratique ; comme la mise en place d'un projet commun avec les familles autour de la lecture par une maîtresse qui réfutait la place des familles dans les apprentissages dans le cas 2 ; ou le travail commun mené autour

de la lecture dans le cas 3, alors que les maîtresses avaient découpé leurs champs d'intervention pour éviter les anicroches avec la « collègue/maman » ; voire enfin le changement de regard porté sur les élèves du cas 4.

- Le principe de risque découle du principe précédant. En effet, en changeant de pratique, l'enseignant s'expose et rien ne lui garantit que ce changement réussisse. Mais le maître E, comme le maître de milieu ordinaire, ou les parents, s'expose aussi, car ces situations collaboratives organisent avant tout l'ouverture des pratiques des uns et des autres. En ce sens chacun prend des risques, *ME_1* : « Je connais peu de collègues entre eux, qui osent dire : « Eh là, euh... ça pétouille, j'y arrive pas », je ne comprends pas où..., plus sur des problèmes comportementaux, parce que ça... Enfin je veux dire au niveau émotions... c'est tellement difficile qu'on peut s'ouvrir, sur des pratiques pédagogiques ? Je trouve qu'ils ont quand même plus de difficultés. » (ACCI, cas1, lg 184-187). *ME_2* : « Donc... maintenant, elle, elle se dit que ce n'est pas si dangereux que ça.... de le faire quoi ! » (ACCI, cas2, lg 560-561). Ici, la confiance et la qualité du contrat de collaboration que nous développons au paragraphe 2.3 prennent toute leur valeur pour « sécuriser » et « pacifier » la situation.

1.3. Les objectifs pluriels de l'activité collaborative du maître E

Les objectifs et intentions des maîtres E découlent de l'analyse de besoins évoquée plus haut : *ME_2* : « Enfin ! L'impression que j'avais, aussi, c'est que c'est une maîtresse qui vit dans le village, elle habite dans le village, et j'avais l'impression qu'elle cloisonnait énormément sa vie personnelle, et sa vie professionnelle et que ça, ça l'empêchait un peu de... d'être tranquille dans sa relation avec les familles, avec tout ça, et je la sentais un p'tit peu en difficulté par rapport à ça, et je sais que, bon, le plaisir d'apprendre à lire, il ne vient pas qu'à l'école, et je me rendais compte que les enfants, pour eux, lire, c'était très scolaire. Hein, et que, ça n'avait rien à voir avec ce qui se passait ailleurs ! Donc, au départ, je lui ai proposé : " J'aimerais bien, dans ce projet, faire intervenir tes familles" pour que les parents, avec les enfants, cherchent des documents, apportent des documents de la maison.... » (ACCI, cas2, lg329-337).

Si la lecture est bien la préoccupation du maître E, en particulier dans la question du sens et de l'utilité sociale de cette dernière, dans le même temps, il ne perd pas de vue une des origines du blocage qui est la relation que la maîtresse entretient avec les familles. On voit ici la complexité (en termes de liens) qui s'établit entre la difficulté des élèves (par rapport à la lecture), et la réalité d'un contexte école-familles qui est clivé, et qui ne permet pas à certains élèves de faire le lien entre la lecture et son utilité sociale. L'objectif du maître E va alors se porter sur les marges de manœuvre de la maîtresse, pour lui redonner du « pouvoir d'agir » (Clot, 2001), pour redynamiser le système de réussite *ME_2* : « Elle s'est rendue compte que... ça n'était pas si euh... dramatique que ça, que dans sa situation, il y avait des possibilités de manœuvres.... Parce

qu'elle voulait peut-être se donner une chance à elle d'y arriver ! Moi j'ai eu cette impression là ! Que je l'ai aidée à se sentir... capable quoi ! » (ACC1, cas2, lg654-656). La plupart du temps, pour que l'élève réussisse, le maître E doit agir à plusieurs niveaux, ME_1 : « Tu as recréé...De la dynamique de progrès pour tout le monde, pour la maman dans son rôle de maman, pour l'enfant dans son rôle d'apprenant, pour la maîtresse qui ne s'est pas sentie... euh dévalorisée par... des méthodes et qu'elle aurait pas su faire etc., et puis chacun a repris sa place, et chacun à sa place et chacun à sa classe ! » (ACC2, cas3, lg135-139). Mais plus que d'apporter de l'information sur les difficultés de l'élève ou de proposer des outils spécifiques l'objectif majeur du maître E est d'amener ses partenaires à s'interroger sur les difficultés qui causent le blocage évoqué plus haut, ME_12 : « Donc finalement, l'idée c'était de l'amener à réfléchir sur la difficulté. Plus que... de donner une technique, voilà! » (ACC1, cas 1, Lg 259-260)

2. Conditions de possibilités de développement de l'activité partenariale du maître E

D'après les données extraites des entretiens, un certain nombre de conditions semblent devoir être nécessairement réunies pour que l'activité collaborative puisse se développer. Ces conditions sont essentiellement liées, d'une part, à la position du maître E située à la périphérie de la classe, et d'autre part, au contrat de collaboration qui unit les partenaires.

2.1. Le maître E : une position particulière dans le système et une fonction indispensable à son activité collaborative

La position périphérique à la classe autoriserait ou faciliterait la relation au maître de la classe : « Est-ce que c'est le fait de notre fonction d'enseignant, de maître E, ou bien est-ce qu'elle poserait les mêmes questions à un autre enseignant euh... collègue. ... J'ai quand même l'impression que c'est bien parce qu'on est sur une fonction un peu différente, et pas... collègue... de l'école, en tant que tel, que ces questions-là elles arrivent parce qu'il y a un espace... différent... » (ACC1, Cas1, ME_1, lg134-137). La fonction et l'espace professionnel du maître E légitimeraient sa posture de maître ressource et aideraient les maîtres de milieu ordinaire à se poser des questions sur leur pratique. Faut-il voir là une réelle demande des maîtres de milieu ordinaire ou un détour que le maître E impulserait pour aider l'élève ? Cette position particulière, « à côté » du maître ordinaire, permet de tisser des liens entre des acteurs et des univers dissociés, ME_ :2 « Ce qui est important, c'est ce que tu as dit c'est la systémie, c'est ce lien entre tout le monde, c'est rapprocher tout le monde sur le même..Comment dire le même objectif (acquiescement) la même chose et donc il y a la famille, il y a l'enseignant et nous on est un peu euh.... cette passerelle (acquiescement) la passerelle elle se fait pas par euh.... un conseil, elle se fait par la relation qui s'établit (acquiescement) » (ACC2, cas3, lg571-575).

La triangulation des échanges fait que le maître E est en position de construire. Sa position périphérique joue un rôle favorable dans les négociations et les déplacements de points de vue. Dans le cas 3, le maître E, analysant ce qui a pu faire basculer les choses dans le repositionnement de chacun, pointe la réunion, ME_3 : « *Le fait que devant les parents et tout le monde soit au courant, qu'elle n'avait pas à appeler les parents, que le travail était fait, et elle était légitime (acquiescement) donc elles ont compris toutes les deux que c'était la réunion qui avait permis d'ouvrir cette porte.* » (ACC2, cas 3, lg390-393).

La fonction de maître E et l'expertise qui lui est associée en matière de « dépistage » et de prise en charge de la difficulté légitiment son action à l'égard de ses collègues et des parents. Ce qu'un collègue, même ancien et expérimenté, ne pourrait obtenir, pas plus d'ailleurs que le conseiller pédagogique, trop proche de l'inspecteur et trop éloigné de ses collègues, ME_3 : « *Elles font entièrement confiance à notre compétence canalisatrice. Je n'ai pas énormément travaillé avec elles, mais déjà avec l'étiquette "réseau d'aide", "enseignante spécialisée" elles se disent que ben : " elle, si elle a fait cette analyse par rapport aux besoins de cet enfant, je peux lui faire confiance", et, et donc si elle vous autorise à faire autrement, et en fait il y a juste cette autorisation, et que ce soit quelqu'un quand même tu vois ça pourrait pas être n'importe qui ! C'est vrai, parce que, comme elles me disent « vous êtes le réseau ». (ACC2, cas3, lg 378-384).* La relation entre le maître E et le maître de milieu ordinaire est parfois une relation totalement égalitaire et réciproque, ME_5 : « *Je lui ai dit : "moi je ne suis pas conseillère pédagogique, mais... on peut y réfléchir ensemble!" En disant : "Bah voilà, tu pourrais essayer", et des fois, bon elle essaye effectivement, après elle me le renvoie, c'est ce qui est intéressant, c'est que ça revient, y a un retour, c'est enrichissant pour les deux ! » (ACC1, cas1, lg 32-36).*

Le maître E, dans la réalité des faits, se positionne avant tout comme un collègue auprès des maîtres de milieu ordinaire, c'est son expertise en matière de difficulté qui donne légitimité à son intervention auprès des autres maîtres.

2.2. Des partenaires demandeurs, des outils pour penser et agir

Outre une position particulière favorisant la triangulation des échanges et une légitimité à agir qui « autorise » chacun à entrer dans l'activité collaborative, les maîtres E du groupe ont pointé un certain nombre de conditions, comme l'attitude des partenaires. En particulier l'importance de leur volonté à agir, même si la situation leur semble bloquée. Ainsi, le maître E va provoquer une réunion qui va débloquer des situations, aider les enseignants : « *Je pense que lors de cette réunion, il y avait déjà un équilibre, au niveau des relations puisque toutes les parties étaient en présence, et que... face à l'enseignant qui questionnait peut-être la violence (supposée des parents) [...], les parents ont montré leur intérêt pour l'école, leur encouragement pour leur enfant sur... les points forts, quoi ! Sur ce qui marchait et... Ça a du changer leur point de vue (celui des enseignants)... » (ACC3, cas4, ME_6, lg199-203).* « *Elle l'accepte très bien, elle est demandeuse, elle attend des explications, elle attend que j'aille*

plus loin ! » (ACC1, cas1, lg254-255). « Elle m'a autorisée, parce que elle est très demandeuse. » (ACC1, cas2, lg361). « Quand on est amené à donner un conseil pédagogique, c'est parce que il y a eu une demande » (ACC2, cas3, ME_13, lg 704-705).

Si enseignants et parents doivent avoir un certain désir d'agir sur une situation qui leur semble bloquée, cette volonté reste insuffisante pour une aide efficace. La position médiane du maître E, comme sa légitimité à impulser des situations nouvelles, on l'a vu, jouent un rôle incontestable. Les maîtres E nous disent aussi posséder des outils qui leur permettent d'analyser et de décoder les situations, et ces outils leur sont reconnus comme une expertise à agir, ME_5 : *« L'aide spécialisée, là je sais pas si j'appelle ça de l'aide spécialisée, c'est du conseil aux collègues, elle cherche peut-être mon regard de spécialisée, pour essayer de lui dire là où ça coince ! Disons que peut-être, on a plus l'habitude d'observer les à-côtés de la situation et de voir justement le déroulement, de voir où ça va bloquer et pourquoi ça bloque... » (ACC1, cas 1 lg128-131). Aspect pourtant discuté par une des maîtres E du groupe, ME_1 : « C'est les représentations des gens! Une, une... une étiquette d'enseignant... spécialisé, et qu'on aurait, de ce fait, comme ça, et comme par magie, des techniques... qui font que, c'est toujours bon à prendre pour mettre dans la classe ! (ACC1, cas1, lg143-145.) La notion d'outil ne serait pas à prendre au pied de la lettre : la technicité du maître E est peut-être moins à situer du côté de l'outil concret, didactique ou pédagogique, que dans sa capacité à analyser, à renouveler les situations, à redistribuer les tâches, et dans le regard qu'il pose sur les situations de blocage, ME_13 : « Parce qu'on est sur les techniques d'aide spécialisée, qu'on peut justement être "personne ressource" et amener... ce que t'as amené, par exemple dans le regard posé ! Donc... tu as permis de poser un regard un peu différent, quelque part, et est-ce que ce n'est pas, justement, une technique d'aide spécialisée ? (ACC1, cas1, ME_8, lg210-214). « On a des outils pour différencier entre ce qui est normal, ce qui est anormal, est-ce que l'enfant il a des performances... » (ACC1, cas1, lg159-160).*

Mais alors pourquoi cet aspect n'est-il pas pris en charge par le conseiller pédagogique ? ME_8 : *« Je pense effectivement que "conseiller péda" ça renvoie autre chose aux collègues, et ils vont pas s'adresser aux conseillers péda de la même manière que nous, ou d'autres... je crois qu'il ne faut pas avoir peur du terme forcément "personne ressource" parce que c'est autre chose, c'est vraiment de plus en plus autre chose quand on voit ce que font les conseillers pédagogiques, justement » (ACC1, cas1, lg205-208). L'objet du conseil est clairement ciblé : c'est la difficulté des élèves, et non les pratiques de l'enseignant, même si au bout du compte et par un détour, l'enseignant devra modifier ses pratiques pour remettre l'élève en réussite, ME_12 : « On est moins sur le pédagogique mais plus sur la difficulté ! » (ACC1, cas1, lg264).*

En bref, les maîtres E préfèrent se présenter comme des personnes ressources spécialisées en matière de difficulté scolaire. Ils décrivent une position, et des relations à leurs collègues ordinaires effectivement d'une autre nature que celles des conseillers pédagogiques, au travers, par exemple, des partenariats qu'ils entretiennent avec l'aide des parents.

2.3. Une relation paritaire, un climat de confiance : le contrat de collaboration, un point clé du partenariat

La confiance est un élément pivot dans les relations que les maîtres E entretiennent avec les parents comme avec les collègues, ME_2 : *« Je pense qu'il y a quand même une relation de confiance entre nous deux hein ! Qui est importante ! Je peux me permettre de lui dire des choses, comme elle va pouvoir le faire. Il y a vraiment une grande confiance, je crois que c'est important ça aussi, parce que... je ne peux pas me permettre de dire ça à n'importe qui ! »* (ACC1, cas1, ME_5., lg250-252). *« Voilà ! C'est sûr qu'elle avait confiance et que... elle était même en colère, je pense, que je n'intervienne pas plus. »* (ACC1, cas2, lg 364-365). Cette confiance serait liée à la spécialité du maître E en matière de difficulté scolaire, ME_13 : *« Elle fait confiance, du fait de notre spécialité, elle fait confiance à ce qu'on va pouvoir amener là-dessus (la difficulté de l'élève). »* (ACC1, cas1, lg 161-162)

Pour autant, cette confiance n'est pas acquise, parfois elle se gagne de haute lutte dans l'affirmation d'une spécificité liée à la prise en compte de la difficulté et dans le fait d'imposer ce positionnement de maître E aux yeux de tous les partenaires :

ME_3 : *« Parfois, nous, on est amené à être en conflit, parce que nous on voit davantage ce qui se joue... Maintenant à force d'analyser... Donc nous quand on voit qu'un père est en train de disqualifier les professionnels, on met les pieds dedans, en disant : « Ben là vous êtes en train de disqualifier tout le monde ! Qu'est-ce qui passe ? » Et du coup forcément ça explose ! Mais nous aussi on a notre colère à un moment donné on voit qu'on n'avance pas, qu'il est en train de nous amener partout, et surtout de pas avancer sur l'aide à l'élève [...] C'est pour dire « non, là vous nous leurrez », on peut pas rentrer là-dedans quoi ! Ils ne sont pas dupes non plus, ils savent très bien ce qu'ils ont fait et la fois d'après on peut travailler quand même... »*

ME_1 : *On ne se laissera pas berner !*

ME_3 : *Oui et du coup ça marche quand même, après on refait une réunion derrière ça marche on a... on n'a pas perdu la confiance des personnes »* (ACC3, cas4, lg586-608).

Mais la question de la confiance est aussi très liée à la nature des relations construites entre le maître E et ses partenaires, et à celle des équilibres des forces instaurées, ME_4 : *« J'essaie d'avoir une position neutre par rapport aux parents, sauf si je sens que les parents attaquent les enseignants, donc je me mettrai du côté de l'enseignant, mais sans trop... pour ne pas déstabiliser les parents. Et si c'est l'enseignant, j'irai du côté parents. Et même, avant la réunion, je me positionne, autour de la table, tu sais, en fonction de comment est le regard sur les parents, je me positionnerai entre... voilà, ça dépend ! »* (ACC3, cas4, lg221-226). Cette question avait déjà été soulevée lors de la première prise d'information, concernant une réunion d'équipe de suivi de scolarité où le maître E analyse la disposition des acteurs autour de la table (cf. ECC4 lg 1-45). Il montre en quoi la situation des uns par rapport aux autres peut avoir un rôle rassurant comme pour la maman, assise près d'une jeune collègue et l'AVS dont les positions dans l'institution pouvaient sembler fragiles (l'une parce qu'elle était novice, l'autre par son statut d'AVS). Le maître E fait en sorte que le rapport de position permette, ou au contraire rende impossible toute action. Selon les cas, les équipes

éducatives prendront l'aspect d'un tribunal ou d'un groupe qui se solidarise autour des difficultés de l'élève, ME_3 : « On va faire une équipe éducative et ils brandissent ça comme un conseil de discipline (acquiescement) donc d'entrée ils se positionnent en conseil de discipline (acquiescement) alors que nous quand c'est le réseau qui invite...on n'est pas là-dedans, on est vraiment dans l'aide... » (ACC3, cas4, lg306-309) Le pilotage de ces rencontres est un point déterminant pour la construction de l'action d'aide. Si le directeur en est le responsable, d'après les textes officiels, la sensibilité des maîtres E à ces questions et leur connaissance de la difficulté en font pourtant des acteurs sans doute plus vigilants à ce que toute forme de hiérarchie, de préséance ou de compétence (sous la double signification d'expertise et de légitimité réglementaire à agir) n'entrave pas la dynamique d'échange nécessaire à la construction de solutions. ME_6 : « Nous on a demandé à notre inspecteur justement de pouvoir en parler avec les directeurs d'école parce que tu sais, (acquiescement) ils sont garants de la bonne tenue d'une équipe éducative, c'est eux qui la mènent normalement (acquiescement) et c'est eux qui doivent faire le compte rendu, et je sais qu'on a vu des fois dans des comptes rendus des choses qui n'auraient jamais dû être écrites, je veux dire pour la famille c'est trop dur quoi et donc on en a parlé avec notre inspecteur avant-hier tu vois en disant qu'il y aurait peut-être à discuter de ça avec les directeurs d'école. Ils n'ont pas de formation par rapport à ça et on leur demande d'être garants de la bonne tenue et ça fait pas trop en fait » (ACC3, cas4, 326-333). Les maîtres E traduisent en particulier une sensibilité, à la parole des parents, différente de celle de leurs collègues, ME_6 : « Ben moi je pense qu'il y a un... un ordre dans une équipe éducative tu vois il faut que tout le monde ait la parole aussi, donc je pense qu'il faut respecter la parole de chacun... et ce n'est pas toujours le cas, et des fois si on n'était pas là, les membres du réseau je ne sais pas si les parents auraient trop ... tu vois..., alors c'est vrai que là on rejoint peut-être le tribunal dont parlait ME_8 mais sans que ce soit un tribunal si tu veux on laisse la place aux parents, alors qu'on les invite, c'est bien les mêmes raisons parce qu'ils sont là ils ont aussi droit à la parole.. » (ACC3, cas4, lg345-350).

Derrière ces remarques, des savoir-faire de métier apparaissent, comme cette capacité à gérer, dans les réunions, le rôle de l'espace et la disposition des personnes présentes, l'équilibre des prises de paroles et des forces qui entretiennent un contrat de collaboration où les décisions peuvent se prendre à parité. On trouve aussi d'autres éléments plus techniques comme : l'invitation (et non la convocation) des parents, l'explicitation des objectifs de la réunion dès son début et leur suivi, ainsi que la prise de notes, déjà évoquée, là aussi, dès la première prise d'informations, ME_5 : « 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 » (ECC2, lg145-146).

Outre le partage équitable de la parole et de l'espace, la façon dont l'aide est construite peut apaiser ou accentuer les craintes des parents :

ME_1 : « Autre chose aussi, par rapport à la famille qui accepte finalement, ton intervention. Pourquoi ? Parce que aussi, dans la mesure où tu es sur les mêmes supports que celui de la classe., tu n'induis pas autre chose pour l'enfant, c'est-à-dire qu'on est bien dans la continuité des apprentissages de la classe, et ça c'est rassurant pour la famille, c'est rassurant pour la famille de se dire : « Ben on reste sur les activités de la classe, du groupe

classe ». Tu vois ? La petite n'est pas à l'écart avec autre chose [...], ce qui est important pour la famille parce que la maman, elle connaît l'école, voilà. Se sentir mis à l'écart par... Entre guillemets un traitement différent ça fait peur, tandis que là tu n'interviens dans leur esprit que dans l'aide pour qu'elle puisse suivre dans la classe... » (ACC2, cas3, lg342-351).

Le contrat de collaboration peut être considéré comme l'ensemble des règles ou des principes qui organisent les échanges et les jeux des partenaires. Ce contrat est avant tout moral, comme nous l'avons dit au chapitre 5 ; il s'agence à partir des trois types de messages que les partenaires s'échangent : messages d'humanité, d'accueil de l'autre dans sa différence cherchant à mettre chacun à l'aise, messages instrumentaux qui laissent à voir comment, d'un point de vue technique, la difficulté est prise en charge, par qui, comment, jusque quand, etc. Enfin, messages d'ordre référentiel par lesquels chacun comprend la situation ou ce qui fait difficulté. Si, comme nous avons pu le voir ci-dessus, la première sémiotique évoquée (la sémiotique affective) est assez couramment prise en compte, en particulier par les maîtres E, la seconde (sémiotique instrumentale) est sans doute encore mieux éclaircie, la troisième (sémiotique référentielle) est, elle, le plus souvent laissée dans l'ombre comme une sorte d'allant de soi qui voudrait que chacun comprenne le problème de la même manière.

ME_8 « Elle (la maîtresse) a présenté aux parents... ce qu'on pensait, nous, pour la suite, mais d'une façon très... violente, c'est-à-dire en disant : "Oui toute façon euh... il est sûrement déficient..." Enfin voilà la mère et le beau-père ont commencé à s'énerver en disant : "Mais pas du tout, moi je sais que mon fils il est capable de faire des choses." Alors après j'ai ramé dans l'autre sens en disant : "Mais de toute façon on est là, juste pour essayer de comprendre, parce qu'effectivement il y a des choses qui font que... que ça n'avance pas..." Je parlais d'empêchement à apprendre : "Il y a des empêchements à apprendre mais pour l'instant on n'a pas réussi à trouver lesquels » (ACC3, cas4, lg 239-247). Dans cet extrait la maîtresse de l'élève qualifie de « déficience » ce qui pour le maître E n'était qu'un « empêchement à apprendre ». Les références de chacun sont, par nature, très différentes. Pour l'une, ce qui « ne fonctionne pas » est inhérent à l'enfant et relève d'une déficience, là où sa connaissance de la difficulté et des procédures qui entourent un tel dépistage amène le maître E à être prudent et à seulement faire le constat « de non fonctionnement ». Par sa prudence et le choix de ses termes, il traduit à la fois sa connaissance du champ et la prise en compte du contrat de collaboration, pour ne pas perdre l'adhésion des parents au projet d'agir ensemble et laisser ouvert le champ des possibles pour les négociations à venir.

3. Analyse des mécanismes de négociation

Rappelons que la négociation est le fondement du partenariat. Comme nous avons pu le voir au travers des écrits professionnels au chapitre 4, il peut y avoir pratique collaborative sans

qu'il y ait réellement de partenariat, si l'on suit l'idée qu'il faut un minimum d'action commune négociée pour qu'il y ait partenariat. Reste qu'il nous faut à présent explorer cette question de la négociation qui s'articule autour de quatre phases : l'adhésion de chacun au projet d'agir ensemble, le positionnement/ re-positionnement de chacun, la décision d'agir et le bilan/compte rendu/relevé des décisions prises pour engager l'action.

3.1. L'adhésion au projet d'agir collectivement

Si le fait d'être volontaire et demandeur, comme nous l'avons montré plus haut, est une condition nécessaire pour engager une action commune, elle n'est cependant pas suffisante. En effet certains partenaires souhaitent s'engager mais, voyant la tournure des événements, ils peuvent à un moment ou un autre souhaiter se désengager ; d'autres au contraire ne sont pas forcément convaincus, mais chemin faisant comprennent l'intérêt d'agir ensemble. En réunion la question de l'adhésion de chacun au projet d'agir collectivement reste toujours en suspens. C'est le propre d'un partenariat : rien ne peut obliger à adhérer à ce projet, la sortie de chacun reste toujours possible, que cela soit explicite ou non (il est toujours possible de se désengager à partir de stratégies d'évitement). Les entretiens laissent entrevoir le travail des maîtres E dans cette phase pour maintenir ou provoquer l'adhésion des partenaires les moins engagés : *« Une enseignante de CLIS qui me dit «Oui mais quand même ça serait bien qu'on prépare avant» et je lui dis «Qu'on prépare quoi ? » (le ME poursuivant) « Ce qu'on va dire aux parents ? » «Je lui dis non...toi tu sais ce que tu veux aborder avec les parents il n'y a pas besoin qu'on se le dise avant », «Oui mais il y a des choses qu'on pourrait se dire qu'on pourrait pas dire devant eux » J'ai dit «Si on peut pas le dire devant eux moi je n'en tiendrai pas compte, si on ne peut pas partager avec eux sur leur enfant. » (ACC3, cas4, ME_1, lg 463-467).* Dans cet extrait, on voit comment le maître E garde en mémoire, dans son analyse et sa stratégie d'action, la présence des parents et les limites de ce qui ferait qu'ils n'adhèrent pas à l'action commune. Dans l'extrait suivant, ce sont les parents qui, par leurs réactions, vont renvoyer la maîtresse à ses représentations négatives de l'élève et lui permettre de poser un regard renouvelé sur les réussites de l'élève : *« La maîtresse était venue avec un petit truc d'évaluation, propre à elle hein... avec des fiches à chaque fois pour évaluer un certain nombre de compétences. Et puis, elle avait envisagé de présenter ça aux parents, euh... donc elle a commencé sa présentation, moi je n'avais pas du tout vu ce livret hein ! Euh... et au fur et à mesure de... de la présentation... les parents revenaient! Regardaient en même temps qu'elle et disaient à l'enseignante : "Oui, mais vous voyez, là ça, elle l'a pas mal fait quand même, et puis ça c'est pas mal aussi ! Puis...!" Et puis je voyais l'enseignante qui... passait à une autre page et puis à une autre page, puis elle a vite rangé son truc (rires) ! Finalement j'ai trouvé que c'était intéressant parce qu'elle s'est retrouvée confrontée au regard qu'elle pouvait porter sur cet enfant qui n'était pas tout à fait le même que pour les autres ! Donc déjà, il y avait un premier pas quoi » (ACC3, cas 4, ME_8., lg56-67).* Assez

naturellement, et parfois de manière intuitive pour ces parents, chacun prend en compte combien l'adhésion de tous est importante. Parfois cette seule adhésion est un premier pas dans la négociation car c'est aussi le moment où chacun trouve sa place.

3.2. La prise de position comme engagement dans la négociation

La prise de position est le moment où dans le débat collectif chacun va se donner un rôle ou donner un rôle à l'autre. Ce moment configure l'espace de collaboration et s'il est commun de se dire qu'en matière de partenariat il est important que les rôles soient clairement établis, la réalité montre que les rôles se distribuent parfois très implicitement selon la qualité du contrat de collaboration. Ils se construisent de manière interactive et évolutive, chemin faisant sans que l'on puisse prévoir, décider ou définir quelle sera la place de chacun, *ME_3* : « *Moi je pensais qu'on était dans une rencontre entre collègues pour voir comment on s'organisait pour travailler la lecture, et là euh finalement la maman qui était enseignante (de l'élève en cause) est venue avec son mari parce qu'elle se sentait tellement agressée par cette situation, tellement mal, qu'elle avait besoin de la présence de son mari et du coup on n'était plus dans le même type de réunion, c'était rigolo [...] tout de suite ça a fait une bouffée d'air. Dès qu'on s'est assis autour de la table et ben j'ai senti que ouf.. ça faisait du bien. Parce que les enseignantes qui étaient assez jeunes étaient coincées par rapport à cette situation elles arrivaient plus à communiquer avec leur collègue, et elles savaient pas comment parler de l'élève [...], finalement quand on a été autour de la table déjà j'ai senti que c'était déjà plus facile. On n'avait encore rien dit hein [...] puis on a construit dans cette réunion déjà des pistes hein de travail* » (ACC2, cas 3, lg 39-52).

Ici le papa, par sa présence, permet à la maman « maîtresse » (en complément de mi-temps de sa collègue) de rester une maman et « d'abandonner » à sa collègue (autre mi-temps) et au maître E la prise en charge de la difficulté de l'élève. Ce faisant, il permet du même coup que commence la véritable négociation de la stratégie de prise en charge. *ME_3* : « *En premier dans la réunion elle disait «je vais faire, je vais faire, je vais faire» et je lui disais «mais écoute je suis quand même euh... maître E, c'est quand même mon boulot alors si tu veux je le fais, et en plus toi tu es dans la confusion des rôles (acquiescement) parce que tu es quand même sa maman, et ce serait bien que tu restes sa maman le soir, que vous puissiez faire autre chose que de.. que de lui montrer que tu es en train de rejouer l'instit, t'es déjà son instit quand tu viens le vendredi.* » (ACC2, cas 3, lg 90-95).

C'est parfois sous l'action du maître E que chacun est invité à trouver sa place et son rôle, la capacité du maître E à analyser les situations et à élaborer des stratégies est sans doute un facteur important dans l'investissement dans ce rôle. Dans cette question des positionnements de chacun, il est fréquent pour un maître de milieu ordinaire de se penser inefficace dans ce

qu'il considère relever d'une prise en charge extérieure. Dans ce cas il s'agit de repositionner l'enseignant dans son expertise et sa capacité à faire développer des apprentissages en classe.

ME_1 : « Une enseignante de maternelle qui estimait que l'enfant était franchement handicapé puisqu'il avait un PPS, en moyenne section donc que ce n'était pas la peine qu'il vienne l'après-midi puisqu'elle ne savait pas travailler avec lui ! Et... Elle ne voyait pas ce qu'elle pouvait lui faire faire, donc ce n'était pas la peine qu'il vienne à l'école toute la journée, or c'est un petit garçon qui a besoin de stimulations « +++ » qui est dans un milieu familial... pas stimulant... [...] La directrice m'appelle en disant « Mais il y a un problème pour l'emploi du temps de l'AVS » « Ah bon ? » « Ben oui il faudrait qu'elle vienne le matin parce que l'enfant ne vient que le matin » [...] Je lui dis « C'est dans le PPS ? » « Non mais il ne vient pas l'après-midi parce qu'il fait la sieste » [...] peut-être que la sieste jusqu'à trois heures au maximum puis tu vois il reste du temps c'est un petit groupe » « oui moi je suis pas enseignante spécialisée, et puis de toute façon moi je sais pas ce qu'il a » je lui ai dit « oui mais attends le diagnostic il relève du milieu médical et ici on est à l'école » « oui mais les médecins ils m'ont pas dit ce qu'il fallait faire avec lui » je lui ai dit « attends c'est pas aux médecins de te dire quelle pédagogie tu vas mettre en place ! Toi tu es experte dans ta classe » (ACC3, Cas 4, lg 477-506). Difficile pour cette enseignante de classe ordinaire, face à un élève à besoins particuliers, de situer son travail entre l'intervention de l'enseignante spécialisée, celle de l'AVS, et la prise en charge thérapeutique. Pourtant, elle ne peut entrer dans l'action collective si elle ne trouve pas sa place, ici celle d'une maîtresse dont l'action est orientée par les apprentissages de ses élèves. C'est dans l'affirmation des différences de rôles que chacun peut prendre conscience de la place qui est la sienne.

3.3. Négociation du plan d'action

L'adhésion de chacun étant acquise et les rôles clairement endossés, reste à présent à explorer comment l'action d'aide se négocie et se façonne en écho aux intérêts de chacun et aux possibles de la situation, *ME_3* : « Après moi j'ai travaillé avec l'enfant j'étais tout de suite dans l'aide pédagogique et je me suis dit, je voulais être au plus près (parce que les enseignants savaient pas comment l'empoigner) donc je voulais être au plus près pour leur montrer vraiment comment je fais et pour être au plus près de leur pratique et... et là euh vraiment j'ai été surprise de voir à quel point elles ont tout de suite pris, moi je disais j'adapte le texte, la petite avait tout de suite un grand texte et elle était perdue dans les graphies, donc je mettais les graphies en couleur ou je mettais les doubles consonnes en gras ou je raccourcissais le texte, et ben le texte je le mettais sous un sous-main il était tout de suite travaillé en classe, la petite lisait et l'enseignante me disait : « Oh ben tu sais elle a lu le texte, elle l'a lu super, elle est contente, les parents sont contents », elle avait déjà de l'enthousiasme » (ACC2, cas 3, lg62-70). Sans que les choses aient été clairement dites, le maître E a intégré dans ses stratégies le fait qu'il fallait pouvoir partager le support de lecture avec la maîtresse, mais, dans le même temps il fallait étayer la situation de lecture par des techniques pédagogiques permettant d'attirer l'attention de l'élève sur les obstacles à franchir

pour pouvoir lire le texte et bien sûr partager les techniques d'aide avec les parents et la maîtresse.

ME_3 : « Puis l'autre enseignante me dit «Ben pour les outils de la langue ça y est hein ! J'ai repris des textes de l'album» donc elle me donnait déjà des tas de choses qu'on n'avait pas dites en réunion, mais elle était allée chercher, elle avait compris que travailler ensemble c'était aussi reprendre quelquefois les mêmes supports les uns et les autres, et elle a fait pareil elle a repris le support de lecture suivie du CP pour l'utiliser en outil de la langue, et finalement elle ne se sentait plus en panne donc la situation déjà évoluait et il y avait beaucoup moins de tensions. » (ACC2, cas 3, lg71-77). Ainsi, c'est dans l'action que les trois intervenantes ont négocié le travail mené auprès de l'élève, en prenant pour parti d'utiliser des supports communs, des codes partagés facilitant les repérages à l'élève. La négociation ne se fait pas toujours aussi facilement et dans ce cas le maître E choisit plus volontiers une situation informelle de négociation, *ME_2* : « Quand on a abordé cette idée de projet donc de prévention j'ai dû lui en parler, comme ça, de manière informelle, hein, euh... lui dire : "Bah voilà, moi j'aimerais bien qu'on demande aussi aux familles de travailler" comme ça je veux dire, c'était pendant une récréation » (ACC1, cas 2, lg 410-411). Mais l'aspect informel ne suffit pas pour mener la négociation, le maître E évoque la rédaction du projet qui lui a donné un aspect plus concret et une apparence plus professionnelle, *ME_2* : « Tu vois, et je suis venue et, et on s'est vu un... je lui ai demandé un après-midi, enfin, à 16h30, de venir, et puis là, je lui ai expliqué, comment ça allait fonctionner, et c'est là qu'elle l'a vu dans l'écrit que ça allait se passer ! Hein, et là, ça a été accepté, parce que... elle a dû voir que ça ne venait pas comme ça, que je n'amenais pas les choses euh... "Tiens, aujourd'hui on va demander aux parents de... !" » (ACC1, cas 2, lg 418-421).

Le partage du travail marque la prise en compte des rôles de chacun, qui sont utilisés pour construire des complémentarités au plus près des difficultés de l'élève. Si les décisions prises lors de la réunion ont, pour une bonne part, orienté le plan d'action, celui-ci a été élaboré au fil des expériences de chacun et des résultats obtenus.

4. Rôles du maître E et pistes de développement professionnel en matière de partenariat

L'activité collaborative du maître E est essentiellement orientée par la question des « possibles » et la reconfiguration des situations scolaires dans lesquelles l'élève évolue, afin de reproblématiser les réussites de l'élève. Cela se traduit par la recherche d'ouverture sur de nouvelles marges de manœuvre concernant tous les protagonistes (les parents, le maître de la classe, ses collègues de milieu ordinaire intervenant en groupe de besoins ou en aide personnalisée, le maître E, etc.) C'est en ce sens que l'on peut parler d'un système d'aide et d'un maître E concepteur de ce système.

4.1. L'élargissement des « possibles » : un axe majeur des rôles du maître E

Le maître E répond au constat de blocage qui est généralement à l'origine du travail commun, par une analyse globale de la situation et oriente son action vers une reproblématisation de ce blocage visant un élargissement des marges de manœuvre, ME_5 : « Elle s'est rendue compte, dans la situation qu'il y avait d'autres possibles, alors que souvent quand on est face à une difficulté... on ne voit que l'obstacle, et l'obstacle il nous mure un peu dans... » (ACCI, cas1, lg 101-102)

Pour cela, on l'a vu, le maître E doit rassurer, amener de la confiance pour permettre à chacun de ne pas s'enfermer face à ce qui apparaît comme un obstacle, ME_1 : « Effectivement, ME_2 a montré des possibles qu'elle (la maîtresse) ne s'autorisait pas, pour x raisons... » (ACCI, cas 2, lg384-385). C'est aussi lui permettre de s'ouvrir à d'autres formes de travail ou de relations avec les parents, en aidant l'enseignant à s'autoriser à modifier ses pratiques et à investir les rôles nécessaires. C'est là que les stratégies du maître E prennent toute leur valeur, ME_1 : « Tu lui as montré, sans lui dire, mais en lui montrant, que ça fonctionnait !... Et là, elle a rejoint le projet, et en même temps, ça lui ouvre des possibles, après, quel questionnement, elle, elle fera par rapport à ses pratiques etc... ça, ça ne nous appartient pas, mais, je pense que tu lui as montré et des possibles... » (ACCI, cas2, lg 403-406). Cette capacité à donner du pouvoir d'agir suppose des savoir-faire complexes. Ici, la maîtresse E a dû travailler le contexte en contribuant à améliorer les relations existantes entre les membres du réseau et la maîtresse, elle a conçu un projet de prévention autour de la lecture, créant du lien avec les familles, puis elle élabore des stratégies pour laisser apercevoir à la maîtresse les possibles qui s'offraient à elle avec ce projet, ME_2 : « Elle s'est rendue compte que... c'était pas si... dramatique que ça, sa situation, et que...il y avait des possibilités de manœuvres puisqu'elle nous a dit : "Bon je l'ai gardé en attente... et on verra dans un... semestre !" Parce qu'elle voulait peut-être se donner une chance à elle d'y arriver ![...] Je pense que je l'ai aidée... à se sentir euh..., capable quoi ! » (ACCI, cas 2, lg 651-656). Restait ensuite, pour la maîtresse, à faire l'expérience de la fonctionnalité du projet et des résultats qu'il pouvait apporter au niveau des élèves pour, ensuite, se l'approprier.

4.2. L'écrit, un outil utile à l'orientation générale de la négociation

C'est le propre de l'action de se vivre sans forcément en avoir élaboré un plan précis. Que ce soit à propos de la récolte des écrits professionnels ou bien dans cette troisième phase de l'étude, les collègues nous ont fréquemment interpellés sur la difficulté de mettre en mots une

pratique : « Ça faisait longtemps que tu nous avais demandé cette situation « du laissé à voir » tout de suite j'avais pensé à une situation mais après le tout c'était de la mettre en mots, alors j'ai... il m'a fallu du temps ! » (ACC3, cas 4, lg 1-3), C'est d'ailleurs vraisemblablement cette difficulté qui tient dans l'ombre la connaissance des pratiques collaboratives. Reste, par ailleurs, à réfléchir sur le rôle de cet écrit : relevé de décision, compte rendu de réunion ou dossier confidentiel ? «...Si on ne peut pas le dire devant eux (les parents). Moi ! Je n'en tiendrai pas compte, si on ne peut pas partager avec eux sur leur enfant je ne vois pas comment (soupir) dans une équipe de suivi, dans le compte rendu que je fais en direct avec la famille, je vais marquer des choses dont on n'aura pas parlé avec eux ? » (ACC3, cas 4, ME_1, lg467-470).

L'écrit est aussi l'outil qui permet de formaliser un projet et de le présenter, ME_2 : « C'est là qu'elle toute façon, elle, elle l'a vu dans l'écrit que ça allait se passer! »(ACC1, cas2, lg419-420). C'est aussi une manière de rassurer la maîtresse, ME_9 : « T'avais des choses écrites sur papier, qu'elle pouvait voir, et puis finalement elle s'est rendue compte : ME_ "Bah non, mais j'ai pas peur!" Ce que t'as mis sur le papier ne lui faisant plus peur, elle a, là aussi, peut-être déverrouillé euh... certaines choses. » (ACC1, cas 2, lg 477-479). ME_13 : « C'était peut-être rassurant pour elle de voir par écrit ce que t'avais en tête et se dire : " Finalement, c'est pas si méchant !" (ACC1, cas2, lg 486-487).

4.3. Un métier en évolution, des gestes professionnels transposés : pistes de développement professionnel en matière de partenariat

Le métier du maître E a longtemps été décrit à partir de l'activité déployée pour l'aide directe. L'étude a montré que l'activité collaborative des maîtres E prend de plus en plus d'importance en faveur de ce que nous avons appelé aide indirecte et l'aide aux collègues des classes :

ME_8 « Personnellement, il y a quelques années même si, effectivement je faisais ça (travailler avec le maître de la classe), je pense que j'étais plus dans vraiment l'aide directe (acquiescement) avec un projet d'aide.. (ACC2, cas 3, lg723-724). Ce développement un peu nouveau du métier semble être une réponse à la complexification des situations d'aide et des liens qui structurent la difficulté scolaire : ME_8 « Je crois aussi qu'il y a une réalité qui est que les situations sont de plus en plus compliquées, avec plein de choses qui s'imbriquent, ça c'est une réalité de terrain donc je pense qu'il y a un petit peu tout ça, qui fait que oui notre regard sur ce qu'on pouvait faire et mettre en place a changé parce que il y a des choses qu'on faisait sûrement, mais qui étaient moins en avant, maintenant on s'aperçoit qu'il y a une importance » (ACC2, cas 3, lg 725-730).

Ainsi, les confrontations croisées ont laissé entendre que le travail didactique et pédagogique mené en regroupement d'adaptation ou auprès de quelques élèves doit s'enraciner dans un contexte favorable pour que l'apprentissage ait lieu. Ce que nous pouvons modéliser dans

l'idée que l'activité scolaire est dépendante de la qualité d'une série de contrats. Le contrat social (Rousseau, 1762/1963) tout d'abord, par lequel l'élève construit un certain rapport à l'école (Charlot, 1997) et aux savoirs (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992), et qui lui permet d'investir des rôles d'écopier. Le contrat pédagogique (Filloux, 1986) ensuite qui organise les échanges qu'élèves et adultes entretiennent dans un rapport de position spécifique de surplomb indispensable entre celui qui « enseigne » et celui qui apprend, le contrat disciplinaire (Colomb, 1993) aménage, lui, la relation que l'élève entretient avec les matières scolaires. Le contrat didactique enfin (Brousseau, 1986) structure la confrontation de l'élève aux savoirs dans une situation spécifiquement aménagée par l'enseignant. Le maître E intervient à chacun de ces niveaux selon l'analyse de besoins qui est faite au départ, ce qui explique la diversité de ses interventions depuis des situations les plus macros (contrat social) dans l'aide indirecte aux situations les plus micros (contrat didactique) dans l'aide directe. En situation partenariale, un cinquième type de contrat intervient, le contrat de collaboration. De sa qualité dépendra celle de l'action d'aide et plus particulièrement la réussite de l'aide indirecte via l'aide au maître de la classe. De fait, une série de gestes professionnels du maître E sont partagés avec le maître ordinaire, comme ce qui concerne la conduite d'apprentissages en classe. D'autres comme ceux inhérents à l'aide directe lui sont spécifiques (pédagogie du détour, empathie, écoute...). Ces derniers sont transposés et appliqués auprès des adultes dans l'aide indirecte. Cette transposition favorise essentiellement la transformation d'une situation de blocage du système enseigner/apprendre en nouveau problème pédagogique que le maître de la classe aura à traiter conjointement avec le maître E, comme le marque cet échange :

ME_3 : « En fait il faut aussi travailler avec tout le monde tu vois, on peut pas simplement venir en réunion, tu vois, ça marcherait pas ! Je ne pourrais pas simplement leur dire d'adapter le texte, de faire comme ça, ils m'auraient dit « Mais c'est pas possible ».

ME_1: [...] C'est sur une prise en charge de la difficulté c'est-à-dire qu'on est sur une exploration beaucoup plus large, que simplement l'adaptation didactique ... on est quand même en lien on est dans une analyse systémique (acquiescement) avec de nouvelles.. réponses systémiques (acquiescement) on est quand même dans une spécificité, avec des capacités travaillées.

Chercheur_C : Euh tu disais euh.... Ça te suffit pas de venir à la réunion il faut travailler vraiment est-ce que tu peux dire c'est quoi travailler vraiment ?

ME_3 : Ben ça veut dire de prendre à cœur ce qui préoccupe aussi l'enseignant, tu vois aller sur son terrain à elle aussi... vraiment y aller... et en fait, tu vois, c'est ça ce que je voulais dire, (acquiescement) avoir le même souci qu'elle, tu vois, porter avec elle ce souci et voir comment, avec de la compétence, tu peux l'aider. Mais tu vois tu n'es pas extérieure il faut vraiment (acquiescement) être avec elle, sur les mêmes compétences qu'elle, elle veut développer en classe et nous, on peut y contribuer et qu'elle le sente (acquiescement) » (ACC2, cas 3, lg 543-562).

Reste à saisir la manière dont les maîtres E opèrent pour mener le processus à bien, c'est là que semble intervenir la transposition de gestes professionnels, même si cette idée est parfois controversée :

Chercheur_C : « Est-ce que vous vous considérez quand vous faites ça, quand il dit "Je vais sur son terrain à elle, j'essaye d'investir ce qui fait problème pour elle et comprendre quels sont ses problèmes » [...] Est-ce que vous considèreriez que c'est un transfert de gestes professionnels du même ordre que quand vous êtes face à un enfant en difficulté, que vous comprenez et que vous cherchez à comprendre ces difficultés, et que vous essayez de construire avec lui ou sans lui (rires) des situations d'aide pour le faire avancer est-ce que c'est le même geste ? » (ACC2, cas 3, lg 576-584).

La réponse qui suit semble montrer que ce geste reste quand même plus simple avec un enfant qu'avec un adulte :

ME_13 : « Je trouve que c'est différent, d'une part parce que souvent enfin, ça dépend, bien sûr des enfants dans la plupart des cas, l'enfant, il ne résiste pas tant que ça ! Il collabore beaucoup avec ce qu'on va faire avec lui, alors que avec des adultes... c'est plus délicat dans le sens où chacun a un bagage derrière lui beaucoup plus ample, et donc les résistances vont être plus fortes et donc on va amener les choses avec encore plus de détours enfin je sais pas, ça n'empêchera pas de faire les choses.. de dire ce qu'on a à dire, mais je sens qu'avec un enfant ça peut être plus simple parce que lui aussi, il est plus brut de coffre donc on va pouvoir réagir plus... »

ME_8: (rires) Moi je trouve que c'est un peu le même geste, on est sur de l'empathie.

ME_13 : Ah oui !

ME_8 : Donc si on parle de gestes professionnels, avec des ajustements parce que l'enfant ce n'est pas l'adulte parce que il n'y a pas les mêmes enjeux, mais il n'empêche que quelque part... c'est ça qui fait qu'on a une façon d'écouter ce que peut amener cet enfant en difficulté, cet enfant-élève en difficulté, parce que c'est pas l'enfant forcément qui est en difficulté c'est plutôt l'élève, et puis aussi ce que peuvent amener des parents, ce que peut amener un enseignant, des parents qui sont en difficulté, aussi des parents qui peuvent aussi être en difficulté ou pas, et puis tout ce que cela engendre, ou alors-là je suis tout à fait d'accord mais depuis longtemps ! (ACC2, cas 3, lg 585-604).

Pour aider l'élève il va falloir aider le collègue ou les parents, cela semble être un geste naturel pour le maître E. L'aide à un adulte va, pourtant, supposer des détours pour contourner ses résistances, l'accompagner pour qu'il pose un autre regard sur les difficultés de l'enfant/élève. C'est aussi par l'empathie et en rentrant quelque peu dans l'univers de l'autre (qu'il soit collègue ou parent) que l'on peut repartir de ce qui anime l'autre et construire avec lui des stratégies d'aide à l'élève essentiellement orientées par un élargissement des marges de manœuvre, que ce soit celles de l'élève (aide directe) ou celles de son maître pour l'élève (aide indirecte). Si ces gestes ont été vraisemblablement « appris » en formation quand il s'agit de l'élève, leur transposition auprès des adultes est par contre construite en situation ou dans d'autres univers, en particulier associatifs :

ME_3 : Et on l'apprend ensemble aussi..., moi dans mon réseau la psychologue... à force de faire hein ! et euh oui l'expérience (acquiescement).. L'expérience, les équipes qui marchent hein !

ME_2 : On n'a jamais fait de formation là-dessus hein (acquiescement).

ME_6 : Moi ce qui m'a beaucoup servi c'est quand.... j'ai appris les équipes éducatives quand j'étais en CLIS en fait...quand ça s'appelait encore équipe éducative avant que ça s'appelle ESS mais euh où j'ai eu affaire à des professionnels qui avaient l'habitude aussi de s'adresser aux parents et tout (acquiescement) moi ça m'a énormément servi après pour euh en réseau d'aide... » (ACC3, cas4, lg 393-412).

Ce que nous avons qualifié de vecteurs institutionnels au chapitre 4 à propos de l'analyse des écrits professionnels du maître E, semble investi par les maîtres E comme des outils facilitant la mise en place de l'aide indirecte comme en témoigne cet échange à propos des équipes éducatives :

ME_3 : (L'équipe éducative)... « on se l'approprié comme un outil d'aide nous dans notre texte c'est un outil d'aide? (acquiescement) dans la tête du directeur ce n'est pas un outil d'aide c'est un outil de sanction... [...] Et quand on le pose au départ, à l'introduction des équipes éducatives on dit : « On est là pour chercher, on est tous impliqués dans cette aide et on cherche chacun qu'est-ce qu'on va pouvoir faire ! Et on est là pour construire c'est-à-dire que rien n'est écrit à l'avance, et ça c'est réconfortant pour tout le monde que rien ne soit écrit à l'avance (acquiescement) ça se construit ensemble... »

ME_2 : D'ailleurs souvent les directeurs ont peur, et ils veulent faire des réunions préparatoires... [...]: Souvent il y a des directeurs qui me disent «Allez, on se voit et on se fait...» eh ben non, parce que si toutefois on prépare avant... [...]

ME_3 : Ils ont peur des parents ! » (ACC3, cas 4, lg432-453).

5. En conclusion de ce chapitre

L'action partenariale est fondée sur la reconnaissance commune d'une situation bloquée, qui fait problème pour le maître de milieu ordinaire. L'analyse de besoins conduite par le maître E a pour effet majeur de transformer ce blocage en enjeux pédagogiques partagés entre les acteurs de l'aide. L'analyse de ces enjeux montre que les objectifs de l'action partenariale, pour le maître E, sont pluriels et multifactoriels. Sa position périphérique dans le système semble jouer un rôle majeur dans cette transformation, mais aussi dans la triangulation des échanges qui vont permettre de négocier l'action. On peut ainsi percevoir que le maître E possède des outils pour penser (analyse de besoins, identification et analyse de la difficulté, connaissance des partenaires, etc.) et agir (pilotage de négociations, mise en place d'une aide directe et indirecte, etc.) sur la difficulté de manière globale et systémique. Cela lui confère une légitimité dans les relations d'aide à ses collègues. La reconnaissance de ces spécificités rassure ses partenaires et lui permet d'agir sur la qualité du contrat de collaboration. L'enchevêtrement des contrats (social, pédagogique, disciplinaire, didactique et de

collaboration) sur lesquels le maître E travaille, explique la diversité des situations dans lesquelles il est impliqué, diversité qui est d'ailleurs repérée par les prescriptions (cf. chapitre 3). L'action du maître E est orientée par le souci d'ouvrir des possibles, d'élargir les marges de manœuvres de chacun pour dépasser la situation de blocage.

Dans l'analyse du métier de maître E, il semble que deux pans d'activité sont en développement : l'aide indirecte et l'aide au maître de la classe, qui est un élément de l'aide indirecte. Il semble transposer des gestes professionnels d'empathie, d'aide ou de détour ciblant habituellement l'élève, dans une situation d'aide aux collègues pour reproblématiser le travail. Ces gestes ne sont pas forcément nouveaux, mais ont pour caractéristiques d'avoir été transposés dans l'expérience et d'être de plus en plus fréquents dans son activité. On peut penser que leur analyse en formation apporterait une lisibilité à l'activité partenariale du maître E et l'aiderait à prendre conscience du développement de ce pan du métier.

Conclusion

L'exploration historique du champ a montré que le métier de maître E a surtout évolué en écho avec la manière dont était conçue la prise en charge de la difficulté. L'espace professionnel du rééducateur RPP devenu maître spécialisé et maître E, membre d'un RASED, illustre le mouvement impulsé de l'adaptation à l'intégration. Les nouvelles prescriptions incitant au partage de responsabilité autour de la prise en charge de la difficulté scolaire avec les maîtres de milieu ordinaire marquent sans doute l'intention politique du passage de l'intégration à l'inclusion. De fait, l'espace professionnel du maître E est réorganisé et se partage entre aide directe à l'élève en regroupement d'adaptation, et aide indirecte. L'aide indirecte peut se retrouver, par exemple, dans des situations de co-intervention avec le maître de la classe où il s'agit d'aider le maître pour aider les élèves, ou encore dans des situations de médiations avec les partenaires, les familles et les collègues de milieu ordinaire pour reconfigurer le contexte social de l'aide. Dans cette évolution, la question du partenariat devient centrale, et des habiletés, des gestes et des outils professionnels sont à inventer.

1. Un métier spécifique clairement identifiable

Une des intentions de cette étude était d'explorer et de caractériser les spécificités du maître E, dont la position du « maître qui ne fait pas classe » peut amener à une invisibilité de son activité professionnelle quand celle-ci se déploie dans le cadre du RASED en particulier, contrairement au maître de CLIS par exemple.

1.1. Un espace professionnel particulier, en marge de l'équipe d'école, au seuil de la classe

Entre aide directe, et aide indirecte, l'étude a pu identifier la position actuelle du maître E au seuil de la classe et montrer combien cette position légèrement « décalée » par rapport au centre de gravité de la classe était nécessaire pour construire des ruptures avec des situations difficiles. Les services extérieurs à l'école soulignent eux aussi la nécessité de cette disjonction avec les situations de classe, et leur position extérieure à l'Ecole offre en cela un

détour déterminant pour l'élève et ainsi l'aide à reconstruire des situations de réussite. Comme ses partenaires ; le maître E organise des détours, mais les situe préférentiellement dans le domaine pédagogique, il maintient, par ailleurs, la dynamique de la classe comme une perspective centrale de ces détours. Cette position à la fois au seuil de la classe mais dans l'école, lui offre des possibilités élargies de médiation, et facilite ses relations aux familles dont l'implication semble déterminante dans l'évolution de l'élève. Les dernières données recueillies ont montré combien la position de surnumérarité ou de reprise de classe par un maître E, en le ramenant à la position de membre de l'équipe ou de maître de milieu ordinaire, rendait cette dynamique difficile voire impossible.

L'espace professionnel dans lequel évolue le maître E croise une grande diversité d'unités fonctionnelles, inhabituelles au regard de ce qui est pensé du métier d'enseignant en général. Certaines sont centrées directement sur l'élève, comme le regroupement d'adaptation qui est une unité fonctionnelle spécifique au maître E ; d'autres sont orientées par l'élève mais partagées au travers d'un PPRE par exemple, et peuvent viser en même temps le maître de la classe (au travers d'échanges informels ou en co-intervention par exemple) ; d'autres enfin sont orientées de manière indirecte par l'élève, s'adressent directement aux adultes collègues, partenaires, parents, RASED, etc., et sont partagées. L'angle d'analyse que nous avons adopté à partir des pratiques collaboratives nous a permis de montrer que l'espace professionnel du maître E est très diversifié et que sa spécificité ne pouvait se réduire à la seule intervention directe auprès des élèves.

Bien sûr, les savoirs et les savoir-faire pédagogiques et didactiques du maître E sont des éléments fondamentaux pour identifier une difficulté ou un besoin. Cette expertise, qui part d'un regard particulier sur l'enfant apprenant, nous semble étroitement associée au travail du maître E.

Cependant, cette activité en direction de l'enfant, ne peut être réellement comprise que replacée dans l'activité globale du maître E incluant le travail avec ses partenaires.

Cette position particulière nécessite une professionnalité et des gestes professionnels différents de ceux de leurs collègues de milieu ordinaire, même si les maîtres E se déclarent avant tout enseignants, et différents aussi de leurs partenaires spécialisés qui prennent en charge les élèves présentant des troubles envahissants du développement ou des troubles importants des fonctions cognitives. En ce sens notre étude a pu montrer où se situe la spécificité du maître E et en quoi résidaient ces nouveaux savoirs professionnels.

1.2. Une « marginalité » nécessaire à l'ajustement des tensions qui traversent les situations collaboratives.

Au fond, la spécificité des maîtres E réside autant dans le fait qu'ils possèdent des savoirs professionnels différents de ceux de leurs collègues, acquis par une formation spécifique, comme l'analyse de besoins, les évaluations de compétences, les réponses pédagogiques liées à la difficulté, etc., que dans cette position au seuil de la classe en relation interindividuelle dans de petits groupes d'élèves, avec leurs parents mais aussi des experts comme les psychologues scolaires, les maîtres G ou les services de soins et/ou de justice qui les amènent à porter un regard différent sur les situations scolaires. C'est à la fois cette relative extériorité et la technicité de certains de leurs gestes qui constituent leur expertise. Pour autant, cette expertise peut engendrer des situations de rapports de force qui peuvent embarrasser les relations aux collègues de milieu ordinaire.

L'étude a, par ailleurs, pu montrer que la question de l'articulation des temporalités cristallise elle aussi un certain nombre de tensions entre le maître de la classe qui pilote son groupe à l'aune des programmes qu'il doit suivre, et le maître E qui, lui, est centré sur le développement de l'élève, de ses réussites et des difficultés qu'il rencontre, là où l'élève et ses parents voudraient que la difficulté soit dépassée le plus vite possible tant elle est inconfortable.

Les maîtres E, pour ajuster les tensions de temporalité, ont fréquemment recours au détour et à l'alternative formelle/informelle qui permet de réguler le contrat de collaboration développé avec leurs partenaires. Par les situations informelles, d'échange « entre deux portes », ils peuvent engager le dialogue de manière dépassionnée, et aider l'enseignant de la classe à poser un regard renouvelé sur les difficultés de ses élèves. En fait, le maître E aide l'enseignant à aider l'élève en étant dans une posture paritaire très différente de celle d'un conseiller pédagogique. Plus que de trouver des consensus, qui au bout du compte restent insatisfaisants, les maîtres E mettent en place une démarche de détour auprès de leurs collègues de milieu ordinaire en cherchant à les faire changer de point de vue (au sens propre, c'est-à-dire de là où ils regardent la difficulté de leurs élèves) pour les aider à reproblématiser la situation, et à trouver de nouvelles réponses à la difficulté de leurs élèves, pour remettre en œuvre une dynamique de progrès au rythme de ces élèves particuliers.

1.3. L'action d'aide entre ruptures et continuités

Le second volet d'analyse, le suivi de l'aide apportée à deux élèves pendant trois semaines, a clairement montré que l'action d'aide, quelle que soit la catégorie d'acteurs en cause, vacillait entre rupture nécessaire avec la situation de classe et de difficulté, et continuité avec les attendus de l'école. Le repérage des domaines d'action, exercices pour les uns, situations de jeu pour les autres et exercices ludiques pour d'autres encore, traduit à notre sens cette alternative ruptures/continuités. La controverse professionnelle autour de cette question est pourtant vive, les uns soutenant la nécessité du jeu pour instaurer un détour, les autres réfutant le qualificatif qui pourrait laisser à penser que les activités conduites par le maître E ne seraient pas sérieuses et ne relèveraient pas du travail scolaire. En d'autres termes, on peut s'interroger pour savoir si c'est le jeu qui amène l'élève à être motivé et à avoir envie de réussir, ou si c'est la situation pédagogique qui est ludique et qui amène l'élève à vouloir s'investir et dépasser ses difficultés pour réussir.

Les compétences ciblées par les acteurs de l'aide sont le plus souvent partagées et les objets comme la lecture ou la production d'écrits sont communs. Mais les stratégies adoptées sont, elles, très différentes, cherchant des traductions au sens de Callon (1989) des situations scolaires pour permettre à l'élève de leur redonner du sens et redémarrer le processus d'apprentissage. Cette reconstruction de sens semble essentiellement passer par des mises en lien qui sont un des axes fondamentaux du travail du maître E. En effet, par ses médiations, il permet de (re)tisser des liens entre les différents univers que l'enfant/élève traverse sans forcément les relier. Pour autant, comme le marque la relative faiblesse de recours aux critères de réussite, l'élève ne semble pas être partie prenante d'un travail contractualisé avec lui, sauf à de rares exceptions. L'analyse des données a montré que l'on peut parler de convergence d'action entre les différents acteurs de l'aide, mais pas réellement de cohérence et encore moins de cohésion. Cette remarque tendrait à pointer un champ important de développement pour l'amélioration des situations d'aide collaboratives, et de là, du travail du maître E.

2. Quel développement professionnel pour les maîtres E ?

Le troisième volet de l'étude a permis de pointer quelques éléments des développements possibles du métier au travers des témoignages de changements de pratiques ou de représentations des collègues impliqués dans le collectif de recherche. La forme particulière de notre étude, en recherche-intervention, facilitait une évolution des pratiques professionnelles des enseignants avec lesquels nous avons travaillé. Ces évolutions du métier

sont même une composante nécessaire de notre méthodologie : c'est parce que le métier « bougeait » que nous avons pu l'observer et mieux cerner, certes son devenir possible, mais aussi son présent et son passé. Ainsi, parce que nous avons travaillé avec des professionnels particuliers, dans une dynamique particulière, nous avons conscience que le métier que nous décrivons n'est pas (encore) présent chez beaucoup de maîtres E.

2.1. Des gestes transposés et des habiletés liées au travail en partenariat

Les maîtres E du groupe ont témoigné, ou ont laissé à voir qu'un certain nombre de gestes professionnels acquis pour les situations d'aide menées auprès des élèves comme l'analyse de besoins, l'empathie, le détournement sont transposés assez naturellement à des situations visant leurs collaborateurs afin de les aider à reproblématiser les difficultés de l'élève. Ces gestes sont des aides à penser et permettent de dénouer les blocages. D'autres habiletés, en particulier relatives directement à la question du partenariat, semblent nécessiter des apprentissages dans l'usage. On peut citer à ce propos, par exemple, les éléments pointés à propos des écrits professionnels mal renseignés ou peu identifiables par des acteurs extérieurs, ou la réflexion autour de la position proprement topologique des personnes engagées dans une concertation. Dans ces circonstances, le maître E tend à se rapprocher des parents dans les réunions en étant conscient du déséquilibre des rapports de force qu'une position frontale parents/professionnels pourrait provoquer. Il est vigilant à l'équilibre des échanges et à une conduite « éthique » de la réunion affirmant le professionnalisme des uns et dans le même temps les droits et les capacités des familles à s'impliquer dans le travail d'aide. Il est assez fréquemment le garant du respect de l'enchevêtrement des contrats (social, pédagogique, disciplinaire, didactique) dans le développement du contrat de collaboration.

Pour cela, il semblerait qu'une réflexion sur les outils partenariaux comme les réunions de synthèse, les équipes éducatives, etc., qui sont à disposition, s'impose pour repositionner leur fonction, définir des rituels permettant à chacun de prendre réellement place dans la négociation, et conserver une triangulation indispensable aux médiations dans les échanges. Concernant le rôle des écrits, il s'agirait de repenser la manière de les rédiger : de façon plus précise et rigoureuse pour inscrire les informations dans le temps et pouvoir les réutiliser, autrement dit de faire fonctionner les comptes rendus, les bilans, les régulations et ainsi soutenir l'implication de chacun. Il s'agirait de collecter de vraies informations, afin de

pouvoir les croiser, les hiérarchiser, et les traiter en les inscrivant dans une temporalité commune.

Il nous semble aussi pertinent d'accepter de laisser une place à l'émotion, lui laisser le temps d'émerger avant d'être reprise par la rationalité et la temporalité de la décision.

2.2. Des gestes acquis par la posture de recherche réinvestis dans la pratique de maître E

La distanciation et le déplacement de regard que nécessite la situation de recherche ont, sans aucun doute, été l'expertise majeure acquise lors de ces deux ans d'étude. Si cette décentration des situations professionnelles a pu être douloureuse pour nombre de participants du groupe au début de l'étude, elle a permis à une majorité d'entre eux de poser un regard renouvelé sur le métier. La posture de recherche a été en quelque sorte le détour nécessaire pour construire une rupture avec leurs certitudes et leurs croyances de départ. De ce point de vue, les entretiens d'autoconfrontation simples et croisés ont joué un rôle majeur. Ce déplacement a parfois été transposé dans le métier : ainsi un maître E qui était contre la co-intervention au début de la recherche reconnaît aujourd'hui qu'elle peut constituer une réponse pertinente à la difficulté de l'élève. Un autre mentionne le fait de se sentir renforcé dans sa professionnalité, et d'oser l'affirmer comme telle.

Si l'on s'appuie sur les déclarations des maîtres E du groupe, la recherche leur a permis de faire l'expérience de la distanciation, qu'ils réinvestissent aujourd'hui dans leur manière d'aborder leurs situations professionnelles. Outre la posture de recherche, les tâches effectuées, comme l'indexation des écrits professionnels, ont cette fois permis aux participants d'acquérir une rigueur méthodologique, en particulier dans le référencement de leurs documents (dates, lieux, objectifs, destinataires, etc.) tout en instrumentant leur regard pour mettre de la distance avec le quotidien du métier. Cette rigueur, ils l'ont, semble-t-il, réinvestie dans leur manière de gérer, classer, organiser leurs écrits, leurs dossiers et outils de travail (documents pré-organisés facilitant la prise de notes) et ainsi faciliter l'explicitation de leurs stratégies. Ils déclarent approfondir et élargir leurs prises d'informations, rechercher des observables face à la mise en place d'une situation d'aide, mieux accepter de retarder la décision pour s'informer et ainsi résister à l'attente des collègues qui souhaiteraient accélérer le processus comme pour « en finir » avec les difficultés rencontrées avec l'élève. Des outils de recherche comme l'analyse des écrits ou les entretiens d'autoconfrontation ont eux aussi été parfois partiellement transposés pour analyser certaines situations de travail. Mais nombre

d'entre eux soulignent aussi des phénomènes d'échanges de pratiques, les uns tirant partie des lignes de force professionnelles des autres. Ainsi l'une des collègues déclare davantage utiliser aujourd'hui les situations informelles caractéristiques de la pratique d'une de ses collègues, là où justement cette dernière pointe qu'elle a pris conscience de l'importance de l'implicite de ses pratiques, et s'attache à présent à mieux expliciter ses stratégies. En d'autres termes la situation de recherche-intervention agit à la fois sur le développement d'habiletés issues de la recherche et par le fait que le collectif de professionnels permet de laisser à voir des pratiques qui peuvent être mutuellement échangées, discutées puis investies dans la pratique quotidienne.

Pour autant, un certain nombre d'obstacles ou de questions restent en suspens du point de vue des professionnels du groupe, comme la temporalisation des activités qui semble être un point de résistance. Même si une meilleure connaissance des différentes temporalités et de la difficulté à les faire coopérer permet aux maîtres E du groupe de mieux gérer émotionnellement les tensions et les frustrations que cela provoque, l'introduction des deux heures d'aide personnalisée, associée à la semaine de quatre jours, bouleverse l'organisation du travail et semble saturer les moments possibles d'échanges entre collègues qui sont parfois ressentis comme invasifs dans le temps personnel de chacun.

De même, des questions sont ou restent posées :

Quelle est la part du lien par rapport à l'aspect purement technique ou didactique dans la réussite de l'élève en difficulté à l'école ? Est-ce que cette aide technique relève de l'enseignant spécialisé ou de l'enseignant de la classe ? L'enseignant spécialisé doit-il se positionner en « médiateur des apprentissages » ?

Tous les gestes professionnels transposés ou acquis ont permis aux membres du groupe de construire de nouveaux positionnements identitaires dans le métier et, sans doute confortés par la dynamique du groupe et la rationalisation du travail au travers de la recherche, d'affirmer ces positionnements dans leurs groupes professionnels locaux. Outre les articles qui ont été rédigés à partir de ce travail (4), les communications dans les colloques professionnels (3) et scientifiques (6), les formations qui pourront être développées à partir de ce travail, c'est par la démarche des collègues, leurs nouveaux positionnements mais aussi en tentant de répondre à leurs nouvelles questions que le métier de maître E pourra évoluer et continuer à trouver sa place dans une école en perpétuelle évolution.

Bibliographie

- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*(19), 27-39.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation*(25-26), 15-34.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: ANDSHA-Matrice.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Bachelard, G. (1965). *L'intuition de l'instant*. Paris: Livre de poche.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? Why do teachers not work in teams? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). Les enseignants sont pris dans des logiques multiples. *Le café pédagogique*. Récupéré le 1/02 2011
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. Dans P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement* (pp. 31-52). Toulouse: Octares éditions.
- Binet, A., & Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année psychologique*, 11, 191-244.
- Borges, C., & Lessard, C. (2005). *La collaboration enseignante : mythe ou réalité ?*. Communication présenté *Colloque du REF*, Montpellier, France
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*(94), 73-91.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bru, M. (2003). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J. F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). Paris: L'harmattan.
- Callon, M. (1989). *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique. (3e ed.)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chambon, A., & Proux, M. (1988). ZEP un changement social en éducation. *Revue française de pédagogie* (83), 31-37.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et Savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chauviere, M. (1999). La naturalisation de l'enfance inadaptée. *Educations*, 17, 40-48.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie de milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- 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, 7-42.
- 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.

- Colomb, J. (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire. Dans H. J. (Éd.), *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 39-50). Paris: E.S.F.
- Crouzier, M. F. (2003). *La mise en réseau des aides spécialisées*. Louis Lumière, Lyon.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique*. Communication présentée Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. Récupéré de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf
- De Queiroz, J. M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Demailly, L., & Verdière, J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 117, 28-44.
- Denis, D., & Kahn, P. (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs : enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris: CNRS éditions.
- Derouet, J. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Editions Métailié.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: Puf.
- Ebersold, S. (2007). Ambition participative, réinvention des institutions et affiliation sociale. ?? actes d'un colloque de l'ASPI.
- Eluerd, R. (2000). *La lexicologie*. Paris: PUF, Que Sais-je ?
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). Faire classe en dehors de la classe : construction d'une nouvelle professionnalité enseignante ? . *Analyse des situations didactiques : perspectives comparatistes, Dossiers des Sciences de l'Education* (20), 123-136.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2010). *Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant*. Communication présentée AREF, Genève.
- Félix, C., & Vérillon, P. (2010, du 13 au 16 septembre). *Dispositifs, dilemmes professionnels et pouvoir d'agir : le cas des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves en difficulté en France*. Communication présentée Congrès International de l'AREF 2010. Actes en ligne, Genève.
- Ferrier, J. (1998). Améliorer l'efficacité de l'école primaire. Paris: La documentation Française.
- Filloux, J. (1986). *Du contrat pédagogique*. Paris: Dunod.
- Forquin, J. C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue Française de Pédagogie*(48), 90-100.
- Foucault, M. (1961). *Folie et déraison : histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon.
- Gateaux, J. (1999). La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Educations*, 17, 31-39.
- Gather-Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes ?* Québec: Puq.
- George, J. (2004). De l'instruction obligatoire à l'intégration. *Cahiers pédagogiques*(428), 11.
- Goigoux, R. (2007). un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-70.
- 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.
- Hameline, D. (1993). Édouard Claparède. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23(1-2), 161-173.
- Heidegger, M. (1927). *L'Être et le Temps*. Paris: Gallimard.

- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. Dans E. Plaisance (Éd.), *L'Échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris: Ed. du CNRS (pp. 155-163). Paris: Ed. du CNRS.
- Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris: Centre national de recherche scientifique.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds.). (2004). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Kherroubi, M., & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements 'difficiles': collégialité, division des rôles et encadrement. *Éducation et Sociétés*, 6, 65-92.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du nord. Dans C. Landry & F. Serre (Éds.), (pp. 7-27). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Lebeaume, J. (2004, 31 août-4 septembre). *Conférence d'ouverture*. Communication présentée Actes du colloque 5^{ème} AECSE, symposium 254 « Transversalité des apprentissages, polyvalence et dynamiques collectives de travail », CNAM, Paris.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans J. Leplat (Éd.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique Tome I* (pp. 47-60.). Toulouse: Octarès.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1999). Partage, Convergence et démocratie : difficultés du partenariat. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire*(6), 139-152.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles*. Paris: ESF.
- Lescouarch, L. (2007, 28 au 31 août). *Modélisation des pratiques pédagogiques de «Maîtres E» en RASED*. Communication présentée au congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, actes en ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurent_LESCOUARCH_493.pdf.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage publications.
- Lorcerie, F. (1991). La "modernisation" de l'éducation nationale et le "partenariat". *Migrants-Formation*(85), 49-65.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Puf.
- Marcel, J.-F. (2004). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: Harmattan.
- Marcel, J. F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Éds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J. F., Mérini, C., Piot, T., & Rinaudo, J. L. (2006, 7 et 8 novembre). *Bilan d'activité du sous-groupe Relations entre les pratiques enseignantes Dans et Hors la classe (RDH)*. Communication présentée Séminaire du réseau OPEN, Paris : maison des universités. Document accessible sur : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?22wng001>.
- Marcel, J. F., & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon: INRP. Col Didactiques, apprentissages, enseignements.
- Marx, K. (1867/1985). *Le Capital. Livre I sections I à IV*. Paris: Flammarion.

- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, (2). Récupéré de <http://tfe.revues.org/index718.html>
- Méda, D. (2004). *Le travail*. Paris: PUF, Coll. Que sais-je ?
- Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris: ESF.
- Merini, C. (2005). Travail conjoint et professionnalité enseignante. *Rapport d'étude IA-92/UIMM*. Paris: ADASE.
- Merini, C. (2007). Le partenariat : outil du maître E. Dans G. Toupiol (Éd.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 57-75). Paris: Retz.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application*. (2006 2^e éd.). Paris: L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs I*(16), 77-95.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2009). Le Travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 44-64.
- Merini, C., Ponte, P., & Thomazet, S. (2009, 11-14 mai 2009). *Le maître E dans ses rôles de partenaire* Communication présentée Colloque de l'ACFAS, Ottawa.
- Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2011, 13 to 16 September). *Working in partnership: a professional gesture of the special needs teacher*. Communication présentée International congress ECER "Urban Education", Berlin, Germany.
- 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 . .* Clermont-Ferrand: IUFM d'Auvergne - IA du Puy-de-Dôme.
- Morin, E. (1977). *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (2002, Janvier 2002). *A propos de la pensée complexe*. Communication présentée Colloque Pensée complexe Paris.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Mugny, G., & Doise, W. (1979). Niveaux d'analyse dans l'étude expérimentale des processus d'influence sociale. *Social Science Information*, 18(6), 819.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle= Occupational didactics. *Revue Française de Pédagogie*(154), 145-198.
- Pierrisnard, C. (2010). La dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté. *Recherches en éducation*(8), 97-108.
- Pinell, P., & Zafirooulos, M. (1983). *Un siècle d'échec scolaire 1882-1982*. Paris Editions ouvrière.
- Ponté, P. (2004). *D'hier à aujourd'hui il ya demain, thèse troisième cycle*. Université Paris 10 Nanterre, Paris.
- Ponté, P., Thomazet, S., & Mérini, C. (2010, du 13 au 16 septembre). *Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités*. Communication présentée Congrès de l'AREF, Genève.
- Raynaud, P. (1982). L'éducation spécialisée en France 1882-1982. *Esprit*(5), 76-99.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit*. Paris Seuil.
- Rousseau, J. J. (1762/1963). *Du contrat social*. Paris: U.G.D, Collection 10/18.
- Sartre, J. P. (1957). *L'être et le Néant*. Paris: Gallimard.
- Sensevy, G., Toullec-Théry, M., & Nédelec-Trohel, I. (2006). A propos de l'enseignement des mathématiques en adaptation et intégration scolaire: Une étude de cas comparative en

- regroupement d'adaptation. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26(2), 151-206.
- Sfez, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Suchaut, B. (2005). Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire. *Regards sur l'actualité*, 310, 51-58.
- Talbot, L. (Éd.). (2005). *Pratiques d'enseignement et difficulté d'apprentissage*. Paris: Eres.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Thomazet, S., Mérini, C., & Ponté, P. (2011, les 16, 17 et 18 mars 2011). *Enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction ?*. Communication présentée Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Colloque international Lyon
- Toupiol, G. (Éd.). (2007). *Tisser des liens pour apprendre*. Paris: Retz.
- Trinquier, M.-P. (2005). Les pratiques d'un enseignant de mathématiques en classe préparatoire à l'apprentissage : ce que l'enseignant en dit, ce que les élèves perçoivent. Dans L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 7-18). Paris: Eres.
- Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local: les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vannier, M. P., & Pierrisnard, C. (2008). *Analyse d'une pratique d'aide spécialisée à dominante pédagogique*. Communication présentée 76^{ème} Congrès de l'ACFAS, Québec.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée. 1882-1909*. Paris: A. Colin.
- 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

Loi organique 1881-1882. *JO du 19 mars*, annexe n° 69, (p. 69-71).

Loi du 28 juin 1904 sur « l'éducation des pupilles difficiles ou vicieux »,

Loi du 15 avril 1909. *R. L. R.* : article 516-4.

Loi de 1975 :

- n°75-534 du 30 juin 1975 « en faveur des personnes handicapées »,

- n 75-620 du 11 juillet 1975 dit « Loi Haby ».

Arrêtés des 25 juin et 13 juillet 1979 réformant la formation des maîtres et définissent le DEUG mention « enseignement du premier degré ».

Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981 « dite Savary » créant les ZEP (BO n°27 du 9 juillet 1981).

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 (2004) Circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH)

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.

MEN (2005-2007). Socle commun 2005, 2007. *Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*. NOR: MENE0601554D.

MEN (2007) *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire*. BO hors-série n° 5 du 12 avril 2007

MEN, (2009). 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 ».

Liste des sigles

AIS : Adaptation Intégration Scolaire

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

AVS : Assistant Vie Scolaire

BCD : Bibliothèque Centre Documentaire

BOEN : Bulletin Officiel de l'Education Nationale

CAEA : Certificat à l'Enseignement des Enfants Arriérés

CAEI : Certificat à l'Enseignement des Enfants déficients ou Inadaptés

CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Pratiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaires

CAPASH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap.

CCPE : Commission de Circonscription Préélémentaire et Primaire

CCSD : Commission de Circonscription Second Degré

CDES : Commission Départementale de l'Education Spécialisée

CEG : Collège d'Enseignement Général

CLIS : CLasse d'Intégration Scolaire

CMP : Commission Médico Pédagogique

CMPD : Commission Médico Pédagogique Départementale

CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

CPASH : Conseiller Pédagogique spécialiste de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés

CP : Cours Préparatoire

DIR 1 : Directeur

E_A, E_B : élève A et élève B

GAS : Groupe d'Adaptation Scolaire

GAPP : Groupe d'Aide Psycho Pédagogique

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IEX : Intervenant extérieur

IMP : Institut Médico Pédagogique

IMPRO : Institut Médico PROfessionnel

IO : Instructions Officielles

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

ME : Maître de l'éducation spécialisée option E, pour l'anonymisation du travail nous avons numéroté de 1 à 13 les interventions des uns et des autres.

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MG : Maître de l'éducation spécialisée option G

MO : Maître de milieu Ordinaire

MObis : maître de milieu ordinaire chargé de l'aide personnalisée ou maître remplaçant selon les cas.

ORT : Orthophoniste

PAR : Parents

PE : Projet d'Ecole

PS : Personnel Spécialisé

PAI : Projet d'Accueil Individualisé

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

PPAP : Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès

PPRE : Projet Personnalisé de Réussite Educative

PSY : psychologue

RASED : Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté

REP : Réseau d'Education Prioritaire

RPP : Réadaptation Psycho Pédagogique

RPM : Réadaptation Psycho Motrice

SES : Section Education Spécialisée

T1, T2, T3... : Trace 1, trace 2, trace 3...

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

Annexes

Annexe 1 - Codage pour l'anonymisation des traces

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 collège	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 « anonymées » (voir tableau abréviations), puis les différentes traces de chaque dossier sont classées et numérotées par ordre chronologique. Il s'agit donc de repérer les dates des documents pour 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.)⁴¹
- 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...)

⁴¹ Voir, à ce sujet le compte rendu du séminaire du 11 juin 2008

Pôle Est – Grand Ouest - IDF⁴²*INDEXATION DES TRACES*

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

⁴² Effacer les mentions inutiles

Annexe 3 - Tableau indexation des supports d'aide

1. Recueillir les écrits (bruts) ayant été utilisés comme support de l'aide à l'E_A et E_B.

Ces écrits peuvent être de différentes natures (fiches, photocopiés, extraits de manuels, pages de lecture, jeux de société (règlement ou photo), jeu didactique, etc.).

2. Anonymat et organisation des écrits.

Les supports sont tout d'abord « anonymés » (selon le tableau des abréviations dressé lors de la 1^{ère} phase de la recherche), puis les différentes traces de support pour chaque dossier (E_A et E_B) sont classées et numérotées par ordre chronologique. Il s'agit de repérer les dates où ces documents ont été utilisés dans l'intervalle de collecte du 23 novembre au 12 décembre 2009. Si certains supports ne présentent aucune date et que rien ne permet de les situer, ils sont placés en fin de dossier. Attribuer le codage T1, T2, T3... à chacune des traces de supports en fonction de son ordre chronologique.

3. Remplissage du tableau d'indexation

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

- le type de support sur le mode du catalogage du type : fiche extraite d'un fichier, cahier élève, fiche photocopiée, extrait de manuel, jeu de société, jeu didactique...
- origine du support fiche extraite d'un fichier (éditeur, date, d'une manière générale donner les informations permettant de se le procurer), cahier élève, fiche photocopiée (si possible réalisée par qui ? dans quel contexte ou pourquoi ? éventuellement site internet ou références d'où elle est extraite...) extrait de manuel (éditeur, date, d'une manière générale donner les informations permettant de se le procurer), jeu de société, jeu didactique (éditeur, date, d'une manière générale donner les informations permettant de se le procurer)
- la date d'utilisation du support
- qui est l'auteur du support ?
- qui est l'utilisateur du support ?
- qui est ciblé ?
- Objet du support : de quoi est-il question ?
- Objectif du support d'après le ME (qui indexe le support) ?

Annexe 4 - Lettre adressée aux partenaires des systèmes d'aide observés

Chers parents et collègues

Vous avez accepté de participer à la deuxième phase de prise d'information du groupe de recherche FNAME/ Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand qui travaille sur « Les rôles de partenaire du maître E », et nous vous en remercions.

Il s'agira pour vous de collecter les « documents supports » (fiches, cahier, manuel, règlement de jeux de société etc.) avec lesquels vous avez travaillé quotidiennement avec ([nom de l'élève](#)) du 23 novembre au 12 décembre 2009, puis de débattre collectivement autour de ces documents fin janvier avec les chercheurs et l'ensemble des personnes concernées.

Les documents ou leur copie seront remis à [ME_9](#) et [ME_8 description du scénario de collecte hebdomadaire de documents](#).

Pourriez-vous, dans la mesure du possible, noter sur le document ou sa copie :

- La date et l'heure où le travail a été effectué
- A quoi sert ce travail selon vous (objectif)
- Les résultats obtenus selon le code suivant
 - Ça n'a pas marché = 0
 - Ça a marché un peu = +
 - Ça a marché moyen = ++
 - Ça a bien marché = +++

Tous éléments recueillis seront rendus anonymes et ne seront utilisés qu'aux fins de la recherche. Vous remerciant une fois encore de votre contribution, bien cordialement

Annexe 5 - tableaux d'indexation

E_A – E_B⁴³

Indexation des supports

Support : Date :	T1 :	T2 :	T3 :	T4 :	T5 :	T6 :	T7 :	T8 :	T9 :
Type de support :									
Origine du support									
Auteur du support									
Utilisateur du support									
Qui est ciblé									
Objet du support :									
Objectif du support d'après le ME qui indexe le support									
Observations du chercheur									

⁴³ Rayer la mention inutile

Tableau d'indexation de l'action d'aide

1. Descriptif de l'action d'aide

- 1.1 Intitulé du dispositif dans lequel l'action est mise en place (aide spécialisée/RASED..., aide personnalisée/ classe, PPRE, CMMP, aide aux devoirs, famille, aide à la parentalité...).
- 1.2 Champ d'application : maths, français etc..., méthodologie, mémorisation, soutien de l'attention etc...
- 1.3 Identification de(s) la tâche(s).
- 1.4 Liste des acteurs concernés (MO, ME, MG, parents, élève(s), association d'aide etc..).
- 1.5 Date(s), durée et lieu de l'action.
- 1.6 Qui cible-t-elle ?
- 1.7 Selon quelles modalités d'organisation ?

2. Origine de l'action d'aide

- 2.1 Evénement(s) déclencheur(s).
- 2.2 Qui est à l'origine de sa mise en place ; pourquoi ? Sur la demande de qui ?
- 2.3 Description d'une éventuelle action antérieure.

3. Objectifs et intentions de l'action d'aide

- 3.1 Quelles sont les intentions générales de l'action, fonction : d'instruction (centration sur les contenus), d'éducation (centration sur les relations), d'acquisition métier d'élève (centration sur les méthodologies scolaires), préparation d'un contrôle, restauration de l'estime de soi ou de la confiance...
- 3.2 Quels sont les objectifs poursuivis par l'utilisateur.....

4. Analyse de(s) la tâche(s) => ta1, ta2, ta3

- 4.1 But pour l'élève dans la ta1, ta2, ta3
- 4.2 Aménagement matériel et humain de la ta1, ta2, ta3
- 4.3 Critères de réussite
- 4.4 Variantes didactiques

5. Effets perçus, et retombées

- 5.1 Effets perçus
- 5.2 Retombées effectives
- 5.3 Perspectives projets, pistes de travail

Tableau d'indexation de l'action d'aide (2^{ème} partie du tableau)**1. Descriptif de l'action d'aide**

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Intitulé du dispositif dans lequel l'action est mise en place.									
Champ d'application									
Identification de(s) la tâche(s) :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :
Liste des acteurs concernés									
Date(s), durée et lieu de l'action.									
Qui cible-t-elle ?									
Selon quelles modalités d'organisation ?									

2. Origine de l'action d'aide

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Événement(s) déclencheur(s).									
Qui est à l'origine de sa mise en place ? pourquoi ? sur la demande de qui ?									
Description d'une éventuelle action antérieure.									

3. Objectifs et intentions de l'action d'aide

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Quelles sont les intentions générales de l'action : quelles fonctions ?									
Quels sont les objectifs poursuivis par l'utilisateur									

4. Analyse de(s) la tâche(s)

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
But pour l'élève	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :
Aménagement matériel et humain	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :
Critères de réussite	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :
Variantes didactiques mises en œuvre	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :	ta1 : ta2 : ta3 :

5. Effets et retombées de l'action d'aide

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Effets perçus									
Retombées effectives									
perspectives projets, pistes de travail									

Imprimé en 150 exemplaires pour le
compte de la FNAME par l'imprimerie
Chaumeil (Clermont-Ferrand),
10 septembre 2011