Le maître E dans ses rôles de partenaire

Corinne Mérini, Pascale Ponté, Serge Thomazet

▶ **To cite this version:**

Corinne Mérini, Pascale Ponté, Serge Thomazet. Le maître E dans ses rôles de partenaire. colloque de l'ACFAS, 2009, Ottawa, États-Unis. hal-00806533

HAL Id: hal-00806533
https://hal.science/hal-00806533

Submitted on 24 Apr 2013

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

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

16 juillet 09

LE MAITRE E DANS SES ROLES DE PARTENAIRE :
Vers une cartographie des pratiques collaboratives.

Mérini C., Ponte P., Thomazet S.
Clermont Université, Université Blaise Pascal,
PAEDI[1] EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand. France

Résumé

En France le maître E (ME), est un enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. La fonction de ME se trouve remise en cause par les mutations récentes de l'école française et par plusieurs rapports et recherches qui soulignent, notamment, le manque d'efficacité des liens entre les différents partenaires concernés par l'enseignement aux élèves en difficulté. Ces maîtres qui ne « font pas classe » ont à agir dans une série d'entre deux nécessitant des collaborations. Cette recherche qualitative fait un premier repérage de ces pratiques collaboratives par une analyse anthropologique menée à partir de 101 écrits professionnels. Les résultats pointent une grande diversité de pratiques collaboratives ne renvoyant pas toutes à des partenariats, mais aussi une grande variété de pratiques autour de prescriptions pourtant nationales. L'organisation de l'aide spécialisée à dominante pédagogique positionne le ME à la périphérie du travail scolaire ordinaire. Le ME est un maître « a-classé » contribuant à instaurer/restaurer des liens dans et hors l'école pour des élèves « dé-classés »

En France le maître E (ME), est un enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. Leurs deux activités principales sont, d'une part l'aide directe auprès de petits groupes d'élèves sortis des classes et, d'autre part, des pratiques collaboratives visant à construire des systèmes d'aide en fonction des besoins des élèves et des ressources locales. La fonction de ME s'est trouvée remise en cause par plusieurs rapports et recherches qui soulignent, notamment, le manque d'efficacité des liens entre les différents partenaires concernés par l'enseignement aux élèves en difficulté (Ferrier, 1998; Gossot, 1996). Ces constats, dont les professionnels sont conscients (Crouzier, 2003), ont modifié légèrement les pratiques, tout en pointant de nombreuses résistances (Lesain-Delabarre, 2000).

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

De plus, les mutations récentes de l'école, réinterrogent la fonction de maître E, notamment l'arrivée de nouveaux publics (élèves handicapés), l'augmentation du nombre d'élèves en grande difficulté scolaire et/ou comportementale et la mise en place de l'Aide Personnalisée assurée par le maître de la classe.

Dans ce contexte d'évolution et de remise en question du métier de ME, la question des liens entre les acteurs et leur activité devient centrale. L'étude que nous avons mené et dont nous rapportons ici quelques éléments a pour propos de l'éclairer.

1. Eléments de problématique et situation de la recherche

1.1 Des enseignants sans classe

Un certain nombre d'auteurs (Marcel, Dupriez, et al., 2007) s'accordent aujourd'hui à penser que le travail enseignant ne se réduit pas aux pratiques d'enseignement et, que celui-ci déborde largement les murs de la classe. En ce qui concerne les ME, c'est essentiellement le rôle d'aide qui est pris en compte dans les représentations collectives. Pour autant la position particulière de ces maîtres « qui ne font pas classe » intervient dans plusieurs entre-deux : avec les maitres ordinaires, les familles, les autres membres du RASED[2], les partenaires intervenant dans le domaine de la difficulté ou du handicap. Cette position qui traverse des intervalles multiples les amène à devoir coordonner les interventions et à coopérer. Cet aspect est à considérer comme un pan déterminant de leur travail si on se réfère aux prescriptions officielles.

Qu'en est-il de la collaboration dans les pratiques telles qu'elles se manifestent ? Notre étude cherche à mieux comprendre le travail du maître E et la place qu'il tient dans les réseaux d'aide (RASED). Le repérage des différentes configurations que prennent les pratiques collaboratives du maître E devrait permettre d'identifier la spécificité de position du maître E dans le système et de comprendre, au travers de ses rôles de partenaire, comment cet enseignant spécialisé construit les réponses à la difficulté, notamment par les dispositifs d'aide pédagogiques qui fondent sa professionnalité.

C'est en répondant aux questions : avec qui est-il en relation, selon quelles modalités, pour quoi faire ? Qu'il nous semble possible de tracer les contours des pratiques collaboratives des maîtres E

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

1.2 Situation de la recherche

Le travail est mené dans le contexte d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) qui s'attache à modéliser les pratiques dans une perspective d'intelligibilité multiple : intelligence d'intervention, intelligence de recherche et de formation. Cette pluralité de perspectives permet d'accélérer la diffusion des connaissances appartenant à chacun des univers et, dans le même temps, permet de conserver les liens qui se tissent entre eux. Pour cela, le groupe de recherche qui est national associe trois chercheurs du laboratoire PAEDI et 14 praticiens maîtres E de trois grandes régions françaises : Est, Ouest, et Ile De France / Normandie.

Les membres du groupe sont recrutés sur la base du volontariat et s'engagent sur la base du projet de recherche tel qu'il a été contractualisé avec l'organisme financeur, la Fédération NAtionale des Maîtres E (FNAME).

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

2. Méthodologie et structures théoriques mobilisées

L'étude part d'un recueil de données utilisant deux méthodologies, l'une issue de l'anthropologie, l'autre de l'ergonomie, que nous analysons d'abord indépendamment puis dans une perspective multiréférentielle mobilisant ainsi plusieurs systèmes d'intelligibilité (Ardoino, 1993).

La partie de la recherche que nous présentons ici, s'appuie sur les traces et l'analyse anthropologique. Les chercheurs ont sollicité les 14 maîtres E pour apporter tous les écrits professionnels, traces de pratiques manifestes, qu'ils jugent représentatives de leur travail en partenariat. La consigne était de couvrir une certaine diversité permettant de laisser à voir la variété des pratiques, elle nous a permis de collecter 101 écrits professionnels.

Les traces ainsi recueillies nous permettent de décrire et d'analyser les pratiques collaboratives d'aide, d'analyser, de mener la démarche en référence aux textes officiels et d'identifier les autres contraintes pesant sur l'activité.

Nous soumettrons à la discussion une cartographie que nous considérons comme une première forme de lecture des pratiques, elle est organisée autour de différentes variables descriptives des écrits.

On peut considérer que les maîtres E faisant eux-mêmes le choix des écrits à analyser, le font en fonction de ce qu'ils considèrent déterminant ou le plus important dans le cadre de leur

mission et ainsi faire valoir leur représentation du métier. En d'autres termes, dans un contexte de réforme, ils sélectionnent les traces de pratiques de manière stratégique. Si d'un point de vue statistique cet aspect pourrait constituer un biais méthodologique, nous situant pour notre part dans une étude qualitative, c'est pour nous au contraire un élément de sens, car nous intégrons dans notre analyse les choix faits et leur raison d'être. Les écrits professionnels sont anonymés à la source, puis classés par date, et indexés selon une grille testée dans le cadre de recherches antérieures (Mérini 2005, 2009). Cette grille permet d'indexer d'une part la trace (son auteur, son destinataire, son objet etc..) d'autre part l'action d'aide en cause (à partir de sa description, ses objectifs, les partenaires en présence, son évaluation, ses effets etc..)

C'est à partir de ces indexations et de la régularité d'apparition de phénomènes que nous cherchons à extraire des couches de signification permettant de comprendre les pratiques du maître E dans ses dimensions partenariales. Ces strates de sens sont organisés à partir de l'instrument de description des pratiques enseignantes élaboré au sein du réseau OPEN[3] groupe RDH[4] (Marcel, Mérini, Piot, Rinaudo 2006) et du modèle du partenariat (Mérini, 1999, 2006) qui entrent dans le cadre conceptuel du travail.

La présentation des données et la description des phénomènes sont organisées à partir de la fréquence de repérage des données. C'est une manière d'agencer la cohérence descriptive qui, pour autant, n'a aucune valeur statistique d'une part en raison de la manière dont les écrits ont été sélectionnés, d'autre part en raison de l'absence de méthode statistique de traitement des données. Les fréquences chiffrées indiquent simplement la régularité des phénomènes et pointent leur position dans les pratiques.

3. Les pratiques collaboratives vues au travers des écrits professionnels

3.1 Des écrits plus ou moins formels

Ces écrits sont hétérogènes et peuvent être organisés selon un premier niveau de catégorisation, à partir de leur degré de formalisation qui permet d'identifier :

1) des écrits formels inscrits dans la prescription ministérielle (notamment la circulaire du 9 mai 2002 précisant les missions des RASED) comme : les comptes-rendus de conseils

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

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

d'école, les projets d'école, le projet d'aide, le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) ou la fiche de suivi de l'élève aidé,

2) des écrits semi formels (les documents en usage « officiels » dans le cadre d'un département, d'une circonscription, d'un RASED) comme les fiches d'évaluation, ou le compte-rendu de conseils de cycle,

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

Les écrits formels sont destinés aussi bien à des acteurs de l'école, à l'institution qu'à des acteurs externes au monde scolaire. Le plus souvent, ils permettent à chacun de prendre acte ou d'être informé des décisions prises lors de concertation. Généralement, dans ces écrits, les destinataires ou les acteurs présents lors de la réunion sont identifiés ainsi que la fonction de l'écrit qui, le plus souvent a un rôle de communication externe à destination des parents ou des partenaires extérieurs.

Les écrits semi formels sont, dans l'ensemble, clairement identifiés aussi, mais sont essentiellement destinés à la communication interne ME/ équipe éducative, le collègue maître régulier ou ordinaire, le directeur ou le MG[5], voire le psychologue.

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

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

Insérer tableau 1 ici

Si l'on compare ces résultats à ceux recueillis auprès de maîtres « Ordinaires » (MO) lors de recherches précédentes (Mérini 2005, 2009)[6], la rédaction de trace semble plus fréquente chez les maîtres E. La position particulière du ME dans le système, à la marge des classes et dans l'intervalle de différents mondes, familial, technique, scolaire, etc. (Béguin, 2005) l'amène à investir des rôles de collaboration. En ce sens, le recours à l'écrit pour rendre compte, mémoriser, contractualiser, communiquer semble s'imposer par rapport à l'organisation des activités de la classe par un MO.

[5] Le maître G est chargé d'aider l'enfant à construire un statut d'élève.

[6] Les écrits recueillis antérieurement étaient essentiellement rédigés par le directeur (compte-rendu de conseils : d'école, d'élèves, de cycle.., lettres aux partenaires ou aux parents, affichage, productions d'élèves etc.)

Les traces formelles (50) sont numériquement plus importantes, pour autant les écrits semis formels (27) et informels (24) sont en quantité suffisante pour nous permettre d'explorer les pratiques collaboratives du maître E. Le contenu de ces traces nous permet d'inférer l'activité des professionnels qui les manipulent et des prises de décisions auxquelles elles ont servi. La suite de ce chapitre en détaille certains aspects.

3.2 Des écrits parfois peu identifiés ou détournés de leur finalité

Les auteurs ou les destinataires de certains écrits formels ne sont pas toujours identifiés, de même pour la date, l'heure et le lieu de la réunion, voire encore la fonction de l'écrit (contrat, relevé de décisions ou mémorisation des informations etc..). Par ailleurs, le contenu des écrits montre que le destinataire formel de l'écrit (les parents ou le RASED) n'est pas forcément destinataire réel. Par exemple, le ME va, au travers de ses écrits, indirectement viser le MO pour l'aider à déplacer son regard sur l'élève au travers d'un projet d'aide qui s'adresse explicitement à tous les partenaires concernés. Il s'agit là d'un échange détourné qui s'adresse symboliquement plus au MO pour éclairer la difficulté de l'élève et l'aider à déplacer son regard sur l'élève.

La clarté de l'écrit professionnel améliore la visibilité de l'action ou du dispositif d'aide et par voie de conséquence rend le travail mené lisible, mais une certaine opacité semble parfois nécessaire à l'échange. Ainsi, peut-on percevoir une tension plus ou moins volontairement entretenue entre la nécessité de rendre les pratiques visibles -les documents informatifs qui s'adressent aux parents ou au MO pour que chacun connaissent les procédures d'aide à disposition en attestent- et la nécessité de conserver un certain degré d'incertitude ou de flou permettant d'adapter l'action d'aide en fonction des besoins et des possibles pour faciliter la régulation des pratiques.

Cherchons à présent à identifier qui sont les protagonistes explicites des échanges et qui semble les piloter ?

Insérer tableau 2 et 3 côte à côte ici

C'est majoritairement le ME (52) qui est l'auteur de ces écrits, aux côtés du MO (14) et du RASED (12). Le psychologue (9), le MG et le directeur et l'IEN se trouvent à peu près au même plan. On peut curieusement relever la faiblesse des écrits émanant du directeur qui, d'après les textes, est sensé présider les réunions d'équipe éducative par exemple. Tout porte à croire que, si c'est bien le directeur qui préside la réunion, le ME semble être 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 essentiellement fonctionnels pour le ME et/ou le MO et donc plutôt symboliquement orientés vers eux.

Les principaux interlocuteurs du ME sont les acteurs du système d'aide : principalement les MO (97), dans une moindre mesure leurs collègues ME (19) et le RASED (17). Les parents (16), les partenaires (orthophoniste, assistants sociaux, centre de guidance infantile [11]) et le psychologue (10) constituent le second niveau d'interaction avec qui le maître E est en relation pour construire la spécificité de l'aide.

3.3 Le maître E au cœur des échanges

Les données collectées au travers des écrits professionnels laissent à penser que le travail collectif est une part non négligeable de l'activité du ME. Cela renforce l'idée que le ME est situé au cœur d'un système d'échange situé à la périphérie de la classe et non en marge de l'organisation du travail scolaire. L'évaluation tient une place importante que nous préciserons plus loin.

Le ME semble être en relation forte avec ses collègues ME (19) en particulier dans une région (8). De même, une seule région mentionne la contribution du conseiller pédagogique. Ces disparités peuvent être le témoignage de l'hétérogénéité des politiques de circonscription ou de fonctionnement très locaux comme le note d'ailleurs le document d'enquête de la FNAME sur l'état des RASED.

Les tableaux 2 et 3 nous permettent de repérer la communauté responsable de la mise en place du système d'aide qui cible essentiellement l'élève, ses parents et son maître. Les données tendent à montrer que le maître E reçoit et diffuse les informations auprès des maîtres, des parents, du RASED, aux partenaires et dans une moindre mesure des IEN. Notons que la méthode de collecte des données peut avoir accentué le phénomène, le choix des écrits provenant des ME, il y a centration sur cet acteur. La réforme engagée tend pourtant à décentrer l'action d'aide vers la classe et le MO et à positionner le ME comme un consultant « spécialiste » de la difficulté scolaire et donc à externaliser le ME de l'action d'aide directe auprès de l'élève. Au-delà de ce premier niveau de repérage des écrits professionnels qui nous permet de situer globalement à la fois la place du ME dans un espace collaboratif pluriel orientant le système d'aide vers l'élève.

4. Vers une cartographie des pratiques collaboratives

Poursuivons notre description par le repérage des médias utilisés, de la fonction des interactions qu'ils entretiennent avec leurs partenaires, et les configurations d'échanges.

4.1 Une activité orientée vers l'aide et la communication

Les données du tableau 4 témoignent de la présence de deux grands domaines d'activité : d'une part l'action d'aide[7], d'autre part la communication.

Insérer tableau 4 ici

Quelques traces sont clairement orientées vers la construction collective du travail d'aide : le formulaire/fiche de suivi, les calendriers de programmation entrent dans ce 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 et/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 ME.

D'autres écrits sont clairement à visées de communication (les documents informatifs notamment). Celle-ci se fait de différentes manières : dans l'échange (présentiel, mails, téléphone, voie postale...), mais aussi par information unilatérale (même si celle-ci invite à l'échange) par le biais d'affiches, de document informatif concernant les possibilités d'aide, mode de fonctionnement du RASED etc.

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

4.2 L'activité collaborative, vue à travers ses vecteurs

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

Un certain nombre de formes d'organisation du travail lié à l'adaptation ou à l'intégration scolaire (comme : le projet individuel d'aide spécialisée, la notion d'équipe éducative etc.) sont explicitées dans le texte de la circulaire n°2002-113 du 30/04/02 qui formalise le cadre

[7] On désignera sous le terme d'action d'aide, l'ensemble du travail nécessaire à un projet d'aide : évaluations, élaboration du projet d'aide, séance avec les enfants, réunions avec les enseignants, bilans, régulations…

réglementaire de l'action d'aide. On peut s'interroger sur les relations existant (ou non) entre les pratiques telles qu'elles se manifestent et la prescription, en particulier de savoir si les formes institutionnelles proposées servent bien d'appui à l'action. En ce sens, il est possible de repérer ce que nous appellerons vecteurs institutionnels qui sont des prescripteurs de l'organisation du travail (Gather-Thurler, Maulini 2007) du ME.

Insérer tableau 5 ici

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

Dans une mesure bien moindre c'est dans l'équipe éducative que le dispositif d'aide trouve aussi son ancrage, mais avec, peut-être, une confusion autour du terme équipe éducative qui, le plus souvent, associe dans les pratiques réelles les professionnels de l'aide, les parents et le MO, là où la circulaire de 2002 réfère à l'ensemble des professionnels concernés par la question éducative et donc à un partenariat plus élargi.

L'évaluation initiale, le PPRE, le projet individuel d'aide spécialisée et la demande d'aide semblent constituer les outils à partir desquels, le système d'aide individualisé pour les élèves en difficulté est construit, en partage avec le MO.

Les réunions de concertation, les équipes de suivi et de scolarisation, comme l'aide préventive, et les ajustements d'emploi du temps sont des vecteurs moins mobilisés par les maîtres E. Il en est de même pour le suivi psychologique mais qui, lui, appartient peut être plus au psychologue ou aux partenaires.

Enfin on peut noter le peu de projet d'école récolté ce qui peut marquer une faiblesse de lien avec la dynamique de l'école mais qui peut aussi être un « allant de soi » n'ayant pas retenu l'attention des collègues. Mais cela peut être dû aussi, au fait que cet écrit ne traduit pas explicitement de lien avec les autres acteurs ou que la pratique collaborative n'a pas été conçue comme centrale lors de la sélection des traces.

La mise en commun de l'indexation des données a montré que ces vecteurs n'étaient pas forcément utilisés par tous les ME de la même manière ce qui nous amène à envisager la possible existence de styles professionnels (Clot, 1999) différents, que nous devrons interroger par le biais de l'analyse de l'activité.

4.3 La fonction des pratiques collaboratives

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

Insérer tableau 6 ici

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

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

Ce repérage de la fonction des traces écrites permet d'avancer que le ME : organise, conçoit, régule, informe, agence des médiations, évalue des situations scolaires et extrascolaires dans des collectifs de travail diversifiés qui lui permet la mise à distance nécessaire à l'analyse comme préalable aux réponses apportées.

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

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

L'évaluation est inscrite à différents niveaux de repérage :

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

En conclusion de ces premiers repérages on peut dire que les écrits traduisent quatre grands types de pratiques professionnelles même si toutes sont orientées par l'aide. Nous avons analysées les trois premières : pratiques de communication, interne et externe, pratiques d'évaluation diversifiées et situations d'aide (dans et hors la classe) ciblant les élèves individuellement ou collectivement, mais aussi leur famille, et des pratiques d'appui auprès des collègues MO. Il convient maintenant d'analyser plus finement les différentes configurations de ce que nous appelons des pratiques collaboratives quand le ME est en relation avec d'autres acteurs.

4.4 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.

Insérer tableau 7 ici

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

On distingue ensuite des pratiques collaboratives d'échanges où le ME entre en interaction avec ses collègues ou avec des acteurs extérieurs à l'école pour construire un système d'échange permettant de mettre en place un dispositif d'aide pluriel. Il ne semble pas y avoir à proprement parler de négociations permettant de qualifier l'action de partenariale, mais plutôt des agencements d'opérations, des montages où 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 ME coordonne ce dispositif d'aide, le régule ou l'évalue, mais ce dernier a pour caractéristique d'avoir été construit de manière autocratique et univoque.

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

Enfin le maître E est parfois en situation de travail conjoint avec le MO, le psychologue ou le MG. Dans ce cas le travail est duel, les partenaires co-interviennent ou font succéder leurs interventions.

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 majoritaire, on doit distinguer d'autres configurations, des pratiques collaboratives d'échange, de médiation voire de co-intervention qui sont nécessaires à la construction d'un contexte. Ces pratiques préfigurent ou accompagnent les situations partenariales mais imposent de ne pas les confondre avec la négociation de l'action elle-même qui marquent, rappelons-le, le partenariat tel que défini dans notre cadre théorique.

En guise de conclusion

D'une manière générale on peut dire que l'objet des pratiques collaboratives du ME, telles qu'elles apparaissent au travers des écrits professionnels, est de construire collectivement des aides individualisées cohérentes, organisées en système afin de contribuer à la réussite de l'élève.

L'hétérogénéité des écrits des ME traduit une grande diversité de pratiques. Des pratiques d'aide que nous n'avons pas étudiées ici, et des pratiques d'ingénierie du système d'aide dans lequel s'insèrent ces pratiques d'aide. Il en est tout à la fois le concepteur, le coordonateur, le régulateur et l'évaluateur. Cette diversité de tâches l'amène à rédiger plus d'écrits professionnels collaboratifs que ces collègues MO, ce qui marque une position particulière du ME dans le système scolaire. La majorité de ces écrits sont formels et gardent mémoire des décisions, mais aussi des ressources et obstacles rencontrés. Dans l'ensemble le ME est l'auteur de ces écrits et il s'adresse de manière plus ou moins explicite ou symbolique à ses collègues MO afin de structurer l'espace collaboratif et de l'orienter vers la réussite de l'élève. De fait le ME est au cœur d'un système pluriel d'acteurs et d'action l'amenant à collaborer dans une diversité de postures. Le fondement de son activité collaborative reste bien la construction d'un système d'aide en partenariat, c'est-à-dire négocié avec son collègue MO, les parents, voire les partenaires (psychologues, orthophonistes, aide à la vie scolaire etc..). Pour autant on peut repérer des échanges collaboratifs par lesquels le ME opérationnalise et régule des actions d'aide qui sont sous-traitées ou déléguées et des échanges collaboratifs de médiation pour rendre possible l'action d'aide. Enfin, le ME co-

intervient parfois avec le MO ou l'aide à comprendre les difficultés rencontrées par l'élève, situation qui rejoint la tendance actuelle de la réforme qui cherche à positionner le ME comme une personne ressource en matière de difficultés scolaires.

Cette diversité de pratiques collaboratives amène à une organisation du travail qui positionne le ME à la périphérie du travail scolaire ordinaire, essentiellement structuré à partir des unités classe et programmes scolaires. On pourrait dire que c'est un maître « a-classé » contribuant à instaurer/restaurer des liens dans et hors l'école pour des élèves « dé-classés ». Ce jeu autour du mot classe laisse percevoir que l'entreprise est délicate. Un certain nombre de questions s'imposent quant au travail collaboratif face à une situation sensible. Dans l'ensemble ces questions rejoignent toute celle de la parité des relations et de l'implication de chacun dans l'action commune. La question fondamentale est : « quel contrat de collaboration instaurer pour rendre l'action possible voire efficace ? », voilà sans doute le type de questions qui devraient être prioritairement posé en formation en parallèle de la technicité de l'aide aux élèves en difficulté.

Bibliographie

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation* (25-26), 15-34.

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

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.

Crouzier, M. F. (2003). *La mise en réseau des aides spécialisées.* Louis Lumière, Lyon.

Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Paris: La documentation Française.

FNAME (2008). Enquête de la FNAME sur l'état des RASED. §2 Quelle régulation apportée au fonctionnement des RASED ? *Interactions, 18,* 7-11.

Gather-Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire: Enjeu caché des reformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

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.

Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles*. Paris: ESF.

Marcel, J. F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Eds.). (2007). *Coordonner,*

collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck.

Marcel, J.F, Mérini, C., Piot, T., & Rinaudo J.L. (2006). Bilan d'activité du sous-groupe Relations entre les pratiques enseignantes Dans et Hors la classe (RDH) lors du séminaire du réseau OPEN des 7 et 8 novembre 2006 à Paris : maison des universités. Document accessible sur : http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?22wng001

Merini, C. (1999, rééd. 2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.

Mérini, C. (coord) (2005). *Travail conjoint professionnalité enseignante*. Rapport de recherche IA 92- UIMM mai 2005. ADASE 56, Av de Wagram 75017 Paris.

Mérini, C. (2007). Le partenariat : outil du maître E. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 57-75). Paris: Retz.

Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* (16).

Mérini, C., Victor, P. & Jourdan, D. (2009). *Analyse des dynamiques collectives de travail des écoles impliquées dans le dispositif " Apprendre à mieux vivre ensemble a l'école "*. Rapport de recherche IUFM d'Auvergne – IA du Puy-de-Dôme.

Textes officiels et circulaires

MEN (1989). "Loi d'orientation sur l'éducation", n°89-486 du 10 Juillet 1989, NOR.: MENX8900049L, *Journal officiel de la République Française*, pp. 8860-8869.

MEN (2002). Enseignements élémentaire et secondaire. Adaptation et Intégration scolaire. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré - NOR : MENE0201158C - RLR : 501-5 - Circulaire n°2002-113 - du 30-4-2002 - MEN – DESCO - MES – DGAS.

MEN (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole, loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. *Bulletin officiel n°18* du 5 mai 2005.

Tableau 1. Présentation des écrits professionnels récoltés

	Nombre d'écrits total	Nombre d'écrits formels	Nombre d'écrits semi formels	Nombre d'écrits informels
Total	101	50	27	24

Tableau 2. Repérage des auteurs des écrits

Auteurs	Nombre[8]
ME	52
MO	14
RASED	12
Psychologue	9
MG	9
IEN[9]	8
Directeur	6
CPASH[10]	3

Tableau 3. Repérage des destinataires des écrits professionnels

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

[8] Il s'agit des auteurs identifiés. Le total est supérieur à 101, certains documents ayant plusieurs auteurs.

[9] Inspecteur de l'Education Nationale (IEN)

[10] Conseiller Pédagogique de l'Adaptation Scolaire et du Handicap (CPASH)

[11] Le maître référent est chargé d'aider à l'organisation du curriculum scolaire de l'élève handicapé ou en difficulté. Son action s'étend de la scolarisation primaire à la scolarisation secondaire.

Tableau 4. Repérage des types de médias et d'interactions qui sous-tendent les pratiques collaboratives du ME

Types d'écrits	Total
Comptes-rendus, relevés de décisions	24
Fiche évaluation / bilan	18
Projets d'aide, d'école…	15
Documents informatifs	11
Lettre parents, partenaires	8
Calendriers, programmation	6
Formulaire demande d'aide	5
Entretien parents	4
Courriel	3
Entretien téléphonique	3
Formulaire/fiche de suivi	2
TOTAL	99[12]

Tableau 5. Repérage des dispositifs institutionnels vecteurs des pratiques collaboratives du ME

Dispositifs institutionnels	Total
RASED	30
Equipe Educative	13
Evaluation initiale	12
PPRE	12
Projet individuel d'aide spécialisée	10
Demande d'aide	9
Conseils d'école, de cycle ou de classe	6
Réunion de concertation	4
Equipe de suivi et de scolarisation/ Suivi psychologique	4
Aide préventive	2
Projet d'école	1
Ajustement emploi du temps	0

Tableau 6. Repérage des fonctions attribuées aux pratiques collaboratives du ME

Fonctions	Total
Conception, décision, programmation de l'action d'aide	23
Communication externe	16
Communication interne	15
Analyse de besoins ou de la situation	13
Coordination, régulation de l'action d'aide	12
Capitalisation des informations, mémorisation	11
Bilans, suivi de l'action d'aide	8
Bilan lecture, numérations..	7
Personnels ressource auprès des collègues	4
TOTAL	99[13]

[12] 5 traces n'ont pu être prises en compte en raison de leur nature particulière (production élève, séance d'aide, animation pédagogique)

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

Tableau 7 : repérage des différentes configurations de pratiques collaboratives

Types de configurations	Total
Pratiques partenariales	26
Echanges collaboratifs opérationnalisant des décisions (autocratiques, de sous-traitance, autres)	20
Echanges collaboratifs de médiation	9
Pratiques conjointes	9

Coordonnées des auteurs et notices biographiques :

Mérini Corinne, laboratoire PAEDI IUFM d'Auvergne - université Blaise Pascal Clermont-Ferrand. corinne.merini@free.fr 33 (0) 06.67.72.47.91. Membre de l'équipe éducation à la santé du laboratoire PAEDI (EA 4281), les travaux de Corinne Mérini portent sur les dynamiques collectives de travail des enseignants. Elle a dans un premier temps analysé les partenariats entre les centres de formations et les terrains d'exercice dans la professionnalisation des enseignants puis dans le champ de l'orientation et de l'éducation à la santé.

Ponté Pascale, IUFM de Versailles – université de Cergy-Pontoise ; pascperrin@aol.com
33 (0) 06.03.52.61.49. Membre de l'équipe éducation à la santé du laboratoire PAEDI (EA 4281), les travaux de Pascale Ponté portent sur l'analyse des pratiques enseignantes dans et hors la classe dans des situations de travail conjoint. Après avoir travaillé sur le rapport au temps des élèves et de son impact sur le rapport au savoir, elle a porté ses travaux sur la temporalité en situation d'enseignement et de partenariats.

Thomazet Serge, IUFM d'Auvergne – université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, et laboratoires PAEDI (EA 4281) serge.THOMAZET@univ-bpclermont.fr 33 (0) 06.81.43.37.57. Les travaux de S. Thomazet portent sur les dispositifs d'enseignement et les pratiques des enseignants confrontés à des classes hétérogènes (incluant notamment des enfants à besoins éducatifs particuliers). Il utilise des outils empruntés à la psychologie ergonomique ou des méthodes comparatives, historiques et interculturelles.