



Quels obstacles au changement dans le métier de maître E? Effets de réforme ou évolution naturelle.

Serge Thomazet, Corinne Mérini, Pascale Ponté

► To cite this version:

Serge Thomazet, Corinne Mérini, Pascale Ponté. Quels obstacles au changement dans le métier de maître E? Effets de réforme ou évolution naturelle.. Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, 2011, France. www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/43.pdf, 2011. <hal-00782286>

HAL Id: hal-00782286

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00782286>

Submitted on 29 Jan 2013

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

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

Quels obstacles au changement dans le métier de maître E? Effets de réforme ou évolution naturelle.

> **Serge Thomazet, Corinne Mérini, Pascale Ponté**

Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire PAEDI

(Processus d'Action des Enseignants Déterminants et Impacts) EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand. France

RÉSUMÉ • Les enseignants chargés, à l'école primaire française, des aides spécialisées à dominante pédagogique (maîtres E), voient leur métier fortement interrogé ce qui les conduit à le faire évoluer. La recherche que nous présentons ici vise à repérer les évolutions des pratiques dans cette phase de transition.

Prenant en compte le double ancrage de notre objet d'étude (partenariat et aide) nous avons fait coopérer les regards et les méthodologies de la sociologie des organisations et de la psychologie ergonomique. Le travail empirique, qualitatif et longitudinal, est fondé sur l'analyse d'écrits collaboratifs de professionnels chevronnés et des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés.

Les résultats montrent que ces maîtres réorientent leur métier d'une aide directe aux élèves à une fonction stratégique permettant d'instaurer des détours et des médiations auprès des intervenants. Les points de transition se manifestent par des tensions traduisant de nouvelles spécificités, de nouvelles compétences et de nouveaux espaces de travail aussi bien pour les enseignants que pour les chercheurs.

MOTS-CLÉS • Enseignant spécialisé, aide, école primaire, professionnalisation, partenariat.

1. Introduction

Notre étude porte sur l'activité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide spécialisée à dominante pédagogique (dits « maîtres E »). Ces enseignants voient leur métier fortement bousculé à la fois par une complexification et une multiplication des dispositifs d'aide, leur faisant perdre une forme de « monopole » de l'aide. Leur action est aussi critiquée, suspectée d'inefficacité, notamment du fait du manque de liens

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

entre les pratiques d'aide et le travail en classe ordinaire. Ces éléments, associés à une réduction très importante de leurs effectifs et, pour certains à l'obligation de prendre en charge une classe ordinaire, poussent les maîtres E à investir une fonction de conseiller, ou de maître ressource en matière de difficulté scolaire.

Nous rendons compte ici de travaux de terrain, réalisés avec le soutien financier de la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME), qui nous ont amené à tenter de percevoir, dans cette période de transformation du métier, les points de tensions, leurs résolutions et par là même les marges d'évolution du métier.

Notre objectif, est notamment de percevoir les obstacles à l'évolution d'un métier dont tout – de la recherche à l'état du terrain en passant par la prescription- laisse penser qu'il devra se réorienter d'une aide à l'élève à une activité plus globale, incluant les enseignants des classes ordinaires, afin de permettre à l'ensemble des acteurs, structures et dispositifs d'agir de manière cohérente pour la réussite des élèves.

2. Ancrages du champ de recherche

L'aide aux élèves en difficulté connaît un développement majeur depuis quelques années. Une multitude de dispositifs sont créés (Félix, Saujat, & Combes, 2010) alors que, dans le même temps, des évaluations inquiétantes sont régulièrement portées sur les dispositifs d'aide, à tous les niveaux de notre système éducatif (Danner, Durut-Bellat, Le-Bastard, & Suchaut, 2001; Dubet & Duru-Bellat, 2009; Ferrier, 1998; Gossot, 1996; Piquée, 2001; Suchaut, 2005; Suchaut, 2009).

S'ajoutent à ce contexte complexifié et sous tension, une dévalorisation, voire une disqualification du travail des maîtres E par le développement des dispositifs d'aide assurés par les enseignants non spécialisés (notamment avec l'aide personnalisée créée en 2008) alors que, dans le même temps, les fermetures de postes de maîtres E, les lettres d'instructions véhiculent une prescription « grise » qui ne prévoit pas de place aux aides spécialisées entre l'aide ordinaire, assurée par les enseignants des classes et les dispositifs rééducatifs, médicaux ou paramédicaux.

Les maîtres E partagent pour une part les critiques portées sur leur action (Crouzier, 2003) et les évolutions du métier font débat parmi les enseignants spécialisés (Lesain-Delabarre, 2000) ce qui nous amène à faire l'hypothèse qu'ils réorientent leur activité, pour tenir compte des critiques, en développant les pratiques collaboratives, conformément à la mission « d'expertise à l'équipe enseignante », réaffirmée en 2009 comme faisant partie de leur mission (courrier d'instructions 2009-0001 du 3 mars 2009).

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

3. Problématique et ancrages théoriques

Pour accéder aux pratiques collaboratives des maîtres E, nous avons fait le choix d'une analyse à trois niveaux. Tout d'abord un grain large, en tentant d'adopter une posture systémique (Morin, 1977), portée par une approche philosophique nous permettant de disposer d'une modélisation de nombreux concepts (travail, temporalité, unités fonctionnelles...) utiles à notre analyse. Nous adopterons ensuite le grain de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et plus précisément encore de la sociologie de la décision (Jamous, 1969; Sfez, 1981) pour la lecture des stratégies d'acteurs nous permettant de repérer leur positionnement dans le système et les rapports de force qui peuvent se développer. L'analyse est enfin menée à un grain fin, portée par une approche d'ordre psychologique sur le travail et les personnes au travail (Leplat & Hoc, 1983) nous permettant d'accéder à l'activité (Leontiev, 1975) au travail (Clot, 1999) et aux effets identitaires dans la construction du métier.

Ces différents points de vue nous amènent à porter attention aux pratiques collaboratives en tant qu'activité conduite par les enseignants dans le cadre de leur fonction. De ce point de vue, les professionnels ne se contentent pas de mettre en application les prescriptions, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997) qui n'est pas que la simple mise en application des prescriptions. Dans cette perspective la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, ce qu'ils font n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1925/1994).

La sociologie de la décision tout autant que la psychologie ergonomique nous amène à considérer les sujets comme représentants d'une catégorie d'acteurs engagés dans un processus de changement, ce qui nous conduit aussi à penser notre travail de recherche, même s'il est avant tout épistémique, dans la cadre d'une recherche intervention (Mérini & Ponte, 2008) supposant un processus de changement des acteurs engagés dans notre collectif. Cette approche s'ancre dans une multifinalité de l'action avec des acteurs libres, dans des contextes historiquement situés (Sfez, 1981, p. 14) qui sont amenés à construire leur métier en stabilisant leurs gestes dans des éléments de genre professionnel (Clot & Faïta, 2000)

Nous présentons ici quelques résultats mettant en avant trois tensions majeures du métier, la façon dont elles sont gérées et les éléments du genre professionnel qui sont investis dans la résolution de ces tensions.

L'analyse doit nous permettre de saisir les dynamiques d'évolution du

métier en cernant d'une part les unités fonctionnelles qui le cadrent et d'autre part les gestes professionnels que les enseignants mettent en œuvre dans ces situations reconfigurées.

Nous entendons par unité fonctionnelle, en référence aux travaux de Claparède (Hameline, 1993), un système organisé repéré et institué en matière d'espace de temps et d'activité entre autre par la prescription, et qui se situe à l'intérieur d'autres espaces de pratiques professionnelles comme l'école ou l'institution. La classe est une unité fonctionnelle orientée par l'enseignement apprentissage, celle du groupement d'adaptation est située différemment. Nous faisons l'hypothèse que les aides indirectes que nous supposons présentes dans le nouveau métier de maître E relèvent encore d'une autre unité fonctionnelle. Il faudrait pour cela que ces aides se passent dans d'autres lieux, d'autres temporalités et supposent d'autres pratiques que l'aide en regroupement d'adaptation.

4. Méthodologie

La relative absence de recherche sur les pratiques collaboratives et les unités fonctionnelles du maître E (marquée d'ailleurs dans ce travail par l'absence de revue de littérature) explique le manque de visibilité de l'objet et la nécessité d'une méthodologie en deux étapes. Tout d'abord un repérage spatial et topographique à partir d'un recueil d'écrits professionnels nous a permis de dessiner une typologie des pratiques collaboratives des maîtres E et de repérer, au travers de celles-ci des tensions (pour plus d'informations sur cet aspect de notre travail voir Mérini, Ponté, & Thomazet, à paraître mai 2011). La deuxième étape, dont nous présentons des résultats ici, s'est appuyée sur des séquences filmées de pratiques collaboratives qui impliquent des maîtres E (réunions pour la mise en place d'un projet d'aide par exemple...) et a donné lieu à des entretiens d'autoconfrontations, simples et croisés suivis de débats au niveau du collectif de recherche selon une méthodologie, qui nous a permis d'introduire les tensions mises à jour comme base de controverses professionnelles (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004). Chaque séance a été transcrite, les verbatims analysés. Le matériel ainsi constitué (verbatims et analyses) a été à nouveau soumis aux professionnels, ce qui nous a permis de nouveaux recueils de données, s'associant aux précédentes dans un macro-système de protocoles (Tavignot, 1997)

Notre système de validité est fondé sur une triangulation et une saturation des faits observés (Morse, 1995; Savoie-Zajc & Karsenti, 2004).

5. Résultats

Nos résultats mettent en avant des tensions professionnelles dont les modes de résolution confirment l'existence d'un « nouveau » métier de maître E tout autant que sa difficulté à se positionner.

Trois d'entre elles apparaissent d'une manière particulièrement saillante¹ dans nos données, tout d'abord la tension d'expertise qui tараude la relation du maître E à ses collègues, puis la tension qui est liée à la superposition des temporalités et enfin une tension relative à l'explicitation des règles d'action lors de la prise en charge de la difficulté scolaire. Nous présenterons nos données en faisant apparaître les tensions dans leur forme initiale, puis dans le métier « reconfiguré ».

5.1. Une tension d'expertise

Les maîtres E se sentent à la fois « experts » et « collègues » de leurs collègues maîtres des classes ordinaires. Les maîtres E sont et se sentent enseignants du premier degré, mais ils disposent aussi d'une expertise du fait d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide à la difficulté. Reconnaître cette expertise entraîne, de leur point de vue, une distance, voire une posture hiérarchique qui leur pose problème « *je ne veux pas être si loin (de l'enseignant)*² ».

Cette tension, probablement présente de tout temps dans le métier semble exacerbée par l'injonction de collaboration et a fait l'objet de controverses professionnelles assez vives. Cependant, la question n'est pas qu'idéologique. En effet, les maîtres E savent que « *pour aider les élèves, il faut aider les maîtres* ».

Nous avons constaté, chez les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé, des pratiques reconfigurées qui mettent en synergie la posture de principe (être collègue) avec un choix pédagogique (pour aider les collègues, je ne peux pas m'opposer à eux). Les transformations actuellement vécues bousculent essentiellement les priorités (l'aide aux maîtres passe avant l'aide aux élèves) sans pour autant changer fondamentalement le paradigme d'appréhension de la difficulté. Ainsi, quand un maître E nous dit « *Je ne veux pas être si loin (des maîtres des classes)* », elle n'affirme pas qu'une posture non hiérarchique, elle pose une nécessité pour l'action. Aider l'enseignant, de la part des maîtres E ne veut pas dire « *donner du conseil pédagogique* » ou donner des ordres « *Fais ça*

¹ La présentation de ces tensions a été développée dans Thomazet, S., Ponté, P. & Mérini, C. (en révision). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. In *Recherches En Education 11*.

² Les parties en italique et entre guillemets sont extraites de nos verbatims

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

dans ta classe », mais plutôt donner aux enseignants les moyens de s'emparer de pratiques que les maîtres E savent transposables dans le cadre de la classe ordinaire *« 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 ? »*. Par de telles pratiques les maîtres E restent sur leur métier historique d'aide aux élèves, mais dont ils se servent comme moyen pour aider les maîtres et, au-delà, remettre en marche le système d'aide au service de l'enfant.

5.2. Une tension de temporalité

Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé nous l'ont annoncé très rapidement, l'action du maître E nécessite *« d'arrêter »* le temps *« il faut prendre le temps des bilans, d'un regard décalé, du travail en petit groupe permettant d'affiner »*, ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui des autres acteurs, et notamment pas celui de l'enseignant *« soumis aux programmes »*, et *« qui doit faire avancer la classe »*. La tension de temporalité, elle aussi, se trouve reconfigurée dans et par les évolutions du métier. L'opposition de temporalités quasi binaire, entre le temps des apprentissages et celui de la classe chez les maîtres E principalement chargés d'une aide à l'école évolue dans le *« nouveau métier »* vers la prise en charge de temporalités multiples. Le maître E se trouve au point de rencontre des histoires engendrées par la collaboration des différents protagonistes, celle du maître E et de l'enfant/élève, celle de l'enfant et de ses parents, celle du maître de la classe et de l'élève, ou encore des histoires communes aux adultes.

5.3. Une tension d'explicitation

Le maître E est un spécialiste de l'écrit. De tout temps il a mis en forme les projets d'aide pour les élèves, tout en conservant une grande partie de ses objectifs et de son travail dans l'informel. Il mettait ainsi en synergie l'intérêt des formalisations *« pour poser un cadre »* et la souplesse de l'informel, adaptable et permettant d'agir sur des problématiques qui ne gagnent rien à la mise en mot. Ce jeu entre formel et informel se retrouve lui aussi reconfiguré par les évolutions du métier de maître E. Il est courant que le maître E rende service à la communauté pédagogique en prenant en charge la rédaction de nombreux projets exigés dans le quotidien de l'école. Cependant, nos données montrent que les écrits institutionnels ne sont pas toujours présents, et encore moins dans la forme attendue. Il ne faut pas y voir pour autant un manque de professionnalisme, mais bien une volonté de

« jouer » entre le formel et l'informel, l'explicite et l'implicite, l'ombre et la lumière. « *Le plus important, dans notre travail, ce n'est pas ce qui apparaît* », « *on en est tous conscient, mais, je ne sais pas pourquoi, on ne le met pas en avant* ».

5.4. Un recyclage des gestes professionnels

Engagés dans l'évolution de leur métier, les maîtres E ont pu réinvestir et transposer leurs gestes professionnels originellement construits pour une aide directe à l'élève et qui fondent leur professionnalité.

Parmi ces savoir-faire de métier nous avons noté : une pratique professionnelle de l'empathie, une pratique professionnelle de l'analyse de besoins, la capacité à « *reproblématiser* » les situations, à « *triangler* » les échanges, à pratiquer le « *détour* » pédagogique, ou encore des techniques d'aide particulières.

Ces gestes professionnels que les maîtres E mettent en œuvre dans l'aide directe aux élèves sont réutilisés dans le métier reconfiguré. Prenons deux exemples :

La « triangulation des échanges » fait partie des gestes de métier du maître E. Dans les situations problématiques, celui-ci adopte une position périphérique pour faciliter les déplacements de point de vue. Cette posture professionnelle est présente dans les situations d'aide directe, par exemple en aidant un élève par l'intermédiaire d'un autre élève (Nédelec-Trohel, 2010). Nos données montrent que cette pratique de la « triangulation » est aussi présente dans le métier reconfiguré. Elle permet alors au maître E de jouer un rôle favorable dans l'issue des réunions, pour « *rapprocher tout le monde* », autrement dit permettre les déplacements de point de vue pour trouver une solution utile à tous et à chacun. Se positionner en « *tierce personne* » pour engager parents, enseignants et professionnels dans un projet commun au service de la réussite d'un enfant nécessite de faire glisser le savoir faire professionnel déjà présent chez les maître E, d'un usage auprès des enfants, à un autre, qui s'exerce auprès de l'équipe d'adulte engagée dans l'aide à l'enfant.

La capacité à « *reproblématiser* » est aussi une compétence des maîtres E. Traditionnellement, ils sont appelés lorsque la situation est bloquée, les enseignants des classes ordinaires n'ayant plus de solution pour aider un élève à se sortir de son échec. Le maître E dispose alors d'un savoir faire lui permettant de déplacer le cadre de la réponse, en élargissant l'espace de problème. Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé nous ont montré qu'ils réutilisaient cette capacité à *reproblématiser* dans leur métier reconfiguré. Ils vont par exemple, dans le cadre d'une réunion,

montrer des « possibles que [les participants] ne s'autorisaient pas pour x raisons ».

6. Analyse et discussion

L'étude des tensions et de leur résolution montre que les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé exercent dans un nouvel espace : ils sont passés du travail d'aide avec un petit groupe d'élève à une activité qui dépasse l'espace scolaire (pour rencontrer les parents, les partenaires du secteur médical...). Leur métier s'exerce aussi dans de nouvelles temporalités, car le travail est souvent nécessaire en dehors des heures scolaires, ou pendant les récréations pour rencontrer les parents, les professionnels du monde médical, les enseignants des classes. En déplaçant leur action des élèves vers les maîtres, puis vers l'ensemble des acteurs concernés par la résolution des difficultés rencontrées par les élèves, ils ont aussi construit des partenariats élargis. Ils ont enfin adapté leurs gestes professionnels à ces nouveaux espaces professionnels.

Ainsi, les données dont nous disposons et dont nous n'avons présenté que quelques courts extraits, montrent que les maîtres E, travaillent dans de nouvelles unités fonctionnelles et donc, de notre point de vue, font un nouveau métier.

Les pratiques que nous rapportons ne sont probablement pas encore communes à tous les maîtres E. En effet, les conclusions que nous tirons ici résultent d'un travail de presque trois années mené avec un groupe de maître E chevronnés. Comme nous le disions plus haut, notre méthodologie de recherche-intervention amène à percevoir les évolutions du métier par un travail sur le métier, et, plus spécifiquement dans le travail que nous présentons ici, sur ses tensions. Le métier est alors rendu lisible dans et par ses transformations. Ainsi c'est en amenant les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé à prolonger leurs réflexions, à justifier leur activité, que nous avons pu la comprendre. Evidemment, dans ce contexte, le lien compréhension-transformation est inextricable et cette démarche d'analyse du métier a probablement conduit les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé à dépasser dans la description leur action présente, pour se centrer sur l'activité possible, dans une logique de réduction des conflits.

7. Conclusion

Les tensions mises en évidence permettent au métier de maître E de s'inventer et dans le même temps de s'adapter tout en se reproduisant par des gestes spécifiques qui pourraient structurer un genre professionnel particulier.

Ces gestes professionnels, autrefois limités à l'aide directe aux élèves en regroupement d'adaptation sont maintenant « recyclés » dans les nouvelles unités fonctionnelles. Ils sont aussi en constantes évolutions, transformés, adaptés, par des professionnels en recherche d'identité et engagés dans un système scolaire en constante évolution.

Ces évolutions sont cependant contraintes, du point de vue de la prescription par une absence de lettre de mission claire, et sur le terrain, par des représentations parfois faussées ramenant la question de l'aide au maître E et à l'aide directe. En d'autres termes le challenge de la mise en place d'un système d'aide efficace n'est pas que du côté des Maîtres E. Il concerne aussi les Maîtres des classes, les directeurs comme porteurs de projets et l'ensemble de l'institution.

Serge Thomazet, Corinne Mérini, Pascale Ponté

Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire PAEDI (Processus d'Action des Enseignants Déterminants et Impacts) EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand. France]
preserge.thomazet@univ-bpclermont.fr

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Crouzier, M. F. (2003). La mise en réseau des aides spécialisées. Thèse, Université Louis Lumière, Lyon.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Paris : Seuil
- Danner, M., Durut-Bellat, M., Le-Bastard, S., & Suchaut, B. (2001). L'aide individualisée en seconde : Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique. Education et formations(60), 55-65.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2009). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. Sociologie(2), 177-197.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. Communication présentée au congrès de l'AREF, Genève.
- Ferrier, J. (1998). Améliorer l'efficacité de l'école primaire. Paris : La documentation Française.
- 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.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

- 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.
- Jamous, H. (1969). Sociologie de la décision. Paris : Centre national de recherche scientifique.
- Leontiev, A. (1975). Activité, conscience, personnalité. Moscou : Editions du progrès.
- 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. (2000). L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles. Paris : ESF.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* 1(16), 77-95.
- Mérini, C., Ponté, P., & Thomazet, S. (à paraître, mai 2011). Le maître E dans ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques collaboratives. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Éds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : PUQ.
- Morin, E. (1977). *La méthode*. 1. La nature de la nature. Paris : Seuil.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Nédelec-Trohel, I. (2010). Articulation aide spécialisée-classe ordinaire à l'école élémentaire. Communication présentée AREF, Genève.
- Piquée, C. (2001, Septembre 2001). Les effets de l'accompagnement scolaire sur la scolarité des élèves à l'école primaire. Communication présentée au congrès de l'AECSE, Lille.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke : Editions du CRP.
- 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.

- Suchaut, B. (2009). L'aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs. Communication présentée aux 2èmes rencontres nationales sur l'accompagnement, Saint Denis.
- Tavignot, P. (1997). Macro-système de protocoles dans le cadre théorique de la transposition didactique. Dans I. Brun, F. Conne & R. Doris (Éds.), Analyse de protocole entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive. Genève : Édition Vich.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). Société française, 50, 35-47.