



L'aide aux élèves en difficulté: un espace de collaboration sous tension

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté

► To cite this version:

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté. L'aide aux élèves en difficulté: un espace de collaboration sous tension. Travail et Formation en Education, 2010, <http://tfe.revues.org/index1413.html>. <hal-00801635>

HAL Id: hal-00801635

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00801635>

Submitted on 25 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.

L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension

Mérini Corinne, Thomazet Serge, Ponte Pascale

IUFM, Université Blaise Pascal, Laboratoire PAEDI, EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand.

Résumé :

Entre la classe et « hors la classe » l'aide aux élèves en difficulté devient un travail partagé par les maîtres et les enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (maîtres E).

Cet article examine les effets de ce partage dans le pan des pratiques collaboratives. L'objet d'étude se situe à l'intersection du partenariat (Mérini, 1999) et de l'aide (Gillig, 1998). Ce double ancrage nous amène à faire coopérer les méthodologies et le double regard de la sociologie des organisations et de la psychologie ergonomique.

Les résultats obtenus font apparaître des tensions entre le maître E et ses collègues. Nous rendons compte d'une tension d'« expertise » qui conduit les maîtres E à déplacer leurs pratiques de l'aide directe vers un système collectif.

Notre analyse de ces nouveaux espaces professionnels de collaboration affleurants et intermittents sera l'occasion d'exposer une méthodologie adaptée en termes de durée et d'instrumentation de l'observation.

Mots clés : collaboration – difficulté scolaire – partenariat – aide – tensions professionnelles.

Abstract : **Helping pupils with learning difficulties: an area of tension**

The support given to pupils with learning difficulties has become a task divided between teachers within the classroom and the special education needs (SEN) teachers (known in France as *maîtres E*) outside it.

This article examines the effects of this sharing as part of collaborative practice. The study focuses on the crossroads where partnership (Mérini, 1999) and support (Gillig, 1998) meet. This double theoretical underpinning has led us to combine the methodologies and the twinned analysis of sociology of organizations and ergonomic psychology.

Our results bring to light the tensions that exist between SEN teachers and their colleagues. We shall describe the tensions of « expertise » which lead SEN teachers to change their support practices from being direct to being collective.

Our analysis of these new professional areas of collaboration which are emerging intermittently will be the occasion of exploring a methodology adapted in terms of duration and as an instrument of observation.

Key words: collaboration – learning difficulties – partnership – support – professional tensions.

Resumen: **La Ayuda a los alumnos en dificultad: un espacio de colaboración con tensiones**

La Ayuda a los alumnos en dificultad : un espacio de colaboración con tensiones

Entre las actividades en la clase y " fuera de la clase " la ayuda a los alumnos en dificultad es un trabajo compartido entre los profesores principales y los profesores especializados encargados de las ayudas especializadas a dominante pedagógica (profesores E). Este artículo examina los efectos de esta repartición en las prácticas colaborativas. El objeto de estudio se sitúa en la intersección de la colaboración (Mérini, 1999) y de la ayuda (Gillig, 1998). Este anclaje doble hace cooperar las metodologías y la doble mirada de la sociología de las organizaciones y de la psicología ergonómica.

Los resultados obtenidos muestran tensiones entre el profesor E y sus colegas. Mostraremos la existencia de una tensión de "peritaje" que conduce a los profesores E a desplazar sus prácticas de ayuda directa hacia un sistema colectivo.

Nuestro análisis de estos nuevos espacios profesionales de colaboración, intermitentes, será la ocasión de exponer una metodología adaptada en términos de duración y de instrumentación de la observación.

Palabras claves: colaboración - dificultad escolar - colaboración - ayuda - tensiones profesionales.

Introduction :

L'étude sur laquelle nous nous appuyons porte sur les rôles de partenaires tenus par les maîtres E, enseignants spécialisés, qui, dans l'école primaire française, sont chargés de l'aide à dominante pédagogique. Les deux activités principales de ces maîtres 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.

Malgré un positionnement institutionnel clair et une mission jugée pertinente sur le terrain, le travail du maître E s'est trouvé remis 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). S'ajoutent à cela, les mutations profondes de l'école qui réinterrogent la fonction de maître E comme spécialiste de la difficulté scolaire au travers la mise en place d'un dispositif d'aide personnalisée assurée par les enseignants des classes, du « missionnement » des maître E en direction des élèves handicapés, de l'augmentation du nombre d'élèves dont les difficultés s'avèrent particulièrement ardues à gérer, ou encore les projets d'évolution des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)¹ tendant à limiter l'action des maîtres E.

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

¹Ce réseau constitué d'un psychologue scolaire et de maîtres spécialisés dans l'aide à dominante pédagogique (ME) et dans les difficultés comportementales (MG) est un dispositif souple et évolutif qui peut concerner une ou plusieurs écoles selon les besoins et les ressources locales.

(en intervention auprès de petits groupes d'élèves) qui était, jusque là, l'axe majeur de leurs pratiques.

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 cet article explore ainsi que ses effets sur la manière dont les maîtres E recomposent la spécificité de leur métier.

Les maîtres E sont conscients des évolutions de leur métier (Crouzier, 2003) ils ont très certainement déjà modifié leurs pratiques. Cependant les évolutions du métier font débat parmi les enseignants spécialisés (Lesain-Delabarre, 2000) et ont amené une association professionnelle, la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME) à s'interroger sur les aspects spécifiques du métier de maître E, en particulier dans sa dimension partenariale, en finançant notre recherche.

Après avoir pointé les évolutions récentes des prescriptions concernant le travail des maîtres E, nous présenterons notre méthodologie de recherche. Les résultats montrent un métier en tension entre de nombreuses contraintes. Nous analyserons l'une d'entre elles qui fait du maître E est à la fois un « expert » et un « collègue » des autres enseignants.

1. UN OBJET D'ETUDE SITUÉ À L'INTERSECTION DE DEUX CHAMPS : CELUI DE L'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTÉ ET DU PARTENARIAT

1.1 Dans l'école, une diversité d'espaces professionnels, situés et orientés différemment.

L'Ecole républicaine telle qu'elle se voulait, égalitaire par la mise en œuvre d'une même école pour tous, a longtemps conduit à penser le métier d'enseignant de manière monolithique comme s'il s'exerçait de manière identique sur le territoire national, avec d'un côté les maître de milieu ordinaire, en charge des élèves « normaux » et les maitres spécialisés, en charge des élèves «différents »

Les sociologues (Van Zanten, 1990, Derouet, 1992, Duru-Bella 2002) en pointant la question des inégalités (qu'elles soient locales, sociales, de genre ou scolaires) ont amorcé la remise en question de cette homogénéité. La pluralité des acteurs intervenant dans le champ scolaire, notamment pour contrebalancer des « écarts », renforce l'impossibilité à penser le métier de manière univoque, marquant ainsi une tendance à individualiser le métier d'enseignant par une responsabilisation ciblée des acteurs (Ebersold, 2007). Ainsi pouvait-on, jusque là globalement affirmer que si l'unité fonctionnelle (temps, espace, acteurs, activité), du maître de milieu ordinaire était orienté par le processus d'enseignement/apprentissage des savoirs, et située dans la classe, celle du maître E était orientée par les difficultés que l'élève rencontre, et située, le plus souvent, dans des interventions d'aide directe en groupements d'adaptation.

Cette partition relativement claire du travail qui distribuait presque naturellement la transmission de savoirs à l'un et la prise en charge de la difficulté scolaire à l'autre se trouve être aujourd'hui remise en cause. La prescription évolue obligeant les maîtres de milieu

ordinaire à mettre en œuvre un enseignement différencié et les enseignants spécialisés à faire du lien et à s'assurer des cohérences entre leurs pratiques et celles des enseignants de milieu ordinaire². En retour, les maîtres E, eux mêmes, par leurs interventions multiples constatent qu'ils ne peuvent ignorer les dynamiques de la classe.

De fait, les frontières tombent et le développement d'une capillarité entre l'activité de chacun se développe. Ainsi l'aide devient au moins dans les textes prescripteurs un objet de mobilisation partagée entre les maîtres de milieu ordinaire, les maîtres E, les parents, éventuellement les structures spécialisées partenaires et l'espace professionnel de chacun est redistribué.

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 collaborations 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.

1.2 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

² La circulaire 2009-0001 du 3 mars 2009 réattribue la prise en charge des « petites » difficultés scolaires au maître de la classe et rappelle les missions des structures médico-sociales en direction de la grande difficulté.

plusieurs établissements par le biais du RASED (cf. note 1). Ces maîtres « qui ne font pas classe » interviennent dans plusieurs entre-deux, celui qui les lie aux maîtres de milieu ordinaire, 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 les amène à devoir coordonner les interventions et à coopérer avec des partenaires (Marcel al., 2007). Cet aspect est à considérer comme un pan légitime et, semble-t-il, déterminant de leur travail qui n'est donc ni associé à une classe, ni à une école. De fait leur position, diffuse dans le système, trouble la perception que l'on peut avoir de leurs rôles dans le système.

L'analyse lexicométrique (Mérini, Thomazet, Ponté 2009b) comparée des référentiels de compétence des maîtres de milieu ordinaire et des maîtres E, que l'on peut concevoir comme une prescription (Daguzon et Goigoux, 2007), laisse entrevoir cette situation singulière (même si ces textes ont presque dix années d'écart). Ce qui frappe en tout premier lieu c'est la diversité des mots décrivant l'univers dans lesquels les maîtres E interviennent, il est, en effet, plus étendu que celui de leurs collègues. De plus, les compétences attendues sont clairement associées à la notion de projet qui met le maître E en interaction avec différents acteurs (Mérini, Thomazet, Ponté 2009a). On peut en déduire que la notion de partenariat, en tant qu'action négociée (Mérini, 1999) est un point central de leur mission, même si dans la prescription, il n'y a aucune description de pratiques collaboratives que ce soit en termes d'espaces ou de moments collaboratifs.

Le bornage de la classe laisse apercevoir aisément les pratiques du maître, celui de l'établissement permet d'identifier celles de l'équipe pédagogique, l'espace professionnel du maître E s'apparente à un espace de collaboration situé dans une pluralité d'entre deux difficilement perceptibles car ces pratiques sont tout à la fois affleurantes et intermittentes dans l'ensemble des activités scolaires, leur exploration n'est donc pas sans poser problème. Le maître E est au cœur du système d'action (Crozier & Friedberg, 1977) au sens où il en est

le concepteur, et où il met en œuvre le projet d'aide. Ce système traverse physiquement et symboliquement l'univers de la classe, de l'école, de la famille et des structures médico-sociales sans laisser d'autres traces que celles des décisions prises pour aider l'élève au travers du projet d'aide.

Cette nouvelle distribution de l'aide aux élèves en difficulté est à la fois systémique et stratégique car elle met en interaction différents acteurs dans différents espaces professionnels. Chacun doit investir de nouvelles unités fonctionnelles et en conséquence inventer un nouveau rapport au métier. L'objectif de cet article est d'explorer ces glissements professionnels au travers des pratiques collaboratives des maîtres E.

2. STRUCTURES THÉORIQUES ET METHODOLOGIQUES

2.1 Un objet d'étude au croisement d'une sociologie qualitative et de la psychologie ergonomique

Après avoir été posée comme une question transversale en éducation (Gillig, 1998), l'aide aux élèves en difficulté est devenue un objet d'étude à la fois trop large et trop imprécis pour être traitée de manière univoque. Notre intérêt se centrera sur les pratiques enseignantes, conceptualisées comme un processus unissant des acteurs, à un contexte dans des activités spécifiques d'aide allant au-delà de la différenciation « usuelle », et amenant les enseignants à des pratiques particulières, dans, ou en dehors, du cours de classe. Cette question de la difficulté « extra ordinaire » amène aujourd'hui au développement d'un champ d'étude en cours de structuration, mais réel (Félix & Saujat, 2008 ; Vannier & Pierrisnard, 2008 ; Thomazet, Ponté & Mérini en révision).

La nouvelle distribution de responsabilité de l'aide qui ne relève plus seulement du traitement différencié des apprentissages dans la classe, ou de la prise en charge en

groupement d'adaptation, nous amène à devoir explorer l'espace de partage et de négociation qui se développe dans les entre deux professionnels.

La prise en charge collective de la difficulté scolaire est donc située à l'intersection de deux champs, celui de l'aide et celui des pratiques collaboratives. Ceci nous amène à faire coopérer des structures théoriques issues de la sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1992) et de la psychologie ergonomique (Leplat, 1980). L'approche sociologique est développée dans une logique qualitative qui privilégie la prise en compte du point de vue (au sens propre de position dans le système) des acteurs, pour identifier les jeux d'intérêts et la manière dont se construit le système d'action collectif. L'approche psychologique, elle aussi pensée dans une logique qualitative, permet d'explorer les logiques individuelles dans lesquelles la prise en charge de l'aide et le métier sont conçus. 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 approches théoriques considèrent 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 «*L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées*» 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 & Faïta, 2000).

2.2 Situation de la recherche

Le travail est mené dans le contexte de recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008) poursuivant à la fois des objectifs épistémiques et transformatifs. Cette situation de recherche,

elle aussi dans l'entre deux, permet de maintenir en tension les systèmes de références appartenant au champ de la recherche et à celui des pratiques.

Le groupe de recherche est national et constitué des trois chercheurs et de quatorze praticiens maîtres E de trois régions françaises. Les membres du groupe sont recrutés sur la base du volontariat, ils s'engagent à participer aux travaux durant deux ans, à partir du projet de recherche tel qu'il a été contractualisé avec l'organisme financeur.

La recherche, de type qualitative, s'appuie sur un recueil de traces explicites de pratiques professionnelles prélevées dans des pratiques collaboratives ordinaires de maîtres E. Elle s'attache, par une démarche descriptive et interprétative à repérer des régularités « *susceptible de fonder des généralisations valables* » (Clot et Leplat, 2005, p291)

Descriptions et interprétations sont menées collectivement par les trois chercheurs et avec le groupe de praticiens. Un séminaire national a rassemblé tous les trois mois environ et durant deux ans, tous les participants à la recherche. Les trois chercheurs ont effectué des travaux complémentaires en région avec les enseignants concernés. Ce travail longitudinal et de proximité a permis de constituer avec les praticiens, un véritable « collectif de travail » et de mettre en place une démarche de type ethnographique.

Notre approche s'appuie sur deux méthodologies principales : une analyse d'écrits professionnels selon une approche d'ordre sociologique permettant de repérer et de situer les systèmes d'échanges et une analyse des pratiques collaboratives à partir de vidéos en utilisant les outils de la psychologie ergonomique. Ces deux méthodologies, que nous présentons plus avant ont des points communs, qui facilitent leur mise en synergie comme : le recueil de « traces explicites du métier », de commentaires, et analyses des acteurs à partir de ces traces.

2.3 Présentation des données et de leur traitement

La méthodologie nous permet d'aborder les trois pôles constitutifs d'une pratique : les acteurs, le contexte et l'activité. Les données sont donc constituées :

a) d'une part des écrits professionnels des maîtres E témoignant de leurs pratiques collaboratives. Nous avons disposé de 101 documents exploitables (compte-rendu de réunion, notes, projets, relevé de décisions etc.). Leur interprétation est menée à partir de l'instrument de description des pratiques collaboratives des enseignants³ élaboré au sein du réseau OPEN⁴ groupe RDH⁵ (Marcel, Mérini, Piot & Rinaudo 2006)⁶. Cette grille permet de décrire les pratiques à partir de leurs dimensions spatiales, temporelles et sociales, de leur degré de formalisation, de leur dimension réglementaires et de leurs fonctions, et ainsi d'identifier les acteurs concernés et le contexte dans lequel ils évoluent. Le cadre conceptuel qui sous-tend l'analyse des pratiques collaboratives est fondé sur la modélisation du partenariat comme action négociée (Mérini, 1999).

b) D'autre part des enregistrements vidéos de quatre situations collaboratives (l'élaboration d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative, d'un projet d'aide, une réunion de suivi d'aide et une autre de suivi de scolarité). Les vidéos ont été traitées dans la tradition de la psychologie ergonomique (Clot, et al, 2001) adapté dans le cadre de l'enseignement (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004), nous identifions les déterminants de l'activité des maîtres E selon un dispositif simple : chaque enseignant est invité à commenter son activité à partir des vidéos de réunion réalisées selon un dispositif d'auto-confrontation dite « initiale » puis ces mêmes vidéos sont discutées collectivement dans une « auto-confrontation croisée », les éléments d'analyse issus de ces deux premières phases sont ensuite débattus dans le groupe de recherche en tant que variables construites. L'engagement des praticiens dans un processus d'auto-analyse de leur activité à partir de ces variables permet de mettre en évidence des éléments du métier qui n'apparaissent, ni par l'observation simple, ni dans les

³Pour consulter l'outil : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?22wng001>

⁴Observation des Pratiques ENseignantes, ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.

⁵Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe sous groupe du réseau OPEN coordonné par J.F Marcel.

⁶Bilan d'activité présenté lors du séminaire OPEN nov.2006.

analyses du discours. C'est au travers des controverses développées autour des vidéos et de la cartographie des pratiques que nous décrivons les choix d'action qui sont faits parmi tous les possibles, leur actualisation et leur abandon. Il s'agit de comprendre la dynamique d'action des sujets (Clot et al., op.c.) en nous centrant sur les activités collaboratives.

Ainsi, les maîtres E faisant partie de notre collectif, sélectionnent les traces des pratiques (qu'elles soient écrites ou filmées) qu'ils ont envie de valoriser, et qui leur semblent fondamentales dans leur travail quotidien, en ce sens le recueil est à la fois partiel et partial mais la façon dont ces choix sont opérés constitue pour nous un élément de sens que nous prenons en compte comme une première strate de significations et qui est dépassée ensuite par la présence des variables construites et lors des mises en débats successives.

Notre système de validité est fondé sur l'interprétation croisée de faits ou triangulation pour Savoie-Zajc (2004) : nous n'utilisons que les données qui apparaissent dans nos deux dispositifs de recueil de traces (écrits professionnels et vidéos) et nous nous assurons d'une saturation des données (Morse, 1995).

3. UNE SERIE DE TENSIONS QUI BORNENT L'ESPACE DE COLLABORATION

Les résultats sont présentés ci après sous la forme d'une analyse appuyée par des données et des informations issues des écrits professionnels, ou d'extraits de verbatims⁷.

3.1 Au seuil de la classe un univers professionnel diversifié pour le maître E

L'analyse des écrits professionnels (Mérini, Ponté & Thomazet, 2009a) nous a permis de situer le travail du maître E à la périphérie des milieux scolaires ordinaires au sens où il est en relation avec une grande variété d'acteurs (parents, partenaires, RASED, ses collègues maîtres E et maîtres de milieu ordinaire... une dizaine environ), ses interlocuteurs privilégiés

⁷ Afin de faciliter la lecture nous n'avons cependant pas intégré systématiquement les extraits de verbatims à l'appui de nos affirmations.

restent pourtant les maîtres de milieu ordinaire (dans plus de la moitié des cas) marquant par là un lien fort à la dynamique de la classe. Il intervient dans des lieux « périphériques » peu ou mal repérés contrairement à la classe comme : les locaux du RASED, la salle du maître E ou la Bibliothèque Centre de Documentation (BCD), mais aussi la garderie de l'école ou le réfectoire. Il travaille avec une diversité d'acteurs situés dans l'école : les élèves, les maîtres de milieu ordinaire, les directeurs mais aussi hors l'école avec les parents, des psychologues scolaires ou les orthophonistes du Centre Médical Psycho-Pédagogique (CMPP). Très clairement si l'unité fonctionnelle du maître E n'est pas la classe, ce n'est pas non plus exclusivement le groupement d'adaptation. Cette partition commode de la classe comme milieu ordinaire et du groupement d'adaptation pour les difficultés « extra-ordinaires » semble ne plus fonctionner. Le maître E, au seuil de la classe, contribue au développement de porosités entre l'univers de la classe, celui de l'aide personnalisée et celui de l'aide spécialisée. La dynamique générale du système d'aide est orientée par les logiques de la classe, mais est située dans un espace de collaboration relativement nouveau qui suppose le déplacement des acteurs qui ont à partager un même contexte via des activités différentes en partie déterminées par des positions différentes dans le système.

Comme le laissait pressentir l'analyse de la prescription, le maître E investit des rôles diversifiés et pas seulement d'intervention : des rôles d'évaluateur de besoins, de concepteurs de projet, de médiateur, d'évaluateur de projets etc. qui traduisent une activité plurielle, diversifiée et systémique se déroulant dans des lieux et des temps à la fois scolaires et périscolaires. Cette diversité ne fait pas masse et demande une prise de données étalées dans le temps (un an pour les écrits, un an pour les situations filmées). Le maître E est un maître « sans classe », à la fois enseignant et expert de la difficulté scolaire. Outre la question de sa position dans le système, nous avons pu notamment constater qu'il construit son activité en recherchant des équilibres entre de nombreuses contraintes, souvent contradictoires, et donc

« en tension ». Au-delà de ce repérage situé de l'activité du maître E, assez rapidement nous avons pu percevoir l'émergence de tensions traversant les systèmes d'action à l'œuvre : tension sur le fait de recourir à l'implicite ou à l'explicite pour mettre en application ou prendre des décisions, au registre formel ou informel pour conduire stratégiquement une action selon le contexte ; tension de temporalités entre des maîtres de milieu ordinaire sous l'influence des programmes, entre l'élève et ses parents qui voudraient qu'il réussisse de suite, là où le maître E se donne, lui, le temps du détour ; tension enfin dans la mission du maître E, à la fois « expert » de la difficulté et qui est en même temps « collègue » des maîtres de milieu ordinaire.

Ces tensions traduisent les mouvements du métier, et laissent apercevoir comment se construisent des éléments du genre professionnel, ainsi que les glissements à l'œuvre dans la redistribution de l'aide au sein de l'espace de collaboration.

3.2 l'Analyse de la tension « Expert – collègue » comme mode de bornage de l'espace de collaboration.

C'est à partir de la tension « expert-collègue » que nous allons maintenant examiner comment se construisent les frontières d'intervention de chacun et les malentendus qui peuvent surgir en situation de collaboration. De fait, le choix de l'examen de cette tension, positionne l'analyse au niveau d'une collaboration interindividuelle, les deux autres tensions (évoquées plus haut) traduisent, elles, des dynamiques collectives plus complexes où néanmoins les mécanismes décrits ci-dessous sont tout aussi présents.

Les entretiens d'auto-confrontation ont conduit les maîtres E à faire valoir une forme d'expertise, et dans le même temps à se positionner soit comme un collègue, soit comme un expert. La tension semble exacerbée par l'injonction de collaboration. La mission « d'expertise à l'équipe enseignante » est, en effet, réaffirmée en 2009 comme une mission des maîtres des RASED (circulaire 2009-0001 du 3 mars 2009). Mais cette injonction génère

des résistances du fait du statut des maîtres E qui sont enseignants du premier degré... et spécialistes. Ce sont donc des enseignants « comme les autres », avec cependant deux différences fondamentales ; d'une part, au seuil de la classe, ils bénéficient d'une plus grande liberté d'action « *On n'a pas les programmes* » (ME1) ni le poids d'une conduite de classe. D'autre part, ils ont reçu une formation longue à l'aide pédagogique qui les conduit à la certification d'enseignant spécialisé. Ainsi, ils sont « collègues » des autres enseignants mais aussi « experts » dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté dans une position organisationnelle qui les situent dans et hors la classe.

Cette tension expert/collègues est revenue souvent dans les échanges et les auto-confrontations. 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. Au fond ce n'est pas la question d'une expertise particulière qui partage les praticiens, mais plutôt le positionnement institutionnel et le rapport à leurs collègues qu'elle pourrait engendrer. Les collègues discutent en effet l'idée qu'ils puissent être considérés comme des enseignants ressources en raison de cette expertise, ils se ressentent, alors « surplombants » et promoteurs de « bonnes pratiques » ce qui bouscule le rapport qu'ils entretiennent à leurs collègues et semble poser problème. De manière générale ils se sentent contraints d'accepter leur « expertise », par la nécessité dans laquelle ils sont, de leur point de vue, de passer par une aide aux maîtres, pour aider les élèves. Leur présence dans le système impose qu'ils prennent place dans celui-ci, sur le seuil de la classe mais à l'intérieur de l'école et qu'ils prennent part aux activités scolaires. Cette « prise de position », au sens propre du terme met en conflit leur « expertise » avec les axes de pouvoir qui traversent les situations scolaires. Nous reprenons ci-dessous l'analyse de chacun de ces points et leurs articulations logiques qui tracent les contours de l'espace de collaboration.

3.2.1 Le maître E, une formation, de l'expérience... une expertise : quelles légitimités ?

La formation est une composante nécessaire du métier, elle légitime l'action. Ainsi une maîtresse E 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* ».

Cependant, comme le précisent d'autres maître E, une fois la « *trame (...) [et] l'orientation sur le cognitif* » fournis par la formation, la professionnalité doit se parfaire par l'expérience.

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

- « *On est des experts de ce genre de projet à rédiger (...) car on a une connaissance des projets de l'élève, on voit ce que l'on peut mettre en place en petit groupe, donc on a des pistes. Mais pourquoi on a des pistes? Peut être qu'on n'a la possibilité d'être plus inventifs car on n'a pas la classe (...)*

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

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

De fait, les enseignants spécialisés sont entre deux métier : leur identité, leur formation initiale de maître E, et leur passé professionnel qui les rapprochent des maîtres des classes ordinaires, alors que leur formation continuée, leur activité et le cadre réglementaire les placent « à côté », comme enseignant spécialisé. Il n'est pas possible de comprendre la tension qui s'installe entre les « deux métiers », si on ne prend pas en compte l'histoire personnelle qui conduit les enseignants à devenir enseignants spécialisés, mais aussi leur position organisationnelle dans et hors la classe.

La controverse professionnelle (Clot et al, 2001) entre deux enseignantes, brièvement rapportée, montre le niveau intra-individuel de la tension, « *Je ne veux pas être si loin* » « *Le terme expert, il me dérange* ». Mais la tension est aussi interindividuelle car la relation n'est pas unilatérale. Le désir de se positionner en appui de la collègue non spécialisée, ne peut prendre corps si celle-ci considère la maîtresse E comme une experte.

Par ailleurs, les échanges montrent que les arguments « pour » ou « contre » le fait d'être expert ne sont pas tous à placer sur le même plan. Certains relèvent de la définition de l'expertise (avoir fait une formation, avoir de l'expérience), pour d'autres il s'agit de la mission (faire de l'aide, avoir un autre regard), pour d'autres encore c'est une question de principes (le fait de ne pas vouloir être différent des autres enseignants). Il est clair que deux conceptions de l'expertise, donc du métier, s'opposent et contribuent à créer la tension. L'une défend une position de l'expert comme spécialiste de son domaine, dans le cadre de sa mission, ce qui ne le place pas en situation de comparaison avec les enseignants non spécialisés (qui ont une autre mission). Alors que l'autre entend par expert le fait d'être spécialiste de l'enseignement et susceptible de donner un avis qualifié qui s'impose aux autres enseignants, non experts et s'apparente à du « conseil pédagogique ».

Ainsi, l'analyse de l'activité des acteurs nous montre que les modes de collaboration vont être liés aux conceptions de l'expertise. Celle-ci relève à la fois de la question de l'adaptation de l'activité de l'opérateur à la situation professionnelle en cause, et à sa manière de concevoir sa mission, mais dépend aussi de la manière dont ses collègues la conçoivent et lui laisse une place dans l'interaction (cf les échanges supra). L'expertise est aussi à envisager d'un point de vue organisationnel. La mission, 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

autorisation/auto-autorisation à agir. Les rôles se construisent dans l'interaction collective sur la base du contrat de collaboration (Mérini, 1999).

Cependant les prescriptions de la nouvelle circulaire, par la notion de personnel ressource, positionnent les maîtres E en position surplombante vis-à-vis du maître de milieu ordinaire, position que les maîtres E refusent, et qui oblige également les acteurs à redéfinir les zones d'action et des repositionnements professionnels.

3.2.2 Le maître E : un rôle, celui de conseiller pédagogique spécialisé ?

- « 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. »

La réaction de cette maîtresse E, qui s'excuse par avance de ses affirmations, montre bien que la question du positionnement de maître ressource est sensible. En effet, si le fait d'aider les enseignants pour aider les élèves fait l'unanimité des maîtres E du groupe, ils ne sont pas unanimes à vouloir endosser ce rôle et cette fonction. Leurs arguments sont principalement positionnels et identificatoires : sommes-nous encore dans notre rôle si nous donnons des conseils pour la classe entière ? Peut-on donner des conseils sans être positionnés comme un supérieur hiérarchique ? Ce questionnement introduit la question du pouvoir perçu conflictuellement entre pouvoir d'action (action sur la difficulté induite par la formation pour le maître E) et pouvoir formel et hiérarchique (liée à la surplombance évoquée plus haut). Ce conflit de pouvoirs, 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 ». Ce point les amène parfois à penser qu'il serait, alors, préférable d'agir dans un cadre informel.

Une maîtresse E expliquait dans l'entretien d'auto-confrontation simple qu'elle préférerait parler aux enseignants d'une manière informelle, par exemple pendant les récréations. Les échanges qui ont suivi cette remarque ont permis l'émergence d'un principe d'action, celui de laisser le choix au maître de milieu ordinaire : *« Chaque fois que l'on rend compte vraiment de ce qui s'est passé, en toute humilité, 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 leur transmettre mais pour rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix tu comprends ? (...)*

Ainsi nous voyons que les maîtres E peuvent trouver une cohérence entre leur mission, centrée sur les élèves en difficulté et leur action, qui prend en compte les enseignants des classes et, plus généralement toute personne en relation avec l'enfant. Cette description de l'action, telle que rapportée par les maîtres E, nous amène à penser que ces derniers préfèrent agir sur le système d'aide plutôt que d'intervenir auprès d'un acteur unique que ce soit l'élève ou son maître. Cette posture « systémique », qui constitue un glissement historique dans l'exercice du métier, leur permet de travailler à la fois sur les besoins de l'élève et sur le contexte social dans lequel il évolue. Dans le même temps la présence d'un autre professionnel, le conseiller pédagogique, chargé lui d'aider les enseignants dans la prise en main de leur classe, engendre des confusions de rôles. En effet le déplacement de la mission du maître E, historiquement dévolue à l'élève, vers des modalités partagées de prise en charge de la difficulté, met le maître E en relation aussi avec ses collègues dans une dynamique d'aide, en ce sens, l'institution, en déplaçant la mission du maître E crée elle-même le paradoxe.

3.2.3 Le maître E « prend de la place », l'injonction à collaborer exacerbe un conflit d'expertise et de pouvoir

L'expertise des maîtres E crée des espaces d'intervention et du pouvoir d'action qu'il s'agit de repositionner parmi les autres rapports de pouvoir existant (qu'ils soient formels ou d'action) avec toutes les contre stratégies qui peuvent se développer et qu'elles viennent des collègues, des parents ou de l'élève lui-même. En d'autres termes quand le maître E « prend place » dans le système au nom de son « expertise », cela provoque des attentes autant que des résistances.

Pour les enseignantes spécialisées faisant partie de l'équipe, la résistance à la collaboration prend une tonalité particulière avec les enseignants de cours préparatoire vécus comme « tout puissants » dans leur classe. « [il] *Faut savoir que les instits de CP⁸ sont quand même très particuliers dans leurs profils. Et c'est vrai que partager du pouvoir avec l'enseignant du réseau c'est difficile* ». 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 champs. Il y a des classes de CP où je ne rentre pas, parce que, le challenge, c'est pour elles, c'est pas pour nous. Si ce « challenge » est vécu en solitaire, c'est aussi parce que beaucoup d'enseignants ont de l'intérêt pour le métier au travers des progrès de leurs élèves « C'est à eux de les mener, c'est leur réussite à eux. »*. Faire réussir les élèves pour réussir soi-même, encore une tension du métier, qui se gère au quotidien par des jeux implicites/explicites. Pour un maître, travailler avec le maître E, peut signifier son impuissance à prendre en charge la difficulté de l'un de ses élèves, mais, dans le même temps cette impuissance constitue l'expertise du maître E. On perçoit combien ces mécanismes d'ordre identitaires peuvent générer des phénomènes de

⁸ Première année de l'école élémentaire française (enfants de 6/7ans)

résistances ou de contre-stratégies surtout quand il s'agit d'intégrer par là-dessus la « présence » des parents et de leur demande. Ce sont ces jeux qui tracent les frontières et nourrissent l'espace de collaboration, avec les conséquences identitaires que l'on entrevoit ici.

Démonter la compétition « à la réussite des élèves », apprendre, dans l'action, à travailler en équipe, se connaître pour mieux se reconnaître malgré des champs de compétences largement partagés, apprendre à se décentrer encore des tâches nécessaires à l'activité des maîtres E, autant d'éléments qui, aujourd'hui sont construits dans l'action, mais pourraient être décrits comme des savoirs professionnels.

4. POUR AIDER L'ÉLÈVE, IL FAUT AIDER LE MAÎTRE À COMPRENDRE LES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE.

L'espace de collaboration peut être considéré comme le lieu d'intersection des entre deux dans lesquels l'action d'aide est développée. Comme on a pu le voir précédemment, il est borné par la manière dont se développent les tensions en particulier celle qui unit le maître E à ses collègues autour de leur expertise en matière de difficulté scolaire. Cet espace est une sorte de lieu de conflits autorisés où les professionnalités semblent s'affronter mais aussi se métisser dans des jeux de travail avec, et dans le même temps, contre l'autre, typiques des relations partenariales (Mérini, 1999). Ces tensions sont contournées et dépassées grâce à des pratiques de détour (implicites/explicites, formelles/informelles) qui amènent le maître E à aider le maître à comprendre les difficultés de l'élève et à choisir le moyen d'y répondre en jouant des bénéfices obtenus : « (...) On leur dit "Regarde, il sait aussi faire ça". Rien que le fait de dire ça, et bien l'enseignant aussi a envie, c'est quand même plus gratifiant pour un enseignant aussi d'avoir des élèves qui réussissent même si ce sont des élèves en difficulté. C'est gratifiant pour l'enseignant, il sent bien qu'il a mieux fait son métier, de toute façon, donc il y a trouvé son compte. Ce n'est pas parce que je lui ai dit "change ta pratique". Elle a

trouvé beaucoup plus de bonheur à faire cette dictée. Elle y a trouvé du sens, elle aussi ». Ainsi s'il est explicitement prévu dans les missions de l'enseignant spécialisé qu'il doit intervenir auprès des enseignants⁹, l'exploration des pratiques au travers des écrits professionnels montre que cette mission n'est pas vraiment assumée. Cependant, l'aide au maître n'en est pas moins jugée indispensable... parce qu'elle permet d'aider l'élève. L'aide apportée est dirigée vers l'élève, même si, indirectement les maîtres E cherchent à agir aussi sur les enseignants.

Intervenir directement sur « la pédagogie » des collègues, n'est pas recevable par principe, mais aussi parce que, pour agir efficacement en aide, on doit s'allier les enseignants et ainsi éviter que l'élève s'infilte dans les intervalles laissés par les enseignants : *« 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 [le maître E]. »*

Les maîtres E seraient « condamnés à s'entendre » avec les maîtres des classes, ils vont devoir agir sur ces derniers dans leur zone de développement proximal. Centrés sur l'activité des élèves qui leur sont confiés, les maîtres E vont tenter de montrer des pratiques transposables au plus grand nombre, adaptable aux choix pédagogiques de l'enseignant.

La place du maître E se construit 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 et constituent l'espace de collaboration. Dans l'action chacun prend position de manière particulière dans le système et affirme ainsi sa légitimité dans la prise en charge de l'aide à la réussite de l'élève. Reste qu'il serait nécessaire

⁹ Cette mission d'aide en direction des enseignants de milieu ordinaire 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 »

à présent d'explorer cette fois les pratiques d'aide et de voir en quoi la collaboration les a impactées, et où situer les cohérences.

Conclusion

Les évolutions de la prescription de collaboration tendent à redistribuer la question de l'aide entre le maître de la classe, celui chargé de l'aide personnalisée et les structures spécialisées selon le degré de difficulté en cause, créant ainsi un paradoxe. Ce déplacement des limites d'intervention positionne le maître E dans une relation renouvelée et réinterroge chacun dans ce qui fait son expertise ou sa spécificité au regard de celle des autres acteurs provoquant une nouvelle organisation des positions et des pouvoirs d'agir. Au final les maîtres E semblent dépasser la question par la mise en œuvre d'un système d'aide élargi à leurs collègues enseignants qui échappe aux limites de la classe, et tend à relier le maître E plus fortement à l'équipe pédagogique et aux partenaires, qu'au RASED.

Le travail mené confirme que le repérage du travail collectif des enseignants (Barrère, 2002) pose tout d'abord des problèmes méthodologiques. En effet, les enseignants n'ayant pas forcément intégré cette dimension dans leurs représentations du métier, ne sont pas en mesure de décrire ou de faire des déclarations sur leurs pratiques collaboratives, ce qui renforce l'idée qu'il puisse exister un angle mort scientifique relatif au travail partagé. Le travail ethnographique que nous avons pu mener dans cette étude, nous a permis de dresser une cartographie des pratiques collaboratives et partenariales (Mérini, Ponte, Thomazet, 2009a), et d'accéder, tel que nous le montrons ici, aux tensions qui traversent le métier. Ces pratiques sont difficilement observables, car elles sont complexes, ne font pas masse, qu'elles affleurent dans les activités scolaires et qu'elles sont intermittentes. Tous ces points nécessitent de dépasser ce qui pourrait être une observation de premier niveau. Pour cela, nous avons du

construire une instrumentation méthodologique organisée en strates, autour de la construction de variables qui ont été introduites dans des prises de données longitudinales sur deux ans. De ce point de vue la question méthodologique semble jouer un rôle majeur dans l'exploration des espaces de collaboration.

La tension expert-collègue montre que l'injonction à collaborer assortie de l'exigence de cohérence entre les différents niveaux d'action reconfigure le contexte social d'exercice du métier au travers de ce que nous avons identifié comme l'espace de collaboration qui relie les deux et, à ce titre, risque de provoquer de nouveaux rapports (Beillerot et al., 1989) au métier. Ce processus de reconfiguration trouve vraisemblablement racine dans la manière dont les acteurs vont régler ce que nous avons identifié comme des tensions par lesquelles les enseignants construisent leurs interactions. Une analyse plus complète des tensions en jeu, pourra sans doute nous révéler comment, sans forcément en être totalement conscients, les maîtres E se construisent un métier dont notre travail pressent toute la complexité. Prendre conscience que le métier ne se réduit pas à des unités fonctionnelles comme la classe ou le groupement d'adaptation mais que pour que ces unités fonctionnent de manière cohérente, il faut ouvrir un espace de collaboration entre les acteurs de l'aide semble constituer un premier niveau d'évolution dans la compréhension du travail scolaire. La recherche a à s'emparer de l'objet afin d'approfondir la question de son observation, mais aussi d'affermir les structures théoriques permettant de le modéliser dans le respect de sa complexité. Reste qu'ensuite les pratiques collaboratives demandent des compétences particulières qu'il conviendrait de mieux cerner, et ainsi contribuer à une réelle formation aux dimensions collectives du métier d'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : Editions Universitaires.
- 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.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- 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
- 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. En ligne sur http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf (consulté le 11/10/2010)
- 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.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Ebersold, S. (2007). Ambition participative, réinvention des institutions et affiliation sociale. Actes du colloque de l'ASPI. En ligne sur www.Ifrhandicap.ined.fr (consulté le 11/10/2010).
- 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.
- Ferrier, J. (1998). Améliorer l'efficacité de l'école primaire. Paris : La documentation Française.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 531-557.
- Gillig, J.-M. (1998). *Aide aux enfants en difficulté à l'école*. (2006^e éd.). Paris : Dunod.
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin.
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 65-70.
- Gossot, B. (1996). Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales: Groupe de l'enseignement primaire de l'IGEN.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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. (Éds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- MEN. (2008). Décret n° 2008-463 du 15 mai 2008 modifiant le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires et l'article D. 411-2 du code de l'éducation.

- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application*. (2^e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* 1(16), 77-95.
- Merini, C., Ponte, P., & Thomazet, S. (2009a). *Le maître E dans ses rôles de partenaire* Communication présentée Colloque de l'ACFAS, Ottawa.
- Merini, C., Ponté, P., & Thomazet, S. (2009b). Rapport intermédiaire : le maître E dans ses rôles de partenaires: FNAME.
- Morse, J. M. (1995). *The significance of saturation*. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Thomazet, S., Ponté, P. & Mérini, C. (en révision). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Revue Recherches En Education* n°11. Nantes.
- 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 au 76ème Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), Québec.5-9 mai 2008.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, trad.). *Société française*, 50, 35-47.