



## **Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles**

Du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015 au Cnam  
292, rue Saint-Martin - Paris 3e

Communication n° 513

Atelier de communications thématique primaire

### **Pratiques collaboratives du Maître E**

Auzou-Caillemet Thérèse - Ibert Christelle - Loret Marc

**FNAME Fédération nationale des associations de Maîtres E**

### **Résumé**

#### **Pratiques collaboratives du Maître E**

Une étude de la FNAME autour de l'activité partenariale du maître E dans ses spécificités professionnelles a montré combien l'aide spécialisée directe à l'élève s'inscrit dans un système collectif de collaboration. Le maître E interagit avec l'enseignant de la classe, l'élève, ses parents mais aussi les autres membres du RASED, les personnels de services de soins et/ou de justice... Les compétences collaboratives du maître E, au plus près du terrain, le situent comme personne ressource pour l'apprentissage de pratiques de coopération au sein de l'école, dans la perspective d'une systémie accentuée du travail. Le maître E est donc un facteur d'évolution de l'école vers la coopération nécessaire à une réduction significative des inégalités scolaires et à la philosophie d'une école inclusive.

### **Mots clefs :**

Pratiques collaboratives - élèves en difficultés - maîtres E - formation/ressource

#### ***SpLD teacher's collaborative practices***

*A study of the national federation of specialist teachers (FNAME) about the partnership between SpLD teachers in its professional specificities has revealed how much direct specialized support to students is enshrined into a collective system of collaboration. The specialist teacher interacts with the class teacher, the student, his or her parents, but also with other SpLD assessors, the medical or judiciary staff... As he works in the field, the collaborative skills of the specialist teacher make him a resource person in the teaching of cooperation practices in the school, in the prospect of an increase in systemic performance. Therefore the SpLD teacher contributes to the evolution of teaching towards a cooperation which is required to significantly reduce educational inequalities while promoting the philosophy of the inclusive school.*

***Key words:*** *collaborative practices - students with learning difficulties – SpLD teachers – resource person*

### **Objet de la publication :**

Une recherche-action initiée par la FNAME, Fédération Nationale des Associations de Maîtres E, révélait en 2011 les spécificités des enseignants chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (Maître E) et leurs savoirs professionnels particuliers dans leurs rôles

de partenaire. Doté d'une position singulière au sein de l'école, n'ayant pas la responsabilité de prise en charge d'une classe, il intervient souvent dans plusieurs écoles, où il développe des pratiques innovantes auprès des élèves en difficulté, que ce soit dans un objectif de prévention ou de remédiation des difficultés scolaires. Cela fait de lui un interlocuteur privilégié, connu des équipes des écoles dans lesquelles il opère et sans position hiérarchique par rapport à ses collègues. Il s'investit dans une co-réflexion pour apporter des réponses aux difficultés rencontrées par les élèves dans les classes ordinaires.

Depuis 2013, la loi<sup>1</sup> d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il (l'enseignant de la classe) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction...(et) à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » Le maître E figure comme acteur fondamental d'accompagnement des maîtres des classes dans une évolution permanente de l'école, à travers son travail de coopération à la fois au sein de l'équipe éducative et en direction des élèves en difficulté. En effet, son regard porté non sur la qualification de troubles, mais sur les besoins spécifiques de chaque enfant, rend sa posture indissociable de l'idée qu'une école inclusive se doit d'être capable d'accueillir tout enfant avec son histoire unique et singulière, et tout ce qui fait sa force ou sa faiblesse. Le rôle incontournable du maître E comme ressource est confirmé par une enquête menée par la FNAME auprès de 252 maîtres E. Pourtant, comme nous allons le voir ci-après, à l'instar de ce qu'avait confirmé la première recherche-action, si, le maître E se situe au cœur d'un système d'échanges établi en marge de la classe tout en restant dans le cadre de l'organisation du travail scolaire, il tient à ne pas être « estampillé » maître-ressource. Une première approche, en surface, peut en déduire qu'il s'agit de l'expression d'une peur, celle d'être récupéré par l'institution pour pallier les manques de moyens (notamment en formation), de s'éloigner du cœur de son métier que constitue l'aide directe aux élèves en difficulté. Nous tenterons par cette contribution de mettre à jour une deuxième façon de percevoir cette volonté de pratiques « informelles » sous l'éclairage de l'ergonomie et d'étudier l'articulation nécessaire qui se joue dans ce métier entre pratiques coopératives et pratiques collaboratives, que nous définirons l'une et l'autre.

Et si l'une des clés de la réussite de tous les élèves de l'école primaire pour une école inclusive se jouait à travers les liens informels pratiqués entre les enseignants spécialisés (maîtres E) et les enseignants ordinaires (des classes) ?

## **Introduction**

Un maître E est un enseignant spécialisé de l'Education nationale en France travaillant au sein d'un Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Ce dispositif, composé de psychologues scolaires, d'enseignants spécialisés à dominante rééducative (maître G), enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E), porte la mission de renforcer les équipes pédagogiques en les aidant à analyser les situations des élèves en grande difficulté et à construire des réponses adaptées.

Titulaire d'un diplôme de formation spécialisée pluridimensionnelle, le maître E met en place des aides spécialisées à dominante pédagogique pour les enfants présentant des difficultés à apprendre, ou à comprendre, au sein de l'école primaire. Sollicité par les enseignants, les

---

<sup>1</sup> LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013

parents ou l'enfant lui-même, son objectif est de comprendre, par des observations et/ou des évaluations les facteurs qui font obstacles aux apprentissages, afin de proposer un projet d'aide adaptée.

Par un accompagnement mené au plus près des besoins de l'enfant, il permet à l'élève de comprendre ses stratégies et ses procédures de travail, de mobiliser ses connaissances, et d'améliorer ses capacités d'apprentissage en donnant sens aux tâches scolaires. La position décentrée du maître E, en partie dans l'école et auprès de l'équipe enseignante, mais aussi un peu en dehors auprès du réseau, lui donne le recul nécessaire pour l'analyse des difficultés.

Il est aussi un interlocuteur privilégié pour les parents qu'il associe à la mise en place et à l'explicitation des projets d'aides. Il peut aussi communiquer avec eux sur des registres plus larges que le scolaire comme l'entrée à l'école maternelle, le développement du langage, le rapport aux adultes et aux enfants, le rapport aux apprentissages et le désir d'apprendre...

Le maître E développe dorénavant un partenariat avec d'autres professionnels au sein de la communauté éducative dans le cadre du pôle ressource. « Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'Inspecteur de l'Education nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'Education nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action. » (Circulaire 2014-107 du 18-8-2014). Le maître E communique à ces partenaires les observations et analyses qu'il a pu mener et prend part, si besoin, à un projet commun. Il peut également se mettre en lien avec les autres professionnels intervenant auprès de l'enfant (orthophonistes, thérapeutes, psychomotricien, CMPP, CMS) et aider à une meilleure complémentarité des actions. Ainsi, si le travail du maître E est « spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes » (ibid), il est indissociable d'un travail de partenariat.

Dès la fin 2007, la FNAME a initié une recherche-action « Les maîtres E dans leurs rôles de partenaires » auprès de son comité scientifique pour mieux comprendre cette dimension professionnelle. Nommée PAEDI<sup>2</sup>, du nom du laboratoire réunissant ses chercheurs, cette recherche a permis d'établir « une cartographie des pratiques collaboratives des maîtres E » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2011) dans leur travail quotidien auprès des partenaires de l'institution. « Un certain nombre de gestes professionnels acquis pour les situations d'aides menées auprès des élèves comme l'analyse de besoins, l'empathie, le détournement sont transposés assez naturellement à des situations visant leurs collaborateurs afin de les aider à reproblématiser les difficultés de l'élève » précisent-ils (ibid). Cette recherche a mis en relief les tensions ressenties par les maîtres E sur le terrain et la nécessité d'une réflexion portant sur la spécificité professionnelle de cet enseignant. Un travail collectif de la Fédération et des membres de son comité scientifique<sup>3</sup> a par la suite permis l'élaboration d'une « charte du maître E de la FNAME », éclairant le « genre professionnel » (Clot, 2001) des maîtres E.

Le métier n'a cessé d'évoluer depuis la création des RASED en 1990, de l'aide directe à l'élève vers l'aide à l'enseignant. Des tensions professionnelles sont alors apparues mettant au jour un nouvel aspect du métier, complémentaire de celui d'enseigner : celui de « personne-ressource ». Dans ce cadre, les maîtres E « décrivent une position, et des relations à leurs

---

<sup>2</sup> PAEDI : Processus d'action des enseignants, déterminants et impacts, EA 4281, IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, 63000 Clermont Ferrand, France

<sup>3</sup> Les chercheurs Véronique BOIRON, Christine BRISSET, Marianne HARDY, François Boule, Laurent LESCOUARCH et André OUZOULIAS ont eu une participation active à l'élaboration de cette Charte du maître E donnant suite au travail de Corinne MÉRINI, Pascale PONTÉ et Serge THOMAZET

collègues ordinaires effectivement d'une autre nature que celles des conseillers pédagogiques, au travers, par exemple, des partenariats qu'ils entretiennent avec l'aide des parents." (Thomazet, Mérini, Ponté 2011). Les pratiques d'aide indirecte, « toujours centrées sur la relation enseignement-apprentissage peuvent être repérées dans les temps de concertation, les différents conseils (des maîtres, d'école, de cycles ...), la relation aux familles. En ce sens, elles sont souvent confondues avec de la communication, elles sont rarement reconnues comme constitutives du métier, ou sont positionnées comme périphériques (Lebeaume, 2004), y compris par les maîtres E eux-mêmes. » (ibid). Pourtant, l'enjeu semble important, Lescouarch<sup>4</sup> pense que le maître E peut contribuer à un changement pédagogique dans les écoles par son rôle de « ressource ». En acceptant d'être un interlocuteur éclairé, en impulsant des projets, le maître E peut contribuer tel un levier à une modification des pratiques qui aillent dans le sens d'une meilleure prise en compte des élèves en difficulté ou risquant de l'être. Cette analyse est également partagée par Hardy (2011) après ses recherches-actions au sein du CRESAS<sup>5</sup>. La complémentarité entre l'aide directe du maître E auprès des élèves en difficulté et l'accompagnement des équipes pédagogiques lui semble indispensable. Le maître E se révélant « l'un des acteurs essentiels dans la prévention et la réduction des échecs et marginalisations scolaires » (FNAME 2007).

Dans ce contexte, en juin 2014, à la veille d'une nouvelle circulaire instaurant la notion de pôle ressource, la FNAME a décidé d'entreprendre, auprès de ses adhérents, une enquête intitulée « *Quelle est votre conception du rôle de personne-ressource pour un maître E, au sein de l'école actuelle ?* ».

#### **Méthode et synthèse des résultats :**

Ce questionnaire à choix multiple interactif (utilisation du logiciel google forms)<sup>6</sup>, a eu pour objet de recueillir les avis des maîtres E concernant leur posture<sup>7</sup> auprès des enseignants de classe. Deux questions ouvertes viennent compléter la lecture : « *Pour vous, quel serait l'intérêt que le maître E soit personne-ressource?* »(Q1), « *Pour vous, quelle place pourrait tenir le maître E au sein du pôle ressource de la circonscription ?* »(Q2).

En moins de deux mois, 252 formulaires ont été complétés.

Les items ont décliné les différents aspects de la posture de « personne-ressource » au regard de la charte du maître E. Ils ont été analysés en fonction du pourcentage représenté : supérieur à 60% de « toujours » et « souvent » et supérieur à 60% de « parfois » et « jamais ». Cela permet dans un premier temps d'entrevoir des « points d'accord » avec la posture de personne-ressource entre maîtres E et des « points de désaccord ». Enfin, apparaissent en fin de ce tableau des points recevant autant de « points d'accord » que de « points de désaccord ».

supérieur à 60 % de « toujours » et « souvent »	Je participe aux conseils de cycle (71%). J'analyse mes évaluations/observations des élèves que je suis avec l'enseignant de la classe (77%).
---	--

<sup>4</sup> Laurent Lescouarch, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, a animé la journée de formation proposée par l'AME27 (Association des Maîtres E de l'Eure) le 27 mai 2013 *La co-intervention et le concept de personne-ressource : deux nouvelles dimensions du métier d'enseignant spécialisé.*

<sup>5</sup> CRESAS Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire a fonctionné du 1969 à 2003 au sein de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique)

<sup>6</sup> [https://docs.google.com/forms/d/1HTugHa\\_uOARY4lALHDIUp9A5oJqp3nIuvSvX1-p6czU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1HTugHa_uOARY4lALHDIUp9A5oJqp3nIuvSvX1-p6czU/edit)

<sup>7</sup> La posture est associée ici à la personnalisation des relations, c'est-à-dire la place prise par un individu dans le jeu des relations aux autres.

	<p>Je prends rendez-vous avec les enseignants pour faire un point sur les élèves que je suis (89%).</p> <p>Je montre aux enseignants les outils que j'utilise avec les élèves en regroupement (65%).</p> <p>Je suggère des situations ou adaptations pédagogiques pour la classe à destination des élèves que je suis (64%).</p> <p>Je considère l'accompagnement des changements de pratique de l'enseignant comme moyen d'aider l'élève. (68%)</p> <p>J'échange de manière informelle avec les enseignants sur des problématiques professionnelles. (79%)</p> <p>J'aide l'enseignant à mieux comprendre les difficultés des élèves dans les apprentissages (96%).</p> <p>Je contribue à la mise en œuvre des PPRE (67%).</p> <p>Je permets à chacun de prendre sa place dans l'aide à l'élève (76%).</p> <p>Je laisse des écrits pour garder trace du travail effectué (86%).</p> <p>Je suis référent RASED dans les écoles et je connais l'histoire des élèves (85%).</p> <p>Je participe aux réunions d'équipe éducative (87%).</p>
supérieur à 60 % de « parfois » et « jamais »	<p>Je mène des activités dans la classe pour impulser de nouvelles pratiques. (84%)</p> <p>Je participe aux réunions de mise en place de dispositifs d'aide proposées dans les écoles (70%).</p> <p>Je mène des activités dans les classes pour aider à la mise en œuvre d'actions liées à des projets de classe ou d'école (75%).</p> <p>J'accompagne des changements de pratiques au cours d'échanges formels avec les enseignants (59%)</p> <p>J'assume un rôle de formation à la demande des enseignants. (89%)</p>
50%	<p>J'accompagne le travail de réflexion au sein des écoles sur les pratiques pédagogiques.</p> <p>Je coordonne les actions en faveur des élèves qui ont des difficultés.</p>

*Tableau 1 : Items classés en fonction de leur représentation*

Comme la remarque nous a été faite au travers des questions ouvertes « Encore faudrait-il définir ce qu'on entend par personne-ressource », nous avons laissé libre l'interprétation de ce concept. Cette personne-ressource a néanmoins été invariablement perçue a minima comme celle reconnue pour ses connaissances et ses compétences spécifiques (son « expertise ») pouvant apporter une aide ou un regard particulier dans une situation donnée.

La part de pratiques formalisées s'avère importante : mise en commun des évaluations/observations permettant une analyse conjointe des difficultés et mise en mots du travail effectué (traces du travail avec les élèves et traces des démarches employées). Elle est

liée au travail institutionnel en lien avec la mise en place du projet d'aide spécialisée (PAS). Cela montre comment les maîtres E se sont appropriés les prescriptions de coopération en lien avec le projet d'aide d'un élève. La participation aux conseils de cycle, aux équipes éducatives, aux concertations avec les enseignants ordinaires est une pratique qu'ils plébiscitent. Maîtres E et enseignants "nouent ainsi un dialogue nourri par le vécu effectif de chacun" (Nédélec-Trohel, 2007). C'est au cours de ces rencontres que chacun est amené, via des échanges, à construire le projet d'aide. Au delà d'une posture non hiérarchique, "c'est l'expertise en matière de difficulté qui donne légitimité à son intervention auprès des maîtres" (Thomazet, Mérini, Ponté 2011).

L'item «J'aide l'enseignant à mieux comprendre les difficultés des élèves dans les apprentissages» représente 96% des pratiques de maîtres E. La notion de relation d'aide (Paul 2004) dépasse le lien à l'élève en difficulté. Elle s'adresse à l'enseignant de l'élève afin d'affiner l'identification et la prise en charge de ses besoins. «L'objet du conseil est clairement ciblé : c'est la difficulté des élèves, et non les pratiques de l'enseignant, même si au bout du compte et par un détour, l'enseignant devra modifier ses pratiques pour remettre l'élève en réussite» (PAEDI).

Par ailleurs, 68% des maîtres E considèrent l'accompagnement des changements de pratiques de l'enseignant comme moyen d'aider l'élève. Les réponses aux questions ouvertes Q1 et Q2 nous donnent à voir trois types d'activité redéfinie" (Rogalski 2003) :

<b>Accompagner le changement de regard vis-à-vis de la difficulté scolaire.</b>	« mieux approcher la notion de difficulté, porter un autre regard sur l'élève, l'enfant, accompagner l'enseignant dans sa démarche de différenciation pédagogique », « son regard sur la difficulté cognitive et comportementale, un maillage et un suivi plus efficace autour de l'élève»
---	--

Les maîtres E, par leur formation et par leur approche personnelle, développent tous une capacité empathique importante. Comme le souligne Hardy (2011), il est impensable de vouloir aider un élève si l'on ne croit pas au préalable en son éducatibilité cognitive, à ses capacités à progresser, quel que soit le niveau de ses compétences. Il est encore plus impensable d'imaginer de ne pas le lui expliquer. Ce type de pratique acquis auprès des élèves est ici transféré aux enseignants susceptibles d'être happés par la « menace du stéréotype » mis en lumière par Steele et Aronson en 1995 aux États-Unis (cités par Hardy). Les maîtres E sont alors présents pour que, aux yeux des enseignants, l'élève qui rencontre des difficultés, ne soit pas stigmatisé comme enfant en difficulté. Divers moyens sont alors employés, tels qu'un soutien et une aide directe, quasi quotidienne pour les collègues jeunes et moins jeunes, une oreille attentive qui saurait tirer les sonnettes d'alarmes ou actionner les leviers pour faire avancer les actions en temps de crise ou non « (Q1). Selon Duclos, psychoéducateur canadien, « pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi, il faut que le sujet ressente, vive un sentiment de confiance afin de se rendre disponible ». Cette posture, quoiqu'au départ pensée pour l'élève en situation d'apprentissage, est transférable aux enseignants. Renarcissicisés (Hardy 2011) par l'oreille attentive des maîtres E, ils retrouvent le chemin d'accompagnement de l'élève, chemin quelque peu délaissé ou abandonné.

<b>Donner à voir sa propre pratique d'enseignant spécialisé et permettre un transfert de connaissances</b>	« partager les éléments de formation, les apports théoriques sur lesquels je m'appuie pour travailler avec les élèves en difficulté me semble un bon levier pour faire changer le regard des enseignants de classe sur les élèves dont nous nous occupons conjointement »
--	---

Lescouarch (2007), a défini un des profils de maître E comme « Explicitologue ». Ces maîtres E, dans leur travail auprès des élèves, mettent à profit deux axes d'aides : « la relation au scolaire et l'explicitation des démarches nécessaires au travail scolaire dans la perspective du curriculum caché (Perrenoud, 1993) ». Leurs actions basées sur l'évolution du rapport au savoir des élèves (Charlot, Bauthier & Rochex, 1992) consistent, par écho auprès des enseignants, à expliciter le fonctionnement du travail d'adaptation et les stratégies de raisonnement travaillées en regroupement. En effet, les maîtres E accompagnent les élèves à construire ensemble des apprentissages, leur donnent les temps pour manipuler, découvrir des notions, construire des traces écrites, inventer des outils. « Les outils construits avec les élèves en regroupement d'adaptation sont ainsi mieux compris et de ce fait ils ont une meilleure chance d'être intégrés dans la conduite de classe de l'enseignant » (Q2). Donner à voir de manière explicite apparaît bénéfique aux élèves. « Les aider à ne pas brûler les étapes trop vite dans les processus d'apprentissage surtout quand ceux-ci nécessitent un accompagnement outillé plus long pour certains élèves, et leur permettre de prendre en compte les projets, les doutes, les questionnements des parents face à la difficulté de leur enfant à l'école » (Q1)

<b>Accompagner le changement des modalités de travail</b>	dans trois registres complémentaires
---	--------------------------------------

Cette posture d'accompagnement engage différents registres. Le premier est technique, il s'apparente au fait de donner à voir d'autres pratiques (point précédent). Les maîtres E sont forces de proposition pour adapter les démarches aux situations particulières. Dans ce cadre, « une complémentarité des actions des enseignants et du maître E est alors recherchée afin d'aider au mieux l'élève dans la classe et dans le regroupement d'adaptation. Les temps de rencontres maître E-enseignant favorisent une co-réflexion sur l'élève et ses progrès par l'intermédiaire de propositions, de compromis, d'analyses communes, de négociations, hors de tout lien hiérarchique. » (Charte du maître E).

Le deuxième registre consiste à « aider l'équipe pédagogique à prendre un certain recul » soit « par rapport à des situations très difficiles ou conflictuelles », soit « sur sa pratique et l'accompagner vers une position réflexive ».

Le troisième registre consiste à accompagner dans la temporalité le changement de pratique « Pour moi c'est une chose que je fais régulièrement. » Un préalable est cependant nécessaire : « Ce n'est efficace qu'à condition que l'enseignant soit en demande et dans ce cas-là, il y a une co-création d'outils adaptés aux élèves qui est intéressante ».

On voit ici combien ces postures sont élaborées et variées. Pourtant une forte majorité (59 %) disent ne pas accompagner des changements de pratiques au cours d'échanges formels avec les enseignants. Par conséquent, c'est bien au cours d'échanges informels avec les enseignants que les maîtres E accompagnent ces changements de pratiques. On voit dans l'enquête combien les maîtres E semblent éviter la participation à des projets « collectifs » : élaboration du projet d'école, mise en place de dispositifs d'aide dans les écoles... (items ayant obtenus un résultat inférieur à 40% d'accord) alors qu'ils plébiscitent leur participation aux conseils de cycle, aux équipes éducatives, et leur place en équipe de synthèse intra-RASED (items ayant obtenus des résultats supérieur à 60% d'accord). Brisset (2007) remarquait déjà que de nombreux échanges relatifs au processus d'aide se révélaient ponctuels : « Ils s'exercent au coup par coup. C'est souvent « entre deux portes », « selon la bonne volonté de chacun » et ne donnent pas lieu à une nouvelle réélaboration du projet d'aide. Nous voyons apparaître un point de vue partagé par les maîtres E : ils s'impliquent régulièrement dans un travail collectif autour d'une situation d'élève particulière, s'affirmant ainsi dans une démarche spécialisée,

mais ne souhaitent pas s'engager dans un travail « général », éloigné de leur point de vue « spécialisé ». Il semble que la posture de « personne-ressource pour l'école en général » peine à être affirmée en tant que telle.

Nous identifions les mêmes craintes qui apparaissaient lors de la première phase de l'enquête PAEDI sur le partenariat des maîtres E. « Le M.E est déjà personne-ressource de manière informelle. Doit-il l'être de manière plus formelle ? » (Q1). Cette question met ici en exergue la recherche de la définition d'une identité professionnelle spécifique à ces maîtres E en regard de la notion de ressource mais elle est peut-être l'intuition qu'au delà d'une coopération autour de l'élève en difficulté pour la réussite de son projet, les maîtres E ont des pratiques collaboratives réelles et efficaces en capacité de faire évoluer les pratiques enseignantes.

### **Discussion**

L'activité du maître E semble s'établir sur deux registres. Le premier, la coopération, se déroule au travers de l'aide directe à l'élève et son partenariat avec les différents acteurs pour la mise en œuvre du projet d'aide. Le deuxième registre, la collaboration, peine à être reconnue, moins visible, il a besoin de l'informel pour prendre appui. Le concept d'informel, tel que nous l'utilisons, concerne tout apprentissage, tout changement induit, sans que la situation ait été pensée dans ce sens, sans que les acteurs en aient l'intention, et même sans qu'ils en aient conscience (Brougère 2007).

Nous comprendrons plus loin comment ce concept d'informel rejoint la notion de personne-ressource chez le maître E en faisant appel à la psychologie de l'activité. Au préalable, il nous faut définir la différence que nous entendons entre coopération et collaboration et en quoi cela représente deux activités distinctes du maître E. En effet, si nous faisons appel à l'étymologie, coopérer vient du latin *operari* : travailler, accomplir une action ou *cooperare*, prendre part à une œuvre commune. Collaborer renvoie au latin *cum* : avec et *laborare* : travailler, donc travailler en commun. Le travail collaboratif revient donc à travailler ensemble. Les deux terminologies, pour être proches, n'en n'ont pas moins deux façons d'agir différentes. Lorsque le maître E intervient conjointement avec le maître de la classe à la réussite de tous les élèves à partir de son travail avec les élèves en difficulté, est-il alors dans un processus de coopération ou de collaboration ? Nous retrouvons dans les deux conceptions le fait de travailler ensemble dans un but commun. Pour Heutte (2011) « la distinction entre coopératif et collaboratif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe (notamment le niveau d'interdépendance), sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe. » Ainsi, la coopération se réalise par une division négociée, et formalisée en amont, d'une tâche en plusieurs tâches, qui seront réparties entre différents acteurs qui vont agir de façon relativement autonome. Les interactions se limitent alors à l'organisation, la coordination et le suivi de l'avancement. Chaque acteur est responsable de sa tâche dans l'objectif de la réussite du projet commun. Ventoso (2014) précise que « le processus de création coopérative suppose en son sein la co-élaboration d'un projet commun » donc une collaboration. Cependant, la collaboration ne prévoit pas une répartition des rôles et des tâches a priori. Ce sont les différents acteurs qui s'organisent progressivement en un groupe dont la cohérence collective va amener à la réalisation de l'objectif donné. La responsabilité est globale et collective. Les interactions entre les différents acteurs sont cruciales. C'est d'ailleurs la difficulté du travail collaboratif : il implique davantage de relations humaines. Il nécessite donc des acteurs capables de considérer la réussite commune comme plus importante que la valorisation de leur propre

participation. A cela, Henri et Lundgren-Cayrol (1997) ajoutent la nécessité d'une certaine flexibilité cognitive pour la réussite d'une collaboration. Ils rejoignent Heutte pour reconnaître que « la tâche collaborative contrairement à la tâche coopérative n'est pas morcelée entre les participants. (...) La réalisation de la tâche à caractère collaborative procède d'abord et avant tout d'une réalisation individuelle qui exploite les différentes formes de cognition présentes dans l'environnement. » La particularité du travail collaboratif est liée à cette souplesse intellectuelle qui permet une réflexivité de l'action. Si l'œuvre commune concerne l'apprentissage, le travail collaboratif procède lui-même de l'apprentissage individuel des différents acteurs à partir des interactions dans le groupe. La politique québécoise d'éducation s'est depuis longtemps intéressée à la collaboration pour améliorer la qualité de l'éducation dans les classes (Corriveau, Boyer, Fernandez 2009). Une loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec 1998) entraînait une réforme demandant une meilleure collaboration des personnels afin de permettre aux enseignants, confrontés à des difficultés de plus en plus nombreuses et complexes, de partager et d'enrichir savoirs et savoir-faire, outils et expertise de chacun. « La collaboration deviendrait en elle-même un outil d'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires ». Or comme l'avait déjà révélé une enquête (Dupriez, 2003) réalisée par questionnaire par le GIRSEF<sup>8</sup> en 1999, auprès de chefs d'établissement et enseignants belges, même dans un environnement favorable, il est très difficile de faire travailler en collaboration formelle les équipes enseignantes. et Cette injonction a eu très peu d'effet sur le terrain voire a suscité des formalisations sans efficacité. Ces recherches rejoignent notre hypothèse qu'une collaboration prescrite et formalisée crée de nouvelles tensions. Intuitivement, les maîtres E questionnés dans notre enquête « sentent » qu'un travail collaboratif de qualité se joue en périphérie de la classe et de manière informelle. Ce concept d'informel, nous le rappelons, reconnaît l'apprentissage (ici l'accompagnement) au-delà des moments construits dans cet objectif et même en-dehors d'une intention et d'une conscience (Brougère 2007). Ainsi, l'enseignant spécialisé, par sa posture spécifique, par le lien qu'il a avec les différents acteurs éducatifs, sait créer un environnement propice à la co-réflexion et à la réflexivité. Cette part de travail de l'ombre mériterait d'être reconnue.

Nous ne pouvons comprendre tout le sens de la nécessité de ces pratiques collaboratives et tout leur intérêt dans la pratique professionnelle du maître E que par la lunette de l'approche ergonomique de l'activité enseignante.

L'activité enseignante a souvent été pensée comme la conjonction de savoirs et de savoir-faire. Pourtant, force est de constater qu'il ne suffit pas de cumuler et d'accumuler une somme d'expériences et de connaissances pour enseigner et faire la classe. Depuis plusieurs années, les recherches en ergonomie font en effet apparaître à quel point « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou 2002). Ainsi, le travail enseignant correspond à une recherche d'équilibre permanente, oscillant entre les prescriptions institutionnelles (programmes scolaires en premier lieu), les savoirs à enseigner et les savoirs de métier. Car au-delà des programmes, il y a la manière de concevoir l'adaptation à la classe de façon que la somme des individualités qui la composent puissent en retirer le maximum de bénéfice. Il en découle l'établissement d'un questionnement professionnel entre ce qu'il faut faire (les programmes ne disent pas comment le faire) que nous appelons "prescription" et l'activité elle-même mise en place dans la classe. C'est à l'épicentre de cette adaptation permanente que se joue, dans la réalité, la leçon reçue par les

---

<sup>8</sup> GIRSEF Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation

enfants. Goigoux (2007) dégage par ses recherches, en plus des enjeux didactiques de la situation mise en place, six exigences à remplir ou compléter : conduire la classe, favoriser l'activité des élèves, rechercher l'autonomie dans la construction des savoirs, construire une motivation suffisante, valoriser la parole des enfants, aider les élèves les plus faibles. Cela nécessite de choisir sans arrêt entre plusieurs options ou manières de faire, subordonnées par des conditions contraignantes, sous pression temporelle, avec le risque potentiel de se faire déborder par une classe un peu agitée. Dans « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante », Amigues illustre combien ce questionnement permanent pendant l'activité d'enseignement est encore accentué dans les classes hétérogènes et en présence d'enfants en difficulté. La loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005, en généralisant l'inclusion des élèves en situation de handicap, a également permis à certains acteurs extérieurs à l'Education nationale d'accroître des prescriptions supplémentaires aux enseignants dans l'objectif d'aider les élèves suivis par des intervenants hors Éducation nationale (adaptations particulières demandées par les orthophonistes, les médecins, psychologues...) en ajoutant également des contraintes d'emploi du temps pour les différentes prises en charges extérieures. A cela peuvent s'ajouter des demandes d'attention particulière de leur enfant par les parents. Le métier d'enseignant demande donc un tricotage permanent entre ces différentes prescriptions et comme nous l'avons précédemment évoqué, l'adaptation permanente à la classe. Les tensions ressenties peuvent générer une souffrance au travail mais aussi paradoxalement porter les prémices d'un facteur d'évolution et d'épanouissement professionnel. Au regard posé par une mise à distance, il est souligné l'importance du travail d'équipe et de la coopération au sein de l'école, à condition de ne pas générer de nouvelles tensions (contrainte de temps de réunion) ou de nouvelles prescriptions (projet à écrire en détail). C'est en cela que le travail de maître E comme personne-ressource apparaît, d'après notre enquête, particulièrement adapté à l'accompagnement des enseignants dans les écoles. A la fois membre à part entière des équipes des écoles dans lesquelles il intervient, il permet à l'enseignant, à travers sa coopération et sa collaboration, de favoriser la baisse des tensions occasionnées par le conflit ressenti (Goigoux 2007). La fonction de médiateur de l'enseignant spécialisé auprès des différents acteurs intervenant autour de l'enfant, sa mémoire de son histoire scolaire, la co-construction d'outils le cas échéant, tout autant que ses connaissances issues de sa formation spécialisée pluridimensionnelle (psychologie, sociologie, didactique et pédagogie...) peut aider à une réorganisation possible de la classe. Surtout, il permet à l'enseignant de ne pas être isolé, de ne pas penser son activité de façon individuelle, ni limitée au cadre de la classe. Il veille aussi, comme le montre notre enquête, à ne pas créer et/ou accroître de contraintes ou prescriptions supplémentaires à l'activité enseignante. Il développe et utilise avec une grande fréquence les temps informels, conscient que c'est par ce biais que va se créer un véritable travail collaboratif dans la durée, avec l'objectif commun de la réussite de tous les élèves. Par ailleurs, sa posture décentrée facilite une nécessaire flexibilité cognitive, une relative indépendance lui permettant de respecter celle de ses interlocuteurs et de construire l'interdépendance à la volonté des acteurs. Il peut ainsi provoquer la réflexivité nécessaire à l'évolution des pratiques sans créer de tension supplémentaire.

## **Conclusion**

Comme l'a démontré la recherche action PAEDI et l'a confirmé ensuite le questionnaire proposé par la FNAME, le maître E, dans ses pratiques coopératives, s'inscrit, au-delà de l'aide directe aux élèves, dans une posture de personne-ressource par sa contribution à réduire significativement les inégalités scolaires. Pourtant, si le travail d'équipe et la coopération doivent être importants, ils ne doivent pas générer de nouvelles tensions par des contraintes

de temps ou d'écrits formalisés. Il semble que l'activité collaborative du maître E comme personne-ressource doit également se situer dans l'informel. L'analyse des résultats de l'enquête nous montre combien ces temps non comptabilisables, peu visibles, sont adaptés à l'accompagnement des enseignants dans les écoles. Le maître spécialisé à dominante pédagogique contribue à une transformation des pratiques des enseignants dans leur classe, à « petits pas », dans l'activité réflexive que leurs échanges ont permis. Il catalyse la mise en œuvre de pratiques réflexives « des ricochets à vivre et laisser œuvrer à l'intérieur de soi » comme le souligne Lerbet-Sereni (Ventoso 2014) à propos de la co-intervention mais dont l'image pourrait s'appliquer à ce rôle ressource et relationnel des maîtres E dans l'évolution des pratiques dans les classes.

En renforçant les moyens affectés aux RASED, l'Education nationale permettrait d'utiliser ses acteurs présents au sein même des écoles pour accompagner l'évolution de la société vers plus d'inclusion. Oui, une des clés de la réussite de tous les élèves de l'école primaire pour une école inclusive se joue à travers les liens informels d'une collaboration entre les enseignants spécialisés (maîtres E) et les enseignants ordinaires (des classes).

## **Bibliographie**

- Ouvrages

FNAME (2007), Tisser des liens pour apprendre (collectif Brisset, Hardy, Mérini, Lescouarch...), RETZ

Hardy M. (2011), Des recherches actions pour changer l'école, L'Harmattan

Paul M. (2004), L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan

Talbot L. (2005), Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage, « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante » Amigues, ERES

Ventoso-Y-Font A. et Dubois-Bégué M. (2014), La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative Des expériences conjointes d'aide et l'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers, Edilivre

- Articles et communications

Brisset C. (2009), « Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées », Revue française de pédagogie, 167 | 2009, 73-83.

Brougère G., Bézille H. (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Revue française de pédagogie 158

Clot Y. (2001), Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, in Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, parution 146

Corriveau, L., Boyer M., Fernandez N. (2009), La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. In N. Touati et G. Divay (Dir.), La revue de l'innovation dans le secteur public, 14(3), article 5.

Dupriez V. (2003), De l'isolement des enseignants au travail en équipe : le différentes voies de la construction de l'accord dans les établissements, GIRSEF n°23

Goigoux R. (2007), Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Éducation et didactique, vol 1 - n°3

Hardy M. (2007), Lier prévention et remédiation, in Tisser des Liens pour apprendre Editions RETZ

Henri F. et Lundgren-Cayraol K. (1998), Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies

Heutte J. (2011), Coopératif ? Collaboratif ? : ambiguïté des modalités d'apprentissages collectifs

- Lebeaume, J. (2004). L'usage des recherches en formation initiale et continue. Un exemple pour la formation des professeurs des écoles, son analyse et ses perspectives. In A. Rouchier (Eds.). Actes du colloque Formation des enseignants et professionnalité. Bordeaux 2002. (CD Rom). Bordeaux : IUFM.
- Lescouarch L. (2007), Modélisation des pratiques pédagogiques de « Maîtres E » en RASED, Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)
- Mérini C., Thomazet S., Ponté P. (2011), Rapport final, Le maître E dans ses rôles de partenaires, édité par la FNAME
- Nédélec-Trohel I. (2007), Collaboration entre maîtres E et maîtres de classe Constats et type de dispositif d'aide en mathématiques, in Tisser des Liens pour apprendre Editions RETZ
- Rogalski J. (2003), Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouverte, in Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 23, n°3

- Références sur le web

[https://docs.google.com/forms/d/1HTugHa\\_uOARY4lALHDIUp9A5oJqp3nIuvSvX1-p6czU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1HTugHa_uOARY4lALHDIUp9A5oJqp3nIuvSvX1-p6czU/edit)

<http://tfe.revues.org/718> J. Méard et F. Bruno, « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », Travail et formation en éducation 2008

<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>

- Textes réglementaires

Loi 2005-102 du 11 février 2005

Loi 2013-595 du 8 juillet 2013

Circulaire 2014-107 du 18-8-2014

Circulaire 90-082 du 9-4-1990