Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique

*Specificity of temporal and contextual dimensions of specialized help for
students with learning difficulties*

Christine Pierrisnard et Marie-Paule Vannier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9069>

DOI : 10.4000/ree.9069

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Christine Pierrisnard et Marie-Paule Vannier, « Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique », *Recherches en éducation* [En ligne], HS4 | 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9069> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9069>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique

Christine Pierrisnard
Marie-Paule Vannier¹

Résumé

La question de la spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, au regard de l'aide apportée par l'enseignant de la classe ordinaire apparaît de manière récurrente en formation ASH. Cette contribution discute la pertinence de deux hypothèses relatives aux dimensions des temporalités et des spatialités diversifiées. L'hypothèse contextuelle fait écho à une conception de l'activité humaine comme réponse adaptative des sujets aux situations particulières qu'ils rencontrent. Autrement dit, ce seraient les caractéristiques objectives de la situation d'aide, en termes de changement de lieu, de personne, de « cadre », d'effectif réduit, d'objet d'apprentissage négocié à partir de besoins reconnus et contractualisés, qui fonderaient les pratiques spécialisées. Confrontés aux traces filmées d'une pratique spécialisée, les professionnels reconnaissent la variable « effectif » comme élément contextuel déterminant. De toute évidence, la dimension temporelle de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant est un des éléments déterminants du contexte. L'étude de l'hypothèse temporelle montre cependant que la spécificité d'une aide spécialisée ne se réduit pas à « donner du temps » ou à « prendre du temps » mais favorise chez l'élève la construction de nouvelles représentations temporelles pour penser ses apprentissages.

L'un des principaux enjeux d'une formation préparatoire au CAPA SH option E en alternance², est d'accompagner le changement d'identité professionnelle des stagiaires censés passer d'un statut d'enseignant en classe ordinaire à celui d'enseignant « spécialisé ». La question de la spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, au regard de l'aide apportée par l'enseignant de la classe ordinaire, apparaît de manière récurrente dans les préoccupations des stagiaires et des formateurs : qu'est-ce qui différencie une aide *ordinaire* d'une aide *spécialisée* à dominante pédagogique ? Cette question est à l'origine du projet « POPS³ », projet de recherche qui réunit une équipe pluri catégorielle composée de professeurs des écoles spécialisés ou non⁴, d'inspecteurs de l'Education Nationale et d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Ensemble, nous nous interrogeons sur les *compétences critiques* des enseignants spécialisés, *critiques* au sens où elles se différencieraient de celles d'un enseignant de classe ordinaire ou encore d'un maître de soutien (Vergnaud, 1996).

Les travaux universitaires portant sur des problématiques proches sont relativement récents (Crouzier, 2003 ; Lescouarch, 2006 ; Toullec-Théry, 2006, 2012 ; Nédélec-Trohel, 2008 ; Tambone, 2008). La variété des cadres théoriques et méthodologiques produit de nombreux résultats de recherche qui ont alimenté la réflexion du POPS dans la phase d'élaboration de la problématique⁵. Ainsi, le contexte spatio-temporel, évoqué notamment par Crouzier (2003) fait l'objet de controverse (Lescouarch, 2006). En effet, Lescouarch récuse l'affirmation de Crouzier

¹ Maîtres de Conférences en Sciences de l'Education, Centre de Recherches en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Les stagiaires sont nommés pour l'année sur un poste spécialisé et bénéficient en alternance de 400 heures de formation à l'IUFM.

³ Nom donné à notre groupe de recherche sur « Pratiques Ordinaires Pratiques Spécialisées ».

⁴ Un seul membre de l'équipe est professeur des écoles non spécialisé ; deux membres sont professeurs des écoles spécialisés dans une autre option (option G « à dominante rééducative »).

⁵ Pour une étude approfondie de la littérature sur la question, voir le rapport de recherche (Vannier & Pierrisnard, 2009).

selon laquelle la technicité et l'appropriation du savoir, reconnues comme éléments caractéristiques de l'aide à dominante pédagogique, ne feraient figure de traits particuliers qu'en raison des conditions de travail spécifiques, à savoir le regroupement d'un petit nombre d'élèves et la concision du temps de prise en charge. (Crouzier, 2003, 2005 ; Lescouarch, 2006). Notre contribution offre ainsi une nouvelle occasion de discuter la pertinence d'une prise en compte des temporalités et des spatialités diversifiées pour définir la spécificité de l'aide dans un cadre théorique et méthodologique singulier : l'hypothèse *contextuelle* et l'hypothèse *temporelle*, posées *a priori* comme deux réponses à la question de la différenciation des pratiques d'aide aux élèves rencontrant des difficultés persistantes en situations d'apprentissages scolaires.

1. Définition de la problématique

Notre questionnement s'inscrit dans la problématique générale de la didactique professionnelle (Pastré, 1995) qui pose l'accès aux savoirs de référence, construits par les professionnels au travail, comme condition préalable à la conception d'ingénieries de formation adaptée aux exigences réelles des métiers. Cette conception pragmatique de la formation professionnelle est ambitieuse et séduisante. Elle repose sur une théorie de l'activité qui reconnaît le rôle central de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Selon cette théorie, ce sont les conceptualisations-en-acte, élaborées par le sujet, dans un processus d'adaptation aux situations professionnelles rencontrées, qui sont au cœur de la compétence professionnelle.

Les enseignants spécialisés sont des professionnels de l'aide aux élèves en difficulté. Les contextes d'interventions sont variés : dans la classe, hors la classe, en entretiens (élèves, familles, équipe enseignantes, autres partenaires...). Le travail spécialisé n'est donc pas réductible à la seule aide directe aux élèves, ce qui constitue une première spécificité. Les conceptualisations-en-acte développées par les professionnels dans l'exercice de leur fonction sont le produit d'une adaptation à ce contexte spatio-temporel. Mais ces connaissances, pour opératoires qu'elles sont, n'en restent pas moins pour la plupart implicites. L'un des enjeux d'une recherche en didactique professionnelle est d'organiser les conditions d'une explicitation productive de savoirs professionnels de référence.

Plutôt qu'une comparaison entre pratiques⁶ – comme la question initialement posée pouvait le laisser entendre – nous avons choisi d'étudier une pratique spécialisée singulière. En nous appuyant sur le fait que tout enseignant « spécialisé » possède également une expérience en tant qu'enseignant « ordinaire », il s'agissait alors de définir, par l'observation et la mise en mots des éléments constitutifs de l'activité observée, ce qui serait caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée. La problématique de recherche se trouve ainsi précisée. Il s'agit d'étudier en quoi l'aide spécialisée s'inscrit, pour les professionnels concernés, à la fois en rupture et en continuité avec une aide dispensée dans la classe par un enseignant non spécialisé.

Reste que l'explicitation des tenants et des aboutissants de son activité, par le sujet lui-même, ne va de soi. Un accompagnement spécifique est requis. Aussi avons-nous opté pour une méthodologie particulière qui assure les conditions de cette mise en mots dans un souci de bienveillance et de développement professionnel pour tous. Le projet POPS poursuit, à ce titre, un objectif de formation « à » et « par » la recherche, pour tous les membres du groupe. En effet, ce travail de recherche est l'occasion pour chacun d'explicitier ses propres conceptions de l'aide spécialisée, de confronter des points de vue pouvant s'avérer contradictoires, d'enrichir enfin ses propres pratiques professionnelles, en d'autres termes, de développer son pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Vinatier, 2009).

⁶ Il ressort des discussions au sein du groupe qu'une telle comparaison risquerait d'aboutir au constat d'une absence de différence entre les deux catégories de professionnels, les compétences d'aide relevant autant de différences inter-individuelles qu'inter-catégorielles.

2. Choix méthodologiques

Notons en préambule que la méthodologie adoptée repose sur un principe encore peu partagé à notre connaissance dans le monde de la recherche en Sciences de l'Education. Il s'agit pour nous de créer une communauté de recherche dans laquelle les professionnels sont à la fois les « praticiens » dont on analyse l'activité d'aide spécialisée et les « chercheurs » qui tentent, ensemble, de trouver une intelligibilité dans l'organisation de cette activité.

Les données analysées sont les suivantes : deux séances filmées en regroupement pédagogique d'adaptation, conduites par un membre du groupe de recherche, professeur des écoles spécialisé expérimenté⁷ ; un entretien d'auto-confrontation simple enregistré en audio entre un chercheur, également membre du groupe, et le professionnel ; une séance collective d'auto-confrontation (Clot, 2008 ; Amigues, 2004) visant une co-définition de la spécificité de l'aide à dominante pédagogique. L'objectif de ce travail était de discuter entre professionnels, enseignants, formateurs, inspecteurs, de ce qui, pour chacun, serait caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée. A ce titre, les séances collectives s'apparentent à un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009).

En amont de ce recueil de données, une première recherche exploratoire avait porté sur deux types de données complémentaires : une série de textes produits par différents membres du groupe POPS, autour de trois thèmes définis *a priori* comme objet de réflexion théorique : rupture et continuité ; étayage/désétayage ; transfert de connaissances – auxquels s'ajoutent les traces audio, en partie retranscrites, des différents séminaires de travail traitant des mêmes thématiques en amont et en aval des productions écrites. L'étude de ce premier corpus a permis de dégager différentes hypothèses de spécificité.

Au-delà des questions de contexte et de temporalité déjà évoquées, les professionnels soulignent quatre autres aspects déterminants de leur point de vue. L'aide spécialisée offrirait, selon les professionnels spécialisés et non spécialisés, l'opportunité d'un *changement de regard sur l'élève*, les conditions favorables à l'émergence d'une activité *métacognitive*⁸, la mise en œuvre d'une *collaboration* plus grande entre les différents partenaires⁹ et pour finir, une hypothèse selon laquelle la spécificité de l'aide à dominante pédagogique résiderait dans la souplesse dont le maître E disposerait pour suivre au plus près le cheminement réel des élèves (Vannier & Pierrisnard, 2009, pp.22-27). Il s'agissait alors de « mettre un peu d'ordre » dans la richesse des propos tenus par les uns et les autres sans pour autant viser une catégorisation exhaustive, d'autant que les six hypothèses finalement retenues s'inscrivent dans des rapports dialectiques qui ne nous échappent pas au-delà du caractère nécessairement réducteur des intitulés choisis (Vannier & Pierrisnard, 2008).

Ce premier repérage thématique s'est constitué en quelque sorte en une culture commune du groupe et a ainsi servi de grille de lecture lors de la séance d'analyse collective. A un second niveau d'analyse, nous reprenons ces hypothèses pour questionner l'ensemble du matériau de recherche et tenter de dégager des « catégories conceptualisantes » sur le modèle de la « théorisation ancrée » (Paillé, 2005 ; Savoie-Zajc, 2000). Dans le cadre de cet article, nous nous contenterons de soumettre à la discussion les analyses menées sous l'angle des hypothèses « contextuelle » et « temporelle ». Nous convoquerons pour cela la totalité du corpus recueilli pour illustrer notre propos (textes produits et différents verbatims)

⁷ C'est une collègue, membre du POPS, Fanny, qui a en effet bien voulu se prêter au recueil de données et nous l'en remercions vivement ici.

⁸ Hypothèse également présente dans la littérature (Lescouarch, 2006).

⁹ Les professionnels insistent sur les enjeux de la collaboration entre maître E et les différents partenaires au service de la réussite de l'élève (parents, éducateurs professionnels extérieurs au milieu scolaire). On retrouve également l'idée de spécificité en termes de personne-ressource déjà présente dans la littérature.

3. Analyse des données selon l'hypothèse contextuelle

L'hypothèse « contextuelle » tient compte de la spécificité du contexte de prise en charge des élèves en dehors du groupe classe. Elle fait écho à une conception de l'activité humaine comme réponse adaptative des sujets aux situations particulières qu'ils rencontrent. Ce seraient les

caractéristiques objectives de la situation d'aide, en termes de changement de lieu, de personne, de « cadre », d'effectif réduit, d'objet d'apprentissage négocié à partir de besoins reconnus et contractualisés, qui fonderaient les pratiques spécialisées. Autrement dit, l'hypothèse contextuelle invite à considérer les variables situationnelles de l'aide comme éléments déterminants des compétences professionnelles observées. Elle s'illustre ici dans les propos de deux collègues, enseignants spécialisés qui affirment lors d'une réunion de travail : *« Je pense qu'à formation égale, ce qui va permettre une expertise dans l'aide, c'est d'avoir les conditions pour pouvoir exercer cette aide-là de manière confortable [...] alors que dans la classe ordinaire, les conditions ne sont pas les mêmes et du coup l'enseignant ne développera pas la même expertise »*. *« Un enseignant "ordinaire" dans le même contexte aurait-il vraiment une aide différente de celle du maître E ? Beaucoup d'enseignants ont sans doute développé des compétences très proches de celles du Maître E sans l'être. Inversement, remettre en classe un maître spécialisé lui ferait sans doute reprendre la posture ordinaire »*.

Confrontés aux traces filmées d'une pratique spécialisée, les professionnels abordent à plusieurs reprises des aspects contextuels pour rendre compte de ce qui, selon eux, différencie une aide « spécialisée » d'une aide « ordinaire ». La question de l'effectif comme élément déterminant de différenciation apparaît de manière récurrente tout au long de la séance collective. Le fait d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves présenterait de nombreux avantages par rapport à la conduite d'un groupe classe : une plus grande disponibilité pour prendre de l'information sur l'activité de l'élève et suivre au plus près son cheminement quitte à différer le cas échéant certaines exigences pour permettre à l'activité d'être menée à bien ; une connaissance plus fine des besoins spécifiques de chacun, l'installation d'un climat de confiance et le maintien de l'enrôlement dans la tâche, la mise en œuvre de réelles interactions entre pairs.

■ Présence en continu et disponibilité de l'enseignant

Au-delà d'une interaction avec un groupe à effectif réduit, le contexte d'une pratique spécialisée se caractérise par la présence en continu de l'enseignant auprès des élèves. Certes, comme le souligne une enseignante « ordinaire », certaines configurations didactiques permettent également une présence en continu auprès d'un petit groupe d'élèves : *« Je pense que la présentation de la classe est un petit peu décalée là quand même, après je sais qu'y a plein de classes, que vous en voyez plein et qu'elles sont toutes différentes mais très honnêtement je crois qu'il ne faut pas oublier que même si ce n'est pas une généralité qu'il y a quand même des classes qui fonctionnent en petits groupes, qui travaillent en ateliers, et qui travaille heu... »*

Mais le seul fait de cette présence, variable objective dans les deux cas de l'intervention auprès d'un groupe à effectif réduit, ne suffit pas à rendre compte du contexte particulier du regroupement pédagogique d'adaptation (RPA) : alors que l'attention de l'enseignant spécialisé ne risque pas d'être détournée par des perturbations extérieures, il n'en est pas de même pour l'enseignant en classe qui doit rester vigilant auprès de tous les élèves : *« L'enseignant en classe doit être vigilant sur les trois/quatre [élèves du groupe] et puis garder l'attention de l'autre groupe, la majorité [...] ça va être ponctuellement des petits moments de même pas trente secondes... »*

Aussi la variable numérique n'a-t-elle de sens que si l'on tient compte du nombre d'élèves effectivement sous la responsabilité de l'enseignant dans un espace donné et pour un temps donné. Le contexte du RPA favorise de ce point de vue une plus grande disponibilité de l'enseignant. Les dispositifs d'aides personnalisées aussi. Pour autant, cette variable contextuelle ne garantit pas à elle seule la qualité d'une aide adaptée aux besoins des élèves.

■ **Effectif réduit et suivi du cheminement des élèves**

L'effectif réduit favoriserait, selon les professionnels, une connaissance approfondie des élèves et permettrait le développement de réponses adaptées au besoin d'étayage spécifique. De nombreuses interventions de collègues pointent ce constat : *« Parce que là c'est un cadre particulier de confiance avec trois enfants que tu connais ». « On peut suivre vraiment le cheminement réel des élèves [...] ». « [...] justement je trouve que dans les classes ordinaires on ne prend peut-être pas assez de temps avec les enfants [...] pour les guider dans leur cheminement de pensée »*

L'aide adaptée repose sur la capacité de l'enseignant à concevoir des hypothèses sur le fonctionnement cognitif de l'élève en train de réaliser une tâche donnée (Bruner, 1983). Il s'appuie pour cela sur deux éléments en interrelation : sa connaissance approfondie de l'élève et une analyse fine de la tâche en termes de buts et sous-buts, de procédures valides, expertes ou erronées, de catégories de lecture du réel qui traduisent ce que le sujet doit/peut « voir » « prendre en compte » dans la situation proposée. (Vergnaud, 1996).

Emettre des hypothèses sur ce que « pense » l'élève n'est pas chose aisée. Deux sources principales aident l'enseignant dans cette tâche : les traces écrites que donne à voir l'élève et les verbalisations qu'il est capable de produire avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Deux sources qui s'avèrent plus délicates à utiliser auprès des publics fragilisés scolairement : pauvreté voire absence de traces écrites et difficulté à mettre en mots les éléments de sa propre activité (Merri, 1995). Le fait de suivre en continu l'activité d'un nombre réduit d'élèves représente à ce titre une spécificité contextuelle non négligeable dans le cadre de l'aide spécialisée.

■ **Régulation de la prise de parole et accompagnement individualisé**

Pour bon nombre de professionnels, le travail en groupe à effectif réduit favorise les verbalisations des élèves les moins enclins à « dire » ce qu'ils ont réfléchi dans leur tête ». Alors qu'en classe, ces élèves ont relativement peu l'occasion de s'exprimer (par manque de sollicitations, manque de temps ou encore inhibition), le fait de se retrouver en petit groupe les encourage à prendre le risque de la parole, et ce d'autant plus, qu'ils font l'expérience d'une posture bienveillante d'un enseignant qui prend le temps d'un accompagnement individuel : *« Tu parles pour eux, tu verbalises un petit peu ce qu'ils ont du mal à dire alors que dans une classe tu trouveras toujours des élèves pour donner les réponses que tu cherches à avoir [...] ; Et là tu leur parles singulièrement, c'est le petit groupe, c'est le cadre qui fait que tu t'adresses à eux [...] presque individuellement alors que dans une classe les élèves en difficultés se sentent d'autant moins concernés que les autres vont avancer à leur place, vont donner les réponses, vont avoir l'air de savoir et... »*

La régulation de la prise de parole des élèves représente à ce titre une compétence professionnelle « critique » au sens où elle fait la différence dans la conduite du groupe-classe – notamment lors des phases dites de « mise en commun des productions des élèves – « critique » également parce que difficile à acquérir (Vergnaud, 1996). Elle devient plus aisée à mettre en œuvre au sein d'un groupe à effectif réduit. Le fait de n'interagir qu'avec quelques élèves autorise l'enseignant à ralentir si besoin l'avancée dans la tâche pour suivre au plus près le cheminement de chacun : *« Ce qui est intéressant, quelle est la posture d'un maître E pour un enfant mutique... c'est-à-dire que par rapport à... dans, dans la classe, comment on gère un enfant mutique... on voit bien que là elle prend le temps de... essayer de lui faire dire des choses sur ce qu'elle a fait... [...] après c'est de l'interprétation... pour qu'elle puisse éventuellement... agir... »*

La corrélation entre « effectif réduit » et « prendre le temps de » ou « laisser du temps à », apparemment évidente pour beaucoup de professionnels, mérite cependant d'être regardée de plus près. Il n'est pas rare d'observer la reproduction fidèle des dynamiques de groupe-classe au sein de groupe à effectif réduit (Vannier, 2002 ; Toullec-Théry, 2006) : l'élève le plus en difficulté

ou le plus lent du groupe n'a pas davantage le temps de l'activité que lorsqu'il est « noyé » dans la classe. Il subit de la même façon une accélération du temps par les plus rapides. Seule une régulation externe, assurée par l'enseignant, permettra éventuellement à « cet » élève de disposer de plus de temps pour produire « sa » réponse. Force est de constater que le contexte de l'aide spécialisée favorise une telle régulation par la présence en continu de l'enseignant dans le décours temporel de l'activité du groupe. Dans la classe, si le maître décide de ralentir le temps didactique pour prendre en compte le besoin d'étayage d'un élève en particulier, il prend le risque de perdre l'enrôlement des autres élèves.

■ *Proximité spatiale et maintien de l'enrôlement*

A plusieurs reprises, les professionnels pointent la qualité du maintien de l'attention de tous les élèves. Le fait que les élèves travaillent en petit groupe, sans perturbations extérieures et en bénéficiant de la présence en continu d'un enseignant contribue ici au maintien de l'enrôlement de tous. (Bruner, 1983). C'est notamment la proximité spatiale qui assure en partie le maintien des élèves en « activité ».

S'il est vrai qu'une présence en continu de l'enseignant auprès d'un petit groupe d'élèves représente à elle seule une condition favorable à l'ajustement de l'aide au plus près des besoins des élèves, elle représente par ailleurs un risque non négligeable de sur-étayage (Wood, 1989). Qu'en est-il de l'activité autonome des élèves ? Cette proximité spatiale ne décharge-t-elle pas les élèves d'une fonction cognitive essentielle : celle de contrôle par le sujet lui-même de sa propre activité, fonction déficiente chez les élèves en très grande difficulté (Paour, 1988)

Les seuls éléments de contexte ne suffisent donc pas à caractériser la spécificité de l'aide. L'aide spécialisée suppose la mobilisation de savoirs professionnels ancrés dans les théories psychologiques et didactiques qui bornent autant que faire se peut le « ni trop, ni trop peu » de l'aide efficace (Bruner, 1983). Par contre, les éléments contextuels favorisent sans nul doute sa mise en œuvre.

4. Analyse des données selon l'hypothèse temporelle

La dimension temporelle de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant est un des éléments déterminants du contexte. Le maître spécialisé bénéficie d'un temps didactique (Chevallard & Mercier, 1987) moins contraint lui permettant de

« prendre le temps » ou de « donner du temps » pour suivre au plus près le rythme de l'élève. Il s'agit pour lui de « prendre le temps » de revenir sur des productions antérieures, d'accompagner les élèves dans l'analyse de leurs productions, de « laisser le temps » nécessaire à de réelles confrontations entre élèves¹⁰. Mais au-delà de cette approche quantitative, non spécifique¹¹, l'analyse du discours des professionnels fait apparaître d'autres éléments visant à modifier les représentations temporelles des élèves vers plus d'autonomie.

■ *L'aide spécialisée au service d'une gestion autonome du temps*

Le RPA est décrit par les professionnels comme un dispositif propice à développer chez les élèves des représentations temporelles nécessaires à une gestion autonome du temps. Nous avons montré dans une thèse de doctorat (Robert-Pierrisnard, 2001) que les élèves en difficulté scolaire ne s'appuient pas spontanément, comme ceux qui réussissent, sur une conceptualisation en acte leur permettant essentiellement : de faire du lien entre les différents temps et les différents lieux d'apprentissage ; de penser ensemble et dans une relation de causalité les procédures qu'ils utilisent et les résultats qu'ils obtiennent ; de se représenter le temps de l'activité non pas comme une donnée universelle incontournable mais comme un temps qui se co-construit en classe, qui se négocie, avec les autres élèves et avec l'enseignant.

¹⁰ Même si de récents travaux tendent à montrer une absence d'interactions entre élèves en RPA (Toullec-Théry, 2006), notre méthodologie met en évidence une réelle préoccupation chez les professionnels quant à favoriser ces échanges.

¹¹ L'enseignant dans sa classe peut en effet développer une gestion du temps semblable.

Développer de telles représentations nécessite un apprentissage à la fois individualisé et néanmoins socialement médiatisé par les interactions avec tous les partenaires de la situation. Le regroupement d'adaptation semble réunir les conditions de cet apprentissage spécifique par un ensemble de dispositions difficilement envisageables dans le cadre de la classe entière. Plusieurs pistes sont désignées par les professionnels au cours de la séance de co-explicitation à propos de la préparation de l'activité, du guidage pendant la réalisation de la tâche, des interactions entre pairs, des temps de silence, du confort temporel ou encore de l'assomption du temps par l'élève (Robert-Pierrisnard, 2001).

■ **Le temps de préparation de l'activité**

En classe, l'obligation de faire avancer le temps didactique pour l'ensemble des élèves (Chevallard, 1985) conduit les enseignants à focaliser sur le résultat attendu et sur une avancée régulière dans le texte du savoir, sur un rythme qui s'impose à tous. En RPA, le travail de remédiation justifie d'insister au préalable sur les différentes étapes de l'activité et de leur accorder une très grande importance : *« On est déjà pratiquement à la moitié de la séance et on a toujours pas commencé en fait et tout ce temps-là c'est du temps comme une sorte de brouillon oral, on revoit toutes les étapes de l'activité tout ce qui va être... les moments importants, les éléments importants, ce qu'il ne faut pas perdre de vue... c'est... c'est énorme, c'est 50% du temps »*.

■ **Le temps de guidage pendant la réalisation de la tâche**

Après la préparation détaillée et la planification explicite de l'activité, les enseignants déclarent rester, pendant l'exécution des tâches prévues, attentifs aux procédures de leurs élèves pour les accompagner au plus près de leurs besoins comme l'illustre le propos suivant extrait du verbatim de la séance de co-explicitation : *« Justement je trouve que dans les classes ordinaires [...] on prend pas assez de temps pour les guider dans leur cheminement de pensée... »*

■ **Le temps d'interaction entre pairs**

Les élèves en difficulté n'interagissent pas facilement avec leurs pairs au sein de la classe, la bonne réponse est souvent donnée bien avant qu'ils aient eu le temps de produire la leur. Dans le cadre des RPA, des échanges deviennent plus facilement envisageables et les professionnels cherchent à les favoriser. *« Y'a des situations, enfin c'est assez rare, des situations où, effectivement, j'me mets en retrait et je les laisse parler, je les laisse échanger et à un moment ou un autre, de toute façon, il faut récupérer ce qui a été dit. »* Ces temps d'interaction quand ils se produisent permettent à chacun de prendre une place dans la co-construction du temps didactique du petit groupe. Cette expérience est encouragée en vue de transférer progressivement la compétence en classe.

■ **Le temps de silence**

L'étayage langagier de l'enseignant en classe donne le rythme. Il fait avancer le temps didactique et laisse peu de temps morts et de silences comme le soulignent les deux extraits de verbatim suivants : *« Ce qui est intéressant c'est le moment... le temps qu'elle laisse à l'enfant... le silence, sans perturber la recherche. Et ça c'est assez... quelque chose qui est assez enfin qui est très important et qui est assez rare en classe enfin moi si je fais la comparaison classe et pratiques spécialisées. On a du mal dans la classe à... à prendre ce temps ! »*. *« Ce qui est intéressant c'est que depuis quelques temps tu as arrêté de parler et c'est à ce moment-là que les enfants se mettent dans la tâche... »*

Ce rythme soutenu par la parole de l'enseignant en classe marque en quelque sorte la continuité du temps, sa linéarité, sa régularité attendue aussi. L'apprentissage ne suit pas cette linéarité. Il est fait d'accélération, de ralentissements, de retours en arrière, en fonction des besoins propres à chaque individu. Les « silences pour chercher » dont il est question dans notre corpus

sont comme des parenthèses temporelles qui laissent le temps de penser, mais aussi le temps de décider d'agir avant que l'adulte ne décide pour l'élève.

■ **Le confort temporel**

Le rythme de l'activité de la classe impose un stress permanent aux élèves qui ne parviennent pas à s'y adapter ou à le modifier. Ils le ressentent souvent comme une évidence à laquelle on ne peut se soustraire mais qui reste implicite. « *La différence avec une classe, c'est peut-être qu'ils ont pu aller tous les trois au tableau, se déplacer tranquillement, ça se passe doucement, tranquillement, enfin y'a une sérénité que heu...* ». Le confort temporel du RPA est une expérience qui fait apparaître en creux le rôle des *aspects temporels critiques*, c'est-à-dire ceux qui font la différence entre un élève qui réussit à suivre le rythme de la classe et un qui échoue. L'élève en difficulté peut alors plus facilement en prendre conscience et envisager de les gérer autrement.

■ **L'assomption du temps par l'élève**

Nous avons pu établir dans notre thèse (Robert-Pierrisnard, 2001) qu'assumer la gestion de son temps en classe suppose trois conditions :

1. d'avoir pris suffisamment conscience de la relativité du temps scolaire, contre l'idée fausse d'un temps nécessairement universel, continu, progressif, irréversible, entretenue par l'organisation du temps scolaire à tous les niveaux (programmes, emplois du temps, cursus scolaire) ;
2. d'avoir développé un rapport critique à l'autorité qui donne le temps : ce n'est pas au maître de décider seul et *a priori* du temps de l'élève, mais à l'élève de négocier son temps avec le groupe et le maître en fonction de ses besoins ;
3. d'avoir pris conscience de ces besoins et de leur possible satisfaction dans un environnement temporel co-construit.

Dans le corpus étudié, les aspects temporels évoqués (*supra*) visent l'assomption du temps par les élèves (Chevallard, 1985, p.88), qui sont encouragés à prendre l'initiative du moment et de la durée des actions comme l'illustrent les propos suivants (extrait du verbatim) : « *Non, non ce que je veux dire c'est pas, c'est pas la maîtresse qui leur a demandé de venir tous les trois au tableau.* ». « *C'est ça ton objectif, c'est que au bout de l'aide, ils puissent faire... heu... ça sans... sans que tu intervienne autant... dans une classe, l'enseignante elle ne peut pas attendre autant les élèves en difficulté, les soutenir autant, je sais pas non ?* »

L'aide spécialisée en offrant une « parenthèse spatio-temporelle » semble pouvoir faire évoluer la conceptualisation des élèves par une prise de conscience progressive et par l'expérimentation guidée de nouvelles représentations temporelles. L'aide à la mobilisation en classe de ces connaissances en acte appelle un travail de collaboration étroite avec les maîtres généralistes que les professionnels interrogés dans nos entretiens jusqu'à présent n'ont pas évoqué de ce point de vue.

Conclusion

Pour conclure au plus près des propos des professionnels engagés dans ce travail d'analyse réflexive sur leur propre activité d'aide, nous pourrions dire que ce qui caractériserait un maître spécialisé, ce serait sa flexibilité et sa double adaptabilité : adaptabilité aux élèves et adaptabilité aux enseignants. Les conditions d'exercice du maître spécialisé lui permettraient ainsi de « suivre le cheminement » de la pensée des élèves pour leur apporter une aide au plus près de leurs besoins identifiés, tout en gardant à l'esprit le souci de favoriser la réussite ultérieure dans le cadre de la classe comme le souligne ce professionnel qui affirme « *avoir en tête en permanence ce qu'on sait ou ce qu'on croit savoir des pratiques en classe des maîtres "ordinaires" et cela pilote notre activité de maître spécialisé* » (extrait du verbatim).

La spécificité du maître spécialisé apparaîtrait donc plutôt à l'interface entre des conditions privilégiées d'exercice de la pensée et des schèmes de l'élève en regroupement pédagogique d'adaptation et des conditions ordinaires en classe. Dans cette position délicate, le professionnel développerait des compétences très fines autant en termes d'analyse de la difficulté de l'élève (au niveau des conduites développées par l'élève face aux tâches scolaires et au niveau des conditions d'enseignement-apprentissage qui lui sont faites), en termes d'étayage de l'activité de l'élève, et en termes de collaboration avec les différents partenaires impliqués.

Le contexte d'exercice, au niveau macro, place l'enseignant spécialisé en position de tiers, au cœur d'une activité communicationnelle dont la dynamique interactionnelle nécessite et favorise une posture d'adaptabilité à tous les niveaux, en fonction des contraintes et des opportunités rencontrées. Au niveau micro de ses interventions, le maître spécialisé, bénéficiant d'un effectif réduit et d'une disponibilité totale, peut développer une connaissance approfondie du fonctionnement cognitif de l'élève, notamment par l'observation individuelle et l'analyse *in situ* de l'élève en train de réaliser la tâche (productions verbales et non verbales), ainsi qu'une analyse fine de cette tâche et des difficultés qu'elle soulève pour un élève donné. Une véritable approche métacognitive de l'aide est alors possible, par un guidage fort de l'enseignant pour favoriser la prise de conscience chez l'élève et accompagner le contrôle des procédures, ni trop, ni trop peu, c'est-à-dire en allégeant la charge cognitive sans sur-étayer.

Suffirait-il de créer des espaces-temps privilégiés – à l'image de nouvelles configurations d'enseignement-apprentissage telles que l'aide personnalisée – pour garantir une aide adaptée aux besoins des élèves ? Le réglage fin de l'activité du maître spécialisé tel que décrit ici demande sans nul doute un haut niveau d'expertise, construit dans l'expérience. La référence à des travaux antérieurs sur la question montre que ce n'est pas si simple et que nombre de pratiques spécialisées peinent à s'inscrire dans ce qui reste malgré tout un idéal de l'aide à dominante pédagogique.

Bibliographie

AMIGUES R., FAITA D., SAUJAT F. (2004), « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. Développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle », *Bulletin de Psychologie*, tome 57(1) n°469, pp.41-44.

BRUNER J.S. (1983), « Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes », *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, pp.261-280.

CHEVELLARD Y. & MERCIER A. (1987), *Sur la formation historique du temps didactique*, Publication de l'IREM d'Aix-Marseille.

CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CROUZIER M.F. (2003), *La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire. Du cadre organisationnel à la circulation de la parole*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Lyon 2.

CROUZIER M.F. (2005), « Les catégorisations professionnelles liées aux pratiques d'aide », *Les cahiers pédagogiques*, n°436.

LESCOUARCH L. (2006), *Spécificités des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP) en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Rouen.

MERRI M. (1995), *L'analyse de la tâche et l'analyse des protocoles : résolution de problèmes multiplicatifs par des stagiaires de la formation professionnelle dans une situation d'entretien*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Université René Descartes Paris V.

NEDELEC-TROHEL I. (2008), *Elaboration et mise en œuvre d'une ingénierie didactique en mathématiques par un chercheur, un maître E et un maître ordinaire en regroupement d'adaptation et en classe de CE2. Analyse des transactions didactiques*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rennes 2.

PAOUR J.L. (1988), « Retard mental et aides cognitives », *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*, J-P. Caverni, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

PASTRE P., SAMURCAY R., BOUTHIER D. (1995), « Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle », *Education permanente*, n°123.

PAILLE P. (2005), « Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, vol.26.

ROBERT-PIERRISNARD C. (2001), *Conceptualisation des aspects temporels chez l'enfant en situation d'apprentissage scolaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université René Descartes Paris V.

SAVOIE-ZAJC L. (2000), « L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD.IST », *Recherches qualitatives*, vol.21, pp.99-123.

TAMBONE J. (2008), *Enseigner dans un dispositif auxiliaire : la production d'un objet de formation par des enseignants spécialisés exerçant en regroupement d'adaptation*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.

Toullec-Thery M. (2012), « Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? », *Jeux de savoir*, B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (éd.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.259-278.

Toullec-Thery M. (2006), *Aider les élèves « peu performants en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Rennes 2.

VANNIER M.-P. & PIERRISNARD C. (2008), *Analyse d'une pratique d'aide spécialisée à dominante pédagogique*, Actes du colloque de l'ACFAS à Québec, mai 2008.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, J.M. Barbier (dir), Paris, Presses Universitaires de France, pp.275-292.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

WOOD D. (1989), « Social Interaction as Tutoring », *Interaction in human development*, M.M. Bornstein & J.S. Bruner (éd.), Lawrence Erlbaum Associates.