Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités

Pascale Ponté, Serge Thomazet, Corinne Mérini

▶ **To cite this version:**

Pascale Ponté, Serge Thomazet, Corinne Mérini. Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités. Recherches en éducation, 2012, HS N°4, pp.31-41. hal-00711744

HAL Id: hal-00711744
https://hal.science/hal-00711744

Submitted on 29 Jun 2012

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.

Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités

Pascale Ponté
Serge Thomazet
Corinne Mérini[1]

Résumé

En France, de nouveaux textes réorganisent le champ de la prise en charge des difficultés scolaires. Ces évolutions ont justifié une recherche que nous menons depuis trois ans sur le travail des maîtres E (enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique) et ses vecteurs de transformations. Nous en présentons ici une partie centrée sur la gestion des temporalités. La construction de l'objet et la méthodologie ont été structurées en mobilisant la sociologie des organisations et la psychologie ergonomique, avec lesquelles se conjugue la philosophie. Le travail méthodologique a été mené dans un collectif de recherche. L'analyse des documents professionnels nous a permis de repérer des « points de tension professionnels » que nous avons explorés de manière plus détaillée lors d'entretiens d'autoconfrontation et de confrontations croisés. Nos résultats montrent que les maîtres E sont au seuil de la classe mais au cœur du dispositif de travail collaboratif et développent des stratégies propres pour répondre aux conflits de temporalité générés par les prescriptions.

En France, la circulaire du 3 mars 2009[2] réorganise le champ de la prise en charge des « petites » difficultés scolaires en les réaffirmant comme relevant du domaine du maître de la classe et rappelle les missions de tous les enseignants, en lien avec les structures médico-sociales en matière de grande difficulté. Ces évolutions ont pour effet de déplacer les limites du métier du maître E, de redéployer son espace de pratique et nous faisons l'hypothèse que ce déplacement va le conduire à minorer son activité d'aide directe à l'élève et à majorer ses activités partenariales. Pour mieux connaître ces évolutions du partage de la prise en charge de l'aide, nous avons utilisé une perspective systémique associée à la sociologie des organisations et à la psychologie ergonomique. Les résultats majeurs de la recherche (globale) se situent dans un glissement du métier de l'aide directe à l'élève vers l'aide indirecte au maître de la classe et à la famille par la collaboration : cette mutation se fait sous l'influence de trois tensions majeures (Mérini, Thomazet, Ponté, 2011). Dans cet article, nous présentons une analyse des enjeux de temporalisations à l'œuvre dans des situations de travail collaboratif autour de la prise en charge des élèves en difficulté. Ces situations s'inscrivent dans une recherche plus vaste que nous avons menée durant trois années avec l'appui de la Fédération Nationale des Associations de Maîtres E.

1. Eléments de problématique

▪ *Unités fonctionnelles en mutation*

Depuis quelques années, les dispositifs de prises en charge de la difficulté scolaire se sont développés. Le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), l'aide personnalisée, sont venus s'ajouter aux structures « historiques », comme les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Si le maître E reste l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à

[1] Laboratoire ACTE « Activité, Connaissance, Transmission, Education », Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
[2] Circulaire n° 2009-0001

dominante pédagogique, au sein de l'école, l'évolution des textes incite à une prise en charge des élèves en difficulté par les maîtres des classes (qui disposent, depuis 2008, de temps pour l'aide personnalisée). Cette mutation amène, potentiellement, les maîtres E à investir une fonction de conseiller ou de maître-ressources en matière de difficulté scolaire, ce qui transforme les unités fonctionnelles dans lesquelles ces professionnels agissent.

Nous entendons par unité fonctionnelle un système organisé, repéré et institué en matière d'espace, de temps et d'activité. Ces activités sont structurées, entre autres, par la prescription. Elles se situent à l'intérieur d'autres espaces de pratiques professionnelles comme l'école ou l'institution. Selon Claparède (1931, repris par Hameline, 1993), qui a été un des premiers à utiliser le point de vue fonctionnaliste, tout organisme vivant constitue un système qui tend à s'auto-conserver ce qui fait de lui une unité fonctionnelle. Par la suite, le terme d'unité fonctionnelle a été étendu à la vie artificielle, désignant tout système unifié adaptatif. Les unités fonctionnelles sont des entités organisées pour une fonction précise ayant une certaine homogénéité de fonctionnement ici, la prise en charge de l'élève en difficulté. La classe est une unité fonctionnelle orientée par l'enseignement-apprentissage, les unités fonctionnelles dans lesquelles évolue le maître E sont situées différemment et orientées par une aide spécifique, elles visent la réussite de l'élève et la redynamisation de l'apprentissage.

Si les domaines abordés sont, *a priori*, semblables et concernent le plus souvent la lecture ou les mathématiques, les actions y sont différentes à un double point de vue : d'une part, celui des objectifs (acquisition de connaissances pour la classe, remise en réussite pour le groupement d'adaptation) et d'autre part, celui des stratégies (suivi d'une méthode et du programme en classe, situations plus épurées et/ou ludiques en adaptation). Ainsi, la multiplication des unités fonctionnelles de prise en charge de la difficulté diversifie et fait cohabiter différents types d'aides, sans pour autant les associer. Les nouveaux textes positionnent le maître E comme une personne-ressources créant un nouvel espace de collaboration, et instituent une nouvelle unité fonctionnelle orientée vers le maître ordinaire. Le maître E, de par son expertise, aide le maître ordinaire à prendre en charge la difficulté que rencontre un élève.

■ *Vers de nouvelles temporalisations*

L'ensemble de ces modifications génère de nouvelles temporalisations qui impactent différentes temporalités. Nous posons ici deux aspects qui interagissent dans des situations de travail : la temporalisation et la temporalité.

Dans *Sein und Zeit*, Heidegger (1927) distingue trois « niveaux de temporalisation » c'est-à-dire trois manières de définir, penser et de vivre le temps.

Le premier niveau, correspond à la définition la plus élaborée et au vécu le plus authentique, celui du « Souci ». Pour Heidegger le principal souci est la finitude de l'homme, la Zeitlichkeit (traduit par Temporalité au sens de « Souci du temps en tant que tel »). Le Souci (Sorge), c'est la capacité du Dasein (l'être là) à se préoccuper du monde, à plonger en lui. C'est le fondement même de notre être-au-monde, de notre capacité à le comprendre et à être affecté par lui c'est un temps de l'intime qu'il résumera par le temps du Je, il est fait de l'expérience de l'individu et de son propre rapport, culturel et personnel au temps (Ponté, 2004). Ce premier niveau de temporalisation est constitué par l'expérience et l'histoire individuelle.

Le second niveau de temporalisation est celui de la Geschichlichkeit traduit par Historialité à cause de Geschichte, l'histoire, ce qui relève des faits historiques. Mais pour Heidegger, c'est aussi ce qui se déploie « un étirement entre naître et mourir » (Ersteckung) et ce qui concerne l'être-en-commun (Mitsein), pour nous celui de l'histoire créée par un vécu commun qui se révèle par le récit, Heidegger le résumera par le temps du Nous qui croise bien évidemment les différents temps de l'intime.

Le dernier niveau est celui de l'Innerzeitlichkeit (traduit par Intra-temporalité dans le sens de « qui est dans le temps ordinaire »). C'est ce que Heidegger appelle « le concept vulgaire de temps », c'est « ce dans quoi les événements arrivent ». C'est le diktat du « monde de l'On » (par opposition à ceux du Je et du Nous) il s'impose à nous, c'est un temps extérieur, déjà là, il est subi. C'est le niveau le plus superficiel, mais aussi pour Heidegger, le plus arbitraire, celui des comportements déterminés par les institutions, la mode et la morale, pour nous, celui qui organise le temps scolaire entre la sédimentation des programmes, l'emploi du temps et les heures allouées aux différentes régulations de la prise en charge de la difficulté. Heidegger souligne que c'est un temps où l'idéologie est à l'œuvre.

Pour illustrer ce point, dans la prise en charge de la difficulté il y a, par exemple, un glissement de concept qui, en quelques décennies, est passé de l'exclusion (loi de 1909) à l'intégration à partir de 1947 et celui de l'inclusion qui préside aujourd'hui à la prise en charge de la difficulté. (Lesain-Delabarre, 2001)

La temporalité, temps du Je, est le temps vécu par la conscience. C'est celui dont on fait l'expérience, qui déploie, à partir du présent, un passé qui est fait de rétentions utilisées comme acquises et comme appoint pour l'action, et un futur qui est fait de protentions, c'est-à-dire de projets, de possibilités nouvelles. Dans le langage commun, la temporalité est l'expression de l'expérience qui est un point d'appui pour l'action. La temporalité est à l'œuvre notamment lorsque les acteurs ont des décisions à prendre concernant la prise en charge de l'enfant en difficulté, de son orientation dans un cursus ou une structure. Mais la temporalité est elle-même soumise à la temporalisation en d'autres termes, la décision ne peut se prendre que dans l'espace défini par la temporalisation.

Pour résumer, la temporalisation est le temps qui organise les activités des acteurs et la temporalité concerne l'acteur dans son rapport intime au temps issu de son histoire propre. La temporalisation impacte et organise l'activité, et au travers de la temporalité l'acteur ajuste les contraintes. La temporalisation définie par les prescriptions institutionnelles influe donc sur la construction identitaire professionnelle. En multipliant les espaces temps, on multiplie les processus de temporalisations, qui obéissent à des logiques organisationnelles différentes et peuvent engendrer des apories, que nous avons appelées tensions qui taraudent les processus identitaires et le rapport au métier.

■ *Objectifs de recherche*

La question est pour nous d'identifier, chez les maîtres E, les temporalisations et temporalités en présence dans les unités fonctionnelles où ils interviennent, puis dans un deuxième temps, de comprendre comment les maîtres E dépassent et gèrent des tensions dont nous supposons l'existence dans les espaces collaboratifs. Nous nous proposons de répondre à ces questions à partir d'une analyse qualitative des pratiques collaboratives des maîtres E, tout d'abord en les situant, et en les explorant à l'aune de la tension générée par le conflit de temporalisations. Identifier la présence de ces différentes tensions, tensions elles-mêmes accentuées par les nouvelles prescriptions, devrait permettre d'interpréter les conflits de temporalisations et leurs répercussions en termes identitaires dans la construction du métier.

2. Structures théoriques d'analyse, situation de la recherche, méthodologie

■ *Des structures théoriques plurielles pour aborder la complexité des pratiques collaboratives*

Les pratiques collaboratives sont peu explorées par la recherche en comparaison des pratiques d'enseignement, et sont, de plus, mal repérées par les praticiens eux-mêmes. Ainsi, même si un certain nombre de travaux porte sur les pratiques collaboratives (Marcel, Dupriez, Périsset-

Bagnoud & Tardif, 2007 ; Portelance, Borges & Pharand, 2011, etc.) l'activité collaborative et ses dimensions identitaires sont rarement étudiées. Le nouveau système de prise en charge de la difficulté introduit par la réforme, institue de nouvelles combinatoires (Morin, 2005). Ces espaces collaboratifs récemment développés génèrent des interactions où se développent de nouveaux pouvoirs de décision qui bouleversent la manière d'aborder le métier de maître E et la prise en charge de la difficulté par les maîtres de milieu ordinaire. C'est pourquoi nous avons choisi une approche systémique pour comprendre les liens qui se tissent dans les espaces collaboratifs.

Malgré la distinction établie entre la temporalisation (espace temps d'activité) et la temporalité de l'individu (qui s'exprime par ses choix et son action) ces deux aspects entrent en synergie dans les espaces collaboratifs qui tracent les contours d'un écosystème.

L'approche systémique nous permet de croiser des niveaux de granularité diversifiés en fonction des focales adoptées, celle de la philosophie sur la temporalisation comme compréhension des phénomènes à l'œuvre dans notre écosystème, celle de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et plus précisément encore de la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) pour la lecture des stratégies d'acteurs et leur positionnement dans le même système, celle enfin de la psychologie ergonomique (Leplat & Hoc, 1983) comme lecture des décisions prises par les personnes au travail et les effets identitaires dans la construction du métier.

Les pratiques collaboratives ne peuvent être réduites pour autant à de simples phénomènes stratégiques par lesquels les acteurs ou les systèmes construisent des accords allant de la sous-traitance aux collaborations informelles telles que décrites par Landry (1994), ou organisationnelles qualifiant les liens entre institutions ou services selon des relations égalitaires ou inégalitaires comme le propose Lesain-Delabarre (1999). Dans le même temps, l'unité d'analyse qu'est la tâche, mobilisée par la psychologie pour comprendre les interactions d'enseignement/apprentissage en classe dans une relation groupale stabilisée (le groupe classe) et située (la salle de classe et la référence aux matières enseignées) est insuffisante quand on réfère à une unité fonctionnelle qui n'est plus la classe (groupement d'adaptation, aide personnalisée, orthophonie, etc.).

Nous considérons que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier engage les acteurs dans la gestion de situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas, en effet, de mettre en application des consignes, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997), leurs situations de travail et que les pratiques ne sont pas seulement le résultat des prescriptions.

Ainsi, ce que fait un professionnel en situation 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). Parce qu'il est à relier aux apprentissages des élèves et aux pratiques des maîtres de milieu ordinaire, notre objet (qui n'est qu'un pan du métier du maître E) est la conjugaison des temporalités et leur temporalisation.

■ *Une philosophie du temps pour lire les tensions générées par le nouveau système*

Notre analyse s'étaiera donc à partir d'un quadruple niveau d'appréhension des temporalisations : celui de la mesure du temps qualifié d'objectif, car c'est un temps métré qui cadre les différentes temporalisations à l'œuvre dans les situations de pratiques collaboratives ; celui des acteurs dans leur identité professionnelle et individuelle, le Je ; celui des interactions générées par la collaboration, le Nous ; et celui de l'institution, le On.

« Historiquement » le temps de la classe est régulé sur un temps calendaire annualisé, les maîtres de milieu ordinaire ont pour mesure de travail l'année scolaire et les découpages notionnels organisés par les programmes que les élèves acquièrent graduellement. Cette

structuration ne prend pas en compte les différences inhérentes au développement des enfants, c'est une lapalissade que de constater que deux élèves d'une même année civile peuvent en réalité avoir onze mois d'écart et reçoivent le même enseignement.

La fonction de maître E, elle, est structurée sur un temps cyclique qui tient compte de la singularité du développement psychogénétique de l'élève. Il y a donc une tension qui est générée par le cadrage institutionnel de l'organisation calendaire de la classe et une organisation développementale de la prise en charge par les maîtres E. Cette tension est un des avatars du temps du On mais nous y reviendrons dans l'analyse de nos situations.

■ *Situation de la recherche*

L'étude menée dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008) associe trois chercheurs et treize praticiens maîtres E. La situation de recherche-intervention a permis de développer un « collectif de recherche » qui nous a apporté la proximité nécessaire à la récolte d'informations liée à notre démarche de type ethnographique et, dans le même temps, de poursuivre un double objectif épistémique et transformatif.

L'objet d'une recherche-intervention n'est pas d'agir sur les situations professionnelles elles-mêmes, mais sur les grilles de lecture et d'analyse que le professionnel mobilise pour comprendre son métier, en faire un objet de pensée et lui permettre de le reproblématiser (Martinand, 2000) par effet téléologique. L'objet d'étude est construit à la limite de deux univers, celui de la recherche et de la pratique, permettant ainsi aux chercheurs de s'assurer de la pertinence de l'objet dans l'univers professionnel et aux praticiens d'identifier de nouveaux espaces professionnels.

La succession des prises d'informations et des débats, associée à une méthodologie plurielle travaillant différents types de données nous a permis d'accéder à des niveaux inaccessibles à une observation première ou naïve des pratiques collaboratives.

■ *Méthodologie*

Nous avons adopté une méthodologie en deux temps : un premier temps de repérage fondé sur une analyse des écrits collaboratifs afin de repérer les pratiques collaboratives et un second temps qui s'est appuyé sur l'analyse de quatre situations filmées de pratiques collaboratives menées par le maître E dans des situations où celui-ci est impliqué, suivi d'une analyse en trois étapes à partir d'entretiens d'autoconfrontations, simples et croisées (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004), et de débats collectifs selon la technique décrite plus loin.

- *Recueil d'écrits professionnels*

Il s'agit pour les praticiens de collecter toutes les traces écrites qui, de leur point de vue, permettent de rendre compte de leur activité en matière de travail collaboratif (notes, comptes-rendus, projets d'aide, évaluations, etc.). Ainsi chacun « interprète » la commande, mais l'approche instrumentée et longitudinale a garanti la saturation des faits observés (Morse, 1995). L'ensemble des écrits professionnels recueillis la première année a constitué un premier corpus qui a été indexé selon une grille[3] utilisée lors de recherches précédentes (Mérini, 2005, 2008) permettant de repérer les pratiques collaboratives (Mérini, Thomazet & Ponté, 2011) et des éléments contradictoires des pratiques, que nous avons appelés tensions. Lors de cette première étape nous avons repéré trois tensions :

- des postures apparemment contradictoires dans le recours à l'implicite ou à l'explicite,
- une tension entre la position de collègue à l'égard des maîtres de milieu ordinaire et l'expertise du maître E en matière de difficulté scolaire,
- des conflits de temporalité.

[3] Grille téléchargeable sur le lien suivant : http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?56hma001

Ces différentes tensions ont donc constitué les points d'entrée pour une analyse plus fine de l'activité des maitres E. C'est le jeu de cette dernière variable dans l'analyse des pratiques que nous nous proposons de présenter ici.

- *Confrontations initiales et croisées*

Chaque enseignant était invité à commenter son activité à partir des vidéos de réunions réalisées selon un dispositif d'autoconfrontation dite « initiale » puis discutées collectivement lors d'« autoconfrontation croisées ». Dans un troisième temps, les données transcrites ainsi que les analyses opérées par les chercheurs ont été mises en débat dans le groupe national. Avec Foucault (2002) nous considérons, en effet, que les pratiques discursives et les énoncés donnent en partie accès à ces savoirs tels que les professionnels les mettent en actes. Notre système de validité est fondé sur la triangulation (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004), des indexations et des analyses, ainsi que sur une saturation des faits observés (Morse, 1995). Chaque entretien simple ou croisé a été transcrit, les verbatims (10) ont servi l'analyse de l'activité partenariale des maîtres E dans la tradition de la psychologie ergonomique. Les extraits des verbatims illustrent l'interprétation que nous avons faite des données. Le matériel ainsi constitué (verbatims et analyses) a été à nouveau soumis aux professionnels selon les critères de qualité d'une recherche qualitative (Lincoln & Guba, 1985).

3. Analyse des données

Au cours de l'analyse des données, nous avons pu mettre à jour quatre niveaux d'acception de la temporalisation :

- des approches liées au temps calendaire métré et objectif : celui de l'emploi du temps et du rythme annuel et stratifié de l'année scolaire, des temps de concertations,
- des tensions liées aux temporalisations des structures organisationnelles et de l'institution : le On,
- des oppositions de temporalisation interpersonnelles du premier niveau de temporalisation : celui du Je,
- des contrastes d'acceptions liées à la rencontre des histoires singulières relevant de l'histoire commune et propre aux espaces collaboratifs, le Nous.

■ *Le maître E au seuil de la classe*

- *Le temps supplémentaire ou le temps calendaire*

Afin de pouvoir exercer leur fonction, les maîtres E construisent des temporalisations allant au-delà du temps métré de la classe et des temps institutionnels de collaboration comme les équipes éducatives. Les concertations entre les maîtres ordinaires et les maîtres E se déroulent dans un espace-temps non systématisé et sont tout aussi bien formels qu'informels. Quand ils sont formels, ce sont ceux définis par les circulaires pour la régulation ou les demandes d'aides. Les espaces informels sont ceux que le maître E investit pour pouvoir exercer sa fonction de partenaire. Les temps de concertations sont le plus souvent situés dans des temps périscolaires, très marginalement interstitiels (pause repas, récréation) ce qui confirme le déplacement de l'unité fonctionnelle de prise en charge de la difficulté par rapport au temps scolaire et à la classe.

« *C'est là que je travaille beaucoup, beaucoup dans le non formel, c'est vrai, parce que je vois X tous les mardis matins, tous les jeudis matins. Elle est chargée d'école, elle est toute seule, je fais les récrés avec elle et on discute tous les mardis et tous les jeudis et c'est vrai qu'on prendra moins le temps de se dire, on va se poser sur une table et puis on va faire quelque chose. Je suis beaucoup dans l'informel avec les enseignants que je vois régulièrement. » (ECC1, lg 638-641)*

« Comment tu gères ça avec tous les enseignants, ce temps, toutes les six semaines, comment est-ce que tu organises ? C'est un soir ? A 4 h et demi ? »
« Oui forcément. Et parfois, c'est une équipe éducative. » (ECC1, lg 651-653)

Dans ces échanges et sous l'influence des nouvelles prescriptions, la relation entre le maître E et les maîtres de milieu ordinaire est asymétrique : c'est le maître E qui sollicite ces échanges pour pouvoir exercer sa fonction d'aide dans un espace principalement informel, constitutif de l'unité fonctionnelle de prise en charge. Même si la demande d'aide émane du maître de la classe, c'est le maître E qui tient le calendrier partenarial : *« Pourtant au début moi je pensais, ça les embête, je leur recolle une date, ça y est j'arrive avec mes gros sabots et je leur dis déjà, il va falloir qu'on se revoit... Mais finalement je me suis rendu compte que ça les aide. » (ECC1, lg 645-646)*

Pour autant, la responsabilité de la prise en charge, incombant à présent au maître de milieu ordinaire, cette asymétrie fonctionnelle est à mettre en relation avec l'asymétrie formelle de responsabilité attribuée au maître ordinaire dans le processus d'aide aux élèves en difficulté, et ceci contrairement à la situation antérieure de l'aide spécialisée, ce qui pourrait créer d'autres tensions.

- *La temporalisation à l'œuvre au sein des échanges collaboratifs tensions inter-structurelles*

Les données montrent que, dans la dimension professionnelle de sa construction identitaire, le maître E n'est pas sous l'emprise des mêmes temporalisations que le maître de milieu ordinaire qui est sous le coup de la forme scolaire (Vincent, 1994) du rythme des programmes et de la journée scolaire. En effet, ce dernier est dépendant de « l'institution classe », c'est-à-dire de l'année scolaire organisée par des programmes et du rythme de la journée. Alors que le maître E, lui, est sous l'influence d'une temporalisation institutionnelle différente, orientée essentiellement par le développement de l'enfant, ses réussites et son rapport à l'école, comme l'illustre ces extraits : *« Entre le maître ordinaire et le... Oui ça on le dit, le temps du réseau n'est pas le même que le temps de la classe (toutes acquiescent). On n'est pas sur une année scolaire. On n'a pas les programmes » (ECC1, lg 622-624). « Non, c'était juste par rapport au programme en disant que le maître avait la pression institutionnelle du programme, donc elle y est, il ne faut pas se voiler la face. » (ECC3, lg 366-367)*

La construction identitaire du maître E est centrée sur la remise en apprentissage de l'enfant et non sur l'acquisition d'un programme spécifique : *« Après je trouve qu'on a une spécificité en tant que médiateur qui me semble évidente et importante par ce qu'on va pouvoir mettre en synergie et dans une dynamique de progrès tout un système autour de l'enfant. L'enfant, la façon dont il va se remettre dans les apprentissages. » (ECC4, lg 202-205)*

Pour chacun des acteurs du travail collaboratif, le premier niveau de temporalisation, celui du Je identitaire de l'acteur au travail, croise bien évidemment celui de l'institution (le temps du On) puisque c'est le cadre de leur fonction qui a défini ces différentes formes de temporalisation. C'est sans doute un des points majeurs de tension repérés par notre analyse des résultats.

Autre tension temporelle révélée par l'espace collaboratif entre les différents acteurs d'une équipe de suivi : le maître de la classe, le maître E et les parents de l'enfant comme le souligne un maître E lors des entretiens illustrant un espace de concertations entre les différents acteurs.
« Et puis cette question de temporalité, c'est incroyable, elle revient partout parce que là dans le... tu sais dans le problème, tu sais dans le conflit qu'il y avait entre l'évaluation, les progrès et les résultats, on est encore dans ce souci-là ! […] les uns s'arrêtent sur un instant T, alors que les autres pensent à... à la continuité » (ECC4, lg 471-473).

Au carrefour de la collaboration se tendent des temporalisations de nature différente, celles des acteurs en situations professionnelles, celles des enfants en situations d'élèves, et celle des parents qui investissent pour leurs enfants une autre temporalisation comme celle de l'avenir.

Les tensions engendrées par la temporalisation des unités fonctionnelles de prise en charge ou d'enseignement ont pour origine les logiques organisationnelles du métier et ces tensions sont particulièrement saillantes lors des temps de concertation pour des décisions d'ordre d'orientation ou de prolongation d'une scolarité d'un enfant. Au travers des différents temps, on peut percevoir deux conceptions qui s'affrontent, celle d'un apprentissage stratifié et annualisé (celui du maître de milieu ordinaire) et celui du développement plus long et ascensionnel de l'enfant (celui du maître E), ce qui, dans le contexte spécifique de l'école, fait entrer en conflit deux durées, et crée des tensions au moment des prises de décision pour le devenir scolaire d'un élève*. « Le maître de la classe a un programme, il a un objectif pour l'ensemble du groupe d'âge. » (ECC1, lg 620-621)*

Si l'élève a tendance à être organisé sur le rythme des passages en classe supérieure (aspect sédimentaire), un élève apprend année après année (temps court) ; mais en arrière fond il existe un temps plus long, celui de l'enfant auquel s'adresse plus spécialement le maître E et la famille : *« Nous (maître E) on se dit, que l'apprentissage de la lecture ce n'est pas un an, pour apprendre à lire, c'est toute la scolarité primaire, voire encore après. » (ECC2, lg 459-560)*

Ces temporalisations définies l'une par les programmes et l'autre par celle du développement de l'enfant marquent la prise en compte, d'une part, de l'élève et, d'autre part, des rythmes développementaux de l'enfant. Ici se conjuguent difficilement les temps du Je (celle de la personne) et du On (celle de la norme). Même si ces deux temporalisations cohabitent dans l'institution, l'une organise le métier du maître ordinaire et l'autre celle du maître E, c'est en ce sens que l'on peut parler de « conflit ». En effet, si l'on conçoit parfaitement que l'enfant développe sa propre temporalisation en dehors de la classe, au sein de l'institution, cela pose problème pour les adultes chargés de contribuer à ce développement.

La question de la décision intervient dans des temporalités antagonistes qui sont sous la pression de l'instant, et de l'attente de résultat : *« Dans un suivi de scolarité, ce n'est pas les mêmes logiques que dans une synthèse ou dans une équipe de synthèse, ou une équipe éducative. C'est très, très important de bien situer l'espace institutionnel dans lequel vous vous infiltrez, parce que du coup ça donne de l'information sur l'espace de décision dans lequel on va être et dans la temporalité de la décision ! […] Les uns s'arrêtent sur un instant alors que les autres pensent à... à la continuité. » (ECC4, lg 461-465 & lg 475-476)*

Un lien existe entre la prise de décision et l'espace institutionnel dans lequel elle sera prise. La temporalisation est le résultat d'une organisation spatiale (physique, symbolique et social) et des temps (longs, courts et moyens). On aperçoit ici les conflits que peuvent générer des temporalités différentes inhérentes aux structures organisationnelles dans lesquelles les pratiques se développent. Le maître E, situé au seuil de la classe, construit des médiations pour rendre l'aide possible malgré ces logiques temporelles conflictuelles. De ce point de vue, la conjugaison des temps est au cœur de la question partenariale. Le maître E régule ces différentes temporalités en agissant dans le même temps « avec et contre » elles.

- *L'articulation des emplois du temps provoque des tensions interpersonnelles*

La pratique du maître ordinaire est organisée par la règle des trois unités (l'espace, le temps et l'action, représentés par l'unité fonctionnelle de la classe) celle du maître E est régie par des unités spatio-temporelles et d'action différentes (les unités fonctionnelles de l'aide et celles de la collaboration). Ce qui provoque des tensions interpersonnelles exprimées ici par une maître E : *« Moi j'ai un collègue, sur une des écoles où je suis rattachée, s'il me voit partir avec mon sac, il me dit : "bonne promenade" ! » (ECC2, lg 325-326).* Dans cet extrait, apparaissent deux logiques de temporalisation, celle du maître de la classe conçue sur le modèle des trois unités évoquées plus haut (la classe, l'emploi du temps et l'activité d'enseignement) et celle du maître E qui lui se situe au seuil de la classe, dans un temps diffus qui déborde le temps de la journée scolaire et dont les pratiques sont situées entre soutien et régulation. La présence intermittente dans l'établissement du maître E ne permet pas au maître de milieu ordinaire de le reconnaître comme pair car son activité n'a pas, nous venons de le voir, la même temporalisation.

Le rattachement des maîtres E aux RASED, et surtout depuis 2005 à des circonscriptions, fait que leurs pratiques dépassent largement les limites de l'école tant en termes de lieu, d'activité et d'emploi du temps. Les logiques identitaires de chacun se rencontrent et parfois s'affrontent dans cet espace de travail « élargi ». Cet état de fait impacte le premier niveau de temporalisation, celui du Je par la différence d'organisation de l'activité des acteurs impliqués dans une démarche d'aide à l'élève.

- *Tension des histoires singulières : conjoncturelles*

Pour contourner ces durées antagonistes, le maître E investit la stratégie du détour. Le détour passe, ici, par la mise en perspective de l'enfant et de sa famille en travaillant avec le maitre de la classe à l'histoire singulière d'un élève. Ce faisant, le maître E déplace le regard du maître de la classe et le fait entrer dans l'histoire, c'est le temps du Nous, celle de l'enfant dans son milieu qui croise celle du maître dans l'exercice de son métier*. « Par exemple, un enseignant qui a un enfant très turbulent, soit il pense que "de toutes façons cet enfant il ne peut pas écouter, il ne peut pas avoir entendu ce que j'ai dit, de toutes façons il bougeait sans arrêt" et puis d'un autre côté quand il accepte de travailler avec nous, on se dit qu'il faudrait peut-être aller voir un peu ce qui se passe dans la famille, comment on peut travailler, et il y a des enseignants qui sont tout de suite d'accord pour aller avec nous rencontrer les parents et chercher. » (ECC1, lg 597-601)*

En déplaçant ainsi le regard porté sur l'élève par le détour de l'histoire singulière de l'enfant, le maître E permet à l'élève de retrouver sa dimension « enfant » et crée, par la même, une rencontre entre deux temporalités qui jusque-là heurtaient la logique de temporalisation de la classe. Ce déplacement du regard permet au maître de la classe de changer son approche de l'élève : *« On sent que notre regard de tiers, il est drôlement important parce qu'on ne va pas prendre le problème de front. Comme disait X, au départ, on reprendre l'histoire de l'enfant, poser la première question "qu'est-ce que vous avez déjà fait pour aider votre enfant ?". Et là les parents vont tout de suite reprendre de la force en disant "on est déjà allé là, on est déjà allé au CMPP, on a déjà fait ça, on a vu l'orthophoniste". Donc ils reprennent du pouvoir alors que si l'enseignant avait tout de suite démarré l'entretien, je suis sûre qu'il aurait parlé de la dernière dictée, il aurait montré le cahier et on aurait bloqué certaines choses. Vraiment je suis convaincue que le regard de tiers est vraiment important. Et surtout quand on arrive juste après la journée de classe, que l'enseignant est fatigué, il est vraiment content de nous laisser la parole. De nous laisser mener.*
Y : Voilà : C'est plus qu'un regard de tiers, c'est la partie "médiateur". C'est une partie importante dans notre boulot, dans plein de situations. » (ECC1, lg 748-759)

En permettant la structuration d'une histoire singulière, celle de l'enfant et de son histoire familiale, le maître E permet au maître de milieu ordinaire de regarder la difficulté d'un élève singulier autrement qu'au travers de ses difficultés d'apprentissages scolaires. Cette stratégie du déplacement du regard du maître ordinaire en l'invitant à prendre en compte l'histoire d'un élève semble être une constante du métier, susceptible d'être qualifiée de geste professionnel particulier du maître E*. « Ça a changé le regard [de la maîtresse] sur lui, parce qu'elle était persuadée qu'il n'avait pas de mémoire, elle s'acharnait à le faire mémoriser et en fait, partant de ça, elle a changé de stratégie. » (ECC1, lg 214-215)*

Le maitre E prend en compte la difficulté propre à un élève et instaure un détour permettant une autre forme de temporalisation : « *Oui, mais moi par exemple, sur le court terme des fois, je... prends le panel de lecture d'un élève de CP, bon il est en difficulté, ça traîne ou autre, il a du mal à entrer dans la combinatoire, il n'arrive pas à suivre ou autre, qu'est-ce que je fais ? Je fais quelque chose que la maîtresse, elle, n'apprécie pas spécialement mais je sais que je l'aiderai pour le début de la lecture, il la déchiffre, lui, sa lecture, seul ! Je ne suis pas sa maman donc c'est pas la mère qui lit, peut-être est-ce que c'est trop long... Je prends le temps de passer un quart d'heure, vingt minutes à ce qu'il fasse l'acte de déchiffrer, de faire l'effort d'y rentrer dedans, pour qu'après, quand la maîtresse va le remettre devant, et qu'il puisse arriver à aller un peu plus vite dans le déchiffrage quoi, et là je suis dans la réussite rapide, c'est ce que je fais parce qu'il*

faut qu'il ait des moments de réussite dans la classe quoi ! Absolument ! » (ECC4, lg 491-499). Dans cet extrait, le maître E montre qu'il déborde du temps imparti à la classe pour permettre à l'élève de se (re)synchroniser avec le temps de la classe. Les régulations du maître E portent en grande partie sur la conjugaison des temporalités.

Ainsi, dépassant une simple recherche de compromis entre des temporalités apparemment incompatibles, les maîtres E conjuguent les temps des partenaires soit en utilisant un temps supplémentaire pour permettre à l'enfant d'acquérir les notions dans le temps imparti par le maître de la classe, soit en renvoyant à l'histoire de l'enfant pour que le maitre de la classe déplace son regard. De cette manière, les maîtres E permettent la construction d'une histoire commune pour que les temporalités puissent coïncider dans l'unité fonctionnelle de la classe. Cette conjugaison des temporalités utilise le détour comme outil, traduisant la transposition d'un geste professionnel acquis en perspective d'une aide directe à l'élève aux situations d'aide collective et indirecte.

Conclusion

L'étude a permis de mettre à jour les différentes tensions liées aux interactions des différentes temporalisations, qu'elles soient liées au Je (personnelle), au Nous (conjoncturelle), au On (structurelle). Mais qu'elles soient structurelles, interindividuelles ou conjoncturelles les différentes temporalisations des unités fonctionnelles dans les pratiques collaboratives impactent l'espace de la prise en charge de la difficulté scolaire, et vont bien au-delà d'une simple question de durée, de temps métré de prise en charge, en France celle des deux heures hebdomadaires d'aide personnalisée, par exemple. Un temps organisationnel est contraignant, il a des logiques temporelles qui prescrivent et organisent l'activité. En situation de pratiques collaboratives, ces logiques s'affrontent et semblent être une des tensions majeures révélées par l'analyse des situations observées. Les différentes temporalisations trouvent leurs points de butée dans les textes de cadrage de la prescription, mais aussi dans la manière dont sont investies les missions dans les unités fonctionnelles. Si on ne garde que la temporalisation initiée par les prescriptions on ne saurait prendre en charge la résolution de la difficulté scolaire. Autrement dit, il ne suffit pas de donner du temps à la prise en charge si on ne prend pas en compte les différentes temporalités en présence. Enfin, ces nouveaux espaces de travail appellent de nouvelles approches en termes de recherche en éducation qui, jusqu'à présent, ont plutôt fonctionné autour de la classe ou de l'établissement (Marcel, Piot & Dupriez, 2007). Les pratiques collaboratives sont une composante nécessaire à prendre en compte dans la compréhension des pratiques enseignantes. Prendre en compte les pratiques collaboratives dans l'analyse des pratiques enseignantes est indispensable pour comprendre les décisions qui sont prises pour l'élève. Dans le cadre de la structuration d'un champ de recherche sur la difficulté scolaire, cette proposition est d'autant plus importante si on ne veut pas créer un point aveugle, qui serait tout aussi préjudiciable à la recherche qu'à la formation et aux pratiques.

Bibliographie

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système,* Paris, Le Seuil.

FOUCAULT M. (2002), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

GOIGOUX R., MARGOLINAS C. & THOMAZET S. (2004), « Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle », *Bulletin de psychologie,* n°57(469), pp.65-70.

HAMELINE D. (1993), « Claparède », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n°23(1-2), pp.161-173.

HEIDEGGER M. (1927), *L'être et le temps*, Paris, Flammarion.

JAMOUS H. (1969), *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, CNRS.

KARSENTI T. & SAVOIE-ZAJC L. (Eds.) (2004), *La recherche en éducation, étapes et approches,* Sherbrooke, Editions du CRP.

LANDRY C. (1994), « Emergence et développement du partenariat en Amérique du nord », *Ecole et entreprise : vers quel partenariat ?,* C. Landry & F. Serre (éd.), Québec, Presses Universitaires du Québec, pp.7-27.

LEPLAT J. & HOC J.M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *L'analyse du travail en psychologie ergonomique, Tome I* , J. Leplat (éd.), Toulouse, Octarès, pp. 47-60.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LESAIN-DELABARRE J.-M. (1999), « Partage, Convergence et démocratie : difficultés du partenariat », *NRAIS* n°6, pp.139-152.

LESAIN-DELABARRE J.-M. (2001), « L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale », *Revue française de pédagogie,* n°134, pp.47-58.

MARCEL J.F., PIOT T. & DUPRIEZ V. (à paraître), « Entre la classe et l'établissement, un entre-deux scientifique à explorer et à structurer », *Travail et Formation en Education (TFE).*

MARTINAND J.-L. (2000), « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », Conférence de clôture du colloque AECSE/CREFI, *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* (oct. 2000), Université Toulouse le Mirail. CD-Rom.

MERINI C. & PONTE P. (2008), « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », *Savoirs,* n°16.

MERINI C., THOMAZET S. & PONTE P. (2011), « De la position du maître E à ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques collaboratives », *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques,* L. Portelance, C. Borges & J. Pharand, (éd.), Québec, Presses universitaires du Québec.

MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Edition du Seuil.

MORSE J.M. (1995), « The significance of saturation », *Qualitative Health Research,* n°5(2), pp.147-149.

PONTE P. (2004), *D'hier à aujourd'hui il y a demain*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest La défense.

SFEZ L. (1981), *La critique de la décision*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.

VYGOTSKI L.S. (1925/1994), « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (Trad. de F. Sève), *Société française,* n°50, pp.35-47.