
Modélisation des pratiques pédagogiques de « Maîtres E » en RASED

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Laurent Lescouarch*

**Laboratoire CIVIIC - EA 2657
Université de Rouen
Département des Sciences de l'éducation
laurent.lescouarch@univ-rouen.fr*

RÉSUMÉ. Les pratiques pédagogiques des enseignants spécialisés « maîtres E » exerçant en Réseau d'Aides Spécialisées en primaire ont été analysées en relation à leurs dimensions axiologiques, scientifiques et praxéologiques. La construction d'une modélisation rendant compte de cinq profils distincts de travail (selon la part dévolue, dans l'orientation des activités d'aide aux connaissances scolaires, au raisonnement ou à la relation au scolaire) permet de montrer une grande hétérogénéité des pratiques. Un écart important entre les pratiques préconisées, déclarées et effectives est également mis en évidence.

MOTS-CLÉS :Maître E – RASED – Aides Spécialisés à Dominante Pédagogique –Pratiques Pédagogiques.- Elèves en difficulté.

1. Introduction

Nous nous sommes intéressé, dans un travail de thèse¹, aux actions pédagogiques des enseignants travaillant dans le cadre des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) dans le système scolaire français.² Cette structure est chargée de mettre en œuvre des actions d'aides spécialisées sur le temps scolaire sans que l'enfant ne quitte le cursus ordinaire, lui permettant de bénéficier ainsi d'aides temporaires avec différents types d'enseignants spécialisés, des rééducateurs

¹Lescouarch, L. *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en RASED*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation. Université de Rouen. 2006.

² Le fonctionnement de ce dispositif institué en 1990 est défini par une circulaire du 30 avril 2002.

ou des « maîtres E ». Ces derniers sont généralement appelés ainsi car ils sont titulaires de l'option « E » du diplôme d'enseignant spécialisé et sont chargés des Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP)³. Ils interviennent directement dans le champ des apprentissages scolaires alors que les rééducateurs interviennent dans une optique relationnelle en amont des situations scolaires proprement dites.

Constatant l'affirmation récurrente d'une spécificité des actions de ces enseignants « maîtres E » par différents acteurs en donnant des définitions contradictoires, nous avons cherché à vérifier cette évidence en conduisant une recherche sur leurs pratiques pédagogiques. L'enjeu de ce travail était de décrire ces pratiques d'un point de vue pédagogique, au sens défini par Houssaye (1993) comme l'« *enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne* »⁴ (p.13) et d'identifier des éléments de spécificité permettant de situer ces actions dans les problématiques de l'aide aux élèves en difficulté (en tant que pédagogie spéciale ou pédagogie générale). Nous visions également à mettre en lumière les implications en relation aux enjeux de professionnalisation de la fonction (Perrenoud, 1994). L'étude a pris en compte la dimension des actions concrètes, des valeurs, et des références théoriques constitutives de toute entrée pédagogique, pour aboutir à une modélisation que nous nous proposons de développer dans cette communication.

2. Déroutement de la recherche

Un premier temps de la recherche nous a conduit à étudier l'évolution des textes institutionnels et des logiques de formation pour remarquer une variation importante des concepts utilisés et l'élaboration récente de cette fonction dans ses finalités actuelles. La réflexion s'est appuyée sur une analyse de contenu des textes officiels, des programmes de formation et de différents articles traitant du travail des « maîtres E ». Ceux-ci se caractérisent par leurs aspects très généraux car, au-delà des grandes orientations, la dimension concrète des actions n'est quasiment jamais précisée.

Cette analyse de contenu met en évidence une hétérogénéité des pratiques préconisées. Les conceptions des rôles de chacun, des espaces de travail, de la nature des difficultés et des moyens d'y remédier sont radicalement différentes et les conceptions du travail des « maîtres E » en regroupement d'adaptation sont donc très

³ Nous utilisons dans ce travail de façon équivalente la formulation institutionnelle d'« Enseignant chargé d'ASDP » et la formulation plus usuelle de « maître E » que nous avons choisi d'écrire entre guillemets car la désignation d'une fonction par la lettre caractérisant l'option de formation des personnes peut être perçue comme péjorative.. Cependant, cette appellation étant la plus usuelle dans l'institution, c'est celle que nous utilisons de manière privilégiée.

⁴ Houssaye, J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 13-24). Paris: ESF Editeur. 1993.

diverses. Elles ont pour point commun le cadre organisationnel défini par les textes institutionnels et une exclusion du soutien renforcement (Reprendre une notion non assimilée en classe avec un support d'apprentissage similaire)⁵. Cependant chaque auteur procède à une auto-définition de la fonction, rendue possible par la grande marge d'interprétation permise par les textes, et ces préconisations laissent ouvertes la perspective de pratiques pédagogiques très diverses.

Pour mieux comprendre les pratiques effectives, nous avons conduit dans un second temps des observations et des entretiens, auprès d'un panel de 26 enseignants « maîtres E » exerçant dans l'académie de Haute-Normandie, complétés par un questionnaire concernant les supports utilisés par les personnes. Ces données ont été analysées en prenant en compte les différents niveaux constitutifs des modélisations pédagogiques définis par Meirieu (1994), soit les pôles axiologique, scientifique et praxéologique.

Si le pôle axiologique relatif aux valeurs orientant l'action est commun à tous les « maîtres E » dans une perspective d'éducabilité des élèves, des différences importantes sont repérables au niveau des justifications théoriques (pôle scientifique) et des formes de travail (pôle praxéologique). Les différentes formes d'actions d'ASDP ont ainsi la particularité de couvrir l'ensemble du champ pédagogique allant du renforcement scolaire à la construction d'une motivation, sans omettre le rapport au savoir et le développement de stratégies métacognitives. Ces données, s'inscrivant à la fois dans les pratiques déclarées et observées, nous ont ainsi permis d'identifier trois axes d'orientation des pratiques potentiellement discriminants : les connaissances scolaires, le raisonnement et les méthodes, la relation au scolaire.

3. Modélisation des pratiques

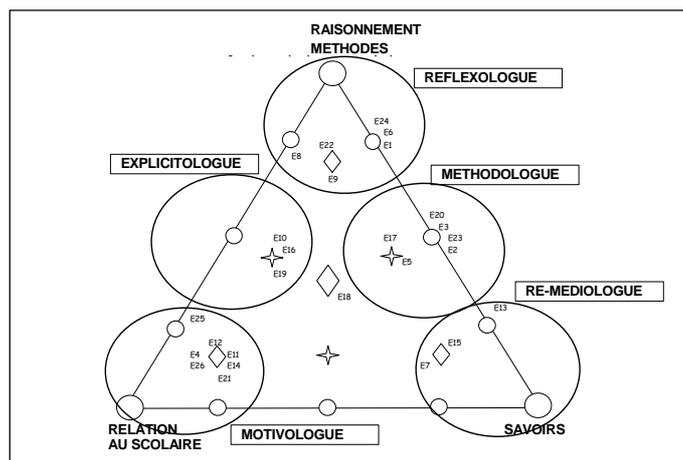
Des points communs sont repérables entre tous les « maîtres E » : le travail en regroupement, le postulat d'éducabilité, la multiplicité des registres d'objectifs, la centration sur la maîtrise de la langue constituent des éléments permettant de structurer une image unifiée de la fonction. Cependant si l'on étudie de plus près les pratiques, des divergences importantes sont repérables remettant fondamentalement en cause l'idée d'une uniformité des actions : les objectifs déclarés, les modalités d'aide (place de la cointervention), le contenu des interventions auprès des enfants varient considérablement.

Ce constat d'une grande diversité des pratiques nous a conduit à élaborer une modélisation rendant compte de la structuration des profils d'actions. Les différents enseignants du panel peuvent être situés dans une représentation triangulaire à partir des trois pôles précédemment identifiés : les connaissances scolaires, les méthodes et le raisonnement, la relation au scolaire. Plusieurs profils sont alors identifiés dans les

⁵ Nous nous appuyons ici sur les distinctions entre différentes formes de soutien élaborées par Baille et Chardon (2002).

actions déclarées correspondant à des conceptions particulières de la fonction. Pour les désigner, nous avons utilisé des néologismes symbolisant l'orientation de chacun (comme l'illustre la représentation suivante).

Figure 1 : Représentation générale des orientations de pratiques déclarées des "maîtres E" en RASED⁶



Cinq profils dominants sont donc mis en évidence par ce modèle descriptif : « Re-médiologue », « Méthodologue », « Réflexologue », « Explicitologue » et « Motivologue ». Ils se caractérisent tous par des formes de travail diversifiées, plus orientées vers la pédagogie de projet et les activités ludiques que dans les classes non spécialisées.

Un premier groupe travaille sur un axe proche des savoirs ; nous dénommons ce profil « Re-médiologue », car l'objet de leurs actions est bien souvent de faire une re-médiation (au sens d'une deuxième médiation après l'échec de celle de la classe) selon la notion développée par Laguarda, Duval & Catherine (1996). Ce profil se caractérise par des actions centrées sur des contenus de savoirs scolaires et reste proche des remédiations mises en œuvre par les enseignants non spécialisés dans le cadre de la différenciation pédagogique.

Le second profil privilégie des objectifs d'acquisition de méthodes et de raisonnement tout en restant articulé sur des objectifs de connaissances scolaires. Les actions de ces enseignants sont alors caractérisées par des interventions méthodologiques investissant plus particulièrement la dimension « apprendre à apprendre » de la différenciation pédagogique, c'est pourquoi nous les appelons « Méthodologue ».

⁶ Les codages situés sur la figure (Ex : E8) représentent le positionnement de l'enseignant correspondant à ces données.

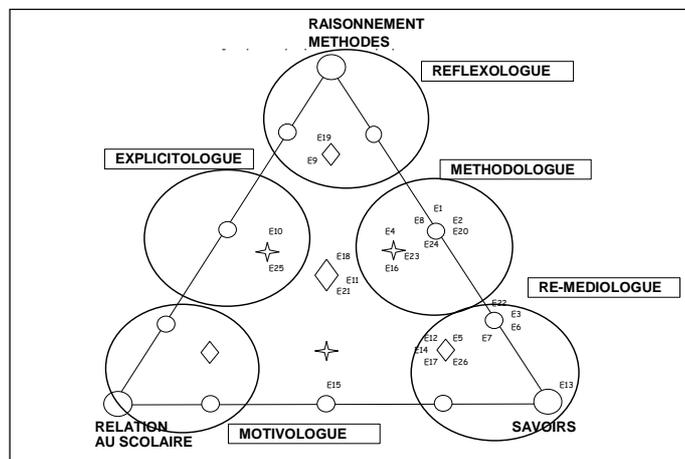
Le troisième profil correspond à des praticiens dont les aides sont orientées vers le raisonnement et vers les dimensions métacognitives des apprentissages. Il se caractérise par des activités cherchant à développer des stratégies mentales. La réflexion de l'élève est leur axe privilégié, d'où leur appellation de « Réflexologue »⁷.

D'autres acteurs se détachent de la dimension connaissance pour travailler sur deux axes, la relation au scolaire et l'explicitation des démarches nécessaires au travail scolaire dans la perspective du curriculum caché (Perrenoud, 1993). Leurs actions visent à faire évoluer le rapport au savoir des élèves (Charlot, Bauthier & Rochex, 1992), à expliciter le fonctionnement du scolaire et les stratégies de raisonnement sous-jacentes aux apprentissages. Nous nommons donc leur entrée « Explicitologue ».

Enfin, un cinquième groupe déclare orienter les actions sur la construction d'une appétence pour les apprentissages par une revalorisation de la personne pour donner du sens à la situation scolaire du point de vue de l'enfant. Cette recherche d'une motivation intrinsèque pour les apprentissages est donc la ligne directrice et ce profil correspond à ce que nous qualifions de « Motivologue ».

Cependant, ces profils identifiables dans les intentions ne sont pas tous effectifs à l'observation et nous avons pu constater un décalage important entre les pratiques déclarées et les pratiques observées comme l'illustre la schématisation suivante :

Figure 2 : Représentation générale des orientations de pratiques observées des « maîtres E » en RASED



⁷ Ce profil est désigné sous cette appellation dans notre thèse, il s'avère que cette expression pourrait renvoyer également à la notion de réflexe, induisant un contre-sens. Les actions sont orientées vers la réflexivité et on pourrait lui substituer pour plus de clarté l'expression « Réflexiologue ».

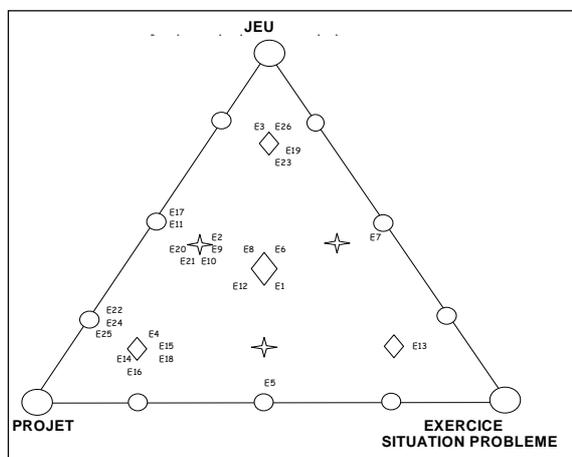
On observe ainsi une contradiction fréquente – et logique dans l'espace pédagogique de tension entre la théorie et la pratique - entre les observations et le discours. Ainsi le profil orienté sur la relation n'apparaît pas à l'observation à travers les médiations des enseignants. Les pratiques réelles s'orientent souvent sur du soutien contrasté (objectifs identiques à ceux de la classe mais avec des formes de travail différentes) et des objectifs d'acquisition scolaire alors que le discours renvoie à d'autres justifications : stratégies, cognitif, motivation. Nos interlocuteurs n'ont généralement pas conscience de ce paradoxe, car ils ne perçoivent de leurs actions que les dimensions qui vont dans le sens de leur représentation et minimisent les autres aspects.

Les profils dominants à l'observation sont donc ceux de « Re-médiologue » et « Méthodologue », les aides restent apparentées au soutien scolaire avec des variations de forme. Les pratiques varient alors en fonction du parcours des enseignants et leurs actions pédagogiques sont souvent un réhabillage de leurs pratiques antérieures dans un autre contexte. En effet, tous les enseignants n'ont pas bénéficié de formation spécifique pour ce type de poste et dans ce cas transfèrent leurs pratiques antérieures d'enseignants en classe spécialisée sur ce contexte particulier. De plus, la formation est en évolution et se caractérise par une diminution importante des contenus théoriques spécifiques rendant difficile l'investissement de champs de travail particuliers. Cette dimension est apparente dans l'analyse des formes de travail utilisées.

4. Formes de travail

Aucun praticien observé n'utilise l'exercice comme forme de travail exclusive. Les acteurs se situent dans des démarches socio-constructivistes et cherchent pour la plupart à développer une « pédagogie de détour » par des actions différentes dans la forme des activités scolaires de la classe. Cependant, on peut remarquer qu'il y a peu de place pour un détour plus large par des activités non scolaires. Nous avons également utilisé une représentation triangulaire pour positionner les différents enseignants selon les formes pédagogiques déclarées :

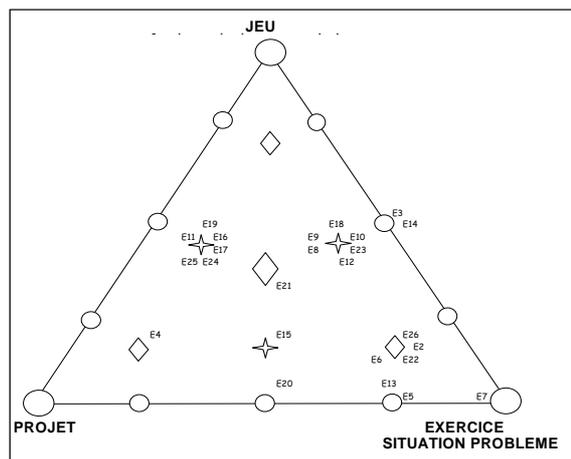
Figure 3 : Positionnement des situations pédagogiques déclarées dans les pratiques de « maîtres E » en RASED



Au vu de cette représentation, les actions se caractériseraient par le recours à des formes de travail distinctes de celles utilisées traditionnellement dans les classes. Les deux types de situations pédagogiques les plus utilisées seraient donc le jeu et les pratiques de projets d'activités, toutes les personnes interrogées déclarant faire de la pédagogie de projet. La double orientation vers des supports pédagogiques de type « Jeu » et « Projet » est par conséquent un élément de confirmation d'un détournement de la forme scolaire si celle-ci est assimilée à l'exercice..

Cependant, à l'observation, la part des praticiens utilisant des jeux et des projets est paradoxalement très faible par rapport à ceux qui déclaraient en faire usage comme l'illustre la représentation suivante :

Figure 4 : Positionnement des situations pédagogiques observées dans les pratiques de « maîtres E » en RASED



En fait, les situations dites de jeu évoquées par ces personnes consistent fréquemment en un habillage ludique d'exercices scolaires poursuivant des objectifs disciplinaires. Nous les catégorisons dans cette recherche comme un « exercice à connotation ludique » en distinction du « jeu » caractérisé pour nous par la gratuité de l'activité⁸. De même, les projets présentés correspondent généralement à une organisation fonctionnelle de l'activité vers un but d'apprentissage conçue par l'adulte et n'ont pas les caractéristiques d'une pédagogie de projet du point de vue de l'enfant. Nous avons donc distingué ce qui relève d'« activités fonctionnelles initiées par l'adulte » obéissant à une démarche didactique prévue à l'avance par

⁸ Lescouarch, L. L'impossible quête ?, in Dossier Spécial Jeux, *Cahiers pédagogiques* N°448 – Décembre 2006. (pp. 13-15).

l'enseignant et des activités de « projets d'enfants » dans lesquelles la négociation de l'activité et l'élaboration des étapes implique réellement les élèves.

Les activités mises en place sous le nom de « projet » sont donc essentiellement du registre du projet d'activité initié par l'adulte. Elles relèvent même souvent de la situation-problème, avec un habillage fonctionnel dans une thématique, car de nombreuses situations intégrées dans le déroulement de l'activité ne sont pas nécessaires à la production et sont organisées comme des exercices. L'utilisation d'une pédagogie de projet d'enfants dans laquelle ceux-ci seraient moteurs des activités concerne en fait très peu de praticiens.

De plus, les exercices strictement scolaires sont beaucoup plus présents à l'observation que dans les pratiques déclarées. Ainsi, certaines personnes les ont utilisés de façon exclusive dans les séances et d'autres de façon complémentaire avec des exercices à connotation ludique ou des projets d'activité initiés par l'adulte.

Sur le plan des formes de travail, trois grands groupes de praticiens sont donc identifiables. Les premiers utilisent des exercices classiques et s'inscrivent dans une continuité de forme avec le travail de classe. La plus grande partie des « maîtres E » observés met en place des actions dans une approche d'exercice ludique parfois intégré de façon thématique dans une production. Enfin, une minorité travaille effectivement à base de projets d'activités et de jeux mais la part de décision de l'enfant dans la conception des activités est restreinte.

L'entrée pédagogique générale est donc caractérisée par la scolarisation⁹ des supports de détour. Les formes de travail utilisées (projets d'activités, situations ludiques) sont peu employées dans les classes « ordinaires » (même si elles ont été, à un moment ou un autre, valorisées par l'institution). Cependant, loin d'être au service d'un changement de modèle d'enseignement, elles constituent une « ruse pédagogique » dans le cadre d'objectifs restant centrés sur l'acquisition de connaissances scolaires.

5. Le préconisé, le déclaré et l'effectif : des variations importantes

A partir de l'analyse de contenu de textes, nous avons constaté une grande diversité des préconisations pour les « maîtres E » avec, pour point commun, l'exclusion de l'idée d'une reprise d'apprentissage pour les ASDP. La comparaison entre les profils observés et les pratiques préconisées se caractérise donc par un décalage important. Nos observations montrent ainsi que l'idée d'une reprise n'est

⁹ Nous utilisons ici cette expression au sens de Freinet. La scolastique est pour lui une imposition de méthodes et de règlements par l'enseignant, produisant un travail n'ayant aucun lien concret et direct avec la vie de l'individu dans une succession de savoirs artificiellement rationalisés.

pas absente des pratiques¹⁰ et que tous les profils impliquent une dimension de soutien contrasté.

Les pratiques observées sont beaucoup plus proches du soutien renforcement que dans les préconisations. De plus, des orientations de pratiques fortement valorisées dans le discours prescriptif, notamment dans la construction de compétences instrumentales cognitives, sont par contre quasi absentes des pratiques de ces enseignants.

Les préconisations sont avant tout des projections de théorisations de la difficulté scolaire cohérentes et militantes, mais qui ne tiennent pas toujours compte de la réalité de la formation des enseignants spécialisés. Par exemple, étant donné leur formation théorique réduite dans la continuité de la formation initiale, les « maîtres E » n'ont pas les outils conceptuels, ni techniques pour opérer une rupture des pratiques et investir de nouveaux champs, comme celui de la construction de compétences cognitives. Ainsi, s'il y a une place pour une technicité dans la conduite d'entretiens métacognitifs sur les stratégies et les démarches, les personnes ont rarement la compétence pour la mettre en oeuvre.

Cela peut également expliquer une part du décalage entre le déclaré et l'observé. Les personnes ont connaissance des prescriptions et développent un discours adéquat situant le travail sur les procédures, la métacognition mais les pratiques sont souvent restreintes à de la reprise méthodologique et à l'apprentissage de la lecture. La théorisation d'un « autre chose » (Objectifs et moyens spécifiques) fonctionne en juxtaposition avec des pratiques relevant d'un « autrement » (objectifs identiques avec des moyens différents). Cela conduit à des pratiques de refus du soutien dans les propos et à son maintien dans les faits bien qu'enrichi par la recherche d'une verbalisation de l'enfant sur ses activités.

Cette inscription majoritaire dans des objectifs d'acquisitions scolaires à partir de formes de travail non spécifiques ne permet donc pas toujours une distinction claire de ces actions en comparaison du soutien scolaire mis en oeuvre par des enseignants généralistes. Le « maître E », quelle que soit l'orientation de ses actions, n'entre pas dans une conception relevant d'une « pédagogie spéciale ». Des particularités de public, de démarches, de champ de travail sont identifiables mais l'optique reste centrée sur l'idée d'une différenciation pédagogique pouvant concerner l'ensemble du champ scolaire. On peut parler dans certaines orientations de leurs pratiques de « pédagogie spécialisée » (dans un champ de travail) mais non de « pédagogie spéciale ».

¹⁰ Le volontariat dans la constitution du panel est certainement un élément minorant de l'orientation « soutien renforcement » des actions. Celle-ci n'étant pas valorisée par la formation, les personnes la pratiquant ont potentiellement des réticences à la montrer.

Les pratiques pédagogiques des « maîtres E », identifiées dans cette étude à vocation heuristique, se caractérisent donc par une tension pédagogique permanente entre une intention et une faisabilité au regard de leurs compétences construites en formation. Les différents profils élaborés constituent par conséquent autant de modes d'actions envisageables: Cependant, aucun praticien n'est réductible à un de ces profils et la variété intra-individuelle des actions chez une même personne (dont notre méthodologie ne rend que partiellement compte) est certainement un facteur important à envisager dans la perspective d'un approfondissement des recherches sur cette question.

6. Bibliographie

- Baille, J. & Chardon, S. (2002). Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage In *Revue Française de Pédagogie*, 139, 81-93.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 13-24). Paris : ESF Editeur.
- Laguarda, A. Duval, D. Catherine, D. (1996). *Pour une classe réussie en AIS*. Nathan : Paris.
- Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en RASED*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education. Université de Rouen.
- Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête ?, in Dossier Spécial Jeux, *Cahiers pédagogiques N°448* – Décembre 2006. (pp. 13-15).
- Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.660- 666). Paris :Nathan université.
- Ministère de l'Education Nationale (2002). Circulaire N°2002-113 du 30/04/02 - Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré. In *BOEN N°19 du 9 mai 2002*.
- Ministère de l'éducation Nationale (2004). Décret N°2004-13 - Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. In *BOEN n°4 spécial du 26/02/2004*. Disponible sur :
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'harmattan.