

# SOUFFRANCE ET TEMPORALITÉ À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Christine Pierrisnard

---

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation  
CREN, Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, France

## Résumé

L'organisation temporelle de la scolarité, en termes de durée, d'ordre et de rythme, impose aux élèves des contraintes, nécessaires, mais susceptibles d'engendrer de la souffrance. Lorsque c'est le cas, les enseignants sont généralement démunis pour réfléchir et remédier au sein de la classe aux effets délétères d'une temporalité fortement contrariée. L'aide d'un enseignant spécialisé (maître « E » des RASED) est à la disposition des parents, des élèves et des enseignants de l'école élémentaire française pour étudier collégialement cette problématique et apporter son expertise. L'étude s'intéresse aux gestes que ces professionnels développent dans les différentes situations d'exercice de leur métier. Elle identifie des pistes pour contribuer à une meilleure compréhension du phénomène ainsi qu'au développement de la professionnalité des enseignants.

## Introduction

Une des premières contraintes imposées aux élèves à l'école primaire, et non la moindre, est celle d'une temporalité<sup>1</sup> collective, indispensable, mais particulièrement coercitive pour certains élèves et rarement négociée avec eux. Construit a priori pour un élève épistémique, le temps didactique institutionnel détermine les durées, l'ordre et le rythme pour toutes les activités scolaires. Les temporalités singulières, hétérogènes, tendent à être ignorées et les élèves qui ne parviennent pas à participer à l'élaboration collective du *temps didactique de la classe*<sup>2</sup> se trouvent malmenés, jusqu'à des formes possibles d'exclusion génératrices de beaucoup de souffrance. Les enseignants identifient bien cette souffrance sans pour autant toujours la reconnaître comme telle et sans toujours disposer des éléments théoriques et des gestes professionnels adéquats pour y remédier. Dans l'école élémentaire française, lorsque l'élève ne peut plus assumer son temps scolaire, une aide spécifique peut lui être apportée par un enseignant spécialisé du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)<sup>3</sup>. La situation de l'élève est alors analysée de manière systémique par les membres du réseau (psychologue, rééducateur et psychopédagogue), la famille et l'enseignant de la classe et une aide contractuelle, co-élaborée et co-réglée, est mise en place. Nous cherchons à mieux comprendre comment cette aide se met en place, sur quelles compétences des professionnels elle s'appuie et quels effets elle produit sur les différents acteurs (élève, enseignant, famille).

## 1. Nos choix théoriques

Notre questionnement s'inscrit dans la problématique générale de la didactique professionnelle (Pastré et *al.*, 1995) qui repose sur une théorie de l'activité reconnaissant 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.

Le sujet construit et adapte en permanence ses schèmes<sup>4</sup> (Vergnaud, 1994), notamment en affinant les invariants opératoires qui lui permettent de prendre de l'information dans le réel et de la traiter. Dans l'activité d'aide directe auprès des élèves, les enseignants coordonnent un ensemble important de schèmes, potentiellement mobilisables en fonction de l'évolution de la situation avec leurs élèves. On peut considérer qu'il existe un schème qui permet cette coordination de schèmes plus élémentaires. Les invariants opératoires sur lesquels repose ce schème, ou « méta-schème », dont quelques-uns ont pu être identifiés dans notre travail de thèse de doctorat (Robert-Pierrisnard, 2001), sont très nombreux. Ils permettent d'interpréter les conduites des élèves, de réguler les pratiques dans l'urgence et d'anticiper, sur la base d'informations prises sur le plan des comportements des élèves ou de leur fonctionnement cognitif : analyse des traces de leur activité faisant apparaître des erreurs ou des doutes, réponses des élèves à des questions de l'enseignant pour tenter de mettre en évidence les processus cognitifs. Les représentations temporelles sur lesquelles les enseignants expérimentés s'appuient dans leur analyse de la difficulté scolaire s'inscrivent dans un empan temporel large, bien supérieur en durée à l'accomplissement de la tâche en cours. Cet empan permet de prendre en compte l'ensemble des situations passées et à venir rencontrées par les élèves dans la construction de leurs connaissances.

## 2. Problématique de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le cadre plus large d'un projet de recherche intitulé « L'aide aux élèves en difficulté : rupture et continuité entre pratiques "ordinaires" et pratiques "spécialisées" (travaux du groupe de recherche POPS<sup>5</sup>) ». Différentes hypothèses sont avancées pour rendre compte de la spécificité des pratiques spécialisées ; parmi celles-ci, nous étudions en particulier l'hypothèse d'une temporalité spécifique.

Nous analysons l'aide apportée par le psychopédagogue (dit maître E) dans ses différentes missions. La première, en Regroupement Pédagogique d'Adaptation, où le psychopédagogue tente d'amener l'élève en difficulté à modifier sa conceptualisation des « aspects temporels critiques » des situations d'« enseignement-apprentissage » (Altet, 2002), c'est-à-dire ceux qui font la différence entre un élève en situation de réussite et un qui ne l'est pas (Vergnaud, 1996). Il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de l'existence et de l'importance de la dimension temporelle des apprentissages en toutes circonstances, puis à identifier les différents aspects qui, en classe, favorisent ou entravent sa progression, enfin à construire de nouvelles représentations temporelles, en meilleure adéquation avec ses besoins propres et les contraintes temporelles de la classe. La seconde mission s'exerce en direction du maître de la classe pour identifier et étudier très finement les causes et les conséquences de l'échec de l'élève et co-élaborer un dispositif global d'aide qui favorisera une meilleure adaptation temporelle de l'élève à la classe, et réciproquement. Il s'agit notamment de réfléchir, ensemble, à des conditions d'avancement du temps didactique dans la classe, qui prennent en compte les besoins de tous les élèves et qui favorisent le transfert des connaissances construites en regroupement pédagogique d'adaptation, vers des activités plus autonomes dans la classe. Cette collaboration doit

éviter les effets contre-productifs d'un double temps didactique, c'est-à-dire un temps hors la classe et un temps en classe qui seraient juxtaposés, voire antagonistes. Elle doit permettre à l'élève d'augmenter son « capital d'adéquation<sup>6</sup> » (Tambone et Mercier, 2003) en classe en évitant l'écueil d'une stigmatisation par l'aide spécialisée hors la classe et/ou par la différenciation en classe. C'est un réglage fin que les enseignants spécialisés et généralistes recherchent ensemble, en associant autant que possible les familles. L'étude regarde comment peuvent agir ces professionnels dans les espaces pédagogiques dont ils disposent.

### 3. Méthodologie

Les données analysées sont les suivantes : deux séances filmées conduites par un membre du groupe POPS en RPA (Regroupements Pédagogiques d'Adaptation) ; un entretien d'auto-confrontation simple enregistré en audio entre un chercheur et le professionnel ; une séance d'auto-confrontation croisée enregistrée également en version audio réunissant l'équipe pluricatégorielle du groupe POPS (Clot, 1999 ; Amigues et *al.*, 2004). L'objectif de ce travail était de discuter entre professionnels, enseignants, formateurs, inspecteurs, de ce qui, pour chacun, est caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée.

En amont de ce recueil de données, une première recherche exploratoire avait permis de dégager différentes hypothèses de spécificité, à partir de l'analyse de textes produits par les membres du groupe et des transcriptions de leurs échanges en séminaire de travail<sup>7</sup>. Ces hypothèses sont les suivantes : « contextuelle », « changement de regard sur l'élève », « temporelle », « métacognitive », « collaborative » et « souple » (Vannier et Pierrisnard, 2008). Ce premier repérage thématique s'est constitué en quelque sorte en culture commune du groupe et a, par conséquent, servi de grille de lecture lors de l'auto-confrontation croisée.

À 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 » (Savoie-Zajc, 2000).

### 4. Analyse et résultats

Parmi les six hypothèses principales retenues par un premier niveau d'analyse (Vannier et Pierrisnard, 2008) et travaillées par le groupe de recherche POPS, j'étudie de façon privilégiée l'hypothèse temporelle. En effet, cet angle d'analyse du corpus s'inscrit dans le prolongement de mes travaux de thèse (Robert-Pierrisnard, 2001).

Les premiers résultats de cette recherche, toujours en cours, montrent que, pour le maître E, la représentation des temps de son activité, comme la représentation des temps des apprentissages des élèves, s'inscrit nécessairement dans une pluralité d'espaces-temps. L'activité globale du maître E se déploie en effet sur des temps et dans des lieux séparés : les temps d'intervention auprès des élèves, les temps de concertation avec les enseignants généralistes, les temps d'entretien avec les familles, les temps avec les autres membres du RASED en réunion de synthèse, les temps de rencontres avec les différents partenaires hors école (médecins, psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes...). Concernant les temps d'apprentissage des élèves, ils se déroulent également dans des lieux et des temps séparés : les temps du regroupement pédagogique d'adaptation (RPA), les temps de la classe, les temps hors l'école. Le maître E doit à la fois créer une rupture dans le fonctionnement du système didactique, provoquer une remise en cause des pratiques et des représentations de chaque acteur, et travailler à la mise en cohérence et à l'articulation des différents temps et des différents

lieux d'apprentissage. Le maître E ne conçoit pas seul et ne décide pas seul du dispositif global de l'aide. Il rend compte et négocie en permanence. Tout ce qu'il fait est tourné vers un ailleurs et s'inscrit dans un temps qui dépasse le cadre de son activité en cours. En raison de sa position dans le dispositif d'aide qu'il met en place et dont il est le garant, il est tenu de penser et de prendre en compte, comme de faire prendre en compte, et en égale considération, les différents temps et les différents lieux d'apprentissage des élèves pour garantir la cohérence de l'ensemble des actions et assurer la continuité du système didactique global. Chaque rôle de sa mission justifie cette obligation.

Son rôle de « médiateur » entre la famille et l'école le conduit à expliciter pour la famille l'aide apportée à l'école, en RPA et en classe, et à négocier, avec la famille et avec le maître de la classe, la participation des parents au dispositif (durée, nature, quantité du travail à la maison et modalités d'organisation). Ce temps d'apprentissage hors l'école est souvent attendu, voire exigé par les enseignants, mais souvent laissé au hasard des fortunes diverses. Toutes les familles n'ont pas en effet une égale capacité à prendre en charge l'« aide aux devoirs » pour leurs enfants, en termes de compétences, de temps, de disponibilité, voire de dépense financière. Pour l'enseignant d'une classe, préoccupé en priorité du bon déroulement quotidien de sa classe, du travail de préparation, de réflexion et de formation que cela nécessite, le temps d'apprentissage hors l'école est plus volontiers considéré comme annexé au temps principal de la classe que comme composante à part entière de l'ensemble des situations d'apprentissage que rencontre l'enfant. Les familles, particulièrement lorsque leurs enfants sont en difficulté scolaire, souvent démunies quant à la difficulté d'organiser ce temps d'apprentissage hors l'école, oscillent entre rejeter la responsabilité des apprentissages « manqués » sur le professionnel enseignant dans une attitude plus ou moins fataliste et s'emparer de la situation avec la volonté de réussir là où l'école échouerait, par des méthodes dites « éprouvées » (méthodes de lecture syllabiques ; apprentissage par cœur ; répétition de procédures algorithmiques ; etc.), par un traitement médicalisé de la situation, pas toujours nécessaire (orthophonie, psychothérapie), voire par l'appel à divers services marchands (cours particuliers, guérisseurs...). Les élèves vivent douloureusement ces tensions entre les différentes solutions envisagées et ne peuvent pas toujours faire le lien entre les différents temps d'apprentissage proposés. Le rôle du maître E consiste donc à mettre de la continuité, en proposant aux différents acteurs concernés une représentation du temps des apprentissages, plus adéquate pour penser et négocier le rôle et la place de chacun dans le dispositif d'aide. Cette représentation temporelle doit prendre non seulement en compte des temps et des lieux d'apprentissage différents et plus ou moins simultanés, mais également la dimension longitudinale du développement des connaissances chez un élève, notamment en termes de parcours et d'histoire de vie. Le maître E travaille quotidiennement avec tous les âges et tous les niveaux de la scolarité primaire et peut développer une représentation historicisée des apprentissages. Sa représentation générale de l'apprentissage repose, entre autres, sur le constat quotidien et l'analyse des effets à long terme de l'ensemble des contraintes qui pèsent sur le développement des connaissances des élèves (choix pédagogiques, redoublements, phénomènes d'acculturation, difficulté de socialisation, etc.). Quelquefois, il suit un même élève par périodes tout au long de sa scolarité, personnellement ou par le biais des échanges en réunion de synthèse avec d'autres membres du RASED (rééducateur ou psychologue) qui peuvent intervenir avant ou après lui auprès du même élève. Le maître E peut donc développer une représentation du temps des apprentissages de cet élève sur le moyen et le long terme et les aider, lui, sa famille et son enseignant, à inscrire les difficultés et les progrès identifiés dans une logique qui peut prendre en compte l'ensemble des données de toute la scolarité et de l'histoire de vie de l'enfant.

L'aide ne se réduit pas à une prise en charge. Il est nécessaire de penser l'aide dans un dispositif d'aides plurielles. Et ces différentes aides ne peuvent se substituer les unes aux autres, elles s'articulent, se complètent. Avant l'aide E, l'élève est aidé en classe. Il est peut-être aidé chez lui, à l'extérieur de l'école. Penser l'aide implique, je crois, de raisonner en terme de parcours, de connaître l'existant, de mettre en perspective et de préparer l'au-delà de l'aide (extrait d'un texte d'Alex, maître E).

Son rôle de « remédiateur » hors la classe oblige le maître E à penser et à assurer le transfert des connaissances dans la classe. Les compétences développées dans le cadre du regroupement d'adaptation, dans un contexte privilégié, doivent pouvoir être utilisées par l'élève en classe dans des conditions ordinaires.

Noëlle : Est-ce que y'a une spécificité véritable [...] il me semble, hein sa particularité, c'est de permettre à l'élève, dans la classe, après quand il va se retrouver en grand groupe, de retrouver une autonomie suffisante au niveau de ses capacités pour pouvoir travailler au sein du grand groupe [...] (tour de parole 325 de la transcription d'autoconfrontation croisée).

Maître E : [...] Le but du jeu, c'est quand même que les enfants puissent se retrouver dans une activité comme ça en classe autonome [...] (tour de parole 10 de la transcription d'autoconfrontation simple).

Mais il ne s'agit pas que de transférer des connaissances disciplinaires. Ce qui gêne l'accès aux savoirs des élèves en difficulté, c'est aussi une posture inadéquate, liée au système didactique et, en particulier, au temps didactique de la classe. En effet, en classe, les élèves en difficulté n'ont guère le temps de répondre avant les élèves scolairement performants qui font avancer le temps didactique.

[...] Dans une classe tu trouveras toujours des élèves pour donner les réponses que tu cherches à avoir [...] dans une classe les élèves en difficultés se sentent d'autant moins concernés que les autres vont avancer à leur place (Gérard, maître E, tour de parole 653 et 664 de l'autoconfrontation croisée).

Ce phénomène peut arranger tout le monde en classe : l'élève en difficulté qui n'a qu'à attendre que la réponse vienne d'ailleurs, et le maître dont le souci est de faire avancer le temps didactique collectivement (Tambone et Mercier, 2003). En RPA, il y a rupture de ce système didactique. On n'est pas soucieux de faire avancer le temps didactique, mais d'accompagner l'élève dans la compréhension de ce qui fait obstacle. On cherche à éviter la soumission à l'adulte ou aux pairs plus compétents, l'attentisme, l'effet « Topaze » (Brousseau et Warfield, 1999) qui déposent l'élève de l'action authentique et des prises de risque qui l'accompagnent.

Donc y a des trucs qui lui conviennent pas, ça, c'est sûr ... et elle fait pas juste un oui de convenance juste pour satisfaire l'adulte donc elle a quand même une position qu'elle tient même si elle a pas d'histoire, en tout cas, elle a sa position quand même mais oui, mais en plus, je veux dire, elle ne fléchit pas non plus devant l'adulte et devant le groupe à dire oui ou à dire non, elle reste sur... (Laurence, maître E, tour de parole 667 de l'autoconfrontation croisée).

On cherche à affranchir l'élève des contraintes temporelles objectives de la classe, mais aussi de celles, plus liées aux représentations, qu'il peut se faire des attentes du maître. Ces attentes sont supposées conformes aux aspects temporels habituellement valorisés, par l'école et dans l'ensemble

de la société, à savoir la rapidité, le résultat final, l'efficacité immédiate (Pierrisnard, 2009). Ce résultat peut être obtenu par un ensemble de dispositions qui font système et dont on a identifié dans le corpus quelques aspects critiques détaillés infra : temps de préparation, temps de guidage, temps d'interactions, temps de silence, confort temporel, assomption du temps. Il s'agit de favoriser la levée d'une trop grande pression temporelle exercée sur l'élève de manière implicite et explicite du fait de l'inadéquation du temps didactique collectif et du temps personnel de l'élève en difficulté.

On retrouve dans les échanges de l'autoconfrontation croisée des éléments identifiés par ailleurs comme favorables au développement d'une représentation adéquate du temps des apprentissages chez les élèves (Robert-Pierrisnard, 2001) :

*Importance du temps de préparation de l'activité*

638 - Carole - : On est déjà pratiquement à la moitié de la séance et on n'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 faut pas perdre de vue... c'est... c'est énorme, c'est 50 % du temps.

L'enseignante spécialisée prend le temps de donner les codes, d'attirer l'attention des élèves sur ce qui est pertinent, de rassurer et de mettre en confiance par rapport à la compréhension des consignes. Elle laisse émerger les malentendus pour négocier le sens et les buts de l'activité avec les élèves jusqu'à s'entendre précisément sur ce dont il est question (objet d'apprentissage clairement défini). Elle accompagne par un étayage fort les élèves dans leur entrée dans l'activité. Cet étayage offre aux élèves l'occasion de remettre en cause des conceptions fausses au sujet du rythme, de la durée, et de l'ordre des tâches à accomplir pour réussir l'activité (se précipiter sur la tâche, effectuer rapidement le travail, agir avant de penser les étapes...).

*Importance du temps pour guider le cheminement de la pensée*

587 - Fanny - : ... Je trouve que, dans les classes ordinaires, on ne prend peut-être pas assez de temps avec les enfants [...] on prend pas assez de temps pour les guider dans leur cheminement de pensée, [...] donc je reste persuadée que la phase de préparation à l'entrée dans l'écrit elle est très très importante [...]

Après avoir assuré l'« enrôlement » dans la tâche, on prend le temps de réassurer les élèves à chaque étape de leur activité et de donner, dans un accompagnement étroit respectant leur rythme, les éléments facilitateurs dont ils ont besoin. Cet étayage peut d'ailleurs passer par le fait de donner moins de temps, de presser l'élève d'agir lorsque celui cherche à éviter l'activité par exemple.

Guider le cheminement de la pensée peut également s'appuyer sur une conscientisation des aspects temporels des procédures (besoins en temps ; ordre des tâches) :

228 - Alex - : 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...

516 - X - : Moi, je crois qu'il faut qu'ils renoncent à un moment donné sur le premier jet. Il faut qu'ils apprennent effectivement à se libérer de cela pour y revenir. Il faut qu'ils sachent aussi qu'il y a des moments où on revient là-dessus parce que ça, ça les empêche d'avancer aussi [...]

*Temps d'interaction entre élèves pour réguler les aspects temporels de l'activité*

Cette piste est évoquée et beaucoup discutée dans l'autoconfrontation croisée par les différents professionnels. Elle est présentée comme une possibilité intéressante, mais dans laquelle il ne faut pas s'enfermer systématiquement, en alternant une posture de retrait de l'enseignant spécialisé pour favoriser à certains moments les interactions entre élèves, une posture d'étayage soutenu à d'autres moments, et en laissant les élèves agir seuls et sans interactions entre eux à d'autres moments :

280 - Laurence - : Moi, je crois vraiment qu'il faut mettre, faut pas réduire notre spécificité à être en retrait et les *élèves* en interaction, si... c'est pas que ça, quoi...

281 - Noëlle - : C'est pas que ça, mais c'est vrai que c'est un moment, c'est quand même un moment important, qu'on peut mettre difficilement en place dans une classe.

*Importance des temps de silence*

125 - Noëlle - : 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 !

537 - Gérard - : [...] Ce qui est intéressant, c'est que, depuis quelque temps, tu as arrêté de parler et c'est à ce moment là que les enfants se mettent dans la tâche...

On ménage pour les élèves la possibilité de décider du moment et de la durée de leur implication forte dans l'activité.

*Confort temporel*

La souplesse du cadre temporel permettrait aux élèves d'oser développer des activités habituellement absentes dans leurs conduites spontanées.

283 - Monique - : 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... (inaudible).

548 à 553 - Gérard - : Et Lison s'est autorisée, je sais pas si elle fait cela en classe, et à un moment, elle s'est autorisée, elle s'est laissée aller, alors qu'elle est toujours dans une attitude figée depuis le début, à un moment donné, elle s'est détendue.

- Fanny - : Plus la séance avance et plus elle se détend, je le remarque à chaque séance, et là, sa phrase, elle me l'a dite [...].

*Assomption du temps par l'élève*

287 - Alex - : 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.

681 - Monique - : C'est ça ton objectif, c'est que, au bout de l'aide, ils puissent faire... heu... ça sans... sans que tu intervienes autant... dans une classe, l'enseignante, elle ne peut pas attendre autant les élèves en difficulté, les soutenir autant, je sais pas, non ?

L'élève est encouragé à assumer son temps, en décidant lui-même du moment, de la durée et du rythme de son activité, pour réussir et non pas pour « jouer la montre » comme c'est souvent le cas

pour les élèves en difficulté au sein de la classe (attentisme). Lorsque cette assomption du temps est effective et qu'elle correspond à une amélioration des résultats de l'élève en regroupement, elle peut être conscientisée et remettre en cause la conception fréquente chez les élèves en difficulté d'un temps incontournable et exclusivement contrôlé par le maître en classe.

L'élève ne peut transférer que ce qu'il a réellement conceptualisé et une conceptualisation adéquate des temps de l'apprentissage pourrait s'élaborer précisément dans le « double temps didactique » du dispositif d'aide spécialisé. On peut faire l'hypothèse que ce « double temps didactique » peut fonctionner hors la classe comme une parenthèse temporelle, dans laquelle on travaille de manière explicite les représentations des attentes mutuelles (celle de l'élève et celle du maître en classe) et tout particulièrement leur dimension temporelle (ordre, durée, rythme), avec le double objectif de modifier les conduites de l'élève en classe et les pratiques de l'enseignant dans le sens d'une meilleure adéquation, grâce à un travail de collaboration qui rend compte du rôle précis des aspects temporels dans la progression des élèves en RPA. Cette collaboration est indispensable pour éviter l'écueil de la « double chronogenèse » dénoncé par Toullec-Théry (2007), lorsque l'élève est confronté à « deux systèmes indépendants » dans lequel la classe est le système principal, et le regroupement d'adaptation un système auxiliaire. Dans ces conditions, l'élève se voit attribuer en RPA une place et une valeur sociale « artificielle » (Tambone et Mercier, 2000) sur la base d'un contrat pédagogique « pathologique » qui masque les objets de savoir au lieu de les identifier. Un tel contrat ne permet pas à l'élève d'augmenter son « capital d'adéquation », c'est-à-dire sa capacité à « coïncider avec l'institution, avec la position que l'institution lui désigne » (Sensévy, 1998), et notamment à se donner les moyens d'être suffisamment synchrone avec le temps didactique de la classe où tout se joue vraiment.

Le rôle de « collaborateur » avec l'enseignant de la classe contraint le maître E à tenir compte de ce qui se passe en classe et à aider à la prise en compte en classe de ce qui se passe en RPA.

Fanny (maître E) : Alors, ils ont un cahier de classe... un petit cahier d'histoire en classe... et on va voir comment, avec la maîtresse, ça va pouvoir rentrer dedans parce que c'est pas forcément les mêmes thèmes... (tour de parole 583 de la transcription d'autoconfrontation croisée).

Fanny : ... À chaque fois que je les ai, je leur demande toujours ce qu'ils ont fait dans la classe quand j'étais pas là ... (tour de parole 18 dans la transcription d'autoconfrontation croisée).

Laurence (maître E) : [...] le maître spécialisé se retrouve à aider l'élève, l'enseignant, de manière discontinue (temps et lieux différents) et de manière simultanée (par l'aide apportée aux élèves, il aide leur enseignant et par le dialogue et la transparence, elle doit être un de nos soucis majeurs, pour le maître aussi. Dans les deux sens) auprès de l'enseignant, ce dernier aide mieux l'élève en classe [...] (extrait de texte).

Cette représentation d'un co-enseignement distribué dans l'espace et le temps, et pourtant « simultané », repose implicitement sur une représentation temporelle des activités d'enseignement articulées des maîtres spécialisés et des maîtres généralistes qui correspond à celle sur laquelle s'appuient les enseignants expérimentés, telle que nous avons pu la mettre en évidence dans notre thèse (Robert-Pierrisnard, 2001). Un « empan temporel » large pour se représenter les apprentissages des élèves suppose la prise en compte de l'ensemble des situations dans lesquelles les connaissances se construisent (à l'école et hors l'école, sur de nombreuses années). L'analyse de l'activité de l'élève et l'analyse des tâches auxquelles il est confronté peuvent alors s'appuyer sur la théorie des « champs



conceptuels » (Vergnaud, 1994), qui permet de mettre en évidence et de mieux comprendre les filiations et les ruptures dans le développement des connaissances. Un « champ conceptuel », selon la définition de Vergnaud (1994, p. 71), regroupe « un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter ». Les connaissances impliquées se construisent sur une longue période, dans un très grand nombre de situations, rencontrées à l'école ou hors l'école, et selon un rythme et un ordre qui ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. Dans le cas des élèves en difficulté, cette notion de champ conceptuel permet d'appréhender les progrès cognitifs de l'élève en référence non plus à la norme attendue pour un niveau de classe donné, mais par rapport au repérage fin des éléments de savoir déjà construits par l'élève et de ceux non encore acquis, mais à sa portée, s'il bénéficie d'un accompagnement situé dans sa « zone proximale de développement » (Vygotski, 1934).

Le travail de collaboration du maître E avec l'enseignant de la classe permet d'identifier précisément les connaissances disciplinaires à travailler dans un champ conceptuel donné et de construire les situations hors la classe et dans la classe susceptibles de permettre les progrès cognitifs attendus en référence aux besoins particuliers de cet élève. Il permet également d'identifier les champs conceptuels que l'élève ne mobilise pas suffisamment pour réussir scolairement. En matière de gestion du temps qui nous intéresse, plusieurs champs conceptuels sont nécessaires à l'élève pour juger et décider des aspects temporels de son activité de manière autonome et efficace. Il s'agit, entre autres, du champ conceptuel des connaissances logico-mathématiques à propos du temps bien entendu, mais également du champ conceptuel des conventions temporelles, de celui du temps social, de celui du temps didactique et du métier d'élève (qui décide du temps de l'activité scolaire ?) et de celui des méta connaissances et de l'analyse de la tâche (quels sont mes besoins en temps pour une tâche donnée, en termes de durée, mais aussi de rythme et d'ordre des événements ?). Toutes ces connaissances sont indispensables pour développer des représentations temporelles adéquates, c'est-à-dire tenant compte du fait que le temps est relatif (mise en relation de continuums distincts plutôt qu'un temps unique et « hégémonique »), qu'il est affaire de pouvoir (et peut donc être négocié) et affaire de prise de conscience (nécessité d'un recul par rapport à l'action impulsive) (Robert-Pierrisnard, 2001). Si ces aspects peuvent être travaillés dans la « parenthèse temporelle » du RPA, il est indispensable d'assurer conjointement, entre spécialisés et généralistes, des reprises régulières, en RPA et en classe, qui se répondent, pour assurer le transfert et consolider progressivement les acquis. Il s'agit d'inscrire dans le moyen et le long terme les progrès de l'élève. Le maître spécialisé, prenant en charge la responsabilité et la gestion du temps hors temps didactique, peut guider le maître généraliste dans son travail d'aide en classe à développer l'autonomie de l'élève et sa participation active à la co-élaboration du temps didactique de la classe.

L'espacement des interventions, quelquefois dénoncé comme une faille du dispositif, un « saupoudrage » de l'aide spécialisée, autorise en fait la maturation, le retour sur des acquisitions fragiles que l'on peut reprendre après plusieurs jours de classe, « des situations qu'on reprend forcément après » (Fanny, extrait de l'autoconfrontation simple, tour de parole 12).

Cette organisation temporelle de reprises successives et espacées des situations permet également de mieux identifier ce que les élèves ont vraiment retenu des séances de travail précédentes et, le cas échéant, d'éviter l'illusion d'avoir atteint un niveau d'acquisition alors que les élèves ne seraient pas capables de réutiliser les connaissances de manière autonome au sein de la classe.

Fanny : ... On en était là la séance précédente... et, je redemande... donc là, y'a un amalgame verbes, adjectifs, et on voit c'qui reste... y'a eu les vacances entre les deux aussi hein, c'est juste le retour des vacances aussi... (tour de parole 599 de l'autoconfrontation croisée).

Cette particularité oblige également à faire du lien explicitement entre les situations pour aider les élèves à se construire des représentations temporelles adéquates pour penser les anticipations et les reprises, notamment pour rendre compte aux absents (aux pairs et au maître) de ce qui s'est fait, ou se fera en RPA.

Fanny : [...] Parce que ce sont les autres là par contre qui ont expliqué ce qui avait été fait depuis le début, où on en était, ce qui allait se passer, etc. [...] (tour de parole 634 de l'autoconfrontation croisée, interrogée à propos de l'arrivée sans aucun "dérangement" de deux nouveaux élèves dans un RPA déjà constitué).

## Conclusion

Souvent pensée en termes d'écart à la norme et de manques, la situation de grande difficulté scolaire, envisagée sous l'angle d'une inadéquation temporelle entre des élèves singuliers et un groupe qui les réunit pour apprendre, appelle une autre analyse. Le temps didactique de la classe n'est pas donné a priori. Dans un cadre temporel institutionnel quantifié et dédié à un niveau macro, le temps didactique de la classe se co-construit dans les échanges quotidiens à un niveau micro. Ces échanges sont traversés par des enjeux de construction de savoirs, mais également par des enjeux de pouvoir. Participer à la co-élaboration du temps didactique, dont l'élève en difficulté est exclu, nécessite donc une prise de conscience de ce qui se joue en classe au travers des différents aspects temporels des situations d'enseignement-apprentissage. Cette prise de conscience, le maître « E » peut l'accompagner chez l'élève en difficulté par une aide directe, en développant un certain nombre de gestes professionnels que nous avons commencé à identifier dans cette recherche, essentiellement centrés sur la compréhension des procédures cognitives et relationnelles. Il peut également travailler en collaboration étroite avec le maître de la classe pour articuler et mettre en cohérence les apports de cette aide directe à l'élève avec le quotidien de la classe. Le contexte d'exercice très spécifique du maître « E », à la fois dans l'école et hors l'école, et sa pratique, à la fois en rupture avec celle du maître en classe et pourtant nécessairement inscrite dans une coopération étroite et dans la complémentarité, inscrivent sa pédagogie dans une approche de nature dialectique et innovante. La recherche s'oriente actuellement vers une meilleure connaissance et reconnaissance des savoirs d'expérience qui permettent aux professionnels de développer cette collaboration spécifique, pour la recherche de solutions négociées, sur mesure, mais compatibles avec les contraintes de la classe.

## Notes

- <sup>1</sup> Nous entendons par « temporalité » la synthèse temporelle produite par un sujet, qui témoigne de son rapport au temps, au sens de Merleau-Ponty : « Le temps suppose une vue sur le temps [...] il naît de mon rapport avec les choses », *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945, p. 470.
- <sup>2</sup> On peut définir le temps didactique de la classe comme l'ordre, la durée et le rythme selon lesquels les savoirs, ou les éléments de savoirs sont travaillés collectivement dans une classe donnée.
- <sup>3</sup> RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté, créé en 1990 pour apporter au sein des écoles primaires des aides pédagogiques (maître « E »), rééducatives et psychologiques, aux élèves et à leurs familles et pour constituer une « ressource » pour les enseignants (Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009).

- 4 Selon Gérard Vergnaud, organisation relativement invariante de la conduite pour une classe de situation donnée, le schème est composé d'invariants opératoires (concepts-en-acte pertinents pour prendre de l'information dans le réel ; théorèmes-en-acte pour traiter cette information), d'inférences, de buts et de sous-buts, de règles d'action, de prise d'information et de contrôle.
- 5 Créé en 2006 à l'IUFM du Mans, ce groupe réunit, lors de séminaires mensuels, une équipe composée d'enseignants spécialisés des RASED, d'enseignants-chercheurs de l'Université de Nantes, d'inspecteurs et d'enseignants « maîtres formateurs ».
- 6 « On acquiert du capital d'adéquation en étant synchrone avec le temps didactique que l'enseignant impose à la classe ou, mieux, en aidant le professeur à assurer la progression officielle du temps » ; « Plus les élèves auront la possibilité d'acquérir du capital d'adéquation, plus ils gagneront de la valeur sociale dans leur classe » (Tambonne & Mercier, 2003).
- 7 Les membres du groupe ont été invités à produire des textes sur trois thématiques : « rupture et continuité » ; « transfert des connaissances » et « étayage ». Ces textes ont ensuite été discutés en séminaire de travail qui tous ont fait l'objet d'un enregistrement audio (cf. rapport de recherche final du POPS).

## Bibliographie

- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 85-93.
- Amigues, R., Faita, D. et Sauja, T. F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 469, 41-44.
- Brousseau, G. et Wardfield, V. (1999). The case of Gaël. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(1), 7-52.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Samurçay, R. et Bouthier, D. (dir.) (1995). Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle. *Education Permanente*, 123, 150 p.
- Pierrisnard, C. (2009, avril). *Difficulté scolaire dans l'apprentissage des mathématiques et conceptualisation des temps*. Communication présentée au colloque EMF (Espace Mathématique Francophone) (à paraître).
- Robert-Pierrisnard, C. (2001). *Conceptualisation des aspects temporels chez l'enfant en situation d'apprentissage scolaire*. Thèse de Doctorat, Sciences de l'éducation, Université Paris 5.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD.IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Sensévy G. (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tambone, J. et Mercier, A. (2000, février). *Les pratiques des maîtres spécialisés AIS chargés de l'aide à dominante pédagogique : enquête sur un dispositif et sur le métier correspondant*. Communication présentée au 3e colloque international Recherche(s) et formation des enseignants- IUFM d'Aix-Marseille.
- Tambone, J. et Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.). *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 195-213). Bruxelles, Paris : De Boeck.
- Toullec-Théry, M. (2007). Les enseignants spécialisés à dominante pédagogique à l'école primaire : recherche, action et formation. *Carrefours de l'éducation*, 2 (24), 183-199.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. Dans J.M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.

- Vannier, M.P. et Pierrisnard, C. (2008, mai). *Analyse d'une pratique d'aide spécialisée à dominante pédagogique*. Communication présentée au 76e Congrès international de l'ACFAS, Québec.
- Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Ed. Economiques et Sociales.

### Notice professionnelle

Enseignante de l'école primaire de 1981 à 1995, puis enseignante spécialisée dans l'aide à dominante pédagogique au sein d'un Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté de 1995 à 2005, Christine Pierrisnard a soutenu sa thèse de doctorat *Conceptualisation des aspects temporels chez l'enfant en situation d'apprentissage scolaire*, en 2001, menée sous la direction de Gérard Vergnaud. Depuis 2005, elle est formatrice à l'IUFM du Mans, en particulier dans le cadre de la préparation au diplôme du CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap).

[christine.pierrisnard@univ-nantes.fr](mailto:christine.pierrisnard@univ-nantes.fr)