

## SPECIFICITE DES DIMENSIONS TEMPORELLE ET CONTEXTUELLE

### DE L'AIDE SPECIALISEE A DOMINANTE PEDAGOGIQUE

Christine Pierrisnard et Marie-Paule Vannier

Maîtres de conférence en Sciences de l'Education,  
CREN, Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire  
christine.pierrisnard@univ-nantes.fr  
marie-paule.vannier@univ-nantes.fr

---

**Mots-clés :** aide spécialisée à dominante pédagogique; analyse de l'activité; rupture et continuité aide spécialisée / aide ordinaire

**Résumé.** Cette contribution au symposium sera l'occasion de discuter la pertinence de deux hypothèses relatives aux dimensions des temporalités et des spatialités diversifiées de l'aide à dominante pédagogique. L'hypothèse contextuelle fait écho à une conception de l'activité humaine comme réponse adaptative des sujets aux situations particulières qu'ils rencontrent. Autrement dit, ce seraient les caractéristiques objectives de la situation d'aide, en termes de changement de lieu, de personne, de "cadre", d'effectif réduit, d'objet d'apprentissage négocié à partir de besoins reconnus et contractualisés, qui fonderaient les pratiques spécialisées. De toute évidence, la dimension temporelle de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant est un des éléments déterminants du contexte. L'étude de l'hypothèse temporelle montre cependant que la spécificité d'une aide spécialisée ne se réduit pas à "donner du temps" ou à "prendre du temps" mais favorise chez l'élève la construction de nouvelles représentations temporelles pour penser ses apprentissages et pour augmenter son capital d'adéquation.

---

L'un des principaux enjeux d'une formation préparatoire au CAPA SH option E en alternance<sup>1</sup>, est d'accompagner le changement d'identité professionnelle des stagiaires, censés passer d'un statut d'enseignant en classe ordinaire à celui d'enseignant « spécialisé ». La question de la spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, au regard de l'aide apportée par l'enseignant de la classe ordinaire apparaît de manière récurrente dans les préoccupations des stagiaires et des formateurs : qu'est-ce qui différencie une aide *ordinaire* d'une aide *spécialisée* à dominante pédagogique ? Cette question est à l'origine du projet « POPS<sup>2</sup> », projet de recherche qui réunit une équipe pluri catégorielle composée de professeurs des écoles spécialisés ou non<sup>3</sup>, d'inspecteurs de l'Education Nationale et d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Ensemble, nous nous interrogeons sur les *compétences critiques* des enseignants spécialisés, *critiques* au sens où elles se différencieraient de celles d'un enseignant de classe ordinaire ou encore d'un maître de soutien (Vergnaud, 1996).

Cette contribution au symposium sera l'occasion de discuter la pertinence de deux hypothèses relatives aux dimensions des temporalités et des spatialités diversifiées : l'hypothèse *contextuelle* et l'hypothèse *temporelle*, hypothèses posées *a priori* comme deux réponses - parmi d'autres

---

<sup>1</sup> Les stagiaires sont nommés pour l'année sur un poste spécialisé et bénéficient en alternance de 400 heures de formation à l'IUFM.

<sup>2</sup> Nom donné à notre groupe de recherche sur Pratiques Ordinaires Pratiques Spécialisés

<sup>3</sup> Un seul membre de l'équipe est professeur des écoles non spécialisé ; deux membres sont professeurs des écoles spécialisés dans une autre option (option G « à dominante rééducative »)

étudiées par ailleurs<sup>4</sup> - à la question de la différenciation des pratiques d'aide aux élèves rencontrant des difficultés persistantes en situations d'apprentissages scolaires.

## 1. Définition de la problématique

Notre questionnement s'inscrit dans la problématique générale de la didactique professionnelle, fondée sur une théorie de l'activité reconnaissant le rôle central de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 1995, Vergnaud, 1996). Selon cette théorie, ce sont les conceptualisations-en-acte, élaborées par le sujet, dans un processus d'adaptation aux situations professionnelles rencontrées, qui sont au cœur de la compétence professionnelle.

Les enseignants spécialisés sont des professionnels de l'aide aux élèves en difficulté. Les contextes d'interventions sont variés : dans la classe, hors la classe, en entretiens (élèves, familles, équipe enseignantes, autres partenaires...). Le travail spécialisé n'est donc pas réductible à la seule aide directe aux élèves, ce qui constitue une première spécificité.

Les conceptualisations-en-acte développées par les professionnels dans l'exercice de leur fonction sont le produit d'une adaptation à ce contexte spatio-temporel. Mais ces connaissances, pour opératoires qu'elles sont, n'en restent pas moins pour la plupart implicites. L'un des enjeux d'une recherche en didactique professionnelle est d'organiser les conditions d'une explicitation productive de savoirs professionnels de référence.

Plutôt qu'une comparaison entre pratiques<sup>5</sup> - comme la question initialement posée pouvait le laisser entendre - nous avons choisi d'étudier une pratique spécialisée singulière. En nous appuyant sur le fait que tout enseignant « spécialisé » possède également une expérience en tant qu'enseignant « ordinaire », il s'agissait alors de définir, par l'observation et la mise en mots des éléments constitutifs de l'activité observée, ce qui serait caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée.

La problématique de recherche se trouve ainsi précisée. Il s'agit d'étudier en quoi, l'aide spécialisée s'inscrit, pour les professionnels concernés, à la fois en rupture et en continuité avec une aide dispensée dans la classe par un enseignant non spécialisé.

## 2. Choix méthodologiques

Les données analysées sont les suivantes : deux séances filmées en regroupement pédagogique d'adaptation, conduites par un membre du groupe de recherche, professeur des écoles spécialisé expérimenté<sup>6</sup> ; un entretien d'auto-confrontation simple enregistré en audio entre un chercheur, également membre du groupe et le professionnel ; une séance d'auto-confrontation croisée

---

<sup>4</sup> Les premiers résultats avancés par le POPS font état de sept pistes à explorer - ou hypothèses à valider ou invalider - pour tenter de cerner la spécificité de l'aide en regroupement pédagogique d'adaptation : Contexte (changement de lieu, de personne, de cadre, d'effectif réduit, d'objet d'apprentissage négocié, de contrat...); Changement de regard sur la difficulté de l'élève ; Pédagogie de détour (manières différentes d'aborder les apprentissages, micro-compétences) ; Temps (rapport au temps didactique, assouplissement des contraintes, développement de représentations nouvelles des aspects temporels de l'apprentissage) ; Métacognitif (favoriser la verbalisation, la prise de conscience des méthodes utilisées, des procédures, des conceptualisations sous-jacentes aux actions) ; Collaborative (collaboration étroite avec l'enseignant généraliste, la famille, les différents partenaires) ; Souplesse (marge de liberté de l'enseignant spécialisé pour suivre le cheminement réel des élèves ; processus d'apprentissage privilégié par rapport aux performances). *Rapport final de recherche POPS - Septembre 2009 - pp 22-27*

<sup>5</sup> Il ressort des discussions au sein du groupe qu'une telle comparaison risquerait d'aboutir au constat d'une absence de différence entre les deux catégories de professionnels, les compétences d'aide relevant autant de différences inter-individuelles qu'inter-catégorielles.

<sup>6</sup> C'est une collègue, membre du POPS, Fanny, qui a en effet bien voulu se prêter au recueil de données et nous l'en remercions vivement ici.

enregistrée en version audio réunissant plusieurs membres de l'équipe pluricatégorielle (Clot, 1999 ; Amigues, 2004). L'objectif de ce travail était de discuter entre professionnels, enseignants, formateurs, inspecteurs, de ce qui, pour chacun, serait caractéristique, ou pas, d'une pratique spécialisée.

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. Six hypothèses avaient finalement été retenues en termes de « contexte », de « changement de regard sur l'élève », de « temporalité », de « métacognition », de « collaboration » et de « souplesse » (Vannier & Pierrisnard, 2008).

Ce premier repérage thématique s'est constitué en quelque sorte en une culture commune du groupe et a, par conséquent, servi de grille de lecture lors de l'auto-confrontation croisée. A un second niveau d'analyse, nous reprenons ces hypothèses pour questionner l'ensemble du matériau de recherche et tenter de dégager des « catégories conceptualisantes » sur le modèle de la « théorisation ancrée » (Paillé P., 2005 ; Savoie-Zajc L., 2000). Dans le cadre de ce Symposium, nous ne discuterons que des analyses menées sous l'angle des hypothèses « contextuelle » et « temporelle ».

### 3. Analyse des données selon l'hypothèse contextuelle

*L'hypothèse contextuelle* fait écho à une conception de l'activité humaine comme réponse adaptative des sujets aux situations particulières qu'ils rencontrent. Elle invite à considérer les variables situationnelles de l'aide comme éléments déterminants des compétences professionnelles observées. Elle s'illustre ici dans les propos de deux collègues, enseignants spécialisés qui affirment lors d'une réunion de travail<sup>7</sup> :

*« Je pense qu'à formation égale, ce qui va permettre une expertise dans l'aide, c'est d'avoir les conditions pour pouvoir exercer cette aide-là de manière confortable [...] alors que dans la classe ordinaire, les conditions ne sont pas les mêmes et du coup l'enseignant ne développera pas la même expertise ».*

*« Un enseignant "ordinaire" dans le même contexte aurait-il vraiment une aide différente de celle du maître E ? Beaucoup d'enseignants ont sans doute développé des compétences très proches de celles du Maître E sans l'être. Inversement, remettre en classe un maître spécialisé lui ferait sans doute reprendre la posture ordinaire ».*

Confrontés aux traces filmées d'une pratique spécialisée, les professionnels reconnaissent la variable "effectif" comme élément déterminant de différenciation.

Présence en continu et disponibilité de l'enseignant

Au-delà d'une interaction avec un groupe à effectif réduit, les professionnels pointent la disponibilité en continu de l'enseignant. Même s'ils reconnaissent que certaines organisations didactiques privilégient également un travail par petits groupes selon des modalités variées, reste que dans de telles configurations :

*« l'enseignant en classe doit être vigilant sur les trois / quatre [élèves du groupe.] et puis garder l'attention de l'autre groupe, la majorité [...] » ; « ça va être ponctuellement des petits moments de même pas trente secondes... »*

Effectif réduit et suivi du cheminement des élèves

L'effectif réduit favorise une connaissance approfondie des élèves et permet des réponses adaptées au besoin d'étayage spécifique :

---

<sup>7</sup> Toutes les réunions du groupe POPS ont fait l'objet d'enregistrement audio, pour certains à ce jour retranscrits.

« Parce que là c'est un cadre particulier de confiance avec trois enfants que tu connais » ; « On peut suivre vraiment le cheminement réel des élèves » ; « justement je trouve que dans les classes ordinaires on ne prend peut-être pas assez de temps avec les enfants [...] pour les guider dans leur cheminement de pensée »

#### Régulation de la prise de parole et accompagnement individualisé

Pour bon nombre de professionnels, le travail en groupe à effectif réduit favorise les verbalisations des élèves les moins enclins à « dire » ce qu'« ils ont réfléchi dans leur tête ». Alors qu'en classe, ces élèves ont relativement peu l'occasion de s'exprimer (par manque de sollicitations, manque de temps ou encore inhibition), le fait de se retrouver en petit groupe les encourage à prendre le risque de la parole, et ce d'autant plus, qu'ils font l'expérience d'une posture bienveillante d'un enseignant qui prend le temps d'un accompagnement individuel :

*« tu parles pour eux, tu verbalises un petit peu ce qu'ils ont du mal à dire alors que dans une classe tu trouveras toujours des élèves pour donner les réponses que tu cherches à avoir [...] ; Et là Fanny tu leur parles singulièrement, c'est le petit groupe ,c'est le cadre qui fait que tu t'adresses à eux (...) presque individuellement alors que dans une classe les élèves en difficultés se sentent d'autant moins concernés que les autres vont avancer à leur place, vont donner les réponses, vont avoir l'air de savoir et ... »*

#### Proximité spatiale et maintien de l'enrôlement

Le fait que les élèves travaillent en petit groupe, sans perturbations extérieures et en bénéficiant de la présence en continu d'un enseignant contribue ici au maintien de l'enrôlement de tous. (Bruner, 1983). C'est notamment la proximité spatiale qui assure en partie le maintien des élèves en « activité ». S'il est vrai qu'une présence en continu de l'enseignant auprès d'un petit groupe d'élève représente à elle seule une condition favorable à l'ajustement de l'aide au plus près des besoins des élèves, elle représente par ailleurs un risque non négligeable de sur-étayage (Wood, 1989).

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

## 4. Analyse des données selon l'hypothèse temporelle

De toute évidence la dimension temporelle de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant est un des éléments déterminants du contexte : le maître spécialisé bénéficie d'un temps didactique moins contraint lui permettant de «prendre le temps» ou de «donner du temps» pour suivre au plus près le rythme de l'élève.

*« ...et c'est peut-être une idée qu'on peut avoir par rapport à la spécificité – donner du temps aux enfants pour faire le chemin qu'ils ne peuvent pas faire dans le cadre collectif de la classe même si l'enseignant est un enseignant remarquable. »*

Il s'agit alors de « prendre le temps » de l'apprentissage, d'assouplir les contraintes temporelles, de développer de nouvelles représentations temporelles.

L'étude de l'hypothèse temporelle montre cependant que la spécificité d'une aide spécialisée ne se réduit pas à « donner du temps » ou à « prendre du temps » mais favorise chez l'élève la construction de nouvelles représentations temporelles pour penser ses apprentissages et pour 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). Plusieurs pistes pour aider à cette conceptualisation sont désignées par les professionnels grâce à l'autoconfrontation croisée qui a permis l'émergence de savoirs d'expériences :

*temps de préparation à l'activité*, sur lequel on insiste pour que les élèves s'intéressent aux différentes étapes de l'activité et non pas au seul résultat attendu comme c'est souvent le cas en classe :

« On est déjà pratiquement à la moitié de la séance et on a toujours pas commencé en fait et tout ce temps là c'est du temps comme une sorte de brouillon oral, on revoit toutes les étapes de l'activité tout ce qui va être ...les moments importants, les éléments importants, ce qu'il ne faut pas perdre de vue...c'est...c'est énorme, c'est 50% du temps »

*temps de guidage pendant la tâche*, qui donne aux élèves l'occasion de prendre conscience des processus mis en œuvre pour réussir la tâche :

« (...) justement je trouve que dans les classes ordinaires (...) on prend pas assez de temps pour les guider dans leur cheminement de pensée, (...) »

*temps d'interactions entre élèves* utilisés par l'enseignant pour réguler :

« (...) il y a des situations (...) où je me mets en retrait et je les laisse parler, je les laisse échanger (...) »

*temps de silence*

« (...) Ce qui est intéressant c'est que depuis quelques temps tu as arrêté de parler et c'est à ce moment là que les enfants se mettent dans la tâche... »

*confort temporel*

« La différence avec une classe, c'est peut-être qu'ils ont pu aller tous les trois au tableau, se déplacer tranquillement (...) »

*assomption du temps par l'élève*, encouragement à prendre l'initiative du moment et de la durée des actions

« 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. »

Ainsi, l'aide spécialisée, parce qu'elle se pratique dans plusieurs espaces-temps offrant l'opportunité d'une "parenthèse spatio-temporelle", peut accompagner le développement de cette conceptualisation et sa mobilisation en classe grâce à un travail de collaboration avec les maîtres généralistes.

## 5. Conclusion

Pour conclure provisoirement sur cette recherche en cours, nous pourrions dire que « ce qui caractérise un maître spécialisé, c'est sa « flexibilité » et sa « double adaptabilité » : adaptabilité aux élèves et adaptabilité aux enseignants. Les conditions d'exercice du maître spécialisé lui permettraient ainsi de « suivre le cheminement » de la pensée des élèves pour leur apporter une aide au plus près de leurs besoins identifiés, tout en gardant à l'esprit le souci de favoriser la réussite ultérieure dans le cadre de la classe : « on a en tête en permanence ce qu'on sait ou ce qu'on croit savoir des pratiques en classe des maîtres « ordinaires » et cela pilote notre activité de maître spécialisé »

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

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

Suffirait-il de créer des espaces-temps privilégiés – à l'image de nouvelles configurations d'enseignement-apprentissage telles que l'aide personnalisée – pour garantir une aide adaptée aux besoins des élèves ? Le réglage fin de l'activité du maître spécialisé tel que décrit ici demande sans nul doute un haut niveau d'expertise, construit dans l'expérience.

## 6. Bibliographie

- AMIGUES R., FAITA D., SAUJAT F. (2004), « l'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », Développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle. Bulletin de Psychologie 2004 T57 (1) 469
- BRUNER J.S. (1983), Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes. In *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Paris : PUF. 261-280.
- CLOT Y. (1999), La fonction psychologique du travail, Paris, PUF
- PASTRE, P., SAMURCAY, R., BOUTHIER, D., (1995) Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle, Education permanente, n°123, 1995, 150 p.
- PAILLE P. (2005), « Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative ». [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/ppaille\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/ppaille_ch.pdf), consulté le 28 avril 2009.
- SAVOIE-ZAJC L. (2000), l'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD.IST, in revue « Recherches qualitatives », vol.21, 2000, pp.99-123. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes\\_PDF/21SavoieZajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/21SavoieZajc.pdf), consulté le 28 avril 2009.
- VANNIER, M.P., PIERRISNARD, C., (2008), « Analyse d'une pratique d'aide spécialisée à dominante pédagogique », Actes du colloque de l'ACFAS à Québec, mai 2008.
- VERGNAUD, G., (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Dir). Savoirs théoriques, savoirs d'action. Paris, PUF (275-292)
- WOOD, D., (1989), Social Interaction as Tutoring, In Bornstein M.M. & Bruner J.S. (eds), *Interaction in human development*, Lawrence Erlbaum Associates