

Le maître E en Rased : enjeux, pratiques, perspectives

Présentation du dossier

Marie TOULLEC-THÉRY
Maître de conférences

Université de Nantes et ESPE des Pays-de-La-Loire

Laurent LESCOUARCH
Maître de conférences
Université de Rouen

LES résultats des dernières évaluations Pisa¹ marquent à nouveau un recul du système scolaire français. Non seulement notre pays se situe à la 25^e place (sur 65) en mathématiques, mais notre école se révèle très inégalitaire. Pour le dire vite, elle est très bonne avec les très bons, bonne avec les bons, moyenne avec les moyens et elle ne réussit pas avec les élèves en difficulté. Elle est donc aujourd'hui très différenciatrice et échoue à réduire les écarts scolaires liés aux origines sociales.

Pourtant, depuis la circulaire fondatrice sur le soutien scolaire de 1977, la question de la difficulté scolaire est sans cesse mise en avant dans les priorités nationales. Les orientations ministérielles ont ainsi privilégié l'émergence d'une nouvelle nomenclature *élève en difficulté*, créant ainsi « *une nouvelle association élève en difficulté/dispositif adapté* » (Amigues, 2005), et en conséquence une multiplication de dispositifs qui apparaissent et, tout aussi rapidement, disparaissent sans que leurs effets ne soient évalués précisément. Dans le même temps, avec le développement d'un discours prônant une *pédagogie centrée sur l'élève* (loi de 1989) puis le développement d'une perspective inclusive, l'institution scolaire a valorisé les pratiques de différenciation pédagogique au sein de la classe, provoquant alors une situation surprenante. D'un côté, l'institution demande aux enseignants de gérer la difficulté des élèves dans leur classe *via* la différenciation pédagogique pour maintenir tous les élèves dans le temps des apprentissages de la classe². D'un autre côté, cette même institution continue de construire un « *millefeuille de dispositifs* » (Félix *et al.*, 2002), massivement

1. Elles mesurent les performances des élèves de 15 ans.

2. « *La première mesure de personnalisation du parcours scolaire à l'école est la pédagogie différenciée mise en œuvre par le maître au quotidien dans la classe.* » (circulaire n° 2010-38).

externalisés (en dehors du temps didactique collectif), qui dissocie les élèves en difficulté du collectif de la classe. Ainsi, dans le premier degré, on trouve :

- 1) des dispositifs d'aides *généralistes* comme les aides personnalisées (dispositif qui a eu cours de 2008 à 2013), plus récemment les Activités pédagogiques complémentaires (circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013) et le dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » (circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012) ;
- 2) des dispositifs d'aides spécialisées comme le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté - Rased (circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 ; circulaire 2002-113 du 30 avril 2002 ; circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009).

Nous nous interrogerons sur ce paradoxe apparent à travers différentes contributions de ce numéro. **Christophe Roiné** met ainsi en évidence que les circulaires ne spécifient pas les publics auxquels les dispositifs d'aide s'adressent. Non seulement la notion de difficulté n'est définie nulle part, mais elle est le plus souvent attribuée à l'élève et non au système d'enseignement-apprentissage. En outre, un amalgame existe entre difficulté passagère et grande difficulté scolaire. Or, quand les définitions font défaut, le flou induit une nécessité d'un plus large répertoire potentiel de réponses et il est alors plus facile de concevoir des dispositifs dissociés. On peut alors se demander quelle est leur efficacité.

Ce dossier s'intéresse au dispositif que constitue le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), plus spécifiquement au travail du maître spécialisé à dominante pédagogique (maître E) et tente de mettre en évidence les particularités de son action, en la distinguant des approches d'aide généralistes. Dans l'espace institutionnel, les Aides spécialisées furent à l'origine conçues pour être mises en place dès lors que le soutien classique ou la différenciation pédagogique dans la classe n'étaient pas suffisants pour résoudre les difficultés de l'élève. Elles constituent donc une réponse à l'échec, pour certains élèves, du soutien scolaire comme le rappelle le texte de 2009 sur les Rased : « *Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. Elles visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée. Selon les besoins des élèves, l'aide proposée peut être à dominante pédagogique ou à dominante rééducative*³. » Ainsi l'aide spécialisée à dominante pédagogique est-elle présentée comme une réponse « *adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre* », en situant les objectifs de travail sur « *la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire* ». Cette aide dispensée par des enseignants spécialisés titulaires du Capa-SH⁴ option E vise donc principalement une évolution de l'élève dans ses stratégies d'apprentissage, mais

3. Fonctions des personnels spécialisés des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire. NOR : MENE0915410C. Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009.

4. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004.

aussi ses rapports à l'apprendre et s'adresse à une catégorie d'élèves identifiés au regard de l'intensité de leurs difficultés⁵.

Les articulations entre la classe et les actions du maître spécialisé sont alors questionnées : quelle cohérence est nécessaire entre ces deux modalités de travail pour aider au mieux les élèves ? La tradition française consiste en effet souvent à cloisonner les espaces : un enseignant considère les élèves de sa classe comme ses élèves (Lantheaume, 2013), comme s'il était le « *seul maître à bord* » (*ibid.*, 2012). Les divers dispositifs (qu'il s'agisse d'aide *ordinaire* ou spécialisée) risquent donc de peu percoler avec la classe et de rester juxtaposés. Michèle Vigarié, dans son article « *Aide personnalisée - Aide spécialisée : articulation, juxtaposition, concurrence ?* », analyse les relations entre ces deux dispositifs *via* l'étude des circulaires en cours, mais aussi des discours d'enseignants *ordinaires* et spécialisés, en s'appuyant sur un cadre sociologique (Lahire, 2002) et la notion de disposition. Elle montre que les nombreuses injonctions liées aux dispositifs ont une nette tendance à sur-prescrire les organisations, mais sous-prescrivent massivement les buts et les moyens, ce qui provoque des tensions dans les pratiques des enseignants.

Un autre écueil potentiel à prendre en compte est le recours désormais fréquent à l'expression de *personnalisation des parcours*. Répondre à la difficulté reviendrait à individualiser le travail, en délaissant ou en se détournant même du collectif. Or, n'y a-t-il pas des difficultés *communes* à tous dans l'apprentissage de nouveaux savoirs ? La didactique nous ouvre ici des voies de compréhension des obstacles rencontrés par les élèves et peut constituer un point d'ancrage pour concevoir les aides à leur apporter. Dans ce dossier, plusieurs articles, ceux de Florence Viville et Anne Depecker, de Marie Toullec-Théry et Florence Janin et d'Isabelle Nédélec-Trohel s'appuient sur le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique⁶ (TACD, Sensevy, 2007, 2011) qui sera une des entrées – parmi d'autres – pour décrire, analyser et comprendre les pratiques de maîtres E.

La publication de ce numéro centré sur les questions professionnelles, les déterminations des pratiques des maîtres E et la grande difficulté scolaire arrive à point nommé. En effet, la parution récente d'un rapport de l'IGEN⁷ (n° 2013-095) atteste que la grande difficulté interpelle particulièrement le système, ses acteurs et les attentions institutionnelles. Or, l'unique dispositif du premier degré d'aide aux élèves en grande difficulté qu'est le Rased⁸ est fragilisé depuis 2008 par la baisse du nombre de personnels « *de 4876 emplois en cinq ans (32,4 %)*. Cette réduction a touché plus particulièrement les emplois des maîtres E et G ; le nombre

5. Une nouvelle circulaire devrait paraître pour la rentrée 2014 et devrait s'inscrire dans la continuité de la définition de ces missions élargies à un rôle de personne-ressource.

6. Dans cette théorie, l'action didactique, c'est-à-dire « *ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend* » (Sensevy, 2007, p. 14), est vue comme une action conjointe, donc organiquement coopérative.

7. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (n° 2013-095), daté de novembre 2013 et intitulé « *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* ». Ce rapport a été remis à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à madame la ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, par Jean-Pierre Delaubier, Inspecteur général de l'Éducation nationale et Gérard Saurat, Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

8. Le Rased est en effet le seul dispositif clairement dédié aux élèves en grande difficulté : « *Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître* » (circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009).

de psychologues a été maintenu, et même légèrement augmenté. S'ajoute l'effet des postes non pourvus. À l'échelle nationale, 631 postes sont restés vacants à la rentrée 2012 (270 maîtres E, 237 maîtres G et 124 psychologues) » (Rapport de l'Inspection générale, n° 2013-095, p. 67-68).

Quelle est la raison de cette éviction progressive des enseignants spécialisés, alors que tout concourt à montrer que l'école française n'arrive pas à aider les élèves en grande difficulté ?

D'après le rapport des Inspecteurs généraux, de nombreux enseignants de classes ordinaires critiquent le fonctionnement des Rased et soulignent l'« insuffisance de l'information » (*ibid.*, p. 77) divulguée par les membres du Rased et son « manque de proximité » (*ibid.*), donc d'une certaine façon, sa volonté d'autonomie vis-à-vis de l'école. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe un malentendu sur les missions des personnels spécialisés et leurs actions. En quoi l'institution Rased est-elle une institution à part de l'école ? Les enseignants spécialisés se pensent-ils hors du système d'enseignement-apprentissage ?

Sur ce plan, des travaux universitaires récents relatifs à la fonction de maîtres E se caractérisent par des visions divergentes (que l'on retrouvera au fil de ce numéro), selon que l'on considère la mission des enseignants spécialisés E comme relevant d'une remédiation au sein du système didactique dans un générique spécifié (Tambone et Mercier 2003 ; Toullec-Théry, 2006, 2012 ; Nédélec-Trohel, 2008) ou s'inscrivant dans une action d'accompagnement des élèves dans les rapports à l'apprendre, au-delà du didactique (Lescouarch, 2012 ; Mérini, Thomazet et Ponté, 2011). Dans le second cas, la professionnalité des personnels Rased consiste à mettre en œuvre des aides spécialisées spécifiées, en principe, par des espaces théoriques d'analyse différents, des objectifs d'actions singuliers et des dispositifs pédagogiques relevant de dynamiques distinctes de la simple reprise scolaire (Lescouarch, 2006). Ainsi voit-on se dessiner l'actualité (et la richesse) d'un débat dont quelques-uns des contributeurs de ce numéro sont des acteurs.

L'élaboration récente d'une charte de l'association nationale des maîtres E, la Fname, positionne leurs actions sur des pratiques élargies à l'analyse des difficultés et à l'accompagnement des élèves, prenant en compte l'ensemble des composantes de leur environnement, à savoir une attention particulière portée aux apprentissages, mais également une aide indirecte aux enseignants et un travail collaboratif avec les familles. Ce dernier point est abordé dans le texte de **Christelle Ibert** qui, dans la continuité du rapport « *le maître E dans ses rôles de partenaire* » (Mérini, Thomazet et Ponté, 2011), analyse les relations instaurées entre un maître E et deux mères d'élèves : comment ce maître E opère-t-il ? Ces rencontres concourent-elles ou non à la mise en place du partenariat sous-tendu par les textes ?

L'éventail large des situations de travail du maître E n'en faciliterait donc pas la compréhension chez les partenaires, d'autant plus que l'institution et l'*air du temps* tendent à privilégier des aides courtes centrées sur le renforcement scolaire direct. La lecture des lois et circulaires parues depuis dix ans environ le met en évidence. Les débats concernant l'internalisation vs l'externalisation, les prescriptions relatives au développement d'un rôle de personne-ressource (aide directe et indirecte), à une sédentarisation des actions ou à la généralisation de la co-intervention, témoignent

de ce souhait institutionnel de recentrer les aides sur les apprentissages scolaires directs et de les articuler avec les pratiques de classe. Le fonctionnement du Rased est donc interpellé, mais, plutôt que de réfléchir à des pistes innovantes de rapprochement avec l'enseignement généraliste à partir des spécificités de chaque espace, on l'a remis en question en tant que dispositif. C'est dans le contexte de ce débat que l'on a assisté, ces dernières années, à un gel de postes.

Des signes encore discrets attestent néanmoins que la relégation du Rased arrive vraisemblablement à son terme. Deux rapports récents ont en effet pris position pour garantir son existence. Ainsi, le rapport d'information du sénat⁹ (2013), au nom de la commission des finances sur les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), a insisté sur le besoin de clarification des spécificités de ce dispositif, d'en « rétablir les postes supprimés entre 2008 et 2012 », en complémentarité avec le dispositif « plus de maîtres que de classes », de « présenter la place et le rôle des Rased dans le guide des parents distribué dans les écoles lors de la rentrée scolaire » et enfin de « faire évoluer les objectifs et les missions des Rased pour les constituer en pôles spécialisés dans la prévention et la réussite à l'école, travaillant en réseau avec les parents et les autres dispositifs sociaux et médico-sociaux ».

De même, le rapport de l'Inspection générale (n° 2013-095) en rappelle la nécessaire existence, même s'il réclame un repositionnement des Rased et focalise son attention sur plusieurs points à revisiter. C'est la fonction de maître E, au cœur de ce dossier, qui y est la plus abordée, avec un positionnement idéologiquement significatif. Dans la continuité du rapport Ferrier, les auteurs préconisent que l'aide directe à l'élève, dans un petit groupe, ne soit pas prioritairement apportée hors de la classe, ce qui va à l'encontre des pratiques ordinaires des maîtres E. En effet, non seulement l'élève se retrouve hors de la classe pendant un temps significatif, mais, de plus, cette externalisation « ne permet pas d'agir sur la situation de l'élève en classe ni un transfert d'expertise vers le maître » (*ibid.*, p. 72).

Deux contributions étudient des pratiques effectives de maîtres E qui exercent au sein de groupes externalisés. Vérifient-ils cette prescription de nécessaire internalisation ? **Anne Depecker** et **Florence Viville** opèrent une approche didactique, à un grain très fin, du travail de deux maîtres E, au sein de groupes restreints d'élèves en difficulté. Dans cette recherche, les auteurs examinent 1) en quoi ces deux maîtres E s'adressent spécifiquement à ces élèves et pour quels bénéfices, et 2) en quoi ce qui est travaillé dans le groupe peut les aider dans leur classe. L'autre article, écrit par **Marie Toullec-Théry** et **Florence Janin**, toujours à l'aune de la même approche didactique, tente de saisir le cœur du métier du maître E. Peut-on mettre au jour des gestes génériques du maître E qui les dissocient des maîtres de la classe ? Les auteurs ambitionnent de le saisir en plaçant un maître E dans une situation professionnelle inédite d'aide auprès d'un élève en situation de handicap. Cette situation de travail non usuelle contraint le maître E à décrire plus finement les actions qu'il juge centrales dans son métier et de définir en quoi travailler avec un élève aveugle détermine ses pratiques.

9. Rapport au sénat par MM. Thierry Foucaud et Claude Haut (10 juillet 2013), <<http://www.senat.fr/rap/r12-737/r12-7370.html#toc16>>

Les auteurs du rapport associent l'idée d'internalisation de l'aide à celle de co-intervention entre maître spécialisé et maître de classe. « *Si ce mode d'intervention nécessite une volonté commune de coopération et une disponibilité, il paraît de nature à infléchir plus efficacement la situation de l'élève et surtout à répondre aux attentes de l'enseignant en l'aidant à adapter sa pratique* » (*ibid.*, p. 72). Des résultats de recherche pondèrent pourtant l'efficacité de cette manière d'agir. L'internalisation et la co-intervention (Amigues *et al.*, 2008) ne produisent en effet pas systématiquement, et loin s'en faut, des résultats probants. Ces questions de lien entre les deux instances classe et réseau sont au cœur des travaux d'**Isabelle Nédélec-Trohel**. Dans son article, « *Classe ordinaire-Regroupement d'adaptation, modes articulatoires et collaborations professeur spécialisé-professeur ordinaire* », elle étudie les manières dont s'articulent les actions entre deux professeurs spécialisés et deux professeurs ordinaires, *in situ* et hors la classe, pour penser l'aide aux élèves en difficulté.

Il est somme toute assez net, dans les recommandations du rapport des inspecteurs généraux, que les attentes quant aux modalités d'intervention des enseignants spécialisés se déplacent vers une sorte d'interface et que la spécificité de la fonction est mise en question. Ce rapport augure donc un déplacement de frontières « *entre la responsabilité ordinaire de tout enseignant et les multiples spécialistes externes et internes qui aident à répondre aux besoins éducatifs particuliers. Il reste un généraliste dont la compétence a été approfondie dans une composante du métier d'enseignant, l'aide pédagogique* » (*ibid.*, p. 73). Cette affirmation d'une fonction de « *généraliste à la compétence approfondie dans l'aide* » est problématique, car elle réduit le champ d'intervention et constitue une forme de négation des particularités des enseignants spécialisés et ne pose pas la question de l'objet des aides. D'abord, qu'en est-il de la place spécifique de tiers-médiateur, caractéristique d'une démarche d'accompagnement, nécessaire au cheminement de l'élève en difficulté dans ses rapports à l'apprendre et ses stratégies d'apprentissage ? **Laurent Lescouarch** nous en fait part dans son article, « *Les dimensions de l'accompagnement dans le travail de l'enseignant spécialisé en Rased : postures et enjeux* », en défendant l'idée d'une spécificité d'objets d'intervention des maîtres E nécessitant un déplacement de la relation pédagogique et une rupture symbolique momentanée avec l'espace classe. La question de la spécificité des actions est également développée dans l'article de **Marie-Luce Denis** sur les trajectoires d'enseignants qui deviennent enseignants spécialisés en Rased, où est abordé le point central de ce qui détermine chez quelques enseignants du premier degré le choix de leur orientation professionnelle vers une spécialisation.

Sur un plan plus général, le rapport des inspecteurs généraux épingle également les protocoles de fonctionnement mis communément en place par les Rased (demande écrite de l'enseignant, analyse par l'équipe du Rased, élaboration d'un « *Projet d'aide spécialisée* » (PAS), mise en place de l'aide, bilan final), car ils auraient tendance, de leur point de vue, « *à installer un cadre relativement rigide et surtout à différer les aides par rapport aux constats* » (*ibid.*, p. 77). C'est ce point qu'entreprend d'élucider l'article de **Sylviane Feuilladiou** et **Jeannette Tambone**, intitulé « *Le signalement des élèves "en difficulté" au Rased : une régulation de la difficulté à enseigner ?* ».

Enfin, deux contributions offrent, dans des perspectives différentes, une ouverture vers l'international, en Suisse et en Italie. La première, celle de **Pier Carlo Bocchi**, interroge, à travers la spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien, les limites des dispositifs d'aide externalisés. L'évolution des pratiques de différenciation se rapproche-t-elle de celle de la France ? Dans son analyse du fonctionnement et des évolutions des Services de soutien pédagogique du Canton du Tessin, Pier Carlo Bocchi souligne le passage d'une logique d'externalisation à des aides plutôt internalisées, mais il est aussi amené à poser l'inquiétante question de savoir si des mesures de différenciation structurales (comme le Service de soutien pédagogique) n'ont été pas été institutionnalisées dans le seul but faire en sorte que l'école... n'aie pas à changer ? La seconde, celle de **Lucia De Anna**, sur le rôle, les compétences et la formation des *maîtres de soutien* en Italie, dans les contextes d'intégration et d'inclusion, fait écho à plusieurs problématiques du dossier, notamment les différents aspects pédagogiques, didactiques, relationnels de la collaboration entre l'enseignant de la classe et l'enseignant de soutien, l'implication de l'ensemble de l'école, y compris la direction, et la participation indispensable des parents à l'élaboration du projet. En clôture de ce dossier, ce texte est une invitation à « *désinsulariser* » (Gardou, 2008) la notion de soutien et à en ouvrir la compréhension au-delà de la difficulté scolaire.

L'ambition de ce dossier est de diffuser des résultats de recherches en cours ou très récentes, qui analysent tant des discours que des pratiques effectives d'enseignants, principalement de maîtres E, et pointent ses contraintes, ses dilemmes de métier, les négociations-renégociations auxquelles il doit faire face. L'originalité de notre démarche tient à la fois à l'approche multi-référencée que nous avons voulu afficher, et au fait que nous avons volontairement privilégié des articles qui mettent au jour des controverses scientifiques. En donnant la parole à des chercheurs, universitaires ou étudiants de fin de Master 2¹⁰, aux cadres théoriques variés, ancrés dans la didactique, la pédagogie, la sociologie ou l'ergonomie, ce dossier rend possible les croisements théoriques qui pourront donner de l'épaisseur à ce métier d'enseignant spécialisé, métier complexe à l'articulation de plusieurs champs. Il engage à des redéfinitions de territoires et veut ouvrir des voies d'accès effectives pour les enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non, à des questions et des pratiques renouvelées.

Références

Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateur de l'activité enseignante. Dans L. Talbot (dir), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, (p. 105-116). Paris : Érès.

Amigues, R., Espinassy, L. Félix C. et Saujat, F. (2008). La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ? *Actes du colloque international « Efficacité et équité en éducation »*, Rennes, 19-21 novembre 2008.

10. Master 2 « *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)* », parcours ASH, Université de Nantes et ESPE de l'académie de Nantes.

Félix, C., Saujat, F. et Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? Dans C. Marlot et M. Toulllec-Théry (coord.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question*, Recherche en éducation, Hors série n° 4. <<http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article139>>

Gardou, C., (2008). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, 123-135.

Lantheaume, F. (2012). Coordination, régulation, coopération. *Fenêtres sur cour*, 377, 17. <http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/FSC_377_BD2.pdf>

Lantheaume, F. (2013, 15 janvier). *Le Monde*. <http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/01/15/plus-de-maitres-que-de-classes-pour-accompagner-les-eleves-en-difficulte_1817174_1473688.html>

Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en Rased*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université de Rouen.

Lescouarch, L. (2012). Dispositifs d'accompagnement de l'élève en difficulté : acteurs, pratiques pédagogiques et cohérence des actions. Dans Fname, (collectif). *Inégalités scolaires et résilience*. Retz.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques, Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.

Mérini C., Thomazet S., Ponté P., (2011). Rapport final, *Le maître E dans ses rôles de partenaires*, édité par la Fname. Disponible sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/41/57/PDF/rapport_maitre_E_dans_rols_partenaires_merini_thomazet_ponte.pdf>. Mai 2013.

Mérini C., Thomazet S., Ponté P., (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, 106-117.

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

Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-69). Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2011). *Jeux de savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Tambone, J. et Mercier, A. (2003). « Questions sur la notion de système didactique : l'articulation entre classe et regroupement d'adaptation ». Dans G. Chatelanat et G. Pilgrims, *Le domaine de l'éducation et de l'enseignement spécialisés : continuité et / ou ruptures par rapport aux sciences de l'éducation. Raisons éducatives* (p. 195-213). Bruxelles : De Boeck.

Toulllec-Théry, M. (2006). *Aider les élèves « peu performants en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Étude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université de Rennes 2.

Toulllec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.) *Jeux de savoir*. (p. 259-278). Rennes : Presses universitaires de Rennes.