

# Sommaire

<b>Présentation de la Fname</b>	<b>5</b>
<b>Charte du maître E</b>	<b>7</b>
<b>Présentation des auteurs</b>	<b>9</b>

## **PARTIE I QUELLES MÉDIATIONS POUR APPRENDRE ?**

- Médiation, guidage, accompagnement : des postures en tension pour l'étayage des apprentissages, **Laurent Lescouarch** **13**
- Enseignants spécialisés et maitres E dans une école inclusive, **José PUIG** **29**
- Comment la communication peut bloquer les apprentissages scolaires, **Dr Sophie Benkemoun, Nadège Larcher** **43**
- La relation affective entre les enseignants et les élèves en difficulté, **Mael Virat** **51**
- Les professionnels au risque de l'empathie, **Martine Lacour** **67**
- Apprendre avec le numérique : quels apports pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques ? **André Tricot** **81**
- Apprendre à apprendre, une composante essentielle de la médiation, **Jean-Michel Zakhartchouk** **99**

## **PARTIE II LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE**

- Recherche et enseignement : relations nécessaires, relations compliquées, **Viviane Bouysse** **117**
- Éducation par la recherche : quelle posture pour l'enseignant ? **Ange Ansour** **127**
- Une nouvelle théorie du développement cognitif après Piaget : l'inhibition comme facteur d'apprentissage, **Olivier Houdé** **135**
- Le statut de l'erreur et les processus de l'apprendre, **André Giordan** **149**
- Comment prendre en compte la dimension affective des apprentissages ? **Daniel Favre** **169**

## Une fédération nationale

Fondée en 1997, la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) est une fédération d'associations départementales de maîtres E. Elle est indépendante de toute appartenance politique.

Elle a pour objet de **favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique des RASED, Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, dans le cadre de l'école publique.**



fédération nationale des associations de maîtres E

## Une vie associative en plein développement

La FNAME est actuellement constituée de **58 associations départementales** représentant 70 départements et est en contact avec une vingtaine d'autres départements et territoires d'outre-mer (associations sympathisantes ou correspondants).

## Un travail de fond

La FNAME génère un travail de **co-réflexion** entre les adhérents de ses associations, maîtres E de terrain, et les membres de son comité scientifique. Les chercheurs engagés à ses côtés, accompagnent de leur regard spécifique et singulier la **réflexion professionnelle autour de la spécificité du maître E**, mais aussi autour des **moyens les plus appropriés pour répondre aux besoins des enfants en difficulté**. La fédération peut impulser pour cela des **actions recherche** ou participer à des **études universitaires**.

La FNAME se pose comme interlocuteur de choix dans la réflexion pédagogique autour d'une **prise en compte de la difficulté scolaire, dans l'objectif de la réussite de tous les élèves**. Elle est également force de propositions auprès d'associations ou organisations partenaires et auprès des institutions dans l'objectif d'accompagner l'école en évolution.

## Un colloque annuel

- ⇒ **Antony 2003** « Journée nationale "E" »
- ⇒ **Lyon 2004** « Apprendre... Comprendre »
- ⇒ **Angers 2005** « Métacognition, Remédiation »
- ⇒ **Lille 2006** « Tisser des liens pour apprendre »
- ⇒ **Albi 2007** « La pensée logico-mathématique »
- ⇒ **Châtelleraut 2008** « Mémoire et conceptualisation »
- ⇒ **Dole 2009** « Le langage »
- ⇒ **La Rochelle 2010** « Aspects sociologiques de la difficulté scolaire »
- ⇒ **Rouen 2011** « Construire l'écrit, se construire par l'écrit »
- ⇒ **Cenon 2012** « Le temps en questionS, questionS de temps »
- ⇒ **Orléans 2013** « Le JEU : quels enjeux pour les apprentissages? »
- ⇒ **Brest 2014** « Corps et apprentissages, quels accords? »
- ⇒ **Le Mans 2015** « Culture d'origine et apprentissages »
- ⇒ **Tours 2016** « Quelles médiations pour apprendre? »
- ⇒ **Paris 2017** « Les processus d'apprentissage : Des premiers pédagogues aux neurosciences, les acquis de la recherche »

## Des publications

- Une revue interne : « INTERACTIONS »
- Une revue sur la vie de la Fédération : « Rue de la FNAME »
- Des DVD/CD de formation interne : Lille 2006 (*épuisé*) ; Albi 2007 (*épuisé*) ; Châtelleraut 2008 ; Dole 2009 ; La Rochelle 2010 ; Rouen 2011 ; Cenon 2012 ; Orléans 2013 ; Brest 2014
- 5 ouvrages (actes de colloque) en collaboration avec les Éditions RETZ :
  - o *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (Antony 2003)
  - o *Apprendre et comprendre* (Lyon 2004 et Angers 2005)
  - o *Tisser des liens pour apprendre* (Lille 2006 et Albi 2007)
  - o *Mémoire, langage et apprentissage* (Châtelleraut 2008 et Dole 2009)
  - o *Inégalités scolaires et résilience* (La Rochelle 2010 et Rouen 2011)
  - o *Jeu et temporalité* (Cenon 2012 et Orléans 2013)
  - o *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (Brest 2014 et Le Mans 2015)

## Charte en 10 points du maître E

Tout élève peut progresser.  
L'enseignant chargé des aides spécialisées  
à dominante pédagogique peut favoriser ces progrès.

### Qui est le maître E ?

**Le maître E est un enseignant spécialisé,** qui a suivi une formation diplômante en complément de sa formation initiale.

**Membre de l'équipe RASED**  
(Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), aux côtés du rééducateur et du psychologue scolaire,  
**le maître E est aussi membre des équipes d'écoles** dans lesquelles il intervient.

**Le maître E est un observateur spécialisé,** une personne-ressource. Non chargé de classe, il peut ainsi **prendre le recul nécessaire** pour rencontrer l'enfant, **analyser ses besoins,** échanger avec les autres membres du RASED, l'enseignant et les parents.  
**Il propose une approche différente des difficultés rencontrées par l'élève.** Cela permet à chacun de leur donner une nouvelle signification et de recréer une dynamique en valorisant les réussites.

### Comment travaille le maître E ?

Il **aide** les élèves, individuellement ou en petits groupes, **dans ou hors la classe, sur le temps scolaire.**

Il intervient **en prévention** pour éviter que certaines difficultés ne s'installent.  
Il intervient aussi **en remédiation, en apprenant à l'élève à apprendre et à (se) comprendre** : il l'aide à mettre du sens sur les tâches scolaires, à développer des stratégies, à mobiliser ses savoirs et ses capacités, à (re)prendre confiance en lui.

### Avec qui travaille le maître E ?

**Le maître E élabore un projet d'aide spécialisée en collaboration avec l'enseignant de la classe.**  
Ils se rencontrent régulièrement afin d'**échanger** sur la situation scolaire des élèves, leur évolution et adapter au mieux les actions mises en œuvre.

**Le maître E développe un partenariat avec les parents.**  
Il les rencontre afin de les associer au projet d'aide de leur enfant.

Avec l'accord des parents, **le maître E peut être amené à travailler en partenariat avec des professionnels extérieurs** à l'école afin d'ajuster ensemble l'accompagnement proposé à l'enfant.

Le maître E peut organiser l'aide à l'élève pendant quelques semaines, ou quelques mois. Quand cela s'avère nécessaire, **il accompagne l'élève, ses parents,** sur plusieurs années scolaires.  
**Son travail s'inscrit dans le long terme.**

Le maître E dispose de **temps institutionnalisés** afin de travailler avec les autres membres du RASED, les enseignants, les partenaires extérieurs, et de rencontrer les parents.

# Présentation des auteurs

<b>Ange Ansur</b>	Directrice du programme « Les saventuriers- l'école de la recherche »
<b>Sophie Benkemoun</b>	Docteure en médecine, fondatrice des ateliers parents
<b>Viviane Bouysse</b>	Inspectrice générale de l'Éducation nationale
<b>Daniel Favre</b>	Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier
<b>André Giordan</b>	Professeur à l'université de Genève, fondateur du laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES)
<b>Olivier Houdé</b>	Instituteur de formation initiale, professeur de psychologie du développement à l'université Paris-Descartes, Sorbonne Paris cité (USCP), directeur du LaPsyDE (CNRS)
<b>Martine Lacour</b>	Docteure en psychologie, animatrice de groupes de soutien au soutien, membre du CA de l'AGSAS
<b>Nadine Larcher</b>	Psychologue, formatrice
<b>Laurent Lescouarch</b>	Maitre de conférences en sciences de l'éduca- tion, laboratoire CIVIIC, université de Rouen
<b>José Puig</b>	Directeur de l'INSHEA
<b>François Taddéi</b>	Ingénieur généticien, directeur de recherche à l'Inserm
<b>André Tricot</b>	Professeur de psychologie à l'université de Tou- louse-ESPE, directeur du laboratoire travail et commission-CNRS.
<b>Maël Virat</b>	Chercheur en psychologie pour l'école natio- nale de protection judiciaire de la jeunesse, membre associé à Psitec, université de Lille 3
<b>Jean-Michel Zakhartchouk</b>	Enseignant honoraire, formateur, membre de la rédaction des <i>Cahiers pédagogiques</i>

*Quelles médiations  
pour apprendre ?*

# Médiation, guidage, accompagnement : des postures en tension pour l'étayage des apprentissages

Laurent Lescouarch

**D**ans le domaine des aides aux élèves, nous pouvons repérer une **nébuleuse de notions** présentes dans les textes institutionnels et utilisées de manière quasi équivalente par les agents éducatifs : « accompagnement », « soutien », « aide », « médiation » font ainsi partie d'un nouveau langage usuel du monde enseignant, mais ce **flou sémantique** est à interroger car il peut avoir des conséquences importantes sur le sens des dispositifs. Ainsi, à l'occasion d'interventions avec les professionnels sur les aides aux élèves en difficulté, nous constatons fréquemment la prédominance de ces « mots-valises » dans les propos et leur effet « masquant » pour l'analyse des situations proposées.

De manière plus polémique, ces notions peuvent être perçues comme faisant désormais partie d'une langue de bois institutionnelle performative, justifiant des dispositifs sans que leur portée propre ne fasse elle-même l'objet d'un travail d'analyse approfondi, alors que des dynamiques pédagogiques différentes sont identifiables selon les périodes. Par exemple, en utilisant un vocabulaire de sens commun, les acteurs peuvent avoir l'impression de faire de l'accompagnement dans des interventions qui ne relèvent pas vraiment d'une logique de « cheminement en partage » caractéristique de cette posture. « Accompagner », ce n'est pas la même chose que « médier » ou « guider », même si toutes ces notions participent d'**un même questionnement sur les meilleurs moyens d'aider aux apprentissages**.

Le travail de « maitre E » est un bon exemple de ces tensions car il est depuis son origine fréquemment associé aux notions de « soutien » et

de « différenciation » caractéristiques des pédagogies scolaires « généralistes », ce qui rend difficile le développement d'une professionnalité spécifique de l'aide spécialisée.

Après avoir évoqué dans une première partie les **distinctions sémantiques caractéristiques des différentes postures dans l'aide**, nous développerons les **conditions de structuration des étayages des apprentissages pour les enseignants spécialisés « E »**, associées aux **postures de médiation et d'accompagnement**.

## Les postures d'interaction : le sens des mots

Identifier derrière les mots ce qu'ils impliquent précisément en termes de pédagogie pour penser les actions est un enjeu essentiel. Sur le plan méthodologique, la réflexion pédagogique présentée s'inscrit dans une double perspective :

- celle d'une **pratique d'enseignant** depuis une vingtaine d'années, construite initialement dans des fonctions de « maître E » ;
- et celle d'un **chercheur plus distancié** dans une perspective de « recherche pédagogique » qui vise à essayer de produire des modélisations, des théorisations qui nous permettent d'éclairer les pratiques pédagogiques, mais qui n'ont pas vocation à devenir prescriptives.

Les analyses s'appuient donc sur des éléments de nature différente : des enquêtes et des recherches menées auprès des professionnels de l'enseignement, notamment dans le cadre de la FNAME, mais également sur une auto-analyse d'une pratique pédagogique d'aide aux élèves conduite dans un dispositif d'observation participante. La confrontation régulière avec des enfants en difficulté d'apprentissage, qui ne peuvent ou ne veulent pas apprendre, permet de bien mesurer la distance entre les modèles d'analyse universitaire et la réalité quotidienne de la difficulté.

### *Du guidage à l'accompagnement : des postures à clarifier*

Dans le vocabulaire professionnel, le premier terme fréquemment mobilisé est celui de « médiation », qui nous renvoie à l'idée d'« entre deux » comme l'indiquent Albert & Boutinet (2009, p. 163-164)<sup>1</sup> : « Du latin *mediare* (être au milieu de, s'interposer), la médiation selon son sens

---

1. Consulté à l'adresse : [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_BOUTI\\_2009\\_01\\_0163](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_BOUTI_2009_01_0163)

ordinaire réside dans l'action de servir d'intermédiaire entre deux êtres, deux termes. Sur le plan philosophique chez Hegel, la médiation correspond au moment dialectique où la prise en compte des contraires, selon l'art du dialogue, permet d'arriver à la synthèse, constituant un progrès. Sur un plan pédagogique, la médiation traduit le processus de formation de la personne par l'entremise d'un médiateur vecteur de liaison entre un sujet et un objet de connaissance. »

Ainsi, pour Chaduc, Mecquenem & Larralde (1999, p. 242), « est médiateur tout élément qui s'intercale entre deux autres et en modifie la relation », et **plusieurs axes de médiation peuvent être distingués dans le domaine de l'enseignement** : la transmission des connaissances, le rapport à l'apprendre, la régulation du vivre ensemble. Cette notion de médiation est polysémique et nous pouvons distinguer différents niveaux de sens.

Le premier usage du terme dans les propos des professionnels renvoie à l'idée de « **supports et situations de médiation** » pour caractériser des montages pédagogiques visant à déclencher la réflexivité, comme, par exemple, des situations de résolution de problème qui vont faire l'objet d'une intervention. Dans ce type de dispositif, ce sont les espaces d'échange et de confrontation des conceptions qui sont valorisés afin de permettre des prises de conscience et jouer le rôle du tiers.

Dans un deuxième registre de sens, le terme désigne également un « **élément médiateur** », un objet culturel, technique, qui va jouer le rôle de tiers et constitue ainsi un élément de l'apprentissage lui-même, comme, par exemple, dans une pédagogie telle celle de Montessori, où le matériel didactique joue ce rôle de médiateur. Dans cette perspective, le langage est un élément médiateur fondamental, notamment pour les enseignants spécialisés, qui créent des **espaces de parole sur l'action, de paroles sur le ressenti permettant une mise à distance par cette médiation du langage**.

Pour Vygotski, la relation entre individu et environnement est médiatisée par le groupe social et par conséquent la pensée se construirait d'abord dans des relations interpsychiques avant d'être intrapsychiques. Autrement dit, le langage est perçu comme un « instrument psychologique » fondamental, qui est d'abord social (communication), puis égocentrique (ne s'adresse pas à l'autre, mais aide au raisonnement) et enfin intérieur (reflet de la pensée). Intégrer les théories de Vygotski à la réflexion pédagogique conduit donc à penser l'apprentissage comme fondamentalement social et à s'intéresser aux **possibilités de médiations offertes par l'environnement**.

Le troisième sens, qui nous intéresse tout particulièrement, renvoie à une **posture particulière dans les interactions**. Le terme caractérise alors

une situation dans laquelle le formateur, l'enseignant, est en position de tiers distancié pour permettre l'engagement du sujet dans la résolution du problème. **La part d'autonomie et d'initiative du sujet dans la perspective médiationnelle est donc centrale.** Le médiateur est quelqu'un qui est dans une position de neutralité, de retrait et aussi de non-directivité au sens de Rogers<sup>2</sup>.

Cette dimension questionne la forme scolaire traditionnelle dans la posture des enseignants par rapport aux élèves. Dans l'approche du « processus enseigner » (Houssaye, 1993), dans lequel l'enseignant-e est avant tout un-e « sachant », un-e savant-e qui va enseigner à quelqu'un supposé ignorant, les dynamiques de médiation sont rares et la figure d'interaction dominante relève d'un registre à distinguer de la médiation, celui de la tutelle, mis en évidence par Perraudeau (2006).

Pour cet auteur, **la tutelle implique une collaboration, mais dans une hiérarchie, une verticalité**, qui est assumée en distinction de la posture de médiation car, à la différence du tuteur, le *médiateur* n'intervient pas avec l'élève dans l'activité engagée et reste dans une posture distanciée, « tout en restant garant du passage du savoir en acte ou du savoir-faire vers la conceptualisation, suscitant l'émergence du savoir-dire comme dynamique de passage vers la conceptualisation ».

Nous pouvons donc repérer une **différence importante entre la posture de tutelle et celle de médiation**, à la fois dans sa forme (distance du médiateur vis-à-vis du sujet) et dans son objet (intervention sur les conditions du rapport au savoir et non sur l'exécution de la tâche).

De plus, les approches tutélaires peuvent, elles, se décliner en deux catégories importantes à distinguer : le guidage et la guidance.

**Le guidage** constitue la figure traditionnelle de l'interaction éducative, comme l'indique Nunziati (1990, p. 47-64), et conduit dans la relation à l'élève à « baliser son parcours en lui indiquant les opérations à effectuer et leur ordre d'exécution » (p. 57) sans faire appel aux enjeux de prise de conscience et de transfert.

La **guidance** est une seconde posture, également tutélaire et inductive, qui fait plus appel à la démarche du sujet et à la conscientisation de ses procédures par une réflexivité sur l'action. Elle vise à une forme

---

2. Cette attitude s'inscrit dans une recherche de congruence, d'authenticité, c'est-à-dire la capacité qu'on peut avoir dans une position de médiateur à être authentique, à être vrai dans ce qu'on fait. Elle est également associée avec une attitude positive inconditionnelle et une position empathique cherchant à comprendre la logique de l'autre, car on ne peut accueillir la parole de quelqu'un qu'à condition de lui renvoyer que ce qu'il a à dire est intéressant.

d'autonomisation de l'apprenant face à la tâche qui lui est dévolue à partir de l'analyse des effets des actions et des erreurs. « La guidance part d'une volonté de créer et mettre en place les conditions d'un fonctionnement autonome de l'élève, dont le résultat sera une base d'orientation rationnelle. Il faut amener l'élève à rationaliser les modes d'utilisation des connaissances, à s'appropriier les procédures des tâches et les outils d'évaluation. » (*Idem*, p. 57) **La différence avec le guidage réside donc dans la place laissée à la conscientisation des actions par le sujet.**

En complément, nous pouvons distinguer une quatrième posture dans les interactions relatives à l'« accompagnement », terme qui constitue également un mot-valise puisqu'il renvoie à un niveau plus général, celui d'une dynamique d'accompagnement des personnes dans leur scolarité avec des dimensions liées au contrat, à l'alliance éducative, au projet. En terme de posture, il désigne une forme d'interaction plus spécifique dans la relation, accompagner s'inscrivant dans l'idée d'un partage, d'un cheminement partagé vers un but, comme l'indique Paul (2009) : « Il y a bien effectivement une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique même du verbe *accompagner*, *ac-cum-pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. Ainsi la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. »

Au sens littéral, **l'idée d'« accompagnement » renvoie donc à un sujet ayant son propre projet bénéficiant d'interactions avec un tiers pouvant lui permettre de suivre son propre cheminement** dans une définition très proche de celle de De La Garanderie (2004, p. 88) : « Accompagner ce n'est pas devancer, ce n'est pas précéder. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas un but à proposer. Mais une fois le but indiqué, on aura à accompagner celui qui aura décidé de l'atteindre afin de le soutenir, de l'aider dans son déplacement. »

L'« accompagnateur » au sens restreint serait donc en retrait, au service du projet de l'apprenant en position de ressource, et on retrouve de telles pratiques chez les « maitres E » pour favoriser une réorganisation du rapport à l'apprendre en aidant certains élèves à refaire par eux-mêmes l'expérience du risque de l'apprentissage dans un environnement sécurisant avec un adulte « compagnon ».

## Des postures complémentaires

Ces distinctions sont très importantes car elles permettent de situer plusieurs formes différentes d'étayage par l'interaction au service du pédagogue. À partir de ces différentes distinctions, nous avons donc construit une modélisation d'analyse des situations structurée sur ces quatre postures différentes dans un continuum allant du pôle du guidage à celui de l'accompagnement (Lescouarch, 2014). Nous pouvons donc distinguer les différentes postures résumées dans le tableau suivant.

### Des formes d'interaction en tension

	TUTELLE		AUTONOMIE	
	Guidage	Guidance	Médiation	Accompagnement
<b>Dynamique de l'action</b>	Faire suivre un cheminement réglé et prévu par l'intervenant. Interaction de tutelle directive	Structuration d'un cheminement de pensée en suscitant la réflexivité (maïeutique) Interaction de tutelle réflexive	Organisation de l'environnement et de la situation d'apprentissage Mise en retrait comme ressource ponctuelle, intervention à la demande en position de tiers distancié dans la verticalité	Chercher ensemble la solution d'une situation problématique pour le sujet Ressource mutuelle Interaction en position de ressource horizontale au service du projet de l'accompagné
<b>Position</b>	Asymétrie des statuts	Asymétrie des statuts	Asymétrie des statuts	Asymétrie des statuts
<b>Posture</b>	Verticalité	Verticalité	Verticalité	Horizontalité de la relation au problème
<b>Rapport au savoir de l'encadrant</b>	Sachant	Sachant	Sachant	Posture de relative « ignorance »
<b>Degré de directivité</b>	Directivité		Semi-directivité	Non-directivité
<b>Exemples de situations caractéristiques de la posture</b>	Exercices et leçons	Entretiens à visée cognitive sur des exercices	Situations de résolution de problèmes et projets d'adulte	Projets d'enfant (collectifs ou individuels)

Pour résumer, dans cette modélisation, le guidage s'inscrirait dans une dynamique très balisée dans laquelle l'intervenant organise l'environnement d'apprentissage en ayant fixé les buts et le chemin à suivre sur un mode directif. La guidance implique une approche moins directive, intégrant la réflexivité du sujet, mais la démarche reste tutélaire et le but comme le chemin sont fixés par l'intervenant.

En distinction, dans le cadre de la posture de médiation, l'apprenant est invité à construire ses propres réponses dans des situations où les objectifs restent cependant fixés par l'intervenant-e qui se met en position de retrait, tiers disponible, « ressource », garant-e du déroulement. Enfin, dans la posture d'accompagnement, la dynamique consiste à laisser l'apprenant faire son propre chemin et fixer son propre but, en se positionnant également comme ressource, mais dans un rapport relationnel d'horizontalité.

Nous sommes ici dans un registre de posture éducative qu'il ne faut pas confondre avec la question de la position occupée par l'éducateur. Pour Develay<sup>3</sup>, la posture est une manière d'être avec l'autre qui, dans le cas de figure de l'accompagnement, implique une certaine horizontalité de la relation. La position renvoie au statut de l'éducateur et à sa place dans l'espace institutionnel qui s'inscrit, par définition, dans une logique de verticalité. Cependant, si un enseignant est statutairement dans la verticalité, il peut mettre en place des formes pédagogiques qui s'inscrivent dans une horizontalité permettant de s'appuyer sur une posture d'accompagnement : on cherche ensemble la solution et cela change le rapport à l'apprendre.

**La tension liée à la posture de contrôle et de guidage (inhérente à l'asymétrie de la situation éducative) et celle liée à une posture d'accompagnement (dans laquelle le guidage laisse la place à un « cheminer avec ») constituent donc une clé de lecture fonctionnelle pour décrire et interroger les dispositifs.** Ces distinctions permettent d'analyser les situations et de penser les actions car les formes d'interaction sont un organisateur essentiel de l'activité dans une perspective que soulignaient déjà Paquay *et al.* (2007, p. 139-153) : « Le mode de guidage des interactions est un organisateur fort de la pratique enseignante ; la manière dont l'enseignant guide la dynamique des interactions varie selon chaque enseignant et reflète, selon nos travaux, une certaine stabilité (guidage ouvert ou fermé...). » (p. 141).

---

3. M. Develay, « L'accompagnement dans la formation à distance peut-il rendre présente l'absence ? », Actes à paraître.

Les distinctions entre ces différentes postures d'interaction peuvent aider les professionnels à positionner leurs interventions car elles ont pour chacune d'entre elles une cohérence interne importante à respecter. Inscrites dans une démarche pédagogique pragmatique, **les interactions d'étayage observées dans les classes se caractérisent par une alternance de postures** dans les différents pôles organisateurs. Dans une même séance, selon leurs modèles pédagogiques de référence, les acteurs peuvent passer d'interventions très guidantes en verticalité à des registres de médiation ou d'accompagnement en horizontalité.

Perraudau (2006) montre ainsi que tutelle et médiation sont deux figures différentes de l'interaction qui se justifient d'un point de vue pédagogique et correspondent à des objectifs différents pour le formateur : « Il privilégie la tutelle s'il souhaite accompagner pas à pas les élèves dans une découverte pour laquelle ils considèrent qu'ils risquent d'être en échec s'ils agissent seuls. Il adopte une posture de médiation s'il souhaite laisser les élèves échanger et confronter leurs points de vue sans interférer. Il lui faut avoir réfléchi à sa posture pour ensuite l'expliquer aux élèves afin de les engager dans le travail en connaissant bien les conditions de la réalisation. » (p. 206).

Entre le « sur-étayage » empêchant l'autonomisation et le « sous-étayage » relevant du spontanéisme et de l'« admiration béate des aptitudes qui s'éveillent » (Meirieu), le pédagogue doit construire une **voie médiane** en articulant ces différentes postures et en le faisant dans un registre conscientisé pour faire passer en geste professionnel réfléchi des approches pour l'instant trop souvent intuitives.

Dans la conception d'un environnement d'apprentissage, il est donc important d'analyser les outils pensés pour les apprentissages et la place de l'*alter* comme ressource dans les différents modèles proposés aux apprenants.

## **Les pratiques pédagogiques des spécialisés « E » en RASED : quels étayages ? quelles médiations ?**

### ***Visées des actions d'étayage et postures d'intervention***

Pour les enseignants spécialisés, il est important de s'intéresser également aux **visées des actions d'étayage** et aux dimensions qu'elles travaillent dans la perspective de mieux réussir. Autrement dit, il s'agit d'analyser dans quels registres se jouent les étayages proposés pour faciliter les apprentissages.