

GTCS introduction du temps FNAME+

Comme chaque année depuis 2009, la FNAME a proposé, à l'issue de son 12^{ème} colloque annuel, un temps FNAME+, sous la forme d'une table ronde réunissant plusieurs chercheurs de son Comité Scientifique, autour d'un questionnement professionnel.

Samedi matin 18 octobre 2014, à l'auditorium du lycée Dupuy de Lôme, 120 maîtres E étaient présents à cette 5^{ème} table ronde du Comité Scientifique de la FNAME qui a réuni cette année François Boule, Laurent Lescouarch, Isabelle Nédélec-Trohel et Jeannette Tambone.

Maryse Métra, présidente de l'AGSAS, assurait la modération de cette table ronde.



Depuis 4 ans, le Groupe de Travail en lien avec le Comité Scientifique de la FNAME, le GTCS, dont l'objectif est de dynamiser et de faire évoluer notre réflexion professionnelle, tente de faire croiser nos questions de terrain avec les apports et le regard extérieur des chercheurs.

Cette année, dans le cadre d'une redéfinition des missions des enseignants spécialisés des RASED, et dans un contexte professionnel qui reste difficile pour les enseignants spécialisés, la FNAME a souhaité approfondir sa réflexion autour du rôle de personne-ressource que le maître E peut être amené à tenir dans l'école d'aujourd'hui et de demain.

Les chercheurs du Comité Scientifique de la FNAME ont été interpellés sur la question suivante :

« Quelle est votre conception du rôle de personne-ressource pour un maître E au sein de l'école actuelle ? »

La même question a été proposée aux maîtres E de terrain, adhérents ou non de la FNAME, par le biais d'un questionnaire en ligne, depuis juin 2014.

Les maîtres E ont été nombreux à participer à cette enquête préparatoire et à s'exprimer sur le sujet. 229 réponses ont été collectées. Sur les 900 maîtres E au niveau national, 25% ont participé à notre enquête. Bel échantillon de pratiques sur la France ! Tous les départements sont représentés !

Une première analyse des réponses a été menée par les maîtres E du GTCS et a été présentée en introduction de cette table ronde du 18 octobre 2014. Cette analyse avait été envoyée aux chercheurs qui ont accepté de nous accompagner dans notre réflexion professionnelle sur cette « pas si nouvelle », mais souvent « informelle » dimension du métier, afin qu'ils préparent leur intervention.

Chaque chercheur présent a ainsi pu présenter sa conception de ce que pourrait être le rôle de personne-ressource pour un maître E. Puis Maryse Métra, en tant que modératrice, a assuré les échanges entre les chercheurs et les maîtres E présents dans la salle, très réactifs, selon les mots de Jeannette Tambone. Parce que la question d'une clarification « maître E/conseiller péda » se pose, un membre de l'ANCP avait également été convié à participer à ce temps FNAME+.

À partir de cette enquête, de ses résultats, et du regard que les chercheurs du Comité Scientifique ont proposé le 18 octobre 2014 sur la question posée, le travail de réflexion sur ce sujet qui nous interpelle vivement, se poursuivra au sein du GTCS, avec les chercheurs, afin d'aboutir à la publication d'un texte, au nom de la FNAME, pour rendre visible par tous, maîtres E et institution, notre conception du rôle de personne-ressource.

Table Ronde du Comité Scientifique - 18 octobre 2014

« *Quelle est votre conception du rôle de personne-ressource pour un maître E au sein de l'école actuelle ?* »

Chercheurs invités :

François BOULE, agrégé de mathématiques, docteur en sciences de l'éducation, ancien Maître de conférences à l'INS-HEA, Suresnes.

Laurent LESCOUARCH, Maître de conférences en sciences de l'éducation à Rouen, laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation et formation)

Jeannette TAMBONE, Docteur en Sciences de l'éducation, Laboratoire ADEF, Réseau OPHRIS

Isabelle NÉDELEC-TROHEL, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'ESPE d'Amiens-Université Picardie, laboratoire du CAREF, référente de la nouvelle formation CAPA-SH option E à Amiens

Modératrice : **Maryse MÉTRA**, présidente de l'AGSAS

Introduction de Maryse MÉTRA

Maryse MÉTRA rappelle la question posée par la FNAME, question à laquelle les chercheurs présents vont tenter d'apporter leurs éléments de réponse. Cette table ronde se déroulera dans un cadre bienveillant, où la parole de l'autre et les différents positionnements seront respectés. Les collègues de la salle sont invités à réagir en proposant des questions écrites : celles-ci seront proposées aux chercheurs afin que le débat puisse avoir lieu.

Maryse MÉTRA invite ensuite chaque intervenant de cette table ronde à se présenter.

Jeannette TAMBONE : ancienne maître E, formatrice CAPSAIS puis CAPA-SH, responsable de la formation CAPA-SH à l'ESPE d'Aix-Marseille ?.... Dans le cadre de son travail de recherche, elle s'est intéressée aux enseignements adaptés, puis plus précisément au travail du maître E. Elle mène parallèlement un travail sur l'adaptation scolaire et l'inclusion scolaire, autour des questions du métier de maître E qui travaillent en regroupement d'adaptation, et aussi avec des enseignants de classe qui mettent en place des dispositifs d'aide en amont du travail en classe.

François BOULE : agrégé de mathématiques, docteur en sciences de l'éducation, ancien Maître de conférences à l'INS-HEA, Suresnes, membre du Comité Scientifique de la FNAME depuis 2009.

Isabelle NÉDELEC-TROHEL : enseignant chercheur à l'ESPE d'Amiens-Université Picardie, formatrice ASH et référente de la nouvelle formation CAPA-SH option E à Amiens

Laurent LESCOUARCH, enseignant chercheur Département des Sciences de l'Education Rouen, membre du CS depuis 4 ans, travaille avec le GTCS depuis 4 ans maintenant. Mène des recherches sur l'accompagnement des élèves en difficulté dans le champ scolaire et périscolaire, et notamment dans les RASED.

Christelle IBERT coordinatrice du GTCS, maîtresse E à La Montagne (Loire-Atlantique).

Présentation des résultats de l'enquête : le regard des membres du GTCS sur les réponses des maîtres E – Christelle IBERT



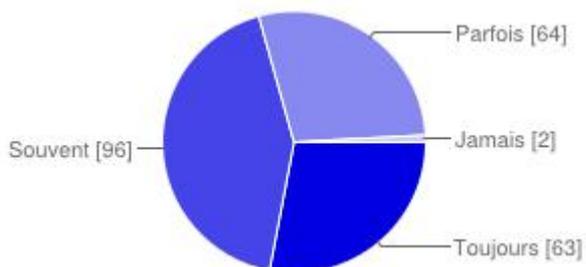
Christelle IBERT précise les modalités d'élaboration du questionnaire en ligne, et le traitement des réponses via un logiciel.

Le résumé des réponses est présenté sous forme de « camemberts » (ci-dessous), à partir desquels les collègues du GTCS ont tenté de faire émerger ce qui nous interpelle, ce qui nous questionne et ce qui fait tension, en croisant les pourcentages affichés aux réponses des collègues aux questions ouvertes.

Extrait du résumé des réponses, pour illustration :

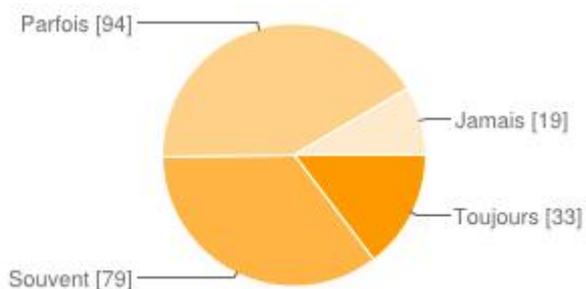
1. Je participe aux conseils de cycle.

Toujours	63	28 %
Souvent	96	43 %
Parfois	64	28 %
Jamais	2	1 %



2. J'analyse les évaluations de classe (évaluations systématiques avec les élèves de GS, CP ou CE1) avec les enseignants.

Toujours	33	15 %
Souvent	79	35 %
Parfois	94	42 %
Jamais	19	8 %



Première analyse de l'enquête FNAME « maître E personne-ressource ? » , à partir des réponses au 12 septembre 2014

Une première lecture des retours de collègues fait apparaître des **craintes quant au rôle de personne ressource : celle de ne plus être « enseignant spécialisé » et de devenir « expert de la difficulté scolaire »**. Or ce qui semble apparaître d'une lecture plus approfondie de ces mêmes réponses est que **le maître E est un « expert de l'aide spécialisée »**. Sa principale motivation est le travail auprès de l'élève. Ce travail incluant le travail avec l'enseignant, pour qu'il y ait un transfert auprès de l'élève.

Analyse des Q sort

Les lunettes d'analyse : pointage dans trois colonnes les réponses des collègues en fonction du pourcentage des réponses.

- > à 60% de « toujours » et « souvent »
- entre 20 et 60 % de « toujours » et « souvent »
- < à 20 % de « toujours » et « souvent ».

Mais aussi les pourcentages > 60% de « parfois » et « jamais ».

Les résultats

a) > à 60 % de « toujours » et « souvent »

Les actions relevant de cette catégorie sont :

- partager les observations, les évaluations, les outils, des temps informels avec les collègues ;
- prendre des rendez-vous avec les collègues ;
- suggérer, informer, être à l'écoute, aider à comprendre, accompagner la réflexion ;
- permettre à chacun de prendre sa place ;
- laisser des écrits ;
- être référent RASED dans des écoles ;
- porter un regard spécifique sur l'analyse des demandes d'aide ;
- participer aux équipes éducativesparticiper aux conseils de cycle.

b) entre 20 et 60 % de « toujours » et « souvent »

Les actions relevant de cette catégorie sont :

- encourager à,
- montrer comment faire,
- former.

c) < à 20 % de « toujours » et « souvent »

Dans cette catégorie apparaissent :

- participer aux réunions institutionnelles,
- l'aide indirecte,
- la rédaction du projet d'école,
- la collaboration avec les conseillers pédagogiques.

d) > à 60 % de « parfois » et « jamais »

- assumer un rôle de formation,
- collaborer avec un conseiller pédagogique,
- participer à des dispositifs d'aide dans les écoles.

Une analyse possible

Il apparaît ici une **adéquation étonnante entre les termes validés par les maîtres E et ceux présents dans la charte FNAME** (69 % d'adhérents FNAME).

Maître E : enseignant spécialisé dans l'aide à l'analyse des difficultés

L'accompagnement, le partage, la réflexion commune, l'échange, l'aide sont des actions identifiées des maîtres E. On observe ici un recoupement évident entre les termes qu'ils ont employés dans leur première réponse et les résultats du Q sort.

« Partager les éléments de formation, les apports théoriques sur lesquels je m'appuie pour travailler avec les élèves en difficultés me semble un bon levier pour faire changer le regard des enseignants de classe sur les élèves dont nous nous occupons conjointement ».

Les maîtres E semblent boudier les lieux institutionnels : réunions pour le projet d'école, participation à des dispositifs d'aide dans les écoles... alors qu'ils plébiscitent la participation aux conseils de cycle, aux équipes éducatives et leur place en équipe de synthèse.

Nous voyons là apparaître un point de vue partagé par les maîtres E : ils participent facilement au travail collectif autour d'une situation d'élève mais peinent à entrer dans un travail « général », éloigné de leur point de vue « spécialisé ». C'est ce qui ressort d'une manière plus flagrante dans les réponses aux questions 2 et 3. Si les maîtres E ne rechignent pas à analyser les évaluations de classe (14 % de « toujours » et 35 % de « souvent »), l'analyse partagée de leurs propres observations fait partie de leur quotidien (41% de « toujours » et 35% de « souvent »).

96% des maîtres E disent « toujours » et « souvent » aider les enseignants à comprendre les difficultés des élèves dans les apprentissages. Ils se situent bien dans l'expertise de la difficulté scolaire.

D'où cette crainte exprimée par de nombreux collègues à l'apparition du terme de personne ressource dans le pôle ressource de la circonscription, crainte exprimée dans les réponses libres de notre enquête.

Et la prévention dans tout cela ... ?

Les maîtres E mènent **peu d'activités dans les classes pour impulser de nouvelles pratiques**, participent peu aux réunions concernant les dispositifs de type MACLE, ni ne mène des activités dans le cadre de MACLE. Le pourcentage de « jamais » atteint à chaque fois le tiers des réponses.

A la lecture de ces résultats, on peut **s'interroger sur la part des missions de prévention des maîtres E**, dans laquelle la question du maître E comme personne ressource a toute sa place.

Comment intervenir dans ce domaine sans travailler sur le collectif ?

Les maîtres E craignent-ils de perdre leur identité professionnelle en n'intervenant pas strictement dans le cadre de l'aide spécialisée ?

Le décalage caché du « spécifique spécialisé » vers du « collectif spécialisé ».

Les maîtres E travaillent sur des situations d'élèves ayant des difficultés scolaires afin que chacun prenne une place dans ce projet d'aide spécialisée (participation aux conseils de cycle, entretien avec les enseignants, rencontre avec les parents autour du projet d'aide). Or ils sont nombreux à transmettre des aides aux collègues de classe dans la cour de récréation (79% question 14 notamment) alors qu'ils peinent à le faire de manière formelle (48 % de « parfois » et « jamais » à la question 18).

Nous identifions là les mêmes craintes qui apparaissaient lors de la première phase de l'enquête PAEDI sur le partenariat des maîtres E.

Analyse des réponses aux questions libres

Alors prêt ou réfractaire....?

Nous avons trié les éléments de langage pour avoir une première vision des réponses des maîtres E concernant la position de personne-ressource ».

Certains affirment déjà cette place :

- « ce serait simplement reconnaître une action qui existe déjà dans les interactions entre le maître E et les écoles où il intervient »,
- « je pense que le maître E est déjà perçu comme une personne ressource selon les secteurs ? c'est un besoin qu'ont les équipes enseignantes qui sont parfois démunies face à la grande difficulté scolaire »,
- « il est déjà personne-ressource ! »,
- « par le fait que le maître E est toujours en recherche de solutions pour les élèves BEP il peut être un éveilleur par rapport à des outils pédagogiques nouveaux »,
- « pour moi un maître E ne peut être ressource que s'il a travaillé directement au sein d'une école »,
- « cela pose la question du rapport à l'autre et nécessite de travailler posture et attitude. Il faut pouvoir apporter une plus-value et ne pas être considéré comme une menace et donc ne pas se positionner en position haute par rapport à la personne qui nous sollicite. Nous sommes présents pour réfléchir ensemble à la situation sans prendre la place de l'autre »

La crainte vis-à-vis de la demande institutionnelle est révélée par des termes comme :

- « Encore faudrait-il préalablement définir ce qu'est une personne ressource !!! Moi je ne sais pas, n'est-ce pas un peu de « poudre aux yeux » pour mieux « gérer la pénurie » ? en tout cas il faut qu'elle continue à intervenir concrètement auprès des élèves en difficultés et il faut des créations de postes !!! » ;
- « Plus de visibilité, reconnaissance d'une compétence, danger de séparer la compétence de l'observation et du travail avec l'élève. Risque d'être un expert, prestataire de service et notamment dans le cas d'une orientation » ;
- « Notre travail demande beaucoup de disponibilités pour chacun, beaucoup d'écoute, de discussion de travail ensemble... ça ne se fait pas au bout d'un fil de téléphone » ;
- « Risque de dispersion, de confusion de fonction, d'illusion de **l'expert-express**, d'instrumentalisation par la hiérarchie » ;
- « L'évaluation de ce qu'apporte le maître E en tant que personne ressource est très difficile à mener ».

Certains s'identifient déjà sur un autre plan que celui du conseiller pédagogique :

- « aucun [intérêt] sur le plan didactique. Ressource au sens aide sur le plan relationnel et aide à entendre et prendre en compte les aspects développementaux de l'enfant et de leurs liens avec les apprentissages » ;
- « nous n'avons aucune place hiérarchique avec nos collègues » ;

- « nous le sommes déjà officieusement, l'officialiser ferait peut-être perdre la confiance des enseignants d'égal à égal »
- « je vais être très dure : la circonscription actuellement n'est plus un pôle ressource mais un « pôle injonction » et/ou un « pôle simili recherche » et donc nous n'avons pas grand-chose à faire dans ce pôle si ce n'est nous décrédibiliser. » ;
- « attention à ne pas être envoyé de façon ponctuelle sur les écoles qui « appellent à l'aide ». Le long terme, la confiance des collègues et la connaissance des familles et des profils pédagogiques des enseignants de classe sont essentiels » ;
- « quelle que soit sa fonction au sein de l'institution, si on ne se présente pas comme un « conseiller » ou pire un « donneur de leçon » mais comme une personne souhaitant partager son savoir avec les autres et capable d'écouter la ou les difficultés sans porter de jugement, on devient naturellement personne ressource pour les autres ».

Analyse possible

Nous avons pointé ici ce qui nous interpelle, ce qui nous questionne et ce qui fait tension.

Plusieurs idées forces émergent des réponses des maîtres E :

- La **position de tiers**,
- La **formation et les compétences spécifiques**,
- La **position de mémoire** et la connaissance des élèves et des familles,
- **Coordonnateur, tisseur de liens**.

On peut aussi y associer :

- **Proximité** (à noter que la perte de la proximité d'avec les équipes d'école apparaît aussi dans les tensions)
- **Réactivité** (« tirer la sonnette d'alarme ! »)
- **Aide et accompagnement**
- Réponses / échanges / co-réflexion
- **UNE** personne ressource et non **LA** personne ressource

Ces déclinaisons des idées forces en principe d'action sont complétées par la notion de « regard », qu'il soit « autre » ou « différent » voire « neuf ».

La question de la posture et de l'attitude est associée à des gestes professionnels (« nous sommes présents pour réfléchir ensemble à la situation sans prendre la place de l'autre » « apporter et accompagner des documents théoriques, pour aider les enseignants qui le souhaitent » « aider les enseignants à faire des aménagements pour les élèves en difficulté »...).

La **formation**, le **temps**, les **moyens**, les **modalités** et le **cadre de mise en œuvre** de cette nouvelle dimension du métier, la **reconnaissance**, la **légitimité**, la **crédibilité**, la **perte de la proximité** d'avec les élèves, les collègues sont les **points de tension**. Ils sont **exprimés en termes de manque** quasiment systématiquement.

Expert / ex-pairs : c'est parce que les maîtres E ont déjà rencontré beaucoup d'élèves et de difficultés qu'ils peuvent apporter une expertise dans l'échange sur les difficultés scolaires des élèves.

Expert dans le « savoir-être », au niveau de la relation professionnelle avec les collègues ; **dans le « savoir-faire »**, dans la relation à l'élève ; **mais le « savoir » ?**

Les IEN aimeraient que les maîtres E répandent leur bonne parole sur leurs savoirs (fonctionnement de l'enfant, les démarches d'apprentissage...).

Les maîtres E répondent à 97 % qu'ils se perçoivent **personne-ressource pour aider l'enseignant à mieux comprendre la difficulté de l'élève et comment il travaille et fonctionne**.

Enfin, quelques remarques sont à méditer :

- « *confident pédagogique, promoteur d'idées* » ;
- « *difficulté d'être « expert » et « pair »* » ;
- « *chaque personne intervenant dans le cursus scolaire d'un enfant devient une personne ressource par les diverses formations, informations dont elle a eu connaissance et qu'elle accepte de partager avec les autres partenaires. Ensuite chaque individu utilisera ces connaissances selon sa spécificité. L'essentiel est que ce soit bien l'enfant qui bénéficie de ces enrichissements !* »

L'enquête sur le rôle de personne-ressource, sur laquelle les collègues du GTCS vont retravailler suite aux débats de cette table ronde, restera en ligne jusqu'au 15 novembre 2014.

Interventions des chercheurs du Comité Scientifique de la FNAME



François Boule propose de définir quelques termes.

Dans cette intervention, je me placerai du point de vue non du chercheur, mais seulement de l'observateur.

Je souhaite d'abord interroger les termes avant d'aborder la question de « **personne-ressources** ».

Les ressources utiles aux enseignants (ordinaires ou maîtres E) concernent les contenus enseignés, la pédagogie, l'apprentissage, l'enfant et ses difficultés, passagères ou persistantes, et les sources psychologiques, psychopathologiques, psychanalytique etc.

Une partie de ces choses sont rencontrées en formation - pour ce qu'il en reste. Mais les choses évoluent, et la formation est de moins en moins « continue » du moins institutionnellement. Et le morcellement est grand : par exemple entre les mathématiques, leur pédagogie, leur didactique, l'envie ou le refus d'apprendre, l'évaluation, les représentations sociales, l'apprentissage, les dys-, la stabilité ou non du savoir (illettrisme), etc. Il suffit d'essayer de lire les articles de spécialistes pour s'en rendre compte ; chacun parle dans sa langue et d'abord à ses pairs.

Il y a aussi le « nuage » (*cloud*), c'est-à-dire les ressources en ligne. Il y a profusion, de quoi s'y perdre, et assurément y perdre du temps. Avant d'espérer tirer parti des ressources, la première nécessité est celle d'une **boussole**. Et il n'est peut-être pas souhaitable d'attendre qu'elle nous soit attribuée par l'institution, au risque que l'école décrète une nouvelle **norme** au lieu de se montrer accueillante.

La première nécessité, plutôt que de laisser chacun gaspiller une énergie considérable, c'est donc de créer une instance d'exploration, de topographie, de tri, et de première analyse. Est-ce l'affaire du Ministère ? De CANOPE ? Des Rectorats ? Des circonscriptions ? Et pourquoi pas de la FNAME elle-même ? Une mise en réseau de tout ça ?

Pour ce qui concerne par exemple l'enseignement des mathématiques et son environnement, on peut rencontrer des outils pédagogiques (ERMEL, BRISSIAUD, « micet.fr/desoutilspourlaclasse », vidéos Khan Academy, « forum-enseignants-du-primaire.com », etc), des supports d'évaluation (UDN2 de C. MELJAC), des témoignages de rééducation (A. SIETY) ou leur théorisation (S. BARUK), les point de vue des Dys- (« Beatrice.Sauvageot.com »), et puis l'actualité du Café pédagogique, les

échanges sur « le-petit-blog-de-l-ais.over-blog.com », le site de Daniel Calin, « sites.google.com/site/ideeash », etc.

Les bons outils sont aussi **des outils de lecture** : il s'agit de lire un comportement et de l'interpréter en s'interrogeant sur ce dont l'enfant a besoin, **pour donner du sens à l'aide à proposer**. Ce qui dessine **une autre boussole possible**.

C'est peut-être ici la proposition d'un nouveau chantier pour la FNAME :

Le premier point de la démarche consisterait à établir une cartographie des domaines : pédagogie, didactique, théories de l'apprentissage, psychologie et psychopathologie, sociologique (image de l'école, résistance culturelle, déficit de communication...) [liste non exhaustive, bien sûr].

Le second point : proposer un **lieu d'accueil** des contributions de chacun selon ses goûts, son expérience et sa compétence : exploration d'un site, compte rendu de lecture dans la langue la plus accessible, témoignage d'une expérience réussie ; et les maîtres E seraient bien sûr particulièrement sollicités.

Ils seraient ainsi personnes-ressources à deux titre : d'une part contribuer à structurer et alimenter ce réseau, d'autre part participer à le faire connaître et l'utiliser dans leur pratique de terrain.

Il existe des modèles-standard (psychologiques, mais aussi didactiques) qui donnent des grilles de lectures et posent un diagnostic. Mais cet étiquetage, souvent hâtif voire caricatural, est une défausse vers le médical, le psychopathologique, ou la pure exclusion : dyslexie, dyscalculie, autisme, TCC, TDAH, « handicap socio-culturel »...

L'opinion ici défendue est que la pédagogie est un **art expérimental**, c'est-à-dire qu'elle ne s'enseigne pas comme un objet achevé, pas plus que la médecine ; un médecin généraliste n'est pas un *robinet* qui déverserait, devant une situation, une quantité de savoir appris jadis. Le savoir qu'il transmet, et qui est sa compétence professionnelle, est constamment enrichi de l'expérience quotidienne, et de l'écoute singulière et attentive de chaque patient. Ainsi également pour l'enseignant, la volonté de comprendre l'élève et ses besoins est au moins aussi importante que les contenus qu'il a reçus durant sa formation initiale. C'est **cet aspect du métier qui participe de la boussole**. Ce qui n'exclut pas quelques phases de théorisations, pour autant qu'elles tendent à **favoriser la communication et** dans la langue la plus simple, plutôt qu'à susciter le cloisonnement en chapelles de spécialistes.

Revenons maintenant à la richesse des positions dont l'enquête s'est faite le miroir ; quatre points me paraissent saillants :

1. les maîtres E se montrent résolument **attachés à l'intervention auprès de l'élève**, en classe ou dans l'école,
2. ils manifestent une certaine défiance ou **réticence, par rapport à l'autorité de tutelle**, le fonctionnement « de bureau », la confusion avec le rôle du CPC,
3. ils sont d'accord avec la mise en place d'**aides pédagogiques rapprochées, de conseil local**, par opposition à l'ordonnance de « recette » ou d'un « venir, conseiller, repartir ».
4. ils expriment un **rôle de veille** par rapport aux « nuages » des ressources : identification des outils ou des références théoriques, mise à l'épreuve critique de ces outils, témoignages et expériences.

Plutôt qu'une conception de « personne-ressources » que je n'estime pas avoir la compétence de proposer, et d'ailleurs qu'il me semblerait dommageable de figer prématurément, c'est plutôt une **procédure**, une démarche de travail, que je suggère, et qui est par définition **évolutive**. Il s'agirait de mettre en forme une interrogation sur ce que pourrait devenir le fonctionnement de maître E « personne-ressource ».

Cette démarche peut contribuer à **réunir** les maîtres E, et à consolider leur **identité**. Et aussi à présenter des arguments au ministère, au cas où le statut de maître E se trouverait menacé.



Jeannette TAMBONE : le maître E « personne-ressource », une approche didactique

Pour tenter de répondre à la question qui fait l'objet de la table ronde, Jeannette TAMBONE s'appuie sur le cadre théorique qui est le sien : la didactique et plus précisément la didactique des mathématiques dont les notions et concepts lui ont permis de décrire les pratiques enseignantes et les pratiques du maître E.

Le maître E en tant que personne Ressource est désigné comme tel par l'institution (circulaire 2014). Pour pouvoir interagir et agir efficacement avec d'autres professionnels, il doit pouvoir déterminer son champ d'intervention et à partir de là définir le cadre de sa pratique pour pouvoir installer une collaboration durable avec des professionnels qui interviennent à partir de champs différents (enseignants des classes ordinaires, rééducateurs, psychologues, médecins, travailleurs sociaux, les parents...) et pour pouvoir être sollicité par eux.

Deux points seront développés : la question de la spécificité du maître E et le champ d'intervention du maître E, à partir de la « recreation d'une relation didactique » entre un élève et un enseignant à propos du savoir.

1. Le métier de maître E : la question de la spécificité

Se définir par la négation.

Dans les années 1990, le maître E était peu défini. Il était généralement défini par ce qu'il n'était pas : ce n'était pas le maître de la classe, pas un maître de soutien, pas un conseiller pédagogique... parce que la profession était peu professionnalisée. Le rapport Gossot montrait d'ailleurs un large éventail des pratiques.

Se définir par la différenciation

Il y a eu nécessité de se définir en se différenciant au niveau des supports, des méthodes. Mais, avec cette approche, on trouvait toujours, au niveau de l'institution, des contre-arguments : le maître E travaille en petits groupes ou au plus près des élèves, il arrive aussi que les enseignants des classes aient recours aux mêmes pratiques. De même pour les supports : le conte, les albums la liste est longue. Et on pourrait encore et encore trouver des différenciations qui se déclinent sur ce monde-là. Cette manière de faire mène à une impasse.

L'apport des travaux des didacticiens à partir de l'observation des pratiques dans les classes, c'est de dire que ce qui définit d'abord les pratiques du maître E c'est de partir du fait qu'il est d'abord un enseignant comme tous les enseignants du système scolaire au sens où il se doit d'enseigner et faire en sorte que les élèves apprennent... Alors où est le spécifique ?

Les pratiques du maître E spécifiées par le dispositif

Ce qui définit d'abord la spécificité des pratiques du maître E, c'est le dispositif dans lequel le maître E enseigne. Le maître E dispose d'un autre espace, où l'institution va lui permettre des choses qui ne sont pas permises en classe : régresser sur l'axe du temps didactique, il peut se permettre de ne pas aller au rythme des programmes, travailler avec les élèves à partir d'objets de savoir marqués d'obsolescence dans la classe d'origine des élèves...

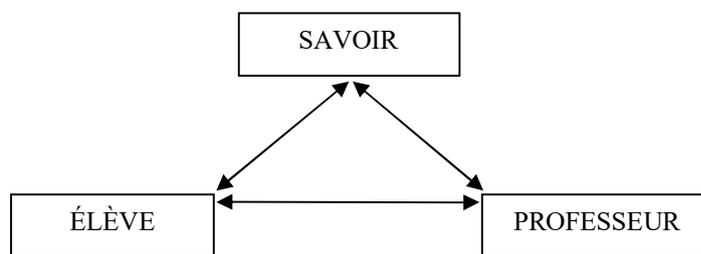
Le dispositif spécifie les pratiques : c'est un dispositif où il faut constituer sa classe (petits groupes d'élèves) et ses programmes d'enseignement car les élèves et les enseignements ne sont pas donnés par l'institution comme dans les classes ordinaires mais construits par le maître E. Pour J. TAMBONE, les pratiques du maître E ne sont pas spécifiques mais elles sont spécifiées par le dispositif dans lequel il enseigne (Tambone & Mercier 2003). Ce dispositif est dépendant de la classe. Il a été décrit comme un système didactique auxiliaire d'un système didactique principal qu'est la classe d'origine de l'élève (Tambone 2014).

2. Le champ d'intervention du maître E : recréer une relation didactique entre un élève et un enseignant à propos du savoir.

Pour pouvoir décrire les pratiques enseignantes les didacticiens s'appuient sur la notion de système didactique.

« Le système didactique est organisé en triplet (professeur-élève –savoir), ce triplet définit l'objet élémentaire de la didactique, c'est-à-dire la plus petite unité de signification de l'analyse didactique des systèmes d'enseignement. » (Chevallard-1985)

Le triangle didactique, ou triplet :



Le maître E dans le regroupement d'adaptation doit reconstruire de la triangulation Maître –Elève-Savoir pour que l'élève puisse à nouveau entrer dans la relation didactique qui dans sa classe a été parfois rompue. Ce qui implique de faire en sorte que l'élève reprenne un dialogue avec d'abord l'enseignant spécialisé, **à propos d'un savoir accessible par lui.**

Le travail du maître E est **centré alors sur le rapport au savoir de l'élève.** Cela suppose d'acquérir pour le maître E une totale maîtrise dans ces domaines au niveau théorique pour pouvoir ensuite ajuster les pratiques, les adapter. (Avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir situer l'élève notamment au niveau de l'aspect développemental du lire – écrire ; de la numération, du nombre...).

L'observation des élèves dans leur rapport aux savoirs scolaires suppose aussi une bonne maîtrise des outils d'évaluation (Médial, TEDI Math, UDN II)

Ainsi **recréer une triangulation didactique en regroupement d'adaptation, c'est restaurer l'élève à sa place d'élève en lui proposant un savoir accessible,** à partir de situations d'enseignement-apprentissage. C'est faire en sorte qu'il puisse à nouveau se reconnaître en tant qu'élève d'abord dans le regroupement d'adaptation puis dans sa classe pour que son enseignant puisse à nouveau le considérer comme un élève enseignable par lui.

Le travail du maître E consiste donc **à permettre un remillage avec les objets de savoir et la culture scolaire associée à ces objets** dans un système auxiliaire, en visant le système principal qui demeure le lieu de la norme scolaire. Il faut que l'élève réussisse à « performer » dans sa classe.

Pour conclure : il s'agit pour le maître E de définir ses pratiques enseignantes, de les rendre visibles à partir du dispositif qui le spécifie et à partir de ce qui est le cœur de métier : la centration sur le rapport au savoir scolaire de l'élève. Situer ainsi son champ d'intervention permet de faire entendre une voix ancrée dans l'espace du didactique, une voix singulière adressée aux différents partenaires.

Isabelle NEDELEC-TROHEL : il faut un dispositif didactique pour faire « mieux apprendre dans la classe ».



Les recherches menées à Amiens portent sur la collaboration enseignant de la classe/maître E et sur la mise en place de dispositifs didactiques, pour **permettre à l'élève de travailler au plus près de la classe**. L'objectif étant de déplacer le regard « des élèves vers les pratiques » (à partir de vidéos).

Ces recherches sur les pratiques de maître E, avec la mise en place de dispositifs d'aide du regroupement d'adaptation vers la classe, et de la classe vers le regroupement d'adaptation (Allers/Retours), ont permis, en s'appuyant sur la vidéo et des entretiens, une étude à des échelles larges ou plus restreintes.

L'appui sur la didactique des mathématiques a permis de mettre en évidence des **pratiques efficaces pour le maître E**, qui est une personne ressource dans une école à propos des savoirs en jeu dans cette école.

Le constat

La **reprise par le maître E** au regroupement d'Adaptation de **connaissances mal maîtrisées**, par certains élèves moins avancés, rend compte de **notions résistantes récurrentes** auxquelles sont confrontés les maîtres de classe.

Une conception du rôle de personne-ressource pour le maître E.

L'un des rôles clé du maître E comme personne ressource dans l'école pourrait consister à **envisager conjointement avec les maîtres de classe des dispositifs de travail pour aider les élèves**.

Comment le maître E, en tant que maître spécialisé, **pourrait-il agir en ce sens ?**

Rôle et place du maître E sous contraintes.

Le rôle de personne-ressource ne peut pas s'appliquer tel quel, c'est un travail avec l'humain, cela nécessite donc la prise en compte de plusieurs contraintes :

- 1) penser deux systèmes conjoints et dépendants ;
- 2) penser la symétrie ;
- 3) penser la coopération ;
- 4) identifier les notions résistantes et récurrentes ;
- 5) penser les allers-retours RAD et classe.

Voir le RAD et la classe comme deux systèmes conjoints et dépendants

Le regroupement d'adaptation et la classe sont deux systèmes conjoints et dépendants, dans lesquels deux professeurs agissent. Il faut dépasser une forme de concurrence entre les deux fonctions et voir les deux lieux comme deux systèmes, un système principal, la classe, dont est dépendant un système auxiliaire, le regroupement d'adaptation (Jeannette TAMBONE, 2003, 2010).

Vers une sorte de symétrie entre maître E et maître de classe

Pour agir sur le savoir, il est nécessaire de tendre vers une forme de symétrie dans les rôles et les places endossés par les maîtres de classe et les maîtres E, pour aider conjointement des élèves moins avancés à mieux apprendre : le maître E est dans l'école au seuil de la classe, avec une différence de temporalité dans l'action.

La parole de l'un et de l'autre a même valeur, il n'y a pas de relation hiérarchique. Maître E et maître de la classe doivent tendre vers une forme *de complicité épistémique solidaire*. La responsabilité partagée permet d'enseigner mieux à certains élèves.

Vers une forme de coopération maître E/maître de la classe : un espace partagé pour la coopération.

Il s'agit de penser l'aide en appui sur une forme de coopération maître de la classe/maître E.

Chaque système didactique (RAD/classe) implique des pratiques spécifiques à définir (cf. Jeannette TAMBONE) et à diffuser. Chaque professionnel déploie des ressources propres à son champ d'intervention, à partager.

Il faut donc choisir des situations d'apprentissage qui seraient susceptibles de faire gagner de la valeur en classe. Cela engage les actions du maître E et allège la responsabilité du maître de classe qui se sent moins seul à gérer la difficulté de l'élève. Il y a alors création d'une culture scolaire commune, pour éviter distance et éloignement entre les deux systèmes.

S'atteler ensemble à identifier des notions résistantes et récurrentes.

Alors qu'on a tendance à donner moins aux élèves en difficultés, il s'agit là de **réfléchir conjointement** à partir de **notions résistantes et récurrentes** plutôt qu'uniquement à partir des **difficultés rencontrées par les élèves** (cf. ROINE). Donc de mener une co-réflexion sur les notions qui résistent de façon récurrentes dans une école. Ex : la résolution de problèmes qui pose problème, l'état initial à trouver...

Des allers-retours entre le regroupement d'adaptation et la classe.

Afin d'envisager *comment étoffer les pratiques* pour enseigner ces notions résistantes, il faut penser le RAD et la classe comme **des dispositifs didactiques avec des allers-retours** entre RAD et classe. Il ne s'agit pas d'instrumenter des élèves de RAD mais de **les mettre en position d'apprenant dans la classe**.

Penser la classe et le RAD pour qu'il y ait migration vers la classe des savoirs étudiés en RAD ainsi que des manières professorales de faire et de dire, afin de repenser les façons de faire apprendre. Cela permet la prise en compte dans la classe de ce que sait l'élève pour la classe. On parle alors de co-enseignement, comme le pense Philippe Tremblay, un collègue québécois.

Conclusion

Le maître E peut être **un incitateur à la remise en question des savoirs résistants et récurrents pour re-penser conjointement les pratiques** en appui sur son expertise de maître spécialisé et sur des ressources pressenties, notamment les liens théoriques et pratiques que son positionnement lui permet de fréquenter.



Laurent LESCOUARCH s'inscrit dans une définition « militante » du métier, au regard de la Charte de la FNAME.



Le sujet est polémique, et les réponses au questionnaire le disent. Cela renvoie à la définition du métier dont on sait qu'elle n'est pas consensuelle, et les modalités d'exercices restent multiples et diverses.

Laurent LESCOUARCH s'inscrit dans la définition du métier formalisée par la FNAME dans sa charte, où le maître E est spécifié dans un champ d'intervention qui va au-delà des seules interventions didactiques, dans les différentes dimensions de l'accompagnement des apprentissages. Ce n'est pas seulement un enseignant, il a d'autres missions que celle d'enseigner (ex : accompagner les enseignants, les familles).

Dans cette approche du métier, la spécialisation E porte sur des espaces et des domaines spécifiques, absents de la formation initiale des enseignants. Elle s'inscrit dans les champs théoriques de la sociologie, de la psychologie et dans le champ du **rapport à l'apprendre**.

Son hypothèse : il y a nouveauté, dans cette dimension de « personne-ressource », même si des pratiques existent déjà et sont informelles. Le texte de la circulaire le signifie et, en ce qui concerne le pôle ressource, indique une injonction venue d'en haut d'investir un nouveau rôle explicite dans ce registre.

Personne-ressource :

On a besoin d'enrichir les grilles d'analyse de la difficulté. Issus de la formation initiale, les prismes d'analyse des collègues généralistes sont très restreints et les collègues des classes ne connaissent pas les travaux de chercheurs qui permettent de mieux comprendre, par exemple, les malentendus scolaires, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont tout autant sources de difficultés que les situations d'apprentissage elles-mêmes.

C'est ce cadre théorique différent et spécifié qui donne légitimité aux enseignants spécialisés à intervenir en tant que ressource. L'enjeu est d'être **dans des pratiques collaboratives à partir des spécificités de chacun pour ne pas être dans des pratiques substitutives les unes aux autres** et du point de vue de Laurent LESCOUARCH, les enseignants spécialisés ont bien un rôle à jouer dans les dimensions d'analyse de la difficulté extérieures aux questions strictement didactiques (qui relèvent des habitus du métier d'enseignant généraliste et pour lesquels les collègues sont déjà instrumentés).

C'est là qu'il y a débat entre les intervenants à cette table ronde dans la définition du métier et donc les espaces dans lesquels les enseignants spécialisés pourraient être ressources. Ce qui pourrait nous mettre d'accord, c'est le contrat didactique, car le malentendu scolaire se joue aussi du côté du **contrat didactique**.

Dans la relation aux enseignants généralistes, la question du conseil se pose : il y a tension sur l'idée de symétrie dans le « cheminer ensemble », c'est une question de posture à trouver.

La position (*renvoie au statut*) diffère de la posture (*renvoie à la relation à l'autre*) selon M. DEVELAY. Maître E et maître de la classe sont dans une position différente et dans une posture qui est celle de cheminer ensemble. On est dans **une relation d'horizontalité**, de partage, pour réfléchir ensemble avec des regards différents.

L'accompagnement se joue dans une relation essentiellement informelle et non hiérarchisée pour l'instant. Il ne s'agit pas, à partir de cette circulaire, de créer un nouvel espace formel risquant de faire perdre les dynamiques d'échange actuelles, mais néanmoins d'instituer clairement ce rôle de

ressource dans un cadre relationnel spécifique bien établi. Il s'agit alors de construire des espaces où chacun assume sa différence et sa complémentarité, en amenant des cadres théoriques élargis, avec, du côté du maître E, un rôle de miroir (cheminer ensemble, pas dans le guidage).

Un des rôles de ressource de maître E pourrait être l'action indirecte qui permettrait au collègue de s'emparer de nouvelles pratiques, en contribuant à l'analyse de la difficulté. Etre ressource n'implique donc pas d'être en position de conseiller mais il y a un risque que ce soit en ce sens que l'institution souhaite orienter les pratiques. En effet, il y a un vide aujourd'hui sur la question du conseil pédagogique dans de nombreux territoires où les conseillers pédagogiques sont débordés par de nouvelles missions administratives (et donc difficilement présents au quotidien dans les écoles en appui aux équipes) d'où le risque que l'on cherche à utiliser les maîtres E pour combler ce vide : les collègues se retrouvent avec peu de ressources et le maître E apparaît comme la ressource / difficulté d'apprentissage.

La FNAME est un mouvement pédagogique qui a pris des positions sur le métier, positions que l'on peut discuter, mais qui ont le mérite d'exister. Dans la charte, le rôle de personne-ressource est déjà présent et affirmé. Mais la FNAME doit maintenant tenter de définir plus précisément les contours de ce que peut être le rôle de personne-ressource (et ce qu'il ne peut pas être).

Parole à la salle : les questions synthétisées.

En préalable, Christelle Ibert rappelle que la FNAME travaille en collaboration avec l'ANCP sur un tableau comparatif ME/CP, en cours d'élaboration. Le GTCS sera associé à la finalisation de ce tableau.

Questions :

- ⇒ « *On a l'impression que le MEN ne sait pas que le maître E n'est pas un conseiller pédagogique, et vous, et vous allez dans leur sens !* »,
- ⇒ « *Est-ce la réduction du nombre de maître E qui impose cette nouvelle approche professionnelle ?* »

Réactions et réponses

Isabelle NEDELEC-TROHEL : un mot sur la fonction de conseiller pédagogique. Les fonctions de maître E et de conseiller pédagogique ne sont pas du tout les mêmes fonctions. Les maîtres spécialisés constituent des appuis pour la réflexion dans l'école, on ne parle pas de conseil pédagogique. Ce n'est pas le même métier.

Hélène CUILHIÉ (ANCP) : ancienne maître E dans le Finistère. Comment parler une langue commune, chacun de sa place, et construire une culture partagée du terrain pour trouver un lieu d'intersection des expertises de chacun ? Le conseiller pédagogique s'intéresse d'abord aux gestes professionnels des enseignants. Il faut réussir à parler une langue commune pour s'entendre et ne pas être en concurrence.

Jeannette TAMBONE : constat que la profession est réactive. Historiquement, il y a toujours eu des mises en concurrence (avec le maître de la classe, avec les maîtres plus, avec les conseillers pédagogiques...). Essayons d'aller au-delà de la mise en concurrence, qui n'est pas utile, pour aller vers une collaboration possible, en définissant notre champ pour interagir avec d'autres. Il faut commencer à avancer moins frileusement, pour aller vers quelque chose qui soit moins binaire.

Questions :

- ⇒ « *La disparition du maître G dans notre réseau : quelles incidences sur le rôle de personne-ressource du maître E ? Dans la circulaire, les rôles s'imbriquent.* »
- ⇒ *Personne-ressource : à interroger dans le travail avec les partenaires, en quoi chacun peut être personne-ressource de sa place [« Le rôle de ressource du maître E serait-il à adapter selon les partenaires ? CMPP (didactique), orthophoniste, maître classe, psychologue (libéral) »].*
- ⇒ *Concernant la didactique : de plus en plus de demandes / climat de classe, ce qui va au-delà de la didactique. (« Face à des groupes classes de plus en plus hétérogènes, les enseignants de classes ordinaires, souvent démunis, ont besoin d'aide pour mettre en place des activités différenciées, mais aussi pour travailler sur leur climat de classe... Le maître E ne doit-il pas en faire une priorité dans le cadre de co-interventions ?... »)*

Réactions et réponses

Laurent LESCOUARCH : il y a là un enjeu. Plusieurs axes d'intervention montrent les besoins d'interventions et de ressources. Il s'agit de mettre en synergie les pratiques collaboratives avec interdépendance et collaboration, en favorisant la complémentarité sans juxtaposition.

Ce qui est difficile en ce moment, c'est que personne n'est assuré sur son identité, ce qui peut empêcher les pratiques collaboratives. Même au niveau FNAME, l'identité est encore en débat.

L'informel ne peut pas toujours suffire : la question de l'institutionnalisation de pratiques se pose, celle de l'institutionnalisation de temps et d'espaces qui permettent la co-réflexion réflexive. Ce qui inquiète dans cette circulaire d'août 2014, c'est ce qu'elle ne dit pas.

Applaudissements de la salle.

François BOULE : entend les inquiétudes existentielles. La notion de maître supplémentaire avec non-définition peut servir à **remplir un wagon avant de supprimer le train**. La meilleure défense est sans doute de prouver ce que les maîtres E font : ce qu'on fait nous-mêmes, mais aussi avec les autres. Il faut faire savoir ce qu'on fait, avec mise en forme de ce qui se fait, et publication.

Il faut promouvoir la publicité de notre travail pour éviter les menaces à venir établir, rédiger, faire connaître le vrai de notre action, et avec nos partenaires.

Jeannette TAMBONE : encore un peu d'histoire. Il faut rappeler que les temps de concertations, par exemple, n'existaient pas initialement. Ce sont les professionnels qui ont permis qu'ils existent. On ancre des choses dans nos pratiques, et ensuite on pousse la loi à le reconnaître.

On a des ressources au niveau des métiers pour faire changer l'école.

Questions :

- ⇒ ce que nous faisons déjà....
- ⇒ la question du temps d'assimiler : « *Quand nous observons des résistances à certaines notions, ne pouvons-nous remettre en cause aussi la lourdeur des programmes qui ne laissent pas le temps d'assimiler ?* »
- ⇒ quelle grille d'observation qui ne nous enferme pas ni l'enfant, pour le triplet : « *Jeannette TAMBONE a utilisé le triplet professeur/élève/savoir pour observer dans les classes : peut-elle préciser, montrer la grille d'observation ?* »
- ⇒ « *Dans cette pratique d'aller-retour, vous forcez le lien. N'est-il pas plus intéressant d'attendre le moment où l'élève fait état de signes de transférabilité de ses savoirs ?* »

Réactions et réponses

Jeannette TAMBONNE : concernant la triangulation didactique, l'enseignant est réintroduit. Cette triangulation n'est pas figée, elle est organisée en système. Au cœur du système, il y a le **contrat didactique** qui n'est pas le contrat pédagogique.

Actuellement on propose à tous les élèves la même chose. Souvent quand on parle d'élèves en difficulté, on révisé le savoir à la baisse, alors que ce n'est pas la solution. Il faut **créer de l'ignorance pour faire apprendre**.

Notion de situations proposées à ces élèves en grande difficulté ou en situation de handicap : il s'agit de prendre le pôle de l'élève en se demandant **quel est le savoir en jeu**. Puis de créer des situations pour faire apparaître où se situe le problème. Il faut donc **déterminer les enjeux de savoir** et partir de ça. C'est un dispositif qui bouge tout le temps.

Isabelle NÉDELEC-TROHEL : retour sur ce que le maître E fait déjà. Oui, il le fait déjà, mais on n'en parle jamais, il y a donc nécessité de mettre au jour les compétences du maître E.

Le maître E reprend les connaissances mal maîtrisée par l'élève, le fait parler sur ce qu'il sait ou ne sait pas. Les allers-retours permettent d'organiser la diffusion, l'utilisation de ces savoirs dans la classe.

Ne se situant que du côté de la didactique, Isabelle NEDELEC-TROHEL préfère parler **réactivation des connaissances d'un système à un autre** plutôt que de transfert, qui est un terme emprunté à la psychologie.

Ex d'un maître supplémentaire en formation CAPA-SH E : le maître supplémentaire perçoit que **le maître E pense un dispositif d'aide dans sa globalité**, c'est-à-dire comment aider un élève d'un point à un autre et aux liens RA-classe.

Questions :

- ⇒ le maître E s'inscrit dans un système, en relation avec des partenaires extérieurs à l'école, qu'il soit hors école ou dans la circonscription, puis dans l'école.
- ⇒ « *Pourquoi les enseignants des classes ne « s'autoriseraient-ils pas » cette liberté, dans la conduite de leurs pratiques ?* »
- ⇒ « *Le maître E est déjà personne-ressource, mais par rapport à l'adulte ? par rapport l'élève ?* »

Laurent LESCOUARCH : il y a extension du métier au-delà de la situation d'apprentissage, le maître E a un rôle de relais et un rôle de médiation. Là aussi il y a un enjeu, celui des espaces où la difficulté scolaire peut se construire. C'est là un rôle à jouer qui serait une forme de ressource : tout un espace de pratiques où l'éducation nationale n'est pas très bonne. C'est un enjeu de **traduction des logiques des acteurs**. Le maître E est dans une position d'interface et/ou de médiation. La **position décentrée du maître E** permet ça.

Jeannette TAMBONE : référence à Y. Chevallard. Un enseignant devient enseignant/élève du fait du savoir entre lui et l'élève. Le maître de la classe est sujet de l'institution école, il se doit d'enseigner et l'élève se doit d'apprendre. Chacun doit pouvoir répondre, à sa place. Le maître E n'a pas la même contrainte.

Conclusion de Maryse MÉTRA



Maryse MÉTRA propose de conclure par une synthèse des échanges, qui n'engage qu'elle-même, à partir de quelques mots glanés, au fil de ce débat, qui témoignent d'approches diversifiées. Débat qui aura sans doute permis d'élargir la réflexion sur cette question de personne-ressource.

L'AGSAS, dont elle est présidente, est très présente dans le collectif RASED, et s'engage à faire avancer la réflexion, y compris sur cette question, au sein de ce collectif.

Jean OURY, dont Raymond BÉNEVENT nous a parlé hier, nous rappelait qu'il faut sans arrêt se demander :

- ✓ qu'est-ce qu'on fait là ?
- ✓ qu'est-ce que je fous là ?

Ce qui nous oblige à rester sans arrêt en éveil, pour occuper sa place et à respecter celle des autres, sans s'enfermer dans un statut aliénant.

François BOULE vous a invités à ne pas perdre la boussole, à **penser avec quels outils pédagogiques, conceptuels et éthiques** vous pourriez travailler dans l'école. Il s'agit de définir vos propres ressources, pour co-construire avec les différents partenaires de l'aide.

Jeannette TAMBONE vous a invités à **faire des ponts**, à **vous regarder avec une focale positive** en laissant tomber les « ni ni ». Son curseur qui s'affolait vous inviterait peut-être à avoir « un regard cinéma » pour vous permettre de **remettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage**.

Isabelle TROHEL-NEDELEC vous a posé les contraintes inhérentes à votre rôle, pour que vous puissiez, je pense, faire preuve de créativité, à l'intérieur de votre cadre d'exercice. **Y a-t-il une posture symétrique quand on est sur le seuil de la classe**, pour le maître E ou l'élève de la classe ? Nous pourrions poser ultérieurement la question à des mathématiciens.

Laurent LESCOUARCH vous a invités à cheminer avec les enseignants, en interrogeant vos postures et positions, chacun assumant ses différences et ses complémentarités.

Espérons que vous pourrez tous rentrer, que la SNCF n'aura pas supprimé de wagons aux trains, pour reprendre l'image de François BOULE.

La question de personne-ressource pose aussi celle de votre autonomie dans l'école, dans le RASED. Dans un texte, « Autonomie et débrouillardise », Philippe MEIRIEU concluait ainsi : « L'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! Elle se construit. Ce n'est certes pas là chose aisée, mais l'enjeu est si important que nous n'y travaillons jamais assez. »

Je fais confiance à votre créativité et à votre débrouillardise !

Perspectives et travail à mener suite à cette table ronde (Christelle IBERT).

Le travail du GTCS va se poursuivre avec les chercheurs sur cette **notion de personne-ressource**. Nous allons également poursuivre le **travail sur les tensions** qui ont émergé encore aujourd'hui.

Puis il s'agira de **mettre à jour de cette notion de personne-ressource, dans le travail sur une proposition de référentiel de compétences du maître E**.

Thérèse AUZOU-CAILLEMET, présidente de la FNAME, lance un appel vers les collègues, pour **faire remonter les difficultés rencontrées / mise en place de la circulaire** d'août 2014 dans les différents départements, afin de pouvoir travailler cette question dans le cadre du travail au sein du collectif RASED.

Les questions de la salle.

1. « Le problème n'est-il pas le fait qu'il n'y ait plus aucune formation pour les enseignants tout au long de leur carrière ? Les enseignants ne bénéficient plus de formation professionnelle permettant de les ouvrir à de nouvelles pratiques, à des résultats de recherches pédagogiques. Donc, le maître E tient ce rôle de formateur, de ressource que l'institution ne remplit plus. »
2. « Quand, au cours d'une concertation, une enseignante évoque plus de 10 élèves sur 28... il me semble que cela relève d'un travail avec le conseiller pédagogique. Pour ma part, je vais concentrer mon travail sur ceux en grande difficulté, qui relèvent du maître E, soit pour cette classe, 2 élèves. »
3. « Le rôle de ressource du maître E serait-il à adapter selon les partenaires ? CMPP (didactique), orthophoniste, maître classe, psychologue (libéral). »
4. « Le maître E est déjà personne-ressource, mais par rapport à l'adulte ? par rapport l'élève ? »
5. « Il a été « dit » que l'enseignant de la classe n'avait pas la liberté qu'a le maître E... Question : pourquoi ? Pourquoi les enseignants des classes ne « s'autoriseraient-ils pas » cette liberté, dans la conduite de leurs pratiques ? Il semble que cette fameuse liberté leur est donnée ; ne serait-ce pas aussi une fonction du maître E que de redonner aux enseignants des classes une confiance en eux, une liberté qu'ils ne semblent pas oser conquérir ? »
6. « Quid du pôle ressource de circonscription ? Pourrait-il être considéré comme ce qui a été décrit en point 1 (mutualisation associative, topographie des outils utilisables) ? »
7. « Dans cette pratique d'aller-retour, vous forcez le lien. N'est-il pas plus intéressant d'attendre le moment où l'élève fait état de signes de transférabilité de ses savoirs ? »
8. « La position d'expert, surtout en didactique, n'entraîne-t-elle pas une impossibilité de travail dynamique avec les partenaires ? cf. R. Gori. »
9. « Mme TAMBONE, comment évaluer le rapport aux savoirs des élèves en difficulté ?... »
10. « Développer la mission RESSOURCE du maître E n'est-il pas une STRATÉGIE DÉGUISÉE pour pallier aux suppressions de postes ? PRESCRIRE, ne plus AGIR (DISPENSER), donner l'illusion de couvrir toutes les situations... »
11. « Maître E : enseigner à ses élèves, non, élèves de la classe d'abord, et seulement ? En classe, liberté pédagogique qui répond aux besoins spécifiques d'un élève SI identification du besoin : PPRE. **Du temps**, pour définir un projet conjoint : la semaine dernière, 3 jours où j'ai fini mon travail à 19h30 !!! Question de confiance / avant, incitateur de l'équipe pour le maître E. »
12. « Une des conditions préalables et nécessaires pour pouvoir jouer le rôle de personne-ressource, dans une relation d'enseignant à enseignant, ne serait-elle pas de clarifier les finalités de l'aide E : rattrapage des connaissances et compétences ? ou remise sur une trajectoire d'élève ?... »
13. « Face à des groupes classes de plus en plus hétérogènes, les enseignants de classes ordinaires, souvent démunis, ont besoin d'aide pour mettre en place des activités différenciées, mais aussi pour travailler sur leur climat de classe... Le maître E ne doit-il pas en faire une priorité dans le cadre de co-interventions ?... »
14. « Gestes de liens avec l'enseignant » : lesquels ? où peut-on lire de tels écrits ? »
15. « Un enseignant n'est pas un conseiller pédagogique. On a l'impression que le « gouvernement ne sait pas que faire de nous », et vous, vous allez dans leur sens... »