

Décembre 2011

Numéro spécial GTCS : Groupe de Travail en lien avec le Comité Scientifique



Editorial

Après plusieurs années de réflexion, la FNAME a officialisé la création de son Comité Scientifique le 24 octobre 2009 au Colloque de Dole, autour du thème "De l'utilité de l'aide psychopédagogique dans l'école d'aujourd'hui". Après La Rochelle « Que signifie travailler en réseaux aujourd'hui autour de la difficulté scolaire? », le Comité s'est à nouveau réuni autour d'une table ronde à Rouen. Que de chemin parcouru !

Un groupe de travail FNAME a été créé suite au colloque de La Rochelle, pour favoriser les échanges avec les membres du Comité. Et c'est bien par les échanges autour des questionnements qui sont donnés à traiter que le Comité Scientifique existera et prendra toute sa place. La richesse de ce numéro en est la preuve.

Je tiens à remercier tout particulièrement les 14 membres de ce comité ainsi que les 16 participants au GTCS (Groupe de Travail du Comité Scientifique) sans qui ce document de travail n'existerait pas.

Je vous souhaite une bonne lecture

Le président de la FNAME, Alain THOMAZEAU

SOMMAIRE

<u>Présentation GTCS</u>	P 3
<u>Problématisations des questionnements des AMEs</u>	P 7
<u>Réponse François BOULE</u>	P 14
<u>Réponse Marianne HARDY</u>	P 15
<u>Contribution d'André OUZOULIAS</u>	P 16
<u>Travailler les écarts entre les attentes</u>	P 19
<u>Travailler les écarts entre les temporalités</u>	P 21
<u>Schéma Fonctionnement Comité Scientifique/GTCS</u>	P 22
<u>Préparation table ronde François BOULE</u>	P 23
<u>Préparation table ronde Marianne HARDY</u>	P 24
<u>Préparation table ronde Christine BRISSET</u>	P 27
<u>Préparation table ronde Laurent LESCOUARCH</u>	P 29
<u>« Le maître E dans ses rôles de partenaires » Corinne MERINI</u>	P 31
<u>CR de la table ronde de ROUEN</u>	P 36
<u>Remerciements aux membres du Comité Scientifique</u>	P 46
<u>Remerciements des collègues de l'AME 31</u>	P 47

GTCS – Groupe de Travail en lien avec le Comité Scientifique

Ainsi qu'il en a été décidé lors de l'AG de La Rochelle du 17 novembre 2010, un groupe de travail s'est constitué pour poursuivre la réflexion engagée depuis le colloque de Dole avec le Comité Scientifique de la FNAME.

Ce groupe de travail (GTCS), inscrit dans les orientations de la FNAME pour 2010/2011, est constitué de 16 membres de 13 AMEs, et associe des adhérents et des représentants du BN.

Dans son travail de réflexion, le GTCS a précisé sa volonté de travailler sur les aspects « structurels » de l'identité professionnelle du maître E.

Cela a fait émerger :

- d'une part un besoin d'analyse et de prise en compte, mais aussi de mise à distance des retours directs du terrain (contributions des AMEs et problématisation des questionnements),
- d'autre part un besoin d'explicitation des places respectives des praticiens (les maîtres E) et des chercheurs (les membres du Comité Scientifique de la FNAME).

Le GTCS s'est réuni 3 fois au cours de l'année 2011. Il a ainsi travaillé sur :

- les problématiques transmises par plusieurs AMEs,
- les questionnements qui en émergeaient pouvant être envoyés aux chercheurs du CS,
- les réponses de ces chercheurs, et les textes renvoyés dans le cadre de la préparation de la Table Ronde du Comité Scientifique (22 octobre 2011, à Rouen).

- **Le 5 février 2011 :**

Les 16 maîtres E de ce groupe, représentant 13 départements, ont commencé à travailler à partir des questionnements envoyés par une dizaine d'AMEs, sollicitées par la FNAME sur la question des tensions professionnelles ressenties dans la définition du métier et son vécu de terrain telles que Serge Thomazet, Corinne Mérini et le groupe de recherche PAEDI les avaient présentées à La Rochelle.

Ils ont tenté d'identifier les problématiques sous-jacentes aux réflexions ou aux questions des collègues, et de distinguer dans les tensions exprimées ce qui relèverait d'une dimension contextuelle ou d'une dimension plus « structurelle » (questions professionnelles sous-jacentes).

L'ensemble des réflexions et les problématiques qui nous ont semblé en émerger ont été formalisées dans des tableaux « Problématisation AMEs »¹. Les questionnements récurrents dans les réflexions des AMEs, portant sur les **écarts** et sur le **conflit socio-cognitif**, ont été relayés auprès des chercheurs du Comité Scientifique.

¹ « Doc Problématisation AMEs » Page 7

- **Le 7 mai 2011 :**

Les premières réponses², mais aussi l'absence de réponse des chercheurs, ont incité les membres du GTCS dans un second temps à :

- clarifier les objectifs de travail du groupe,
- préciser les attentes de la FNAME vis-à-vis du groupe,
- proposer un cadre de fonctionnement entre le GTCS et les membres du comité scientifique³,
- et enfin, affiner le questionnement soulevé lors de la première réunion.

En repartant de la problématique des écarts, issue des questionnements envoyés par les AMEs, les membres du GTCS ont donc travaillé ***sur les écarts entre les temporalités d'une part et sur les écarts entre les attentes d'autre part***, en essayant de les caractériser et de les identifier respectivement.

A l'issue de cette deuxième réunion, deux textes et des questions ont été proposés aux membres du CS⁴ afin de solliciter leurs réflexions et leur éclairage théorique.

Le groupe a ensuite tenté de synthétiser ces questions en une seule, laquelle a été renvoyée aux chercheurs du Comité Scientifique comme sujet de réflexion pour la table ronde du colloque de Rouen.

"Comment et à quelles conditions les actions du maître E (auprès de l'élève d'abord, mais aussi dans l'école) peuvent-elles réinstaller du sens et de la continuité, au-delà des écarts existant dans les attentes et les temporalités"?

Dans le même temps, la FNAME invitait les chercheurs qui le souhaitaient à concrétiser les échanges entre GTCS et CS lors de la table ronde du colloque de ROUEN, afin d'enrichir la réflexion professionnelle des collègues présents lors de ce temps fort.

- **Le 10 septembre 2011 :**

Ce troisième temps de travail avait pour objectif essentiel d'affiner la préparation du temps de la table ronde à Rouen.

Les membres du GTCS ont également pointé l'importance de mettre en lien les questionnements renvoyés aux membres du CS avec des exemples concrets de pratique du métier de maître E.

Les six chercheurs qui avaient répondu positivement à l'invitation de la FNAME pour la table ronde du 22 octobre 2011 ont été invités à transmettre les axes qu'ils envisageaient d'y développer. Plusieurs d'entre eux nous ont transmis un texte⁵.

² Réponses de François BOULE, de Marianne HARDY et d'André Ouzoulis, page 14

³ « Schéma de fonctionnement du Comité Scientifique » page 22

⁴ « Travailler les écarts entre les attentes » page 19 « Travailler les écarts entre les temporalités » page 21

⁵ Textes de François BOULE, Marianne Hardy, Christine Brisset, Laurent Lescouarch et Corinne Mérini, pages 23 à 31

L'intérêt que les membres du CS ont porté aux propositions de réflexion faites par les membres du GTCS et les pistes de réponses amenées en retour, ont permis de préparer et de proposer aux collègues présents le samedi 22 octobre 2011 à Rouen, une table ronde de grande qualité⁶.

Au cours de l'année 2011/2012, le GTCS poursuivra ce travail de réflexion co-construit avec les membres du Comité Scientifique, et nous espérons que la qualité de cette table ronde du 22 octobre 2011 incitera de nombreux adhérents FNAME à enrichir, par leurs contributions, la réflexion du groupe, et permettra de cheminer vers cette « charte » espérée et proposée à la réflexion de la FNAME par François Boule...

- **Fonctionnement du groupe** :

En terme de fonctionnement :

- la coordination interne du groupe a été assurée pour l'année 2010/2011 par Pascale Havrez (AME76) et Thérèse Boisselier (AME27, membre du BN),
- les documents à transmettre au BN, aux AMEs et/ou au CS sont soumis à la validation de l'ensemble des membres du GTCS avant transmission,
- avant transmission au BN pour communication et/ou validation, tous les documents sont validés par l'ensemble des membres du GTCS,
- la communication avec les membres du CS a été assurée par Laurence Baussant, secrétaire de la FNAME, de même que pour tous les documents adressés aux AMEs.

⁶ « CR Table ronde CS-GTCS » page 36

- **Les membres du groupe** (année 2010/2011) :

- AME27 : **Thérèse Boisselier** (BN), **Gérard Toupiol**
- AME29 : **Béatrice Hache**, **Emmanuelle Porhial-Verrière**
- GRAIG : **Claude Lascombe** (BN)
- AME34 : **Jeanne De Laurens**
- AME39 : **Damienne Delmon**
- AME44 : **Christelle Ibert**
- AME58 : **Sylvie Met Paret** (BN)
- AESE59 : **Marie Honorez-Courtois**
- AME67 : **Laëtitia Fischer**
- AME76 : **Pascale Havrez**
- AME77 : **Martine Lalande**, **Roselyne Landais**
- AME86 : **Laurence Desgrouas** (suppléance assurée par Marie-Hélène Porteman)
- AME91 : **Chantal Riallot**

- **Les membres du Comité Scientifique de la FNAME** :

- **BARTH Britt Mari**
- **BASSIS Odette**
- **BOIRON Véronique**
- **BOULE François**
- **BRISSET Christine**
- **CEBE Sylvie**
- **FAYOL Michel**
- **HARDY Marianne**
- **LESCOUARCH Laurent**
- **MERINI Corinne**
- **OUZOULIAS André**
- **THOMAZET Serge**
- **TOCZEK-CAPELLE Marie-Christine**
- **ZAKHARTCHOUK Jean-Michel**

Problématisation des questionnements AMEs

AMEs 44, 59,91

Dimension contextuelle	Tensions ressenties sur le terrain	Dimension « structurelle » (questions professionnelles sous-jacentes)
❑ question récurrente du pilotage et du besoin de « poser/clarifier institutionnellement » le cadre du travail RASED aux yeux des collègues (injonctions comprises) ❑ absence de collaboration, de réflexion avec l'Institution (plan national et plan local) sur la difficulté scolaire et sur la question de la coordination des aides (et des différents niveaux de projet) ❑ Impact néfaste des réformes: (conditions de travail + perte d'identité voire dévalorisation) : conséquences des suppressions de postes (secteurs, isolement, déplacements...) conséquences du rythme hebdo et de la définition institutionnelle temps maîtres/temps élèves	- « écart entre les attentes », « quelle évaluation » - « évaluations qui confirment décalage mais je ne sais pas en dire plus » (par rapport à enseignant-classe) - « ne pas se sentir capable de prendre position pour un diagnostic » - « multiplication des aides », « besoin de lucidité », « aide ortho ou RASED ? »(aides) - « obligation d'arrêt des aides », « priorités », / des injonctions : <i>changement de secteur, de priorité, temps de l'aide » « que faire alors des analyses faites sur les difficultés de l'élève » , entre injonctions, explicitation, suites à donner</i> - « nécessité de choisir et coordonner les aides » - « saturation quant à rédaction PPRE, PAI... » - « articulation avec aide perso » - « personne-ressource ou aide directe » (choisir, articuler, se sentir à l'aise dans un aspect et pas l'autre..) - posture de « défense/justification » - « mal à l'aise- pas à la hauteur »- « souffrance professionnelle » - « on aurait besoin de prendre du recul »- », « manque de regards croisés avec les psy et les G » - « frustration » - « arriver à faire la part des choses entre boulot et perso » - « réalité de terrain à assumer en tant que personne et non plus professionnel » - « professionnel/atteinte personnelle »	• articulation de temporalités différentes • construction des indications d'aide définition de priorités, choix (et refus : s'autoriser à dire non) • notion de projet (pas seulement prise en charge directe, dimension partenariale, objectifs à articuler, outils de communication...) projet d'aide individualisé ; dimension partenariale prise en compte globale de la situation de l'élève en difficulté : place et rôle de chacun articulation avec projet RASED, projet d'école projet de circonscription, projet académique • identité professionnelle qui a besoin d'être forte (« sécurité interne » pour pouvoir sécuriser l'autre- l'élève, l'enseignant, les parents-, être médiateur, force de projet) - capacité de mise à distance (perso/professionnel + analyse) - capacité de travail en équipe - Nécessité de temps entre professionnels hors-élèves (formation initiale et continue,

❑ problème de la définition de la formation	- « <i>climat épouvantable, tout le monde en insécurité</i> » - <i>isolement professionnel (secteurs importants, absence de postes, ou mécontentement intra-rased)</i> - « <i>plus les moyens de faire mon travail</i> » - « <i>soucis de formation</i> » - « <i>nouvelles conditions de travail...besoin de nouvelle formation</i> »	analyse de pratiques, travail en équipe) - Référents théoriques et contenus de formation (évolution)
--	--	--

AMEs 27, 29 et 33

Dimension contextuelle	Tensions ressenties sur le terrain	Dimension « structurelle » (questions professionnelles sous-jacentes)
- Autant de maîtres E que de situations : maître E sédentarisé / itinérant / maître surnuméraire - Quelle place du maître E dans son équipe de RASED, dans les équipes d'écoles ?	<i>Multiplication des dispositifs</i> - comment aider les élèves à faire du lien ? - maître surnuméraire ne participe plus à la synthèse - complémentarité des aides dans et hors la classe - besoin de redéfinir nos missions - oubli de séances car sorties scolaires ou autres - changement de salle dans la même demi-journée - non invitation des ME au conseil de cycle - peut-on aider un élève si le MO n'y croit pas ?	Partenariat - collègues réseau / d'école / orthophoniste - les lieux / les dates - gestion humaine - verbalisation autour de l'écart entre le niveau de la classe et le niveau de l'élève
Rédaction de PPRE ou de demandes d'aides préparatoires à la prise en charge : trop d'écrit ou pas du tout.	<i>La présence de ME dans l'école encourage les demandes non formalisées</i>	- inadéquation entre outil institutionnel et outil nécessaire au partenariat
Aide personnalisée / aide spécialisée	- <i>Dérive de remplissage des temps d'aide personnalisée</i> - <i>temps d'échange et réflexion avec l'enseignant de plus en plus difficiles à trouver</i> - <i>temps particulier auprès des élèves (observation des difficultés et démarches de l'élève)</i> - <i>idée de défi dans la prise en charge d'un élève</i>	Temporalité : - école / enfant, - analyse / explicitation, - avec les équipes
Des élèves en plus grande difficulté, les maîtres E absorbent les « laissés pour compte ».	- <i>comment limiter les aides, les réguler</i> - <i>disponibilité que l'on se donne pour le travail avec les familles</i> - <i>savoir se positionner clairement</i> - <i>aide E par défaut</i> - <i>MO et ME utilisent le même matériel</i>	Positionnement - <i>Savoir dire non</i> - rôle de filtre - arrêt des aides - multiplication des aides dans une cohérence ou anarchie - rôle de médiateur
Maître E oui mais avec quelle formation : CAPSAIS, CAPA SH et bientôt MASTER 2	- <i>Expériences vis-à-vis de la difficulté scolaire (analyse, mise en œuvre de démarches, expériences et formation théorique)</i> - <i>vision différente du temps de maturation de l'élève</i>	Connaissance spécifique de la difficulté scolaire (formation et regard) - des gestes professionnels

	- analyse et verbalisation des difficultés d'un élève - partage de questionnement avec les équipes - recherche de formation complémentaire - étayage pour aller dans l'autonomie dans le travail	
Pression des IEN pour prendre la place de conseillers péda (aide indirecte)	- Mise en place de dispositifs C2R ROLL, trop de temps pris sur le temps de projets d'aide - aide indirecte pour aider les collègues - demande d'adaptation en classe pour élèves handicapés	
Frais de déplacement	- 130€ au lieu de 3000€ - secteurs d'intervention trop vastes en campagne	
Projection insécurité du métier		
Baisse des effectifs des membres de RASED	- Des situations sans solution, risque d'externalisation du traitement de la difficulté scolaire - sentiment d'impuissance des enseignants spécialisés - plus de demandes là où on ne va plus, comment gérer les priorités de fonctionnement - pas de ME donc pas de demande d'aide - indication d'aide par défaut ou refus d'aide difficilement « understandable » par le MO	

Dimension contextuelle	Tensions ressenties sur le terrain	Dimension « structurelle » (questions professionnelles sous-jacentes)
❑ Le travail du maître E n'est pas seulement une aide directe aux élèves.	Aide indirecte « Présence aux équipes éducatives : quels élèves ? problème des séances qui sautent. » « Rôle de formateur sur les difficultés, appel des collègues pour des conseils » « les demandes des collègues qui ne sont plus sur le champ de la prise en charge mais sur de l'analyse de situations » « Le maître E est invité à intervenir lors d'animations pédagogiques liées à la difficulté scolaire »	place de l'aide indirecte / l'aide directe : quelle place ? sous quelle forme ? pour quoi faire ? (participation aux REE, aide à l'enseignant différente de celle apportée par un conseiller pédagogique, conseil d'adaptation pédagogique dans la classe pour aider l'élève suivi, demande d'analyse de situations)
❑ Le maître E n'est pas un conseiller pédagogique ni un formateur d'enseignant.	« Différence entre maître e et conseiller pédagogique » « la formation des S1 : du conseil ou du rôle de formateur déguisé ? » « crainte de voir les missions se transformer vers l'aide aux enseignants S1 » demande des collègues et de l'institution. « comment donner des conseils aux maîtres de la classe pour qu'il y ait un relais entre le travail effectué en remédiation et les activités proposées par l'enseignant ? » « Comment se positionner, quelle complémentarité ? » « une place, mais quelle place / aide personnalisée ? » « maître E/Orthophoniste : qui fait quoi ? »	- coordination des aides - identité professionnelle
❑ Gérer l'afflux des demandes et les prioriser	Demandes de collègue nécessitant une réponse urgente, gérer l'afflux des demandes auxquelles on ne peut répondre, faute de « disponibilité immédiate ».	- temporalité : - durée de l'aide spécialisée - aide à la prise en compte du temps de l'enfant / temps institutionnel de l'élève - Quelle place du maître E pour faire comprendre et prendre en compte les différentes temporalités (enfant/classe/école/familles/enseignant/
❑ Pression des programmes /et des compétences du socle rendant l'acceptation de l'écart de plus en	« L'exemple des élèves que nous aidons année après année et qui s'incrudent dans la situation de « difficulté spécialisée » nous paraît mettre en évidence cette tension »	

plus difficile		Partenaires/mO et mE...)
☐ Manque de formation pour intervenir auprès d'élèves avec troubles du comportement	Les élèves aidés sont de plus en plus en très grande difficulté <i>« Le maître E et les difficultés comportementales »</i> <i>« et quand il n'y a pas de maître G ? »</i> <i>« l'aide spécialisée E : une aide individuelle plutôt qu'en petit groupe ?..on est passé du travail en petit groupe au travail en individuel. »</i> <i>« Depuis l'instauration de l'aide personnalisée, les maîtres E se retrouvent le plus souvent avec des élèves en très grande difficulté »</i> <i>« grandes difficultés scolaires : constat d'impuissance ou presque »</i>	• Formation - adéquation de la formation et de la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire • conflit socio-cognitif : - importance du conflit socio-cognitif dans le le travail du maître E. - quelle place du conflit socio-cognitif dans la prise en charge individuelle ? - place du conflit socio-cognitif dans le travail du maître E avec des élèves en difficulté de plus en plus grande (dans le dispositif d'aide mis en place avec les élèves).
☐ Absence de G ou de RASED complet	<i>« Glissement des missions : comme il n'y a plus de maître G, on est amené à travailler avec des enfants qui ne sont pas élève. Si on doit faire une partie du travail des G, pourquoi pas mais pas sans formation spécifique. »</i>	• Synthèses RASED - importance de la réponse RASED : synthèse analyse et compréhension des difficultés y compris comportementales : réponse RASED (identité RASED)
☐ Qui fixe le cadre des interventions?	Rigidité si cadre fixé par l'institution : <i>Dans certaines circonscriptions, « un cadre de fonctionnement des interventions est fixé par l'institution (fréquence des interventions E) »</i> <i>« comment se positionner ? »</i>	



De gauche à droite :

Corinne MERINI, Marianne HARDY, Laurent LESCOUARCH, Bernard DELATTRE, président de l'AGSAS, *modérateur de la table ronde*, François BOULE, Christine BRISSET et André OUZOULIAS

Réflexion FNAME – réponse François BOULE

Comment permettre, favoriser, utiliser le conflit socio-cognitif avec des groupes d'élèves en grande difficulté scolaire (cognitive ou comportementale) ?

Quelles autres approches proposer (notamment lors d'aides individuelles) ?

Les réflexions qui suivent ne sont pas tout à fait organisées. Il faut y voir une réaction suscitée par la question ci-dessus, et plus généralement par les échanges nombreux et riches que la FNAME a favorisés lors des derniers colloques et des réunions inter-sessions.

Ma première réaction consiste à douter que tout apprentissage soit réductible à une procédure socio-cognitive, non plus d'ailleurs qu'à un schéma $S \rightarrow R$ comme le préconisait une théorie jadis dominante.

Plusieurs paramètres interviennent *a priori*, comme ceux-ci :

- la taille du groupe
- est-ce que l'élève en grande difficulté est sensible à l'effet-groupe, à l'échange, à la confrontation, ou est-il plutôt centré sur sa relation au maître ?

En conséquence, il semble que l'aide s'adosse d'abord à un **diagnostic** (individuel). Celui-ci ne concerne pas seulement les savoirs et connaissances (lesquelles ne sont pas seulement révélés par des épreuves standardisées).

Ce « portrait » comporte des éléments :

- relationnels (rapport au groupe, communication, relation plus aisée avec le maître ou avec le groupe)
- langagiers (aisance ou réticence à s'exprimer, variété langagière...)
- comportementaux (tendance à l'isolement, ou au mouvement, à l'affrontement...)
- cognitifs (empan de mémoire, attention, durée de concentration, construction de l'espace...)

Un enfant peu enclin à parler ou craintif sera placé dans une situation de jeu, où il peut *faire* sans avoir d'abord à parler ; c'est une bonne occasion d'observation.

Quelle est la nature de la difficulté scolaire ?

- il peut s'agir d'une lacune temporaire (maladie $\rightarrow$ absence)
- d'une perte de signification, c'est-à-dire d'une absence de représentation, d'un manque de connexion entre des objets du même champ d'apprentissage
- de procédures apprises formellement, mais inexactes ou inadéquates.

Il me semble que le concept de conflit socio-cognitif s'appuie sur l'hypothèse que les membres du groupe n'ont pas tous la même posture vis-à-vis de la situation d'apprentissage (sinon pas de conflit), mais ne sont pas non plus les uns et les autres en positions trop disparates (sinon pas d'échange fructueux). C'est donc l'état des représentations (ou des « conceptions ») des uns et des autres qui détermine le choix à faire.

François Boule, 14 avril 2011
francois.boule@neuf.fr

Réflexion FNAME – réponse Marianne HARDY

Voici, certes un peu tard, quelques lignes relatives à la première question.

Je me permets de vous faire une suggestion.

Il me semble qu'il serait intéressant de faire le point sur les acquis de la FNAME, sur la base des nombreuses publications et documents que vous avez déjà produits sur les thèmes proposés. Chercher à identifier une plate-forme commune et à préciser les points d'incompréhension, voire de désaccord, permettrait d'engager une discussion approfondie sur les questions qui vous préoccupent.

Marianne Hardy

Comment travailler les écarts entre des attentes différentes (de l'enseignant, de l'enfant, des parents, du maître E, de l'institution) et les réponses du maître E en prenant en compte la temporalité, la question du projet et l'identité professionnelle ?

Dans une perspective constructiviste et interactionniste, tendre vers l'équilibration des relations entre partenaires d'une action pédagogique permet d'en accroître l'efficacité. En effet, cela pousse à expliciter et confronter les points de vue, à identifier des points d'accord et à clarifier les causes des divergences. Ce faisant, des connaissances collectives se construisent, notamment sur les capacités des enfants et sur leurs façons d'apprendre et de se comporter dans des situations variées.

Avec cette approche, une voie possible consiste à mettre en commun les observations et les savoirs sur les enfants concernés par une prise en charge spécialisée, en s'interrogeant sur les conditions qui paraissent favoriser leur implication dans les activités et leur épanouissement intellectuel, affectif, social et sur celles qui, au contraire, paraissent les bloquer. À partir de là, et dans la discussion, des perspectives de prises en charge de la difficulté scolaire peuvent être dégagées, qui prendront en compte les préoccupations de chacun, et tiendront compte du contexte institutionnel - ses contraintes et ses possibilités.

Dès lors, le maître E peut proposer un projet d'action détaillé indiquant les contenus notionnels à travailler, les modalités de sa mise en oeuvre, son déroulement, les articulations à prévoir entre les professionnels en charge des enfants concernés, et les critères d'évaluation des actions entreprises.

Des réunions de régulation des actions engagées permettront de partager, analyser, discuter les observations recueillies tout au long de la prise en charge, de réajuster, le cas échéant, les actions entreprises par le Maître E et ses partenaires, et de mesurer les progrès accomplis. Associer les enseignants de classe à l'observation de leurs élèves placés dans des situations pensées pour qu'ils mobilisent au mieux leurs capacités paraît être un moyen très porteur pour engager le dialogue et la collaboration.

Contribution André Ouzoulias : RAPPEL DES DEUX QUESTIONS :

1. *Comment travailler les écarts entre des attentes différentes (de l'enseignant, de l'enfant, des parents, du maître E, de l'institution) et les réponses du maître E en prenant en compte la temporalité, la question du projet et l'identité professionnelle ?*
2. *Comment permettre, favoriser, utiliser le conflit socio-cognitif avec des groupes d'élèves en grande difficulté scolaire (cognitive ou comportementale) ? Quelles autres approches proposer (notamment lors d'aides individuelles) ?*

.....

Reprenant les deux questions que votre groupe de travail nous a posées, je mesure les risques que j'ai pris en acceptant son invitation à une table ronde organisée sous l'égide du Conseil scientifique de la FNAME.

D'abord, je rappelle que je ne suis pas un chercheur attitré. Et même si je suis engagé dans des recherches sur l'apprentissage de la lecture-écriture, notamment des recherches conduites au nom de la FNAME et avec son soutien, elles n'ont pas pour objectif de répondre à ces deux questions. Si je tente d'y répondre à ma façon, ce ne pourra être qu'à travers le filtre de mon expérience personnelle ou de celles de collègues que je côtoie depuis quelques années dans les RASED. Cela relèvera donc du témoignage, non de l'expertise scientifique.

De plus, une question commençant par « *comment travailler...* » est une question technique, pédagogique, éthique ou politique (voire tout cela à la fois), non une question scientifique. La science, on le sait, s'intéresse non à ce qui doit être mais à ce qui est. On peut bien sûr lui demander d'éclairer ces questions. Mais cela nécessiterait des entretiens croisés, des études comparatives, voire des expérimentations...

Évidemment, ces remarques ne remettent pas en cause la légitimité ou l'urgence de la question mais, et c'est tant mieux, les chercheurs, quels qu'ils soient, ne sont pas plus habilités que les praticiens pour l'aborder. Parce que cette question émerge dans leur pratique quotidienne, ceux-ci sont les mieux placés pour en préciser les significations et pour y répondre. Ils sont à même de le faire collectivement, à partir de la diversité de leurs expériences, sans attendre qu'une autorité extérieure leur dise ce qu'ils doivent penser. Et à quoi peuvent bien servir les débats d'un congrès sinon à organiser la réflexion et la discussion sur des questions de ce type ?

Ces préalables étant posés, je vais tâcher d'aborder les deux questions posées.

Ai-je bien compris la première si je la reformule ainsi : *Comment le maître E peut-il contribuer à (re)mettre du sens et tisser des continuités par-delà les écarts entre les attentes, les projets (les désirs ?) et les temporalités des uns et des autres (l'élève, le maître ordinaire, la famille, l'institution...) ?*

Le maître E intervient comme un des acteurs d'un système complexe. Certes, sa position au sein de cet environnement institutionnel, lequel pose en exigence commune le travail d'équipe et le partenariat, est singulière. Mais en un sens, elle est également privilégiée. C'est qu'il est, au cœur de ce réseau de relations sociales, un pôle d'identifications multiples.

1°) Le maître E apporte une aide cognitive à des enfants en grande difficulté scolaire. Par son engagement auprès d'eux, il contribue de façon décisive à les valoriser aux yeux de leurs parents, de l'école et à leurs propres yeux et à les conforter ou les installer dans la confiance envers les adultes, confiance indispensable à leur développement personnel. Pour la relation du maître E avec les autres enseignants et adultes, c'est bien sûr la base de tout.

2°) Le maître dit « ordinaire », peut s'identifier à son collègue spécialisé, à condition de se sentir partie prenante de la même entreprise, l'enseignement à des élèves en grande difficulté scolaire, ni culpabilisé, ni court-circuité, alors qu'il s'est retrouvé lui-même en difficulté avec ces élèves, dans son travail (et son engagement) personnel.

3°) Le maître E a cherché à établir une relation de confiance avec la famille et, qu'on le veuille ou non, il a ainsi pu assurer une relation médiatrice entre elle et l'école. Pourtant, au départ, quand l'école a proposé l'intervention du maître E auprès de son enfant, la famille n'a pas forcément compris quelle finalité l'école poursuivait. Son regard a changé sur son enfant et sur l'école. Mais a changé aussi le regard de l'école sur la famille...

4°) Le maître E appartient au RASED, où il travaille en équipe avec des collègues E, G et Psy et, par là, il « est contenu » dans un collectif professionnel particulier, ayant son expertise propre.

De cette place privilégiée, il peut tout à la fois parler pour les enfants qu'il aide et aider les divers partenaires à s'estimer eux-mêmes et à se faire confiance dans la réalisation des objectifs communs de l'école et des familles et dans le respect des enfants et de leurs identifications positives (désir de grandir, désir de savoir, désir d'apprendre...).

Mais ni cette place particulière, ni les compétences pédagogiques du maître E en regroupement ne suffisent à favoriser ou entretenir ces dynamiques collectives. Car cette place privilégiée est aussi une place risquée, où peuvent naître des fantasmes, qui peuvent s'emballer et s'avérer dévastateurs aussi bien pour le maître E que pour ceux avec lesquels il travaille : fantasme de l'expertise, confusion entre écart et retrait, complexe de la relation d'amour avec l'enfant...

D'où, pour le maître E, la nécessité de se donner et de pratiquer une éthique personnelle et professionnelle : je suis un maître E, mais rien qu'un maître E. Mais d'où, aussi et surtout, la nécessité, pour l'équipe d'école, de cadrer ces relations dans des fonctionnements concertés, négociés et même ritualisés. Plus que tout autre enseignant, le maître de RASED a besoin de jouer son rôle dans une claire institutionnalisation. Il a besoin de se référer à « l'institutionnel », au sens où l'entend la Pédagogie institutionnelle. C'est indispensable s'il veut contribuer à ce que toute l'énergie de l'équipe d'école s'investisse dans le travail, non dans des tendances régressives.

« L'institutionnel », c'est quoi ? C'est tout ce qui nous permet de travailler ensemble sans avoir ni à nous aimer, ni à nous haïr : par delà les règles déjà instituées et dans leur cadre, « l'institutionnel » c'est une trace écrite de l'enfant que l'on analyse ensemble, un dossier d'évaluation diagnostique à plusieurs voix, un cahier de bord, les outils d'évaluation, les rituels, les contrats, une réunion avec le psy, l'entretien avec les parents, la réunion de synthèse régulière, les protocoles partagés, les CR des concertations, etc. C'est ce troisième plan qui vient trianguler la relation duelle. Il se pose en une surface de réflexion, où peuvent venir se dessiner une image du sens et des continuités par-delà les attentes, les temporalités, les projets et les désirs différents.

La formulation de la seconde question porte deux présupposés qui méritent d'être interrogés :

- a) hors d'une mise en scène pédagogique du conflit sociocognitif, point de salut, et
- b) le conflit sociocognitif à l'école est forcément un conflit entre des élèves.

Rappelons que l'idée de conflit cognitif s'inscrit d'abord dans le paradigme piagétien : le développement de l'enfant n'est pas linéaire, il se joue en phases où alternent des périodes relativement stables et « sans histoire » dominées par un modèle logique assimilateur et des phases critiques d'accommodation (on pourrait dire aussi d'adaptation ou de révolution), au cours desquelles l'enfant est conduit à détruire et rejeter le modèle logique obsolète (les schèmes anciens, dit Piaget) et à s'en construire un nouveau, plus cohérent avec son expérience et avec les effets de son action. Pour caractériser cet automouvement, on sait que Piaget a lui-même parlé de constructivisme.

En ce sens, toute avancée dans le développement est bien la solution équilibrante d'un conflit cognitif. Emilia Ferreiro a cherché ainsi à décrire les différents stades du développement de l'enfant dans le champ de la conceptualisation de l'écrit. Et contrairement à ce qui nous est surabondamment répété ici ou là, cette approche n'est pas réfutée par les recherches sur la conscience phonologique. C'est bien ce que montrent les études sur le développement des conceptions de l'écrit parmi les enfants en grande difficulté scolaire face à l'écrit ou parmi les adultes analphabètes (voir par exemple, les travaux de l'équipe de Jean-Marie Besse).

Conflit « sociocognitif » : pourquoi ? Selon Vigotsky, qui a introduit cette notion en psychologie, Piaget sous-estimait le rôle du langage, de la socialisation et de l'enseignement dans cette histoire psychologique personnelle. Les conflits cognitifs ne se jouent pas seulement entre les représentations de l'enfant et le monde, ils opposent les représentations de l'enfant et celles de sa culture et simultanément, c'est dans la culture que l'enfant trouve les solutions de ces conflits, en les réinventant pour son propre compte. Pour le psychologue russe, à travers l'action de l'école, l'impact du social et de la culture est de plus en plus déterminant dans le développement de l'enfant à mesure qu'il grandit, les conflits cognitifs sont alimentés par les situations d'apprentissage scolaires. Pour caractériser cette approche, on a parlé de socioconstructivisme.

Mais considérer que les contradictions motrices du développement prennent nécessairement la forme de *contradictions verbales explicites* entre des points de vue exprimés par les enfants serait réducteur. Bien sûr, celles-ci peuvent jouer un rôle important. Mais le développement nécessite toujours la *résolution interne* des contradictions. De ce fait, les divergences de points de vue entre enfants ne peuvent être entendues par eux que si chacun les prend à son compte, les fait siennes et, pour cela, y trouve un écho à ses propres contradictions : le conflit social ne s'intériorise que s'il explicite et fait mûrir un conflit interne préalable. Autrement dit, les discussions épistémiques entre pairs n'ont de réalité et d'impact sur le développement que si elles s'enracinent dans des tâches qui demandent à chacun de *résoudre pratiquement les problèmes épistémiques sous-jacents*.

Quelles peuvent être ces tâches ? On connaît mon engouement pour les situations de production de textes comme vecteurs du développement de la conceptualisation de l'écrit. Inviter l'enfant à produire des textes, c'est en effet lui proposer des tâches à travers lesquelles, pour atteindre son but, il va devoir résoudre divers problèmes épistémiques sur l'écrit. On peut les concevoir comme autant de conflits cognitifs et même sociocognitifs si on considère que la langue écrite est une construction sociale. En fait, on a là une situation-problème typique ! C'est tout à fait certain, le fait de réaliser ces tâches en petit groupe peut accélérer les choses : certains problèmes rencontrés peuvent être résolus de manière coopérative ou donner lieu à des discussions théoriques entre les enfants sur la nature de la langue écrite. Mais cela ne remplace pas l'engagement personnel de l'enfant dans un travail personnel pour atteindre son but personnel.

André Ouzoulias, le 12 octobre 2011

Travailler les écarts entre les attentes...

À quelles attentes sommes-nous confrontés, dans l'exercice de notre métier d'enseignant spécialisé ?

Celles de l'institution, de l'enseignant, des familles, de l'enfant, les nôtres dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'aide à l'élève en difficulté.

Les tensions ressenties dans la prise en compte de ces différentes attentes :

- Le décalage fréquent entre les différents objectifs à atteindre par les uns ou les autres.
- Le regard sur la difficulté et sur l'élève en difficulté : écarts liés aux représentations différentes.
- Le choix des réponses proposées aux différentes demandes.
- Les injonctions institutionnelles : la question du positionnement professionnel.
- Le cadre et la nature de nos interventions si élargissement de nos missions.
- La question du temps et de l'organisation du temps qui diffère selon les réponses à apporter aux différentes demandes : les écarts entre les temporalités (cf. réflexion du groupe 1).

Des exemples concrets/attentes diverses :

- **Du côté de l'institution** : demandes d'interventions massées dans le cadre d'ateliers de renforcement des apprentissages (du type MACLE), sur un cycle donné, sur une période donnée ; demandes d'intervention auprès d'élèves à la demande de l'IEN ou de la MDPH, et non à la demande de l'enseignant de la classe ; demandes d'interventions liées aux évaluations nationales et aux compétences du socle commun. ***Peut-on alors parler d'aide spécialisée, caractérisée par la prise en compte de la problématique à la fois globale et singulière de l'élève en difficulté ?***
- **Du côté des enseignants** : demande de prise en charge des apprentissages par le maître E (tendance à se décharger de la difficulté ou méconnaissance du travail de l'enseignant spécialisé) ; attente d'un diagnostic rapide et d'une analyse des causes des difficultés de l'élève ; représentations différentes de la réussite chez l'élève qui empêchent parfois l'enseignant de percevoir les progrès perçus par le maître E.
- **Du côté des familles** : attente de cours de soutien (mauvaise compréhension du travail de l'enseignant spécialisé et des objectifs de l'aide spécialisée) ; pas d'attente précise / travail de leur enfant à l'école ou au contraire trop d'attentes ; des représentations erronées avec confusion entre difficultés d'apprentissage et discipline ou manque de travail (perception du « qu'est-ce qu'être élève ? qu'est-ce qu'apprendre ? »).
- **Du côté de l'enfant, l'élève** : représentation du statut d'élève (souvent liée aux attitudes scolaires), représentation de l'apprentissage et de la tâche scolaire attendue, représentation de l'aide.
- **Du côté du maître E** :
 - Définir précisément le cadre et la nature de nos interventions d'enseignants spécialisés.
 - Se poser la question des limites / réponses à donner aux différentes injonctions et attentes.
 - Préciser les objectifs du travail d'aide à l'élève : permettre à l'élève de retrouver une dynamique d'apprentissage, de comprendre son travail d'élève et de donner du sens à ses apprentissages en classe ; favoriser le tissage des liens entre élève et savoir, entre enseignant et élève, entre famille et école...
 - Travailler sur les attentes pour aborder les temporalités.
 - Créer du lien pour réduire ou prendre en compte les écarts et lever les malentendus.

Tendre vers une plus grande convergence de ces attentes :

- **Possibilité d'élargir nos missions**, en définissant précisément le cadre et la nature de nos interventions.
- **Explicitier, collaborer** : renforcer la concertation, faire évoluer le regard du MO sur les difficultés et les progrès de l'enfant.
- **Travail de co-intervention, du maître E dans la classe** avec l'enseignant de la classe.
- **Elaboration d'un projet d'aide spécialisée en concertation** : définir le rôle de chacun, s'entendre sur les objectifs de l'aide, les critères d'évaluation de fin d'aide.
- **Rôle de personnel-ressource** pour favoriser une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle aux apprentissages et de ce qui peut être mis en oeuvre.
- **Prendre en compte le cheminement de l'élève**, sa progression individuelle (écart/évaluation individuelle).
- Assurer des temps de **présentation du RASED aux familles**.
- **Travail avec les parents sur la place qu'ils peuvent prendre / réussite** de leur enfant.

Un questionnement essentiel : quelles sont les limites de nos interventions si l'on veut respecter l'identité et la place de chacun ?

Un constat : suite à la réflexion menée par la FNAME au long des années, notre identité professionnelle s'est progressivement affinée et affirmée, ce qui nous permet aujourd'hui d'envisager plus facilement de faire évoluer nos pratiques.

Questionnement :

« Une grande partie des tensions ressenties dans la mise en place des aides spécialisées a pour origine les écarts entre les attentes des différents partenaires concernés (ME, MO, famille, élève, partenaires extérieurs, institution, ...).

À partir de ce constat, comment travailler sur ces écarts, en terme de recherche de convergence, au service de l'élève en difficulté et dans le respect de chacun ? »

Travailler les écarts entre les temporalités...

A quels temps avons-nous professionnellement affaire, de près ou de loin ?

Temps de l'école, temps de la classe, temps de l'enseignant, temps de l'Institution, temps de la concertation et du partenariat, temps du soin, temps de l'aide, temps du projet et des projets, temps de l'enfant, de la famille... Ces temps ne sont pas synchrones, ont des durées différentes (plus ou moins long terme, court terme), sont inscrits dans un continuum ou/et « bornés » par des étapes et des limites, voire des temps « focus »...

Les tensions ressenties dans l'articulation des temporalités nous semblent liées à 3 dimensions :

- la discontinuité dans les temps
- les durées différentes des temps
- la nature des temporalités

L'aspect le plus immédiatement perceptible (celui sur lequel s'est d'abord engagée notre réflexion) est celui des différentes durées. Mais après réflexion c'est bien la nature différente des temporalités qui semble impliquer les tensions majeures, selon qu'elle se trouve respectée ou non : il est impossible de chercher à superposer ou à faire coïncider ces temporalités de nature différente. Or c'est précisément ce à quoi tendent certaines injonctions institutionnelles sur notre travail (ex : durée normée des projets ; réduction du temps professionnel au seul « temps-élève »...)

Il est par contre essentiel d'amener chacun des partenaires à comprendre et prendre en compte ces dimensions, avec leurs caractéristiques, leur « dyschronie »⁷...

Essai de caractérisation des temporalités :

- temporalité « privée », sur un continuum long et souple, non-prédéfini : temps de développement de l'enfant, temps de la famille, temps de l'apprentissage (en tant que construction individuelle et personnelle), temps du soin (en partie)
- temporalité de l'école, collective, « cadrée » et fractionnée, avec recherche d'homogénéisation et de norme : temps de la classe, de l'aide personnalisée, rythmé par des progressions définies ; temps institutionnel divisé en étapes pouvant être sources de « ruptures » : évaluations, horaires, programmes des classes et du cycle, paliers du socle commun...
Le temps de l'école est lisible et explicite, mais aussi peu respectueux des temps d'autrui et de l'individu. Il s'impose à tous⁸.
- temporalité du « tissage », de l'ajustement : temps du partenariat, temps du projet, temps de l'aide ...qui s'articulent avec et entre ces différentes temporalités

C'est essentiellement dans cette temporalité de tissage que prendraient place les actions (ex : co-intervention , temps d'entretien...) les gestes professionnels (étayage, gestes mentaux, métacognition..), les outils du maître E (traces écrites, de la demande d'aide aux projets et aux diverses traces ponctuelles intermédiaires...)

Une des fonctions de l'enseignant spécialisé pourrait être de tenir un rôle de médiateur entre les différentes temporalités , ce qui peut sembler paradoxal en menant des actions pourtant fragmentées et discontinues ; mais ce qui peut être permis par un regard transversal et longitudinal posé sur l'enfant dans sa globalité, inscrit dans une histoire, un continuum, une projection- et par la place particulière au sein de l'école (actions auprès de l'enseignant, de l'élève, de la famille... temps élève et hors-élève)

« Les temporalités ne peuvent se vivre qu'au pluriel...il est vain de vouloir les rendre compatibles, il est indispensable d'aider chacun à comprendre que le rapport de l'autre au monde en est changé⁹ »

Questionnements :

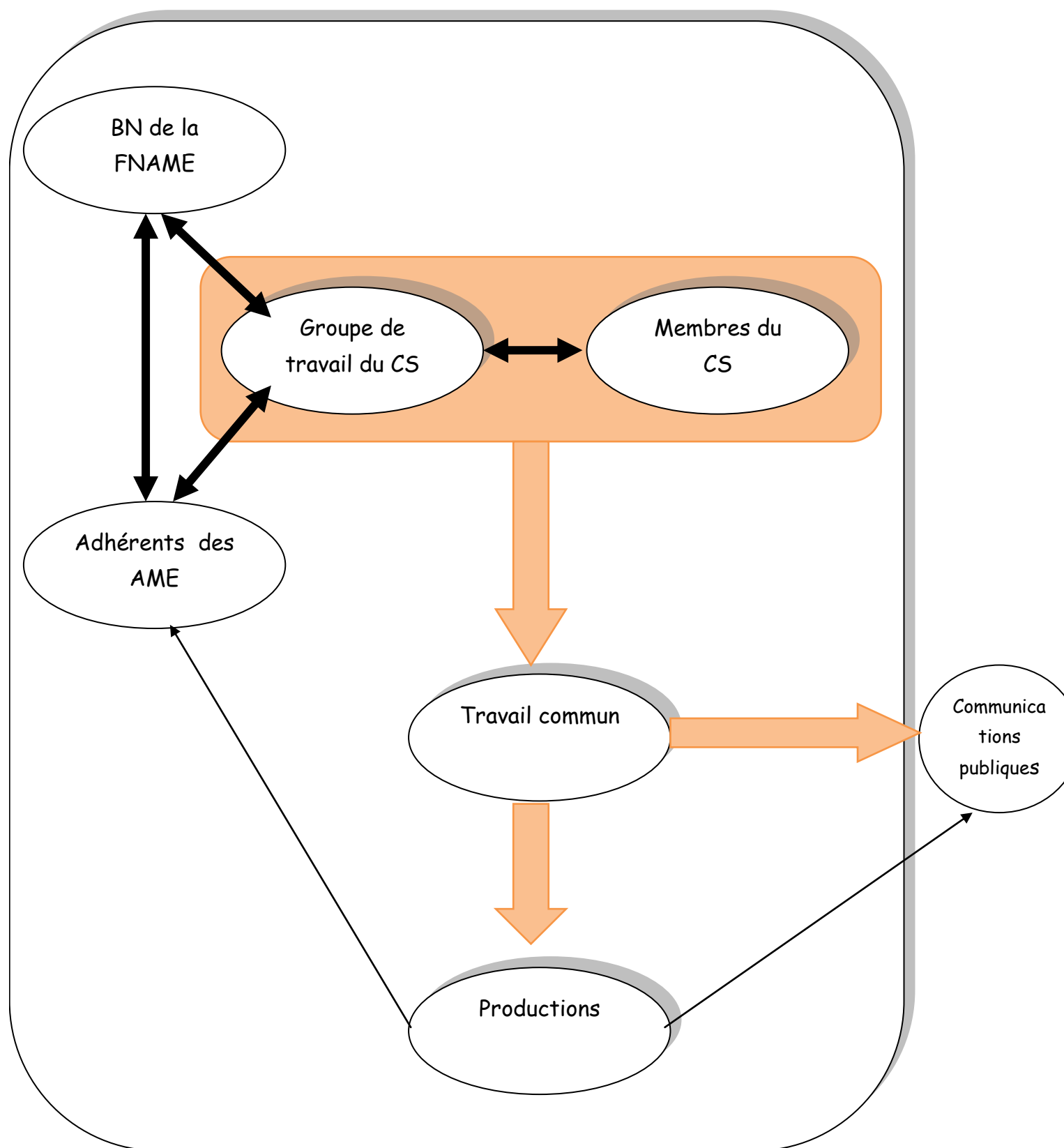
- ***Quelles influences réciproques ces temporalités ont-elles les unes sur les autres ?***
- ***Quelles tensions les chercheurs identifient-ils entre ces temporalités ?***
- ***Dans un contexte où le « temps cadré » pèse de plus en plus et où le temps de tissage se réduit, quelles actions du maître E vous semblent de nature à permettre les apprentissages en prenant en compte les différentes temporalités de l'enfant ?***

⁷ Terme rencontré dans les écrits de B. Gibello, S. Ebersold

⁸ propos évoqué dans un texte de Pascal Ourghanlian « Enseignant-référent, un nouveau métier »

⁹ idem

Schéma de fonctionnement du Comité Scientifique de la FNAME



Réponse de François Boule – 5 septembre 2011

1. En ce qui concerne le fonctionnement du comité scientifique et son organigramme, l'un et l'autre me semblent clairs et pertinents.

2. Travailler les écarts entre les attentes...

L'état de la question me semble très complet et bien cadré. Les différentes attentes ne sont pas contradictoires mais complémentaires.

Il n'y a très probablement pas de réponse universelle à espérer. Les circonstances et les individualités doivent —heureusement— intervenir dans chaque situation.

Dans quel cadre alors réduire les "tensions" ? Bien entendu le cadre de la formation (initiale ou continue) des maîtres devrait être un espace où ces questions ont lieu d'être abordées. Mais on assiste à une réduction, voire, pour une partie des enseignants, une suppression de la formation professionnelle ; le cadre réglementaire n'est sans doute pas approprié, et dans la situation actuelle, on ne peut rien en espérer.

J'imagine qu'une **charte** énonçant les attentes (comme vous le faites) et délimitant les apports des uns et des autres pourrait émaner de la Fédération ; charte qui serait assortie d'un ensemble de ressources consultables à distance auxquelles les uns et les autres pourraient se référer afin d'établir un langage commun.

3. Ecart entre temporalités

Ici encore la question me paraît justifiée, mais les formulations manquent de clarté, voire de rigueur. Temps, durée, temporalité (et même "temporalité de tissage"..), l'abus des termes n'éclaire pas le sujet.

Il y a les **temps propres** (à chacun, cf Bergson) et le temps "extérieur" social, institutionnel. Il n'est d'ailleurs pas impropre de parler de **rythme**.

Les rythmes scolaires sont en débat depuis longtemps, et les avis scientifiques assez souvent exclus au profit de considérations électorales ou mercantiles. On peut aussi parler des **moments** : le moment de l'aide, le *moment* de l'élaboration du projet, la *durée* du projet...

Une fois dissipées ces confusions, il me semble que l'objet de la question n'est pas très différent de celui de la question précédente.

Comment coordonner ces *moments*, et tenir compte des *rythmes* des différentes actions ?

Parmi les ressources que j'évoquais plus haut, quelques *exemples de parcours* pourraient faciliter la communication entre les différents partenaires (et aussi permettre à l'enfant de situer son action dans une durée dont l'ampleur peut lui échapper).

Je regrette de ne pouvoir, à ce jour, être beaucoup plus explicite, mais je suis convaincu que le thème des "écarts" mérite une réflexion suivie, et que des productions mêmes partielles seraient bienvenues pour **éclairer le statut et l'action des maîtres E**.

Bien cordialement

François Boule

Propositions Marianne Hardy pour la table ronde du 22 octobre :

Une lecture orientée des documents produits par le GTCS / « Travailler les écarts entre les attentes... » « Travailler les écarts entre les temporalités ».

1. Réduire les tensions : établir des liens de confiance

- Les tensions ressenties par les Maîtres E me semblent être de deux ordres : celles liées plutôt au cadre, au contexte de mise en oeuvre du projet (injonctions institutionnelles, organisation temporelle, spatiale, sociale, de l'école) ; d'autres plutôt liées aux représentations des uns et des autres (compréhension des objectifs, regard sur les élèves, les difficultés, les apprentissages...)
- Pour réduire les écarts, les tensions, le Maître E agit par conséquent à un double niveau :
 - Il cherche à aménager les conditions organisationnelles favorables à une prise en charge de la difficulté scolaire,
 - Il cherche à faire émerger des points d'accord et des convergences entre les objectifs, les regards, les attentes des uns et des autres ;
- Ce faisant, il initie une dynamique de réflexion collective sur les organisations, les pratiques, les représentations.
- Dans cette dynamique, le Maître E – ainsi que ses partenaires - s'engagent dans un processus de clarification et de négociation qui touche à la nature des interventions des uns et des autres, au positionnement à adopter par rapport aux injonctions émanant de l'institution, aux objectifs poursuivis
- Cette dynamique « crée du lien », permet de « tisser des relations » entre partenaires investis ensemble, dans des actions complémentaires et coordonnées centrées sur les élèves en difficulté, et sur la difficulté qu'il y a à engager tous les enfants dans un processus d'apprentissage
- Quand des liens de confiance sont établis, on peut creuser et approfondir les questions de fond, qui sous-tendent ou déterminent les choix pédagogiques : celles relatives au regard porté par les uns et les autres sur les élèves, l'apprentissage, la difficulté scolaire. Les représentations qu'on s'en fait déterminent en effet grandement les objectifs qu'on se donne, les réponses qu'on apporte, et les conditions pédagogiques qu'on aménage, qu'il s'agisse de classes ordinaires comme de prises en charge spécifiques
- Pour faire évoluer ces représentations, l'expérience montre¹⁰ l'intérêt qu'il y a à impliquer les enseignants de classes ordinaires dans l'observation de situations d'apprentissage. En analysant ensemble une même réalité, en confrontant les points de vue, les connaissances, on parvient à s'accorder sur des représentations qui gagnent en objectivité ; on se forge alors une idée plus juste et partagée des capacités des élèves, des difficultés qu'ils rencontrent, de leurs démarches d'apprentissage, et des conditions pédagogiques qui stimulent leur pensée ou, au contraire, l'entravent. Dès lors, il devient plus aisé d'articuler les actions entre elles, de définir des convergences, d'établir une continuité. Quand les enfants en difficulté sont observés dans des « situations de réussite » qui favorisent la communication et la manifestation de leurs capacités, les adultes qui les découvrent sous un jour nouveau peuvent observer leur démarche d'apprentissage. Ceci impulse une dynamique de recherche qui s'avère très stimulante tant pour les adultes que pour les enfants.

¹⁰ cf. La recherche-action présentée au congrès de Dole sur le thème de la collaboration entre enseignant spécialisé et enseignant de classe pour intervenir sur les situations de difficultés scolaires,

2. Surmonter les contradictions : chercher des alliés, des appuis

- Les écarts passés en revue dans les écrits du GTSC renvoient selon moi à des types de problèmes différents : les uns, relativement aisés à réduire, relèvent de simples malentendus, incompréhensions, manques de visibilité : ils demandent de la transparence et de l'explicitation ; les autres relèvent de contradictions internes au système, qui sont beaucoup plus difficiles à résoudre : ils résultent d'injonctions parfois inconciliables, d'objectifs divergents, d'oppositions radicales. Pour en sortir, il faudra s'accorder pour prendre clairement position, hiérarchiser des objectifs, développer des stratégies, et tenter de concilier des points de vue parfois opposés. Selon moi, le décalage entre ce que vous avez nommé « les temporalités » : celle, souple, continue, personnelle, du développement et de l'apprentissage et celle, rigide, normée, programmée, découpée, de l'organisation scolaire qui prend peu en compte la façon dont les enfants construisent leurs apprentissages.
- En France, cette tension entre temporalité de l'élève et temporalité de l'institution est particulièrement difficile à gérer, du fait de l'obligation d'apprentissages précoces formalisés et normés tout à fait excessive, qui génère dès le plus jeune âge de l'angoisse, et provoque de la difficulté scolaire. Loin de s'atténuer, cette tension s'accroît au fur et à mesure que l'organisation du temps scolaire se durcit, se fragmente et se rigidifie.

Au niveau des adultes, le temps imparti pour s'accorder sur la façon dont il serait possible de réduire ces écarts, le temps nécessaire au tissage, au partenariat, permettant de développer des projets de prise en charge efficace et durable de la difficulté scolaire, ne cesse de se réduire. Il me semble que, pour instaurer malgré tout des dispositifs d'échanges, de coopération, il est important de trouver des appuis et des alliés. Seule une action concertée impliquant autant que possible l'ensemble des acteurs – hiérarchie, Rased, équipe pédagogique – me semble pouvoir assurer un travail sur le long terme, et de façon institutionnalisée.

Comme vous en effet, je pense que le Maître E, par le regard transversal et longitudinal qu'il porte sur l'enfant dans sa globalité, et par la place particulière qu'il occupe au sein de l'école peut tenir un rôle de médiateur au sein de la communauté éducative et engager une réflexion sur la façon de tenir compte du temps de développement et d'apprentissage des enfants, et de le concilier ou voire de l'intégrer dans le temps scolaire ; je pense aussi qu'il peut jouer en tant que médiateur un rôle primordial pour réconcilier les élève, les enseignants, les parents, avec l'école et les apprentissages.

Conclusion

À la suite de ces considérations, reprenons maintenant les principales questions qui nous ont été adressées :

- Une grande partie des tensions ressenties dans la mise en place des aides spécialisées a pour origine les écarts entre les attentes des différents partenaires concernés (ME, MO, famille, élève, partenaires extérieurs, institution, ...). À partir de ce constat, comment travailler sur ces écarts, en terme de recherche de convergence, au service de l'élève en difficulté et dans le respect de chacun ?
- Dans un contexte où le « temps cadré » pèse de plus en plus et où le temps de tissage se réduit, quelles actions du maître E vous semblent de nature à permettre les apprentissages en prenant en compte les différentes temporalités de l'enfant ?

À mon avis, les écarts dont il s'agit ici sont en grande partie générés par les profonds dysfonctionnements d'une institution caractérisée par ses contradictions. Alors que les contraintes institutionnelles induisent des dynamiques de tris et de classement - par le biais notamment d'apprentissages systématiques et formalisés trop précoces qui ne prennent pas en compte le développement global de l'enfant - il est demandé aux professionnels d'assurer la réussite de tous, et de réduire les écarts. Alors que les contraintes institutionnelles induisent un exercice professionnel très individualisé – cf. modalités de formation, réduction des temps de concertation... -les textes prônent le travail en équipe, en réseau, et la collaboration.

Face à cette logique institutionnelle difficile à saisir, les différents acteurs prennent des positions personnelles, orientées par les intérêts, expériences, a priori, fonctions et contextes d'exercice du métier qui leur sont propres, et à leur perception des normes, objectifs et contraintes de l'institution.

Réduire les écarts nécessite par conséquent d'affronter et gérer ces contradictions, collectivement, en cherchant tout d'abord à s'accorder sur des priorités, à hiérarchiser des objectifs, à prévoir des façons de les approcher dans la durée. Cette approche demande prudence, rigueur, inventivité, écoute, opiniâtreté et combativité.

« Une commune attention à l'élève, une commune envie de collaborer, un commun désir de bien faire »¹¹ sont des bases solides pour engager un travail dans une voie qui pourrait aboutir à définir « de nouvelles fondations ou des fondations existantes posées différemment » (C. Brisset) et à établir « une charte énonçant les attentes et délimitant les apports des uns et des autres qui serait assortie d'un ensemble de ressources consultables à distance auxquelles les uns et les autres pourraient se référer afin d'établir un langage commun » (François Boule).

Parmi ces ressources, des exemples de parcours me semblent une idée à retenir absolument – ils pourraient faire l'objet d'un « forum » avec affiches présentées au congrès de l'an prochain !-

Il me semblerait également qu'il serait intéressant que le GTCS fasse un bilan de ce que la FNAME a accumulé ou construit comme savoirs relatifs aux questions proposées au CS.

¹¹ Cf. Contribution de Christine Brisset à propos d'une recherche sur la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants de classes ordinaires

GTCS FNAME préparation de la table ronde du colloque de Rouen 2011

Réponse Christine Brisset

Bonjour chers collègues,

J'ai lu les différents envois, que ce soit des collègues de la FNAME ou des collègues de la table ronde. Les interrogations soulevées par Corinne Mérini sont bien réelles et nous placent effectivement, nous chercheurs, parfois en déséquilibre car l'« expertise » d'une discipline ne donne pas pour autant un savoir universel, et heureusement ! Il y a effectivement une distinction à opérer entre savoirs professionnels (que nous ne maîtrisons pas, plus ou mal) et savoirs scientifiques (sur lesquels nous essayons quotidiennement de développer des connaissances et des compétences, sans cependant arriver à un état « idéal » final... qui serait de toute façon bien ennuyeux).

J'ai donc essayé de réfléchir à votre question, en ne me posant aucunement en « experte » d'une profession mais plutôt comme chercheuse ayant développé il y a quelques années une recherche sur la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants spécialisés et ayant développé des formations en relation avec l'A.S.H.

Je ne chercherai donc pas à apporter une réponse d'un modèle, d'un système qu'il suffirait d'appliquer pour que tout fonctionne mais j'ai tenté de décortiquer chaque mot posé dans cette question pour essayer d'en explorer le sens. Il s'agit donc de l'avancée d'une réflexion qui s'est amorcée il y a quelques années et qui s'est étoffée au fil des échanges lors des tables rondes avant, pendant ou après les colloques FNAME. C'est ensuite en offrant mes propres passerelles de pensée que j'espère offrir du matériau pour développer des liens de compréhension, qui à leur tour m'aideront à affiner du sens sur ce métier tellement complexe de maître E. Comme demandé, je vous mets donc ici un résumé des principales orientations que je compte développer à Rouen le 22 octobre.

En premier lieu, la question des écarts qui existeraient entre les attentes et les temporalités.

Je ne suis aucunement spécialiste du « temps » mais je trouve que le questionnement de François Boule autour des termes pourrait effectivement ouvrir le débat et permettre de réfléchir si la temporalité, ou les rythmes ou les moments (ce qui est très différent effectivement) offerts à l'enfant au sein de l'école, au sein de la classe, au sein de l'aide spécialisée, lui sont adaptés. J'aimerais, quant à moi, faire des ponts entre cette question des écarts (entre attentes et temporalités) et une recherche que nous avons menée il y a quelques années entre la collaboration des enseignants spécialisés et les enseignants non spécialisés. Nous les avons interrogés au cours d'un entretien semi-directif et avons observé une commune attention à l'élève, une commune envie de collaborer, un commun désir de bien faire et dans le même temps, des écarts de représentations concernant la difficulté, l'aide, les textes officiels sur les RASED, la collaboration...

En deuxième point, votre question avance l'idée d'une « réinstallation », ce qui engendre l'idée à la fois d'une installation et d'une « désinstallation ». Comme j'avais pu le faire en 2010, lors du précédent colloque (c'était à la Rochelle), j'appellerai alors à mon secours Henri Wallon pour qui la notion de crise n'a pas cet impact négatif qu'il a souvent dans notre langue et notre culture. Au contraire, la crise

nécessite une interrogation, un questionnement, un nouveau positionnement, un rééquilibrage des forces permettant à l'individu de passer d'un état à un autre, c'est-à-dire d'évoluer, de progresser. Roger Perron, quand il enseignait à Paris V, nous parlait de cet état de crise que nous allions vivre lors de la rédaction de notre mémoire de troisième cycle. Il nous avertissait d'une oscillation prochaine entre mégalomanie et dépression. Et il avait raison. Je pense, sans en être certaine, que l'état de questionnement dans lequel se trouve le métier de maître E est un état désagréable à vivre mais transitionnel. Il symbolise une nécessaire mais possible évolution.

En troisième point, la question du sens. Magistrale, au centre de tout me semble-t-il. Or cette accession n'est facile pour personne, ni pour l'enfant, ni pour les parents, ni pour les collègues enseignants ou enseignants spécialisés. J'appellerai alors à ma rescousse des auteurs plutôt issus des sciences de l'éducation comme Philippe Perrenoud, Jean-Yves Rochex, Gérard Chauveau... Comment développer de la clarté cognitive pour un enfant en difficulté qui a du mal à trouver du sens et qui voit souvent les connaissances comme des îlots isolés. Comment faire en sorte que le contexte de l'enfant (parents, enseignants, maître E, G, psychologue scolaire, etc.) lui offre une contenance cohérente, rassurante, avec des actions qui ne s'opposent pas.

En dernier point, et je le trouve fondamental également dans la question initiale, c'est celui relatif à la continuité. Il renvoie d'ailleurs à la discussion première de temporalité. La continuité demande du temps.

L'aide spécialisée doit s'inscrire dans une temporalité, dans une progressivité qui doit être celle de l'élève et non celle inspirée par un souci de rentabilité, si ce n'est celle du cheminement personnel de chaque enfant. Or, l'évaluation, importante pour la mesure des progrès, est de plus en plus utilisée pour comparer l'individu à une norme, ce qu'il doit atteindre à tel âge, à tel niveau de classe, à telle période de l'année...

J'aimerais alors développer une conclusion interrogeant la spécificité, la particularité de l'identité professionnelle du maître E. La crise initiale, le déséquilibre engendré par les questionnements sur l'aide spécialisée, devrait permettre de rechercher de nouvelles fondations ou des fondations existantes posées différemment en fonction d'un contexte qui a évolué. Ce qui devrait m'amener à proposer trois principales caractéristiques de l'action des maîtres E.

Cordialement
Christine Brisset

Préparation de la table ronde colloque FNAME de Rouen 2011

Réponse écrite de Laurent Lescouarch

"Comment et à quelles conditions les actions du maître E (auprès de l'élève d'abord, mais aussi dans l'école) peuvent-elles réinstaller du sens et de la continuité, au-delà des écarts existant dans les attentes et les temporalités"?

1. Concernant les écarts entre les temporalités :

- *Quelles influences réciproques ces temporalités ont-elles les unes sur les autres ?*
- *Quelles tensions les chercheurs identifient-ils entre ces temporalités ?*
- *Dans un contexte où le « temps cadré » pèse de plus en plus et où le temps de tissage se réduit, quelles actions du maître E vous semblent de nature à permettre les apprentissages en prenant en compte les différentes temporalités de l'enfant ?*

2. Concernant les écarts entre les différentes attentes :

- *Une grande partie des tensions ressenties dans la mise en place des aides spécialisées a pour origine les écarts entre les attentes des différents partenaires (ME, MO, famille, élève, partenaires extérieurs, institution, ...).*
- *À partir de ce constat, comment travailler sur ces écarts, en terme de recherche de convergence, au service de l'élève en difficulté et dans le respect de chacun ? »*

"Donner du sens" à la forme scolaire par la pratique de pédagogies engageant le sujet par rapport au savoir et nécessitant de ce fait une temporalité d'aide spécifique.

Position : logique de « recherche pédagogique » visant à formuler des hypothèses de travail

Sur le sujet de cette table ronde, j'aimerais mettre en avant ce qui ressort des échanges avec les enseignants et formuler une hypothèse pouvant constituer une piste de réponse :

La temporalité prescrite par l'institution dans de nombreux RASED, avec une planification des apprentissages sur des périodes courtes, est une temporalité qui relève du soutien scolaire et fonctionne comme un système de contrainte pour les enseignants spécialisés, empêchant le développement d'autres actions qui nécessiteraient une autre temporalité inscrite dans une perspective de développement long de l'enfant.

Ainsi, cette thématique de la temporalité est à lier avec la question des typologies et orientations d'aide : le soutien scolaire et la reprise ont une temporalité courte qui permet d'organiser une planification des apprentissages systématique. Travailler dans d'autres dimensions comme une orientation vers la question des rapports aux savoirs nous renvoie sur la question de faire évoluer les représentations du sujet, sur le savoir, les attentes du scolaire et ne peut s'inscrire de la même manière dans une planification d'apprentissage formalisée, d'autant que ce travail concerne un sujet apprenant et non seulement un élève :

- a) Sens : réinscrire les savoirs dans une visée fonctionnelle et/ou une dimension anthropologique dans la perspective de lever les « malentendus scolaires ».
- b) Continuité : s'adresser à l'enfant apprenant et non seulement à l'élève.

La notion de temporalité en apprentissage est importante : dans la forme scolaire traditionnelle, elle est standardisée, structurée par la planification, avec dans certaines pédagogies comme la pédagogie par objectifs l'individualisation des rythmes, mais cela va bien au-delà de cela. Dans la temporalité de l'apprendre, nécessité d'une place pour le tâtonnement, (méthode naturelle, approche de l'erreur). Le

travail du maître E pourrait ainsi zoomer sur ce qui se joue dans « l'instant d'apprendre » (YANNI), dans le registre des rapports au savoir, dans un cadre temporel permettant ce tâtonnement. Ce cadre pourrait permettre de réfléchir les dynamiques d'apprentissage non formelles¹² dans cet espace afin de permettre à l'enfant d'être apprenant et non seulement élève :

- un espace pour recréer du sens en utilisant les dynamiques pédagogiques du non formel ; occasion de lever des malentendus, notamment l'écart entre les « attendus du scolaire » (curriculum caché, Perrenoud) et les représentations des attentes par les élèves et les familles.

En relation au thème du colloque de Rouen, l'entrée par la production d'écrit dans le cadre de projets d'enfants pourrait potentiellement renouer des liens de sens entre la demande sociale d'apprendre à lire (et à écrire) et la fonctionnalité de cet apprentissage, sa place dans le développement personnel d'un individu dans une société alphabétisée.

Une telle entrée mobiliserait des outils pédagogiques subversifs par rapport à la forme scolaire (pédagogie de projets d'enfants, approches non planifiées, jeu « vrai ») et il y a là une source de tension importante pour des enseignants spécialisés qui voudraient s'inscrire dans une telle rupture.

Obstacles à cette entrée dans les recueils de données avec les M. E :

- Demande institutionnelle inscrite dans la temporalité du soutien scolaire.
- Attachement à l'approche formelle des apprentissages, centration sur les contenus chez les acteurs en lien avec leur culture professionnelle antérieure.
- Formation pensée comme un prolongement de la formation initiale ne permettant pas d'investir d'autres espaces de pratiques .

¹² Nous nous appuyons ici sur les distinctions faites par le conseil de l'Europe entre les différents types d'éducation « *L'éducation, en tant que processus permanent permettant le développement continu des capacités d'une personne en tant qu'individu et membre de la société peut prendre trois formes différentes: – l'éducation formelle, c'est-à-dire le système éducatif structuré généralement assuré ou soutenu par l'État, qui est chronologiquement gradué et s'étend du primaire à l'enseignement supérieur ; – l'éducation informelle, c'est-à-dire l'apprentissage qui résulte du contact et de l'expérience quotidienne avec la famille, les amis, les groupes de pairs, les médias et d'autres influences s'exerçant dans l'environnement de l'individu; et – l'éducation non formelle, c'est-à-dire l'activité éducative qui n'est pas structurée et se déroule en dehors du système éducatif formel.* » In Rapport Commission de la culture et de l'éducation du Conseil de l'Europe. 15 décembre 1999. Rapporteur : M. Cristian Dumitrescu.

Disponible sur : <http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/workingdocs/doc99/fdoc8595.htm>
[Consulté le 20/03/2011]

Le maître E dans ses rôles de partenaires : un pan transparent du métier

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponte
Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire ACTé/PAEDI EA
4281, F-63000 Clermont-Ferrand.

Les maîtres E chargés de l'aide à dominante pédagogique des élèves en difficulté d'apprentissage voient leur métier évoluer suite à une série de réformes. Celles-ci bien résumées par la note de service du 3 mars 2009¹³ qui rappelle les missions des maîtres ordinaires pour la prise en charge des « petites » difficultés scolaires et rappelle les missions de tous les enseignants, y compris spécialisés, en lien avec les structures médico-sociales en matière de grande difficulté. Ces évolutions ont pour effet de déplacer les limites du métier du maître E, reste à comprendre en quoi elles le conduisent à minorer son activité d'aide directe à l'élève en particulier en groupement d'adaptation, et à majorer ses activités partenariales.

Pour autant, interrogés sur leur activité partenariale, ces maîtres déclarent leur envie ou les nécessités de collaborer, ils en décrivent peu d'éléments concrets autres que leurs difficultés à intégrer cette dimension du métier dans leur pratique, ou à la faire reconnaître. Certains vont jusqu'à s'interroger sur sa légitimité dans l'exercice de leur mission. Tout se passe comme si la collaboration était un pan réellement à l'œuvre dans le quotidien du maître E, mais un pan transparent, voire caché au nom de sa légitimité, au regard de ce qui est considéré comme le cœur de métier c'est-à-dire l'aide directe à l'élève.

1. Des pratiques peu visibles et mal repérées

De manière dominante les enseignants perçoivent ces pratiques comme un travail supplémentaire s'ajoutant à leurs pratiques d'enseignement, elles demeurent périphériques (Lebeaume, 2004) dans leurs représentations du métier. Ces pratiques présentent, en effet, une série de caractéristiques qui tendent à les « marginaliser » au regard du « cœur de métier ». Tout d'abord elles échappent, le plus souvent, à la structure cellulaire « classe » décrite par Vincent (1994), plus encore elles sont situées dans une série d'interstices à la fois :

- organisationnels (qu'ils soient formels comme dans le cas des conseils d'établissement, de cycles ou des maîtres, ou informels comme les réunions de travail à quelques uns, les échanges entre deux portes etc.) ;
- temporels (le midi, sur les récréations ou le soir) ;
- ou matériels (salle des maîtres, cour de récréation, bibliothèque centre de documentation, autour de la machine à café etc.).

On peut dire que, dans la masse des activités scolaires, ces pratiques sont à peine affleurantes et donc difficilement repérables, elles n'apparaissent pas de manière régulière dans le quotidien scolaire et s'étirent sur des périodes relativement courtes. Elles sont intermittentes et concernent des acteurs diversifiés certains enseignants, d'autres personnel scolaire mais aussi des partenaires non scolaires, en premier lieu les familles il est donc difficile d'anticiper sur leur survenue.

¹³ Note de service n° 2009-0001

2. Une étude pour comprendre les pratiques collaboratives du maître E

Les évolutions du métier, associés à la transparence des pratiques collaboratives ont conduit la FNAME – Fédération Nationale des Maîtres E - à commanditer une étude sur l'activité partenariale du maître E dans ses rôles de partenaires et les spécificités de son métier. Cette étude a été dirigée par trois chercheurs du laboratoire PAEDI/ACTé: Corinne Mérini, Pascale Ponté et Serge Thomazet. Le rapport final a été remis à la FNAME à l'occasion de son 9ème Colloque National, qui vient d'avoir lieu du 20 au 22 octobre 2011 à Rouen. Nous reprenons ici les principaux résultats.

Le travail a été mené dans le cadre d'une recherche intervention (Mérini, Ponté 2008) unissant 13 maîtres E, trois chercheurs autour de récoltes de données issues de 2 des 3 régions françaises représentées dans le groupe. L'analyse des écrits collaboratifs de maîtres E (101) ont permis dans un premier temps de révéler (au sens photographique) les pratiques collaboratives des maîtres E, dans un deuxième temps nous avons conduit une analyse de l'activité du maître E à partir de quatre vidéos de situations collaboratives où les professionnels ont été confrontés de manière simple puis croisée à des situations professionnelles partenariales. Dans un troisième temps nous avons exploré la manière dont les partenaires impliqués dans un système d'aide conjuguent leur activité à partir de quatre vingt douze écrits professionnels concernant le suivi de 2 élèves pendant trois semaines. Nous avons enfin complété le travail par une exploration des collaborations maître E/maître de la classe à partir de l'analyse de quatre cas de partenariats « réussis ».

3. Des spécificités propres au maître E

Comme les professionnels de l'adaptation (orthophoniste psychologue scolaires etc.), le maître E organise des détours pour l'élève en difficulté, mais les situe préférentiellement dans le domaine pédagogique. Contrairement à ses partenaires (autres que les maîtres de milieu ordinaire), il maintient la dynamique de la classe comme une perspective centrale de ces détours. Sa position à la fois au seuil de la classe mais dans l'école, lui offre des possibilités élargies de médiation, et facilite les relations aux familles dont l'implication semble déterminante dans l'évolution de l'élève.

L'espace professionnel dans lequel évolue le maître E croise une grande diversité d'unités fonctionnelles inhabituelles au regard de ce qui est pensé du métier d'enseignant en général. Certaines sont centrées directement sur l'élève, comme le regroupement d'adaptation qui est une unité fonctionnelle spécifique au maître E ; d'autres sont orientées par l'élève, mais partagées au travers d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) par exemple, et peuvent viser en même temps le maître de la classe (par des échanges ou en co-intervention par exemple), l'élève, et parfois l'importance accordée à l'Ecole dans les logiques familiales ; d'autres enfin sont orientées de manière indirecte par l'élève, mais s'adressent directement aux adultes collègues, partenaires, parents, Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), etc., et sont partagées.

Au fond, la spécificité des maîtres E réside dans le fait qu'ils possèdent des savoirs professionnels différents de ceux de leurs collègues, acquis par une formation spécifique, comme l'analyse de besoins, les évaluations de compétences, les réponses pédagogiques liées à la difficulté, etc. Leur position au seuil de la classe, leur relation interindividuelle dans de petits groupes d'élèves, avec leurs parents mais aussi d'autres professionnels comme les psychologues scolaires, les maîtres G ou les services de soins et/ou de justice les amènent à porter un regard différent sur les situations scolaires et à les analyser autrement. C'est à la fois cette relative extériorité qui les conduit à exercer une grande partie de leur métier en dehors

de la présence des élèves, et la technicité de certains de leurs gestes qui constituent leur expertise.

4. De la position au geste professionnel

Les moments de réforme, si inconfortables à l'exercice du métier, sont, d'un point de vue scientifique un moment privilégié pour l'observation de celui-ci. C'est dans les hésitations, les accrocs provoqués par ces réformes que les pratiques se dévoilent. Si la position proprement topographique du maître E au seuil de la classe, et de sa mission située au cœur d'un ensemble d'échanges apparus dans l'analyse comparée des univers des maîtres E et de leurs collègues de milieu ordinaire, sont propices à l'émergence de tensions, cette position reste insuffisante à expliquer les tensions. Nous avons, en effet, identifié que les tensions s'installant entre ce qui est explicité et ce qui ne l'est pas, entre le niveau formel et informel, entre les spécificités du maître E qui font son expertise et celle de ses collègues de milieu ordinaire, et enfin dans l'affrontement des temporalités, que ces tensions étaient constitutives de l'activité partenariale du maître E et traduisaient au final des savoir faire et des gestes de métier clairement identifiables, présentées ici en cinq points.

- La position périphérique du maître E dans le système, mal vécue et parfois difficile à légitimer aux yeux des collègues de milieux ordinaires est en fait une situation favorable aux échanges, en particulier avec les familles. Elle permet en effet une triangulation entre le maître de la classe, les familles et le maître E autour de ce qui fait problème pour l'élève dans et hors la classe, et ainsi privilégier des réponses pédagogiques dans la prise en charge.
- La conjugaison des temporalités cristallise un certain nombre de tensions entre le maître de la classe, qui pilote son groupe à l'aune des programmes qu'il doit suivre, et le maître E qui, lui, est centré sur le développement de l'élève, de ses réussites et des difficultés qu'il rencontre, là où l'élève et ses parents voudraient que la difficulté soit dépassée le plus vite possible tant elle est inconfortable. Deux types d'écarts de temporalité s'entrecroisent : les uns d'ordre interpersonnel comme il vient d'être décrit, l'autre intrapersonnel agence les rythmes du « on » qui appartient au cadre réglementaire de la mission du maître E et à l'idéologie professionnelle, le « on » s'impose à l'opérateur en extériorité ; celui du « je » qui renvoie au rythme personnel du maître E ; et celui du « nous » qui appartient au groupe de partenaires et à l'histoire de l'action commune. Les maîtres E, pour ajuster les tensions de temporalité, ont fréquemment recours au détour et à l'alternative formelle/informelle qui permet de réguler le contrat de collaboration développé avec leurs partenaires. Par les situations informelles d'échange « entre deux portes » ils peuvent engager le dialogue de manière dépassionnée, et aider l'enseignant de la classe à poser un regard renouvelé sur les difficultés de ses élèves et, ainsi l'entraîner vers de nouvelles réponses pédagogiques. En fait, le maître E aide l'enseignant à aider l'élève dans une posture paritaire très différente de celle d'un conseiller pédagogique. Plus que de trouver des consensus, qui au bout du compte restent insatisfaisants, les maîtres E mettent en place une démarche de détour suite à une analyse globale des besoins. Il agence des médiations auprès de leurs collègues de milieu ordinaire en cherchant à les faire changer de point de vue (au sens propre, c'est-à-dire de là où ils regardent la difficulté de leurs élèves) pour les aider à re-problématiser la situation, à trouver de nouvelles réponses pédagogiques à la difficulté de leurs élèves et, ainsi, remettre en œuvre une dynamique de progrès au rythme de ces élèves particuliers.
- Les positions topographiques marquent ou entrent en relation avec des positions sociales construites par les dynamiques hiérarchiques ou socioculturelles. Par exemple

le directeur est le responsable hiérarchique des réunions d'équipe éducative, mais il arrive parfois que localement d'autres leaderships se développent au détriment d'un enseignant ou des parents qui n'ont pas la culture de l'Ecole. Dans ces situations le maître E règle les éventuels déséquilibres entre les différentes formes de pouvoir, tient la posture pédagogique, prend souvent en charge le compte rendu de la réunion et l'organise pour en faire un document fonctionnel marquant par là un pouvoir d'action découlant de son expertise.

- De la même manière le maître E régule le contrat de collaboration. Ce contrat est avant tout moral et avance sous le manteau à la manière du contrat didactique, il est construit à partir des messages explicites et implicites que les partenaires échangent. Ces messages sont de trois natures : instrumentale (objectifs, échéances, évaluation etc.) généralement ce qui est mentionné dans le projet d'aide, les relevés de décisions etc., affective il s'agit du climat de travail, de l'attention portée à l'autre, du plaisir/déplaisir à agir ensemble etc., et enfin référentielle qui concerne les systèmes de croyances ou de compréhension que chacun mobilise pour interpréter la situation. Le maître E joue sur ce contrat pour rendre l'action d'aide possible en entretenant des relations de confiance et sécurisantes permettant d'encadrer de puissantes controverses référentielles entre les différents acteurs.
- Les univers, les codes et les logiques des partenaires sont différents et nécessitent de le rester pour éviter toute confusion et permettre ainsi la construction de complémentarités. Les intérêts de l'élève, du maître de la classe, du maître E, des familles et du système éducatif sont souvent divergents. Pour engager une démarche conjointe de construction d'objectifs et d'action les maîtres E mettent en œuvre des attitudes empathiques, d'écoute de réassurance et d'étayage comme pour le détour, la triangulation ou les médiations ceux-ci relevant de gestes professionnels acquis lors de la formation à propos de l'aide directe à l'élève.

5. Des gestes professionnels transposés au service du rôle de partenaire des maîtres E

L'aide apportée collectivement à l'élève (par le maître E, maître de la classe et de l'aide personnalisée et/ou les professionnels extérieurs...) vacille entre rupture et continuité, alors que la représentation généralement adoptée est celle « du tout cohésif ». Les compétences ciblées par les acteurs de l'aide sont le plus souvent partagées et les objets comme la lecture ou la production d'écrits sont communs. Mais les stratégies adoptées sont, elles, très différentes, les maîtres E et leurs partenaires cherchent des « traductions » des situations scolaires pour permettre à l'élève de leur redonner du sens et de faire redémarrer le processus d'apprentissage. Cette (re)construction de sens semble essentiellement passer par des mises en lien qui sont un des axes fondamentaux du travail du maître E.

Ces gestes sont des aides à penser et à agir, ils permettent de dénouer les blocages, alors même qu'ils ont été construits pour une aide directe à l'élève. En ce sens et en référence à la définition du geste professionnel de Jorro (2002), on peut dire que la constante de travail du maître E est « l'aide » quelle que soit sa cible (adultes ou élèves), l'aide apparaît comme un invariant des situations étudiées. On a pu voir précédemment que l'on retrouve dans l'activité partenariale des maîtres E les codes sociaux de leur métier partagés par la communauté comme : l'empathie, la médiation, la triangulation, le détour etc. construits pour l'aide directe à l'élève. Ces codes sont transposés à des situations élargies de négociation avec les partenaires en écho avec la position du métier de maître E situé en extériorité des débats de la classe mais dans l'école et sans perdre de vue les dynamiques de la classe.

En conclusion

Les maîtres E investissent leur rôle de partenaire dans des logiques d'aide indirecte à l'élève pour rendre possible l'aide directe. La réforme et l'attribution de la responsabilité de l'aide au maître de milieu ordinaire ont accentué cet aspect du travail du maître E, notamment à l'égard du maître de la classe, en se positionnant comme une personne ressource.

Notons que la hiérarchie a parfois une position ambiguë par rapport à ces activités, en les considérant comme indispensables dans le discours, mais en attribuant un volume horaire insuffisant pour cette partie du métier.

De fait, la dimension partenariale prend de plus en plus de place dans le métier de maître E et la question de la diffusion de ces évolutions, ainsi que la formation nous semble relever d'une responsabilité à partager. Cette réflexion doit aller au-delà de la FNAME et des AME, elle doit concerner l'université au travers des masters qu'ils soient « enseignement » ou « spécialisé », les structures de formation comme l'ESEN à Poitiers ou les inspections académiques et les circonscriptions pour la formation à la fois des acteurs de l'ASH, des cadres (IEN) et des cadres intermédiaires de l'Education nationale (conseillers pédagogiques, directeurs etc.) et les enseignants de milieu ordinaire.

9^{ème} colloque de la FNAME - Rouen
Table ronde du Comité Scientifique
Compte-Rendu

Chercheurs invités :

- François BOULE, agrégé de mathématiques et Docteur en sciences de l'éducation, Maître de conférences à l'INS-HEA, Suresnes.
- Christine BRISSET, Docteur en psychologie, enseignante chercheure en sciences humaines, recherche sur le partenariat entre maîtres E et maîtres des classes, recherche en maternelle et sur la clarté cognitive,
- Laurent LESCOUARCH, Maître de conférences en sciences de l'éducation à Rouen, laboratoire CIVIC,
- Corinne MERINI, Maître de conférences, enseignante chercheure en Sciences de l'éducation, laboratoire PAEDI à Clermont-Ferrand,
- André OUZOULIAS, formateur à l'IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise, sur les questions de didactique.

Modérateur : Bernard DELATTRE (président de l'AGSAS)

Thème de la table ronde :

Comment et à quelles conditions les actions du maître E (auprès de l'élève d'abord, mais aussi dans l'école) peuvent-elles réinstaller du sens et de la continuité au-delà des écarts existants dans les attentes et les temporalités ?

• **Laurent LESCOUARCH :**

L'entrée choisie sera celle de la question du développement professionnel. Ensuite, l'idée de « réinstaller du sens » nous amène à l'idée d'une pédagogie qui permettrait au sujet de se construire un rapport au savoir. Puis vient la question de la temporalité de l'aide et de l'existence ou non d'une spécificité de la « temporalité E »

La question des temporalités semble un point fondamental. Il me semble aujourd'hui que l'Institution exerce une pression qui tendrait à orienter les actions vers du soutien (avec comme caractéristiques un temps court, une obsession de la planification des apprentissages) plutôt que vers l'aide spécialisée : depuis les réformes récentes, les IEN influent sur la temporalité des maîtres E pour les amener sur la temporalité du soutien. Trois questions se posent :

- le temps institutionnel permet-il l'aide spécialisée ?
- faut-il distinguer temps de l'enseignement/temps de l'apprentissage ? Suffit-il d'enseigner pour que l'enfant apprenne ?
- quid de cette obsession de la mesure, qui « rogne » sur le temps de l'apprendre pour mesurer ?

Permettre l'évolution d'un *sujet* (l'enfant apprenant), travailler sur le rapport au savoir et sur le développement cognitif, cela suppose un temps long (temps épistémologique). Les travaux de JP ASTOLFI le montrent, déconstruire pour reconstruire demande du temps. Il faut prévoir des espaces qui permettraient à l'enfant de se développer sur un temps long, avec des pauses

pour réinscrire les savoirs et travailler les malentendus scolaires. Les temporalités d'aide qui permettraient ce développement cognitif ne sont pas du côté du soutien.

La notion de « planification des apprentissages » se joue alors complètement autrement, avec deux questions de fond à réfléchir : celle du sens (importance d'inscrire les apprentissages dans une finalité) ; et celle de la continuité (comment poser la continuité dans tous les espaces différents où on va proposer à l'enfant de l'aide).

Peut-être faudrait-il s'interroger sur la place du non-formel ... L'aide spécialisée, dans l'école, est située dans l'apprentissage formel (planification, certification/compétences, objectifs explicites), comme appartenant au monde scolaire, distinct du monde familial (non-formel), espace éducatif sans logique d'apprentissage systématique, sans planification d'apprentissages structurés. Dans cet espace d'apprentissage informel, l'accent est mis sur l'activité culturelle sans prévoir les apprentissages qui en découleront.

Mais ne s'agit-il pas aussi pour nous, au-delà d'un espace strictement scolaire, de se placer dans un espace *éducatif*, avec des objectifs explicites, mais non dans la planification stricte ?

Il ne serait pas inintéressant que les enseignants spécialisés se posent la question du non-formel (laisser une place au sujet) en allant voir par exemple du côté de la méthode naturelle, du tâtonnement expérimental du courant Freinet, qui fait l'hypothèse que l'enfant, le sujet, va se situer lui-même dans son rapport au savoir.

L'écart du travail spécialisé avec la demande institutionnelle est une réalité, car il y a entre cette demande et le travail de l'enseignant spécialisé une véritable rupture conceptuelle : écart entre les visions sociales de l'apprendre ; écart fondamental lié à la certitude que « les contenus ne suffisent pas », d'autres dimensions (au plan cognitif, au plan du « tissage »...) sont introduites par les enseignants spécialisés. La position de l'enseignant spécialisé, dans son travail, est donc subversive par rapport à la demande, d'où des tensions. Le véritable obstacle est là : travailler le rapport au savoir, c'est se placer hors des injonctions et hors de la forme scolaire.

Mais les obstacles au développement du travail spécialisé ne sont pas liés seulement aux représentations institutionnelles. L'enseignant spécialisé, en tant qu'enseignant (ayant le plus souvent été enseignant en classe avant la spécialisation) a aussi un attachement identitaire au formel ; et se pose alors la question de la formation, pensée davantage comme un prolongement de la formation initiale, et qui ne constitue pas assez un lieu de rupture théorique permettant de construire l'identité spécialisée et de changer de posture professionnelle. Les enseignants spécialisés sont confrontés à des collègues et à des personnes dont la vision de l'apprentissage est simple, pour ne pas dire simpliste, où il suffirait d'enseigner pour que l'enfant apprenne. Il s'agit de poser l'hypothèse que les contenus ne suffisent pas, qu'il y a un tissage à faire pour que l'enfant puisse construire ses apprentissages, et que le travail du maître E se trouve dans cet espace et ce temps de tissage.

- **Christine BRISSET :**

Autour du thème proposé, j'ai essayé de définir cinq passerelles de pensée, en prenant appui sur les recherches-actions développées sur la question du partenariat entre maîtres spécialisés et maîtres ordinaires.

- La première concernerait **la question des écarts**. Ecart entre ou avec les attentes extérieures (enfant, famille, institution, collègues), mais quid de nos attentes à nous ? (Nous interrogeons-nous assez sur elles?)

L'un des points mis en évidence dans le cadre d'une recherche-action menée sur le partenariat, c'est que l'enseignant spécialisé et le maître ordinaire ont une commune envie de travailler ensemble, mais que l'on constate d'importants écarts de représentations sur les difficultés, les missions, les conceptions de l'aide... Se pose alors le problème du temps et du

rapport à une temporalité figée (celle qui est fixée par les textes, l'institution) : comment bien aider l'enfant si on ne laisse pas aux professionnels le temps de se rencontrer pour bien expliciter leurs représentations et pour mieux construire les projets d'aide...

- La deuxième passerelle tournerait autour de **la notion de crise** : concevoir cette crise que nous traversons en tant qu'enseignants spécialisés comme un rééquilibrage des forces, une ré-interrogation ; saisir l'occasion pour un véritable travail de métacognition sur notre métier, en ayant en tête toutefois la phrase de JP ASTOLFI : la métacognition c'est « se regarder pédaler »...mais attention à ce que cela ne nous empêche pas de rouler ! Etre indignés mais pas déprimés... Garder les forces vives pour se questionner mais continuer à avancer, et non à tomber.

Ce déséquilibre actuel doit nous permettre de réfléchir sur la nature et les caractéristiques de nos fondations.

- Troisième point : **la question du sens**. Comment développer de la clarté cognitive pour des enfants qui voient les connaissances comme des îlots séparés où ils se perdent, ce qui les empêche de comprendre la complexité du monde ?

Comment les aider à faire des passerelles de sens que pour l'instant ils ne peuvent pas faire seuls (VYGOTSKI) ? C'est le quotidien de l'enseignant et de l'enseignant spécialisé. Mais cela suppose de la contenance, une cohérence suffisante (et non une co-errance !), rassurante, avec des actions qui ne s'opposent pas (celles des parents, des collègues, des enseignants spécialisés). On a tous le même objectif, aider l'enfant, mais parfois ces actions s'opposent : comment faire pour que ces actions ne s'opposent pas ?

- Quatrième point : **la continuité**. Il y a une situation paradoxale entre les temps courts d'intervention et la continuité.

La continuité suppose une progressivité, qui doit être celle de l'enfant/élève, et non pas celle de la rentabilité, si ce n'est la rentabilité du cheminement de l'enfant. Ce qui pose la question des programmes et de l'évaluation, de plus en plus pensée pour comparer (réduire ?) l'individu à une norme...

Enfin pour conclure, une dernière passerelle, ou trois caractéristiques pour tenter de définir l'identité professionnelle du maître E : la crise initiale, le déséquilibre, engendrés par notre métier, devraient nous pousser à aller à la recherche de nouvelles fondations. Avec quelles caractéristiques ? Nécessité d'une action qui ne soit pas opaque, donc des fondations transparentes, mais aussi cohérentes (cohérence des actions du maître E avec celles des autres intervenants auprès des enfants) et souples (suffisamment souples pour s'adapter, pour prendre en compte toute la complexité de l'aide, de l'enfant, des familles,...). Nécessité d'explicitier (clarifier la communication avec des non-initiés). Nécessité de souplesse (dans l'action professionnelle et ses formes) pour s'adapter. Besoin, pour construire tout cela, d'une formation initiale et continue, inscrite dans une temporalité.

- **Corinne MERINI :**

Mon interrogation a porté surtout sur cette **question des écarts**. Faut-il chercher à « réduire les écarts » ? Ne faut-il pas plutôt les considérer comme là, en tant que réalités et aussi peut-être points d'appui, parce que « chacun est dans sa position », « chacun à sa place » ?

Rappel du sujet de la recherche FNAME/PAEDI : le maître E dans ses rôles de partenaire, chercher à faire émerger cette « part transparente du métier ». Recherche intervenue à un moment de crise, ce qui a aussi paradoxalement enrichi le travail : « c'est quand le métier se bouscule que l'on commence à (mieux) comprendre des choses sur ce métier ».

Rappel de la méthodologie de la recherche.

Quelques caractéristiques qui ont émergé :

- la position « au seuil de la classe » (en lien et avec la perspective du retour en classe, mais aussi avec instauration d'une distance).
- la question du partenariat, qui met en tension une diversité de temps ou de temporalités (la temporalité étant plutôt la façon dont les acteurs intègrent le temps dans leur identité professionnelle, étant directement liée à la contrainte des missions). Cette temporalité partagée du partenariat peut impliquer tensions et conflits intra-personnels, entre le « ON » (l'institution), le « JE » (celui qui travaille avec l'enfant) et le « NOUS » (groupe de personnes travaillant ensemble, avec le maître E).
- le paradoxe entre un objectif imaginé, construire de l'homogénéité, alors qu'on se retrouve avec de l'hétérogénéité.
- les gestes professionnels du maître E, utilisés dans le rapport à l'élève mais aussi transférés dans le rapport aux adultes (triangulation)

Au terme de ce travail, la position périphérique du maître E apporte des possibilités d'échanges avec les familles et les enfants que les maîtres des classes n'ont pas, et lui permet d'installer un geste professionnel spécifique, celui de **la triangulation**, du fait de sa position **au seuil de la classe**. Cette mise à distance peut permettre au maître E de poser une vraie analyse de besoins inscrite dans la dynamique de la classe, ce que le maître de la classe ne peut faire. Les maîtres E sédentarisés sont eux en grande difficulté pour négocier vers l'extérieur de la classe du fait de leur position quand ils sont **dans la classe**.

Le maître E est amené à travailler sur des temps interstitiels et des temps hors-scolaire. Cela complique la lisibilité du métier. Mais c'est aussi cette temporalité différente qui permet l'instauration de la distance et la possibilité d'une réelle analyse des besoins (élève, enseignant, école), ressource qui permet de construire des médiations.

Dans les gestes professionnels, il faut constamment rechercher un équilibre des positions, entre des pouvoirs qui entrent en conflit (ex en réunion : un pouvoir hiérarchique détenu par le directeur, représentant de l'institution, un pouvoir de « leadership » de la réunion pris par psychologue...). Le maître E développe un « pouvoir d'action », notamment au travers des écrits professionnels. Il « pose des mots » sur les besoins de l'élève et développe des stratégies pour mener les actions d'aide et entrer en contact avec la famille. Les gestes professionnels se développent sur le mode du formel/informel, implicite/explicite. Le maître E construit ainsi (de façon implicite) un « contrat de collaboration » qui permet d'élaborer des médiations. Et cela permet d'introduire de la confiance, réassurance entre l'école et la famille, des médiations en direction de ce/ceux (?) qui bloque(nt) autour de l'enfant et la scolarité de l'enfant, donc de réguler le conflit de conceptions.

Pour conclure : le maître E utilise des gestes professionnels identifiés (empathie, régulation, triangulation) qui là s'adressent à l'adulte pour construire un rôle de partenaire.

- **Bernard DELATTRE soumet quelques questions de la salle** : sur la triangulation ; sur la responsabilité de la famille, souvent mise en cause par les enseignants ; sur le rôle du maître E comme « fil rouge » dans le cursus scolaire d'un enfant.
- **L. LESCOUARCH** : la question renvoie à la question des différents espaces. Les questions à se poser concernant les familles seraient « que peut faire une famille, pour favoriser les apprentissages de l'enfant, en tant qu'éducatrice, mais dans son espace (informel) ? » « comment réinstaurer les familles dans leur rôle éducatif mais dans leur propre espace ? » ; ce n'est pas le rôle des familles de rentrer dans *l'instant d'apprendre*.
 - **C. MERINI** : là encore, je reviens à cette idée de *tenir les écarts*, de chacun à sa place. La relation avec les familles ne vise pas à faire des familles des auxiliaires scolaires. C'est dans les différences et dans leur affirmation que se construisent les complémentarités. La famille joue un rôle tout à fait important et complémentaire de ce que fait l'école, le maître E a un rôle à jouer pour mettre à distance la dimension formelle et informelle. Pourquoi « famille » plutôt que « parents » ? parce que souvent, ce ne sont pas seulement des parents mais des familles que l'on a en face de nous (sens élargi avec par exemple des familles d'accueil, des éducateurs...)
 - **C. BRISSET** : cela renvoie aussi aux notions de coéducation et de travail en réseau (au sens large), à la question de l'analyse des besoins réels, ce qui nécessite une formation. Par ailleurs, je suis entièrement d'accord avec la vision du maître E comme « fil rouge » ; cela fait partie des dimensions de contenance/continuité que j'ai évoquées tout à l'heure.
 - **C. MERINI** : c'est un rôle du maître E, d'être « porteur de l'aide » et de son histoire, alors qu'il y a des ruptures et discontinuités dans l'histoire de l'élève, il y a même parfois des discontinuités là où on pense des continuités ; malgré les ruptures, il y a ainsi nécessité de conserver des outils qui permettent de construire une cohérence globale.
 - **L. LESCOUARCH** : il y a un « mythe de la cohérence », à interroger. La demande institutionnelle de « mise en cohérence des aides » (par ex en adoptant des formes de co-intervention) peut être mortifère. La notion de cohérence globale, ce n'est pas la même chose : c'est bien parce qu'*autre chose* se joue dans un espace différent que l'aide peut avoir un effet ; c'est parce qu'on s'inscrit dans une durée longue qu'il est possible d'amener d'autres leviers.
 - **C. MERINI** : entièrement d'accord sur les risques liés à la co-intervention, qui peut créer et entretenir des *leurres* sur l'aide (on croit agir en cohérence, or l'activité mise en jeu n'est pas la même, lorsque l'un est centré sur les programmes, et l'autre sur la difficulté).

- **Question sur l'aide directe/indirecte** : accord de tous : notre métier = les deux
- **L. LESCOUARCH** : oui, le maître E est du côté de l'aide directe et de l'aide indirecte.
 - **C. MERINI** : pour pouvoir poser une aide directe, il faut travailler dans l'aide indirecte, ces deux pans d'activité existent et doivent exister dans l'exercice du métier de maître E. L'aide indirecte, c'est un pan entier du métier qui est en train de se révéler. C. MERINI souligne une responsabilité du côté de la formation des IEN qui peuvent résister à la nécessité de collaboration entre maîtres E et maîtres des classes.

➤ **Question sur le transfert perçu comme source de tension** :

- **C. BRISSET** : on place l'enfant dans des espaces différents (ce qui renvoie aussi aux questions de temps) et on lui demande de construire des connaissances dans ces espaces différents. A partir de là il y a donc des passerelles à construire, un travail d'élucidation, d'étayage à mener (par ex sur ce qui est pareil/pas pareil, ce qui est différent dans les différents lieux, les différentes activités...), des passerelles de « faire », mais aussi des passerelles de « déconvenue », de désillusionnement à installer (par rapport à la difficulté par ex), pouvoir lui dire que ça ne va pas être facile de transférer - tout en travaillant la question de l'estime de soi, qui peut s'en trouver malmenée.

- **André OUZOULIAS** : pour poursuivre les échanges, je vais me placer en quelque sorte du point de vue du pédagogue.

Le maître E dans l'école est à la fois un pôle d'identification multiple et quelqu'un qui a une identité singulière. Il a un rôle essentiel par rapport à l'éclosion du désir d'apprendre et de savoir. Sa position est *nécessairement à l'écart, essentielle et fragile*. Il se situe à la périphérie, comme un œil qui regarde, et est ressenti comme tel : il peut faire bouger les choses, mais aussi être perçu comme « non-travaillant » (par rapport à l'enseignant-classe) ; il peut aussi susciter du fantasme, fantasme de l'expertise sur lequel il faut être vigilant, fantasme lié aux questions d'écart/retrait, aux positions des adultes et des élèves (risques fusionnels, conflictuels...), fantasme d'une relation privilégiée. On est obligé de travailler sur tout cela, avec tout cela, tout en le mettant à distance.

Les écarts sont constitutifs du métier, vouloir les résorber serait peut-être un désir un peu régressif. Mais face à une vision bureaucratique qui cherche à tout réduire aux rouages d'une mécanique, il y a nécessité de poser quelque chose qui permette, non pas d'annuler ou de réduire les écarts mais de rendre ceux-ci féconds, de réussir à poser une dynamique féconde et productive au bénéfice de l'enfant. Les conflits, les écarts, les tensions de conceptions se jouent, s'incarnent dans des actions, et non entre des personnes. C'est donc le travail qui va permettre de libérer une énergie, à investir dans le travail professionnel avec l'enfant. Le travail professionnel peut agir sur ces écarts et ces tensions. Il y a une « institutionnalisation » (comme dans la pédagogie institutionnelle) des actions à revendiquer : non pas institutionnel au sens de réglementation, mais l'institutionnel posé par l'équipe en termes de projet commun de travail, dans la classe, en dehors de la classe, au profit de l'enfant. Ce qui doit être institutionnalisé ce sont des lieux, des temps, des rituels, des objets, des outils professionnels construisant une lisibilité, une objectivation du travail, des productions qui permettent de faire des liens entre le travail de l'enfant hors la classe et dans la classe, et avec les familles. Il y a une « matérialité institutionnelle » qui garantit le travail de l'enfant et ses progrès.

Le travail du pédagogue, c'est d'accompagner l'élève vers quelque chose. C'est à la mise en danger de cela qu'on assiste en ce moment (mise en danger aussi car, en arrière-plan, il y a abandon des enfants).

Ce qui est en jeu dans l'instabilité actuelle, c'est la destruction du collectif des enseignants, les enseignants spécialisés sont symboliques à ce titre. Les RASED sont les porteurs d'une culture pédagogique, de la prise en compte de l'enfant dans sa globalité, de l'enfant fragile. Il s'agit de résister et de poser des points positifs contre les prévisions de l'administration.

- **François BOULE** : Ce qui est important, ce n'est pas de s'attarder sur des réponses, mais sur les *moyens de répondre*.

Les conflits ne sont pas forcément destructeurs ou inhibiteurs, ils peuvent être créatifs, dans la mesure où les réponses ne précèdent pas les questions, et si la résolution des conflits ne se fait pas dans l'autorité.

Pour en revenir aux écarts et à la question des temps, plutôt que de temporalités différentes, il s'agirait plutôt de déclinaisons différentes concernant le temps (de l'enfant, de l'adulte, de l'institution...), de moments, de durées, de rythmes... Il y a aussi des rythmes dont l'institution ne tient pas compte.

Où peut se faire l'espace de dialogue pour construire les choses ? Importance à accorder à un espace de formation (professionnelle) pratique construit par des cadres de pensée. Mais cet espace de formation est mis à mal ...Où ailleurs ? Il ne faut pas attendre que cela vienne de l'institution qui donne des réponses d'autorité et le plus souvent dans la cacophonie. Une réponse institutionnelle n'est pas forcément souhaitable. Il peut y avoir des lieux locaux : la cohésion d'une équipe (d'école ; de circonscription) ; des mouvements pédagogiques qui essaient justement de mettre en cohérence temps enfant et temps adulte, temps scolaire (ex Freinet)...

Et puis il y a la FNAME, qui est un lieu, aussi. Proposition d'aller vers l'élaboration d'une *charte*, construite par des praticiens, explicitant qui ils sont, d'où ils parlent, offrant des ressources documentées (articulant références conceptuelles et outils, ressources ordonnées, avec orientations) et qui donnerait à ceux qui le souhaitent des moyens de se connaître mutuellement (mais pas une prescription qui donnerait des cadres de pensée). C'est un vaste projet, un grand travail qui permettrait d'orienter celui qui cherche comment faire, avec une mise en vis-à-vis des situations et des outils qui ont permis de répondre au mieux dans ces situations aux besoins des enfants. Ce serait un moyen de construire, d'identifier **un langage commun**, dans lequel chacun pourrait se retrouver, pour échanger avec l'autre, avec les autres, entre professionnels...

- **Marianne HARDY** : comment mettre en perspective nos questionnements et nos expériences, avec nos propres cadres théoriques ?

La problématique, c'est comment faire pour trouver des convergences et pour réduire des tensions ? Il s'agit de rechercher des convergences et de prendre en compte le temps privé, de jeter des ponts entre temps privé et temps cadré par un regard global et transversal. Cette histoire de temps, c'est un problème spécifiquement français, car les apprentissages que l'enfant **peut** faire à la maternelle sont très loin de ce que l'enfant **doit** faire dans le cadre des programmes : l'enseignement formalisé mis en place dès la petite section ne prend pas en compte les apprentissages informels et le développement de l'enfant.

Travailler dans le respect de chacun implique des collaborations entre les partenaires : référence à « l'agir communicationnel » d'Habermas (qui s'oppose à « l'agir stratégique » qui induit la notion de domination). C'est *l'activité par laquelle des partenaires cherchent à s'entendre pour interpréter une situation, des comportements, ou pour coordonner des projets*

et des actions. Le concept s'appuie sur les travaux de Piaget, pour qui la communication nécessite un processus de décentration (intégrer le point de vue des autres) et de structuration (saisir les relations entre différents aspects d'une réalité).

Rappel du credo de Piaget : *une vérité concrète et vivante naît de la libre discussion ainsi que de la coordination laborieuse et tâtonnante de perspectives diverses et parfois opposées.*

Appui sur les travaux du CRESAS et le rôle de la communication dans un processus de co-construction (équilibration des relations).

La mise en perspective des questionnements conduit à s'interroger sur la nature et l'origine des écarts, qui peuvent être considérés sous deux angles, ou selon deux natures : celle des relations interpersonnelles, qui génèrent malentendus, incompréhensions, méconnaissances, et celle de l'organisation des écoles, avec ces contraintes de temps, d'espace, de matériel. L'école est sans cesse soumise à des injonctions contradictoires (A. Prost : injonctions contradictoires entre « le tous et l'élitisme »), où chacun est renvoyé à ses propres options pour gérer ces contradictions. Le maître E peut être un levier puissant pour réduire les écarts entre les différentes représentations et aider à fédérer les actions.

Hypothèses proposées pour réagir :

- Définir des actions complémentaires, coordonnées et centrées sur les élèves en difficulté.
- Créer du lien pour rompre l'isolement et rétablir la confiance.
- Privilégier l'explicitation et envisager la négociation, clarifier les points de vue, les objectifs (aménager les conditions qui prennent en compte les contraintes des uns et des autres).
- Prendre position (définir des priorités, hiérarchiser des objectifs, prévoir des étapes, un déroulement), reprendre la main sur le métier, affirmer son professionnalisme.
- Tisser des liens professionnels (cf. Dole – faire émerger les points d'accord pour fonder une collaboration) : essayer de comprendre ensemble comment les enfants apprennent, ce qu'ils construisent et en quoi les conditions pédagogiques favorisent ou entravent leur action, leur réflexion. Donc définir des dispositifs et des modalités de communication, qui sont les temps de tissage. S'accorder sur les fondamentaux, même ténus, partager les réussites et s'accorder sur les conditions qui les permettent, identifier des questions communes, poser des hypothèses à tester, même opposées.

Le problème : c'est que le geste professionnel du maître E s'inscrit essentiellement dans « la temporalité de tissage » (partenariat, projet, aide, ajustement...). Or, la commande de l'institution s'inscrit dans un « temps cadré » qui pèse de plus en plus, alors que le temps de tissage se réduit.

Donc RESISTER ! Il s'agit d'avoir des arguments suffisamment forts pour résister et organiser cette résistance, et trouver des appuis pour obtenir le soutien des partenaires.

Construire une résistance, d'un point de vue professionnel, ce serait proposer des actions en les institutionnalisant le plus possible.

Conclusion : le maître E, étant donné sa position de pédagogue et spécialiste centré sur la difficulté scolaire chargé de prévention et de re-médiation dans et hors de la classe, auprès des élèves et des enseignants, dans une perspective globale, transversale... et en même temps très ciblée, est un levier puissant pour engager des transformations dans l'école. Vous avez de fait une fonction de médiateur qui s'attache à réduire les écarts entre les attentes des différents acteurs, et à faire des liens entre apprentissage et développement. Ainsi compris, le rôle de médiateur participe à la transformation de l'école, dans le sens d'une réduction des écarts entre « bons » et « mauvais » élèves, parents, enseignants,...

- **Bernard DELATTRE** souligne l'intérêt des propositions faites aujourd'hui par le Comité Scientifique de la FNAME.
- **André OUZOULIAS** soutient la proposition de François Boule d'une charte à élaborer ce qui suppose d'avoir des propositions des professionnels eux-mêmes sur la perception qu'ils ont de leur métier, sur la question du partenariat.
- **Christine BRISSET** : la rumeur de vouloir détruire les RASED n'est pas anodine alors que dans d'autres lieux, on forme des personnes à travailler en réseau... A propos de cette idée de « Charte » : cela s'inscrit dans un souci d'afficher, de mutualiser. C'est difficile, oui, mais pas irréalisable, cela semble dans l'ordre des possibles.

Bernard Delattre soumet quelques nouvelles questions de la salle : et notamment sur la question du nom (« une charte, oui, une mise en commun, oui, expliciter nos missions, c'est difficile pour un métier qui n'a pas de nom... »).

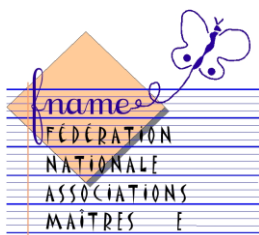
- **C. MERINI** : il s'agit d'être subtil et transparent sur des gestes professionnels ; s'imposer comme des professionnels en amenant les maîtres des classes à prendre en compte des situations particulières et à parler ces situations par des détours implicites ; replacer chacun à sa place, chacun dans son rôle, chose que le maître ordinaire ne peut pas faire du fait de sa position professionnelle d'enseignant dans la classe, ne pas laisser la prise en charge de la difficulté des élèves à des professionnels extérieurs à l'école. Permettre aux collègues de prendre conscience qu'ils ont les moyens d'agir, faire le tri des ressources et résister au fantasme d'expertise.
- **L. LESCOUARCH** : le maître E c'est M. Jourdain qui fait de la prose sans le savoir. Le travail du maître E doit être pensé, théorisé, formalisé pour être légitimé vers l'extérieur. **Il s'agit de rendre visible ce que le maître E fait dans son travail, en s'appropriant des cadres théoriques, et légitimer les actions du maître E, au regard de ces théories.**
- **F. BOULE** : importance de construire la charte, de faire ce travail suffisamment tôt avant que quelqu'un d'autre le fasse à notre place. La question du nom n'est pas une question essentielle. **L'identité du maître E ne provient pas du nom qui lui a été donné : savoir qui on est prend du temps** (alors que le nom nous est donné à la naissance). Il faut veiller à la confusion possible entre nom et identité. Il ne s'agit pas d'aller vers le « fichage », mais vers une meilleure connaissance et une meilleure définition, une mise en mots de son identité. Essayer de rationaliser ce qui est fait ; dans une forme provisoire mais non aléatoire ; ne pas procéder en allant du principe vers la systématisation ou l'application ; s'appuyer sur des choses qui se font, sur des parcours, sur des formes de regards, essayer de thésauriser. La question à se poser et à laquelle tenter de répondre par cette charte : comment essayer de **trouver des lignes de force** qui permettent à quelqu'un qui a envie de savoir ce que l'on fait et comment on fait, de **prendre des repères** ? Mais ce n'est pas, ne doit pas être, le déballage de la boîte à outils. **Expliciter et rendre communicable.**
- **A. OUZOULIAS** : on a beaucoup parlé d'écarts, mais au final, l'écart, ne serait-ce pas aussi ce qui permet *de se recentrer...*

- **B. DELATTRE en guise de conclusion :** André OUZOULIAS a évoqué dans son temps d'intervention des « myosotis », la valeur symbolique en est forte quand on sait que « myosotis » signifie dans le langage des fleurs : « Forget me not ! ».

Questions de la salle collectées pendant la table ronde :

- « Par rapport à la triangulation : est-ce que là aussi se pose la question du non formel ? ne risque-t-on pas de rendre encore davantage les familles responsables de ce qui se passe à l'école au lieu de permettre « aux familles de se reposer de l'école » ? »
- « Ne pensez-vous pas que le rôle des familles a considérablement évolué ces dernières années ? Remarque : évolution négative avec la volonté de l'institution de créer encore plus de distance où chacun doit rester à sa place. »
- « Pourquoi parler de famille plutôt que de parents ? Quelle différence faites-vous ? Merci »
- « La temporalité de l'action du maître E s'élargit sur plusieurs années : celui-ci peut servir de « fil rouge » sur plusieurs années scolaires (ce n'est pas une question, mais une remarque) »
- « L'une des sources de tension n'est-elle pas liée à la question du transfert ? (l'enfant sait faire au sein du groupe E mais pas encore au sein du groupe classe) »
- « Je rejoins très fortement le point de vue sur la nécessité de renforcer l'écart de temporalité pour mieux aller chercher l'élève là où il est, dans ses ruptures propres (qui justifient notre existence)... Mais pouvons-nous vraiment accéder à l'analyse de ses besoins en dehors de la classe ? (difficulté du transfert) »
- « Comment être lisible et transparent sur des gestes professionnels aussi « subtils » que empathie, médiation, créer du lien, transfert, ... ? »
- « Serait-ce encore être maître E que de ne plus « offrir » de re-médiation/soutien (?) à l'enfant mais de chercher à éclairer puis expliquer la complexité de l'enfant – sur le plan cognitif, psycho-dynamique, environnemental, etc... – de manière à ce qu'une réduction des écarts entre les exigences de l'école et les possibles de l'enfant se construise ? »
- « Une charte, oui, une mise en commun des pratiques, oui.... Expliciter nos missions, c'est difficile pour un métier qui n'a pas de nom. La première identité, c'est le nom. »





Bonjour,

Au nom du Bureau National, des 16 membres du groupe de travail de la FNAME en lien avec le Comité Scientifique (le fameux GTCS), comme plus généralement au nom des adhérents de la FNAME et du public présent, nous tenons à vous remercier pour votre investissement dans la préparation et la tenue de la table ronde du samedi 22 octobre 2011.

Cet intérêt porté aux propositions de réflexion faites par les membres du GTCS et les pistes de réponse que vous avez amenées en retour ont permis de proposer aux collègues présents ce samedi matin une table ronde de très grande qualité.

Les collègues du GTCS présents dans la salle ont été heureux de voir leur travail de réflexion repris, enrichi, mais aussi valorisé, et la richesse de vos interventions nous encourage à poursuivre le travail entamé cette année, en nous appuyant sur les nombreuses pistes que les uns et les autres nous ont données.

La table ronde de Rouen est le fruit d'un travail entamé à Dole, en octobre 2009, avec la création du Comité Scientifique de la FNAME, qui après une période d'ajustement et de questionnements sur les directions à prendre, les objectifs à poursuivre, a commencé à prendre corps en novembre 2010 avec la création du Groupe de Travail en lien avec le Comité Scientifique. Son objectif principal est de mener une réflexion co-construite et articulée entre les collègues de terrain (mise en lien avec la pratique professionnelle) et les chercheurs du Comité Scientifique (regard théorique), autour de la question (ou des questions) du métier de maître E.

Au cours de l'année 2011/2012, le GTCS poursuivra ce travail de réflexion co-construit avec les membres du Comité Scientifique, et nous espérons que la qualité de cette table ronde du 22 octobre 2011 incitera de nombreux adhérents FNAME à enrichir, par leurs contributions, la réflexion du groupe, et permettra de cheminer vers cette « charte » espérée...

Pour le Groupe de Travail en lien
avec le Comité Scientifique,

Pour la FNAME,

Thérèse Boisselier

Pascale Havrez

Alain Thomazeau

Réaction de trois collègues de l'AME31, reçue via le site FNAME

Ce samedi matin, nous étions semblables à un enfant en difficulté, (perte d'estime de soi, des ilots séparés de connaissance, un regard violent et négatif de l'institution sur nous...). Nous nous sommes assises face à vous, dans l'amphi, et votre discours nous a rendu notre place de sujet, nous a réconfortées et revalorisées. Vous nous avez rendu visible notre métier, avec toutes ses spécificités. Le comité scientifique nous offre la contenance dont nous avons besoin vis à vis de notre métier, contenance qui nous est actuellement refusée par l'institution qui se dérobe.

Nous sommes ressorties avec un enthousiasme qui nous pousse à être nous-même, à poursuivre plus sereinement la réflexion, et l'envie d'aller de l'avant, d'être, d'agir et de résister.

Merci à tous, merci au Comité Scientifique

Myosotisement vôtres,

*Jocelyne Aguilar
Anne-Loup Rampillon
Sylvie Schibi
Ame 31*

-- Envoi via le site F.N.A.M.E. (<http://www.fname.fr/>) --



Merci à Mehdi pour toutes les belles photos réalisées à ROUEN !