

FNAME+

La Table Ronde du Comité Scientifique

La table ronde avec le Comité Scientifique

Par Isabelle LARDON ©Café Pédagogique

*Au troisième jour, le colloque se termine par une table ronde avec le comité scientifique de la FNAME. **Patrick Picard, chargé d'études à l'Institut français de l'éducation, directeur du centre Alain Savary, joue le rôle du modérateur.***

*Il pose le cadre du débat : **Quelle est la place du maître E entre la classe, les dispositifs d'aides multiples, les soins à l'extérieur, au regard d'une évolution de l'école et de ses métiers ? Les enseignants-chercheurs présents ce samedi devant moins d'un dixième des participants au congrès, vont tenter de répondre à cette question.***

François Boule, professeur de mathématiques, INSHEA, parle de la grande diversité des contextes locaux, des rôles des uns et des autres et se réjouit de la clarification apportée par l'écriture de la « charte du maître E », qui permet à chacun, là où il se trouve de se positionner face aux collègues, aux parents, aux IEN.

Christine Brisset, université de Picardie, laboratoire CLEA, pense effectivement que la charte va permettre de faire voir et faire savoir. Il faut revendiquer une finesse et une globalité de l'aide du maître E qui a une formation, une distance pour regarder le développement pluriel de l'enfant, moteur, affectif et cognitif.

Laurent Lescouarch, université de Rouen, laboratoire CIVIIC,

Il y a un déplacement de la professionnalité du maître E de l'aide directe aux élèves à des missions de conseil, rôle indirect. La question de la place doit être pensée à partir de cadres, dans une logique collaborative. Définir un cœur de métier et ce qui est à la périphérie, où se situent les polyvalence et les rencontres. La spécificité de la relation d'aide est de comprendre le rapport au savoir et à l'apprentissage des élèves.

Marianne HARDY, université Paris 13, a une formule choc. Le travail des enseignants consisterait à « sécher les enfants sous la douche » ! Mission impossible (faire apprendre tous les élèves) ! Aujourd'hui, c'est la division du travail. Dans le passage à l'école de demain, comment redéfinir la place pour le maître E ? Quel type de contribution il peut apporter avec sa posture, sa mission de prévention de la difficulté, pour aller vers une école inclusive. Ne pas mettre l'accent forcément sur la co-intervention mais entamer un travail collectif à partir de séances filmées en classe pour comprendre ensemble ce qui s'y passe et élaborer des

réponses communes au sein de l'équipe d'école. Chacun peut ensuite s'en emparer et le réinvestir dans son espace propre.

Patrick Picard éclaire les participants de son point de vue avec des références à l'analyse du travail. L'injonction du changement ne le fait pas advenir. Pour le maître E comme pour tous les enseignants, il faut se demander ce que « ça » leur demande pour faire ce qu'on leur demande, quand en plus, on leur demande de changer ! Il faut faire comprendre l'épaisseur du métier, regarder ce que l'on fait. Le référentiel, la charte c'est le travail « idéal », prescrit. Le métier est fait de tensions qu'il faut questionner.

Travailler, c'est de plus en plus « travailler avec ». Comment faire ?

Serge Thomazet, université de Clermont-Ferrand, laboratoire ACTé, se demande si on n'assiste pas à une rupture, un changement de point de vue sur l'école, qui affecterait le travail des maîtres E. Il faut penser l'école inclusive, la penser tout à fait autrement. Avant, on parlait d'intégration, on adaptait l'enfant pour l'aider à rentrer dans le système. C'est la même logique pour le maître E. Avec la loi de février 2005, les enfants sont tous a priori à l'école.

On est tous bousculés par cette logique, comment prendre une place dans le système ?

S'interroger sur le public-cible du maître E serait confortable... L'enseignant ordinaire ferait de la pédagogie transmissive, le maître E de la pédagogie différenciée et le handicapé serait pour le spécialisé.

Faut-il s'accrocher à ces catégories anciennes ? Si on ne s'occupe pas des profils des publics, on fait le même métier. Il s'agit de déplacer le regard, reproblématiser, élargir.

On est dans une impuissance de penser le métier dans le cadre ancien. Il faut chercher du pouvoir d'agir, repenser les collectifs, repenser l'organisation du système.

Corinne Mérini, sociologie des organisations, université de Versailles, laboratoire ACTé

Le maître E entre chainage et tuilage... Chacun organise, territorialise son espace cognitif de travail. Dans le chainage, on va rechercher des cohérences, entrer dans une forme plus systémique, c'est une chaîne de volonté qui va faire bouger le système, à tous les échelons, les enseignants ordinaires, les IEN, les conseillers pédagogiques..

Dans ce qu'elle appelle le tuilage, le travail est organisé en « modules », des actions convergeant vers un même but. La coopération est moins dans les actions que dans les intentions. Le travail devient du « travail DANS l'équipe », et non plus du « travail EN équipe », chacun devant prendre en compte le travail de l'autre. Cela donne du sens aux différents espaces pour les enfants.

Patrick Picard pense qu'on ne peut former à l'école inclusive sans formation de tous au travail d'équipe et sans formation inter-métiers : des espaces où les tensions sont discutées, les collaborations construites, où tous les niveaux participent au développement collectif. Il conclut avec Yves Clot, qu'il est important de « s'attaquer » au travail, « en faisant l'effort de chercher ensemble à faire ce qu'on n'arrive pas encore à faire... »

11^{ème} colloque de la FNAME – ORLÉANS
 Table Ronde du Comité Scientifique – 5 octobre 2013
 Compte-rendu



Chercheurs invités :

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

Christine BRISSET, Maître de conférences en psychologie, enseignante chercheuse en sciences humaines, recherche sur le partenariat entre maîtres E et maîtres des classes, recherche en maternelle et sur la clarté cognitive, université de Bordeaux 2.

Marianne HARDY, retraitée, membre de l'équipe du CRESAS puis du laboratoire EXPERICE (Expérience, Ressources Culturelles, Education - Université Paris 8-Paris 13)

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

Corinne MERINI, enseignante chercheuse, laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Serge THOMAZET, enseignant chercheur, laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Modérateur :

Patrick PICARD, chargé d'études à l'Institut Français de l'Éducation, Directeur du centre Alain Savary de Lyon, co-responsable du programme Neopass@action.

Introduction de Patrick PICARD

La table ronde d'aujourd'hui va tenter de donner à voir ce que la recherche a à dire des problèmes de métier. C'est un défi, car si les chercheurs creusent leur propre paradigme de recherche, c'est aux professionnels de s'en nourrir dans la complexité de leur métier.

Nous allons donc essayer de mettre en scène ce que chaque chercheur donne à voir, et en quoi la recherche peut discuter des problèmes de métier.

Si l'on reprend la question renvoyée par la FNAME via le GTCS :

« Entre les adaptations pédagogiques dans ou hors la classe, le soutien après la classe et le soin hors l'école, quelle place envisager pour l'aide spécialisée à dominante pédagogique auprès de l'enfant apprenant dans l'école d'aujourd'hui et de demain ? »

on voit que la question n'est pas simple et peut renvoyer à des questionnements sous-jacents :

- *De quel(s) élève(s) et de quel(s) enfant(s) parlons-nous ?*
- *De quelles difficultés est-il question ?*
- *Qu'en est-il du temps et de l'espace de l'aide spécialisée ?*

La FNAME se pose beaucoup de questions, mais quand on commence à se poser des questions compliquées, on commence à réfléchir au métier...

François BOULE, vous êtes l'ami des maîtres E et vous observez les questions de l'apprentissage depuis longtemps, l'actualité du métier de maître E c'est quoi ?

François BOULE : je me placerais du point de vue non du chercheur, mais seulement de l'observateur.

Le mot principal dans la question, c'est **l'enfant**. Mais on va commencer par observer le paysage qui a évolué en deux ans et ses éléments nouveaux. Le texte de janvier 2013, sur le dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » est intéressant : il donne des ouvertures, il rassure sur le maintien des réseaux, mais il dit peu de choses précises, et semble laisser la main aux initiatives locales. Il n'y a toujours pas de pilotage par le haut. Ce qui est impressionnant et qui ressort des discussions récentes avec les collègues du GTCS, c'est l'extrême diversité, d'ailleurs multiple : diversité de l'enfant, de la nature des difficultés des uns ou des autres, diversité des rôles et des fonctions des enseignants (les rôles et les fonctions pouvant être éventuellement dissociés), diversité enfin des circonstances (maintien ou suppression des postes E, des offres de formation, des intentions des décideurs). Pour le moment le texte n'est pas figé, et donne lieu à des interprétations, ce qui engendre un risque mais est aussi une chance, cela permet en amont de voir ce qu'on peut faire. Une autre diversité, c'est celle des compétences, du rôle des uns et des autres.

Patrick PICARD :

Serge THOMAZET, est-ce aussi parce que l'école change ?

Est-ce qu'on assiste à une rupture de l'ordre du changement de point de vue, qui affecterait les conditions de travail des maîtres E ?

Serge THOMAZET : on va avoir du mal à faire le tour du métier.

On essaie de penser l'avenir, pas d'en rester là où on était. Il est nécessaire d'envisager le métier dans un système en évolution, dans la globalité des aides de l'école, d'arrêter d'ajouter de la complexité au système. Question importante : comment va-t-on penser l'école inclusive,

avec la loi du 8 juillet 2013¹ ? Est-ce que l'école va rester dans un fonctionnement traditionnel où on continue à fabriquer des pompiers, les maîtres E, les autres maîtres spécialisés et les maîtres supplémentaires ? Est-ce qu'on continue dans cette logique ou est-ce qu'on pense l'école autrement ? Le rapport à la norme avant la loi de février 2005, privilégiait les adaptations centrées sur l'enfant : le maître E s'inscrivait bien dans cette logique-là, en tentant d'adapter l'enfant pour le faire entrer dans le système ordinaire. La loi de 2005, qui promeut l'école inclusive, renvoie un signal fort : l'adaptation ne peut pas se faire uniquement en mettant « un patch » sur l'enfant. Lorsque l'écart entre ce que l'on attend de lui et ce dont il est capable est trop important, on voit combien cela génère de souffrance du côté des enfants, mais aussi des professionnels qui n'y arrivent pas, et des familles.

L'école inclusive, cela suppose de tout mettre à plat, de voir comment s'organiser entre professionnels, et on a besoin d'un professionnel qui serait spécialiste de la grande difficulté (qui pourrait s'appeler le maître E). Il s'agit de penser le métier en le réorganisant autour de l'enfant.

Patrick PICARD : est-ce que cette entrée par une approche d'école inclusive, va orienter le métier vers un autre public ?

Laurent, tu dis que ce nouveau dispositif « Plus de maîtres que de classes » remet en jeu le métier de maître E, et qu'on pourrait y voir un glissement du rôle du maître E... qu'est ce qui va remettre en jeu le métier ?

Laurent LESCOUARCH :

On a deux scénarios, celui où la forme scolaire n'évolue pas, et celui de l'école inclusive. Depuis 2008, le tropisme² du soutien scolaire fonctionne à plein. La croyance dans l'efficacité du soutien par la reprise est très présente chez les enseignants, et l'institution a tendance à tirer les maîtres E vers des pratiques de ce type, transformant les enseignants spécialisés en simples opérateurs de soutien dans le registre didactique, en complément de pratiques enseignantes de la forme scolaire classique.

D'un autre côté, dans une perspective de développement de la politique inclusive, il y a des lieux où on demande aux spécialisés de se mettre en retrait et d'investir des missions qui vont les situer du côté du coordinateur des aides : on assiste à un déplacement de professionnalité potentiel vers des rôles indirects, alors que le **cœur du métier relève bien de la mise en œuvre d'interactions pédagogiques avec des élèves en difficulté...** L'école inclusive peut donc être un vecteur de progrès mais peut également être à l'origine de dérives. Il faut donc **penser une place** pour les enseignants spécialisés dans une **logique collaborative en respectant la particularité de leurs actions auprès des publics, sans les instrumentaliser du côté du soutien ou les renvoyer à des actions indirectes.** C'est un chantier important, surtout si la forme scolaire n'évolue pas à moyen terme...

Patrick PICARD : Marianne, tu disais hier « je me demande si à l'école, on n'est pas en train d'essayer les enfants sous la douche », phrase surprenante, tu peux nous éclairer ?...

Marianne HARDY : cette formule ne vient pas de moi, j'en ai oublié l'auteur. Pour en comprendre la signification il faut avoir à l'esprit que le système scolaire français est bien

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

² **Tropisme** : Force irrésistible et inconsciente qui pousse quelqu'un à agir d'une façon déterminée ; comportement réflexe. <http://www.cnrtl.fr/definition/tropisme>

trop et bien trop tôt sélectif et ce, à l'insu des enseignants. Bon nombre d'enfants, dès la maternelle, perdent pied, car ils ne parviennent pas à satisfaire d'emblée aux normes et exigences, souvent arbitraires, d'une école qui se préoccupe assez peu de leur épanouissement. Dans ce contexte, *essuyer les enfants sous la douche* signifie que si l'aide à dominante pédagogique se borne à la prise en charge des enfants en difficulté sans toucher aux conditions d'enseignement qui les mettent en difficulté, l'efficacité de l'action du maître E s'en trouve très limitée.

Pour faire diminuer la difficulté scolaire de façon significative, il est nécessaire, dans une optique de prévention, d'instaurer dans l'école des conditions pédagogiques plus adaptées au développement et aux démarches d'apprentissage de l'ensemble des élèves, des enfants. Le maître E peut y contribuer.

Cela dit, la question sur la place que vous pouvez occuper ne se pose pas de la même façon dans l'école d'aujourd'hui ou dans l'école de demain. Aujourd'hui la question renvoie à un système organisé selon une logique de division du travail, d'où la préoccupation de déterminer des frontières claires entre les champs d'action des professionnels œuvrant dans le domaine de la difficulté scolaire. Dans une école qui se voudrait inclusive - l'école de demain -, la perspective devient collective : la question porte sur la façon d'amplifier et fortifier l'action de l'équipe en mettant à profit les apports de chacun de ses membres. Dans cette perspective dynamique, le partage des savoirs et la confrontation des points de vue permet à chacun d'accroître ses aptitudes professionnelles et son champ d'action.

Dans cette logique, le maître E, avec ses compétences, sa posture spécifique dans l'école, sa mission dans la prévention et son attention particulière portée à la grande difficulté scolaire, peut apporter un éclairage essentiel à la mise en œuvre d'une école qui accueille dès la maternelle les enfants tels qu'ils sont (et non tels qu'on voudrait qu'ils soient) et qui les aide à entrer dans un projet d'apprentissage, à travers des projets individuels et collectifs.

Patrick PICARD : on cherche comment le métier est appelé à bouger, l'injonction ne suffit pas pour que ça bouge. On parle parfois de « résistance », mais il faut comprendre ce que ça demande aux gens quand on leur demande de changer.

Christine BRISSET, dans cette nécessaire collaboration, la spécificité du maître E face à l'enfant qui rencontre des difficultés, c'est quoi ?

Christine BRISSET : c'est faire comprendre l'épaisseur du métier, mais cela semble une mission impossible. Avec votre posture, des missions plurielles, un public divers, c'est un métier pluriel. Ce qui ne donne pas une assise confortable. La difficulté d'assise, c'est cet « entre deux », dont on a beaucoup parlé lors des autres tables rondes, qui n'est ni dans la classe ni en dehors.... Plutôt que de le voir comme quelque chose d'inconfortable, cet « entre deux » est intéressant, car il introduit la notion de tiers. En psychologie, cet entre deux permet une distance, ce qu'il faut revendiquer : être ni trop proche ni trop loin, des enfants, des parents et des partenaires. C'est une revendication à avoir.

Quand on parle de vous, on parle de spécialistes de l'aide, mais la difficulté de la profession, c'est de faire voir et faire savoir : la distance n'est pas toujours là, car vous êtes trop proches des difficultés du métier.

C'était le but de la charte : aider à mettre de la distance. Mais, attention, une charte ça formalise mais ça peut aussi rigidifier. La Charte, pour être dynamique, doit être souple et suffisamment nourrie, c'est l'hypertexte, c'est important d'y aller. La charte est critiquable, et ça fait intelligent de la critiquer, mais c'est un outil essentiel, et cet écrit formalisé me plait de plus en plus, car on va vers quelque chose de dynamique pour faire voir et faire savoir.

En reprenant l'expression « faire voir l'épaisseur du métier », on est face à une ambivalence.

D'une part, vous pouvez **revendiquer une finesse de l'aide** : les maîtres E sont ceux qui vont pouvoir être au plus près des difficultés de l'enfant, c'est-à-dire pouvoir assimiler, pouvoir accommoder, ce qui permet d'ajuster son aide, ses gestes, sa posture. Ce qu'on ne peut faire que si l'analyse est fine. Et vous êtes en capacité de proposer une analyse de l'aide différente de celle de l'enseignant ou du maître G. Avec l'hypertexte, on approche ça.

D'autre part, vous pouvez **revendiquer une globalité de l'aide** : en n'étant pas référent, la distance permet de voir la globalité de l'enfant. Quand on fait du soutien ou de l'aide personnalisée, on est dans quelque chose qui s'ajoute, comme si c'était simple, avec un retour en arrière, et ce n'est pas le même métier. De par sa formation et son expérience, le maître E regarde la globalité du développement de l'enfant : moteur, cognitif, affectif et social. Ces différents types de développement s'imbriquent les uns dans les autres, ce qui permet de comprendre la complexité de l'enfant et des difficultés qu'il rencontre.

Patrick PICARD : de nouvelles situations, de nouvelles complexités, un métier qui doit changer... Si l'on veut comprendre les évolutions à faire, ce qu'il faudrait faire, il faut regarder ce qui se passe sur le terrain et ce que l'on fait.

Votre référentiel, la Charte, permet de mettre à plat les compétences du métier. Dans ce qui est écrit, c'est un peu le métier idéal qui est décrit : aucun maître E ne fait tout ce qu'il y a dans la Charte. Or, entre ce qu'on me demande de faire et ce que ça me demande, chacun se trouve toujours confronté à des difficultés, des tensions dans le travail.

Si l'on veut regarder ce qui se passe quand deux professionnels travaillent ensemble, on va s'appuyer sur l'expérience de Corinne MERINI, qui a pu observer ce qu'elle appelle le « chainage/tuilage » dans la collaboration : Corinne, peux-tu nous préciser comment cette question peut être intéressante à mobiliser pour parler des questions du maître E ?

Corinne MERINI :

On a parlé de glissement vers l'école inclusive, on a évoqué différents obstacles dans ce glissement.

Laurent a parlé de « tropisme du soutien » qui polarise les forces au détriment d'un partage, ou d'un redécoupage du travail : pourquoi cette réaction quasi réflexe de crispation vers ce que l'on connaît : le soutien ? Il me semble qu'on est du côté de la territorialisation du travail. On a besoin de matérialiser l'espace dans lequel on va travailler. La pédagogie par objectif ou la pédagogie du détour ont jusque-là amené une forme d'organisation du travail. On a, à une époque, pris l'habitude de travailler dans ces formes. Cette organisation pousse chacun dans des configurations où chacun a une place particulière et acceptée de tous. L'école inclusive a en charge l'accessibilité aux savoirs et au groupe social. Pour la mettre en place il nous faut penser la reconstruction d'un espace de travail commun qui soit suffisamment robuste mais aussi flexible pour favoriser cette accessibilité, et là, on se retrouve aux confins d'une multitude de choses.

Christine, tu as parlé de « faire voir et faire savoir » : du côté du faire voir, la charte a permis un pas de géant, ainsi que tous les outils mis en place. Du côté du faire savoir, il me semble qu'on n'y est pas encore : on entend régulièrement les maîtres E dire « je participe à l'action commune, je suis associé à la réflexion, mais on entend beaucoup plus rarement parler de contribution aux décisions ». Pour « faire savoir » ce qu'est le métier et comment il évolue, il faut aller jusqu'à la décision, c'est en acte que vous ferez savoir où sont vos forces, où est votre métier. Si vous voulez faire savoir où sont vos expertises, où sont vos spécificités, il faut aller jusqu'au bout, il ne faut pas rester dans l'observation et la communication, il vous faut apporter des éléments propres à votre métier et qui peuvent contribuer à faire évoluer le

travail commun. C'est dans l'expérience de l'échange et de la négociation que vous montrerez vos spécificités.

On a besoin de territorialiser l'espace où on travaille, il me semble que cet espace, si l'école doit devenir inclusive, devra être systémique. C'est une chaîne de volonté qui peut faire bouger le système. Les IEN, CPC, maîtres de milieu ordinaire, enseignants spécialisés, AVS, parents, l'élève lui-même, et les professionnels spécialisés extérieurs à l'école, vont devoir négocier de nouvelles formes d'action dans et hors l'école. Ces acteurs, mais aussi leurs systèmes, comme les institutions, seront liés d'une manière sans doute renouvelée avec de nouvelles formes d'asymétries de relation.

Il semble que les crispations évoquées soit un réflexe normal de repli identitaire, savoir que ce geste se met naturellement en place sans véritable conscience peut vous aider à la prise de risque. Sachons décoder les obstacles, pour les considérer comme des résistances ordinaires à dépasser. Essayons d'avancer tranquillement : il y a une prise de risque mais avancer est nécessaire.

Pour revenir à la question de Patrick sur le tuilage : le tuilage est un élément de cette mise en système. Dans le cadre d'un travail sur les maîtres surnuméraires³, nous avons pu observer que les écoles s'organisaient d'elles-mêmes pour organiser le travail scolaire dans une diversité de configurations engageant maîtres de milieu ordinaire, maîtres spécialisés, directeur, etc... Cette organisation du type MACLE, avec une modularisation du travail, pas nécessairement orientée vers la difficulté scolaire, mais centrée sur les besoins des élèves, permet de mettre l'accent sur certaines activités, de modifier la configuration des groupes d'âge ou de niveau au profit des besoins identifiés, etc... Mais pour cela, il faut s'orienter vers le **travail dans l'équipe**, il s'agit d'inscrire le travail de chacun s'inscrivant à l'intérieur d'une dynamique commune d'action, plus que de chercher le travail **en équipe** qui centre le propos sur la cohésion des acteurs et non sur la cohérence de l'action commune.

Explication des effets de « chaînage » et de « tuilage » perçus dans le travail de recherche évoqué :

- dans le montage d'action commune en chaînage, les enfants ne se représentaient pas les différents « mondes » où ils travaillaient, ils repéraient l'organisation dans l'école (les tranches horaires, la diversité des acteurs, et pouvaient dire « avec un tel, on travaille sur le cahier rouge, avec l'autre on fait du cahier bleu). La représentation qu'ils avaient du travail scolaire était segmentée et sans lien de sens.
- avec le tuilage, les enfants pouvaient toujours expliciter les liens entre les différentes activités et la diversité des lieux d'enseignement/apprentissage. Ils étaient en mesure de décrire le sens de leur travail (le sens lecture/écriture, la place de chacun, celle de l'enfant comme celle de l'enseignant ou des autres adultes).

Pour arriver à cela, il faut que le travail de chacun prenne une micro place dans le travail du voisin, c'est ce qu'on appelle le « tuilage », ce qui permet de comprendre l'enjeu commun, de reconnaître la spécificité de chacun, et de faire des liens de sens y compris dans le travail de l'enfant. Ce phénomène doit pouvoir se retrouver dans les liens qui unissent l'élève, le maître E, les collègues de soutien et le collègue de la classe, à condition que l'on puisse s'en parler.

³ Mérini C., & Ponte P. (2009) « Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action », Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 42, n°2, 44-64 ; CERSE université de Caen.

Patrick PICARD : travailler, c'est de plus en plus « travailler avec », car le travail social change. Aujourd'hui, on passe d'une organisation verticale (hiérarchie au centre qui prescrit la norme) à une organisation horizontale, sous la pression des évolutions internationales qui fixent des objectifs à atteindre, en demandant aux professionnels d'être réflexifs, autonomes. Le contexte local est sommé d'organiser les projets. Mais en même temps, cette invocation de l'autonomie, ça change les métiers, donc ce peut être douloureux à vivre. On peut avoir le sentiment que le métier est « attaqué », et ce n'est pas spécifique aux maîtres E.

Le rapport PAEDI⁴ en parlait : « c'est parce que le métier [bouge] que nous avons pu l'observer et mieux cerner, certes son devenir possible, mais aussi son présent et son passé. [...] Nous avons conscience que le métier que nous décrivons n'est pas (encore) présent chez beaucoup de maîtres E. »

Serge THOMAZET, pour reprendre la question de l'école inclusive, la salle se demande de quoi tu parles ? Avec qui le maître E va-t-il travailler, les « dys » et les handicapés aussi ?

Serge THOMAZET : on est tous bousculés, y compris dans la formation des maîtres ordinaires, par rapport à l'école inclusive. Comment prendre sa place dans ce nouveau système ?

Il faut s'interroger sur le public « cible » du maître E.

Les choses ont changé : avant le maître de la classe faisait de la pédagogie transmissive et le maître E faisait de la pédagogie différenciée, ce n'est plus vrai maintenant ; avant, élèves handicapés et élèves en difficulté étaient distincts. Mais cette dichotomie ne tient plus. Prenons l'exemple de la dyslexie : c'est un trouble, il renvoie au corps, on est bien dans le handicap, ce n'était donc pas un public pour le maître E. D'autres enfants ne seront pas étiquetés, n'ont pas « la chance » d'être dyslexiques, ils se retrouvent « laissés pour compte » et en grande difficulté. Cependant, les spécialistes vont nous expliquer qu'on peut aider de la même manière ces deux publics. Pourtant, beaucoup de familles, inquiètes par rapport aux grandes difficultés de leur enfant, même si elles ne relèvent pas d'une dyslexie, vont trouver un médecin pour mettre un nom sur cette difficulté, pour que leur enfant soit pris en compte : ces enfants auront un suivi parce que leur dyslexie sera reconnue. Mais on aura médicalisé leurs difficultés.

Faut-il s'accrocher à nos catégories anciennes, à nos territoires anciens ? Non, même si c'est dérangeant. Il faut repenser l'organisation scolaire **en fonction des besoins des élèves et non en fonction de l'étiologie des difficultés**. Il ne s'agit pas de changer le métier en réinventant de nouvelles expertises, mais de **penser les expertises différentes comme pouvant servir à tous les élèves**. Il existe des barrières historiques, des résistances historiques. On doit penser à une évolution du métier en bousculant les cadres. Une des expertises du métier, c'est d'être capable de déplacer les choses, en déplaçant le regard. On est à un moment où on ressent une sorte d'impuissance car on n'imagine plus comment faire le métier. Rendre les acteurs responsables de leurs actions, de leurs missions, dans un cadre ancien, ne peut pas fonctionner. Il s'agit donc de repenser le cadre de notre action, en réintroduisant une pensée collective pour repenser l'organisation scolaire et réintroduire le pouvoir d'action : **penser le métier autrement pour se redonner le pouvoir et les moyens d'agir**.

Corinne MERINI : pour que ce soit possible, il faut que s'instaurent de vraies polyvalences de rôles chez les enseignants, et pas seulement chez les maîtres E, de les accepter, de ne pas

⁴ « Le maître E dans ses rôles de partenaire », Mérini C., Thomazet S., Ponté P., Rapport final AR FNAME, septembre 2011

les considérer comme des impossibilités au développement des spécificités identitaires de chacun.

La spécificité du maître E : il s'agit de pouvoir affirmer votre spécificité dans des espaces professionnels différents. Pour cela, je vois trois lignes de force :

- la distance, du fait de votre position intermédiaire, tout en restant proches des partenaires ;
- la finesse de l'aide, comme le dit Christine BRISSET, tout ce que les maîtres E connaissent de l'aide, qui doit être acceptée comme une expertise ;
- les armes pédagogiques et didactiques, partagées avec les collègues, car vous avez été enseignant avant d'être maître E, c'est une force / partenaires des « dys », ne lâchez jamais ça.

Patrick PICARD : plusieurs réactions de la salle sur le travail collaboratif.

- Peut-on penser l'école inclusive sans une formation de tous les enseignants au travail d'équipe ?
- Les compétences semblent là : ne manque-t-il pas les liens, la synergie ? C'est plutôt avec les IEN qu'il faudrait discuter de notre travail.

Laurent, qu'est qui peut aider à ce que cet inter- métier se construise ?

Laurent LESCOUARCH : la polyvalence de rôle, c'est un enjeu. Il faut définir le cœur du métier, ce que la FNAME a fait avec la Charte, mais voir également ce qui se joue à la périphérie, il y a toujours des actions en périphérie du cœur du métier et les espaces de rencontres se jouent dans cet espace périphérique.

Sur la question du partenariat, on est parfois dans une vision injonctive et naïve, et l'institution se contente souvent de ça (« mettez-vous autour d'une table et faites un projet »). Or, pour travailler ensemble, il faut réussir à construire les conditions réelles du partenariat, c'est un saut difficile à faire.

De plus, la définition du cœur de métier de l'institution n'est pas celle qu'on en fait à la FNAME. Il y a, dans les demandes institutionnelles, dans les écrits des IEN, une recherche de contrôle et de normalisation des aides du côté de la reprise et du soutien. Face à des institutions qui dénie l'expertise, en refusant de la reconnaître dans son espace, un mécanisme de défense des maîtres E de refus des nouvelles formes de travail (co-intervention/ressources) peut venir également faire obstacle à des pratiques plus collaboratives.

Deux chantiers seraient à travailler pour prolonger la réflexion de la FNAME :

- celui des **médiations**, avec la **spécificité des interactions de l'aide**, la question des **rapports au savoir et à l'apprendre**, avec un regard élargi par rapport au simple espace didactique.
- le déplacement passe aussi par l'intégration dans le cœur de métier de **l'acceptation du rôle de ressource dans les interactions avec l'équipe**.

Un outil pose problème, celui de la co-intervention, qui se croise aussi avec les missions des maîtres surnuméraires : **comment garder sa spécificité, faire reconnaître son expertise de maître spécialisé, en étant dans un milieu ordinaire ?**

Un deuxième questionnement est relatif à l'école inclusive : une école accueillante pour tous les élèves, avec des champs de compétences particuliers. Comment les articuler dans une logique partenariale ?

Il y a donc en amont un enjeu de reconnaissance réciproque des compétences particulières pour pouvoir travailler sereinement en partenariat.

Patrick PICARD : des conditions, des dispositifs, des méthodes qui favorisent l'émergence du travailler ensemble dans l'inter métier... Dans l'expérience qui a été la tienne, Marianne HARDY, quelles méthodes pour travailler ensemble ?

Marianne HARDY :

Premier point : pour s'assurer qu'on peut s'engager dans un changement, il est important de voir son action institutionnalisée et son rôle reconnu. La charte est un point d'appui important car on peut s'y adosser, c'est une base de discussion avec les autorités.

Ensuite, il est important **d'explicitier et de se mettre d'accord sur le métier.**

Dans les textes, le cœur de métier est défini selon plusieurs angles :

- La finesse de l'aide apportée par le maître E : sa capacité à cerner les difficultés des enfants, mais aussi à mettre au jour leurs savoirs ; dans une école inclusive, on s'appuie sur les savoirs des enfants pour les amener vers des apprentissages plus formalisés. L'apport des maîtres E est de mettre en évidence ce que savent les enfants.
- La finesse de l'analyse des pratiques : avoir une idée sur les situations qui favorisent la réussite et celles qui génèrent la difficulté, ce qui suppose une distance par rapport à ces pratiques, ce qu'ont les maîtres E.
- La capacité à tenir un cap : être dans la distance permet de rappeler et tenir le cap, à savoir : faire en sorte que tous les enfants s'investissent dans les apprentissages.

Ces compétences peuvent être mises au service d'une démarche méthodique – dite d'auto-évaluation régulatrice – qui vise à faire évoluer les pratiques pédagogiques en équipe. Cette démarche consiste à faire des hypothèses pédagogiques – *en aménageant les conditions de telle et telle façon, il est possible de provoquer telles attitudes et démarches de la part des enfants* - qu'on met à l'épreuve du réel. Elle s'appuie sur l'observation et l'analyse de ce que font les enfants dans des conditions pédagogiques organisées pour qu'ils révèlent leurs capacités.

Dans la recherche-action menée sur la collaboration entre maître E et enseignant de classe - dont nous avons fait état au colloque de Dôle - nous avons mis l'accent sur l'observation commune de situations filmées (enfants en situation d'apprentissage) et l'analyse menée dans la discussion entre collègues. On a pu montrer comment, **à travers les échanges concernant l'analyse des pratiques**, il a été possible de faire évoluer les démarches pédagogiques des deux parties. Cette méthode est professionnalisante. Comme l'a exprimé une enseignante de classe au terme de sa collaboration avec un maître E, l'analyse commune de la pratique de médiation du maître E a suscité chez elle « l'envie d'élaborer des réponses pédagogiques à utiliser pour tous les élèves en classe » et a permis de rechercher « un étayage pour ne pas laisser un élève face à sa difficulté, lui donner les moyens de poursuivre la tâche, de construire des apprentissages dans la continuité ».

Le problème pour le maître E, dans l'école d'aujourd'hui, est de trouver l'angle qui permettrait ce type de coopération. Il me semble que la scolarisation des enfants de 2 ans offre une possibilité pour les maîtres E de proposer une collaboration à leurs collègues, pour mettre en place des pratiques de prévention, centrée sur la mise en œuvre des conditions pédagogiques d'une école inclusive.

Patrick PICARD : il y a une tension entre d'un côté « les prendre individuellement » et changer le collectif pour favoriser la réussite de tous.

Je voudrais citer une expérience vécue, dans la Nièvre, autour des problèmes posés par les élèves très perturbateurs. Nous avons construit une formation dans laquelle enseignante de la classe/IEN/équipe de circonscription et RASED étaient tous stagiaires. Au début, ce qui intéressait tout le monde c'est la recherche de « traitements ». Mais ensuite, on a pu, avec le concours de l'INS-HEA, focaliser l'attention des enseignants du côté de l'observation, en leur demandant de regarder de près les conditions qui favorisaient les situations problématiques, pour passer d'une analyse sur la nature de difficultés à l'analyse des situations qui favorisent la réussite. On a aussi découvert que souvent, le « filet » des différents métiers engagés dans la résolution du problème était nécessaire, que chacun ne pouvait régler seul la situation, et cette expérience a permis de développer du pouvoir d'action collectif.

François BOULE, quel regard concret sur les réalités du terrain et de la formation ?

François BOULE : ce que je vais évoquer pourrait ébaucher un programme de travail du GTCS pour l'année qui vient, en direction de l'école inclusive.

Revenons sur la décentralisation : le problème du « débrouillez-vous », c'est qu'il délègue aussi les responsabilités, et que si chacun doit tout réinventer chez lui, c'est long et ça gaspille de l'énergie... Quelles seraient les conditions nécessaires pour que fonctionne cette évolution souhaitée vers l'école inclusive ?

Premier point, la *Charte* : il s'est agi d'abord de définir ce qui **unit** les maîtres E, de permettre à eux-mêmes et leurs partenaires de les identifier. Non pas de *délimiter* (au risque d'exclure), ni de figer, mais de trouver un point d'appui pour que la définition du métier puisse évoluer.

S'il est nécessaire que chacun sache ce qu'il fait et pourquoi il est là, il faut aussi que les autres le sachent : d'où l'importance de constituer **une culture commune**, c'est l'idée de **l'hypertexte**, lieu d'échange de cette culture commune, archive des références, des outils et des expériences.

La **formation continue** pourrait aussi devenir un lieu d'échange, à partir de problèmes locaux, qui s'appuierait sur les personnels qui sont là et les compétences de chacun, pour voir si des schémas présents peuvent servir à tous et ainsi élaborer quelque chose en commun : on pourrait imaginer que ces éléments de culture commune puissent enfin participer à la formation initiale.

Il s'agit de reconnaître des rôles définis avec des postures, des regards et des ressources différents, mais disponibles pour d'autres, afin que chacun connaisse ce qui existe et fonctionne.

Une réflexion renouvelée sur les **référentiels de compétence** professionnels, désormais anciens (plus de dix ans), pourrait servir de point de départ à cette démarche.

Patrick PICARD : parmi les remarques et questions de la salle – « je ne me sens pas formateur », « je suis d'accord pour aider si c'est aider à réfléchir avec », « est-ce que la forme informelle n'est pas un des leviers possibles ? »

C'est quoi la formation ? Il peut y avoir collaboration avec rapport égalitaire mais avec des compétences spécifiques, des postures différentes et une temporalité différente, pour identifier ensemble les tensions qu'ont à gérer les différents professionnels.

Travailler ensemble sur la nature des difficultés. Christine BRISSET, qu'entends-tu par nature des difficultés ?

Christine BRISSET : je n'ai pas la réponse à toutes les questions qui sont arrivées mais je peux proposer des pistes.

La place du maître E face aux injonctions paradoxales est parfois difficile : comment et pourquoi ne pas aider alors que des besoins existent ?....

Le maître E est quelqu'un qui sait aider les enfants par rapport à leurs processus propres. Ce dont on est sûr, c'est que les élèves en difficulté sont des enfants qui n'ont pas conscience de leurs processus : le maître E peut l'aider à prendre conscience qu'il connaît des choses et qu'il peut s'appuyer sur ces choses. Votre métier, c'est le « méta » : l'aider à accéder à ces « îlots de connaissances », qu'on ne sait pas ressortir au bon moment, l'aider à établir des liens entre ces îlots de connaissance. Une des aides les plus précieuses, quelque chose qui pourrait faire « fil rouge », c'est s'intéresser aux processus mentaux : la formation a permis de voir qu'il est possible de développer des habiletés cognitives. Montrer en quoi ces aides sont différentes des autres aides proposées (maître de la classe, orthophoniste, CMPP, ...).

Pour revenir sur la spécificité du maître E : on sent qu'il y a une tension et une souffrance, une fragilisation du métier (avec notamment l'ajout par le système de dispositifs qui contribuent à cette fragilisation).

Il y aurait deux besoins :

- celui de la **reconnaissance**, par les IEN, CPC ou collègues des classes : que les autres qui vous entourent dans votre travail vous reconnaissent dans votre spécificité. Référence à HIRIGOYEN qui précise que le reniement de la reconnaissance est la cause principale de la souffrance au travail. Aujourd'hui on fait comme si ce qui existe n'existe pas : pourquoi toutes ces suppressions de postes RASED, au nom du budget restreint, et pourquoi trouve-t-on un budget pour les postes maîtres supplémentaires ? Evocation intervention G. BROUGERE.
- celui de **connaissances qui impliquent des besoins de formation**. Vous prenez du temps pour aider l'autre, mais dans le même temps les recherches évoluent, et de ce fait les connaissances sur le développement de l'enfant, le système de traitement de l'information, les processus en jeu... Il faut voir ce qui est publié aujourd'hui en référence par exemple aux neurosciences, mais ce n'est qu'un exemple. C'est une des revendications de la charte, la formation, et cela repose la question du temps qu'on n'a pas pour cette formation. Beaucoup de choses bougent au niveau des sciences humaines dont on ne peut pas bénéficier. Bravo au colloque de la FNAME qui est un vrai temps de formation.

Dans la charte, alors qu'elle est née il y a peu, je suis ravie de voir la diversité et la richesse des hypertextes qui se développent peu à peu. Peut-être un bémol actuel concernant l'hypertexte sur le partenariat avec les familles, mais le challenge de la Charte, c'est vraiment cela, réussir à en faire un outil suffisamment souple et riche pour qu'elle constitue un document à la fois d'appui et de référence.

Patrick PICARD : sur la question des parents, vous trouverez bientôt de nouvelles ressources sur la plate-forme Neopass@action, avec un nouveau thème qui n'a pas encore de nom, mais tournera autour de « quand je n'y arrive pas tout seul »... Corinne MERINI et Serge THOMAZET pilotent ce travail.

Pour la dernière ligne droite de cette table ronde, quels conseils, vous chercheurs, pouvez-vous donner à la FNAME pour l'année à venir ?

Comment accompagner et être accompagnateur du changement ?

Laurent LESCOUARCH : s'appuie sur les échanges avec les AME.

La question de ressource et de co-intervention fait peur car, dans l'histoire de la forme scolaire et de la professionnalité enseignante, la présence d'un autre dans une classe est souvent perçue comme celle d'un examinateur, comme l'évaluation d'un IEN.

La posture de ressource est perçue par certains comme une posture de prescripteur de conseil, qui est refusée. Il s'agit de penser la fonction de ressource, non pas du côté de la tutelle, mais du côté du compagnonnage : travailler dans la relation égalitaire, cheminer ensemble, être avec et aller vers. La condition de cette collaboration, de ce partenariat, c'est une reconnaissance réciproque des expertises : reconnaître l'enseignant de la classe dans son expertise, mais aussi celle du maître E.

Du côté du travail sur les postures, il serait donc plus pertinent de penser l'accompagnement dans une dynamique informelle, de chercher parfois à formaliser certaines interactions mais pas dans un espace de formation, plutôt dans un espace de travail pédagogique en commun, dans une relation égalitaire (par exemple, un conseil des maîtres ou de cycle).

Il faudrait donc continuer à réfléchir pour faire voir et faire savoir la spécificité du maître E, montrer qu'il y a bien un espace d'expertise pour chacun. Une des spécificités du maître E, c'est sa capacité à contribuer à enrichir les grilles de lecture de la difficulté. Le maître E apporte là une véritable expertise.

Corinne MERINI : répond à une question sur une situation de blocage, rencontrée régulièrement dans des synthèses, la confrontation entre le projet de travail du maître E et les résistances de ses collègues G et psy.

Je vous emmène vers mon terrain sociologique : dans ces situations de blocage, la seule façon de se sortir de ces dualités de pensée et d'échange, c'est de trianguler le travail et d'introduire une personne tierce dans le débat, pour déplacer les regards et les problèmes, mais aussi les analyses qui souvent se nouent autour d'asymétries de relation, donc il vous faut rechercher qui peut être le meilleur des alliés, pour lui confier un rôle de triangulation des débats.

Il faut pouvoir obtenir le déplacement dans une sorte d'analyse stratégique pour **repenser le travail dans des cadres différents, inédits**, qui permettent de travailler autrement. Travailler la négociation autour d'un déplacement de regards.

Serge THOMAZET :

Des maîtres E qui participent à des actions-recherches ou à des groupes de réflexion, ont fait un « bond en avant » avec ces travaux. Ils nous disent qu'ils ont l'impression d'être des martiens quand ils reviennent sur le terrain...

Il faut continuer ce type de travaux qui lient le terrain et le monde de la recherche, mais aussi permettre à tous de rester accrochés dans ce dispositif. Il faut que les maîtres E fassent la preuve de leur spécificité et de leur expertise, cela leur appartient.

La note positive, c'est la mise en place d'une formation de maître E « nouvelle génération », notamment à l'ESPE d'Auvergne, mais aussi dans une dizaine d'autres universités, qui permet une posture professionnelle différente, pas seulement pour aider les élèves, mais aussi pour faire avancer tout le système.

L'inquiétude, elle porte sur la nouvelle formation d'enseignants spécialisés qui va se mettre en place, car nous savons qu'une réflexion est en cours au ministère. Dans le cas du handicap sensoriel et moteur, l'intégration suffit, car il n'y a souvent pas de problème d'apprentissage, mais un problème d'accès à l'école. Le vrai problème, c'est d'adapter les apprentissages, or

c'est la spécificité des maîtres E. Les vrais spécialistes de l'école inclusive sont les maîtres E ! Vous allez avoir une mission d'adaptation des savoirs, d'accessibilité cognitive à travailler. Il faut une formation qui aille dans le sens d'une école inclusive, et vous pourrez contribuer à repenser une école accessible, du point de vue des apprentissages, pour tous.

Marianne HARDY : le maître E est une ressource pour l'école, car c'est une personne qui propose et introduit dans l'école un espace de liberté et de souplesse, ce qui permet de proposer de chercher ensemble : permettre aux enseignants de chercher avec quelqu'un d'autre, à égalité.

Le maître E peut être à la fois irréaliste et pragmatique : viser un cap qui semble inaccessible mais faire avec ce qu'il y a dans l'école.

- Avoir un cap, une utopie pour pouvoir faire autrement que ce qui existe : le maître E garantit que l'irréalisme existe dans l'école. On va dans la bonne direction même si on ne va pas au but.
- Chercher ensemble avec ceux qui en ont envie, mais reverser et partager avec l'équipe entière, le maître E garantit ce partage.

Christine BRISSET : tous les intervenants du colloque ont parlé du « play et game » de WINNICOTT.

Dans votre métier, il y a du « game », avec des consignes et règles précises, formalisées pour faire voir et faire savoir ; mais il y a aussi du « play », parce qu'on doit pouvoir garder une part de liberté, de pratiques qui restent intéressantes parce que non formalisées.

Pour reprendre l'image du triangle pédagogique du « play/game/work » de Valéry BARRY : on peut utiliser du play et du game, tout en travaillant sur le work, en montrant que le métier de maître E est un métier sérieux.

Conclusion de Patrick PICARD :

Dans l'éducation, le système éducatif doit articuler trois niveaux : l'apprentissage, l'enseignement et le pilotage, qui comprend la formation. Vos problèmes ne vont pas se résoudre de l'extérieur : travailler à tous les niveaux, c'est penser en système pour comprendre les interactions entre chaque niveau. Pour cela, il est important de mieux comprendre où sont les dilemmes de travail, en s'appuyant sur ce que font réellement les gens, pas seulement en écrivant des référentiels de compétences. Ce que vous faites à la FNAME, qui est vraiment intéressant, c'est de continuer à vous attaquer à vos problèmes de métier.

Yves CLOT dit : « Au travail, je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi. »

« Quand elles viennent indépendamment de moi, elles sont désaffectées, je suis désœuvré. » (Yves Clot, citant Canguilhem)

« Comment faire ?

En faisant l'effort de chercher ensemble à faire ce qu'on n'arrive pas encore à faire... »

Les questions de la salle :

- ✓ « Peut-on penser l'école inclusive sans formation préalable de tous les enseignants au travail en équipe ? »
- ✓ « Dans la réflexion commune vers une école inclusive, il serait nécessaire de construire un regard commun (institution/enseignants/partenaires/...) sur **l'apprentissage**, non pas en termes de manques, de difficultés mais en termes d'acquis, nécessaire de regarder là où en est l'enfant dans ses compétences et lui permettre de se projeter vers un possible. »
- ✓ « Pouvez-vous donner des précisions sur la notion « d'école inclusive » ? »
- ✓ « Vers une école inclusive, accueillante et bienveillante : obstacle, les programmes. Les programmes qui servent d'armure. Tension maître E (« il sait faire ça maintenant »)/maitre de la classe (« c'est au programme de CE1, ça fait 2 ans qu'il devrait le savoir »)...
- ✓ « Dans une école inclusive : le rôle du maître E (et du RASED) n'est-il pas surtout de faire évoluer les représentations des élèves en difficulté d'apprentissage, qu'ils soient handicapés ou non ? Pour faire évoluer ces représentations, ne faudrait-il pas parler d'éthique à l'école et d'éthique du métier d'enseignant ? Pourquoi pas une charte ou un code de déontologie à l'école ? »
- ✓ « Les compétences semblent là : substitution, division, multiplicité. Ne manquerait-il pas la mise en synergie ? **Liens entre tout cela ? L'évolution n'est-elle pas dans ce qui se négocie, se partage car devient nouvelle « loi groupale » ? »**
- ✓ « Je me sens « entre deux » quand... Quand en synthèse nous abordons la situation d'un élève entrant au cycle 3 avec de grandes difficultés, alors que nous savons qu'il a toutes les compétences pour pouvoir réussir, produire, réfléchir, comprendre (bilan psy réalisé en cycle2)... et que nous savons que l'orientation choisie (aide extérieure au CMPP) ne se met pas en place (famille craintive consciemment ou non de là où ils vont être emmenés / origine de l'enfant), le maître demande des pistes pour mieux accompagner cet élève au quotidien et l'élève montre toujours des souffrances en ne pouvant penser librement... j'ai l'impression de pouvoir, devoir (?), prendre place dans ces questionnements, et peut-être accompagnement (à distance ? en conseils, partage avec le maître ? auprès de l'élève ? en classe ? en dehors ?...). Et pourtant les collègues G et psy sont très formels : pas d'aide pédagogique pour ne pas biaiser l'orientation souhaitée, préconisée,... Mais voilà 3 ans que les entretiens n'aboutissent pas... Je reste entre 2 compréhensions de ces points de vue et n'ai pas assez d'expérience pour statuer sur ma posture. »
- ✓ « Cette table ronde est tout à fait intéressante, mais la place, le rôle du maître E, on les connaît !!! Mais c'est plutôt avec les inspecteurs qu'il faut discuter de notre « spécificité E ». »
- ✓ « Il y a méconnaissance et quasi-négation de la spécificité et l'expertise des maîtres E (des RASED en général) de la part de la plupart des IEN et des conseillers pédagogiques. Une réforme CAPA-SH dans les cartons est évoquée à nouveau lors du séminaire des IEN-ASH et serait imminente... Elle séparerait la prise en charge du handicap (ABCD) de

l'adaptation (EFG). Comment garder le tronc commun du CAPA-SH qui va dans le sens de l'école inclusive ? Ne pas exclure les « E » du champ spécialisé ? Je suis CP-ASH et j'accompagne des candidats libres... mission impossible quand les spécificités ne sont plus connues et reconnues. »

- ✓ « N'y a-t-il pas confusion entre expertise et spécificité ?... L'institution reconnaît notre expertise ; elle s'en saisit pour nous conforter dans nos missions d'aide aux enseignants afin de faire évoluer leurs pratiques. **Mais** elle ne reconnaît pas notre spécificité dans l'aide directe. Elle n'attend pas une approche si différente de ce que pourrait proposer le maître dans le cadre du soutien. »
- ✓ « **Problème rencontré** : le métier a été tellement attaqué (postes supprimés) que les enseignants ont désinvesti les RASED. Ceux-ci sont tellement démantelés que c'est difficile de continuer à parler de travail d'équipe. »
- ✓ « **Maître E** : aider l'élève à fonctionner dans **sa** classe telle qu'elle est. **Conseiller pédagogique** : aider l'enseignant à faire fonctionner tous les élèves au sein de la classe. = Zone de confiance à établir. **Personne-ressource** : absent des discussions table ronde.»
- ✓ « Je ne me sens pas formateur. La richesse de mon métier est le questionnement : « ah, tu fais comment ? t'as essayé autrement ? ». Aider si demande à réfléchir avec. La « forme » « informelle » n'est-elle pas un des leviers ? »



Remerciements aux collègues de la FNAME et du GTCS pour les prises de note pendant la table ronde, et à nos amis chercheurs et modérateur pour leur relecture attentive et constructive de ce compte-rendu.