Présentation de la Table Ronde du Comité Scientifique de la FNAME

Samedi 10 octobre 2015, Le Mans (ESPE)

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

Depuis 5 ans, le Groupe de Travail en lien avec le Comité Scientifique de la FNAME, le GTCS, dont l'objectif est de dynamiser et de faire évoluer notre réflexion professionnelle, tente de faire croiser nos questions de terrain avec les apports et le regard extérieur des chercheurs.

Après avoir travaillé à l'élaboration de la "Charte des maîtres E de la FNAME », texte qui a été adopté par le Conseil d'Administration de la FNAME le 1er février 2013, puis à celle d'une « Charte en 10 points », document de communication validé par le Conseil d'Administration de la FNAME en mai 2014, le groupe de travail a poursuivi son cheminement sur les questions liées à l'identité professionnelle du maître E, notamment sur le rôle de personne ressource dans une école sans cesse en évolution.
Cette année, suite à la circulaire d'août 2014 qui redéfinit les missions des professionnels des RASED, et dans un contexte professionnel qui reste difficile pour les enseignants spécialisés, la FNAME a souhaité approfondir sa réflexion autour des pratiques collaboratives que le maître E peut être amené à développer dans l'école d'aujourd'hui et de demain.

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

> **"Être maître E, c'est accepter d'évoluer, s'interroger, réajuster ses pratiques professionnelles afin de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés persistantes de (re)trouver le chemin du savoir. Le maître E est ainsi amené à travailler en équipe et en étroite collaboration avec les différents partenaires de l'école (parents, enseignants, rééducateur, psychologue scolaire, médecin scolaire, conseiller pédagogique, maître surnuméraire, parents, assistante sociale, CMP, CMPP…). Quelles sont ces pratiques collaboratives dans le paysage complexe car multiréférentiel (éducatif, social, médical) de l'école d'aujourd'hui ?"**

Ils ont par ailleurs été et seront destinataires de deux types de documents :

- les comptes rendus d'expériences collaboratives que vous avez bien voulu nous transmettre ,et nous vous en remercions par envoi internet ou à l'aide des feuilles insérées dans votre pochette. Si ce n'est déjà fait, n'hésitez pas à nous apporter vos contributions au stand GTCS ;

Et l'ébauche du document FNAME « maître E dans ses rôles de personne-ressource », que vous avez peut-être sous les yeux ou que vous pouvez vous procurer au stand GTCS.

L'enquête de l'an passée sur les « maîtres E personne ressource » montrait que cette posture d'accompagnement était problématique car parfois affirmée, parfois niée, pourtant, elle existe bel et bien. Afin de mieux comprendre cette posture, de clarifier ces missions, la FNAME a souhaité se doter d'un document « maître E dans ses rôles de personne-ressource » qui sera prochainement discuté dans les AMEs.

Ce **samedi 10 octobre 2015**, de **9h30 à 11h30**, Marianne Hardy, Corinne Mérini, Serge Thomazet et Laurent LESCOUARCH, membres du Comité Scientifique de la FNAME qui nous ont fait l'honneur de répondre à notre invitation, débattront et nous livreront leur regard sur la question proposée.
Cette Table Ronde du Comité Scientifique de la FNAME sera animée par Jean Bernardin, vice-président du GFEN. Nous le remercions également d'avoir accepté notre invitation.

Introduction à la Table Ronde

Vous avez dans les mains une ébauche du document « le maître E dans ses rôles de personne-ressource ». Il est le fruit du travail de l'année écoulée du GTCS en lien avec des chercheurs du Comité scientifique. Nous sommes repartis du questionnaire proposé en juin 2014 auquel vous avez été plus de 220 à répondre. Nous avons analysé le contenu des réponses écrites pour tenter de définir, comme nous l'avions fait pour la charte, le genre professionnel « maître E-personne ressource ».
Cette version va faire l'objet de discussion dans vos AMEs afin d'affiner sa rédaction. Nous reviendrons vers vous prochainement pour vous expliquer les modalités pratiques de retours. Vos remarques seront prises en compte lors du prochain CA de novembre et ce document sera affiné afin d'être mis au vote au CA de janvier 2016 et devenir un document de référence FNAME.
Ce matin nous sommes réunis avec 5 chercheurs du comité scientifique, accompagnés de notre modérateur Jean Bernardin, Annick Ventoso Y font ainsi que Christine Brisset s'excusent de ne pas pouvoir être présentes.
Nous leur avons adressé la question suivante :
« Etre maître E, c'est accepter d'évoluer, s'interroger, réajuster ses pratiques professionnelles afin de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés persistantes de (re)trouver le chemin du savoi. Le maître E est ainsi amené à travailler en équipe et en étroite collaboration entre les différents partenaires de l'école (rééducateur, psychologue scolaire, enseignant, parents, médecin scolaire, CPC, maître surnuméraire, CMP, CMPP…)
Quelles sont ces pratiques collaboratives dans le paysage complexe car multiréférentiel (éducatif, social, médical) de l'école d'aujourd'hui ? »
Nous leur avions aussi transmis vos témoignages de pratiques collaboratives.
Revenons sur le schéma :
Ce matin, les chercheurs vont de positionner dans ce schéma en 4 parties et développer leurs argumentaires sur différentes modalités de pratiques collaboratives.
Vous avez reçu des papiers verts. Ils vous serviront à noter vos questionnements que mes collègues adresseront au modérateur Jean Bernardin.
Je vous laisse la parole.

fnamE fédération nationale des associations de maîtres E

13ème colloque de la FNAME – LE MANS
Table Ronde du Comité Scientifique – 10 octobre 2015

« Maîtres E… personne-ressource… quelles pratiques collaboratives ? »

Chercheurs invités :

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

Corinne Mérini : enseignante chercheure, laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

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

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

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

Modérateur : Jean BERNARDIN, membre du bureau National du GFEN

Introduction

Christelle Ibert introduit le temps de la table ronde FNAME+. Elle rappelle l'historique du questionnaire adressé au maître E sur leur représentation de leur rôle de personne-ressource. Plus de 200 réponses ont été compilées au cours de l'année 2014 par les membres du GTCS et constituent le matériau qui a permis d'aboutir au document « Maître E dans ses rôles de personne-ressource ». Ce document a été transmis aux colloquistes, en tant que document de travail, durant les journées du colloque. Les remarques des adhérents seront à faire remonter afin d'être prises en compte lors d'une réunion en novembre 2015. Les corrections alors apportées seront soumises à la validation du CA en janvier 2016 pour être voté. Le document sera validé par la FNAME pour être ensuite diffuser.

Pour nourrir notre réflexion, Christelle Ibert présente la question qui a été envoyée aux chercheurs, par les membres du GTCS de la FNAME :

« Etre maître E, c'est accepter d'évoluer, s'interroger, réajuster ses pratiques professionnelles afin de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés persistantes de (re)trouver le chemin du savoir. Le maître E est ainsi amené à travailler en équipe et en étroite collaboration avec les différents partenaires de l'école (rééducateur, psychologue scolaire, médecin scolaire, conseiller pédagogique, maître+, parents, assistante sociale, CMP, CMPP…)

Quelles sont ces pratiques collaboratives dans le paysage complexe car multiréférentiel (éducatif, social, médical) de l'école d'aujourd'hui ? »

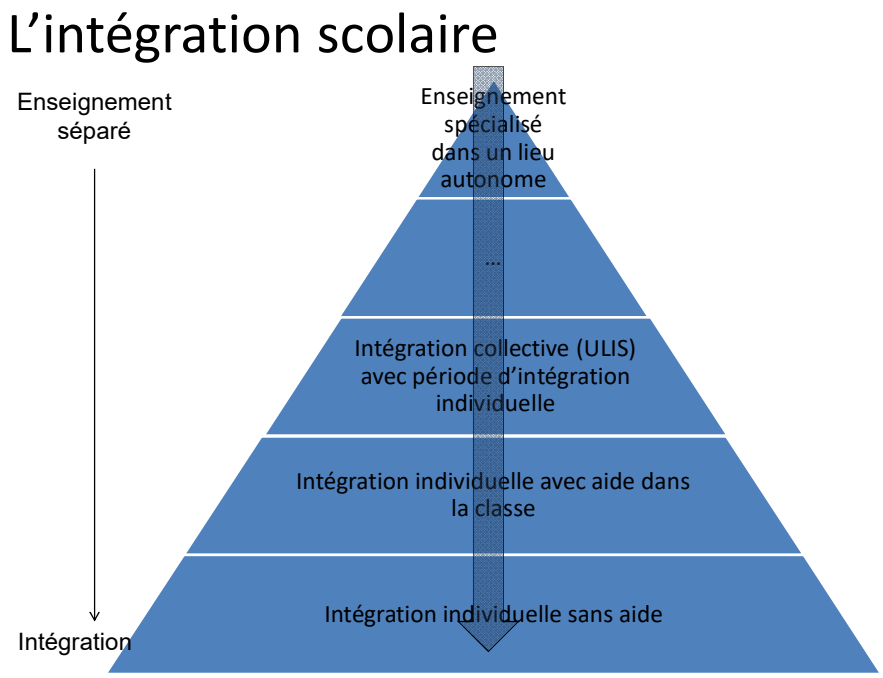
Les témoignages sur les pratiques collaboratives leur ont également été transmis. A l'appui de ces éléments, les chercheurs vont donc tenter d'apporter des éléments de réponse.

Jean Bernardin :

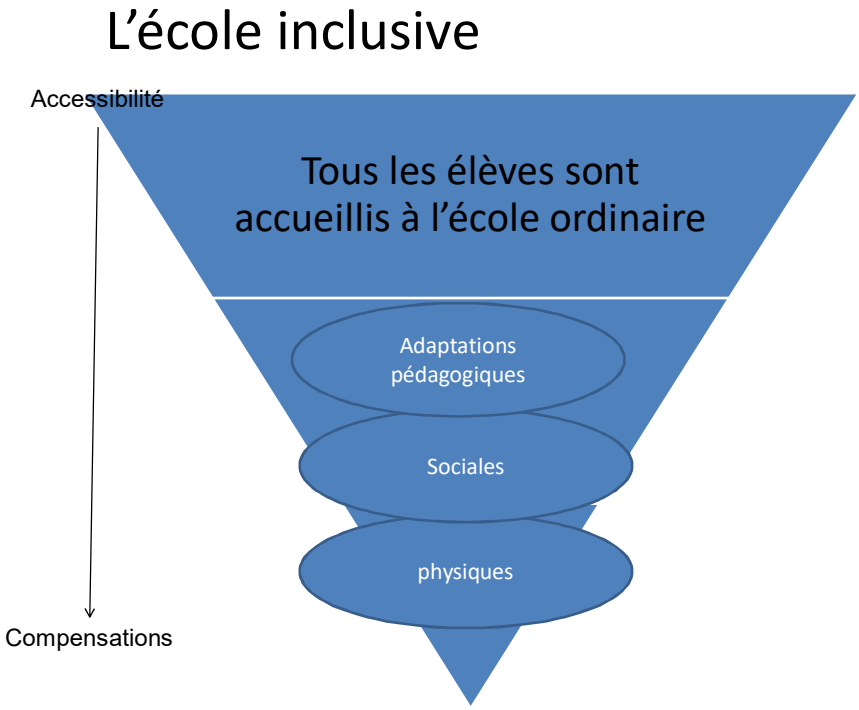
M.Bernardin n'étant pas lui-même maître E, dit qu'il vient pour apprendre ce qu'il en est de notre fonction dans la mise en place d'une école inclusive. Il pose d'emblée quelques questions : « Maître E personne ressource, mais ressource à quoi ? En quoi ? Pour qui ? » Comment penser un positionnement vis à vis de l'externalisation d'une aide qui serait du ressort des enseignants ?

Les bases des présentations des chercheurs et des échanges avec la salle sont posées, les débats peuvent commencer.
Serge Thomazet et Corinne Mérini : présentation à deux voix.

Serge Thomazet démarre sa présentation en replaçant le rôle du maître E dans le paysage d'une école inclusive. Depuis la transformation des GAPP en RASED, les métiers se font en réseau ce qui induit les notions de partenariat et donc de personne-ressource. L'hypothèse serait que l'ancienneté de la notion de personne-ressource pourrait être trompeuse. Les missions nouvelles sont le reflet d'un changement de monde, être maître ressource dans l'école inclusive est un nouveau métier. En effet, les barrières entre le handicap et la difficulté scolaire sont en train de tomber. Cette transformation est essentielle, c'est un point majeur de l'évolution du métier. Le métier de maître E doit donc se reconfigurer à partir des besoins particuliers des élèves sur des gestes professionnels à définir entre la pédagogie différenciée et la personne ressource.



On passe d'une école qui se mérite où le milieu spécialisé est placé hors de l'école à une école où la scolarisation se fera en milieu ordinaire. C'est le **passage d'une logique d'intégration scolaire à une logique d'école inclusive.** Cependant, l'inclusion étant actuellement vécue comme de l'intégration poussée, elle engendre de la souffrance pour les élèves, comme pour les enseignants et pour les accompagnants.



L'école inclusive, c'est le projet d'un idéal pour les élèves, « **un idéel_**». Cela signifie marcher ensemble, avec un même objectif, « celui selon lequel tous les enfants seront accueillis dans un milieu ordinaire. », bref une école accessible

C'est un projet pour l'école qui par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques, voudrait rendre possible l'accueil, pour tous les élèves quels que soient leurs besoins, en milieu ordinaire. Le maître E dans cette nouvelle organisation serait un acteur de cette pratique spécialisée qui s'adapte à l'enfant. Cette conception est en totale rupture avec les approches antérieures qui concevait l'intervention du maître E dont les collaborations se limiterait à une « délégation de service » pour le élèves en difficulté, ou à un travail de « réassurement » ou de « consultant ». Le travail du maître E implique désormais d'autres niveaux d'organisation : **le partenariat et la co-action**.

Ces théories sont développées dans un article de la nouvelle revue INSHEA.

Corinne Mérini :

Corinne Mérini propose de revenir sur la notion de pratiques collaboratives. Une infime partie du retour des adhérents évoque ces pratiques. C'est sans doute que ces pratiques sont impensées. Il est difficile de rendre compte de pensées collaboratives. Cela ne fait pas partie des représentations des cœurs de métier. Les pratiques évoquées ne sont souvent que des coordinations entre le maître E et le maître ordinaire, elles font état de liens méthodologiques, de liens didactiques. On observe plutôt un flux d'influence du maître E vers le maître ordinaire.

Suivant l'évolution énoncée par Serge Thomazet, on parlerait plutôt dans le cas des pratiques collaboratives de négociations. Ces négociations se déclineraient en trois catégories :

La négociation de composition : cette forme concerne toutes les coordinations d'organisation, de temps, d'agenda, d'acteurs, de lieux.

La négociation de régulation : cette forme est basée sur la nécessité d'ajustements autour de résistances. L'exemple est donné d'un travail mené avec des classes de CP sur l'apprentissage de la lecture. Dans ce travail, on observe une régulation des échanges et des liens en fonction des besoins d'un collectif d'élèves. On n'est pas dans ce cas, dans le cadre d'une discussion autour d'un manque, mais autour des besoins d'un collectif d'enseignants autour de l'apprentissage de la lecture.

La négociation d'ajustement : c'est une forme de négociation plus large, regroupant un collectif de professionnels par exemple. Dans les échanges, chacun se positionne autour d'une étude de cas anonymé d'élève sur ce qu'il peut apporter pour rendre possibles et accessibles les apprentissages. On est bien dans l'ajustement selon le métier de chacun pour la construction d'un répertoire commun de sens.

Pour conclure, dans les cas où il y a feed back entre les maîtres E et les maîtres ordinaires on observe **un renforcement des sentiments de compétences** des uns et des autres, c'est vrai aussi pour les professionnels extérieurs.

Intervention de la salle

« Les parents, on en parle beaucoup mais on ne parle pas avec eux »

Corinne Mérini :

On est dans le cas du travail collaboratif impensé, on a besoin d'outils pour le penser et l'analyser. On peut reprendre l'idée de construction de scénarii entre les acteurs pour construire des répertoires de sens et faire reposer l'aide sur l'ensemble des acteurs autour de l'enfant.

Laurent Lescouarch :

Le maître E est un enseignant spécialisé, qui a une expertise particulière de l'analyse des difficultés à partager avec ses collègues. Il aide à la construction de médiations avec l'ensemble des partenaires. Que peut faire un maître E de cette place qui est la sienne ? De manière imagée, le maître E se présente avec « **une paire de lunettes et un sac à dos** ».

Les lunettes lui servent pour le regard particulier qu'il porte sur l'élève et les difficultés,

et le sac à dos pour les outils dont il dispose.

Par son intervention, il peut **aider les espaces scolaires à se transformer**, en aidant d'une part à l'analyse de la situation de l'élève mais aussi en aidant à modifier la pédagogie en classe. Cette position est au **centre de tensions entre conseil et accompagnement**. Le maître E se situe dans une dynamique de **compagnonage**.

Dans l'aide à la remédiation, le maître E se situe plutôt dans un rôle de miroir et de force de proposition. In situ, dans le cadre d'une co-intervention,il peut ré-interpréter ce que produit l'enfant. Dans l'analyse des situations, le maître E ne doit pas hésiter à apporter le discours de la complexité de la difficulté scolaire, au contraire des discours actuels qui vont dans le sens de simplifications. Pour cela, il faut s'appuyer sur des cadres théoriques. Une condition de la collaboration, c'est l'établissement d'un langage commun qui permette l'élargissement des aménagements pédagogiques à destination des élèves ainsi que l'élargissement du cadre.

Plusieurs pistes de réflexions collaboratives :

Le climat qui permet de faciliter les apprentissages dans les relations enseignant-élève, élève-élève, avec les familles.

La question de la complexité des tâches proposées aux élèves.

Le rôle d'interface et de relais du maître E dans la transmission des cadres théoriques relatifs à la difficulté scolaire. La formation initiale fait défaut sur ces sujets, le maître E pourrait-il être une ressource pour aider leurs collègues à évoluer dans leur professionnalité ?

L'enjeu de l'équilibre entre le formel et l'informel dans le travail collaboratif. Il ne peut y avoir de collaboration possible que dans une reconnaissance réciproque.

Mariane Hardy :

Mariane Hardy propose de partir de l'analyse des capacités, des démarches et des savoirs des élèves et d'analyser le lien entre ce que les enfants savent, leurs procédures et les pratiques pédagogiques.

Le rôle du maître E pourrait être d'initier et d'approfondir la réflexion sur la pédagogie, au cœur de la transformation de l'école. **L'idée d'école inclusive implique une autre façon de penser l'école, une autre façon d'envisager les relations entre les adultes et les enfants.** Il s'agit de réussir à comprendre ce qu'il faut transformer dans les pratiques pédagogiques pour mettre en situation les enfants de manifester leurs savoirs, de quelle façon on peut intervenir pour favoriser les actions des enfants et les interactions entre les enfants. Pour cela, il faudra **montrer l'intimité de sa pratique,** on doit pouvoir montrer les détails. C'est dans les détails que les aménagements se font. On passe beaucoup de temps à faire comprendre aux enfants ce que l'école attend d'eux, à comprendre les consignes, à évaluer mais on leur donne peu de temps pour penser et devenir des expérimentateurs.

Au CRESAS, on menait des recherches sur les démarches de transformation des pratiques collectives. On décidait ensemble de mettre en place une petite situation qui permettait aux enfants de chercher ensemble, d'analyser et de communiquer entre eux. Il s'agissait d'observer les enfants d'une autre façon. On se retrouvait donc autour d'un répertoire commun.

Pour obtenir une avancée et une transformation des pratiques collaboratives, il y a au préalable **nécessité de transformation et équilibration des relations qui permettent la manifestation et la prise en compte de la pensée de chacun des collaborateurs**.

François Boule (notes transmises suite à la table ronde):

Le schéma accompagnant « Le maître E dans ses rôles de personne-ressource », émis par le GTCS, me semble une excellente synthèse. J'y lis quatre directions :
l'enfant et le repérage des difficultés, qui trouve écho dans le partenariat avec les **familles,**
l'élève et la (re)construction des apprentissages, qui renvoie
aux actions entreprises avec les collègues et autres **partenaires dans l'école,**
les relations **institutionnelles** enfin (hiérarchie, directives, évaluations…),
Ceci dans un langage aussi clair pour le (futur) maître à la recherche de son identité, que pour l'enfant, les collègues, le cadre institutionnel et les familles.
Ce n'est pas ici le lieu de nourrir d'exemples précis chacun de ces axes. Les diverses contributions qui parviennent à la FNAME portent témoignage, invitent au dialogue et à la poursuite confiante de ce recueil. Il ne s'agit pas d'aboutir une définition *a priori* du maître E, ni de lui fournir un viatique inoxydable et pérenne : la définition du métier procède des **actions**, de leur diversité, et de

l'organisation raisonnée de cette diversité. Les fonctionnements du maître E varient beaucoup, à cause des cadres géographiques, voire historiques, sociologiques et institutionnels. Ils n'ont pas fini d'évoluer. Cette part de *jeu* (liberté) est nécessaire au mouvement, qu'il faut bien se garder de figer ; mais cette liberté ne dispense pas, mais au contraire nécessite, un débat continu.

J'ai exprimé à plusieurs reprises que l'un des rôles de la FNAME me parait être ***d'ouvrir*** **des pistes de réflexion et de proposition**, et pas seulement d'expliciter des choix opérés par l'institution. Un champ est à l'évidence sensible actuellement, où des options sont à prendre : c'est celui du début du collège (prolongement du cycle 3 jusqu'en 6° de collège. Comment prendre en compte l'aide aux élèves en difficulté au-delà de l'école, et si possible en continuité avec ce qui se passe à l'école ? Je suis persuadé que des propositions constructives dans ce domaine seraient bienvenues y compris rue de Grenelle.
A titre de transition, une question sémantique :
Une personne-ressource est-elle *ressource* par elle-même ? Et dans ce cas, en quoi ?
Ou bien est-elle une personne qui *transmet ou échange des ressources* (un passeur) ?
Les deux interprétations ne s'excluent pas. L'expression « **posture de ressource** » me parait à ce titre, intéressante, comme d'ailleurs tout le paragraphe dont elle est le titre dans un texte préparatoire de juin.

Enfin, plus généralement à propos des « **ressources** » et leur possible structuration, j'ai formulé quelques propositions, que je renouvelle ici ; les perspectives de formation ne paraissant pas beaucoup avancer non plus au Ministère (et c'est peu dire, si j'en juge par le désarroi dont témoignent mes collègues en activité), il me semble que ce chantier mérite l'attention sans tarder.
Le point de départ pourrait être une enquête auprès des adhérents (vous avez une excellente expérience dans ce domaine !) à qui l'on demanderait :
« *Dans l'exercice de votre métier, quelles ressources documentaire ou instrumentale utilisez-vous ?*
Desquelles souhaiteriez-vous disposer ?
***Desquelles accepteriez-vous faire part à vos collègues ?* »**
Il peut s'agir de livres qui nous ont nourris, dont on pourrait proposer une fiche de lecture, ou bien de situations vécues en en précisant le contexte et les hypothèses, en gardant un style convivial qui évite de tomber dans le formatage des revues « scientifiques ».
Il conviendrait d'ouvrir une liste (non limitative) de rubriques :
Psycho de l'enfant (apprentissage, neuropsy, dys– etc., neuropatho, psychosocio…)
Didactiques (mathématiques, français, éducation physique…)
Evaluation : bilan psycho, math, langage, lecture/écriture…
Structures, cadres, rythmes de fonctionnement (école, RASED, etc.)
Il faudrait probablement prévoir un comité de lecture et des schémas de présentation pour faciliter la rédaction puis la consultation en ligne.
Voilà peut-être pour la FNAME un nouveau chantier pour l'année qui a commencé…

Jean Bernardin :

On parle beaucoup d'outils et de pratiques, mais n'y a-t-il pas le risque de laisser à penser qu'il existerait de "bons" outils, une "bonne" méthode qu'il suffirait d'appliquer pour favoriser les apprentissages ?
Chaque pratique est fondée sur des conceptions le plus souvent implicites :

- conception de l'enfant, l'adolescent,
- conception des savoirs,
- conception des modalités de transmission, ni neutres ni innocentes,
- conception de la fonction d'enseignant, du sens donné à enseigner.

L'explicitation de ces conceptions incorporées, dans le cadre d'une dispute professionnelle (Cf. travaux d'Yves Clot) ne devraient-elles pas être au cœur des échanges de pratiques

Laurent Lescouarch :

Nous sommes sur des enjeux d'expérimentation pédagogique. Il y a nécessité d'aider à la conscientisation des pratiques. En disant que l'on peut faire autrement, le maître E peut être un levier dans la classe. **Freinet disait « Il ne faut pas se lâcher les mains avant d'avoir touché terre des pieds ».** Après 50 ans de réformes successives tous les 5 ans, les collègues, à juste titre, sont comme Saint Thomas aujourd'hui, ils ne croient que ce qu'ils voient. L'intérêt par rapport à une prescription institutionnelle externe, c'est que l'aide spécialisée en étant dans les classes, en étant dans le compagnonage, peuvent aider à ce que se mettent en place des pratiques et les faire vivre. **Il n'y a pas plus convaincant que l'expérience**.

Mariane Hardy :

C'est en essayant autre chose qu'on arrive à se mettre d'accord. Si on part de la critique de ce qui est fait, on n'y arrive pas et ça sert à rien, par contre essayer de voir à quel moment quelque chose marche, un point sur lequel il y aurait accord entre l'observateur et l'observé, c'est un appui très important. Si on discute de ce qui marche et de comment ça peut marcher, l'enseignant lui-même va peu à peu remettre en question certaines de ses pratiques. La meilleure façon de parler de la pratique de l'autre, c'est d'exposer soi-même sa propre pratique, parce qu'alors on est libre de se critiquer soi-même. On a tous les mêmes difficultés, qu'on soit enseignant spécialisé ou enseignant de classe ; c'est plus facile de parler de ses propres difficultés parce qu'à ce moment elles deviennent générales et elles peuvent être partagées. **Il faut inverser les choses, c'est à dire parler des points forts de l'enseignant même quand des choses ne vont pas et parler de ses difficultés aussi, parce que ça met à distance et ça fait un objet de réflexion commun**.

Salle :

« Souvent, c'est ce que l'on fait avec les élèves en tant qu'enseignant spécialisé et on peut s'appuyer sur ses compétences avec ses collègues »

Serge Thomazet :

Un mot sur la question des dilemmes, c'est pour nous un point important. Si, dans un métier, on ne rencontraient que des « problèmes », on les identifierait et on les résoudrait. Souvent les difficultés sont dilemmiques. Pour atteindre ce qu'on voudrait atteindre, on y perd sur d'autres plans du métier. P Picard dit :« Qu'est-ce que ça nous fait de faire ce qu'on nous demande de faire ? »

C'est vrai aussi pour les maîtres E, les jeunes collègues qui démarrent dans le métier. Parfois, on est maître E aussi parce que la classe a été tellement difficile pendant des années et que l'on cherche des conditions de travail qui nous permettent de faire notre métier de manière un peu plus correcte et ça il faut l'entendre. Quand on dit à ces collègues qu'il faut retravailler avec la classe dans la classe, ça renvoie à des choses qui, personnellement, sont difficiles à vivre. Il faut trouver des solutions pour que les dilemmes de métier puissent se résoudre autrement que dans le compromis. Dans la recherche que nous avons menée avec la FNAME et d'autres ensuite , il a été montré que beaucoup de dilemmes pouvaient être dépassés. Un exemple : on évoquait le fait que, quand on a des élèves en difficulté dans sa classe, on pouvait rencontrer des enseignants qui n'enseignent ni aux plus forts, ni aux plus faibles, simplement aux moyens. Soit on en reste à ce genre de compromis, soit on essaye de penser une école qui enseigne à tous les élèves. Certains ont ainsi trouvé un compromis entre faire vivre une école émancipatrice sans oublier qu'il faut trouver du métier au bout, pour tous nos élèves. . Dans les chiffres de l'OCDE ou de PISA, les écoles les plus inclusives comme les écoles du nord de l'Europe, sont aussi

celles qui ont les meilleurs résultats. **Quand on met en place cette fameuse pédagogie différenciée, on arrive à faire des pratiques qui rejoignent tous les élèves, les meilleurs comme les plus faibles, en ayant une logique inclusive qui permet d'accepter tout le monde.** Je crois que vous pouvez être les acteurs du changement de l'école, une autre façon de penser l'école. En changeant ce cadre scolaire, ce qui vous est demandé ce n'est jamais que de faire un travail d'enseignant.

Jean Bernardin : synthèse de questions de la salle

Le passage d'une école intégrative où on demande aux enfants de s'adapter à l'école à l'école inclusive où on demande à l'école de s'adapter aux enfants, est une révolution copernicienne qui peut produire de la violence auprès des professionnels quand elle est objet d'injonction. L'enjeu de l'École est-il la maîtrise des contenus du programme scolaire pour réussir, ou le développement de l'enfant qui se construit comme sujet en construisant ses savoirs avec les autres ? Se pose le problème de la question du temps.
Le temps du maître E n'est pas toujours le temps de l'enseignant, quand celui-ci a pour objectif de "faire" le programme. Le temps du maître E, qui est soucieux de travailler sur le développement de l'enfant et de reconstruire des liens, de re-médier, de retisser des liens entre l'enfant et le savoir est souvent beaucoup plus long.

Dans les questions on retrouve le débat qu'il y a sur la question de l'enseignant pour que l'enfant s'adapte à l'école et la réponse du maître E.
J B établit la relation avec les éducateurs de quartier. Les enseignants des collèges demandent aux éducateurs de prévention spécialisée qui travaillent dans les quartiers d'intervenir en urgence lorsqu'un adolescent et/ou sa famille pose problème. Or ce travail s'inscrit dans un temps long lorsqu'il faut travailler avec les familles, avec les jeunes pour retisser du lien social. Souvent les enseignants ne comprennent pas parce qu'ils veulent une résolution immédiate.

Corinne Mérini :

Les temps ça se conjugue, ça rejoint la question partenariale et collaborative. Chacun dans son métier a une temporalité propre (l'enseignant ordinaire, le maître E, l'orthophoniste), un rythme calé sur l'identité professionnelle. Sauf que travailler ensemble nécessite de construire une conjugaison. C'est pour cela que je parle de négociation d'ajustement avec la construction de significations communes. Chacun est capable d'entendre et de comprendre la question des temporalités des autres.

Je pense qu'il ne faut pas chercher l'accord de l'autre parce que c'est impossible de s'accorder la dessus, **on peut juste conjuguer des choses ensemble pour construire des choses ensemble**. Ce qui forme le partenariat, c'est le conflit de codes, conflit d'univers, c'est la dispute du métier de Clot. Si on veut faire avancer le métier, il faut **préserver ces temps de controverse comme fondateurs des petits pas qui peuvent se faire**. Ces conflits sont normaux. Pour que la controverse puisse s'installer, il faut que ça se fasse dans un climat de confort et de bien-être qui s'entretient au travers de stratégies (exemple donné des maîtres E qui reçoivent les familles dans des lieux différents suivant la nature des difficultés et des relations à l'école). Il faut les préserver comme des temps qui peuvent être productifs si on arrive à les conjuguer dans une action commune, momentanément. Je voudrais alerter les collègues sur ces moments inconfortables. Il y a besoin d'expérience pour conjuguer cette notion de temporalité.

Mariane Hardy :

Il y a la question de la temporalité et la question des accords et désaccords. Il y a toujours un minimum d'accord et la confrontation des points de vue est essentielle. Chacun voit ainsi l'objet de réflexion sous un jour différent. C'est la coordination des différents points de vue qui amène à un élargissement des uns et des autres et à reposer la question différemment. Par exemple, sur la question de l'observation de situations. Quand on sort des convictions pour confronter la manière qu'on a d'observer quelque chose, d'observer des enfants. On se trouve ensemble devant une même réalité, c'est important de se mettre d'accord sur ce qu'on voit et d'expliciter ses désaccords pour avancer. Sur la temporalité, il y a une composante du temps scolaire qui a été pensé, et malgré les réformes, ça ne change rien. Si on prend l'idée des cycles, on ne pense pas en temporalité de cycles. On est toujours pressé et on n'a pas le temps pour les choses essentielles. Une des choses à changer si on parle d'école inclusive, c'est de changer cette organisation en année scolaire. A l'école des Boursault, à l'origine de la mise en place des cycles, quand un enfant s'inscrit, on dit qu'il a 9 ans pour apprendre. C'est important de travailler avec des équipes pour deux raisons: pour la cohérence des actions éducatives et parce qu'on peut poser les problèmes de façon plus générale. Ce qui permet de poser les difficultés de façon générale et pas de façon individuelle.

Question directe de la salle :

« Il y a la temporalité mais il y a aussi le temps qui passe, on manque de temps tout le temps pour rencontrer les enseignants, les familles. Ce n'est pas qu'on ne veut pas parler avec les familles ni penser avec elles, mais on est tout le temps en train de courir. Alors, quand faire tout ça ? »

François Boule :

C'est le temps dans l'école et de l'école. Je voudrais revenir sur la question des programmes et de la prescription. On se défausse sur cette question. La question ce n'est pas de faire le programme, la question c'est : qu'est-ce qu'il en reste ? Qu'est-ce qui a changé chez l'élève ou chez l'enfant ? Ce qui compte c'est la construction du sujet connaissant, capable d'apprendre. **Le programme n'a pas d'importance en lui-même, ce qui est important c'est ce qui change dans la structure de l'enfant qui apprend.** Ça ne se mesure pas de la même façon. Il y a un problème qui va se poser de façon encore plus importante bientôt, c'est le fait que le cycle 3 englobe la 6ème, parce que la formation des professeurs de collège ne s'est jamais accordée avec celle du premier degré. L'idée des IUFM était d'aller vers une homogénéisation de l'état d'esprit de la formation. A l'école on continue à penser à l'enfant, pas seulement à l'élève ; mais on peut considérer que le paradigme est inversé à partir du collège.

Question directe de la salle
« Le principal outil que le maître E peut apporter c'est la posture pédagogique dans la relation maître élève, ensuite viennent des outils pédagogiques ».

François Boule :
La notion d'outil amène la question des présupposés, il faut commencer par expliciter les présupposés, les préalables et les préjugés qui portent sur l'usage de l'outil (ex du marteau : en terme, de force, de solidité…) avant de pouvoir penser à s'en servir. Ne pas oublier dans quelle situation, avec quelle posture, avec quel préalable, on a pensé l'activité qui a été conduite.
Sur la question du *désarroi* : la formation initiale éloignée de la pratique, la formation continue quasi

inexistante alors qu'il y a 20 ou 30 ans on pouvait tout au long de sa carrière avoir des échanges et des compléments de formation. Maintenant on considère qu'avec internet tout va s'arranger. Encore faut-il que les choses mises en ligne soient pensées et réfléchies. Je maintiens donc le terme de désarroi. Si d'autres relais raisonnés et raisonnables peuvent essayer d'amortir le choc des mots et des prescriptions.

Laurent Lescouarch :

Je pense que les nouvelles technologies vont nous aider à créer des banques d'outils instrument. L'enjeu c'est de s'instrumenter. Dans les pratiques collaboratives, un enjeu ce serait la définition des projets d'aide ensemble, notamment à travers les supports. Un des soucis que l'on a c'est de faire passer les critères d'évaluation des spécialisés dans la culture commune. Que le rapport à l'apprendre de l'élève soit aussi fondamental que l'état dans lequel il est dans la construction de sa phonologie. Il y a **là une réflexion à avoir sur comment on construit les outils, des supports communs avec les collègues (fiche d'aide, fiche de projet), faire apparaître dans les registres d'évaluation le fait de savoir comment l'élève est entré dans le métier d'apprenant,sa relation aux autres,** pour ça le maître E va être obligé d'expliquer aux collègues ce qu'il y a derrière ces notions. Dans l'élaboration de ces outils en commun, dans le compagnonage, on a des pistes.

Jean Bernardin :

Questions sur les missions du maître E : ressource pour combler les manques de l'institution ?
Comment faire bouger l'institution sans être instrumentalisé ?
Comment faire face à l'explosion des demandes de la MPH et à la médicalisation ?
Discussion idéologique de l'essentialisation de la difficulté scolaire qui gomme l'aspect ségrégatif de l'école, avec l'idée que celui qui est en difficulté en est responsable, comme sa famille.
Questions sur la posture de l'enseignant et du maître E, quelles sont les conditions pour être en collaboration avec l'enseignant dans la classe, oui mais comment faire pour ne pas cautionner l'inacceptable de la classe, peut-être en étant révélateur des compétences mais alors en quoi on se différencie du CPC, ou du maître formateur ? Difficultés face aux collègues « à bout » et pas prêts à se remettre en question.

Il est vrai que certains collègues sont en souffrance, vivent mal l'échec d'un certain nombre d'enfants mais il me semble que les maîtres E sont outillés car travaillant déjà avec un certain nombre d'enfants en difficultés eux-mêmes « à bout ». On insiste sur le maître E révélateur des compétences de l'enfant, qui doit amener l'enseignant à changer de regard. Révéler aujourd'hui ce qui était hier un pari philosophique et éthique sur la capacité de tous les enfants à entrer dans les apprentissages.

On souligne aussi le désarroi des enseignants et des maîtres E face aux injonctions administratives contradictoires. Dans une institution, on est toujours sur des prescriptions qui peuvent faire violence. Faut-il choisir d'adopter une posture de positionnement où mettre en travail et prendre appui sur les contradictions du système, quand celui-ci affirme le pari de l'éducabilité de tous les enfants, du tous capables ?

Question directe de la salle :

Il faut que nous aussi, maîtres E on rende les compétences aux enseignants pas qu'aux élèves. Quand je rentre dans un classe, je vais toujours essayer de trouver, qu'est-ce que cet enseignant a réussi à mettre en place et qui fonctionne, et c'est sur ce terrain-là qu'on pourra parler et travailler ensemble en co-intervention. Quand on redonne à l'enseignant son sentiment de compétence qu'il n'a plus depuis

longtemps, parce que lui renvoie l'enfant qui ne réussit pas, c'est sa propre difficulté ? Et où est-elle entendue, certainement pas quand il est inspecté ou visité.

Et aux familles, aussi

Corinne Mérini :

Pour qu'il y ait une construction commune, il faut qu'il y ait une parité, une horizontalité. La place du maître E par rapport à ses collègues n'est pas du tout celle du CPC, l'élément fondateur de cette différence, c'est **que le CPC arrive avec un modèle d'organisation du travail alors que le maître E construit avec les collègues un modèle en usant des stratégies d'évitement des difficultés ou de renforcement des compétences, qu'il a construit avec les enfants et qu'il transpose vers les adultes.**

Mariane Hardy :

Sur la question du rôle spécifique ou non du maître E ; dans l'état dans laquelle se trouve l'école, toutes les compétences sont bonnes à prendre. Votre métier n'est pas celui du CPC. Le maître E est dans un réseau, il travaille sur du long terme, le CPC, non.

Comment réagir à l'insupportable : **se servir du collectif et éviter le face à face**. Essayer d'organiser des réunions à plusieurs et dépersonnaliser les problèmes. Discuter de façon plus générale au niveau des représentations. Comprendre les intentions. Le premier obstacle à la collaboration, c'est les jugements réciproques. Il faut essayer de chercher du positif dans les intentions.

Corinne Mérini :

Accepter l'inacceptable : ce n'est pas de la responsabilité du maître de la classe, c'est le collectif qui doit être engagé. C'est dans le collectif de l'établissement voire hors établissement que cette question est posée.

Pour se sortir d'un affrontement, d'une relation duelle, une des façons c'est de trianguler la discussion en faisant entrer un troisième acteur (collègue, parent, enfant) dans le débat ou bien de faire entrer une idée qui soit légèrement de coté par rapport au débat. La triangulation est une chose que les maîtres E font avec les enfants et assez naturellement on a vu qu'ils la transposaient aux adultes. C'est un geste professionnel des maîtres E.

Laurent Lescouarch :

On ne peut pas aller voir travailler quelqu'un si on n'est pas quelque part dans ce qu'on pourrait appeler une attitude positive inconditionnelle, une sorte d'empathie, en suspendant le jugement. Ce qui est facilitateur pour les maîtres E c'est la question de la connivence au niveau du langage. Quand on se parle entre collègues, on ne parle pas comme un CPC ou un inspecteur. La relation de collaboration va se construire dans une horizontalité et pas dans la verticalité. Ça déplace l'ensemble des possibilités de travail. Ensuite, il y a la pédagogie, qui reste du bricolage et qui contient le statut de l'erreur. On fait tous des erreurs en pédagogie. Dans ce registre-là, le point fort c'est celui de l'expérience commune de l'enfant. Quand quelqu'un d'extérieur vient parler d'un enfant, il va être en prescription. Que ce soit dans la relation avec les familles, que ce soit dans la relation entre collègues, on a un enjeu fort, c'est qu'on est en train de résoudre un vrai problème, trouver une solution pour faire

évoluer la situation d'un enfant. **Cette expérience commune nous permet d'avoir un langage commun**.

Conclusion de Jean Bernardin :

On voit à l'issue de ces journées que le travail va se poursuivre et qu'il y a une question qui traverse beaucoup de lieux et pas seulement les maîtres E, celle de **l'urgence à se mettre à la construction d'une communauté éducative au service du développement de l'enfant et de son émancipation**. Cette communauté éducative doit se faire dans le respect de la spécificité et de la professionnalité de chaque acteur. Encore faut-il que chaque acteur définisse sa spécificité pour éviter que le tout soit dans le tout, que le maître E fasse le travail du CPC, que les parents viennent faire l'école à la place des enseignants, que les enseignants disent aux parents comment éduquer leurs enfants… ce qui suppose qu'il y ai reconnaissance et il ne peut y avoir reconnaissance que si il y a eu au préalable connaissance des différents acteurs, de leur travail et de leur compétence.

Copie des questions de la salle :

Dans le prolongement de la proposition de M Boule, pourrions-nous envisager que l'espace pensé de partage sur le site de la FNAME présenté mercredi à l'Assemblée Générale (dans les projets de l'année à venir) soit le lieu de ressources documentaires, plus ou en complément des mémoires de master ? Ceci pourrait être assez immédiat à acter. Il faudra certainement accepter un temps que les contenus soient au début davantage concrets et peut-être « trop » pratiques pour venir à des réflexions plus riches par la suite…

Etant donné le secteur parfois vaste sur lequel nous travaillons (grand nombre d'écoles où nous intervenons), il est difficile de choisir entre le travail de co-intervention dans les classes et les groupes d'aide avec des élèves très en difficultés où la co-intervention ne va pas tout résoudre. Donc, quelle place, quel temps quel espace reste-t-il pour les élèves en grande difficultés ?

Le désarroi des enseignants ne vient-il pas aussi des multiples injonctions contradictoires auxquelles ils sont soumis dont celle de différenciation pédagogique et finir le programme ?

Constat : nous, on peut bouger, expérimenter, collaborer entre maîtres E et avec nos collègues de classe, le regard de l'institution (surtout de la hiérarchie ASH) ne bouge pas. Ils n'ont pas conscience de l'évolution de notre métier.

Mme Hardy propose de travailler à partir d'une démarche plus scientifique d'expérimentation, d'hypothèses et d'un travail commun de retours et d'analyses. A mon avis, le problème est le temps accordé à ce retour commun d'analyses. Quand on voit que 99 % des conseils des maîtres et de cycles passent dans des questions de gestion et d'administration comment faire ensemble bouger l'institution ? Comment convaincre les élèves à changer fondamentalement les pratiques pour certains ?

Le maître E (spécialisé quelle que soit l'option) pourrait-il être forcé à l'analyse de pratiques. Il pourrait alors les animer dans le cadre des équipes, nouvelle mission des personnes ressources.

Quelles places entre le maître E et le conseiller pédagogique ? Est-ce que nos missions se chevauchent ou doivent se chevaucher ?

Contrairement aux conseillers pédagogiques qui sont reconnues comme personnes ressources sur les pratiques de classe, nous sommes peu reconnues comme personnes ressources sur des pratiques de classe. Comment faire, n'est-ce pas là un partenariat à établir avec les CPC ?

La notion de temps revient sans cesse et s'oppose. Le maître E dit : il faut du temps et l'enseignant dit je n'ai pas de temps. Le maître E met en place une ambition de réussite quand l'enseignant se demande : que va-t-il devenir ?

Pourquoi tous ces programmes si le temps n'apparaît pas !!! trop de pressions pour tous les enseignants.

Il m'est possible de franchir le seuil de la classe de mes collègues après et seulement après avoir été reconnue. Il est nécessaire de se donner le temps pour apprendre à pouvoir être soi sans s'exposer au jugement de l'autre. La pratique de la co-intervention se révèle à moi comme une pratique professionnelle pleine d'avenir car ensemble (élève, maître ordinaire, maître E) nous pourrons partir d'une connaissance partagée de ce qui se vit au quotidien.

Se trouve-t-on dans un projet où l'école tente de répondre aux besoins des enfants, ou ne tente-t-elle pas plutôt (l'institution) d'adapter l'élève aux structures existantes ? Pour exemple, à travers un diagnostic posé, l'institution cherche la structure correspondante, la réponse, sans laisser le temps nécessaire à la remédiation, à la relation d'exercer son effet.

Au-delà de l'analyse des difficultés de l'enfant, le maître E est aussi le révélateur des compétences de l'enfant et doit lui dire et le dire aussi aux enseignants et aux parents.

Lorsqu'on assiste à des comportements qui font violence aux élèves, qu'on est impuissant car on sent que le collègue est à bout et n'est pas prêt à se remettre en question, n'y a-t-il pas le risque que le collègue et surtout les enfants puissent penser que l'on cautionne ce qui se déroule ?

le principal outil que le maître E peut apporter est la posture pédagogique, la relation maître élève, ensuite viennent les outils instrumentaux.

L'ordinaire et l'adapté est mis à mal par l'explosion des demandes MDPH. La notion de handicap est élargie à l'élève en difficulté scolaire, difficulté considérée comme inhérente à l'enfant et non pas induite quelquefois par la pédagogie de la classe. La délégation est maintenant vers la MDPH. Comment se positionner pour prévenir ces demandes, quelle place prendre sans occuper une place de conseiller pédagogique quelquefois mal perçue ?

Désarroi des formateurs, pouvez-vous développer ?

Dosture du maître E :

Comment faire pour ne pas cautionner l'inacceptable de la classe ?

Comment être révélateur des compétences et non CPC ?

Pouvons-nous inverser la focal non plus sur les difficultés mais sur les réussites ?

Témoignage :

Pour réussir une pratique collaborative, il faut je pense, nous pensons… que nous soyons dans la double position d'observateur et d'observé. A cette condition, l'analyse de nos pratiques pédagogiques devrait être possible pour partager

Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 65*, 69-80.

Merini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2011). Le maître E dans ses rôles de partenaires. Rapport Final remis à la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME). (pp. 186).

Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 65*, 69-80.