

## **Synthèse de la table ronde du comité scientifique de la FNAME lors de la matinée FNAME + du samedi 29 septembre 2018**

### **Chercheurs du comité scientifique :**

Christine Brisset, Maître de conférences en psychologie et en sciences de l'éducation au LACES (Laboratoire Cultures Éducation Sociétés LACES EA 7437), Université de Bordeaux

Philippe Mazereau, Enseignant-chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation CIRNEF, Université de Caen-Normandie

Minna Puustinen, Professeur de psychologie à l'INSHEA, Directrice de l'EA 7287 Grhapes

**Membres du GTCS :** Fabienne Fustec (AME 17), Marie Christine Gosse (AME 60), Roselyne Landais (AME 77), Frédéric Louis (AME 37), Guillemette Luauté (AME 25), Geneviève Orion (AME 70), Claude Bourse (AME 72), Brigitte Charon (AME 41), Martine Dalle-Boucaud (AME 42), Philippe Durand (AMEL), Christelle Ibert (AME 44), Martine Lalande (AME 77)

Maryse Métra modératrice, a été enseignante spécialisée en classe de perfectionnement, rééducatrice de l'Éducation nationale, formatrice à l'IUFM de Lyon puis en auto-entreprise (animatrice de groupes de soutien au soutien, formatrice des professionnels de l'enfance...) Pendant toutes ces années, elle a été aussi fortement engagée au niveau associatif, présidente de la FNAREN (Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale) puis présidente de l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien) et actuellement vice-présidente.

### **1- Présentation du travail conjoint maître E et chercheur du comité scientifique. Par Christine Brisset et Fabienne Fustec**

Cette présentation a eu lieu lors d'une journée d'études de l'axe Action publique du LACES à Bordeaux sur « Partenariats. Action publique, éducation et territoires », le 28 février 2018.

Les objectifs de cette communication sur le partenariat maîtres E - chercheurs :

- 1- parler et faire connaître ce partenariat,
- 2- faire voir et faire savoir l'identité du maître E,
- 3- faire voir et faire savoir la manière dont le partenariat avec les chercheurs fonctionne au cours du temps.

Pour l'enseignante-chercheuse, la volonté est de diminuer le fossé entre l'univers de la recherche et les pratiques professionnelles. Pour les maîtres E organisés au sein de la FNAME, suite à la fragilisation des RASED, en 2007, la FNAME crée un comité scientifique pour s'engager dans des activités de recherche et développer des actions partenariales :

- La rédaction de la charte du maître E
- Les recherches-actions : Entre 2001 et 2009, cinq recherches actions sont menées avec différentes universités et laboratoires. De 2015 à 2018 : recherche comparative maîtres E du GTCS et chercheurs, sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans différents pays.

- Les conférences et tables rondes : Ce double regard chercheurs/ professionnels permet de développer une posture égalitaire de questionnement et ainsi de faire avancer le métier. Car comme Vygotski l'écrivait: « la pensée ne prend pas naissance dans une autre pensée mais elle naît dans la confrontation aux dilemmes du réel.»

## **2- Présentation de l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux enseignants spécialisés à dominante pédagogique adhérents de leur AME locale. Par Frédéric Louis**

Ce questionnaire, destiné à des enseignants spécialisés du premier degré européens et/ou francophones, a été conçu par le GTCS afin de mieux comprendre la manière dont les professionnels mettent en place des approches inclusives : pratiques développées et organisation des enseignements à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers.

150 collègues français ont répondu : des points de vue contradictoires sont apparus soulignant le fréquent décalage dans nos pratiques professionnelles entre le préconisé, le déclaré et l'effectué : la place de l'enseignant spécialisé au sein de l'ensemble des acteurs éducatifs et la place respective des domaines "cognitif et métacognitif" d'une part et des domaines "psycho-affectif et relationnel" d'autre part.

En effet, si le partenariat, la qualité des échanges et la cohérence des actions communes sont reconnus comme des conditions importantes pour faire progresser l'enfant, le travail en équipe en général et la co-intervention en particulier ne sont pas mis en avant dans les réponses.

Par ailleurs, les maîtres E semblent s'investir de plus en plus dans les domaines psycho-affectif et relationnel alors que la part des domaines cognitif et métacognitif semble diminuer. Il est frappant de constater que « l'apprendre à apprendre" ne semble plus apparaître comme une clé essentielle à la réussite des élèves alors qu'il s'agit d'une dimension très importante de notre spécialité.

## **3- Synthèse du comparatif international des aides spécialisées à destination des élèves à BEP**

### **3.1- Présentation par Philippe Mazereau**

Quand on parle de comparaison européenne, on voit une incitation forte à l'inclusion (stratégies Lisbonne 2000 avec économies sur les fonctionnements publics imposées par l'Europe) et une volonté de convergence commune des systèmes éducatifs dans la prise en compte des BEP

Regroupement des pays en trois catégories en lien avec la politique d'inclusion des élèves à BEP.

La première catégorie suit la voie de la trajectoire unique « *one track approach* » et comprend les pays qui développent une politique et des pratiques orientées vers l'inclusion de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire : Espagne, Italie, Suède.

La deuxième catégorie regroupe les pays ayant une approche multiple de *l'intégration* « *multi track approach* » : ces pays proposent un éventail de services entre les deux systèmes (i.e l'éducation spéciale d'une part et l'éducation ordinaire d'autre part). La France, l'Irlande, la Finlande.

La troisième catégorie rassemble les pays où l'on a deux systèmes éducatifs distincts « *two track approach* ». Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont habituellement placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales.

Au niveau des données européennes sur les systèmes éducatifs, 3 grandes structures se dégagent :

*Système 1 à fonctionnement unique*, scolarité commune sans différenciation de 6 à 15 ans, définition universelle à base pédagogique, large, sans référence aux situations de handicap : Suède, Irlande, Finlande, Suisse

*Système 2 à tronc commun* mais avec diversification à l'intérieur, définition catégorielle, d'origine médicale, par type de handicap avec spécificité d'inclure les difficultés d'apprentissage : Belgique

*Système 3 Tronc commun ou filiarisé*, en voie de disparition, définition catégorielle d'origine médicale, excluant les difficultés d'apprentissage : France, Allemagne, Italie

### **3.2- Présentation de l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux enseignants spécialisés en Italie (4 réponses) par Marie Christine Gosse**

En Italie, la mise en place de l'inclusion dans l'institution scolaire date de plus de 40 ans. Les établissements spécialisés n'existent plus, sauf en cas de handicap très lourd. Les élèves à besoin éducatif particulier sont dirigés vers un centre municipal de diagnostic puis un plan éducatif spécial est établi. Il sera dès lors au centre du dialogue entre les professionnels et les familles et sans cesse réajusté en fonction des besoins des élèves. De fait, leurs démarches d'analyse sont plutôt de type qualitatif, sans recours à des tests standardisés.

Les enseignants spécialisés sont appelés professeurs de soutien. Ils suivent 3 à 4 élèves sur l'ensemble de leur scolarité. Ils interviennent en classe ordinaire et utilisent un temps équivalent à une heure hebdomadaire pour collaborer avec leurs collègues sur les programmations et les leçons. Ils estiment que les échanges nécessaires à l'ajustement des pratiques sont facilités par une formation initiale commune. Ils sont plutôt assurés de leurs compétences et satisfaits de leur formation initiale et continue. Ils se situent dans une démarche d'aide à l'élève et à l'enseignant.

### **3.3- Présentation de l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux enseignants spécialisés en Espagne (3 réponses partielles complétées de recherches sur internet) par Geneviève Orion**

Les enseignants spécialisés en Espagne sont dénommés "maître avec spécialité de pédagogie thérapeutique". Ils s'inscrivent plus spécifiquement que nous dans l'aide aux élèves BEP (TDAH, TSA ...). Ils sont affectés à un seul établissement, sachant qu'un collègue d'enseignement primaire peut avoir un grand nombre de classes.

Il est intéressant de consulter pour chaque établissement, leur *plan d'aide à la diversité* : les enseignants spécialisés y ont leur place en étant fortement partie prenante de l'équipe éducative.

L'intention d'une école inclusive est fortement affirmée : planification d'aides éducatives pour favoriser une réponse adaptée aux besoins de tous les élèves scolarisés, pas seulement ceux avec BEP. L'ambition affichée est d'aller plus loin que l'intégration scolaire qui se limitait à accueillir l'élève BEP dans les classes ordinaires sans garantir sa participation active. Ils associent l'école inclusive à une remise en question de l'homogénéité et la mise en valeur de la diversité. On lit que ce n'est pas une somme de moyens et programmes mais une implication globale de la communauté éducative, une responsabilité de l'équipe enseignante entière.

Il est affirmé que la planification conjointe des enseignants et leur participation à statut égal sont les deux clés de la réussite. Enfin, le travail sur le climat de classe ou sur l'estime de soi semble être pensé en simultané de tout suivi.

### **3.4- Présentation de l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux enseignants spécialisés en Finlande par Minna Puustinen, et Fabienne Fustec**

28 enseignants finlandais ont répondu au questionnaire. Ils sont enseignants ordinaires ou spécialisés et exercent principalement auprès d'élèves souffrant d'une déficience ou d'un trouble avéré. La notion de BEP n'existant pas en Finlande, l'aide apportée relève du soutien : général (adaptation, co-intervention, méthodes variées, soutien individuel), intensif (aide intensive, notamment par un enseignant spécialisé) ou spécial (mise en place d'un plan éducatif individuel (PEI) après des évaluations pédagogique, médicale et psychologique). Par conséquent, il faut interpréter avec précaution le regroupement des pays étudiés, dans notre étude, selon la politique d'inclusion des élèves à besoins particuliers.

Depuis les années 90, la formation est devenue généraliste, élargie à tout le champ de l'éducation spécialisée et adaptée. 85% des personnes interrogées sont satisfaites de leur formation : l'adaptabilité est mise en avant. La réactualisation des compétences professionnelles également. Ces enseignants exercent entre 20 et 28 heures par semaine auprès de groupes d'élèves de 2 à 15 (classe entière) et jusqu'à 25 lorsqu'il s'agit de co-enseignement. 1 heure par semaine en moyenne est consacrée au partenariat. Les familles sont rencontrées pour faire un bilan, établir ou évaluer le PEI, l'équivalent de notre PPS, environ 3 fois par an. En majorité, les enseignants spécialisés sont satisfaits de ces pratiques de collaboration.

### **3.5- Portrait d'une maîtresse de soutien suisse par Guillemette Luauté (AME 25)**

Un portrait unique qui n'a bien sûr pas valeur de généralité sur l'enseignement spécialisé en Suisse mais qui apporte un éclairage sur le travail concret d'une homologue suisse.

Nos points communs concernent le travail avec les familles, les objectifs de l'aide, les difficultés du métier. Nos divergences se situent sur le travail de repérage des difficultés, les temps de concertation institutionnels, les modalités de prises en charge et les propositions de suivis extérieurs.

Enfin sans avoir d'association professionnelle, les maîtres de soutien organisent des rencontres constructives entre maîtres de soutien du même valloon.

### **3.6- Présentation de l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux enseignants spécialisés en Belgique par Roselyne Landais.**

26 professionnels ont répondu, la plupart sont des instituteurs d'intégration, aussi nommés instituteurs du primaire détachés, et exercent dans l'enseignement ordinaire. Ils travaillent auprès d'élèves inscrits administrativement dans le spécialisé mais qui fréquentent leur école de secteur. Ces élèves n'ont pour la plupart, jamais fréquenté une école spécialisée. C'est l'instituteur d'intégration ou un autre personnel spécialisé qui vient leur apporter les aides dont ils ont besoin. Certains collègues ne vont travailler que sur 1 ou 2 écoles, tandis que d'autres travaillent sur 5 ou 8 écoles selon le nombre d'heures attribuées par élève et selon le nombre d'élèves accueillis dans la même école. Ils peuvent également intervenir auprès de toute la classe, ou auprès de petits groupes de 4 élèves en général (jusqu'à 13). Les projets sont toujours envisagés avec les enseignants car il est interdit de sortir les élèves de la classe. Ils ont toutefois une grande flexibilité d'action.

Ils interviennent essentiellement auprès d'élèves handicapés (retard mental, trouble du comportement, déficiences physiques...) ou d'élèves de type « dys ». L'enseignant spécialisé n'a reçu aucune formation spécifique de façon institutionnelle. La formation se fait sur le terrain et par auto-formation. Beaucoup reprennent donc des études ou des formations en parallèle. Au sein des écoles, interviennent de nombreux partenaires spécialisés détachés par un Centre Psycho Médico

Social (CPMS). Chaque école est rattachée à un CPMS. C'est un lieu d'accueil, d'écoute et de dialogue où le jeune et/ou sa famille peuvent aborder les questions qui les préoccupent en matière de scolarité, d'éducation, de vie familiale et sociale, de santé, d'orientation scolaire et professionnelle. Tout élève qui bénéficie d'une aide spécialisée a fait d'abord l'objet d'une évaluation poussée et de l'élaboration d'un projet d'intégration. Parmi les intervenants spécialisés, on trouve fréquemment des logopèdes (orthophonistes). Pour favoriser et faciliter le travail en partenariat, une coordinatrice, référente des projets d'intégration (PIA Plan d'Intervention d'Apprentissage) intervient également dans les écoles. A la base, il s'agit souvent d'orthophonistes. Des réunions hebdomadaires d'au moins une heure sont prévues pour permettre aux partenaires de travailler ensemble (ex : instituteurs d'intégration, psychologue, logopède, ...). Pour certains, il faut également prévoir un temps de rédaction commune du PIA avec l'enseignant chaque fin de semaine (document en ligne, sujet à évaluation par la coordinatrice). L'individualisation des aides, la forte collaboration des partenaires et leur liberté d'action semblent être les atouts essentiels pour faire progresser les élèves, pour continuer à innover et faire évoluer le système selon nos collègues belges. Cependant, ce fonctionnement risque à court terme d'être modifié par le gouvernement avec l'arrivée en 2019 de la grande réforme du système éducatif avec son Pacte d'Enseignement Excellence.

## **Conclusions**

### **Philippe Mazereau :**

On se situe dans une recherche collaborative à visée de compréhension, et non dans une recherche action. Quelles que soient les imperfections de la démarche et de la méthodologie, on a collectivement approché les enjeux d'une aide spécialisée à l'échelle internationale.

En faisant converger des analyses génériques, on voit des correspondances et des distorsions. A travers le resserrage des BEP en France et en Allemagne et même en Italie, on entrevoit une peur de l'inflation des BEP, on constate que des pays veulent que l'on perde le traitement spécialisé de la difficulté scolaire.

Dans les faits, les maîtres E sont des enseignants ordinaires. Ça veut dire qu'il y a une transition à opérer, la pédagogie développée est enrichie du spécialisé, il ne faut plus voir le spécialisé comme un environnement ad hoc. Les savoirs spécialisés se construisent toujours dans un environnement ad hoc. On nous demande de les faire fonctionner dans le milieu ordinaire. Ce n'est pas une perte de spécialité mais un appel à fonctionner dans un autre environnement.

Idéalement il faudrait tendre vers la fusion et diffusion de compétences des maîtres E vers l'ordinaire. Mais la politique et la gestion s'en mêlent, "si tout cela est ordinaire, allons-y il n'y a plus de différence "

La notion de pôle ressources peut-elle être une opportunité si les professionnels qui ne sont pas directement concernés par la prise en charge des élèves à BEP sont partie prenante de l'accueil ? Peuvent-ils s'impliquer ensemble ? On utiliserait les compétences des uns et des autres pour faire fonctionner l'école autrement. Et la prise en compte des BEP se ferait sur la base pédagogique.

Attention au dé-tricotage en cours, l'inclusion est trop synonyme en ce moment de perte. L'enjeu de ce comparatif est de se doter d'une perspective d'évolution. Fusion de compétences certes si c'est par collaboration de compétences.

### **Questions de la salle :**

Quid des bilans psy pour l'orientation dans les classes spécialisées ?

L'identité du maître E, son nom,... parlant pour nous (FNAME, AME) mais quel avenir, avec le CAPPEL... Les jeunes collègues en général connaissent le RASED et questionnent (alors tu es E, G ou psy ?) mais les parents ?

Regards croisés, on louche ... image 3D

Comment mettre en place des modalités intéressantes de co-intervention et de co-enseignement en tant qu'enseignant spécialisé de RASED ? Quelle est la place de chacun en France ?

**Maryse Métra** : Il fut question, dans votre synthèse, de fusion et de diffusion. Je propose que nous laissions infuser tous ces apports pour en tirer toutes les richesses ! Prenons nos crochets pour reticoter tous ces liens que nous devons continuer à entretenir pour améliorer notre système scolaire et les aides aux élèves qui rencontrent des difficultés. Ils sont nombreux aujourd'hui à ne plus bénéficier de votre aide.

On voudrait vous faire gommer votre spécificité, mais rassurons notre institution, si nous sommes spécialisés, nous savons aussi que nous sommes des enseignants, et que nous pouvons, dès que nous le voulons, reprendre cette place.

**Thérèse Auzou-Caillemet** : Nous sommes certes des enseignants ordinaires mais nous sommes aussi spécialisés et donc plus tout à fait « ordinaires ». En effet, avec la Recherche-action actuellement en cours en partenariat FNAME, AbLudis et l'Université de Rouen, on s'aperçoit que notre geste professionnel est vraiment spécifique. Si on regarde comment agit un enseignant spécialisé avec des élèves, on voit que les grilles de lecture habituelles (Bucheton et Soulé) ne suffisent pas tellement ces interactions sont spécifiques. Nous sommes ordinaires et enrichis par notre façon particulière de travailler avec les élèves, de les accompagner, au sein d'un petit groupe.

Nous pouvons, bien entendu, partager cette expertise avec nos collègues « ordinaires » mais elle est liée certainement à notre mode de travail particulier (pédagogie de détour, petit groupe +/- hors la classe).

Si nous fusionnons nous risquons de perdre ce qui fait notre différence. Il faut se méfier de la fusion, au-delà même de la confusion qu'elle peut induire.

Notre différence, il faut la montrer, la rendre visible ....

Mais elle n'existe sans doute qu'aux conditions qui font notre cœur de métier : le petit groupe d'élèves. C'est lui qui permet nos interactions de régulation par le groupe (Vigotsky) qui vont progressivement permettre une autorégulation cognitive de chacun... avec sans doute des conséquences positives (dont l'agentivité) qui vont bien au-delà des apprentissages !