

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

par Marie-Françoise CROUZIER

Thèse de doctorat (nouveau régime)
en Sciences de l'éducation

sous la direction de Monsieur le Professeur Charles GARDOU
soutenue le 28 mai 2003

Composition du jury : Madame la Professeure Felicity ARMSTRONG Université de Londres Madame la Professeure Sieglind ELLGER-RÜTTGARDT Université Humboldt Berlin Monsieur le Professeur Jean Sébastien MORVAN Université Paris V / Sorbonne Monsieur le Professeur Eric PLAISANCE. Université René Descartes Paris V Monsieur l'Inspecteur Général de l'Education Nationale Claude MOLLO

Table des matières

..	1
Remerciements . .	3
Première partie. Regard conceptuel et propositions méthodologiques . .	5
Chapitre 1. Une lecture du dispositif RASED et de son fonctionnement . .	5
1.1. Un décryptage préalable du dispositif RASED . .	5
1.2. Une délimitation théorique tripolaire . .	11
1.3. Les trois concepts organisateurs de la recherche . .	16
Chapitre 2. Un outillage méthodologique réticulaire . .	39
2.1. Vers une compréhension du vécu subjectif des acteurs . .	40
2.2. A la recherche de données représentatives et exhaustives . .	47
2.3. Une double instrumentation pour le traitement et l'analyse des entretiens . .	58
Deuxième partie. Genèse et évolution des fonctions E et G .	91
Chapitre 1. L'avènement des RASED : une gestation lente et difficile . .	91
1.1. La naissance des premières mesures éducatives spécialisées . .	92
1.2. Le développement de l'enseignement spécialisé 1910-1960 . .	96
1.3. Le tissage prolifique du secteur spécialisé 1960-1990 . .	99
1.4. L'invitation à la reliance entre secteur AIS et secteur ordinaire 1990-2002 . .	109
Chapitre 2. Le panorama des données actuelles : un discours peu favorable au réseau . .	114
2.1. Les catégorisations au sein de la population d'élèves . .	114
2.2. Les catégorisations professionnelles liées aux pratiques d'aide . .	123
2.3. La demande institutionnelle de concertation et de collaboration . .	137
Chapitre 3. Les représentations dominantes : des réseaux en mal de sève . .	160
3.1. Difficulté et réussite : représentations et incidences . .	160
3.2. Les pratiques d'aides spécialisées . .	174
3.3. Le RASED . .	183

Troisième partie. Les dysfonctionnements de la collaboration enseignants spécialisés / enseignants généralistes . .	191
Chapitre 1. Le RASED, un réseau peu opérationnel . .	191
1.1. Un dispositif méconnu et mal jugé .	192
1.2. Des pôles indistincts et des connexions ³¹⁰ insuffisantes .	197
1.3. Un pilotage paradoxal . .	210
Chapitre 2. Des valeurs éclatées et de multiples malentendus .	217
2.1. Les divergences de conception éducative .	218
2.2. Les inadéquations entre demandes et réponses .	232
Chapitre 3. La prévalence du savoir et de l'imaginaire .	240
3.1. Un déficit d'évaluation et de recherche . .	240
3.2. Des positions stérilisantes .	250
3.3. Le savoir dévoyé .	262
Quatrième partie. Les conditions d'une collaboration possible : des impératifs matériels à l'espérance de la parole . .	269
Chapitre 1. Les conditions matérielles d'un fonctionnement en réseau . .	269
1.1. Rétrospective et état des lieux en matière de postes ⁴¹³ .	269
1.2. La détermination de conditions matérielles suffisantes .	275
Chapitre 2. Un partenariat à inventer .	288
2.1. La clarification des positions partenariales . .	288
2.2. L'étayage d'un engagement participatif . .	294
2.3. Le développement d'une culture commune . .	302
Chapitre 3. Une parole à susciter .	314
3.1. La question de la différence à l'école .	314
3.2. La place symbolique des aides et des professionnels spécialisés . .	319
3.3. La circulation de la parole . .	327
Conclusion .	335

³¹⁰ Le terme de connexion est à entendre dans le cadre du concept de réseau. Il recouvre l'ensemble des contacts établis entre deux nœuds d'un réseau ainsi que le mode de fonctionnement permettant les échanges.

⁴¹³ Sources : Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO B1) Documents de travail non publiés, de 1988 à 1998

Bibliographie générale . .	341
Bibliographie méthodologique .	341
Bibliographie thématique . .	342
Auteurs . .	342
Revue .	358
Table des sigles .	361
Annexe 1. Sujets d'examens . .	365
1.1. Auteurs, ouvrages, revues ou circulaires cités pour les sujets E . .	365
1.2. Auteurs, ouvrages, revues ou circulaires cités pour les sujets G .	366
1.3. Auteurs, ouvrages, revues ou circulaires cités pour les sujets US1 .	367
1.4. Tableau Sujets de tronc commun . .	368
1.5. Tableau Sujets option E .	373
1.6. Tableau Sujets option G .	380
1.7. Tableau Sujets US1 .	385
1.8. Classement des thèmes répertoriés dans les différents sujets .	392
Annexe 2. Exemple d'outil rééducatif : le génogramme . .	395
Annexe 3. Données préliminaires aux entretiens .	399
3.1. Tableau de données concernant les interviewés . .	399
3.2. Guide d'entretien : Formateurs . .	402
3.3. Guide d'entretien : Enseignants (E,G, généralistes, psychologues scolaires) .	404
3.4. Tableaux de présentation des entretiens .	406
3.5. Profils de carrière . .	408
Annexe 4. Entretiens .	411
Entretien E01 Thomas .	411
Entretien E02 Louis . .	426
Entretien E03 Charles . .	438
Entretien E04 Marc .	451
Entretien E05 Simon . .	461
Entretien E06 Jean-Luc .	471

Entretien E07 Julien .	483
Entretien E08 Claude (F) . .	497
Entretien E09 Dominique (H) .	508
Entretien E10 Edouard .	519
Entretien E11 Rosine .	526
Entretien E12 Armand . .	538
Entretien E13 Guy . .	548
Entretien E14 Régis .	558
Entretien E15 Roger .	570
Entretien E16 Fabien . .	579
Entretien E17 Lionel .	590
Entretien E18 Gabriel .	600
Entretien E19 Florence . .	611
Entretien E20 Frédéric .	623
Entretien E21 Patricia . .	635
Entretien E22 Anne-Lise . .	649
Entretien E23 Marthe .	664
Entretien E24 Liliane . .	678
Entretien E25 Emmanuel .	693
Entretien E26 Luc .	707
Entretien E27 Maryline .	714
Entretien E28 Pierrette .	735
Entretien E29 Thierry .	749
Entretien E30 Serge .	764
Entretien E31 Christelle .	774
Entretien E32 Gwladys .	792
Entretien E33 Gaël .	802
Entretien E34 Nina .	809
Entretien E35 Sidonie . .	819

Entretien E36 Gilberte . . .	824
Entretien E37 Florian . . .	831
Entretien E38 Timothée . . .	839
Entretien E39 Monique . . .	847
Entretien E40 Stanislas . . .	858
Entretien E41 Yvette . . .	868
Entretien E 42 Paul . . .	877
Entretien E43 David . . .	885
Entretien E44 Audrey . . .	900
Entretien E45 Delphine . . .	912
Entretien E46 Olga . . .	925
Entretien E47 Marie-Céline . . .	933
Entretien E48 Grégory . . .	943
Entretien E49 Pierre-Yves . . .	961
Entretien E50 Marguerite . . .	972
Entretien E51 Lise . . .	985
Entretien E52 Murielle . . .	995
Entretien E53 Brigitte . . .	1003
Entretien E54 Nadège . . .	1013
Entretien E55 Albert . . .	1026
Entretien E56 Marie-Rose . . .	1037
Entretien E57 Myriam . . .	1048
Entretien E58 Anne-Marie . . .	1060
Entretien 59 Charlotte . . .	1069
Entretien E60 Clémence . . .	1082
Entretien E61 Gérard . . .	1093
Entretien E62 Coralie . . .	1099
Entretien E63 Madeleine . . .	1105
Entretien E64 Dorothée . . .	1114

Entretien E65 Aurore .	1124
Entretien E66 Pauline .	1134
Entretien E67 Pascaline .	1139
Entretien E68 Anne . .	1145
Entretien E69 Marina . .	1153
Entretien E70 Marion .	1159
Entretien E71 Bérangère .	1168
Entretien E72 Rosalie .	1177
Entretien E73 Yannick .	1183
Entretien E74 Graziella . .	1192
Entretien E75 Elisabeth .	1200
Entretien E76 Fabienne .	1210
Entretien E77 Martin .	1218
Entretien E78 Jean-Noël . .	1222
Annexe 5. Données statistiques .	1233
Question Q1 . .	1233
<i>Liste de mots réponses à la question Q1, suivis de leur codage . .</i>	1233
<i>Classement des mots Q1 à partir des codages . .</i>	1239
<i>Tableaux lexicaux TALEX Q1c .</i>	1241
<i>Tableaux VOSPEC Q1b variable AIS .</i>	1243
<i>Tableaux VOSPEC Q1b variable Homme/Femme .</i>	1246
<i>Tableaux VOSPEC Q1c variable AIS .</i>	1248
<i>Tableaux VOSPEC Q1c variable corps de métier . .</i>	1248
<i>Tableaux VOSPEC Q1c variable fonction professionnelle .</i>	1250
<i>Nuage Q1c corps de métier . .</i>	1254
<i>Tableaux CORBIT Q1c variable corps de métier .</i>	1255
<i>Tableaux CORBIT Q1c variable corps de métier /mots codés .</i>	1255
<i>Nuage Q1c fonction professionnelle .</i>	1257
<i>Tableaux CORBIT Q1c variable fonctions professionnelles .</i>	1257

Tableaux CORBIT Q1c variable fonctions professionnelles /mots codés . .	1259
Question Q2 . .	1261
<i>Liste de mots réponses à la question Q2, suivis de leur codage . .</i>	1261
<i>Classement des mots Q2 à partir des codages . .</i>	1265
<i>Tableaux lexicaux TALEX Q2c .</i>	1267
<i>Tableaux VOSPEC Q2b variable AIS .</i>	1270
<i>Tableaux VOSPEC Q2c variable AIS .</i>	1273
<i>Tableaux VOSPEC Q2c variable corps de métier . .</i>	1274
<i>Tableaux VOSPEC Q2c variable fonction professionnelle .</i>	1276
<i>Nuage Q2c corps de métier . .</i>	1280
<i>Tableaux CORBIT Q2c variable corps de métier .</i>	1281
<i>Tableaux CORBIT Q2c variable corps de métier /mots codés .</i>	1282
<i>Tableaux CORBIT Q2c variable fonction professionnelle .</i>	1284
<i>Tableaux CORBIT Q2c variable fonction professionnelle /mots codés . .</i>	1286
Question Q3 . .	1288
<i>Liste de mots réponses à la question Q3, suivis de leur codage . .</i>	1288
<i>Classement des mots Q3 à partir des codages . .</i>	1292
<i>Tableaux lexicaux TALEX Q3c .</i>	1293
<i>Tableaux VOSPEC Q3b variable AIS .</i>	1297
<i>Tableaux VOSPEC Q3c variable AIS .</i>	1300
<i>Tableaux VOSPEC Q3c variable corps de métier . .</i>	1301
<i>Tableaux VOSPEC Q3c variable fonction professionnelle .</i>	1303
<i>Nuage Q3c corps de métier . .</i>	1307
<i>Tableaux CORBIT Q3c corps de métier .</i>	1308
<i>Tableaux CORBIT Q3c variable corps de métier /mots codés .</i>	1309
<i>Nuage Q3c fonctions professionnelles .</i>	1311
<i>Tableaux CORBIT Q3c variable fonction professionnelle .</i>	1311
<i>Tableaux CORBIT Q3c variable fonction professionnelle /mots codés . .</i>	1313
Question Q4 . .	1315

<i>Liste de mots réponses à la question Q4, suivis de leur codage . .</i>	1315
<i>Classement des mots Q4 à partir des codages . .</i>	1319
<i>Tableaux lexicaux TALEX Q4c .</i>	1321
<i>Tableaux VOSPEC Q4b variable AIS .</i>	1323
<i>Tableaux VOSPEC Q4c variable AIS .</i>	1326
<i>Tableaux VOSPEC Q4c variable corps de métier . .</i>	1326
<i>Tableaux VOSPEC Q4c variable fonction professionnelle .</i>	1329
<i>Nuage Q4c corps de métier . .</i>	1333
<i>Tableaux CORBIT Q4c corps de métier .</i>	1334
<i>Tableaux CORBIT Q4c variable corps de métier /mots codés .</i>	1335
<i>Tableaux CORBIT Q4c variable fonction professionnelle .</i>	1337
<i>Tableaux CORBIT Q4c variable fonction professionnelle /mots codés . .</i>	1339
Question Q5 . .	1341
<i>Liste de mots réponses à la question Q5, suivis de leur codage . .</i>	1341
<i>Classement des mots Q5 à partir des codages . .</i>	1345
<i>Tableaux lexicaux TALEX Q5c .</i>	1346
<i>Tableaux VOSPEC Q5b variable AIS .</i>	1348
<i>Tableaux VOSPEC Q5c variable AIS .</i>	1351
<i>Tableaux VOSPEC Q5c variable corps de métier . .</i>	1351
<i>Tableaux VOSPEC Q5c variable fonction professionnelle .</i>	1353
<i>Tableaux CORBIT Q5c variable corps de métier .</i>	1357
<i>Tableaux CORBIT Q5c variable corps de métier /mots codés .</i>	1358
<i>Nuage Q5c fonction professionnelle .</i>	1359
<i>Tableaux CORBIT Q5c variable fonction professionnelle .</i>	1360
<i>Tableaux CORBIT Q5c variable fonction professionnelle /mots codés . .</i>	1362

A Anne et Gaël, mes enfants, comme une invitation à construire et échanger inlassablement "l'objet-savoir".

"Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à chaque fois réchauffe et éclaire" (Gaston Berger L'Homme moderne et son éducation).

Remerciements

A Charles Gardou, qui par son écoute attentive et son aide "suffisamment bonne", a guidé l'élaboration de ce travail de longue haleine. J'ai pu, grâce à sa sensibilité et sa créativité dans le domaine du handicap, structurer et parfaire mes recherches.

A Jean-Claude Régnier, pour ses encouragements et ses remarquables compétences d'enseignant statisticien. J'ai plaisir à souligner que ma thèse, nourrie de ses connaissances en traitement informatique et statistique, porte intrinsèquement sa marque.

A tous ceux qui m'ont soutenue par leur présence amicale, leurs réflexions et leurs écrits, leur attention aimante.

A tous ceux qui m'ont fait part de leur expérience professionnelle, à tous les collègues et enfants "en difficulté", sans lesquels cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

A tous, mes remerciements... non comme une convenance mais **comme une parole espérée**, offerte en retour de celle qui m'a peu à peu façonnée.

Première partie. Regard conceptuel et propositions méthodologiques

Chapitre 1. Une lecture du dispositif RASED et de son fonctionnement

Etudier les liens professionnels occasionnés par la mise en œuvre d'aides spécialisées à l'école requiert en tout premier lieu un cadre de travail permettant de structurer la recherche autour d'un fil conducteur. Cette délimitation théorique naît de l'objet lui-même: l'état des lieux exploratoire des RASED met en évidence trois orientations essentielles.

1.1. Un décryptage préalable du dispositif RASED

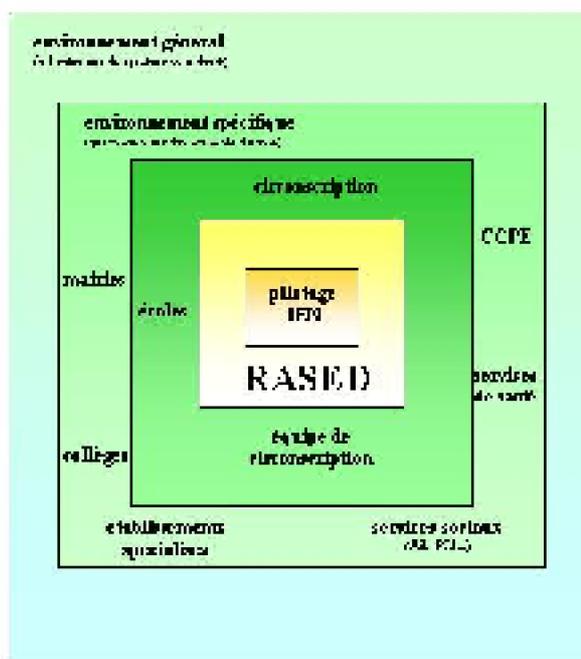
1.1.1. Un cadre organisationnel

L'organisation des aides en réseau est une construction sociale récente, complexe et modulable. Elle regroupe en RASED des enseignants spécialisés interdépendants les uns des autres, chargés de travailler en étroite collaboration avec les équipes d'enseignants

généralistes pour favoriser la réussite de tous les élèves. Cette organisation met en relation des groupes d'enseignants, spécialisés ou non, qui sont eux-mêmes constitués d'individus.

Le RASED est conçu comme un système ouvert. (Cf. schéma page suivante).

Les différents cadres dans lesquels il prend place s'emboîtent les uns dans les autres et sont appelés à interagir en vue de la réussite des élèves en difficulté. Tout au centre, apparaît l'IEN chargé de superviser le dispositif, lui-même soumis à l'autorité de supérieurs hiérarchiques. Sous son contrôle, le RASED travaille avec ses partenaires les plus proches : écoles, équipe de circonscription, dans une unité administrative et géographique définie, une circonscription de l'Education nationale.



Le RASED, un dispositif articulé, au centre d'un système ouvert

De façon plus large, il entre en contact avec les collectivités locales (mairie, conseil général etc.), des commissions ou organismes dépendant de divers ministères (CCPE et CDES, Service de Santé scolaire, Services sociaux, Protection Judiciaire de la Jeunesse, etc.), des établissements publics ou privés (collège de secteur, IMP, IME etc.). Enfin, son

action s'insère dans un milieu culturel plus large dont les incidences, en terme d'influence essentiellement, sont à prendre en compte.

Ce système peut également se représenter à partir des échanges les plus fréquents que les pôles identifiés peuvent établir entre eux. Cette schématisation ¹ correspond partiellement aux niveaux 2 et 3 de l'illustration précédente. Elle met en lumière la complexité des rencontres possibles entre enseignants.

Le RASED, constitué d'au minimum trois professionnels ², psychologue scolaire, maître E et rééducateur, constitue une équipe susceptible d'en rencontrer d'autres : équipes de maîtres (regroupant la totalité des enseignants d'une école) ou de cycle ³. Il peut également rencontrer des professionnels dans leur individualité. De la même

¹ Cf. page 27

² La circulaire du 30 avril 2002 précise : "*Interviennent dans le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* : - les psychologues scolaires ; - des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante rééducative, titulaires du CAPSAIS option G ; - des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante pédagogique, titulaires du CAPSAIS option E. La composition du réseau d'aides spécialisées garantit la présence des trois types de personnels afin de pouvoir procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées."

³ Les cycles recouvrent le découpage antérieur à la loi d'Orientation désignant les années d'enseignement. Cette organisation favorise la continuité des apprentissages tout en respectant les rythmes d'acquisition de chacun. Un cycle pourra être parcouru en 2 ans pour les plus rapides, 3 ans de façon classique, 4 ans pour les plus lents. Ainsi, dans cette perspective, tout redoublement est-il évité. Le cycle 1, ou cycle des apprentissages premiers, correspond à la toute petite section maternelle (2 / 3 ans – réservée aux secteurs classés ZEP ou REP), la petite section maternelle (3 / 4 ans), la moyenne section maternelle (4 / 5 ans). Les objectifs visés dans ce cycle sont triples : scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer. Le premier objectif, scolariser, tend à familiariser l'enfant à un nouvel univers, à une nouvelle vie dans un cadre plus vaste que celui de sa famille. Il s'agit pour l'enfant d'y prendre place, d'établir des repères et de prendre goût aux activités proposées. Le deuxième objectif est de socialiser, c'est-à-dire permettre à l'enfant de construire des relations avec les autres, apprendre à vivre en groupe, participer à des projets collectifs etc. Enfin le troisième objectif, faire apprendre et exercer, cherche à répondre et à stimuler l'appétit d'apprentissage de l'enfant. Le cycle 2, ou cycle des apprentissages fondamentaux, coïncide avec la grande section maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. Il réunit école maternelle et école élémentaire autour d'un passage fondamental : l'accès au lire-écrire. Les domaines d'activité se répartissent en trois groupes de discipline. Le premier groupe renvoie à la construction d'une identité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté particulière (Cf. article premier de la loi d'orientation de 89), basée sur la maîtrise de la langue (volume horaire compris entre 9h30 et 13h30 par semaine). Il comprend le français (lecture, écriture), l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Le second groupe est axé sur des connaissances "scientifiques" à la base aujourd'hui du pouvoir sur le monde (volume horaire compris entre 5h30 et 9h30 par semaine). Il comprend les mathématiques, les sciences et la technologie. Le troisième groupe, enfin, regroupe des matières "gratuites" et considérées comme secondaires aux premières. Il est constitué par les activités physiques et sportives et les disciplines artistiques, éducation musicale et arts plastiques (volume horaire compris entre 6h et 8h par semaine). Le cycle 3 ou cycle des approfondissements correspond au cours élémentaire deuxième année et au cours moyen première et deuxième année. Les apprentissages fondamentaux sont consolidés et les notions abordées plus étendues. Les disciplines étudiées poursuivent la logique mise en place au cycle précédent alors que le volume horaire à respecter varie légèrement. Groupe de disciplines Minimum Maximum 1^{er} groupe (français, histoire, géographie, éducation civique) 8h 30 12h 2^{ème} groupe (mathématiques, sciences, technologie) 6h 30 10h 30 3^{ème} groupe (éducation physique et sportive, éducation artistique) 6h 8h Total 26 h Source : arrêté du 1er août 90 RLR 513-2, 514-3

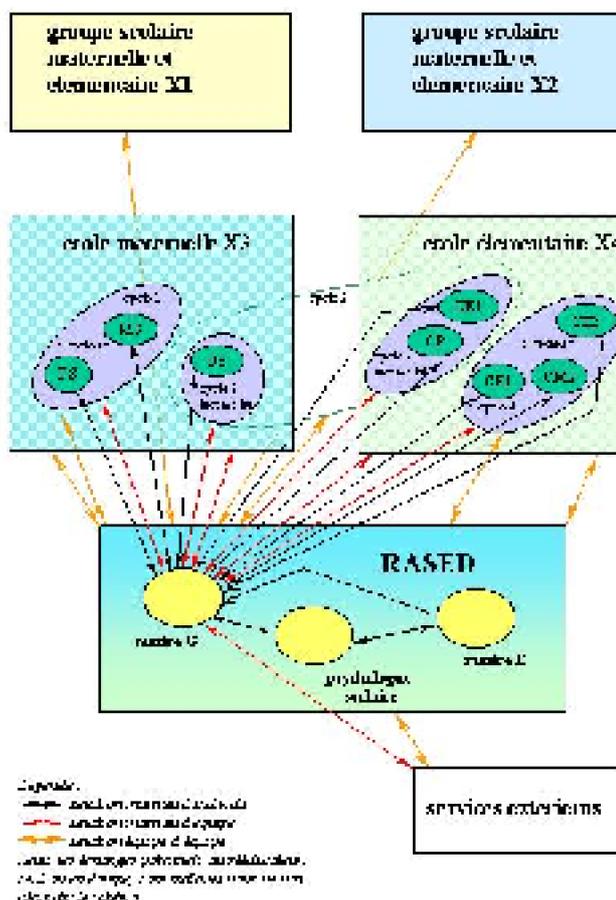
manière, une personne du RASED peut travailler avec une équipe d'enseignant ou un maître seul.

Le croquis page suivante met en évidence les relations du réseau avec deux écoles seulement, qui ont chacune une direction indépendante, l'une maternelle et l'autre élémentaire. La configuration des liens potentiels montre la complexité de la collaboration considérée dans sa totalité. Le même enchevêtrement est à répéter pour chaque groupe scolaire⁴ où intervient le réseau.

Les "nœuds" en relation (par exemple *ovale jaune* relié à *ovale mauve* ou *vert* sur le schéma) sont composés de professionnels appartenant eux-mêmes aux minis réseaux que sont les groupes, et plus largement à d'autres réseaux professionnels ou extra professionnels, dépassant le cadre de l'école. Ces nœuds en contact forment des points de rencontre et témoignent de la vitalité des rapports entre les différents opérateurs. Le premier niveau d'interactivité est relatif au dispositif lui-même et concerne les relations entre personnel spécialisé. Le second porte sur l'inclusion du RASED dans son environnement et se rapporte aux liens développés avec ses différents partenaires. Nous nous limiterons dans cette étude aux échanges avec les enseignants généralistes.

⁴ Un groupe scolaire ne comporte qu'une seule direction pour les classes maternelles et les classes élémentaires, ce qui simplifie la possibilité de faire véritablement exister le cycle 2.

Les acteurs et leurs liens potentiels



1.1.2. Des professionnels liés par leur travail

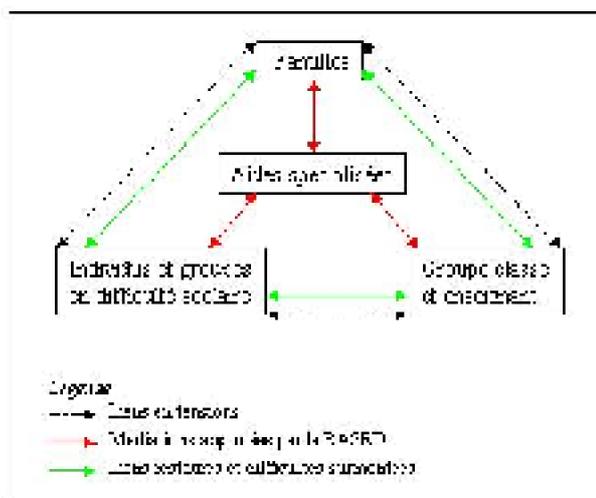
L'objet central qui réunit enseignants spécialisés et généralistes est ostensiblement la difficulté de l'élève. Le RASED le signifie d'ailleurs dans son appellation. Cette difficulté, quelle qu'en soit la nature, trace un fossé tout autour de celui qui en est porteur. Elle agit comme une marque distinctive endossée par l'intéressé lui-même ou appliquée par l'entourage. Un enfant, conscient de mal apprendre par exemple, peut se retrancher dans un isolement néfaste, développer une mauvaise estime personnelle même si son maître agit avec tact et professionnalisme. Les liens avec sa famille, ses pairs et l'enseignant sont souvent détériorés par de l'inhibition ou au contraire des attitudes envahissantes, telles l'agitation, l'agressivité, les caprices etc.

Les RASED ont pour mission de favoriser l'intégration de ces enfants, leur inclusion dans le tissu scolaire. Ils travaillent en conséquence avec eux, les parents, l'enseignant de la classe et ceux du cycle. Ils ont la responsabilité de susciter ou de recréer des liens

entre tous par le développement de nouvelles triangulations. Il s'agit de construire un espace de valeurs partagées, dans lequel chacun reconnaît ce qui vaut la peine d'être fait et s'engage à le réaliser.

Il est possible de schématiser leur action. (Cf. page suivante)

La lutte contre les difficultés de l'élève, en vue de trouver des solutions efficaces, semble susciter naturellement un rapprochement entre professionnels. Son évidence est telle que sa nécessité est unanimement admise. L'institution elle-même l'affirme par la prescription d'une collaboration étroite entre spécialisés et généralistes⁵. Un accord ou une alliance apparaît ainsi non comme une donnée du problème mais comme un élément irréfutable de sa résolution. Néanmoins son application incertaine laisse deviner des obstacles dépassant largement ceux pour lesquels les enseignants sont invités à travailler ensemble.



⁵ Voir leur présentation détaillée, 2^{ème} partie chapitre 2.

1.1.3. Des personnes reliées par la parole

Les aides entreprises à l'école se concrétisent dans des actions menées auprès des élèves ou des adultes. L'essentiel du travail consiste à régler des difficultés relationnelles, internes au sujet ou interpersonnelles. La caractéristique de la fonction d'enseignant spécialisé est en conséquence l'immersion dans une multitude d'échanges verbaux⁶ avec de multiples personnes en situation conflictuelle plus ou moins manifeste et identifiée. Dans cette perspective, l'usage de la langue est l'outil de travail par excellence du professionnel de RASED. Il fait l'objet d'une compétence professionnelle de base, sans commune mesure avec toute autre compétence. Cette prédominance est néanmoins peu reconnue institutionnellement⁷. Or sans analyse des faits de langage, les tensions au sein de l'école se font, se cristallisent ou se défont au gré des circonstances.

Le langage utilisé lors des échanges professionnels peut être envisagé comme fait social - apparaissant par exemple sous forme de jargon professionnel - ou fait individuel mettant en jeu des particularités personnelles. Il peut également être considéré selon ses fonctions de représentation et de transmission, et étudié dans sa dimension de discours ou de parole. La production et la circulation d'informations, constituant un "état communicationnel"⁸, sont souvent conçues comme la source première de l'efficacité en matière d'aide scolaire. Nécessaires, elles ne peuvent pourtant prendre toute la place. Le travail de collaboration, avant d'être justiciable de procédures informationnelles et administratives, est une affaire de parole.

Parent pauvre des préoccupations, le langage est souvent condamné à un emploi empirique dans les diverses situations professionnelles. L'étude de son importance dans le contexte des RASED permet de mettre l'accent à la fois sur les enseignants qui en font usage, sur ce qui se dit et sur les conditions de son exercice.

1.2. Une délimitation théorique tripolaire

L'état des lieux rapide qui vient d'être brossé permet de mettre au jour les champs disciplinaires utiles à l'exploration des pratiques d'aides spécialisées à l'école - passées, présentes et virtuelles⁹. Le dispositif RASED répond tout d'abord à une organisation professionnelle pouvant être appréhendée par une entrée sociologique. Il met aussi en scène des relations de travail dépassant la seule dimension procédurale. Cette dimension humaine, dont l'approche est rendue possible par la psychosociologie, s'approfondit

⁶ L'état des lieux exploratoire de ces échanges introduit des termes spécifiques – langue, langage, discours, information etc. – requérant une investigation conceptuelle développée ultérieurement.

⁷ Les programmes de formation au CAPSAIS par exemple ne le présentent pas comme une compétence à travailler spécifiquement.

⁸ HENRIET B. (1990) *Audit de la communication interne*, Paris, Editions d'organisation

⁹ Au sens non de fictif mais de possible.

encore avec la spécificité que représente la parole comme outil privilégié de toute collaboration. Celle-ci nécessite un nouvel angle d'étude offert par la métapsychologie.

Ces trois disciplines, appliquées aux pratiques professionnelles éducatives à l'école, concourent, chacune pour une part, à donner du sens aux fonctionnements observés et à élucider les conditions nécessaires et suffisantes à une position éducative d'équipe.

1.2.1. L'entrée sociologique

Le dispositif de RASED repose sur une organisation institutionnelle particulière que la sociologie des organisations permet de rendre intelligible. Cette science, née après la seconde guerre mondiale à l'occasion de travaux américains, cherche tout d'abord à résoudre des questions pratiques telles que la motivation et la productivité. Le concept général d'organisation offre alors aux sociologues la possibilité de réunir des objets d'étude d'une grande diversité. Ces objets diffèrent beaucoup en effet selon leur secteur d'appartenance - usines, services administratifs, hôpitaux ou autres institutions – leur taille ou leur âge. Ils peuvent être définis aujourd'hui comme autant "d'unité(s) sociale(s) délibérément construite(s) pour atteindre des buts spécifiques " ¹⁰ .

Initialement, les sociologues se sont surtout intéressés au fonctionnement des organisations et à l'influence de la structure sur les personnes. Progressivement ils ont cherché à analyser les interactions entre le groupe et l'individu, les effets non intentionnels des décisions, les dynamiques de coopération et de conflit, les phénomènes de domination et de pouvoir, les modalités de mise en relation etc. Les multiples théories et modèles d'interprétation qui en résultent peuvent être classés en deux grands courants : le courant fonctionnaliste et le courant critique. Le premier pose comme postulat que l'organisation est un système de coopération harmonieux et en équilibre ; le second avance que celle-ci est un lieu où existent des intérêts divergents et des conflits. Ces deux courants sont désormais considérés comme complémentaires pour l'analyse des organisations. Indiscutablement composées d'un double aspect d'ordre et de désordre, celles-ci ne peuvent être appréhendées sans faire appel aux notions de complexité, d'incertitude et d'ambiguïté.

Cette entrée permet d'étudier le RASED à travers sa spécificité : l'organisation en réseau. Ce dispositif particulier, mouvant dans le temps et dans l'espace c'est-à-dire présentant des frontières élastiques et fluctuantes, ne peut être pas considéré comme une "organisation" en tant que telle. Ce n'est pas une structure, ni une "unité sociale" stable et construite au sens strict. C'est seulement un ensemble de moyens disposés conformément à un plan prévu par l'institution et mis "en réseau". Le RASED est par définition un dispositif qui permet de relier momentanément des professionnels entre eux pour résoudre les difficultés présentées par certains élèves. Son organisation est sans cesse à reconstruire. Ainsi, obéit-il à une logique "mécanique" de fonctionnement qu'il est possible d'analyser au moyen du concept de réseau. L'application de ce concept au RASED tend à faire émerger la logique d'ensemble de cette forme d'organisation du travail et à la resituer dans un contexte général. Elle permet également d'introduire une étude historique de ce dispositif, de souligner à la fois son évolution et les diversités de

10 BOURNONVILLE C. (1998) Introduction aux théories des organisations , Paris, Editions Foucher, p. 137

mise en œuvre actuelle par une approche comparative des réalisations. Elle offre aussi la possibilité d'interpréter de façon distanciée les informations recueillies à l'aide d'une grille de lecture conçue à partir de ce concept, de dégager des tendances générales tout en marquant les particularités, de mettre en évidence les conditions d'un fonctionnement satisfaisant ou optimal. Elle a des implications spécifiques qui concernent d'une part les rencontres professionnelles, en terme de faisabilité et de productivité, et d'autre part le management, en terme d'autorité, de moyens de contrôle et de gestion de conflits.

La notion de réseau éclaire toutefois partiellement les liens tissés entre le dispositif RASED et les équipes d'enseignants généralistes. Elle requiert des approches complémentaires pour parvenir à une connaissance qualitative approfondie des relations professionnelles.

1.2.2. L'abord psychosociologique

La psychosociologie étudie de façon privilégiée l'individu dans ses rapports avec les autres et avec les cadres collectifs. Science "charnière" ¹¹, elle se situe dans une jonction fonctionnelle entre la sociologie et la psychologie, incapables isolément de rendre compte de l'intégralité des conduites humaines. L'analyse, à base sociologique, permet ainsi de faire intervenir des facteurs proprement psychiques dans l'étude du dispositif RASED. Elle s'apparente à une psychosociologie environnementale de la mise en réseau : elle porte sur le milieu général et les conditions psychologiques dans lesquelles elle s'exerce.

Le concept de reliance est un concept joignant étroitement ces deux approches, sociale et psychologique, à laquelle s'ajoute aussi une dimension philosophique, et même une ouverture sur le religieux. Son application au RASED peut être envisagée selon deux aspects, en tant que médiation ou produit. La reliance comme médiation s'applique au système statique reliant les enseignants entre eux et rejoint l'analyse structurale de réseau. Comme produit, elle est le résultat tangible, à savoir le lien résultant du système médiateur. Elle représente ainsi un des indicateurs permettant d'identifier la structure relationnelle sous-jacente au dispositif organisationnel du RASED. Les différentes facettes de ce concept permettent de saisir la logique globale des liens professionnels rapportés à des valeurs collectives ou personnelles. Elles éclairent également les facteurs défavorables ou favorables au développement des liens, les effets pervers et/ou paradoxaux, les dispositions conduisant à la réification ou à la créativité, etc.

L'analyse précise du processus de reliance, qui concerne la rencontre elle-même et ses effets dynamisants, nécessite cependant de poursuivre plus avant l'investigation.

1.2.3. L'éclairage métapsychologique

Le terme de métapsychologie, créé par Freud vers 1898, désigne la psychologie qu'il a fondée, considérée dans sa dimension la plus théorique. Freud construit ce mot en analogie avec celui de métaphysique, discipline qui transcende la physique. Cette particularité mérite attention : le nom de métaphysique, inventé par les Grecs, est le reflet de la perplexité des philosophes devant une forme de connaissance qu'ils ne savaient pas

11 MAISONNEUVE J. (1973) Introduction à la psychosociologie, Paris, PUF

nommer. A l'origine, la **Métaphysique** d'Aristote était une collection de plusieurs traités. Les successeurs du philosophe, souhaitant en faire un ouvrage unique et considérant qu'il devait être lu après la **Physique** lui donnèrent le nom de Meta Ta phusica : Meta, *après*, Ta phusica, *"les choses de la nature, la physique"*, devenu en latin metaphysica. Le terme de métapsychologie porte la trace de ces deux aspects. Il signifie la tentative scientifique d'aller au-delà de la psychologie et donne à entendre la longue maturation nécessaire à l'élaboration d'une nouvelle discipline.

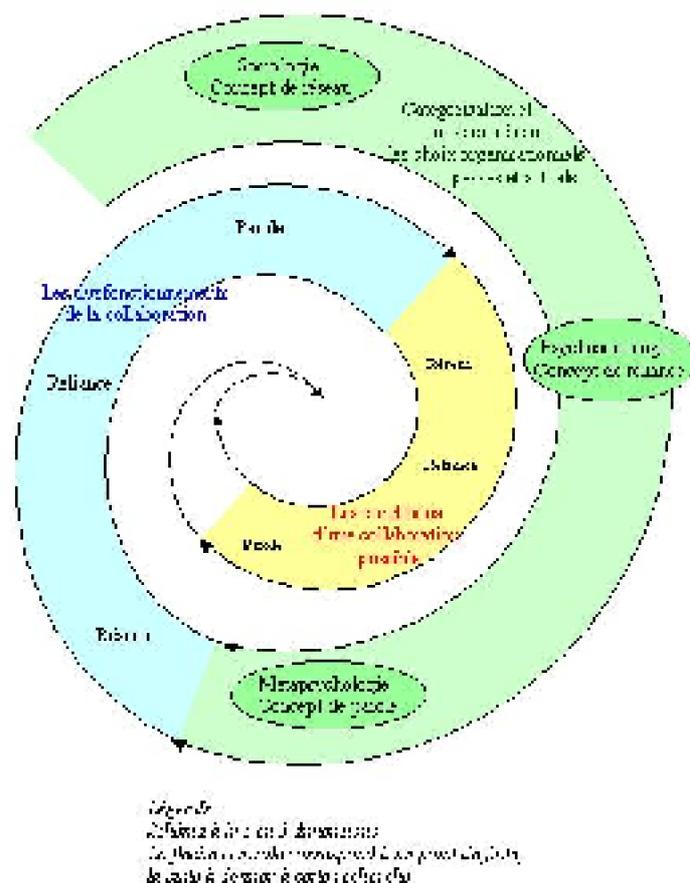
En 1900, Freud dans **L'interprétation des rêves** propose un premier modèle métapsychologique complet, constitué des trois systèmes "inconscient, préconscient et conscient". Quinze ans plus tard, il réalise partiellement le projet d'écrire des **Eléments pour une métapsychologie** en vue d'approfondir le système psychanalytique qu'il a progressivement élaboré. Selon ses travaux, la métapsychologie est un ensemble de modèles conceptuels distants de l'expérience, se situant dans l'articulation entre rationnel et irrationnel et prenant en compte trois points de vue : topique, dynamique et économique. Le point de vue topique décrit les lieux psychiques et la façon dont se forment les instances psychiques ; le dynamique, la capacité psychique à satisfaire la réalisation du désir inconscient ; l'économique est défini par la nature et l'intensité des investissements psychiques autrement dit par la quantité d'énergie pulsionnelle investie. Dans cet ensemble, la parole est à la fois la pierre angulaire qui tient l'édifice et "l'ombilic psychique" qui relie au grand Autre, c'est-à-dire ce qui est identifiable à l'origine commune des hommes. Cette place et ce rôle uniques ne peuvent se confondre avec ceux que les autres sciences humaines lui réservent. La sociologie et la psychosociologie par exemple la réduisent à un habillage linguistique destiné à doubler la pensée et à la rendre communicable. Elles en font un amalgame avec toute forme de discours rationnel ou empirique. Dans cette logique, la pensée est prééminente et maître de ce qui se dit : "je pense donc je suis". Or la pensée n'a pas d'existence sans expression langagière. Elle s'élabore au contraire dans une parole qui la déborde et qui appelle le sujet à être : "je parle donc je suis" dit Lacan en parodiant Descartes.

Dans les pratiques d'aide avec les élèves en difficulté, de même que dans les actions de collaboration professionnelle entre enseignants spécialisés et enseignants généralistes, le principal outil de travail est le langage. Son utilisation ne relève pas d'une pleine maîtrise, acquise ou en cours d'acquisition. Le sujet parlant ne dit jamais tout ce qu'il voudrait dire mais, sous la pression de forces inconscientes, dit ce que l'inconscient lui a mis dans la bouche. Ce débordement est la manifestation de l'Inconscient, dépôt inconnaissable né des expériences langagières du sujet avec autrui. Les limitations d'une libre disposition du langage sont constitutives de la condition humaine et ne peuvent être déniées.

Le concept de parole appliqué à ce qui se dit entre professionnels de l'aide, vise à élucider les postures des uns et des autres ainsi que les effets obtenus. Cet éclairage ne prolonge pas seulement les précédents. Il les transforme de l'intérieur en sollicitant à tout moment le sujet dans sa capacité à être. Il ouvre également la recherche en brisant le carcan d'un savoir clos sur lui-même : la présente étude ne vise pas à ajouter des injonctions à celles qui existent déjà. Elle indique seulement la voie d'un parcours personnel à entreprendre, avec comme guide la parole, pour que l'élève en difficulté aussi

bien que le professionnel n'érige pas la connaissance en absolu mais l'utilise comme moyen d'accès à plus d'humanité.

Ces trois entrées conceptuelles sont autant de faisceaux utiles pour éclairer les liens développés entre les enseignants spécialisés ou généralistes, à propos d'élèves nécessitant des actions éducatives particulières. Présentées linéairement, elles ne constituent pas cependant une juxtaposition. Leur mise en rapport, appliquée aux pratiques d'aide dans une approche générale, centrée ensuite sur les dysfonctionnements et enfin les fonctionnements positifs, effectifs ou souhaitables, poursuit un déroulement en spirale, intégrant à chaque rotation concentrique les apports spécifiques de chaque discipline (Cf. schéma page suivante). Elle instaure de ce fait des ruptures de frontières, des empiètements d'un champ sur l'autre et s'approche d'une tentative fructueuse d'interdisciplinarité. C'est toute la richesse des Sciences de l'Education, sciences plurielles, qui apparaît en filigrane.



1.3. Les trois concepts organisateurs de la recherche

1.3.1. Le concept de réseau

Le concept de réseau est une caractéristique majeure de la société à l'ère de l'information. "Les réseaux constituent la nouvelle morphologie sociale de nos sociétés, et la diffusion de la logique de mise en réseau détermine largement les processus de production, d'expérience, de pouvoir et de culture"¹². En raison du développement massif des nouvelles technologies de l'information et de la communication, aucun domaine ne peut se soustraire à l'hégémonie d'une organisation en réseau. Tout secteur actif peut acquérir centralité¹³ et bénéfices multiples ; tout autre, passif ou indifférent, reste au contraire en position de marginalité et d'autarcie.

1.3.1.1. La naissance et l'utilisation du concept

Le terme de réseau est aujourd'hui couramment utilisé. Il a eu une longue histoire dans la langue française avant de devenir un concept opératoire dans plusieurs disciplines.

Etymologiquement, il vient du latin *retis* signifiant filet. En français, le mot réseau apparaît au XII^{ème} siècle et conserve un sens de maillage textile jusqu'au XVII^{ème} siècle. Du XVIII^{ème} à la première moitié du XIX^{ème} siècle, il est appliqué en médecine, avec par exemple les réseaux capillaires, pour rendre compte de l'anatomie et de la physiologie de l'organisme humain. Une dimension succède à une autre : à la notion topologique de tissu, qui relie différents éléments en un tout, s'ajoute et devient prédominante la dimension circulatoire qui s'inspire des phénomènes de la circulation sanguine. Le système capillaire, permettant de nourrir les cellules et d'évacuer les déchets (par exemple dans les alvéoles pulmonaires), introduit par extension une dynamique d'échanges, calquée sur l'import / export dans un même lieu. Dans le domaine territorial, le terme de réseau connaît une évolution semblable. Le service de la poste, organisé dès le XV^{ème} siècle sur l'ensemble du territoire national, en est sans conteste le précurseur. L'aménagement routier, par contre, reste longtemps une préoccupation uniquement locale. Il acquiert une dimension de réseau lorsque se dessine peu à peu l'intérêt d'une circulation généralisée des biens et des personnes.

L'essor du concept de réseau doit beaucoup à la pensée saint-simonienne. Claude Henri de Rouvroy, comte de Saint-Simon (1760 – 1825), propose une doctrine originale, reprise à sa mort sous forme de Doctrine de Saint-Simon. Encyclopédiste, philosophe et industriel, il esquisse les bases d'un courant socialiste en prônant l'organisation et la planification pour développer la production. Dans cette vision, le concept de réseau se révèle particulièrement fécond. Par ses aspects de solidité, à l'image des nœuds fixes et structurés du filet, et de fluidité telle les déplacements entre ces points à l'image des flux

12 CASTELLS M. (1996, traduction française 2001) La société en réseaux, l'ère de l'information, Fayard, Tome 1, p 575

13 La centralité, résultant de la position dans un système, se mesure et évalue le pouvoir détenu au sein d'un réseau (LAZEGA E. 1994)

sanguins ou hydrauliques, il modèle un système de communication généralisée fondée sur des connexions planifiées. Au-delà de sa dimension opératoire, il véhicule une philosophie de la libre circulation – des biens, des capitaux, des personnes, des idées, du savoir - nécessaire au changement et au progrès. Ce concept accrédité par exemple des expressions telles "l'argent liquide".

Dans le sillage de cette pensée, le XIX^{ème} siècle favorise l'extension de réseaux de toute sorte : réseaux bancaires et financiers, routes, canaux, lignes maritimes, chemins de fer... Mais cette extension ne comporte pas seulement des aspects positifs. Toute circulation quelle qu'elle soit est menacée par l'amenuisement ou la stagnation - qu'il s'agisse de caillots sanguins, de bouchons sur les routes, de baisse de tension électrique.

Au XX^{ème} siècle, les champs d'application de ce concept s'appuyant sur les avancées antérieures sont de plus en plus larges. Ils peuvent se centrer principalement sur un agencement topologique, par exemple pour l'analyse de certains corps ou dispositifs : réseaux cristallins, réseaux de diffraction. Ils peuvent aussi combiner les aspects de disposition et de circulation, par exemple dans l'exploitation de l'électricité, l'emploi de l'informatique, la diffusion de l'information... En informatique par exemple, les développements sont considérables. Un réseau informatique se définit comme un ensemble d'ordinateurs, interconnectés entre eux grâce à des lignes physiques, qui échangent des informations sous forme de données binaires. Il en existe différents types : LAN (local area network) ou locaux, par exemple un réseau privé au sein d'une école où chaque ordinateur fonctionne d'égal à égal, WAN (wide area network) ou réseaux étendus, qui fonctionnent comme un ensemble de LAN reliés entre eux par des routeurs permettant de choisir le trajet le plus approprié pour atteindre un nœud du réseau.

Aujourd'hui la tendance est au développement de réseaux étendus, déployés à l'échelle d'un pays ou du monde entier. La diffusion de l'information en est l'illustration la plus évocatrice. Cependant, l'image du filet tissant des liens multiples entre des hommes ou des machines s'accompagne d'une circulation particulière. L'information véhiculée par la voix, l'écriture ou les images, peut être ramenée à un langage informatique et remplacée par un échantillonnage de bits. Elle devient alors une entité totalement abstraite susceptible d'être entièrement traitée par des outils – automates, processeurs, ordinateurs etc. Cet aspect particulier n'est pas sans influencer le concept de réseau étendu aux sciences sociales et humaines. Il met l'accent sur les risques de déperdition particulièrement sensibles lors de la transmission langagière.

Dans le domaine des sciences sociales et humaines, le concept de réseau présente des caractéristiques spécifiques en matière d'organisation et de connexion entre les personnes. Ces deux aspects - organisation et connexion – sont interdépendants et constituent les conditions nécessaires à l'existence même d'un réseau.

1.3.1.2. Les caractéristiques d'un réseau : organisation et connexions

1.3.1.2.1. Réseau et organisation

Le premier effet d'un réseau est d'organiser une situation chaotique, en vue d'une finalité identifiée. Sa mise en place implique de distinguer et d'isoler des groupes ou des

individus en tant qu'éléments singuliers. Cette distinction revient à effectuer une catégorisation préalable parmi un ensemble de personnes. Les catégories servent d'une part à différencier et d'autre part à regrouper les différences par similitude. Dans le cas d'un réseau social ayant pour nœuds des groupes d'individus, il s'agit de regrouper ceux qui présentent des "mêmetés" selon l'expression de F. Dolto. Aristote élucide les sens du "même" : il oppose l'identité numérique à l'identité de l'espèce et du genre. L'identité numérique désigne la possibilité d'utiliser plusieurs mots pour une seule chose, par exemple *vêtement* et *manteau* peuvent désigner une seule et même chose, de même que *aide spécialisée* et *aide pédagogique*. L'identité selon l'espèce - un homme et un homme - ou selon le genre - un homme et un cheval - désigne une constance de propriétés conférant une même identité aux objets. Cette subtilité d'analyse laisse entrevoir la difficulté d'établir avec précision des classements sans interférences abusives. Les catégories, qui luttent contre la confusion et l'ambiguïté, représentent aussi une limite à la perception de la variété, un obstacle à la discrimination de l'expérience. L'écueil principal est de gommer les différences instituées par une réduction excessive de la complexité, et de rigidifier la pensée.

Si le réseau organise un chaos initial en identifiant des pôles, il s'oppose à toute structure représentée notamment par les organigrammes arborescents ou pyramidaux. Une structure, par le pouvoir qu'elle met en scène, tend à alourdir, à rigidifier, à solidifier. Le réseau au contraire n'existe que par sa fluidité, sa flexibilité, sa souplesse. Il est imprévisible, à l'image du ruissellement de la pluie sur le sol. Il est sans hiérarchie, comme le réseau téléphonique qui permet toutes les communications à égalité.

1.3.1.2.2. Réseau et connexions

Le réseau organise non seulement en différenciant mais aussi en connectant des groupes ou des individus. C'est "un ensemble de nœuds interconnectés" ¹⁴. Ces nœuds, déterminés, fondés sur une différence, sont aussitôt reliés entre eux par des règles et des procédures élaborées au service d'un but. La connexité est la marque distinctive du réseau. Cette propriété qui concerne les liaisons effectives se double d'une qualité semblable transposée dans le domaine du possible : la "connectibilité" ou capacité à réaliser un grand nombre de liaisons entre les personnes constituant le réseau. Ces deux aspects, connexité effective et connexité virtuelle, lui donnent toute sa puissance d'organisation. Ils provoquent des phénomènes d'inclusion ou d'exclusion et "dessinent les fonctions et les processus dominants de nos sociétés" ¹⁵. La cooptation ou la mise à l'écart d'un réseau, subie ou délibérément choisie, a des conséquences manifestes au niveau de l'accès à la culture, du pouvoir exercé et de la capitalisation de richesses de toute nature. Elle soulève des questions éthiques fondamentales.

La connexité, par définition, ne clôt pas le réseau mais au contraire le rend possiblement tentaculaire. "Les réseaux sont des structures ouvertes, susceptibles de s'étendre à l'infini, intégrant des nœuds nouveaux en tant qu'ils sont capables de

14 CASTELLS M. (1996- 2001) La société en réseaux, l'ère de l'information, Fayard, Tome 1, p. 576

15 Ibidem p. 576

communiquer au sein du réseau" ¹⁶ . La connexité active est source de vitalité et de dynamisme : elle permet d'accroître la circulation des biens, des idées, des savoirs et favorise l'échange de compétences. Néanmoins, cet effet est tributaire des moyens techniques utilisés pour l'établissement des relations. Par exemple, les transmissions traditionnelles de message oral ou écrit, par le téléphone ou le courrier postal, et les transmissions mises en œuvre au moyen de technologies opérant à la vitesse de la lumière, par le réseau internet, ne sont pas de même nature et ne produisent pas les mêmes attendus chez les personnes à qui les messages sont destinés. Les supports utilisés véhiculent avec eux des particularités d'ordre spatio-temporel : délais de transmission, disponibilité des données, territoire couvert etc. Aujourd'hui les vitesses de circulation de l'information permises par les nouvelles technologies démultiplient la connexité et opèrent une véritable révolution. La spécificité du mode d'organisation en réseau envahit toutes les sphères sociales et professionnelles.

La connexité inscrit le réseau social dans un espace géographique et organise le territoire selon des règles et des lois qui ne sont pas celles de la territorialité administrative, mais celles de la réticulation. Les notions comme celles de célérité, de circulation, d'accessibilité se substituent à celle de distance. Les projets d'acteurs localisés dans l'espace se délocalisent ou font entrer d'autres acteurs dans leur territoire. Les frontières territoriales classiques du réseau réel s'effacent au profit d'un réseau virtuel à tendance expansionniste. L'extension des connexions obéit cependant à un principe de contingence et de performance. Elle doit obligatoirement être rapportée à une échelle spatio-temporelle garantissant le maintien d'un certain nombre et d'une certaine qualité des mises en relation.

Tout fonctionnement en réseau demande, pour perdurer de façon satisfaisante, des régulations adaptatives ou stabilisantes. Ces régulations portent aussi bien sur la définition des nœuds du réseau, leur différenciation, leur "formatage", que sur les liens, les arcs, les connexions qui se réduisent ou se multiplient. L'important est d'assurer l'adaptation du réseau à un environnement changeant, tout comme l'organisation des systèmes s'adapte aux évolutions extérieures. Or, l'évolution majeure aujourd'hui est celle de la prolifération de réseaux. Les régulations internes ont à prendre en compte la nécessité d'adaptation à d'autres réseaux en vue de liens inter réseaux. Ces liaisons représentent un enjeu d'avenir : le pouvoir est entre les mains de ceux qui manient les commutateurs de connexion entre réseaux.

1.3.1.3. Le réseau comme gabarit du RASED

Le dispositif d'aides, qui se caractérise à la fois par son organisation en nœuds distincts et ses connexions, apparaît par ces signes comme un véritable réseau.

Les nœuds qui le composent nécessitent d'être identifiés avec précision. Cette identification est rendue possible par la reconnaissance de catégorisations professionnelles, fondées elles-mêmes sur des catégorisations d'élèves. L'identité des uns ou des autres découle de traits communs caractéristiques d'une catégorie. Pour les enseignants, ces traits sont relatifs à la fonction et découlent du diplôme autorisant

¹⁶ I. bid. pages 576-577

l'exercice au poste occupé.

Les connexions que le RASED est amené à développer sont à la fois internes et externes. Plus leur nombre et leur qualité sont élevés, plus le RASED est efficient et efficace, en terme de performance et d'adaptation satisfaisante au contexte. La valeur du RASED réside dans la réalisation de rencontres adaptées, autrement dit dans la mise en place de relations professionnelles suivies d'actions concertées. Elle réside également dans le potentiel qu'il incarne comme réseau virtuel reliant possiblement des acteurs encore tenus à l'écart. La mise en œuvre de cette connexité matérialise la collaboration réclamée par l'Institution. Elle passe avant tout par des rencontres face à face dont le vecteur essentiel est le langage, oral ou écrit. D'autres supports techniques peuvent être employés : téléphone, courrier postal ou mail, mais ils restent périphériques et soumis au travail "présentiel".

Le RASED, attaché à une circonscription de l'Education nationale, couvre un territoire et dessert une unité géographique déterminée. L'ensemble des nœuds avec lesquels il peut entrer en relation est fini. L'exigence d'une qualité de connexité impose que ce nombre soit à mesure humaine. Mais le réseau initié par le RASED ne se borne pas aux "écoles de l'Education Nationale". Il contribue plus globalement à l'organisation de l'éducation dans la ville ou la région, avec l'aide d'autres acteurs appartenant à d'autres réseaux. Ainsi le dispositif d'aides spécialisées, mettant en contact des réseaux divers que les pratiques planificatrices tendent habituellement à séparer, détient-il un pouvoir organisateur important.

Si le RASED présente les principales caractéristiques d'un réseau au sens conceptuel, il s'en distingue par l'existence d'un pouvoir pyramidal. Il est soumis à l'autorité d'un supérieur hiérarchique, l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription dont il dépend. Le pilotage effectué par l'IEN relève d'un paradoxe, si l'on s'en tient à la signification expresse du vocabulaire. Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté porte en sa désignation une ambiguïté fondamentale : il s'appelle réseau mais littéralement n'en est pas vraiment un. Par ailleurs, les connexions présentent une dimension humaine qui mérite d'être explorée plus attentivement.

1.3.2. Le concept de reliance

1.3.2.1. La présentation du concept de reliance

Le terme de reliance a été utilisé pour la première fois au début des années cinquante par des chercheurs qui l'ont appliqué à la presse et aux médias. Parmi les fonctions assumées par la presse écrite - information, formation, expression, visée psychothérapique ou récréative etc. - se dégage celle de reliance sociale. Celle-ci contribue au renforcement des liens pratiques et symboliques avec une communauté et lutte ainsi contre l'isolement. Tout particulièrement à l'œuvre dans la presse spécialisée, elle constitue un trait d'union entre professionnels d'un même secteur ou d'une même spécialité. Ce lien, d'ordre essentiellement culturel, se cristallise dans la mise en valeur d'intérêts, d'objectifs et de problèmes communs à cette profession.

Le concept de reliance apparaît en 1963 sous la plume de Roger Clausse comme un

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

"besoin psychosocial (d'information) : de reliance par rapport à l'isolement". Dans les années post-68, ce concept s'impose sous l'impulsion de Marcel Bolle de Bal. A la notion de connexion, la reliance ajoute "le sens, la finalité, l'insertion dans un système"¹⁷. Elle articule trois approches : sociologique, psychologique et philosophique. La première, sociologique, s'attache à étudier la médiatisation du lien social et la création de rapports sociaux complémentaires. La deuxième, psychologique, observe les phénomènes d'aspiration à de nouveaux liens sociaux. La dernière, philosophique, examine les liens manifestes ou latents entre reliance et religion. "Avec ses trois dimensions, (ce concept charnière) permet de saisir la dialectique sociale à l'œuvre, ses tendances à la réification, ses effets pervers et /ou paradoxaux : il fait saisir le lien social comme réalité essentielle de toute démarche de transition, de créativité interpersonnelle et institutionnelle"¹⁸. La reliance possède une double signification qui recouvre à la fois l'acte de relier ou de se relier et le résultat de cet acte. Elle est d'une part agie, comme reliance en train de se réaliser, et d'autre part vécue, aboutissant à l'état de reliance. Elle se décline en plusieurs types : reliance cosmique, ontologique (entre une personne et l'espèce humaine), culturelle (reliance entre une personne et la société ou sa production), psychologique (reliance entre une personne et les diverses instances de sa personnalité), psychosociale et sociale (reliance entre une personne et un autre acteur social, individuel ou collectif : personne, groupe, organisation, institution etc.). C'est ce dernier aspect défini comme étant la "création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne" que nous retiendrons principalement au cours de notre étude¹⁹.

L'acte de relier implique un système médiateur. Celui-ci recouvre soit des ensembles de signes ou de représentations collectives telles que la langue, des objets de consommation, des croyances etc. permettant l'échange, soit des instances sociales modelant les rapports de reliance. Ce système constitue une structure facilitant l'analyse du tissu professionnel. Mais il donne également naissance à un produit : l'ensemble des liens de reliance obtenus évoquant une carte géographique relationnelle.

La reliance s'accompagne d'un antagoniste : la déliance définie comme la marque nécessaire d'une absence de liens ou la rupture d'une reliance. Le préfixe dé induit davantage ce dernier sens et laisse supposer l'existence antérieure d'une reliance alors qu'il ne peut y avoir au départ qu'indifférence. Le tandem déliance / reliance se révèle être un couple fondamental où les deux éléments sont indissociables. Edgar Morin, s'appuyant sur la théorie de l'inséparabilité, montre que ce couple constitue une des formes fondamentales de la vie²⁰.

17 BARBIER R. (1996) Du côté des Sciences de l'Education : la reliance, concept-clé du métissage culturel Orient-Occident in BOLLE DE BAL M. Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 1, p. 256

18 BOLLE DE BAL M. Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 1, p. 78

19 Ibid. p. 69

20 MORIN E. (1996) Vers une théorie de la reliance généralisée in BOLLE DE BAL M. (1996) Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 1, pp. 315-326

1.3.2.2. Les caractéristiques de la reliance : idéologie commune et moteur de rencontre

La reliance, pour relier et se concrétiser dans un lien réalisé, nécessite à la fois un liant et l'énergie indispensable au processus de mise en lien.

Le liant est d'ordre idéologique. Une idéologie peut être définie comme un ensemble de représentations qu'un groupe social se fait de lui-même dans ses rapports avec les autres et avec le monde. Ces idées, spontanées ou élaborées en systèmes, fonctionnent comme des évidences ou des théories en partie ou en totalité erronées, qu'il est nécessaire de distinguer des concepts scientifiques. Elles servent à légitimer une position intellectuelle, sociale, professionnelle etc. et masquent des enjeux implicites. Etroitement articulées à des idéologies pratiques, elles se réalisent dans des actions, comportements, institutions et appareils publics ou privés. L'idéologie peut également être conçue, à la suite de Nietzsche, comme un ensemble de jugements de valeur qui fixent les normes d'action d'un individu. Les valeurs ou "principes à partir desquels la société ou les individus procèdent à des choix"²¹ représentent chacune dans son ordre propre une sorte d'idéal, un critère ultime d'appréciation et de justification dont la force impérieuse et immatérielle pousse à agir. Elles sont sources d'émotion, de jugement et d'action, et étayent toute position idéologique.

Le liant, comme idéologie sous tendue par des valeurs, n'est qu'un aspect de la reliance. Il s'accompagne d'un moteur de rencontre fournissant l'énergie nécessaire à la réalisation du lien. C'est cette particularité qui fonde l'originalité du concept de reliance. Sans elle, le terme de reliance se substituerait seulement à "ce qui fait communauté", "ce qui est commun". La dimension de "mise en actes", de "force ou d'élan" introduit la dynamique par laquelle s'institue la communauté.

Cette dynamique comporte deux temps. Initialement, les individus se constituent comme sujets de cette communauté, soumis au "liant" qui trône comme un monarque absolu - Dieu, le Parti, le mouvement pédagogique... - et qui, dans une relation spéculaire, les assure de pouvoir dire "je" de cette place. Ils deviennent membres à partir de leur commune participation à ce qui les légitime en les assujettissant. Ensuite, par un mouvement inverse, le groupe assure son unité en s'opposant à ce qui n'est pas lui, jusqu'à transformer parfois cet autre en bouc émissaire. Freud évoque ce processus de "malaise dans la civilisation": "Il est toujours possible d'unir les uns aux autres par les liens de l'amour une plus grande masse d'hommes, à la seule condition qu'il en reste d'autres en dehors d'elle pour recevoir les coups... Le peuple juif, du fait de sa dissémination en tous lieux, a dignement servi, de ce point de vue, la civilisation des peuples qui l'hébergeaient"²².

Cette dynamique produit un "nous" dont il est possible d'analyser la forme et le degré selon le rapport entre conscience individuelle et conscience collective. D'après Georges

21 RAYNAL F., RIEUNIER A. (1997), Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés , Paris, ESF éditeur, p. 375

22 FREUD S. (1929-1971) Malaise dans la civilisation , Paris, PUF, édition 1971 p. 68

Gurvitch²³, plus le nous est fusionnel, plus le groupe est une unité indécomposable avec laquelle chaque individu se confond. Moins il est fusionnel, plus il est fort en pressions et en affrontement de personnalités. Les deux éléments sont en rapport inverse. Quand le "nous" se resserre, le "je", dans l'exaltation de sa participation, a le sentiment de s'affranchir de la pression et inversement. A mi-chemin entre les deux, le groupe s'équilibre, régulant attractions groupales et pressions individuelles.

L'activité professionnelle est propice au développement de communautés idéologiques mettant en oeuvre des valeurs. Elle favorise la reliance au point d'en devenir un fait de société. Renaud Sainsaulieu, durant la période 1970 – 1990, a étudié les rapports entre la constitution de groupes et les identités au travail. Il croise ses résultats avec ceux de la recherche Développement Economique et Social d'Entreprise (DESE) effectuée au LSCI-CNRS²⁴ et fait la synthèse des conclusions par un schéma rendant compte de la position et des liens de chacun. Tous les indicateurs descriptifs de reliance s'appuient nécessairement sur les critères de construction d'identités collectives susceptibles de constituer des groupes et des acteurs individuels repérables dans la vie des entreprises. Les résultats permettent de croiser deux axes : celui des relations inter-personnelles et collectives, allant d'une position très individualiste à très collectiviste, et celui de la valeur accordée à l'image et au statut réglementaire comparativement aux interactions stratégiques, c'est-à-dire à ce qui se passe vraiment entre les êtres. Ces axes délimitent quatre cadrans où se ventilent des formes identitaires correspondant à des degrés de reliance : relâchée, élective, fusionnelle ou négociée. Plus la sociabilité est faible, moins le groupe présente de cohésion. La reliance va de très faible par insuffisance de liant à élective et parcellaire selon l'importance donnée à l'imaginaire ou à la rencontre. Plus la sociabilité est forte, plus la communauté est soudée. La reliance va alors de très forte et fusionnelle, quand la priorité est donnée au statut, à évolutive et plus mesurée dès lors que ce qui est vivant supplante le cadre extérieur.

Un schéma, d'après R. Sainsaulieu²⁵, permet de visualiser les zones ainsi définies:

23 GURVITCH G. (1962) *Dialectique et sociologie* Paris, PUF

24 Les travaux de recherche cités ont été effectués "sur une centaine d'établissements de production, d'entreprises privées ou publiques et d'administrations, reposant sur cinq mille entretiens et une analyse statistique des indicateurs organisationnels, gestionnaires, économiques et socioculturels de systèmes socioproductifs" (SAINSAULIEU R. 1996 tome 2 p. 59)

25 SAINSAULIEU R. (1996) *La reliance par le travail, un fait de société* in BOLLE DE BAL M. *Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance*, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 2, p. 66

Déliance <i>Absence totale de liant</i>		Individuel (sociabilité faible) +		
<i>Retrait</i>				<i>Affinités</i>
Reliance relâchée <i>Insuffisance de liant</i>				Reliance électorale <i>Liant suffisant entre quelques uns</i>
Statut +				Interactions +
Reliance fusionnelle <i>Liant monolithique</i>				Reliance distanziée d'experts <i>Liant discuté et remodelé</i>
<i>Fusion</i>				<i>Négociations</i>
		Collectif (sociabilité forte) +		

Dans le secteur public, une nouvelle identité militante apparaît. Elle caractérise principalement les professionnels au contact d'usagers : service des impôts, des postes et télécommunications, des établissements d'enseignement etc. Ces acteurs, sous la pression d'une clientèle ou de parents de plus en plus exigeants, redéfinissent la conception même du service public par des initiatives multiples et adaptées. Ils se perçoivent comme co-inventeurs du service de l'Etat à ses administrés et apparaissent comme des professionnels particulièrement créatifs, tissant entre eux des liens de reliance concertée.

Appliquées au secteur professionnel, les caractéristiques nécessaires à la reliance apparaissent avec une intensité variable. Ces variations permettent alors de définir la qualité de reliance repérable entre les divers acteurs en présence.

1.3.2.3. La reliance comme miroir des liens professionnels entre enseignants spécialisés et généralistes

La reliance entre enseignants spécialisés et généralistes peut tout d'abord être approchée par un glissement métonymique. L'application première de ce terme au domaine du journalisme en donne l'occasion. Un mensuel, portant par exemple sur l'apiculture, relie et façonne un lectorat par une culture commune. A l'école primaire, le thème principal réunissant tous les maîtres concerne les élèves dits en difficulté. Ce sont alors les actions

de collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes qui jouent le rôle de journal par la ressource en connaissances et en écoute qu'ils représentent. Les enseignants se trouvent ainsi reliés dans une même recherche d'amélioration des pratiques. Mais, pour être reliants, les échanges proposés par le RASED doivent être possibles et ajustés à la situation. Comparativement, un journal invendu en kiosque reste lettre morte. Pour atteindre son but, il doit rejoindre le lecteur, l'intéresser, répondre à une attente. Le canal de diffusion doit par conséquent être approprié et les contenus correspondre aux besoins et désirs identifiés du lectorat.

La reliance entre professionnels du RASED et des écoles primaires s'établit initialement sur un liant, autrement dit sur la mise en œuvre de valeurs créant une communauté idéologique éducative. Tout groupe d'enseignants a, au minimum, une idéologie implicite. Les valeurs qui l'animent conjuguent praxis et éthique. Elles sont censées regrouper tous les acteurs autour d'une centration sur l'apprenant, compris comme personne déjà reliée ou possiblement à relier, en vue de la réussite de tous les élèves. Cette position éthique constitue une croyance fondamentale en l'éducabilité de tous. Et cette foi doit se concrétiser dans des pratiques d'enseignement réfléchies et adaptées, intrinsèquement valables. Le développement des potentialités humaines, avec l'aide du tiers médiateur que représente l'enseignant, s'effectue selon des règles à connaître et à respecter. La reliance entre RASED et Ecole primaire suppose donc une base idéologique commune qui se décline en une foi de base et des règles d'application. Ces deux aspects rapportés aux enfants en difficulté posent problème aux enseignants, suscitent une interrogation et font naître une demande. C'est ce qui constitue le moteur de la rencontre. La recherche de sens se mue en énergie pour faire équipe avec l'autre. La reliance, variable selon le degré d'implication de chacun, se fait "à la marge" par le biais des enfants "hors norme" en associant le questionnement sur l'éducabilité d'autrui et les pratiques de chacun. Elle ne relie que ce qui est possiblement fiable, c'est-à-dire les enseignants attentifs aux difficultés et soucieux d'y remédier. Elle donne naissance alors à un corps professionnel non morcelé et vivant, c'est-à-dire créateur de moyens à mettre en œuvre pour que chaque élève puisse réussir à l'école.

Dans le milieu scolaire, le couple reliance /déliance professionnelle et culturelle se retrouve nettement dans les relations entre enseignants. La reliance, toujours menacée de son antagoniste, est instable. Les professionnels oscillent entre le fantasme de la séparation et de l'union, du retrait et de l'engagement. Ils donnent de plus la préférence soit à l'individuel soit au collectif. Sous l'impulsion des personnels spécialisés du RASED, cette hétérogénéité tend à former un continuum et un accord autour de l'adhésion renouvelée au principe d'éducabilité et aux pratiques pédagogiques différenciées. En ce qui concerne les élèves, surtout pour ceux qui traversent des difficultés, la reliance suppose la déliance sociale et culturelle. Cette dimension à restaurer déborde largement celle qui vient d'être évoquée précédemment. Elle sert de toile de fond relationnelle où les liens entre enseignants peuvent se développer avec plus de force et d'efficacité.

La reliance, qui met en jeu l'énergie nécessaire à la rencontre avec l'autre, apparaît comme graduée. Dans sa forme la plus aboutie, autrement dit négociée, elle est obligatoirement de l'ordre d'une parole et peut être étudiée plus avant à l'aide d'une approche conceptuelle complémentaire.

1.3.3. Le concept de parole

L'étude de la collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes porte non seulement sur les phénomènes de reliance à l'œuvre entre ces professionnels mais encore sur les échanges langagiers, leur qualité et leurs effets. Dans cette perspective, il est nécessaire d'examiner ce que signifie l'utilisation du langage pour tout être humain, de décrire les contraintes et les règles auxquelles la parole doit se soumettre, de présenter également les possibilités qu'elle offre.

S'adresser à un autre est une pratique langagière qui ouvre à la fois sur le discours et sur la parole. Les termes qui désignent cette expérience sont nombreux et prêtent parfois à confusion. Après les avoir définis, nous verrons les conditions nécessaires à l'émergence de la parole et l'intérêt qu'elle présente pour le travail en RASED.

1.3.3.1. Une multiplicité d'expériences langagières : langage, discours, information, communication, parole

1.3.3.1.1. Le langage

Le mot langage apparaît au X^{ème} siècle. Il vient du latin *lingua*, *langue*, *organe de la parole*, *langage* et *tout objet en forme de langue*. Il lie dans un même terme à la fois une fonction, l'expression d'une pensée et sa communication, et le système de signes vocaux ou graphiques qui remplit cette fonction. "Le langage est une fonction psychologique correspondant à la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs anatomiques et physiologiques, se prolongeant en montages intellectuels pour se systématiser en un complexe exercice d'ensemble, caractéristique, entre toutes les espèces animales, de la seule espèce humaine"²⁶. Reconnue par nombre d'auteurs, la spécificité de l'homme est liée au langage. Toutes les espèces animales communiquent avec des codes plus ou moins élaborés mais aucune, sauf l'homme, n'a accès au langage qui rend possible l'abstraction, la généralisation et l'implication de chaque être dans un ensemble de signifiants.

Pour distinguer le langage comme fait social et le langage comme fait individuel, les linguistes à la suite de Ferdinand de Saussure opposent langue et parole. La langue est l'objet propre de la linguistique alors que la parole la déborde. La langue est "à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus"²⁷. La parole par contre ne relève pas d'une exécution collective, "elle est toujours individuelle et l'individu en est toujours le maître"²⁸. La structure de la langue qui répond à des conventions strictes, notamment grammaticales, laisse place à la liberté de parole

26 GUSDORF G. (1952) *La parole*, Paris, PUF, édition 1990, p. 5

27 DE SAUSSURE F. (1916-1991) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, p. 25

28 ¹ *ibid.* p. 30

des locuteurs. Cette dimension ouverte par la notion de parole sera par la suite explorée par Lacan et ses successeurs.

Le langage a une fonction essentielle de représentation. Il donne à l'homme la possibilité de représenter le monde par des signes et des symboles. "Tous les modèles classiques du langage convergent pour admettre comme un fait d'évidence que sa fonction essentielle est de représenter. Que ce soit le triangle fameux d'Ogden et Richards, la triade saussurienne du signifiant-signifié-référent, ou celle Freudienne en représentation de mots /représentation de choses et choses" précise Jacques Cosnier²⁹. Dans cette perspective, le langage permet d'établir une correspondance entre deux réalités distinctes, l'une donnée à observer et concrète, l'autre représentée par une construction abstraite. "A proprement parler, le langage ne crée pas le monde ; objectivement, le monde est déjà là. La vertu du langage est pourtant de constituer à partir de sensations incohérentes un univers à la mesure de l'humanité. Et cette œuvre de l'espèce humaine depuis les origines, chaque individu qui vient au monde la reprend pour son compte"³⁰. Ce jeu de correspondance double le cosmos d'un univers langagier. La chaîne des mots qui lie le monde et l'homme favorise une prise de position par rapport à la réalité. Elle importe plus que la chose nommée, dans la mesure où elle ouvre, par la maîtrise et la transformation du chaos des sensations, sur un monde qui donne sens à la personne.

Mais le langage a aussi une fonction essentielle de transmission. Si l'homme parle, s'il appelle le monde à l'existence par la création langagière, c'est parce qu'il rencontre un alter ego qui lui parle et auquel il répond. Les mots sont comme un trait d'union ou de désunion entre eux. Le langage offre à chaque être humain la possibilité d'une part d'exposer ses représentations individuelles par *le discours* - qui recouvre les phénomènes d'information et de communication, et d'autre part d'exprimer qui il est *par la parole*, au-delà des images.

1.3.3.1.2. Le discours

Le mot *discours* apparaît en français au XVI^{ème} siècle. Il est issu du latin *currere*, *courir*. Le préfixe *dis-* (autre forme de *dé-* ou *dés-*) qui marque la séparation, la divergence, infléchit le sens du verbe *currere* en donnant *discurrere*, *courir de côté et d'autre*, *discourir* et *discursus*, *discours*. Le discours, issu de la pensée, répond à une logique personnelle où la raison court d'un point (ou d'une assertion) à l'autre, n'ayant pas besoin d'un autre pour sa construction et son développement. Il ne requiert pas la présence *active* d'un tiers. Lors du journal télévisé de 20 heures par exemple, le présentateur fait état d'informations qui s'organisent en discours clos : celui-ci vaut pour lui-même, qu'il soit entendu ou non. Dans d'autres situations moins caricaturales, le discours tenu par l'un ou l'autre des participants d'un groupe peut garder ces mêmes caractéristiques. En classe maternelle par exemple, le moment météo est prétexte à des prises de parole solitaires et discursives.

29 COSNIER J. in TOUATI A. (dir) (1987) Communications Le journal des psychologues , numéro hors série, juin 1987, page 43

30 GUSDORF G. (1952) La parole , Paris, PUF, édition 1990, p. 12

- Quel temps fait-il aujourd'hui ?
- Il y a beaucoup de nuages.
- Le temps est gris, il va peut-être pleuvoir.
- etc.

Le discours peut être repris comme une balle dans un match de tennis. Mais cet échange, de l'ordre du savoir, de l'information, ne met pas en jeu la personne. Les propositions priment et, pétries d'une certaine logique, restent dans l'imaginaire de chacun. Ainsi le discours est-il articulé à l'exactitude des faits divers, des faits scientifiques etc. ou plus précisément se veut être comme tel. Il ne demande ou n'entraîne pas l'adhésion de l'être. La transmission d'informations ainsi que le contenu des messages de communication appartiennent au champ du discours et ne relèvent que de l'imaginaire.

1.3.3.1.3. L'information

Le mot information apparaît au XIII^{ème} siècle. Il est issu du latin *forma*, *forme servant à mouler les fromages* et *informare façonner, former (une idée) dans l'esprit*. Le préfixe in- correspondant à la préposition in, *dans*, est une marque d'intériorité qui renforce l'idée de mise en forme, de formatage. Le terme d'information, "*former dans*", véhicule ainsi une notion implicite de maîtrise et de pouvoir : le message à transmettre est intrinsèquement façonné pour celui qui doit le recevoir, indépendamment de lui. La généralisation actuelle du traitement mécanique de l'information, par l'informatique notamment, tend à standardiser l'in-formation des individus qui tendent à s'adresser à leurs semblables sur ce modèle. L'information est pourtant utile : elle fonde le raisonnement et les actions nécessaires à la satisfaction des besoins professionnels et personnels. Elle "désigne d'abord une communication de nouvelles, aussi rapide, complète claire et abondante que possible et qui renseigne l'homme d'aujourd'hui sur la mise en sûreté de ses besoins, des quantités qu'ils requièrent et des sources d'approvisionnement... L'information, en tant que transmission de nouvelles, est aussi le dispositif qui donne à l'homme, à tous les objets et à tous les fonds, une forme telle qu'elle suffise à assurer la domination de l'homme sur la terre entière et même au-delà de la terre"³¹. Requérant une vigilance d'utilisation, l'information demande néanmoins à ne pas devenir un mode d'expression langagière privilégiée. La réduction du langage en un tel instrument est une séquelle possible de la modernité. Martin Heidegger, conscient de ce danger, met en garde le lecteur sur le risque encouru. "A l'époque actuelle par suite de la hâte et de la banalité des écrits de tous les jours, un autre rapport à la langue s'instaure d'une façon toujours plus décisive. Nous croyons en effet que la langue, comme tout ce dont nous nous servons journallement, n'est qu'un instrument, l'instrument de la compréhension et de l'information... La conception de la langue comme instrument d'information est aujourd'hui poussée à l'extrême... dans le contexte de la construction des cerveaux électroniques, on ne fabrique pas seulement des machines à calculer mais aussi des machines à penser et à traduire... la machine à parler est devenue une réalité"³². L'usage de la langue comme principal vecteur d'information devient un phénomène exclusif, difficile à identifier tant il

31 HEIDEGGER M. (1962) *Le principe de raison*, Paris, Gallimard, p. 260

est banalisé. Mais, comme l'écrit Bernard Miege, "on ne doit pas oublier [...]qu'une information non communiquée voit sa production progressivement abandonnée"³³. Celle-ci est intimement liée à la notion de communication qui la déborde et, par une attention particulière portée sur la façon de la transmettre, lui permet d'exister.

1.3.3.1.4. La communication

Le mot communication apparaît au XIV^{ème} siècle. Il est issu de la racine indo-européenne *mei-* *changer, échanger* puis du latin *meare, aller, passer*. De ce verbe est issu *munus*, terme désignant *des échanges réglés par l'usage*. Avec le préfixe *com-* (forme savante de *co-* ou *con-*) signifiant *ensemble, avec*, il donne *communicare mettre en commun, recevoir en commun* et *communicatio*, qui indique *une convergence ou une situation de partage entre deux ou plusieurs personnes*. Le sens de *communicatio* se centre progressivement sur une seule des deux significations du verbe *communicare*. Le verbe *communicare* évolue en effet en deux mots distincts *communier* et *communiquer*, reprenant chacun une des significations initiales. *Communier* signifie *partager, recevoir ou éprouver avec d'autres* dans des interactions avec d'autres ; *communiquer, faire partager, donner une part de ce que l'on possède* dans une action à sens unique. Le terme de communication contient cette limitation sous jacente, c'est-à-dire la négligence voire l'abandon de l'idée de réciprocité. L'enjeu implicite mais non négligeable de ce glissement est de renforcer l'initiative et le pouvoir de celui qui communique par rapport à celui qui écoute. Littéralement la communication, centrée sur l'objet à communiquer et la façon de procéder, n'implique aucune rencontre.

La transmission d'un message est liée à l'information elle-même. Elle dépend intrinsèquement de la pertinence de son objet pour le milieu ou les réseaux où elle se diffuse. "Le message qui circule le mieux est celui qui flatte nos stéréotypes (...) celui qu'un récepteur peut facilement reprendre à son compte et coproduire. Pour voyager à travers le bruit, la moindre de nos informations doit se capitonner de redondance, de cautions et de séduction."³⁴ Daniel Bounoux propose le terme nouveau d'*inforcom*³⁵ pour rendre compte du lien étroit entretenu entre information et communication. Selon lui, la communication est un processus dont l'information est le contenu. L'une ne peut être appréhendée sans l'autre. L'étude de l'une entraîne celle de l'autre et vice versa. Tout comme lui de nombreux auteurs appréhendent ces phénomènes dans leur complémentarité. Ils soulignent les écueils d'une relation défailtante contenue dans la signification du terme lui-même et proposent des pistes pour les contourner.

Gregory Bateson, avec l'équipe de Palo Alto dans les années 1950, a conceptualisé la complexité des processus de communication sociale. Il définit deux niveaux : le

³² HEIDEGGER M. (1966) Questions III , Paris, Gallimard, p. 62

³³ MIEGE B. (1995) La pensée communicationnelle , PU Grenoble, p. 91

³⁴ BOUGNOUX D. (1995) *La communication contre l'information*, Paris, Hachette, p. 17

³⁵ Ibid. p. 19

premier, transmettre ; le second, savoir ce que l'on transmet. Cette théorie, avec ses applications comme notamment la thèse du *double bind* double contrainte, va s'avérer féconde, appliquée en particulier en psychothérapie et dans le monde de l'entreprise. Le *double bind*, qui appartient à la banalité quotidienne, est l'émission simultanée de deux niveaux de messages dont l'un contredit l'autre. Par exemple «Sois spontané» est un ordre intimant la spontanéité. Mais c'est aussi un paradoxe qui ligote l'autre dans une injonction impossible à satisfaire : obéir à la lettre conduit à désobéir à l'esprit en cessant d'être spontané. L'échange entre deux, qui peut receler des vœux contradictoires, produit un résultat relationnel actif, par exemple une situation de conflit permanent aboutissant au renforcement réciproque des types de comportement.

Dans le sillage de Bateson, Paul Watzlawick précise : "Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication"³⁶. La communication se compose d'informations transmises comme des objets relationnels, constituants de la relation à l'autre, et susceptibles de la distordre ou l'annuler. Il n'y a pas d'information en soi. Aucune transmission ne s'effectue sans l'existence d'une "métacommunication" qui fait écho aux phénomènes inconscients. Toute information, relative par définition au sujet connaissant, est susceptible d'infléchir la relation et par suite les réactions de l'interlocuteur. Personne ne peut fonctionner de façon détachée à la manière d'un ordinateur. Chaque individu donne ou reçoit l'information elle-même en lui intégrant les signaux relationnels émis par l'autre, en réagissant avec sa personne aux marques ou aux thèses d'un autre. "On n'lit pas tous le même journal" chante Alain Souchon. De même, tous les auditeurs n'écoutent pas de façon identique un discours prononcé pourtant par un seul orateur. Mais si le discours de l'autre, dans une image réelle ou virtuelle, a une action effective sur le propre monde imaginaire de chacun, il n'est pas suffisant pour provoquer une rencontre. Il peut même la rendre impossible par des distorsions relationnelles qu'il s'agit de déjouer. Les situations de double bind nécessitent par exemple, au moyen d'un travail psychothérapique, un remodelage de l'économie du système relationnel de ceux qui y sont pris.

Tout comme les chercheurs de Palo Alto, Daniel Bougnoux insiste sur le primat de la relation et celui de l'énonciation, en matière de communication. En ce qui concerne la relation, la notion de contexte est primordiale. Il est très différent d'assister à un meurtre au théâtre ou dans la rue et tous les échanges langagiers à ce propos en seront colorés. La notion de sens, ou de finalité sous-jacente au dire, est également déterminante. La façon d'affirmer, de questionner, de répondre, d'ordonner, d'amuser constitue en elle-même un système d'action ordonné à un but, tissant la toile où l'information viendra se prendre. "Pour acheter et vendre, il faut paraître, séduire et serrer des mains ; pour devenir député ou chef d'entreprise il faut fréquenter les cocktails et entretenir un réseau de relations publiques. Mais pour écrire de substantiels reportages sur l'hôte de l'Elysée ou sur la profession médicale, la communication s'impose aussi comme condition d'accès à des informations sensibles. Il ne suffit donc pas d'opposer simplement la communication à l'information comme deux entités extérieures, il faut saisir leurs relations antagonistes-complémentaires et comprendre que la seconde émerge de la première, ou

³⁶ WATZLAWICK P. HELMICK BEAVIN J. Don D. JACKSON (1967-1972) Une logique de la communication, Paris, Seuil p 52

peut y demeurer captive"³⁷. En ce sens, le cadre relationnel mis en place laisse émerger, ou tue avant qu'il ne vienne au jour, le dire convoité ou espéré. La mise en lumière de cet aspect commercial rejoint les analyses de Pierre Bourdieu : la maîtrise de la communication peut se transformer en instrument de pouvoir tout comme le discours devient un produit dont la valeur est livrée à l'appréciation du marché³⁸. Cependant, si la notion de contexte ou la finalité poursuivie est importante, l'énonciation l'est tout autant. Certaines conditions physiques, psychologiques et sociales font qu'une information passe mieux qu'une autre. Si l'énoncé représente un fait, la formulation en est un autre qui conditionne le premier. Pour déceler d'éventuels dysfonctionnements, il est nécessaire de se focaliser tout autant sur le dire que sur le faire réalisé par le dire. Cette position bute encore sur l'obstacle majeur soulevé par la notion de communication : la réunion des conditions nécessaires à l'instauration d'une relation est insuffisante pour susciter à coup sûr une sortie de l'imaginaire individuel. "Ce que deux hommes communiquent entre eux, c'est essentiellement l'expression, dans un langage, de leurs apprentissages inconscients, de leurs automatismes culturels" précise Henri Laborit³⁹. Or, communiquer ses propres images c'est-à-dire exposer son monde de représentations façonné par le groupe social d'appartenance, n'est pas sortir de soi, ni rencontrer l'autre. Les deux imaginaires en contact peuvent simplement glisser l'un sur l'autre comme deux liquides non miscibles. Ils peuvent aussi se façonner l'un l'autre, dans un rapport de force publicitaire ou marchand récusant l'adhésion de l'être.

Quitter son monde personnel pour aller à la recherche de l'autre s'appuie non sur le désir d'expansion et de colonisation mais sur le désir mutuel de reconnaissance. La relation humaine déborde les stratégies de pouvoir, les contenus de la connaissance elle-même et espère l'improbable rencontre. En ce sens la communication ouvre une brèche où l'inimaginable peut surgir sous forme d'altérité. "Communiquer avec autrui, c'est aider l'autre à confirmer sa différence par rapport à soi et cette opération de différenciation se révèle par une jubilation spécifique, celle de savoir qu'on ne sait pas"⁴⁰. Cette aide, "*aider l'autre*" passe par le langage, "l'être de l'homme porté à la conscience de soi"⁴¹, et plus spécifiquement par la parole.

1.3.3.1.5. La parole

Le mot parole a pour origine la racine grecque *bal/blê/bol-* portant l'idée de *lancer*. Cette racine a donné le verbe *ballein*, *jeter* et, avec le préfixe *para* à côté, *paraballein*, *jeter à côté*, *comparer* d'où *parabolê* signifiant *action de jeter à côté*, *de mettre en parallèle*, *comparaison et courbe géométrique*. Ce terme est devenu en latin *parabola*, *parabole* puis

37 BOUGNOUX D. (1995) La communication contre l'information Paris, Hachette, p. 93

38 BOURDIEU P. (1982) Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques, Fayard

39 LABORIT H. in TOUATI A. (dir) (1987) Communications Le journal des psychologues, numéro hors série, juin 1987, page 31

40 ORGOGOZO I. (1988) Les paradoxes de la communication, Paris, Les éditions d'organisation, p. 15

41 GUSDORF G. (1952) La parole, Paris, PUF, édition 1990, p. 12

récit. Il s'est altéré ensuite en paraula, *parole*, donnant le verbe paraulare, *parler*.

Selon Didier Anzieu, la parole "est une ligne de crête qui s'élève sur deux versants, l'un constitué par des représentations inconscientes de choses articulées aux vécus sensoriels, kinesthésique et cœnesthésique et à des images du corps, l'autre fourni par le système de la langue"⁴². Elle associe deux éléments spécifiques du fonctionnement humain : l'inconscient et la langue. Cette particularité la rend constitutive de l'existence humaine. "L'homme est homme en tant que celui qui parle" dit aussi Martin Heidegger. Autrement dit l'homme seul est en capacité de parler, ce qui ne signifie pas qu'il l'exerce nécessairement. Par exemple, l'enfant qui ne phonématise pas encore, parle déjà. Il peut entrer dans une écoute, c'est-à-dire lier les éléments qui sont en lui (sensations, émotions, pulsions...) aux éléments langagiers qui viennent d'un autre. Mais il a aussi la possibilité de s'en abstraire. Cette position de refus, d'acceptation partielle, de biaisement du langage et de la parole constitue l'élément central de toute psychopathologie humaine.

43

Plus précisément, que veut dire parler ? Les caractéristiques de la parole comme extériorisation, activité de l'homme, expression qui représente le réel et l'irréel ne suffisent pas à délimiter la parole en ce qu'elle est. Les mythes, ou les textes sacrés, tentent de restituer le sens de la parole dont l'autorité s'impose à l'univers.

Dans la mythologie grecque, le don du langage est d'origine divine. Les dieux ont une parole créatrice initiale communiquée ensuite à l'homme. Orphée, par exemple, poète mythique, charme de ses incantations les hommes, les bêtes, les plantes et les pierres elles-mêmes. Tous obéissent à sa voix, même les puissances infernales qui lui rendent sa jeune épouse Eurydice. Dans le mythe, le pouvoir des mots mis en musique n'agit pas comme un talisman magique et ne supporte pas de résistance : celui qui les prononce et ceux qui les entendent doivent changer sous son action transformatrice, sous peine de mort. "La parole est structure d'univers; elle procède à une rééducation du monde naturel, qui grâce à elle devient la surréalité humaine, à la mesure de la nouvelle puissance qui l'a suscitée"⁴⁴.

De même, dans toutes les grandes religions, existe une doctrine du Verbe divin dans l'institution du monde. Chez les hébreux notamment, la parole de Yahvé est au commencement de toute chose. Elle donne existence au ciel, à la terre et à tous ses éléments, à l'homme et à la femme par le seul énoncé du nom. Le mot ne tient pas lieu d'étiquette plus ou moins arbitraire. Il contient en lui-même la révélation de ce qu'il désigne. Connaître le nom et le prononcer, c'est avoir barre sur le réel. Selon cette logique le nom de Dieu "YHV", imprononçable, n'en est pas un. Il est seulement l'affirmation d'une existence, "je suis qui je suis". La religion chrétienne affirme, elle aussi, l'origine divine de la Parole. "Au commencement était le Verbe et le verbe était avec Dieu

42 ANZIEU D. (1977) Psychanalyse et langage, du corps à la parole, coll. Inconscient et culture, Dunod, p. 24

43 En ce sens par exemple tout autiste est capable de parole, même si sa position de refus est souvent pointée. Le travail d'Howard Buten dans ce domaine est remarquable.

44 GUSDORF G. (1952-1990) La parole, Paris, PUF, p. 13

et le Verbe était Dieu. Il était au commencement avec Dieu"⁴⁵. Les Evangiles s'accordent à dire que Jésus-Christ est le Verbe incarné. Il est la Parole de Dieu faite homme et par sa puissance fait oeuvre de vie en traversant la mort.

Mais la parole humaine n'est pas celle du Dieu créateur et ne peut prétendre la dupliquer. Elle tente seulement de représenter l'irreprésentable, autrement dit ce sur quoi l'homme bute : le réel, marqué par les questions vie/mort, vérité/mensonge, masculin/féminin.

Pour Heidegger, la parole est une énigme qui ne peut être capturée et réduite à l'aide de représentations déjà fixées. La pensée ne peut rendre compte de la parole dans ce qu'elle a de plus fondamental sans la détourner de ce qu'elle est. "La parole est parole". Pour accéder à ce qu'elle est, Heidegger propose de l'expérimenter. Telle est la visée de l'ouvrage "**Acheminement vers la parole**". Il suggère un chemin vers la parole à travers le parler poétique, plus précisément à partir du poème de Georg Trakl⁴⁶. Il montre ensuite que la recherche de la dimension originelle de la parole déborde largement le domaine poétique et qu'elle peut s'appliquer à la parole de chacun selon un mode analogue. En effet, chaque homme est capable de parole, il suffit que chacun se rende attentif au rapport noué avec elle.

Un soir d'hiver Quand il neige à la fenêtre, Que longuement sonne la cloche du soir, Pour beaucoup la table est mise Et la maison est bien pourvue. Plus d'un qui est en voyage Arrive à la porte sur d'obscurs sentiers. D'or fleurit l'arbre des grâces Né de la terre et de sa sève fraîche. Voyageur entre paisiblement ; La douleur pétrifia le seuil. Là resplendit en clarté pure Sur la table pain et vin

Le poème de Georg Trakl décrit un soir d'hiver. Une étude littéraire classique pourrait conduire à en analyser le contenu et à en cerner la forme. Heidegger propose d'échapper à la prison des représentations ainsi construites, où la parole naissante se trouve muselée et réduite au silence. Selon lui, la parole n'est pas seulement l'expression d'une vision du monde et des mouvements psychiques de l'homme. Elle n'est pas davantage limitée à une activité spécifiquement humaine. En elle-même, "la parole est parlante"⁴⁷.

Tout d'abord, elle nomme. En nommant, elle appelle et rend proche à l'auditeur ou au lecteur ce qui est appelé. Dans la première strophe, le poème nous rend présents le soir, la neige, la fenêtre, la cloche qui tinte : "Quand il neige à la fenêtre, que longuement sonne la cloche du soir...". Cette présence ne s'inscrit pas pour autant dans une matérialité concrète, elle est simplement proximité "logée au cœur de l'absence". Dans la seconde strophe, ce ne sont plus les choses du monde mais le monde de l'homme qui est invité à venir : "Plus d'un qui est en voyage arrive à la porte...". L'invitation au monde s'élargit ensuite et appelle sa totalité, qui unit humain et sacré, par la métaphore de "l'arbre des grâces". Ces deux invitations simultanées, aux choses et au monde, se traversent l'une l'autre et définissent un milieu entre elles deux. Ce milieu est un point de

45 Bible de Jérusalem, Jn 1,1-2

46 HORWITZ Kurt 1946 Poésies de Georg Trakl, Nouvelle édition suisse, cité par HEIDEGGER p 19

47 HEIDEGGER M. (1959-1976) Acheminement vers la Parole, Paris, Gallimard, p. 21

jonction particulier : il est maintenu ouvert par "la tendresse intense de l'intimité. (...). L'intimité où monde et chose sont l'un pour l'autre n'est pas fusion où tous deux se perdent. Il ne règne d'intimité que là où ce qui est à l'unisson, monde et chose, devient distinction pure et demeure distinct. Au milieu des deux, dans l'entre-deux où monde et choses diffèrent, dans leur inter, règne le Dis- de leur jonction. L'intimité, monde et chose, se déploie dans le dis- de l'entre-deux, dans la Dif-férence"⁴⁸.

Ce milieu n'est pas une médiation qui permettrait de rattacher monde et choses par un élément tiers. Il est leur lieu d'émergence unifiée, la topique de leur déploiement. "La Dif-férence, en tant que milieu, fait d'abord arriver monde et choses jusqu'à leur déploiement – c'est-à-dire dans ce rapport mutuel dont elle porte et supporte l'unité"⁴⁹. Elle accorde monde et chose, les *approprie* l'un l'autre - dans un jeu d'appropriement⁵⁰ - en nommant chaque élément du mot *approprié*, c'est-à-dire du mot juste.

La Dif-férence, lieu d'un rassemblement dans l'unité, est douleur et apaisement : "Voyageur entre paisiblement ; La douleur pétrifia le seuil". La paix fait suite au déchirement douloureux initié par la distinction et la séparation originelles et se redouble dans le silence. Elle survient en fin de poème quand monde et choses, une fois déployés et appropriés, laissent entrevoir le sacré : "Là resplendit en clarté pure sur la table pain et vin". Heidegger montre que cette troisième strophe réunit intimement l'injonction à venir des choses et du monde. Cette injonction, "c'est le parler de la parole"⁵¹ qui invite le monde des choses et les choses du monde à venir en intimité dans l'entre-deux de la Dif-férence. Le mouvement impulsé traverse tour à tour le déploiement, la douleur de la séparation, l'appropriement, l'apaisement, le silence, l'injonction à recueillir l'injonction de la Dif-férence etc. Ce mouvement suit une spirale sans fin et invite in fine à répondre à cette parole et à parler soi-même.

La parole parlante résulte du jeu de la Dif-férence. Ce jeu, manifeste dans le parler poétique, s'exerce de manière analogue dans un parler plus ordinaire. La parole naît alors non de la dif-férence entre monde et choses mais de la dif-férence entre les êtres. Ainsi la parole n'est-elle pas de même nature que le discours. Elle "désigne la réalité humaine telle qu'elle se fait jour dans l'expression. Non plus fonction psychologique, ni réalité sociale, mais affirmation de la personne d'ordre moral et métaphysique"⁵². Elle n'a rien à voir avec la logique et la sphère du savoir. Elle appartient au monde du symbole.

Cette caractéristique nécessite quelques éclaircissements. Le mot symbole, apparu dans la langue française au XV^{ème} siècle, a deux origines, l'une grecque, l'autre latine. En grec, *symbolon*, construit sur la même racine *bol-* que le mot parole, signifie *signe de*

48 *Ibid.* p. 27

49 *Ibid.* p. 28

50 mot attesté en vieux français qui traduit au plus près le mot de Ereignis utilisé par Heidegger

51 HEIDEGGER M. (1959-1976) *Acheminement vers la Parole*, Paris, Gallimard, p. 32

52 GUSDORF G. (1952-1990) *La parole*, Paris, PUF, p. 5

reconnaissance. En latin, *symbolum* désigne *le symbole des Apôtres, résumé des principales vérités du christianisme, dont la récitation est le signe de reconnaissance de ceux qui partagent cette foi*. Le terme de symbole recouvre en réalité une notion subtile. Il décrit quelque chose d'invisible, de l'ordre de la limite et de la reconnaissance. Pour expliquer cette notion E. Ortigues part de l'image de la tessère antique coupée en deux et distribuée aux partenaires comme objet source de reconnaissance⁵³. Un autre exemple, le procédé du billet de banque déchiré en deux, communément utilisé dans la mafia, permet d'en saisir la signification. Chaque morceau du billet est remis à deux personnes qui ne se connaissent pas. Chacun des deux éléments séparés, de surface inégale, n'a pas de valeur. Les morceaux, à égalité de sens et non d'importance, ne valent que par leur réunion. Le signe de reconnaissance jaillit quand les deux éléments démontrent qu'ils sont faits l'un pour l'autre, en correspondant parfaitement l'un à l'autre. La ligne de brisure qui coapte fait alors symbole. Sans être fixe, le symbole vient toujours à la place d'autre chose. Ce peut être un quelconque objet brisé dont la coaptation des moitiés devient signe d'alliance. En ce sens, les productions langagières peuvent être des symboles, c'est-à-dire une parole qui fait lien entre deux sujets. Quand je m'adresse à quelqu'un, je ne sais pas si je parle vraiment, si ce que je dis fait sens pour l'autre. Mais j'espère une réponse. L'autre me répond sous l'effet de ma propre parole. Et si "ça parle", il y a coaptation et reconnaissance. La parole n'est ni de l'un, ni de l'autre. C'est un élément tiers, qui permet à deux êtres de se reconnaître dans une rencontre. Cette rencontre ne fait que renforcer l'altérité de l'un et de l'autre. Les deux moitiés et les deux porteurs de l'objet sont nécessairement différents pour témoigner possiblement une complétude. La parole, qui fait lien, fait coupure dans le même mouvement. Elle est dite symbolique parce qu'elle s'échange entre deux sujets égaux dans l'existence, parce qu'elle naît d'une reconnaissance et d'une rencontre.

De ce fait, "La parole est à la constitution du sujet ce que le langage est à la définition de l'espèce humaine"⁵⁴. Autrement dit, si le langage est essentiel pour caractériser l'homme dans ses facultés d'appropriation et de recréation du monde, la parole l'est tout autant dans l'advenue de l'homme comme sujet. L'enfant, par exemple, n'apprend pas les mots parce qu'on lui désigne un objet. Il les répète et les mémorise parce qu'il a l'intuition que l'autre veut entrer en relation avec lui quand il s'adresse à lui. Le moteur de l'apprentissage langagier pour l'enfant est uniquement constitué du lien à l'autre. Ce lien est le désir de l'autre au double sens de "je veux le rencontrer, et je veux qu'il désire me rencontrer". Dans la mesure où l'enfant est pris dans le langage de l'autre, il peut s'y reconnaître et ainsi "ça lui parle". Il peut alors se construire en tant que personne et entrer en relation. Il devient "je", sujet en face d'un autre sujet, au sein du groupe qui parle la même langue.

1.3.3.2. Les caractéristiques de la parole : altérité et relation

53 ORTIGUES E. (1962) *Le discours et le symbole*, Paris, Aubier

54 CHANLAT J. F. (dir) (1990) *L'individu dans les organisations, les dimensions oubliées*, Québec, Paris, Ed Eska, Presses de l'Université de Laval, p. 81

Le surgissement d'une parole requiert des conditions : pour parler, il faut être au moins deux, en relation d'altérité. Pour Hegel ⁵⁵, ces deux critères sont essentiels. Le sujet comme conscience-de-soi n'advient que dans le champ du collectif. Il ne peut être réduit à une conscience-de-soi solitaire parce qu'il n'existe qu'en tant qu'"être reconnu". La conscience-de-soi ne se saisit que dans sa différence avec une autre conscience-de-soi, semblable - identique selon l'espèce - et singulière - dans une radicale altérité. Elle existe uniquement comme *moi* quand, à la recherche du savoir absolu, elle se découvre dans le miroir d'un autre. L'autre conscience-de-soi lui renvoie alors des images. Ainsi, par le truchement de la différence, le sujet vient-il à la conscience.

Le mot différence apparaît au XII^{ème} siècle. Il est issu de la racine indo-européenne *bher*, *porter*, du grec *pherein*, *offrir* et du latin *ferre*, *porter*, *supporter*, *rapporter*. L'ajout du préfixe *dis-*, qui marque la séparation, la divergence, a donné *differe*, *reporter à un autre moment*, *porter dans des sens divers*, et *différentia*, *fait de se comporter de manière diverse* (opposée).

La différence s'applique à deux ordres différents : l'ordre imaginaire et l'ordre symbolique. La différence dans l'imaginaire compare ce qui peut être comparé. Elle fait dire par exemple qu'un enfant est plus vieux, plus grand, plus gros qu'un autre. Pour effectuer ce type de comparaison, seule la détermination de catégories d'images est nécessaire. Aucun tiers n'est requis. La différence dans le symbolique est la radicale différence. Heidegger nomme la radicale différence constitutive du surgissement de la parole : *dif-férence*. La parole naît de la *dif-férence* et affirme la *dif-férence*. Elle tranche et fait tomber images et différences. Témoignant de l'unité à l'origine dans l'ordre du réel, elle est irréprésentable et inappropriable. Elle renvoie à l'Autre de l'altérité dont participe l'un et l'autre qui parlent.

Le mot altérité vient d'une racine indo-européenne **al-*, *autre* représentée en grec par *allos*, *autre*, *allèlon*, *les uns les autres*, qui indique une réciprocité. En latin la racine **al-* a donné *alius*, *différent*, *autre parmi plusieurs* et *alter*, *l'autre de deux*, *opposé à l'un*, d'où *alteritas*, *caractère de ce qui est autre*. Le terme altérité apparaît au XIV^{ème} siècle et signifie changement. Aujourd'hui, l'altérité, qui s'oppose à ce qui est identique, est la qualité d'être autre. L'altérité est en soi et en dehors de soi. Une part d'inconnu, qui provient de l'Autre, sourd à l'intime de soi, donnant corps au *je* du sujet (*moi/je*). *Je* n'advient qu'en perdant sa conscience-de-soi dans un effet d'altérité, non maîtrisable. "*Je est un autre*". Simultanément l'altérité d'autrui manifeste une part de l'Autre en tant que sujet. Pour que "*ça parle*", l'altérité en chacun est nécessaire à l'altérité entre. L'altérité est dans la division du sujet, entre le moi et le je. Elle est dans le même instant entre (*moi/je*) et (*toi/tu*).

Selon Paul Ricoeur, l'altérité ne s'ajoute pas du dehors au sujet, mais est constitutive de son ipséité même. "Elle appartient à la teneur de sens et à la constitution ontologique de l'ipséité... La vertu principale d'une telle dialectique est d'interdire au soi d'occuper la place du fondement. Cet interdit convient particulièrement à la structure ultime du soi qui ne serait ni exalté, comme dans la philosophie du Cogito, ni humilié comme dans les philosophies de l'anti-Cogito" ⁵⁶. Dans la relation à autrui, l'altérité opère dans la voix de

55 HEGEL, G.W.F. (1806-1939) La phénoménologie de l'esprit, Paris Aubier-Montaigne

la conscience morale sous forme d'interdit protecteur. Cette prise de position préfigure une "opération" plus fondamentale encore : l'injonction à la responsabilité enjointe par le visage d'autrui, marque suprême de l'Altérité opérante.

Emmanuel Levinas, dont la pensée se centre sur la rencontre de l'Autre, affirme que l'homme ne peut se réduire à la conscience de soi, à l'identité du moi. Il présente une thèse centrale pour le concept d'altérité dans **Totalité et infini**⁵⁷. "La reconnaissance de l'Autre dans son altérité, l'eschatologie, la paix messianique, la transcendance" sont du côté de "l'Infini" tandis que "la répétition du Même, le savoir théorique et l'objectivité, l'impérialisme de l'assimilation réductrice et violente au Même, l'ontologie, la guerre, les philosophies du système" sont du côté de la "Totalité". La véritable altérité ne peut être expérimentée que dans une relation au-delà de la totalité. La subjectivité de l'Autre ouvre une dimension qui ne peut jamais être incorporée ni récapitulée à l'intérieur de la pensée: "Comme l'idée de l'infini déborde la pensée cartésienne, Autrui est hors de proportion avec le pouvoir et la liberté du Moi"⁵⁸. L'expérience fondamentale est celle qui est ressentie devant le visage d'Autrui comme exigence éthique: "Autrui comme Autrui se révèle dans le Tu ne commettras pas de meurtre inscrit sur son visage."⁵⁹ La découverte de l'autre comme être unique, absolument autre, passe par la reconnaissance de l'appel silencieux qu'il adresse. Sa nudité, du fait qu'il soit manquant et mortel, équivaut à une demande impérative qui sollicite la responsabilité de celui qui le reconnaît. "Ma responsabilité pour autrui est un rapport antérieur à tout choix, par lequel l'autre me concerne et m'oblige, avant même que ma conscience ait pu en prendre la décision et sans que personne ne puisse se substituer à moi"⁶⁰. La question de l'autre déborde celle de l'être et conduit à l'Éthique, l'ouverture du sujet à l'altérité de l'Autre.

La parole est le lien entre l'un et l'autre qui, dans le même temps qu'elle relie dans une rencontre fait apparaître leur différence radicale et renvoie à l'unité de l'Origine. Autrement dit, elle coupe en liant. Elle introduit par-là même l'espace intersubjectif et le temps pour le dire, le déroulement de la parole, dans un redoublement de ce qui constitue la langue. De Saussure a montré que la langue articule déjà entre elles des unités sonores et signifiantes en faisant jouer leurs différences. Il est impossible de dire ou de signifier quelque chose sans pause et sans durée. Tout énoncé s'espace et se temporalise. Rien ne se dit qui ne morcèle la présence. La présence à l'autre n'est jamais constante. C'est comme le battement des lèvres. L'ouverture /fermeture reflète la présence /absence. Le langage n'a pas de débit continu. Quand il s'en approche, c'est-à-dire lorsqu'un locuteur submerge son auditeur par un flot de paroles ininterrompu, "ça ne passe plus" dit l'expérience populaire. Le jeu vie / mort dans le langage, manifesté par la scansion des

56 RICOEUR P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, p. 367

57 LEVINAS E. (1961) *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, Le livre de Poche, biblio, essais 4120, 1971, 348 pages

58 *Ibid.* p. 212

59 *Ibid.* p. 217

60 LEVINAS E. (1972) *L'humanisme de l'autre homme* Ed Fata Morgana p. 252

mots, des phrases et du style, est relation.

La parole, quand elle naît entre deux, est le seul élément humain qui renvoie à l'unité. Elle s'affirme comme originaire dans la mesure où elle surgit dans la différence qui témoigne de l'unité. Ainsi, le symbolique peut-il rendre compte du réel. Non repérable, il laisse néanmoins des traces dans les effets d'après coup dont peuvent témoigner les interlocuteurs quand "ça parle".

1.3.3.3. Les échanges de réseau au filtre de la parole

Les caractéristiques de la parole - altérité et relation - mises en évidence précédemment ne peuvent pas servir elles-mêmes d'indicateurs pour l'analyse des échanges oraux entre professionnels. La parole, d'ordre symbolique, ne peut se laisser prendre aux filets de l'imaginaire. Elle peut néanmoins se repérer dans les effets d'après-coup qu'elle produit ou non chez les enseignants, tels la trace marquant le passage du lièvre. Son absence peut également se lire "en creux" dans le totalitarisme des images, que peut révéler par exemple la position des interlocuteurs par rapport à la différence.

Ce qui se dit entre enseignants spécialistes et généralistes concerne presque toujours une situation de difficulté conduisant les intéressés à une impasse. La question par exemple est de savoir comment faire pour qu'un élève désigné comme étant en difficulté apprenne. La réponse est souvent considérée comme le fruit d'un savoir possédé par le spécialiste qui va d'une manière ou d'une autre le transmettre au généraliste. Ce dernier reçoit des informations, des indices observés sur la situation en classe et en dehors de la classe. Si ces éléments, même exacts, ne sont qu'un effet de savoir, s'ils n'ouvrent pas l'interlocuteur au symbolique, ils ne provoquent aucun changement. Dans le cas contraire, les enseignants spécialisés et généralistes parlent dans une logique de savoir et, dans le même temps, se disent dans une parole commune. Leurs échanges ne se limitent pas à la transmission de connaissances spécifiques. Ils ne visent pas simplement que l'enfant acquière du savoir mais aussi qu'il soit placé dans son humanité. L'objet savoir, objet du discours, peut devenir un objet intersubjectif qui, en chutant, ouvre à la parole. L'expérience vivante où "ça parle" est celle du symbole. Elle se repère toujours après coup. Elle entraîne l'adhésion du généraliste qui éprouve une modification non seulement de l'ordre du savoir mais également d'ordre personnel. Ainsi le spécialiste témoigne-t-il de l'exigence relationnelle. C'est dans la mesure où elle est expérimentée entre spécialistes et généralistes que ces derniers peuvent à leur tour en témoigner auprès de leurs élèves.

La survenue de la parole entre professionnels n'est pas assurée mais réclame néanmoins des conditions préalables à la possibilité de son surgissement. Elle nécessite un terreau de rencontres conciliant deux logiques apparemment inconciliables, celle de la planification et celle de la spontanéité créatrice au sein de l'école.

Au cours des chapitres suivants, la base conceptuelle tripartite " réseau / reliance / parole" guide l'étude des forces à l'œuvre, entre RASED et équipes pédagogiques. L'examen critique des situations concrètes, basé sur un outillage méthodologique réticulaire, permet de mettre en évidence les particularités des liens professionnels existants et de dégager les conditions structurales d'un fonctionnement en réseau.

En résumé

L'état des lieux exploratoire des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté montre la pertinence d'une approche théorique tripolaire de ce dispositif.

La sociologie, définie comme une physique des phénomènes sociaux, constitue un cadre pour étudier les structures et les processus de fonctionnement entre les professionnels de l'éducation et plus particulièrement les personnels concernés par les RASED. La psychosociologie augmente la distance focale utilisée en croisant les dimensions psychiques groupales et individuelles. Elle permet alors une centration sur le comportement au travail et sur les lois qui en règlent les composantes. Au-delà des multiples conditionnements mis en évidence, la métapsychologie explore "l'autre scène". Elle éclaire autrement le fonctionnement de la personne humaine en octroyant à la parole une place structurale. Ce parti pris est susceptible de montrer à l'homme, tout particulièrement aux enseignants ou aux élèves, la voie d'une incarnation authentique trop souvent mise en péril par la toute puissance du pouvoir et de la connaissance.

A l'intérieur de l'ensemble ainsi délimité, les concepts de réseau, reliance et parole jouent comme autant de variations permettant une lecture de plus en plus précise du dispositif et des relations qui s'y nouent.

Le concept de réseaupermet de définir rationnellement les places et les fonctions de professionnels appelés à travailler ensemble. Les places de chacun, issues d'une catégorisation précise des fonctions, dessinent la carte organisationnelle des liens explicites et implicites tissés entre professionnels. Le concept de reliance, débordant la seule analyse structurale, éclaire les partis pris étayant les choix organisationnels par le repérage des valeurs sous-jacentes. Celles-ci déterminent le relief relationnel des liens de collaboration. Enfin, le concept de parole apporte un éclairage particulier sur les aspects dynamiques de la relation et les effets essentiels que produit l'exercice de la parole dans ces pratiques professionnelles.

Chapitre 2. Un outillage méthodologique réticulaire

La mise à l'épreuve de l'hypothèse de recherche nécessite une investigation à la fois large et très précise. La dimension macroscopique, balayant le contexte général où se développe la collaboration entre enseignants, s'attache à repérer les tendances collectives ou groupales susceptibles de l'entraver ou de la faciliter. Aux antipodes de cette démarche, la perspective microscopique permet d'explorer et de comprendre intimement quelques attitudes singulières. Le choix de ces approches complémentaires requiert un outillage méthodologique réticulaire constitué de trois "nœuds" formant réseau. Le premier, caractérisé par les clefs qu'apporte l'étude des documents historiques et actuels sur l'objet de recherche, ne demande pas à être présenté plus en détail. Les deux autres collectent chez les acteurs eux-mêmes, au moyen d'interviews, le maximum d'éléments concernant les RASED et notamment le partenariat. L'un dégage de solides matériaux destinés au gros œuvre, l'autre construit et sculpte l'ouvrage final.

L'interdépendance de ces trois nœuds assure l'unité de la démarche méthodologique.

L'étude du travail en équipe à partir du vécu subjectif des acteurs est un choix qui mérite d'être exposé dans sa conception et dans sa matérialité. La méthode des entretiens, toute indiquée pour cette recherche, permet de recueillir des enregistrements selon des procédures qu'il est utile de détailler. La présentation de l'analyse des données permet ensuite de saisir les processus de leur dépouillement et par conséquent de suivre le fil conducteur utilisé.

2.1. Vers une compréhension du vécu subjectif des acteurs

Les pratiques de collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes, étroitement liées aux effets produits en chacun, sont éminemment subjectives. Aussi l'investigation est-elle menée à partir du dire des professionnels concernés. Ceux-ci ont toute latitude non seulement pour décrire mais aussi pour expliquer une vision personnelle des relations partenariales et leur impact sur l'aide apportée aux élèves en difficulté. Cette approche donne la préférence à l'interprétation de l'intéressé. Reconnaissant que le sujet contribue lui-même à l'élaboration de la connaissance, elle interroge des acteurs dans l'après-coup sur des liens qu'ils ont mis en place ou dont ils ont été témoins. Le questionnement porte alors sur les souvenirs de situations initiales vécues avec les élèves, les échanges professionnels qui leur ont fait suite et les conséquences de ces échanges. Les matériaux recueillis, interprétés et reconstruits par l'interviewé dans un travail de mémoire, rendent compte de ce qui existe avant et après l'action. Ces traces mnésiques - ou représentations personnelles - constituent le substrat sans cesse renouvelé sur lequel s'enracinent tentative ou souhait d'intervention. Cette exploration des représentations et des positions liées aux pratiques d'aide nécessite que la notion même de représentation soit précisée.

2.1.1. La notion de représentation

Le terme de représentation est issu de la famille du verbe être. Ce verbe est dérivé d'une racine indo-européenne *es, *s, *se trouver*, du greceimi, *je suis* et du latin *esse être*, *sum, je suis*. A partir de la base latine (*s*)ent- du verbe être, apparaissent *praesens, présent, praesentare, rendre présent, offrir*. *Praesentare* donne au Xème siècle le mot français présenter, puis deux siècles plus tard avec l'ajout du préfixe re- marquant la répétition, représenter, *présenter à nouveau*. Au XIIIème siècle apparaît la forme *repraesentatio, représentation*, dont l'emploi s'étend au théâtre (XVIème) et au commerce (XIXème). En philosophie et psychologie, il désigne classiquement ce qui forme le contenu d'un acte de pensée, autrement dit l'idée que l'esprit se fait des choses. Son utilisation repose sur une double métaphore, celle de la représentation théâtrale et celle de la représentation diplomatique. La première donne à voir au spectateur une situation particulière et l'introduit à une signification explicite et implicite. La seconde suggère la notion de vicariance: la représentation est un transfert d'attribution permettant à une personne d'agir légitimement en nom et place d'une autre ou d'un organisme. Les deux sens se lient étroitement dans la superposition d'une présence effective et d'une présence indirecte. La première ouvre à la seconde. Elle est l'abord nécessaire permettant la perception de ce

qui, sans elle, ne serait pas perceptible. Ce phénomène n'est possible et évocable que grâce au langage dont le processus métaphorique est une des figures de base. La réalité représentée peut ainsi être appréhendée sans cesser pour autant de demeurer dans une distance irréductible, indifférente au processus par lequel elle devient objet de connaissance.

Freud, à partir de l'étude des névroses obsessionnelles, propose une conception originale de la représentation. Il distingue deux niveaux : "les représentations de chose" et "les représentations de mot"⁶¹. Les premières, essentiellement sensorielles, sont dans un rapport immédiat avec la chose et caractérisent le système inconscient. Le nourrisson par exemple, dans l'hallucination primitive, tient pour équivalent l'objet perçu et l'hallucination de l'objet en son absence. Ce type de représentation vise à établir une identité de perception entre l'objet de satisfaction et son image substitutive. Quand l'objet demeure indissociable de l'investissement des traces mnésiques correspondantes, la représentation inconsciente devient pathogène. Les secondes représentations, ou représentations de mot, lient la verbalisation et la prise de conscience. C'est en s'associant à une image verbale que la trace mnésique peut prendre place dans la conscience. En résumé, "la représentation consciente comprend la représentation de chose plus la représentation de mot correspondante, tandis que la représentation inconsciente est la représentation de chose seule"⁶². En outre, la représentation flotte entre trois temps, "les trois moments temporels de notre faculté représentative. Le travail psychique part d'une impression actuelle, d'une occasion offerte par le présent, capable d'éveiller un des grands désirs du sujet ; de là il s'étend au souvenir d'un événement d'autrefois, le plus souvent infantile, dans lequel ce désir était réalisé ; il édifie alors une situation en rapport avec l'avenir et qui se présente sous forme de réalisation de ce désir"⁶³. La représentation, selon Freud, se développe donc dans un espace /temps fait de conscient, de pré-conscient et d'inconscient, où s'agglomère l'investissement de traces mnésiques sous forme d'écho fugitif ou de figuration verbale. Il accompagne cette notion d'un terme complémentaire : "la représentation-but". Cette expression rend compte d'un déterminisme sous-jacent, liant les pensées entre elles. Toutes les associations d'un discours spontané obéissent à une finalité interne : la sélection des représentations est assurée par la représentation du but ou des finalités poursuivies.

Le concept de représentation s'enracine plus largement, d'après Jean Sébastien Morvan, dans un réseau de significations et de "théories accompagnantes". La représentation est retenue comme un lieu où s'établissent les compromis qui permettent de fonctionner et de faire face. Cet espace, recouvrant une dimension inconsciente importante, émerge de la rencontre entre des évocations et des intentions d'actions. "La représentation est entendue comme un emplacement, lieu transit et relais, lieu foyer et creuset, lieu d'ébullition et d'élaboration, lieu de liaisons et de déliaisons, lieu de passage de la chose au mot, lieu de formation et de transformation (...) témoin de la complexité et

61 FREUD S. (1915) Métapsychologie, Paris, Gallimard, Edition 1969

62 Ibid. p. 118

63 FREUD S (1933), La création littéraire et le rêve éveillé in Essai de psychanalyse appliquée, page 74

de l'intimité du sujet dont il est justement l'instance de négociation et par-là même de compromis." ⁶⁴ Cet emplacement, entrevu comme une intersection, est riche de conséquences. Pour Didier Anzieu, la représentation à l'œuvre chez le "génie créateur", et par extension chez tout homme, est en même temps représentation d'une réalité interne et d'une réalité externe. L'une marque l'autre et vice-versa. Interroger la réalité interne de sujets concernés conduit donc inévitablement à percevoir les traits signifiants d'une réalité externe ⁶⁵.

Si la perception d'éléments extérieurs au sujet est possible, elle n'est pas pour autant aisée. La représentation "sollicitée", construite et traduite par le langage, est parcellaire précise René Kaës ; le chercheur en recueille des fragments, des parcelles, des reflets. Il se trouve face à un puzzle en morceaux qu'il lui faut reconstituer, essayant d'identifier les images qui se montrent et celles qui se cachent, cherchant à atteindre "le noyau imageant de la représentation". Ce noyau mêle étroitement une représentation archaïque, fruit d'un processus primaire, qui se confond avec la perception de la chose elle-même, et une représentation plus évoluée, résultant d'un processus secondaire infiltré par le précédent, qui lie image verbale et résidu mnémorique de cette chose. La représentation ressemble alors à un iceberg constitué d'une partie visible et d'une autre invisible, à la frontière fluctuante. Le refoulement peut par exemple entraver une traduction en mots et par suite une prise de conscience. L'articulation dans le langage des images mnésiques et verbales peut également faire advenir à la conscience des éléments jusqu'alors innommables. La représentation exprimée verbalement permet, "par la prise de conscience, une action transformatrice et rationnelle dans la réalité ; mais elle constitue aussi la réalité elle-même du fait de son allégeance au fantasme inconscient. La représentation n'est pas autre chose que cette articulation, que ce lieu de communication, que cette passe pour exprimer l'ineffable et l'invisible : mouvement entre le dehors et le dedans, l'intérieur et l'extérieur, l'inconscient et le conscient, le passé et l'avenir" ⁶⁶.

Précisant la nature de cette articulation, Edgar Morin définit la représentation comme une "synthèse cognitive" ⁶⁷. Elle est obtenue par un processus de construction, à partir de l'action du réel sur les sens d'un individu, de son activité fantasmatique et des traces sélectionnées dans sa mémoire. Les représentations nées au contact du réel sont ensuite projetées sur celui-ci, formant une sorte de boucle. "Cette boucle est sélective dans le sens où une partie des données est éliminée par la perception. Elle est additive dans la mesure où le cerveau complète les informations sensorielles par des schèmes d'intelligibilité et des acquis mémorisés, en sorte que toute perception a une composante quasi hallucinatoire" ⁶⁸.

64 MORVAN J.S. (1988) Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations Vanves, Publications du CTNERHI, diffusion PUF, Tome 1, p. 18

65 ANZIEU D. (1974) Psychanalyse du génie créateur, Paris, Dunod

66 KAES R. (1976) L'appareil psychique groupal, Dunod, Paris, édition 2000, p. 30

67 MORIN E. (1990) Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF Editeur

Tous ces auteurs se rejoignent pour dire que la représentation est un espace intérieur. C'est un laboratoire produit par le conscient et l'inconscient auquel il est très difficile par définition d'avoir accès. Ainsi, la représentation, toujours en construction, n'est-elle pas modélisable. Jean-Sébastien Morvan emploie une image pour le dire. Il explique : "par définition, la re-présentation est un re-venant qui, ne se laisse ni aisément voir, ni facilement saisir"⁶⁹. Néanmoins, pour tous, ce laboratoire complexe débouche sur une expression, autrement dit sur une attitude. L'attitude, selon J.S. Morvan, "trouve sa place comme prolongement de la représentation, comme canal, véhicule porteur d'images et d'affects vers les comportements qu'elle imprègne et oriente, dernier lieu d'habillage et de vectorisation, soit de renforcement, soit de renversement de la représentation"⁷⁰. En somme, ce sont les représentations, si difficilement saisissables soient-elles, qui font agir la personne. Les actions conduites, devenant à leur tour objet de représentation, influent à la fois sur les représentations précédentes et les agissements futurs etc. Dans cette lignée, certains auteurs, tel Jacques Nimier, font du lien entre représentation et attitude un postulat. Les représentations sont à la source des comportements. Elles organisent par exemple les attitudes des enseignants aussi bien face aux élèves qu'aux professionnels spécialisés et gouvernent leurs réactions vis-à-vis de chacun d'eux. Leur étude constitue alors l'accès privilégié aux liens de collaboration.

2.1.2. La méthode des entretiens semi-directifs compréhensifs

Pour recueillir les représentations concernant les liens interprofessionnels et mettre notre hypothèse⁷¹ à l'épreuve des faits, nous avons choisi la méthode des entretiens semi-directifs auprès de tous les personnels concernés par les aides mises en place. La notion de directivité traduit la rigidité d'un cadre de questionnement ; la non directivité sa totale absence. Les entretiens semi-directifs, au cœur du dispositif de recherche, se situent à moyen terme entre les deux extrêmes, permettant un dialogue entre chercheur et interviewé à partir de questions semi-ouvertes.

2.1.2.1. L'intérêt et les limites de cette méthode

Les interviews sont l'occasion tout d'abord de collecter des évocations par l'intermédiaire

68 MORIN E. (1986) La connaissance de la connaissance, Paris, Le Seuil

69 MORVAN J.S. (1988) Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations Vanves, Publications du CTNERHI, diffusion PUF, Tome 1, p. 21

70 I bid. p. 20

71 "Les aides spécialisées au sein des RASED, très diversifiées selon les lieux d'application, ont tendance à être déconnectées du système ordinaire. Les incitations à la collaboration entre enseignants spécialisés d'une part, entre enseignants spécialisés et généralistes d'autre part, ne reposent actuellement que sur la préconisation d'une rationalité procédurale. Or la demande institutionnelle de collaboration ne peut être satisfaite par le seul développement de modalités formelles mais par la prise en compte de la spécificité de l'objet de rencontre, la difficulté, et la proposition de voies qui font droit à la parole des professionnels concernés".

des expressions utilisées dans le champ des aides spécialisées : "enfants en difficulté", "RASED", "maître E", maître G ou rééducateur", "réussite scolaire". Ils permettent aussi d'appréhender les aides et les pratiques partenariales à travers le récit d'anecdotes vécues. Enfin, ils rendent possible l'identification des conditions nécessaires à sa mise en œuvre.

La méthode utilisée ici va s'inspirer des travaux de J.C. Kaufmann. Elle laisse le locuteur opérer des choix pour évoquer des faits qui ont jalonné ou jalonnent son expérience. Cette démarche, "compréhensive", "s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir par l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus"⁷². Le chercheur engage alors ce qu'il est en vue d'une meilleure compréhension de l'objet recherché. En tant que personnel spécialisé exerçant en RASED, nous nous inscrivons d'emblée dans cette lignée. Notre expérience et notre connaissance du milieu permettent une écoute fine des éléments structurants et dynamiques des positions personnelles des interviewés. Elles offrent la possibilité d'approcher dans leurs inter-relations l'ensemble des facteurs susceptibles d'avoir influencé les discours individuels concernant les connexions entre les aides spécialisées et la classe.

Toutefois, le travail ne se limite pas à cette étape : la compréhension de la position d'une personne n'est que le point de départ de "l'explication compréhensive du social"⁷³. L'interviewé en effet, en retraçant sa propre expérience, témoigne involontairement des personnes qu'il a côtoyées, des modèles culturels en vigueur, de la façon dont ils sont respectés etc. Par ailleurs, la comparaison de plusieurs entretiens rend possible l'inventaire des formes de pratiques existantes. Elle permet d'une part d'isoler des logiques de groupe et d'autre part d'établir des corrélations entre justification d'une position et place professionnelle.

Si la méthode retenue présente un intérêt déterminant, elle n'en est pas moins modulée par des aspects inévitables, inhérents à la nature humaine. Les formes et contenus d'un entretien ne sont pas fixes, déterminés une fois pour toutes. Ils varient avec l'interviewer et avec l'interviewé, selon la qualité de la rencontre.

L'interviewer constitue un paramètre important. Le discours qu'il suscite est tributaire de la situation d'entretien, de l'interaction interviewer/ interviewé. Toute parole est un acte, "la totalisation synthétique d'expérience vécue et d'interaction sociale" comme le dit F. Ferrarotti⁷⁴. La description des conditions de chaque interview et l'étude de l'intentionnalité communicative font à ce titre nécessairement partie de l'analyse qui peut en être faite. Le récit obtenu dépend également de la transformation des données initiales orales enregistrées au magnétophone en un écrit. Il n'existe pas d'équivalence entre l'oral

72 KAUFMANN J.C.(1996) *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, p. 23

73 ¹ p.23
bid.

74 FERRAROTTI F. (1983) *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les Sciences sociales*. Paris, Méridiens Klincksieck, page 143

et l'écrit : une partie de la communication non verbale disparaît ne laissant de traces que dans la sensibilité perceptive de l'interviewer. Les éléments signifiants, tels que le ton, les gestes, la dramatisation du discours, les regards, les soupirs etc. sont perçus et interprétés, mais non retranscrits⁷⁵.

Les formes et contenus varient aussi avec l'interviewé. La saisie des faits et des informations dépend des perceptions de celui-ci et de son cadre de référence au jour J de l'entretien. En effet, " tout récit est une représentation du passé. Les faits vécus font l'objet d'une reconstruction permanente et leur agencement dépend du point de vue que le locuteur adopte sur sa propre vie au moment de l'enquête et de la façon dont il perçoit les conditions dont il est amené «à dire sa vie»"⁷⁶.

Dans chaque discours, il existe toujours un écart entre le passé effectif et sa reconstruction incessante. La mémoire n'est pas "fiable" tel un instrument scientifique consignait des faits objectivés. Elle est tributaire de l'humain pétri de conscient et d'inconscient. Elle choisit, omet, déforme, transforme, réorganise ce qui s'est passé en fonction d'une logique personnelle, et circonstancielle, dans la rencontre avec un autre. L'attention est focalisée sur certains points, négligeant les autres. Ce n'est pas une question d'oubli ou de rétention mais de rapport à l'événement (qui est le fait de l'homme et non un élément extérieur étranger), de rapport Moi/Monde. Cette particularité colore chaque entretien et indique, tel le doigt du sage, à la fois le réel et la direction de ce qui fait sens pour la personne. De plus, dans tout groupe d'appartenance, il existe une rhétorique dominante qui filtre ce qui est racontable. Il est nécessaire de pointer les conventions, la façon caractéristique qu'emploie un groupe pour parler de lui-même.

La méthode des entretiens butte sur de nombreuses limites montrant la relativité des propos recueillis. Mais quand l'homme est objet d'étude pour son semblable, il n'existe pas de science exacte. L'être humain est un "objet qui parle" et le chercheur, dans toutes les vicissitudes qui sont les siennes, n'est lui-même qu'à cette place d'être parlant pour l'entendre.

2.1.2.2. Le parti pris "épistémopolitique"⁷⁷ justifiant le choix de la méthode des entretiens

Dans le domaine des sciences humaines, la neutralité et l'objectivité scientifiques fonctionnent comme un leurre. Toute étude faite sur l'humain ne peut exclure les valeurs qui sont l'essentiel de notre "humanité" selon le mot d'Albert Jacquart. Sauf à se complaire dans le mensonge, l'objectivité n'est pas une réalité accessible. La subjectivité est au contraire une donnée inéluctable et précieuse, à prendre en compte avec attention. Alimentée par deux sources potentielles : le chercheur et l'interviewé, elle peut dans

⁷⁵ On pourrait néanmoins imaginer un lexique retraçant les nuances exprimées. Ce choix, n'apportant pas ici d'éléments de compréhension essentiels, n'a pas été retenu.

⁷⁶ BATTAGLIOLA F. (et all) (1993) A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens in *Revue population* Mars-avril 1993 pp. 337-339 n°2

⁷⁷ PINEAU G. LEGRAND J.L. (1993) *Les histoires de vie* . Paris, PUF

certaines conditions devenir un atout décisif.

Tout chercheur en Sciences Humaines, s'il est également praticien, est guetté par le risque d'une subjectivité doublement inadaptée : d'une part nier celle de l'autre en lui collant inconsciemment la sienne, d'autre part confondre convictions subjectives et rigueur méthodologique. Il doit tout d'abord se départir de sa position de professionnel, occuper sa seule place de chercheur en renonçant à la tentation d'usurper celle de l'autre. L'exigence d'impartialité et de rigueur lui demande de rester dans une proximité du terrain sans s'y engluer, de prendre de la distance sans perdre son acuité d'expert. Il n'est pas pour autant neutre, c'est-à-dire hors valeurs. Le choix d'une problématique de recherche, ou la discrimination entre l'essentiel et l'accessoire relatifs à un objet d'étude, implique une référence à un système de valeurs. Aucune sélection ne peut s'effectuer de façon absolument objective. Le rapport à des valeurs ne la rend pas pour autant entièrement subjective : ce qui est important pour l'aide des élèves en difficulté peut ne pas l'être pour l'enseignement de l'orthographe. De plus, ce rapport aux valeurs, fluctuant selon les époques et le génie propre des chercheurs, constitue une opportunité de création renouvelée par la mise en évidence d'aspects jusqu'alors laissés dans l'ombre.

Le chercheur doit également se garder de valoriser positivement ou négativement les données recueillies en fonction de ses conceptions morales, politiques ou idéologiques. La validité des résultats obtenus ne dépend pas de ses convictions personnelles subjectives, mais des règles méthodologiques qui lui ont permis de l'établir. Le seul moyen d'y parvenir est de respecter une position de neutralité axiologique. La neutralité axiologique vise, non pas à éliminer les valeurs de la démarche poursuivie, mais à éviter de donner une portée universelle à une analyse corrélée aux présuppositions de départ et aux valeurs choisies. Elle constitue un principe éthique imposant au chercheur de faire clairement la distinction entre un fait vérifiable scientifiquement et une appréciation reposant sur la conviction subjective de celui qui l'énonce.

Au-delà des écueils évoqués, le chercheur-praticien peut tirer profit de sa part de subjectivité personnelle inhérente à la condition humaine. L'objet de recherche choisi ici, par exemple, est le reflet d'un positionnement professionnel et personnel par rapport aux aides proposées à l'école, aux métiers qui leurs sont attachées, aux courants de pensée qui les sous-tendent. Le cadre de travail retenu ainsi que l'hypothèse de recherche le sont aussi. Paradoxalement, c'est cet engagement, brûlé nécessairement au feu de la critique tout au long de la recherche, qui permet d'en supputer la pertinence. L'expérience professionnelle du chercheur qui conduit un travail de recherche dans son domaine se transforme en avantage décisif dès lors que le point aveugle qui en résulte est mis au jour, notamment lors des séminaires de recherche. Le croisement de points de vue, les questions sans concession d'autres chercheurs permettent une analyse de ce qui se trame à l'insu de l'intéressé et facilitent la mise à distance des affects liés à l'enjeu d'un tel travail. La subjectivité du chercheur est alors identifiée, reconnue, maîtrisée et intégrée au processus de recherche lui-même.

L'interviewé, quant à lui, manifeste majoritairement sa subjectivité. Il ne livre pas de "prêt-à-porter" scientifique, autrement dit un discours immobile et valide déjà constitué. Il construit son récit en parlant c'est-à-dire en transformant des faits de réalité, encore empreints de sensations, en paroles pour autrui. "Explicitant ce qui n'était encore

qu'implicite, s'expliquant sur ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis à vis"⁷⁸. Le passage d'une expérience passée de type professionnel à une explicitation verbale rétroactive permet de clarifier les impressions, de séparer et de nommer les éléments restés épars, autrement dit de faire oeuvre de création face à un interlocuteur.

Cette parole est source d'indicateurs et aussi opérateur d'unification pour la personne, autositionnement. Reconnaître une validité objective à ces paroles subjectives constitue un enjeu majeur pour les individus et la société. Comme pour la méthode des histoires de vie, c'est choisir "une option épistémopolitique" à deux versants, selon l'expression de G Pineau. Le premier versant est épistémologique. C'est reconnaître que la lutte professionnelle développe chez tous les acteurs de l'aide peut-être autant de savoir-faire et de savoir-dire que chez les représentants de l'institution chargés de les encadrer. Mais c'est aussi "accepter dans la société des zones d'indécidabilité externes et donc le surgissement de pouvoirs et de savoir-vivre autonomes, imprévisibles"⁷⁹. Le second versant est politique. La question posée dans ce domaine par la connaissance est majeure : Qui peut connaître ? Qui en a le droit et le pouvoir ? Suivant leur exploitation, les entretiens peuvent être un mobile d'assujettissement des maîtres spécialisés par les dirigeants de l'Education Nationale, comme un moyen d'autonomisation de ces sujets. Dans les deux cas, elles constituent des "biopouvoirs importants tant pour l'art de gouverner que pour celui d'exister"⁸⁰.

Si la parole personnelle est importante au niveau de l'individu, elle l'est également pour le groupe tout entier. Chaque acteur social, à la place qu'il occupe, porte en lui les traces de la culture passée et présente. Il est marqué du sceau de la logique institutionnelle Education Nationale. Il exprime ainsi à sa manière les points de stabilité du système et les prémices de changement. Son discours, manifestant plus ou moins implicitement ses convictions et relatant plus ou moins idéalement ses pratiques, rend compte des courants idéologiques qui traversent notre époque. Les thèmes récurrents, les avis convergents ou divergents ne sont donc pas de simples coïncidences, ne relèvent pas de l'effet de hasard. Ils sont le reflet du fonctionnement institutionnel et politique, de l'éventail de conceptions inscrites dans le contexte historique du moment. Ils engagent la responsabilité collective.

2.2. A la recherche de données représentatives et exhaustives

2.2.1. La sélection des personnes interviewées

La méthode des entretiens ne peut s'exercer, dans le cadre d'une recherche doctorale,

78 BLANCHET A, GOTMAN A. (1992) L'enquête et ses méthodes : l'entretien , Paris, Nathan, p. 29

79 PINEAU G. LEGRAND J. L. (1993) Les histoires de vie . Paris, PUF, pp. 66-67

80 PINEAU G. LEGRAND J. L. (1993) Les histoires de vie . Paris, PUF, p. 67

que sur un nombre de personnes relativement restreint. Pour obtenir une représentativité optimale et appréhender la totalité des pratiques de collaboration, il convient donc de choisir soigneusement l'échantillon d'interviewés. Le questionnement des praticiens eux-mêmes, nécessaire mais non suffisant, mérite d'être croisé avec celui des formateurs et celui de la hiérarchie jusqu'à son plus haut niveau. Ainsi, le regard porté par les différents partenaires à l'œuvre sur le terrain s'enrichit-il de l'analyse et la conceptualisation de pratiques réelles ou attendues, effectuées par des professionnels non directement impliqués dans ces actions. Les données recueillies forment alors un tableau complexe, dégagé de la vision unitaire d'une seule corporation et enrichi de multiples contrepoints. Ces divers éléments, répertoriés et mis en vis à vis, se corrigent mutuellement et donnent la possibilité de dresser un état des lieux nuancé. L'étude non seulement des dysfonctionnements mais aussi des fonctionnements satisfaisants pour tous les protagonistes permet également de proposer sans parti pris des améliorations pour l'ensemble du système.

Les personnes interviewées ont donc été choisies parmi les différents professionnels directement concernés par les aides à l'école : inspecteurs généraux, chargés de mission, inspecteurs AIS ou "généralistes", formateurs de maîtres E et G, professionnels appartenant à l'équipe de circonscription, superviseurs de groupes "d'analyse de la pratique", maîtres E, maîtres G, psychologues scolaires, enseignants "généralistes", adjoints ou directeurs d'école. Globalement, quatre corps de métiers sont représentés : le corps des Inspecteurs (21), celui des Formateurs (17), celui des Enseignants spécialisés (22) et celui des Enseignants généralistes (18). Pour les deux premiers, en particulier pour les Inspecteurs et les Formateurs exerçant en IUFM, les interviewés ont été sélectionnés sur l'ensemble du territoire français. En effet, une limitation à une seule région n'aurait permis ni un nombre d'entretiens suffisant, ni la garantie de l'anonymat. Pour les deux autres corps de métier, ainsi que pour les formateurs n'exerçant pas exclusivement en IUFM, les individus ont été choisis dans deux départements, l'Isère et le Rhône.

Les critères de sélection de ces professionnels croisent plusieurs impératifs : une représentation du pourcentage de population homme / femme, une diversification de cursus antérieurs pour chaque corps de métier et d'ancienneté dans la fonction occupée, une diversification des RASED auxquels les professionnels appartiennent ou avec lesquels ils ont des liens.

Afin de rassembler un corpus satisfaisant à ces critères, des contacts téléphoniques initiaux ont été pris "au hasard" à partir de l'annuaire, sauf pour les IEN. Les premières réponses positives m'ont permis de multiplier les contacts avec d'autres professionnels "intéressants" pour mon étude. Une liste importante s'est peu à peu constituée, parmi laquelle ont été choisis les individus répondant au mieux aux impératifs de représentativité fixés. Les données pour chacune des personnes interrogées sont consignées dans le tableau en annexe A1 pages 33-36.

En voici un aperçu page suivante. Les chiffres correspondent à la légende indiquée.

Col1	Col2	Col3	Col4	Col5	Col6	Col7	Col8	Col9	Col10	Col11	Col12	Col13	Col14	Col15	Col16	
N° d'ent	FN	FN AIS	IA/IG	Form IUFM	Form Equipe	Superviseur	Maître E	Maître G	Psychologue	Maître généraliste adj	Maître généraliste dir	AIS	Ann	Age	Sexe	
01	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1	
02	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1	
03	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1	
04	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1	
...																
05	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2	
06	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	
07	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	4	1	
08	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	4	1	
Total	6	9	6	9	6	2	8	8	6	14	4	-13	-14	+15	-16	
Total entret	21			17			22			18						

	Col13 AIS	Col14 Ann	Col15 Age	Col16 Sexe
Total colonnes	113	117	119	111
en entretiens	AIS : 46	- de 4 ans et 4 ans : 18	-20 ans et 20 ans : 2	Hommes : 74
	autres : 3.32	de 5 à 9 ans : 21	de 30 à 39 ans : 0	Femmes : 47
		de 10 à 14 ans : 15	de 40 à 49 ans : 74	
		15 ans et + : 31	50 ans et + : 39	

Légende : Colonne 1, numéro d'entretien Colonne 2 – 12, fonction professionnelle.
 Colonne 2, IEN circonscription ordinaire : oui 1, non 2 Colonne 3, IEN AIS : oui 1, non 2
 Colonne 4, IA/IG : oui 1, non 2 Colonne 5, formateur IUFM : oui 1, non 2 Colonne 6, formateur en équipe de circonscription : oui 1, non 2 Colonne 7, superviseur d'analyse de pratique : oui 1, non 2 Colonne 8, maître E : oui 1, non 2 Colonne 9, maître G : oui 1, non 2 Colonne 10, psychologue scolaire : oui 1, non 2 Colonne 11, maître généraliste adjoint : oui 1, non 2 Colonne 12, maître généraliste directeur d'école : oui 1, non 2 Colonne 13, spécialisation AIS : oui 1, non 2 Colonne 14, ancienneté dans la fonction (ou sur le niveau d'enseignement pour les enseignants): - de 4 ans et 4ans 1, de 5 à 9 ans 2, de 10 à 14 ans 3, 15 ans et + 4 Colonne 15, âge : -29 ans et 29 ans 1, de 30 à 39 ans 2, de 40 à 49 ans 3, 50 ans et + 4 Colonne 16, sexe : masculin 1, féminin 2

2.2.1.1. La sélection des inspecteurs

Le choix des inspecteurs s'est avéré difficile pour deux raisons. La première concerne leur

disponibilité en général. Plusieurs rendez-vous ont dû être annulés à cause de leur surcharge de travail. La seconde est liée à l'éparpillement et à l'éloignement géographique de ces professionnels. Le nombre d'inspecteurs AIS par département est peu important -1 ou 2 généralement -, le nombre d'inspecteurs généraux ou chargés de mission également. Mon supérieur hiérarchique m'a autorisée à contacter ses collègues en son nom, en particulier lors d'un stage d'IEN. Sur un total d'une quarantaine de participants, 21 ont été retenus selon les critères déjà définis - sexe, ancienneté dans la profession, formation et diplômes, auxquels s'ajoutent des facteurs de proximité géographique.

Les profils professionnels ⁸¹, figurant au début de chaque entretien (Cf. annexes), montrent la diversité des parcours. Il est à noter que pour respecter l'anonymat des interviewés, j'ai dû gommer les fonctions particulières de haut niveau - Inspecteur Général (IG), Inspecteur d'Académie (IA), chargé de mission, directeur de centre de formation etc. - en ne laissant apparaître que la dénomination générale d'IEN, inspecteur de l'Education Nationale, IEN AIS ou IEN IA/IG.

Les interviews d'inspecteurs, conduits lors de la recherche de DEA, ont été étendues aux autres professionnels dans le cadre de la thèse.

2.2.1.2. La sélection des formateurs

Le choix des formateurs, en plus des critères déjà définis, prend en compte la diversité des formations proposées : formation initiale, continue (stages IUFM ou stages de circonscription organisés par les IEN) ou formation de "proximité". Trois types de professionnels ont donc été retenus : formateurs en IUFM (9 interviews), formateurs en équipe de circonscription (6), et superviseurs d'analyse de pratique (2).

Les *formateurs en IUFM* sont issus de trois IUFM différents, ayant chacun une orientation éducative particulière, et sont chargés de l'enseignement soit pour l'option E, soit pour l'option G, soit pour les deux et éventuellement pour d'autres. Les *formateurs en équipe de circonscription* n'ont pas la dénomination officielle de "formateurs". Ils occupent pourtant une place privilégiée pour infléchir les pratiques ou les modifier. Ce sont les conseillers pédagogiques (4), chargés principalement de guider les jeunes professionnels, et les conseillers techniques AIS (2), assurant d'une part le suivi des dossiers et l'orientation des élèves signalés aux Commissions de Circonscription Prélémentaire et Élémentaire et d'autre part une médiation auprès des équipes chargées de ces élèves. Les *superviseurs de groupe d'analyse de pratique* (2) ont été choisis dans un panel très restreint, véritable contrepoint des formations précédentes. Le travail qu'ils proposent revêt des aspects très particuliers : volontariat, déroulement hors temps de service et financement à la charge des intéressés. Les professionnels de terrain interviewés (essentiellement maîtres G et parfois E) participant à ce type de groupe sont unanimes pour en reconnaître les apports bénéfiques. Quatre superviseurs m'ont été recommandés et ont accepté initialement le principe de l'interview. L'une a annulé un rendez-vous pour de graves raisons de santé. L'autre, alors que j'allais brancher mon magnétophone, a refusé in fine d'être enregistrée. Elle souhaitait avoir connaissance du guide d'entretien

⁸¹ Ces profils ont été comparés et classés précisément lors de notre recherche de DEA. Cf. CROUZIER M.F. (1998) *Aides spécialisées à l'école : une réalité controversée*, Mémoire de DEA de Sciences de l'Education, Lyon 2, p. 75 ; Annexes p. 273-276

avant de répondre à la première question, ce que je ne pouvais accepter. En effet, pour tous les interviewés, la règle de présentation était la même : rappel du thème de la recherche "*Etude des liens entre enseignants généralistes et spécialisés à l'école primaire*" et du titre provisoire "*Entre nouage et clivage, la question des aides spécialisées à l'école primaire*". La présentation plus détaillée du cadre de travail, de la problématique et des hypothèses de recherche ne pouvait prendre place qu'en fin d'entretien, à la demande de l'intéressé. Cette discrétion initiale avait pour but de surprendre une position non calculée, non induite ou reconstruite dans l'après-coup⁸². Les notes manuscrites retraçant cet unique entretien non enregistré n'ont pas été retenues afin de conserver une homogénéité aux données recueillies. Néanmoins, la concordance des positions de cette psychanalyste avec celles des deux autres interviewés m'a conduit à ne pas poursuivre d'investigations dans cette direction.

2.2.1.3. La sélection des enseignants

La sélection des professionnels de terrain répond aux critères de base déjà définis. Mais le choix de ces professionnels a nécessité l'établissement d'éléments plus fins prenant en compte la diversité des RASED. Ainsi, les enseignants spécialisés (numéro d'entretien de 39 à 60) et les enseignants généralistes (de 61 à 78) ont-ils été sélectionnés selon leur appartenance ou non à un même RASED, selon la classification de la zone d'intervention et la taille du réseau, et selon l'appréciation personnelle portée sur les pratiques de collaboration.

Les enseignants retenus font ou non partie d'un même RASED ou réseau élargi. Le terme de réseau est traditionnellement employé pour désigner le dispositif RASED, comprenant seulement des enseignants spécialisés. Ici l'expression de réseau élargi, jamais énoncée sur le terrain, désigne les membres du RASED et les équipes de maîtres des écoles couvertes par ce RASED. La moitié des enseignants sélectionnés (19) appartient à deux Réseaux élargis distincts, l'un dont le fonctionnement est jugé globalement Satisfaisant ("**RS**", soit 11 individus), l'autre insatisfaisant ("**RI**", soit 8 individus), par au moins trois des professionnels contactés individuellement. L'autre moitié (21) rassemble des représentants isolés de 21 réseaux différents, ce qui porte à 23 le nombre total de réseaux dont le fonctionnement a été interrogé. Cette répartition a pour but d'une part de croiser entre elles, et donc de nuancer, les opinions recueillies au sein d'un même dispositif et d'autre part de diversifier le plus possible les approches de pratiques existantes.

Les enseignants ont aussi été choisis selon leur lieu d'exercice classé en urbain (15 postes concernés), semi-urbain (20) ou rural (5). Les secteurs ruraux sont relativement peu couverts par les RASED, ce qui explique le faible pourcentage de représentation.

La taille du RASED n'est pas directement en lien avec cette classification. Elle

82 Les exigences de cette demande ont été souvent commentées. Voici par exemple ce qu'en dit Gregory E 48 p 560: " Ce n'est pas évident à brûle-pourpoint, mais c'est un exercice qui est intéressant, plus proche de la réalité... A un coin de rue si on vous interroge, vous ne dites pas "je vous répondrais demain", "je vais préparer mes réponses". C'est un exercice intéressant en ce sens , parce qu'il surprend des préoccupations immédiates, et forcément plus sincères et plus essentielles que si elles étaient peaufinées à l'avance."

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

dépend essentiellement de l'organisation mise en place par l'IEN qui appelle RASED soit l'ensemble du personnel concerné travaillant dans sa circonscription, soit l'équipe locale appelée à intervenir sur un secteur limité (qui constitue un "mini RASED" par rapport à l'unique RASED précédent). L'organisation retenue a une incidence déterminante sur le nombre de personnes participant aux synthèses et sur la qualité du travail d'équipe. 7 enseignants travaillent en "petit" RASED (moins de 3 postes ou 3 tout au plus), 22 en RASED "courant" (de 4 à 6 postes tout au plus), 11 en "grand" RASED (7 postes ou plus). Voici les données pour chacun des enseignants interrogés. Les chiffres et les lettres correspondent à la légende indiquée.

Col 17	Col 18	Col 19	Col 20
Nombre Enseignant	Nombre de RASED ou Réseau élargi	Zone d'intervention RASED	Nombre de postes au RASED
05	L	3	3 (1 org. 03, 1E)
07	2	2	2 (1 org. 04, 1E)
11	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
12	2	2	2 (1 org. 03, 02E)
13	1	2	3 (1 org. 04, 02E)
14	L	1	1 (1 org. 03, 1E)
15	L	1	2 (1 org. 04, 1E)
16	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
19	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
20	L	3	1 (1 org. 03, 1E)
23	L	1	2 (1 org. 04, 1E)
24	L	1	2 (1 org. 03, 1E)
25	L	1	2 (1 org. 04, 1E)
26	2	2	3 (2 org. 04, 02E)
27	2	2	2 (1 org. 03, 02E)
28	2	2	2 (1 org. 04, 1E)
29	L	3	1 (1 org. 1E)
30	L	3	2 (1 org. 04, 1E)
31	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
32	L	1	2 (1 org. 04, 1E)
33	2	2	2 (1 org. 03, 02E)
34	L	1	1 (1 org. 04, 1E)
35	L	3	1 (1 org. 1E)
36	L	3	2 (1 org. 04, 1E)
37	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
38	L	1	2 (1 org. 04, 1E)
41	L	2	1
02	L	1	1 (1 org.)
03	2	2	1 (1 org. 04, 1E)
04	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
06	L	1	1 (1 org.)
08	L	3	1 (1 org.)
09	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
10	2	2	3 (2 org. 04, 02E)
17	L	1	1 (1 org. 04, 1E)
18	L	1	1 (1 org. 04, 1E)
21	2	2	2 (1 org. 03, 02E)
22	2	2	3 (2 org. 03, 02E)
39	L	1	1 (1 org. 04, 1E)
40	L	1	3 (2 org. 03, 02E)
Total	104	104	104

Tableau de sélection des enseignants

Légende : Colonne 17, appartenance RASED : membre de RASED ou réseau élargi. Le professionnel peut être membre unique d'un RASED "X" ou d'une équipe d'enseignants en lien avec "X" 1, membre d'un même RASED "RS" jugé satisfaisant ou d'une équipe d'enseignants en lien avec "RS" 2, membre d'un même RASED "RI" jugé insatisfaisant ou d'une équipe d'enseignants en lien avec "RI" 3 Colonne 18, zone

d'intervention du RASED : urbain 1, semi-urbain 2, rural 3 Colonne 19, taille du RASED : moins de 3 postes ou 3 tout au plus 1, de 4 à 7 postes tout au plus 2, plus de 7 postes 3, ne se prononcent pas 4 Colonne 20, appréciation RASED: appréciation globale sur les pratiques de collaboration, plutôt satisfaisantes 1, mitigées 2, plutôt insatisfaisantes 3, ne se prononcent pas 4

Les enseignants spécialisés ou généralistes ont été choisis également en fonction de l'appréciation du travail conduit en commun. Lors d'un premier contact téléphonique, ils devaient se positionner par rapport aux pratiques de collaboration effectives au sein du réseau élargi. Trois modalités leur étaient proposées : pratiques de collaboration plutôt satisfaisantes, mitigées ou plutôt insatisfaisantes. Une quatrième s'y est ajoutée à la demande expresse de certains qui se trouvaient dans l'impossibilité momentanée de se prononcer. Le but était d'interviewer dans des proportions équivalentes des enseignants spécialisés et des généralistes présentant des appréciations semblables. Il est à noter que les enseignants spécialisés émettent toujours spontanément un avis sur les pratiques de collaboration alors que les généralistes réclament un droit de réserve – correspondant à l'absence d'intervention du RASED.

Répartition des appréciations globales portées sur les pratiques de collaboration

	Plutôt satisfaisantes	Mitigées	Plutôt insatisfaisantes	Ne se prononcent pas
Enseignants spécialisés	9/22 soit 40 %	8/22 soit 36 %	5/22 soit 22 %	0/22 soit 0 %
Enseignants généralistes	6/18 soit 33 %	5/18 soit 28 %	4/18 soit 22 %	3/18 soit 17 %

Les maîtres généralistes, de plus, ont été sélectionnés d'après le niveau d'exercice - à part égale entre cycle 1, cycle 2, cycle 3. Ils peuvent avoir un rôle institutionnel particulier en tant que Directeur d'école (pour 4 d'entre eux) ou être simplement adjoints. Un seul d'entre eux a toujours exercé dans des groupes scolaires n'ayant jamais bénéficié d'interventions de maîtres spécialisés E ou G (E66 Pauline). Tous les autres ont eu la possibilité, soit d'envisager un travail en commun, soit de travailler effectivement avec un ou plusieurs membres.

Le nombre d'entretiens fixé initialement était de 20 pour chaque catégorie. Il a été revu à la hausse ou à la baisse selon un critère de saturation lié au contenu estimé. Quand les propos d'un groupe donné sont devenus très redondants avec ce qui avait déjà été enregistré, le travail d'investigation s'est arrêté.

2.2.2. La préparation et la conduite des entretiens

Les entretiens ont été préparés à l'aide d'un guide élaboré avant leur passation. Le canevas, qui le structure autour d'une semi-directivité, a été conçu d'une part pour limiter la dispersion et les digressions, d'autre part pour dessiner un espace de liberté à l'interviewé et faciliter les éventuelles relances nécessaires. Le thème de la collaboration n'a jamais été introduit directement, mais a pu faire l'objet de questions complémentaires

pour éclairer les propos émis spontanément. Ce choix creuse la voie difficile d'un travail sur des pratiques réelles et non pas sur des postures convenues ou pensées comme telles par l'interviewé. En faisant apparemment abstraction de la question du partenariat dans le guide d'entretien, celui-ci apparaît ou non dans les préoccupations essentielles de chaque corps de métier. Les creux et les reliefs ainsi obtenus n'en sont que plus significatifs.

Chaque entretien a été organisé, quelle que soit la fonction professionnelle de l'interviewé, selon trois pôles d'intérêt. Une première partie se focalise sur la notion "d'enfant en difficulté", la seconde sur les métiers de maître E et maître G, la troisième sur les modifications souhaitables et les perspectives d'avenir. L'entrée en matière pour les deux premiers pôles est très directive : "*Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "xxx" ? ("enfants en difficulté", RASED etc.) suivie de "Pouvez-vous expliciter ces évocations ?"* Dès que la personne a épuisé son discours spontané, le guide d'entretien permet de relancer le récit afin d'aborder progressivement le troisième pôle.

Les multiples spécificités professionnelles suscitent quelques variantes. Le projecteur se déplace avec plus d'intensité sur ce qui autorise le regard particulier de chacun sur les aides spécialisées. Les inspecteurs par exemple sont invités à raconter ce qu'ils ont observé en inspection, les formateurs ce qu'ils pratiquent en formation, les enseignants spécialisés ce qu'ils mettent en oeuvre, les enseignants généralistes, psychologues et analystes ce qu'ils perçoivent des fonctionnements etc. En conséquence les guides d'entretien pour chacune des professions présentent de légères différences⁸³.

Guide d'entretien : Inspecteurs

- Coursus professionnel
 - Quel a été votre parcours professionnel ?
 - Quels diplômes possédez-vous ? (+ années d'obtention)

- Approche de la notion "d'enfants en difficulté"
 - - Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?
 - - Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?
 - - Cherchez le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle : * Citez les émotions qui vous animaient face à lui * Retrouvez une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation
 - - Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe : * Quels sentiments s'éveillaient-ils en lui ? * Comment réagissait-il ?

⁸³ Trois guides différents ont été élaborés : pour les IEN, les formateurs et les enseignants. Voir les détails des deux derniers en annexe A2 pp. 3-6

· Approche des spécialités E et G au sein du RASED

- Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?
- Pouvez-vous expliquer davantage ?
- Pouvez-vous raconter brièvement la dernière inspection de RASED que vous avez réalisée ? Que font les maîtres spécialisés ? Que disent-ils ?
- Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?
- Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?
- En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître E ?
- Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?
- Quelles sont les ressemblances ?
- Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?
- Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?
- En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître G ?
- Quelles sont les différences de "clientèle" entre maîtres E et maîtres G ?
- Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?
- Quels sont les points de ressemblance ?
- Si un jeune intéressé par les RASED vous demandait de parler des métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?
- En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?
- Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G ?
- Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Pourquoi ?
- A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions distinctes ? Pourquoi ?
- Faut-il qu'un type d'aide disparaisse au profit de l'autre ? Pourquoi ?
- A quelles conditions la perspective d'une fonction unique peut-elle fonctionner ?
- On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous ?

· Evaluation des actions conduites

- Quelles sont les actions effectuées par le RASED ?
- Comment s'organisent-elles dans l'année ?
- Quelle est la part des traces écrites ? De la communication orale ? Quels en sont les objectifs, les effets, la pertinence ?
- Y a-t-il des évaluations de résultats pour le maître généraliste, pour le maître E ou

G ?

- Si oui, sur quels critères ? si non, pourquoi ?
- Pouvez-vous donner des exemples de documents retraçant l'ensemble du travail du RASED (envisagé ou effectif), transmis à l'IEN ?
- Souvenez-vous d'une action exemplaire (>0 ou <0) conduite par le RASED. Que pouvez-vous en dire ?
- Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ? Quel temps y consacrez-vous ? Quelle importance y attachez-vous ?

· Formation

- Pouvez-vous présenter les grandes tendances des différents centres de formation E et G ?
- En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?
- Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?
- Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?
- Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ? Quelles en sont les insuffisances ? Les points forts ?
- Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation G ? Quelles en sont les insuffisances ? Les points forts ?

· Questions générales

- Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?
- Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?
- Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?
- Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?
- Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

· Chapeau

- En quoi la fonction d'inspecteur est-elle importante pour vous ? (facultatif)
- Quel a été le volume horaire de formation concernant les RASED, préalable à votre entrée en fonction ? Lors de formation continue ?

La réalisation des interviews demande la mise en place d'un climat de simplicité et de confiance. Tout d'abord un contact téléphonique ou une rencontre préliminaire a permis

d'obtenir un accord de principe. Le temps de prélaboration ainsi mis en place a probablement contribué à la qualité des échanges. Le fait d'évoquer concrètement mon métier, de me placer comme maître G, engagée dans une recherche universitaire sur les aides spécialisées, a facilité l'accueil de ma demande et la richesse des anecdotes. Concrètement, à la demande des intéressés, les entretiens se sont déroulés :

- chez l'interviewé (12 fois - 1 IEN, 2 formateurs, 1 maître E, 2 maîtres G, 2 psychologues, 4 enseignants généralistes),
- dans un lieu public (1 fois -1 formateur),
- un centre de documentation (1 fois -1 formateur),
- dans un centre de formation (14 fois - 9 IEN, 5 formateurs),
- au bureau du professionnel (24 fois - 11 IEN, 6 formateurs, 3 psychologues scolaires, 4 directeurs d'école),
- à l'université (1 fois – 1 enseignant généraliste),
- dans une école (23 fois - 2 formateurs, 6 maîtres E, 6 maîtres G, 9 enseignants généralistes),
- à mon domicile (2 fois - 1 maître E, 1 psychologue scolaire).

Chaque entretien a été entièrement enregistré au magnétophone sauf demande expresse de l'interviewé – pour 3 IEN -, décrypté à l'aide du logiciel "Dragon naturally speaking" et retranscrit sur papier dans son intégralité. Néanmoins, dans les textes en annexe figure parfois le signe "(...)" indiquant une digression qui n'apporte rien à la recherche ou des éléments volontairement censurés afin de conserver l'anonymat de la personne.

Les 78 entretiens se sont déroulés dans un climat de coopération et de confiance. Le temps de rencontre a oscillé entre 45 minutes et 2 heures 10 minutes. Voici le détail des durées par entretien :

N°	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Durée	1h35	1h30	1h30	1h	1h20	1h20	1h15	1h05	1h10	45mn	1h25	1h25	1h25	1h15	1h	1h05
N°	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32
Durée	50mn	1h35	1h15	1h10	1h35	1h15	1h30	2h	1h10	10mn	2h35	2h	1h25	1h10	2h	1h30
N°	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	E45	E46	E47	E48
Durée	1h	1h10	10mn	40mn	55mn	1h	1h10	1h	1h	1h	2h	1h10	1h10	1h	1h20	2h
N°	E49	E50	E51	E52	E53	E54	E55	E56	E57	E58	E59	E60	E61	E62	E63	
Durée	1	1h15	1h10	1h	1h10	2h	1	1h45	2h15	1h10	1h15	1h	1h10	1h10	1h10	
N°	E64	E65	E66	E67	E68	E69	E70	E71	E72	E73	E74	E75	E76	E77	E78	
Durée	1h10	1h10	1h	10mn	55mn	10mn	45mn	1h	1h30	1h	1h	1h05	1h30	10mn	1h10	

La durée moyenne se situe à une heure trente environ. Les interviews ont presque tous été suivis d'un échange se poursuivant après l'arrêt de l'enregistrement, reflet du fort

investissement dans la rencontre.

2.3. Une double instrumentation pour le traitement et l'analyse des entretiens

Le sens des éléments recueillis au cours des entretiens est une production, non une donnée. C'est une lecture orientée à partir d'un cadre construit. La personne interrogée livre une interprétation de son expérience personnelle et l'interviewer, "après avoir fait parler l'interviewé (...) fait parler le texte par l'analyse du discours"⁸⁴. La matière que représentent les entretiens va être soumise ici à une instrumentation quantitative et qualitative.

2.3.1. L'analyse de contenu par traitement statistique

Une partie des entretiens décryptés est traitée à l'aide des méthodes d'analyse factorielle des correspondances multiples, portant sur des données lexicométriques. Ce procédé offre l'avantage de conduire une étude quantitative, interactive et exhaustive, du discours produit. Nous avons ainsi exploré les réponses synthétiques aux questions de type : "*Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous «XXX» ?*" à l'aide d'un outil d'analyse statistique, le logiciel "S.P.A.D." (Système Pour l'Analyse des Données) développé par le CISIA (Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquées)⁸⁵. Ce choix éclaire les représentations résultant d'expressions couramment usitées dans les pratiques partenariales entre maîtres spécialisés et généralistes, sans introduire directement le thème de la collaboration. Il fonde le repérage des mentalités sous jacentes à l'exercice professionnel en RASED.

L'outil S.P.A.D. comptabilise et classe les formes graphiques recueillies - ou mots "bruts" - par ordre de fréquence et selon les différentes variables ayant présidé à la constitution de l'échantillon. Le mot est à concevoir ici dans le sens large de forme graphique indépendante de toute signification. Un premier niveau d'étude, "morphologique", porte sur le vocabulaire spontané des interviewés. Il est indiqué par la lettre *b* qui signale les réponses *brutes* recueillies pour chaque question, elles-mêmes

84 BLANCHET A. GOTMAN A. (1992) L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan, p. 92

85 Ce logiciel, créé par Alain Morineau en 1966 et régulièrement enrichi, est essentiellement tourné vers l'analyse des données et le *data mining*, c'est-à-dire la recherche de données stratégiques pour l'entreprise. Décrit comme la référence en la matière (voir <http://www.cisia.com>), il dispose d'une panoplie d'outils assez large : - des outils de description des données (caractérisation des données qualitatives, quantitatives, de typologies, description statistique des variables, caractérisation des axes factoriels, tableaux croisés) des outils d'analyses factorielles (analyse en composantes principales, analyse des correspondances binaires ou multiples) - des outils de classification (classification hiérarchique directe, partition par coupure de l'arbre de classification optimisation des partitions, calcul des "parangons" caractéristiques des classes). SPAD est un logiciel modulaire divisé en trois sous-programmes spécifiques chargés respectivement de la gestion des données (les données apportées par l'utilisateur, correspondant aux éléments consignés dans le tableau en annexe A2 pp.1-2, sont transformées en une base) de la gestion de l'analyse (considérée comme une suite de procédures à mettre en œuvre, appelée filière) et de la gestion des résultats (transcrits sous forme de texte ou de graphiques).

numérotées ⁸⁶. Un second niveau, "sémantique", s'attache ensuite spécifiquement aux significations liées aux mots distincts recueillis. Il est spécifié par la lettre *c*, marquant ainsi les réponses regroupées par sens voisin et codées. ⁸⁷ Le processus d'étude, semblable pour les deux niveaux définis, se répète à partir de deux corpus différents.

2.3.1.1. L'analyse statistique des réponses "brutes"

Pour ce premier niveau d'étude, deux procédures informatiques ont été utilisées : TALEX (construction des **tableaux lexicaux**) et VOSPEC, (construction du **vocabulaire spécifique**).

La procédure TALEX permet d'éditer des tableaux lexicaux, sous forme de tableaux statistiques de distribution de fréquence et tableaux de contingence. Les premiers répertorient la totalité des expressions utilisées et les classent par ordre alphabétique ou selon leur fréquence. Ils présentent de ce fait un nombre de lignes considérables, dont voici un court extrait concernant les réponses Q1b :

Liste des mots par ordre alphabétique				Liste des mots par ordre de fréquence			
N°	Mots analysés	Fréquence	Longueur	N°	Mots employés	Fréquences	Longueur
1	absence	1	7	234	suffisance	15	10
2	absence contrôle	1	16	263	échec	12	5
3	adjectif réciproque	1	18	13	aide	7	4
4	adaptation	4	11	17	comportement	7	12
5	adaptation apprenti	1	18	265	échec scolaire	6	14
6	adaptation classe	1	17	23	apprentissages	5	14
7	adaptation course	1	17	212	revalidation	5	11
8	adaptation école	1	16	4	adaptation	4	10
...

Tableaux statistiques de distribution de fréquence Q1b

Les tableaux de distribution de fréquence permettent aussi d'évaluer la dispersion des réponses – rapport entre nombre de formes graphiques distinctes et nombre total de réponses. Les tableaux de contingence, pour leur part, confrontent plusieurs partitions de l'échantillon et donnent la possibilité de "travailler sur des variations par catégorie" ⁸⁸. Les différentes variables retenues (variable 1 : spécialisation AIS ; variable 2 : sexe ; variable 3 : fonction professionnelle ; variable 4 : corps de métier) déterminent des catégories dont il est possible de comparer les réponses.

Voici par exemple un extrait du tableau de contingence multiple concernant la question Q1 qui comporte 266 lignes (correspondant à 265 formes graphiques distinctes), 20 colonnes (la variable 3 "fonction professionnelle" a été supprimée ici pour des raisons de mise en page), et occupe en totalité 5 pages :

Tableau de contingence multiple Q1b

86 Par exemple les réponses Q1b désignent les s mots bruts obtenus en réponse à la question Q1

87 Par exemple les réponses Q1c désignent les s mots codés constitués à partir des réponses Q1b

88 LEBART L. SALEM A. (1994) Statistique textuelle, Paris, Dunod, p. 79

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	Variable 1 Spécialisation AIS		Variable 2 Sexe		Variable 4 Corps de métier			
	oui AIS	non AIS	Homme	Femme	IEN	Form	Ens spé	Ens gén
absence	1	0	1	0	0	1	0	0
absence_contrôle	1	0	1	0	0	1	0	0
adaptat_réciproque	1	0	0	1	0	1	0	0
adaptation	2	2	1	3	1	1	1	1
adaptation_apprent	1	0	0	1	0	0	1	0
adaptation_classe	1	0	0	1	0	0	1	0
adaptation_cursus	0	1	1	0	1	0	0	0
adaptation_école	0	1	1	0	1	0	0	0
affectivité	0	1	0	1	0	1	0	0
agir	0	1	1	0	0	1	0	0
agitation	0	1	0	1	0	0	0	1
agressivité	2	0	0	2	0	0	2	0
aide	4	3	4	3	3	1	2	1
aide_pédagogique	0	1	1	0	1	0	0	0
aides	0	1	0	1	0	0	0	1
aime_pas_ça	1	0	0	1	0	0	1	0
aller_vers_autre	1	0	1	0	1	0	0	0
angoisse	1	1	2	0	2	0	0	0
appel	1	0	1	0	0	0	1	0
appentissages	1	0	1	0	0	1	0	0
apprent_difficiles	0	1	1	0	1	0	0	0
apprent_fondamentaux	0	0	0	1	1	0	0	0
...								

La lecture de ce tableau montre que l'idée d'homogénéité d'emploi des mots selon les lignes est rejetée. Quelles sont alors les cases qui produisent le plus d'hétérogénéité ? Une première analyse par le calcul permet de les identifier. Mais étant donné la petitesse du nombre obtenu dans chaque case, due à la dispersion des réponses, les résultats demeurent difficilement interprétables. Un regroupement des formes graphiques, établi en fonction de leur signification respective, va permettre de réduire considérablement le nombre de formes. Par exemple pour la question Q1 il passe de 265 à 13. Cette opération d'agrégation s'appuie non sur une analyse de contenu statistique, le texte explicatif étant difficile à isoler, mais sur une analyse de contenu qualitative, construite à partir des concepts structurant la recherche.

La procédure VOSPEC permet de déterminer et d'éditer les mots caractéristiques de groupes d'individus (professionnels spécialisés en AIS / non spécialisés en AIS ; homme / femme ; IEN / Formateurs / Enseignants spécialisés / Enseignants généralistes etc...) en fonction de leur fréquence d'utilisation. Ces mots peuvent revêtir une spécificité positive (ils sont employés plus fréquemment que ce qu'autorise un usage banal) ou négative (ils

sont au contraire évités). La procédure VOSPEC les édite par ordre de valeurs-test⁸⁹ décroissantes. Elle édite également les réponses caractéristiques des groupes retenus selon le Khi 2 et la moyenne des valeurs-tests. Par exemple, les tableaux VOSPEC Q1b *variable AIS* – dont un extrait figure ci-après - présentent les résultats de la recherche de mots bruts significatifs au sein de deux groupes, les spécialisés en AIS et les non spécialisés en AIS, ayant répondu à la question Q1 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfants en difficulté ?".

Tableaux Vospec Q1b variable AIS⁹⁰

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
remédiation	2,28	1,34	5	5	1,48	0,07
souffrance	5,02	4,03	11	15	0,89	0,19
Echec	4,11	3,23	9	12	0,85	0,2
fragilité	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
...						
handicap	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17
équipe	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17
présence	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17
problèmes	0,00	0,81	0	3	-1,49	0,07
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
problèmes	1,96	0,81	3,00	3,00	1,49	0,07
handicap	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
présence	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
solutions	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
...						
tolérance	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
échec	1,96	3,23	3,00	12,00	-0,85	0,29
souffrance	2,61	4,03	4,00	15,00	-0,89	0,19
remédiation	0,00	1,34	0,00	5,00	-1,48	0,07

Les mots les plus forts qui tendent à être caractéristiques de chacun des groupes

89 La valeur-test constitue un outil faisant apparaître rapidement les traits saillants de tableaux de données. Cet indicateur permet de repérer si la proportion des réponses d'un groupe donné est significativement différente de la proportion moyenne attendue. Elle devient significative quand l'écart observé avoisine le seuil usuel de 5 %, c'est-à-dire quand elle est supérieure à 2 ou inférieure à -2.

90 Cf. Tableaux dans leur totalité A_{2p}, p. 948-949

sont "remédiation" et "problèmes". "Remédiation" constitue la spécificité positive pour les spécialisés, "problèmes" la spécificité négative. Les résultats sont strictement inversés pour les non spécialisés. Les valeurs-test de ces expressions - respectivement de $\square 1,48$ et de $\square 1,49$ - autorisent une interprétation mesurée étant donné que la validité de ce résultat est d'autant plus fiable qu'il s'approche ou dépasse la valeur 2. Elles révèlent une posture particulière et relativement typique de chacun des groupes : le dernier est confronté à des situations problématiques tandis que le premier est chargé d'y apporter remède.

L'éclatement des réponses ne favorise pas de valeur-test élevée, significative d'un groupe considéré, c'est-à-dire supérieure ou égale à deux avec un niveau de risque de 5 % (ici la probabilité est de 0,07 soit 7 %). Il est facile de constater que le regroupement de mots par signification voisine est susceptible de modifier considérablement les résultats, dans le sens d'une plus grande lisibilité des préoccupations.

2.3.1.2. Analyse statistique des réponses "codées"

Ce second niveau d'étude s'attache préférentiellement au sens véhiculé. Il nécessite un travail de codage préalable à l'application des trois procédures utilisées : TALEX (construction des tableaux **lexicaux**), VOSPEC (construction du **vocabulaire spécifique**) et CORBI (traitement d'analyse factorielle de **correspondance binaire**).

2.3.1.2.1. Le codage des réponses

Le codage, basé sur une analyse qualitative, permet de regrouper les informations brutes selon la signification développée par l'interviewé et évite ainsi amalgames ou contresens. Des formes graphiques distinctes comme "aide", "aides", "aides_plurielles"⁹¹ peuvent renvoyer en effet à une même idée alors qu'une même expression telle "échec" ou "regards_différents" contenant une forme graphique exactement identique d'un entretien à l'autre peut correspondre à deux évocations différentes. Dans la plupart des cas, c'est le contexte ou l'explicitation du mot lui-même qui permet d'en préciser le sens. Pour Roger par exemple le mot échec désigne celui de l'élève, tandis que dans pour Yannick il reflète aussi celui de l'enseignant.

E15 Roger A1 p. 213

"Echec, c'est le mot plus important. L'échec de l'élève vient de problèmes par rapport à des apprentissages. Tout le reste en découle."

E73 Yannick A2 p. 885

"C'est aussi un échec pour l'enseignant. C'est quelque chose que je vis très mal, parce que j'ai des enfants en échec".

Dans l'entretien de Gaël l'expression "regards_différents" s'applique à des pratiques observées alors que dans celui de Liliane, elle relève d'une conception générale du travail de réseau.

⁹¹ La barre de liaison entre le nom aides et l'adjectif plurielles répond à un impératif technique : elle permet au logiciel SPAD de considérer ce groupe de mots comme une forme graphique correspondant à une seule et unique réponse.

E33 Gaël A1 p. 465

"Regards différents : pour moi, les pratiques de partenariat que j'ai pu observer naissent de l'acceptation de poser des regards différents sur la difficulté."

E24 Liliane A1 p. 334

" L'organisation en réseau s'appuie sur la complémentarité de chacun. Elle favorise la remise en question du système par le croisement de regards différents."

Plusieurs classes de significations équivalentes se font jour et se stabilisent au fur et à mesure de l'avancement du travail. Le codage dans sa forme définitive permet d'isoler les expressions relatives d'une part à l'identification des aides, des aidants, des aidés et d'autre part au fonctionnement professionnel en réseau.

Pour la question Q1 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression « enfants en difficulté » ?", les réponses Q1c sont classées en deux notions principales, elles-mêmes subdivisées selon les indications figurant dans le tableau suivant :

Tableau de codage Q1c

	Identification des aides proposées, du public à aider et de leurs difficultés		
A	Identification des Aides	mi ob ou	mission, objectif général objets de travail, activités professionnelles, démarche outils, supports utilisés
D	Identification du public à aider, représentations de la notion de Difficulté	pe md re si fd	personne concernée (élève, enfant, enseignant, parent) manifestation de la difficulté chez l'élève réactions de l'entourage signification de la difficulté, conséquences et projections dans l'avenir facteur favorisant la difficulté chez l'élève, recherche de causalités
	Fonctionnement professionnel		
P	Travail en Partenariat, mise en relation	gl in ex	notion globale interne au RASED externe (liens RASED/ enseignants, familles, partenaires extérieurs)
J	Jugement, valeurs	ap cp au	appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis valeurs, conception générale de l'aide manière de parler d'autrui
&	Reste		

Pour chaque question, et à chaque mot ou expression proposée spontanément, sont appliqués des codes repérables à l'indice zz placé en préfixe. Par exemple, le mot brut "dossier" est codé **zzAou** (**zz** : marque du codage ; **A** : Identification des Aides ; **ou**: outils, supports utilisés).

E36 Gilberte A1 p. 487

"Le projet, c'est élémentaire, il se trouve concrètement dans un dossier de travail. Dossier, c'est important de rassembler les pièces utiles, c'est mon travail mais c'est aussi celui des directeurs qui gardent les traces de ce qui a été fait pour

ceux qui décrochent. Les dossiers du psychologue ou du RASED aussi, qui font tout un travail en amont, avec la famille surtout. Parce qu'une observation ou une décision non consignée est une observation perdue, et tout est à refaire ou à réinventer".

Autres exemples, les expressions "vocabulaire_symptôme", "appel" sont codées **zzDsi** (**zz** : marque du codage ; **D** : Identification de la notion de Difficulté ; **si** : significations, conséquences et projection dans l'avenir).

E37 Florian A1 p. 495

"C'est un vocabulaire du symptôme dans lequel, en tant que clinicien, je ne me retrouve pas beaucoup. Ça recouvre un certain nombre de comportements, d'attitudes objectivables, repérables, je ne conteste pas mais c'est tout. Au-delà, ça ne me dit rien de plus. Sous cette expression-là, quand on travaille avec les gens de l'Education Nationale, il y a absolument tous les cas de figure. Ça n'indique rien sur le plan de la psychologie dynamique".

E 55 Albert A2 p. 714

"Appel, c'est un peu mon cheval de bataille au niveau de la difficulté en général, scolaire en particulier à savoir que c'est le seul outil de l'enfant pour dire un "mal être". C'est son seul outil parce que l'école représente la plus grande partie de sa vie, il n'est observé qu'à travers ce filtre et il sait très bien qu'en ce mettant en échec à cet endroit-là, on peut entendre son appel".

Le classement des mots bruts obtenus en réponse à la question Q1, effectué d'après le codage page précédente, est présenté dans son intégralité dans le tableau ci-après. Il montre globalement la façon dont sont transformées les expressions recueillies et donne un premier aperçu des tendances générales concernant la notion de difficulté chez l'élève ⁹².

- Identification des aides
 - **zzAmi** (mission, objectif général) prévention (23+47), aide (01+14+21+30+58+59+78), aides 67, aide_pédagogique 06, rééducation 26, psychologie 26, soutien 36, remédiation (15+30+45+58+75), solutions (02+04+36), réussite 03, professionnalisation 10, mieux_vivre 59, intégration 66
 - **zzAob** (objets de travail, activités professionnelles, démarche) socialisation 10, travail_relationnel 27, conduite 27, rupture 23, différenciation_péda 10, péda_différenciée (21+57), pédagogie_réussite 20, évaluation (13+75), bilan 17, orientation (36+75), soins 35
 - **zzAou** (outils, supports utilisés) dossier 36
- Identification du public aidé, représentations de l'élève en difficulté
 - **zzDpe** (personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois) élève : élèves 03 ; enfant : enfants 30 ; enseignant : maître_en_difficulté 10

⁹² Le chiffre qui apparaît pour chaque mot correspond au numéro d'entretien.

plusieurs à la fois : difficultés 30

- **zzDmd** (manifestations de la difficulté chez l'élève) attitudes_objectivables 37, échec (15+23+42+65+71), erreur 19, échec_scolaire (02+06+56+60+76), retard_scolaire (35+71), retard (09+49+58+77), difficultés 67, handicap (01+02), inadaptation (25+46), adaptation (34+51), adaptation_apprent 50, diff_adaptation (32+76), mauvais_résultats 18, résultats_scolaires 14, problèmes_scolaires 10, problèmes 04, diff_scolaires (03+05+32+34+43+65), comprend_pas 77, diff_compréhension 70, diff_accès_concepts 45, pas_accès_codes 29, manque_outils 29, diff_apprentissage (06+45+54), apprent_difficiles 18, apprentissages (03+15+21+22+25), apprent_fondamentaux 08, lecture (23+61), diff_lecture 68, lit_mal 70, écriture 61, espace_temps 63, diff_développement 11, diff_psychologiques (06+11+32), problème_psicho 35, refus_contact 63, peu_communicatif 52, mutisme 46, retard_langage 68, trouble_langage 49, pbs_langage 69, manque_confiance (40+44+72), confiance 13, peur_échec 40, peur_apprendre 33, diff_affectives 11, manque_désir 48, désintérêt 42, intérêt 13, pas_motivé 52, ennui 73, ennui_scolaire 18, passivité 46, inexpression 77, pas_présent 69, ne_suit_pas 70, absence 29, inhibition 54, lenteur (29+70), rythme 44, manque_autonomie 48, manque_concentration 41, instabilité (46+65+70), agitation 76, pbs_comportement (53+76), diff_comportement 11, comportement (23+50+51+54+61+65+71), détour 44, agir 38, absence_contrôle 29, perturbation 27, agressivité (46 + 54), diff_socialisation 68, entrave_groupe 63, intégration_groupe 68, rapports_sociaux 60, relation 62, difficultés_sociales (06+11), retrait_autres 63, rejet 16, solitude 56, marginalité 31, mauvaise_image 60, pas_statut_élève 52, décalage 67, diff_prendre_place 43, flou_identité 48, sans_repères 49, perte_repères 48, besoins 19, malaise (40+52+55), malaise_enfant 41, mal_être 60, découragement 67, souffrance (04+16+24+26+31+55+56+57+58+63) , tristesse (28+45+61)
- **zzDre** (réactions de l'entourage ou réactions multiples, en boucle) manifestations ou réactions au niveau de la famille : angoisse 16 manifestations ou réactions au niveau du système scolaire : exclusion 31, cursus_différent 35, problèmes 67, diff_enseignant 74 manifestations ou réactions en boucle (famille, enseignant, groupe classe, système scolaire) : échec (43+45+47+57+59), échec_scolaire 50, problèmes 40, problèmes_adaptation 12, diff_adaptation 53, adaptation_classe 50, aller_vers_autre 12, relation 22, diff_relationnelles 12, relations_difficiles 60, rejet 56, exclusion 64, mal_supporté 50, comport_agressif 27, diff_expression 12, communication 22, diff_compréhension 12, attente 19, souffrance (07+49+66), angoisse 09, malaise 58, inquiétude 19
- **zzDsi** (signification, conséquences et projections dans l'avenir) apprentissages 26, normal 33, obstacles 34, vocabulaire_symptôme 37, pas_indicateur 37, ça_ne_parle_pas 38, interrogation 55, appel 55, résistance 56, peu_perspectives 18, risque_avenir 28, crainte_avenir 49
- **zzDfd** (facteurs favorisant la difficulté chez l'élève, recherche de causalité) liés à l'enfant : dimension_affective 25, difficultés_affectives 05, pbs_psychologiques 74,

fonctionnement_psy 26, fragilité (15+22), immaturité (42+65), maturité 62, blocage 40, pas_de_loi 24, manque_confiance 33, confiance_soit 62, souffrance 15, motivation 13, manque_motivation 39, désaffection_école 27, dimension_cognitive 25, légère_déficience 20, capacités_intellect 62 liés à la famille ou au milieu social : diff_familiales (32+71), pbs_familiaux 53, parents_difficulté 35, diff_psychologiques 76, contexte_familial 01, parents_absents 42, souffrance_psy 43, souffrance 52, maison 14, séparation 01, affectivité 34, pbs_affectifs 68, pbs_relationnels 53, inquiétude_parents 43, mauvaise_image 48, trauma_archaïques 38, fonction_père 38, fonction_mère 38, diff_économiques 34, difficultés_sociales 32, problèmes_sociaux 02, social 03, milieu_social 62, niv_socio_culturel 74, culturel 08, culture_différente 54, diff_langue 74, concentration 74, diff_compréhension 71, décalage 53 liés spécifiquement au système scolaire : système_scolaire 02, échec 19, trop_vite 39, tolérance 57 liés simultanément à de multiples composantes : rencontre 22, adaptat_réciproque 28, psy_socio_culturel 51, décalage 44, parasitage 69,

- Travail en partenariat, mise en relation
 - **zzPgl** (notion globale) réseau 14, partenariat 30, équipe (17+66), projet_école 14, projet (17+36)
 - **zzPex** (liens externes : RASED / enseignants, familles, partenaires extérieurs etc.) entretien 59, écoute 59, parents 05, lien 66

- Jugement, résultats des actions
 - **zzJap** (appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis) facilité 16, leitmotiv 16, complexité 04, difficultés 04, différenciation 08, pbs_personnalisation 77, problème 08, diff_pédagogiques 78, exclu 24, exclusion 08, norme 21, norme_développement 25, échec_professionnel 31, échec 73, manque_temps 77, manque_vigilance 33, incapacité_maître 31, pas_normal 69, colère 69, doute 72, peur 73, insatisfaction 73, incompréhension 61, déception 18, intérêt 73
 - **zzJcp** (valeurs, conceptions générales de l'aide) rôle_école 47, tolérance 47, reconnaissance 57, types_intelligence 33, travail_personnel 78, adaptation (09+66), adaptation_cursus 20, maintien_niveau_âge 20, adaptation_école 20, organisation_scolaire 05, moyens 28, regard 17, regard_enseignant 47, présence (01+72), patience 75, écoute (75+78), attention 78, réseau 05, rassurer 72, montrer_chemin 72, espoir 39
 - **zzJau** (manière de parler d'autrui) différence 07, autre 07, potentiel 44, jachère 28, difficultés_enfant 21, réussite 13, aime_pas_ça 39, tare 39, bête 24, famille 24

Pour la question Q2 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED?" les réponses Q2 peuvent être classées en deux éléments principaux, eux-mêmes

subdivisés selon les indications figurant dans le tableau ci-après :

Identification du dispositif RASEL, des axes proposés et du public cible			
I	Identification du dispositif et de son personnel	co or	identification des personnes, de leur spécialisation identification du dispositif, de son appellation, de son organisation
A	Identification des Axes spécialisés	ni ob in ou	mission, objectif général objets de travail, activités professionnelles, démarche modalités d'intervention outils, supports utilisés
D	Identification du public aidé, représentations de la notion de Difficulté	pe ind si fd	personne concernée (élève, enfant, enseignant, parent) manifestation de la difficulté chez l'élève, réactions de l'environnement signification de la difficulté, recherche de ses facteurs favorisant la difficulté chez l'élève
Fonctionnement professionnel			
T	Contexte de travail (spécificités locales)	no gé	moyens matériels, effectifs général
F	Travail en Partenariat, mise en relation	g n ex	notion globale interne au RASEL externes (liens RASEL/enseignants, familles, partenaires extérieurs...)
J	Jugement, valeurs	ap co ai	appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis valeurs, conception générale de l'aide et du travail en réseau manière de parler d'autrui
Ex	Reste		

Tableau de codage Q2c

Les mots sont ensuite codés selon cette grille⁹³. Par exemple les mots "introuvable" ou les expressions "pas_réseau" ou "professionnalisme" sont notés zzJap (J: Fonctionnement professionnel, Jugement, ap : appréciation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis).

E 19 Florence A1 p. 261

"Introuvable parce que j'ai l'impression que ça n'existe pas, c'est-à-dire qu'il y a des personnes, il n'y a pas de réseau. Ce n'est pas quelque chose qui me semble... que je saurais définir facilement de manière positive".

E40 Stanislas A2 p. 533

Pas_réseau, "je n'aime pas trop le terme de réseau parce que je n'ai pas trop l'impression que c'en est un. Je ne trouve pas que les enseignants s'investissent suffisamment pour que le terme de réseau soit justifié, réseau sous-entend échange..."

E73 Yannick A2 p. 88-6

"Professionnalisme parce que ce sont des gens qui ont fait des études, qui ont des diplômes, qui ont une assise professionnelle en ce qui concerne ce sujet-là qui est à mon avis plus pointue, plus pertinente que la nôtre".

Pour la question Q3 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la fonction de « Maître E » ?", les réponses Q3 peuvent être classées en deux éléments principaux,

⁹³ Le classement des mots bruts Q2b à partir du codage figure en annexe A2 pages 971-972.

eux-mêmes subdivisés selon les indications figurant dans le tableau ci-après.

Identification du dispositif PASED, des aides proposées et du public aidé		
I	Identification du dispositif et de son personnel	sp identification des personnels, de la spécialisation E ur identification de la démarche, de la modalité, de l'organisation des aides à dominante pédagogique
A	Identification de l'Aide à dominante pédagogique ("E")	mi mission, objectif général ob objet de travail, activités professionnelles, démarche in modalités d'intervention ou outils, supports utilisés
D	Identification du public aidé, représentations de la notion de Difficulté	pe personne concernée, niveau de classe ou cycle nd manifestation de la difficulté chez l'élève, réactions de a l'entourage sl signification de la difficulté, recherche de sens fac liens favorisant la maîtrise chez l'élève
Fonctionnement professionnel		
T	Contexte de travail (spécificités locales)	mo moyens matériels, effectifs gè géographique
P	Travail en Partenariat, mise en relation	g action globale in interne au PASED, propre au maître E ec externe (liens maître Enseignant, familles, partenaires extérieurs...)

Tableau de codage Q3c

J	Jugement, valeurs	cp appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide à dominante pédagogique, ressentis cp valeurs, conception générale de l'aide "E" et du travail en réseau cu manière de parler d'autrui
Q	Liste	

Les mots sont ensuite codés selon cette grille ⁹⁴. Par exemple les mots "explicitation", "réparation" ou l'expression "gestion_pénurie" sont notés zzJcp (J : Fonctionnement professionnel, Jugement, cp : valeurs, conception conception générale de l'aide "E" et du travail en réseau).

E17 Lionel A1 p. 239

"Explicitation, il faut absolument qu'il explicite son action vis à vis de l'enfant et vis à vis du maître et de l'équipe".

E22 Anne-Lise A1 p. 301

"Réparation parce que je constate que la plupart des maîtres qui demandent la formation sont toujours au départ dans une logique soit de réparation par rapport à quelque chose qu'ils n'ont pas su faire à un moment donné, soit par rapport à un désir... si c'est une réparation de quelque chose qui n'était pas possible, qu'ils n'ont pas réussi à faire avec leurs élèves... que ce soit pour des raisons affectives, intellectuelles ou autres, c'est quand-même une logique de réparation par rapport à eux-mêmes sur le plan pédagogique".

E 57 Myriam A2 p. 742

"Certainement que c'est très faussé, je sais ce que c'est dans les textes, un maître E s'occupe uniquement du pédagogique (...), mais moi, mon maître E, avec

⁹⁴ Le classement des mots bruts Q3 à partir des codages figure en annexe A2 pp 997-998.

elle je discute de tout et je la fais intervenir aussi comme maître G parce qu'on gère la pénurie en quelque sorte. Donc gestion de la pénurie. C'est un choix et on se pose beaucoup de questions. Parfois, il y a des choses où elle se sent limitée, elle n'a pas eu la formation G, elle se sent limitée et mal à l'aise pour engager certaines approches qui auraient un apport plus psychologique. Alors on en discute et on fait à la mesure de nos moyens. Ceci dit, c'est impensable de laisser de côté des élèves sous prétexte qu'on n'a pas de maître G sous la main."

Pour la question Q4 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la fonction de « maître G » ?", les réponses Q4 peuvent être codées⁹⁵ selon le tableau de codage Q4c⁹⁶, similaire au tableau de codage Q3c. Par exemple l'expression "construire_aides" ou les mots "synthèses" et "réseau" sont regroupés sous le code zzPin (Fonctionnement professionnel, travail en partenariat interne au RASED).

E52 Murielle A2 p. 684

"Vous avez évoqué aussi **construire des aides.**

- Oui, justement les documents qui restent au réseau en donnant une idée. Individuellement, on a tous une idée du projet d'aide à mettre en place pour un enfant. Mais le fait d'en discuter en synthèse, ça permet de préciser des aspects qu'on n'avait pas vu, ça peut permettre de réorienter une prise en charge qui ne bouge pas et à chaque fois quelqu'un résume par écrit ce qui s'est dit".

E 59 Charlotte A2 p. 767

"Ça rejoint le mot synthèse. Quand les rééducatrices (...) évoquent les cas d'enfants qui posent question, très souvent, on en arrive à tout ce qui est émotionnel et que l'enfant apporte en séance. Et comment gérer ça ? Et comment le renvoyer à l'enfant ? Quoi en faire ? C'est le travail de synthèse d'aider la rééducatrice à gérer ça."

E 71 Bérange A2 p. 871

"Réseau, parce que souvent la rééducatrice on la voit avec la psychologue. Elles travaillent bien ensemble j'ai l'impression. Avant de prendre un enfant, de suivre un enfant, (l'une ou l'autre des rééducatrices) elles le font tester d'abord par la psychologue. Elles ne prennent pas un enfant si la psychologue ne l'a pas vu".

Les termes "proposer" ou "réseau" sont classés par contre zzPex (Fonctionnement professionnel, travail en partenariat externe, liens rééducateur / enseignants, familles, partenaires extérieurs...)

E11 Rosine A1 p. 175

"Réduquer, c'est comprendre les obstacles aux différents niveaux et donc proposer des solutions pour dépasser les obstacles. On n'est pas que dans la compréhension, on est dans la proposition d'action et dans la remédiation de ces difficultés. Donc ça suppose beaucoup de connaissances et beaucoup d'interactions avec les enseignants, mais aussi avec l'équipe de circonscription. Dans une autre circonscription que j'ai eue, les actions qui marchaient le mieux,

⁹⁵ Le classement, d'après leur codage, des mots bruts Q4b figure en annexe A2 pages 1025-1026.

⁹⁶ Cf. annexes A2 p.1024

c'était celles-ci, celles qui étaient l'émanation d'une équipe qui se pose des questions et qui trouve des réponses".

E60 Clémence A2 p. 778

"Derrière le rééducateur, je pense que les gens ont conscience qu'il y a un réel travail de groupe parce que d'abord, dans la décision d'intervenir, il y a des synthèses de réseau, il y a le réseau, les enseignants sont souvent présents aux réunions de synthèses donc ils les voient ailleurs qu'avec un enfant dans leur salle".

Pour la question Q5 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?", les réponses Q5 peuvent être classées selon le tableau ci-après.

Identification de ceux qui réussissent et de leur réussite à l'école			
R	Identification, représentations de la Réussite à l'école	mr re si te	manifestations, indicateurs de la réussite chez l'élève réactions de l'entourage (enseignant, parent...) signification, conséquences et projections dans l'avenir facteur favorisant la réussite chez l'élève
Fonctionnement professionnel en lien avec la réussite à l'école			
J	Jugements, valeurs	aj aj au	appréciation du système scolaire, ressentis, conditions pour la réussite valeurs, conception générale de la réussite à l'école transparence ou parler d'autrui
Q	Reste		

Tableau de codage Q5c

Les mots sont ensuite codés selon cette grille⁹⁷. Par exemple les expressions, "appropriation_culture", "bien_dans_sa_peau" sont notées zzRmr (Identification de la Réussite, manifestations de la réussite chez l'élève).

E56 Marie-Rose A2 p. 734

"Appropriation de la culture, pas de la culture de l'élite, la culture qui fait qu'on rencontre l'autre, à l'école et dans son milieu".

E64 Dorothée A2 p. 815

"Bien dans sa peau parce que ça n'a rien à voir avec savoir faire forcément ce que le maître demande, c'est être épanoui, c'est être content de venir à l'école. Un enfant qui va savoir faire ce que le maître demande, certains vont dire "il réussit, il sait faire". Mais à mon avis ce n'est pas forcément le cas. Celui qui réussit, il vient avec le sourire, il va faire sans problème ce qui est demandé ou se heurter à une difficulté et puis la surpasser".

"Vanité", "relativité", "normal", sont retranscrits quant à eux zzJcp (Fonctionnement professionnel en lien avec la réussite à l'école, jugement, valeurs, conception générale de la réussite).

E16 Fabien A1 p. 232

"Vanité, la vanité parce que c'est bien de réussir à l'école mais n'est-ce pas parfois aussi une sorte de fausse poursuite, de leurre... En tout cas pour les familles parfois, c'est bien de la vanité... par rapport à ceux qui ne réussissent pas, par rapport au hasard, il suffit de voir ce qui se passe lorsque sortent les classements... Il y a une part de vanité et puis une vanité par rapport à un

⁹⁷ Le classement, d'après leur codage, des mots bruts Q5b figure en annexe A2 pp. 1047-1048.

devenir... parce que ... la réussite à l'école en soi favorise les choses bien sûr, mais est-ce qu'elle assure une réussite de vie ? Je ne dis pas seulement professionnelle, je dis "de vie"..."

E17 Lionel A1 p. 242

"Je voudrais dire que la réussite scolaire et la réussite professionnelle ne sont pas toujours liées. A notre époque l'une n'entraîne plus forcément l'autre, tout est relatif aujourd'hui... mon dernier mot relativité. On peut se poser la question "Qu'est-ce que c'est vraiment la réussite ?"

E54 Nadège A p. 709

"Ce serait normal que tout enfant réussisse à l'école, on peut retenir normal, normalité d'une école qui devrait être son propre recours, développer une logique marchande de résultats sans bien sûr en disqualifier certains..."

Une fois tous les mots codés pour chacune des questions retenues, les procédures d'analyse statistique utilisées précédemment pour les mots bruts peuvent alors à nouveau être appliquées.

2.3.1.2.2. L'application des procédures TALEX, VOSPEC, CORBI

La procédure TALEX permet d'éditer des tableaux lexicaux comprenant d'une part des tableaux statistiques de distribution des formes graphiques et d'autre part des tableaux de contingence multiple.

Les premiers font apparaître les décomptes des mots codés par ordre alphabétique ou ordre de fréquence, sur la totalité de l'échantillon. Ils permettent aussi de comptabiliser en pourcentage les résultats globaux, indépendamment des variables retenues. Ces résultats donnent l'occasion de visualiser rapidement les notions les plus fréquemment employées. Les tableaux statistiques de distribution des formes graphiques correspondant aux réponses Q1c sont donnés en exemple ci-après.

Tableaux statistiques de la distribution des fréquences des formes graphiques Q1c Liste des mots Q1c par ordre de fréquence

Numéro	Mots employés	Fréquences
5	zzDmd	152
4	zzDfd	60
7	zzDre	33
1	zzAmi	26
9	zzJap	25
11	zzJcp	24
2	zzAob	14
8	zzDsi	12
10	zzJau	10
13	zzPgl	7
6	zzDpe	4
12	zzPex	4
3	zzAou	1

Catégories et codages Q1c

Notions		Fréquence ou nombre d'expressions répertoriées	Pourcentage par notions	Nombre d'expressions regroupées	Pourcentage par notions regroupées
Identification des Aides	zzAmi mission, objectif général	26	7 %	41	11 %
	zzAob objets de travail, activités professionnelles, démarche	14	3,8 %		
	zzAou outils, supports utilisés	1	0,2 %		
Identification du public aidé, représentation de l'élève en Difficulté	zzDpe personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois	4	1 %	261	70 %
	zzDmd manifestations de la difficulté chez l'élève,	152	40,8 %		
	zzDre réactions de l'entourage	33	8,9 %		
	zzDsi signification, conséquences et projections dans l'avenir	12	3,2 %		
	zzDfd facteurs favorisant la difficulté chez l'élève, recherche de causalité	60	16,1 %		
Travail en Partenariat	zzPgl notion globale	7	1,9 %	11	3 %
	zzPex liens externes RASED /enseignants, familles etc.	4	1 %		
Jugement, valeurs	zzJap appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis	25	6,7 %	59	16 %
	zzJcp valeurs, conceptions générales de l'aide	24	6,5 %		
	zJau manière de parler d'autrui	10	2,8 %		
Reste	zz& reste à classer	0	0.00 %	0	0.00 %
		Total 372 mots	100 %	372	100 %

Les tableaux de contingence multiple présentent en ligne les formes graphiques ou segments répétés et en colonne les variables qualitatives. Ils permettent de répondre, variable par variable, à la question de l'homogénéité ou encore de l'indépendance entre les réponses et les variables représentées par les colonnes. Voici par exemple le tableau de contingence multiple pour Q1c où figurent seulement trois variables sur les quatre retenues⁹⁸. La deuxième, non présentée, concerne la catégorisation homme/femme.

	Variable 1 Spécialisation AIS		Variable 3 Fonction professionnelle											Variable 4 Corps de métier			
	AIS	non AIS	JEH gén	JEH spé	IA IG CJPM	Foem	Epa Meurs	Super varem	Mat E	Mat G	Psy scol	Ess gén obj	Ess gén dir	JEH	Foem	Ess spé	Ess gén
maA1	17	9	2	3	1	3	2	0	1	1	4	2	1	9	7	8	4
maA2	11	7	-	7	7	7	2	7	0	0	1	2	0	6	4	1	2
maA3	1	0	-	0	0	0	1	0	0	-	-	-	0	0	1	0	0
maA4	77	27	7	5	2	8	6	7	8	7	1	10	2	7	17	17	14
maA5	29	63	12	12	8	15	10	2	22	30	12	25	5	32	27	52	40
maA6	3	1	1	1	0	2	0	0	0	0	-	-	0	2	2	0	0
maA7	25	8	-	7	3	3	3	0	3	6	3	4	0	12	3	14	4
maA8	7	5	-	0	-	2	2	0	0	1	-	-	0	-	7	2	0
maA9	2	17	2	3	4	3	3	0	0	-	-	4	7	9	2	0	12
maA10	2	1	-	3	-	3	0	0	3	0	-	-	0	4	2	3	0
maA11	10	14	-	1	4	1	1	1	-	3	1	2	3	8	2	5	9
maA12	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	-	-	2	1
maA13	2	7	-	2	2	1	1	1	0	0	-	1	0	4	2	0	1

Tableau de contingence multiple Q1c

Dans cet exemple, s'il y avait homogénéité entre les réponses pour chaque variable, les fréquences conditionnelles seraient les mêmes dans les cellules concernées. Or les colonnes ne présentent pas des profils identiques. L'hypothèse d'indépendance est rejetée: les réponses sont dépendantes des variables considérées.

Il faut ensuite étudier plus précisément les caractéristiques de cette dépendance à l'aide des tableaux comparatifs édités avec la procédure VOSPEC.

Par exemple, en ce qui concerne la question Q1 " *Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression « enfants en difficulté »* ", l'examen des résultats obtenus pour la variable *spécialisation en AIS* (consignés dans les tableaux suivants) met en évidence les réponses codées caractéristiques des deux groupes d'individus, spécialisés ou non.

⁹⁸ Voir en annexe A2 p. 9 le tableau dans son entier, trop large pour figurer ici en totalité.

Groupe d'intervenants : oui AIS

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDre	1,42	8,87	25	35	1,92	0,02
zzJau	4,11	3,67	9	10	1,77	0,07
zzAob	5,02	3,72	11	14	1,26	0,10
zzAmi	7,76	5,95	17	26	0,48	0,31
zzDpc	1,37	1,02	3	4	0,11	0,48
zzDtd	15,07	16,13	33	30	-0,52	0,30
zzJcp	4,57	5,45	10	24	-1,55	0,02
zzJap	3,65	5,72	8	25	-2,60	0,01

Groupe d'intervenants : non AIS

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	11,11	6,92	7	26	2,60	0,01
zzJcp	9,15	6,48	14	24	1,55	0,02
zzDtd	17,65	16,13	27	30	0,58	0,30
zzDpc	0,65	1,02	1	4	0,11	0,48
zzAmi	5,88	5,95	9	26	-0,48	0,31
zzAob	1,96	3,72	3	14	1,26	0,10
zzJau	0,65	1,67	1	10	-1,77	0,04
zzDre	5,23	8,87	8	35	1,92	0,02

Tableaux Vospec Q1c variable AIS

Pour les professionnels spécialisés, zzDre dont la valeur-test⁹⁹ est de 1,92 et, dans une proportion moindre, zzJau (valeur-test : 1,77) et zzAob (valeur-test : 1,26) sont des réponses significatives. Ces codages correspondent respectivement aux réactions multiples ou en boucle de l'entourage – famille, enseignant, groupe classe, système scolaire –, à la manière de parler d'autrui et aux objets de travail. Le personnel spécialisé dans son ensemble privilégie une approche globale ou systémique de la situation de difficulté. Il est particulièrement sensible au respect de l'élève en difficulté à travers les mots employés pour le désigner et met en avant les types de remédiations proposées. Ce dernier point seulement recoupe le résultat observé pour le corpus Q1b, avant codage : le mot remédiation présentait une valeur-test à 1,48. Le regroupement des expressions selon leur sens fait apparaître des préoccupations impossibles à déceler autrement et rectifie une analyse limitée voire faussée par une distribution de vocabulaire extrêmement large.

Pour les professionnels non spécialisés, la réponse la plus significative est apportée par zzJap dont la valeur-test est à 2,60, suivie par zzJcp à 1,55. Ce personnel a tendance à critiquer largement les pratiques d'aide et à exposer la conception de celles qu'il juge bonnes. Les deux groupes, AIS et non AIS, ont donc des représentations liées à l'enfant

99 La valeur-test constitue un outil faisant apparaître rapidement les traits saillants de tableaux de données. Cet indicateur permet de repérer si la proportion des réponses d'un groupe donné est significativement différente de la proportion moyenne attendue. Elle devient significative quand l'écart observé avoisine le seuil usuel de 5 %, c'est-à-dire quand elle est supérieure à 2 ou inférieure à -2.

en difficulté qui les placent en décalage et laissent augurer des conflits plus ou moins latents.

Au-delà des procédures TALEX et VOSPEC, qui permettent d'identifier par le calcul les réponses caractéristiques (avec une mesure de signifiante au moyen de la valeur-test), la procédure CORBI permet la réalisation d'une analyse factorielle des correspondances binaires et l'utilisation de la géométrie pour une représentation plus imagée des résultats dans les plans factoriels¹⁰⁰. Elle offre la possibilité de traduire ces informations sous forme de nuages de mots où chaque locuteur se trouve positionné en fonction des idées qu'il met en avant lorsqu'il parle du thème proposé.

Les interviewés, regroupés selon les critères d'appartenance *corps de métier* ou *fonction professionnelle*, peuvent être situés graphiquement selon leurs réponses. La traduction rigoureuse des résultats obtenus à partir des corps de métier impose une dimension 3 – puisqu'il y a quatre corps distincts – celle des fonctions professionnelles, une dimension 10 – puisqu'il y a onze fonctions répertoriées. Dans les deux cas, il est impossible de représenter la totalité des données par le dessin – limité à la dimension 2. Il faut donc recourir à la projection du nuage dans un plan de telle sorte que les distances entre les points soient le moins déformées possible. Les deux projections représentant le mieux les caractéristiques observées sont alors retenues. Les deux axes obtenus à partir des coordonnées des fréquences¹⁰¹ et des individus¹⁰² actifs (dans l'ordre d'importance : axe 1 puis axe 2) organisent, sous forme de nuage, deux types de points. Les premiers correspondent au corps de métier ou aux fonctions professionnelles (en rouge) ; les seconds aux réponses codées (en bleu). Les modalités qui donnent forme au nuage sont indiquées par les points caractéristiques s'éloignant du profil moyen et notées dans les tableaux de coordonnées des fréquences et des individus actifs.

Pour compléter cette information, deux séries de paramètres, consignées dans deux tableaux supplémentaires, aident à l'interprétation des résultats en fournissant des indices sur les déformations subies par le nuage projeté : les contributions absolues et les cosinus carrés ou contributions relatives des colonnes ou des lignes actives. Les *contributions absolues* "décrivent la part prise par un élément (ligne ou colonne) dans la construction d'un axe factoriel" tandis que "les cosinus carrés mesurent la qualité de la représentation de chaque élément sur les axes"¹⁰³. Ainsi l'étude de l'ensemble des contributions permet-elle de traduire l'importance des différents éléments dans la construction de chaque axe. Plus le nombre observé relatif à un professionnel – et

¹⁰⁰ Les graphiques obtenus figurant en annexe A2 sont difficilement lisibles à l'état brut. Retravaillés pour mettre en valeur l'interprétation du nuage de points obtenus, ils perdent en précision géométrique (la représentation grossière des éléments fausse quelque peu l'exactitude) mais gagnent en signification.

¹⁰¹ Les fréquences correspondent ici aux professionnels classés soit selon leur corps de métier, soit selon leur fonction professionnelle.

¹⁰² Les individus correspondent ici aux mots codés, notés par le préfixe zz

¹⁰³ LEBART L. SALEM A (1994) Statistique textuelle, Paris, Dunod, p. 91

parallèlement à un mot codé - est grand, plus il détermine l'axe en question. La valeur des cosinus quant à elle est un indicateur de mesure de la justesse graphique de chaque point représenté par rapport aux différents axes. Elle est significative à partir de 0,5 (cf. tableau des cosinus carrés) et sert à affiner l'estimation précédente.

Le travail d'interprétation de ces données est essentiel pour rendre compte des particularités observées sur le nuage obtenu. Il donne lieu à une réflexion sur la signification des axes mis au jour, avec parfois une critique corrélative des données concernant leur pertinence ou leur codage. Par exemple, le traitement au moyen de la procédure CORBI des réponses Q3c apportées par les différents professionnels à la question "*Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression maître E ?*" met en évidence deux axes autour desquels se répartissent les points figurant les fonctions professionnelles et les mots codés¹⁰⁴.

L'axe 1 est fixé, en ce qui concerne les fonctions professionnelles, par (IEN ; 78,55) et (Formateur IUFM ; 4,86) et l'axe 2 par (IEN AIS ; 71,85) et (Enseignant généraliste, directeur d'école ; 12,15) (cf. tableau des contributions ci-après¹⁰⁵). La valeur des cosinus carrés, dans ce cas précis, (cf. tableau des cosinus carrés page suivante) confirme le repérage précédemment effectué.

¹⁰⁴ L'emplacement des points est déterminé par le tableau des coordonnées des fréquences actives pour les professionnels (A2 p. 73) et des individus pour les mots codés (A2 p. 74). Il est nécessaire de regarder comment ils se situent par rapport à l'origine des deux axes (valeurs positives ou négatives).

¹⁰⁵ A part un seul exemple en annexe, seuls les résultats des cinq premiers axes sont conservés pour ne pas alourdir inutilement la présentation.

Contributions des colonnes axes

Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEH	3,08	1,57615	73,58	1,04	1,31	0,82	0,25
IEH AIS	11,14	1,72238	1,91	71,85	3,47	0,47	1,17
IA IGEN	7,30	1,20452	2,73	1,01	1,84	11,31	0,31
Foncteur IUFM	12,53	1,16353	4,86	1,30	4,76	0,65	1,14
Équipe encadrep	3,36	1,27020	0,15	1,31	1,20	3,96	17,71
Superviseur	2,75	1,13341	2,07	4,38	14,23	2,57	36,59
Maître E	11,14	1,38264	2,70	1,36	23,68	17,95	1,40
Réducateur	10,31	1,28731	0,29	2,70	7,42	61,30	0,07
Pey écoles	3,08	1,23640	4,05	2,01	1,89	0,20	23,50
Enseignant gén ord	16,16	1,13957	0,15	4,34	3,42	0,05	0,61
Enseignant gén dir	3,62	1,11408	2,49	12,15	10,19	0,21	14,56

Cosinus carrés des colonnes axes

Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEH	3,08	1,57615	0,98	1,00	1,11	0,00	0,00
IEH AIS	11,14	1,72238	0,05	1,01	1,13	0,00	0,01
IA IGEN	7,30	1,20452	0,23	1,00	1,17	0,26	0,01
Foncteur IUFM	12,53	1,16353	0,40	1,06	1,22	0,02	0,00
Équipe encadrep	3,36	1,27020	0,01	1,01	1,32	0,09	0,32
Superviseur	2,75	1,13341	0,07	1,08	1,33	0,03	0,37
Maître E	11,14	1,38264	0,13	1,07	1,31	0,13	0,01
Réducateur	10,31	1,28731	0,01	1,07	1,16	0,81	0,00
Pey écoles	3,08	1,23640	0,36	1,06	1,10	0,00	0,38
Enseignant gén ord	16,16	1,13957	0,01	1,10	1,14	0,00	0,01
Enseignant gén dir	3,62	1,11408	0,13	1,34	1,26	0,00	0,14

Tableaux CORBIT Q3c variable fonction professionnelle ¹⁰⁶

L'axe 1 est fixé, en ce qui concerne les mots codés, par (zzlor ; 51,7) et (zzJap ; 11,7) et l'axe 2 par (zzPex ; 25,1) et (zzPin ; 45,2) (cf. tableau des contributions ci-après). La valeur des cosinus carrés (cf. tableau des cosinus carrés ci-après) confirme le repérage précédemment effectué, le point zzJap étant relativement moins bien représenté que les autres.

Tableaux CORBIT Q3c variable fonction professionnelle /mots codés

¹⁰⁶ Cf. Tableaux complets en annexe A, p. 1016

Contributions des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zzAin	7,24	0,41	8,2	0,0	7,6	7,9	0,6
zzAmi	14,76	0,12	0,2	2,2	0,3	10,3	8,5
zzAob	22,56	0,13	2,5	1,4	22,7	0,6	1,6
zzAou	0,56	2,79	0,2	0,9	0,8	4,6	0,1
zzDmd	0,84	4,67	0,9	0,6	22,2	1,2	33,7
zzDpe	3,62	0,60	2,1	0,0	0,0	24,0	0,1
zzlor	1,95	5,70	51,7	0,0	2,2	6,2	1,5
zzlsp	6,13	0,55	5,8	8,6	0,2	15,3	2,0
zzJap	12,81	0,57	11,7	15,2	30,3	5,3	6,4
zzJcp	18,66	0,14	0,0	0,2	6,9	0,2	42,8
zzPex	8,08	0,49	5,3	25,1	0,3	0,1	1,6
zzPgl	0,56	4,52	7,5	0,3	0,0	11,8	0,0
zzPin	1,11	4,82	1,4	45,2	3,1	0,3	0,9
zzTgé	1,11	1,63	2,5	0,3	3,5	15,2	0,2
Cosinus carrés des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zzAin	7,24	0,41	0,55	0,00	0,24	0,14	0,01
zzAmi	14,76	0,12	0,02	0,12	0,01	0,30	0,19
zzAob	22,56	0,13	0,17	0,05	0,70	0,01	0,02
zzAou	0,56	2,79	0,03	0,06	0,05	0,16	0,00
zzDmd	0,84	4,67	0,04	0,01	0,52	0,02	0,36
zzDpe	3,62	0,60	0,19	0,00	0,00	0,59	0,00
zzlor	1,95	5,70	0,93	0,00	0,02	0,03	0,01
zzlsp	6,13	0,55	0,34	0,26	0,00	0,24	0,02
zzJap	12,81	0,57	0,32	0,21	0,38	0,04	0,04
zzJcp	18,66	0,14	0,00	0,01	0,24	0,00	0,66
zzPex	8,08	0,49	0,27	0,65	0,01	0,00	0,02
zzPgl	0,56	4,52	0,60	0,01	0,00	0,25	0,00
ZzPin	1,11	4,82	0,05	0,85	0,05	0,00	0,01
zzTgé	1,11	1,63	0,27	0,02	0,18	0,35	0,00

Nous présentons page suivante le nuage obtenu ¹⁰⁷ pour la question Q3c "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "maître E ?". Ce nuage s'étire selon les deux axes ¹⁰⁸ les plus représentatifs qui ont chacun deux pôles en tension.

L'opposition des professionnels sur ces axes principaux traduit une différence d'intérêt par rapport au métier de maître E. Tout comme le poète ou le charpentier ne sont

¹⁰⁷ Le nuage initial figure en annexe A2 p. 72

¹⁰⁸ appelés également facteurs sur les graphiques présentés en annexe A2

pas sensibles aux mêmes aspects d'un arbre, l'IEN s'attache préférentiellement à l'organisation du travail ¹⁰⁹, tandis que le formateur manifeste un éventail d'intérêts pluriels pour la fonction ; L'IEN AIS se focalise sur le partenariat, alors que le directeur critique les actions mises en place. L'antagonisme des réponses, considérées indépendamment des locuteurs qui la proposent, montre aussi la divergence des préoccupations concernant le métier d'aide à dominante pédagogique.

L'axe 1 s'oriente de *IEN* à *Formateur IUFM* et conjointement, mais sans que ces éléments soient superposables, de *zzlor* à *zzJap*. Il oppose un état des lieux de l'organisation, descriptif et plutôt neutre, à une appréciation à tendance négative ¹¹⁰ des pratiques mises en place par les maîtres E. Cet axe apparaît comme celui de la connaissance de l'aide à dominante pédagogique allant d'un savoir formel à des observations critiques appliquées au dispositif et à ses effets.

L'axe 2 s'étire de *IEN AIS* à *Enseignant généraliste directeur* et conjointement de *zzPex* à *zzPin*. Il met en tension le partenariat à vocation interne ou externe, tout en introduisant une dimension de jugement des actions effectives. Il indique un étirement entre les pratiques centrées sur l'école et celles ouvertes sur l'extérieur, intégrant les familles, les services de soins, les acteurs de la ville etc.

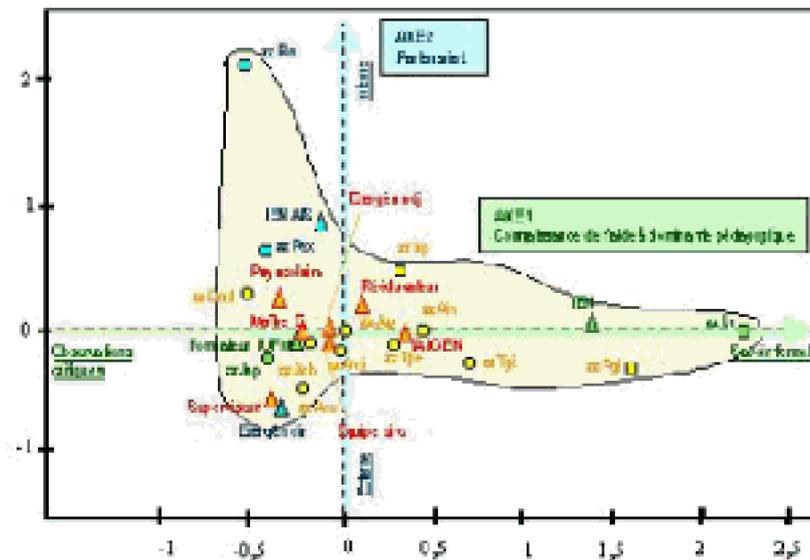
L'axe 3, non visible sur la représentation graphique, mais encore représentatif, va de *Maître E* à *Superviseur* et de *zzJap* à *zzAob*. La description des objets et méthodes de travail du maître E se heurte au jugement sur la valeur de ces pratiques ou au ressenti sur les fruits obtenus.

109 Tableaux VOSPEC Q3c variable fonction professionnelle Annexes A2 p. 65-67

110 Voir classement des mots Q3 à partir des codages A2 pp. 56-57

Nuage des réponses à la question Q3

"*Quels sont les 5 mots ou expressions qui évoquent pour vous la fonction de maître E ?*"



Légende

- ▲ Réponses à projets réalisés collectivement dans le cadre de l'état 1
- ▲ Réponses à projets réalisés collectivement dans le cadre de l'état 2
- ▲ Réponses réalisées individuellement
- Réponses collectives réalisées dans le cadre de l'état 1
- Réponses collectives réalisées dans le cadre de l'état 2
- Réponses collectives

Ce nuage rend perceptible les mouvements d'opposition, voire les conflits, de même que les traits de reliance entre certaines catégories professionnelles appelées à travailler ensemble. Nous le croiserons toutefois avec d'autres résultats pour enrichir l'interprétation.

Cette analyse de discours est complémentaire de l'analyse classique. Elle apporte un éclairage particulier par les comparaisons méthodiques et systématiques qu'elle introduit au sein des groupes de professionnels différents.

2.3.2. Analyse de contenu à l'aide des concepts organisateurs de la recherche

Les discours retranscrits ont fait l'objet d'un codage classique. Ils ont été découpés en unités de sens, afin de simplifier le contenu. Ces unités sont déterminées par les concepts organisateurs de la recherche : concept de réseau, de reliance et de parole, et les aspects qui permettent de les identifier. La grille sémantique élaborée pour la totalité des

entretiens va intégrer les grilles utilisées pour les questions thématiques réclamant cinq mots. Les deux niveaux "Identification du dispositif RASED, des aides proposées et du public aidé" et "Fonctionnement professionnel du RASED" – et leurs variantes - vont servir d'ossature à la grille complète.

Les caractéristiques d'un réseau, organisation et connexions, vont être étudiées tout d'abord à travers les identifications repérées, c'est-à-dire les catégorisations liées aux RASED. Ces dernières délimitent ainsi les pôles professionnels susceptibles d'être connectés entre eux. Les connexions effectives dessinent une réglementation des échanges plus ou moins élaborée.

Les attributs de la reliance, idéologie commune et moteur de rencontre, vont venir compléter le premier niveau d'analyse des connexions, issu du concept de réseau. Tous les jugements ou les constats de résultats à propos des aides et du fonctionnement laissent percevoir les valeurs qui influencent la qualité de la reliance. Au-delà de cette toile de fond, l'énergie engagée dans les pratiques de collaboration se lit à l'intensité du travail de partenariat d'une part, et à l'intérêt porté aux échanges d'autre part.

Les spécificités de la parole, relation et "effets de parole", vont enrichir non seulement l'étude du "moteur de rencontre" mais aussi tous les points précédents en soulignant le jeu introduit par la circulation de la parole dans les rouages d'un dispositif organisé et relié en réseau. Les centres d'intérêt ainsi isolés vont être synthétisés page suivante sous forme de *grille de codage*.

La présentation utilisée dans ce tableau permet des croisements multiples. La première colonne, utile pour désigner les acteurs interviewés, peut se combiner à la deuxième ou à la troisième. Les codages ainsi obtenus prennent la forme par exemple de (I)zzTmo (IEN parlant de contexte de travail, plus précisément de moyens matériels et financiers), de (E)zzOte (Maître E évoquant l'organisation des échanges entre partenaires, sous des aspects temporels et structurels) ou encore de (Y)zzGen (Psychologue scolaire relatant le contenu d'un échange avec engagement personnel des acteurs concernés). En voici quelques illustrations à partir des entretiens de Guy, Audrey et Myriam.

E13 Guy A2 p. 195

(I)zzTmo	On n'a pas donné partout les moyens matériels de fonctionner : les locaux, le matériel, les moyens de se déplacer.
----------	--

E44 Audrey A2 p. 578

(E)zzOte	Il y a une demande d'intervention du réseau – ce sont les mêmes papiers que ce soit la psychologue, la rééducatrice ou un des postes E. Donc une première demande écrite faite par les enseignants. Par rapport à ça, on construit un projet d'aide, ça par contre c'est mon papier, je ne suis pas sûre que ma collègue E procède comme moi. Elle fait ça de façon plus orale, informelle avec les enseignants. Moi, j'ai choisi quelque chose de plus... d'où le mal à récupérer les feuilles... (rires)
----------	--

E57 Myriam A2 p. 739

Grille de codage des entretiens

(Y)zzCen	La première fois, on a mis en place le projet. Là, j'ai construit avec l'enseignant et les parents un sémaphore, en utilisant à la fois les quatre champs "affectif, social, instrumental et cognitif" de façon à prendre vraiment les choses dans leur globalité. Il ne s'agissait pas effectivement de désigner l'enfant comme souffrant d'une carence, d'un manque, d'un défaut, il s'agissait de cerner sa dynamique et de voir ce qu'on pouvait faire pour que cette dynamique s'élargisse dans une direction positive. Il y a des points qui ont été retenus, ce dont je me souviens parce que je n'ai pas le dossier, ce n'est que de la re-mémorisation, donc on avait beaucoup insisté sur la question de la gestion de la colère, dire ses émotions. La maîtresse a proposé de mettre en place dans le cadre de la classe un lieu où les coups étaient possibles, c'était la poupée "boum-boum". Elle l'a institutionnalisé, en quelque sorte, on n'avait pas le droit dans la classe de taper ses petits camarades mais en revanche quand on était en colère, on avait le droit d'aller taper la poupée, de façon à ce que déjà l'enfant réussisse à prendre une certaine distance entre l'éprouvé de la colère et le moment où il allait passer à l'acte.
----------	---

Acteurs interviewés		Conceptualisations liées au BAEED			Fonctionnements professionnels					
			tp	cc						
(C) IPRH	F	Identification des 'aidés' et de leurs fonctions	tp	cc	Identification des personnes spécialisées, modalités, niveau de responsabilité, rôle, compétences, les postes qu'ils occupent.	F	Compétence de conseil (spécialisée, générale)	tp	cc	travail individuel, collectif, pluriprofessionnel
(D) Enseignant	A	Identification des aides spécialisées	cc	cc	notion d'objet global (objets de travail, activités, problèmes, tâches, démarches, modalités d'intervention, outils, supports, etc.)	F	Compétence de l'enseignant comme enseignant	tp	cc	travail global (avec l'élève ou l'élève et le C.A.S.), travail individuel (C.A.S.), travail pluriprofessionnel (C.A.S.), travail collectif (C.A.S.), travail pluriprofessionnel (C.A.S.)
(E) Maître E	E	Identification de publics, modalités de travail de l'élève en difficulté	cc	cc	modalités de la difficulté chez l'élève, processus concernés, niveau de classe, moyens, modalités de l'enseignement, modalités de travail, facteurs favorisant la difficulté chez l'élève	C	Organisation des échanges collectifs	tp	cc	travail individuel, pluriprofessionnel, plurifonctionnel, supports
(G) Enseignant maître C	B	Identification de ceux qui viennent et de leur rôle dans la classe	cc	cc	modalités de la réussite chez l'élève, modalités de l'enseignement, modalités de l'engagement, modalités de l'implication, facteurs favorisant la réussite chez l'élève	C	Modalités des échanges individuels	tp	cc	travail individuel, pluriprofessionnel, plurifonctionnel, supports
(H) Psychologue scolaire						F	travail, résultats	tp	cc	évaluation, évaluation du diagnostic, travail pluriprofessionnel, travail individuel, travail pluriprofessionnel, travail collectif
(I) Maître polyvalent							& Bours	tp	cc	évaluation, évaluation du diagnostic, travail pluriprofessionnel, travail individuel, travail pluriprofessionnel, travail collectif

Grille de codage des entretiens

L'application de ce codage à la totalité des entretiens met en valeur les positions explicites et implicites de chaque interviewé. Elle facilite la mise au jour des divers fonctionnements professionnels existants et permet de dégager les conditions nécessaires et suffisantes pour une collaboration effective entre enseignants. De plus, elle donne la possibilité de retrouver rapidement un passage important et rend aisée la manipulation de citations à mettre en exergue.

Pour illustrer plus largement le principe du codage, voici un extrait de l'entretien codé d'un rééducateur, Grégory.

E48 Grégory A2 pp. 621-626

(G)zzDmd	- Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ? - Perte de repères, manque d'autonomie, manque de désir, ou d'appétit pourrait-on dire..., mauvaise image d'eux-mêmes et puis un flou
----------	---

	<p>autour de l'identité. - Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ? - Oui, si vous me les redonnez... - Perte de repères... - Perte de repères... c'est ce qu'on vit tous les jours dans notre pratique. Je crois qu'un enfant en difficulté est quelqu'un... J'entendais en tant que perte de repères, un manque pour se situer... se situer dans sa fratrie, dans sa lignée, dans sa généalogie etc... Je crois que c'est là un dénominateur commun que j'observe par rapport à tous les enfants que je vois... voilà ce que je voulais dire par rapport à manque de repères... Mais ça peut être aussi effectivement tout ce qu'il y a à côté, les corollaires, que ce soit repères dans le temps, dans l'espace... Mais c'est surtout en termes de repères dans une lignée, dans une continuité... - Vous avez dit aussi manque d'autonomie, de désir... - Oui, je crois que c'est un enfant qui ne peut pas vraiment dire "je"... C'est lié aussi à l'identité, ne sachant pas qui je suis, quelle place j'occupe... On va se mettre dans sa peau : quand tu ne sais pas qui tu es, où tu es, pourquoi tu es là et ce que tu vas faire, je ne vois pas comment tu peux avoir du désir pour aller vers quelque chose... C'est pas possible d'avoir du désir donc manque d'appétit, manque de sens... on ne donne pas de signification à ce qu'on est en train de faire et en l'occurrence pour les gamins dont on s'occupe, quel est le sens de ce qu'on leur apporte à l'école, le sens de l'école, le sens du savoir... Quelle culture et vers quoi ? Je crois que c'est ce que je veux dire par manque d'autonomie...</p>
(G)zzDfd	<p>- Et mauvaise image d'eux-mêmes ? - ... ça peut même aller plus loin, la mauvaise image d'eux-mêmes... Souvent des enfants portent le poids de la problématique familiale et je crois qu'ils ont une mauvaise image : "je suis mauvais"... Je vais jusque là quand je dis mauvaise image... "je suis le mauvais objet", "je suis le mauvais" et ils culpabilisent par rapport à un certain nombre de situations... c'est pour cela qu'ils ne s'autorisent pas à avoir plus de désir par rapport au savoir... C'est pour ça que je fais un tout de ces termes là... même dit très spontanément, sans y réfléchir... Il faudrait que je me le garde d'ailleurs... (...)</p>
(G)zzAob	<p>- Pouvez-vous maintenant choisir un enfant en difficulté scolaire avec qui vous avez eu l'occasion de travailler et raconter ce qui se passait... - Si... Je vais revenir sur Julien... C'était simple et compliqué et je ne sais pas si j'avais pigé ce qui se passait au niveau de sa problématique ou pas. Ce n'est pas le problème de piger... mais... le gamin quand il s'est présenté à moi...</p>
(G)zzCin	<p>enfin la maîtresse me l'a présenté comme ça,</p>
(G)zzDmd	<p>c'était un gamin tout recroquevillé et quand je dis recroquevillé, c'est un gamin, qui même au niveau de l'écriture, on aurait dit des petits... les petites vrilles des vignes... c'était des boucles... tout était bouclé comme ça, c'était indescriptible, on ne pouvait pas lire et a priori quand on travaillait avec lui, au niveau purement gestuel ou au niveau graphique, il ne semblait pas avoir de difficultés particulières. Alors on comprenait mal à chaque fois, lorsqu'il passait à l'écrit pourquoi...</p>

(G)zzAob	Donc, je l'ai pris en rééducation et de fil en aiguille, de séance ne séance, sa problématique apparaissait... C'est vrai que je n'ai pas fait d'erreur dans mon diagnostic, c'est vrai que ce gamin me parlait d'un... maintenant c'est un peu flou... C'est l'histoire d'un demi-frère plus grand... Et moi, j'avais essayé de lire la problématique à travers quelque chose de complètement... décalé par rapport à la problématique et c'est souvent comme ça.. Il l'avait symbolisé autrement
(G)zzCen	et notamment quand j'avais expliqué à Ravier l'inspecteur ce qui se passait, il était un peu interloqué... la problématique je l'ai lue à travers une production de maisons où ce gamin là passait son temps à faire des maisons avec des coussins, avec des pièces et... y'avait pas moyen de passer d'une pièce à l'autre... on ne pouvait pas communiquer d'une pièce à l'autre...
(G)zzCqu	moi, en synthèse, j'ai fait cette analyse qui vaut ce qu'elle vaut. Je veux dire, y'avait une famille, des membres et puis les liens ne se faisaient pas... c'était quand-même bizarre ce discours sur son demi-frère... et lui c'était le vilain petit canard... celui qu'on n'aimait pas... alors pour en savoir plus...
(G)zzJap	et c'est une rééducation qui s'est passé très, très, très vite, un petit peu hmm... on ne va pas dire miraculeuse mais c'est pour ça que j'en parle, parce qu'elle est restée...
(G)zzPex	J'ai fait venir les parents...
(G)zzJcp	Donc je crois maintenant beaucoup aux vertus des entretiens. Je crois que travailler avec l'enfant ça me paraît complètement dérisoire si on ne travaille qu'avec l'enfant... Donc travailler avec la famille quand c'est possible et si possible en présence de l'enfant ce qui est une technique d'entretien qui n'est quand-même pas facile à gérer, sur laquelle je me casse encore un petit peu les dents encore actuellement mais que je pratique quand-même souvent parce que je crois qu'il y a des choses qui doivent être dites là tous ensemble.
(G)zzCen	Et j'ai essayé de faciliter la levée presque d'un secret ou d'un non-dit ou d'un mal dit ou d'une confusion, parce qu'en fait ce n'était qu'une confusion... Et ce petit garçon était persuadé que c'était lui qui était le fils d'un premier lit, qu'il n'était donc pas le fils de papa, maman, là présents et que le grand était le fils... ce qui était complètement illogique... Et lui était parti de ça... Et lui vivait mal la situation... Et ce jour là le père et la mère découvrent l'erreur que le fils faisait et eux étaient très étonnés parce qu'ils ne pensaient pas que lui pouvait penser ça... Donc les parents parlent à l'enfant, lui disent comment ça se passe... Un peu interloqué, le gamin !... L'entretien n'a d'ailleurs pas duré très longtemps, ce n'était pas nécessaire...
(G)zzCef	Les deux séances suivantes, il a voulu en reparler... On en a reparlé... Et les deux choses extraordinaires dont je me souviens toujours et qui ont pour moi une valeur symbolique très, très, très haute, dans l'ordre c'est que premièrement "il a repris sa construction et toutes les portes se sont ouvertes" donc... j'ai vu que je n'avais pas fait d'erreur dans l'interprétation

	de son jeu et deuxièmement, encore plus symbolique, il s'est installé à mon bureau, il a pris mon stylo et à cette époque là j'avais quelque chose d'un ordre assez phallique, c'était un gros truc lanvin, les gros stylos plume noirs... Il ne pouvait pas le tenir... Il l'a pris quand-même et il s'est mis à écrire et il a écrit ! Julien !... Et il a fait une phrase et il l'a écrit correctement... Et ça a été pratiquement terminé... Bon, terminé par rapport à cette problématique.... C'est vrai qu'il n'était plus recroquevillé... Il est rentré dans la classe...
(G)zzCen	La maîtresse a reconnu que ça y est, Julien pouvait copier, accéder à la lecture, à l'écriture etc... normalement... Mais bon, il y avait d'autres petits trucs à côté... C'est quand-même un gamin qui est resté...
(G)zzCqu	Il y avait certainement autre chose qui s'est passé dans la famille que je n'ai jamais vu...
(G)zzRmr	Il est resté un gamin... pas renfermé, ce serait excessif, mais il est resté assez sur son quant à soi... ce n'est pas un gamin très expansif mais enfin, il a continué, il a continué...
(G)zzPex	Estelle, la directrice, m'en a donné des nouvelles jusqu'au CM... il était au CP quand je l'ai pris... et jusqu'au CM, il est passé de classe en classe avec un petit niveau certes mais sachant lire et sachant écrire... Voilà, c'est un exemple type.
(G)zzJcp	- Est-ce que vous pourriez isoler les facteurs clés ayant permis cette évolution favorable ? - Les facteurs clés ? Le premier... Le tout premier, c'est la capacité de remettre en relation ou en parole les parents, et/ou l'enseignant, avec l'enfant, dire ce qui était la situation... Je crois que c'est là l'essentiel, c'est de faciliter ça... Je n'en vois qu'un, c'est surtout ça... Bon, le fait que j'ai perçu que ça pouvait être ça, sa problématique, je crois que c'est notre boulot de lever des hypothèses... Dire : "ça peut être ça", "ça peut être ça"... Le coup de chance, a voulu que j'aie pu faire cette lecture et que c'est tombé dans une au moins des problématiques essentielles... Je ne crois pas qu'il n'y avait que celle là... Mais celle-là était importante pour Julien...
(G)zzJap	- Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Pouvez-vous retracer la façon dont il réagissait, les sentiments qui l'animaient ? - (rires) Le cas le plus récent alors... une enseignante qui connaît de grosses difficultés avec un enfant, qui l'a signalé sans le signaler, qui veut bien qu'on l'aide mais sans véritablement qu'on l'aide,
(G)zzCin	un gamin qui n'ose pas, qui a les trouilles de faire, qui n'est pas du tout sûr de lui parce qu'il y a vraiment une surprotection, une chape de plomb du couple parental. Il est seul, fils unique et à la maison c'est encore mon bébé, mon ceci, mon cela et donc en classe... c'est un gamin qui ne s'autorise pas, qui a peur de mal faire, c'est comme ça que c'est présenté par la maîtresse.
(G)zzCqu	On s'est demandé pourquoi la maîtresse hésite,
(G)zzOte	on l'a invitée à une réunion de synthèse, c'est vrai qu'elle hésite à nous demander de l'aide, c'est toujours dans le couloir, à la récréation du style

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	"oh mais si ".
(G)zzPex	Mais nous on avait été alerté par la maman, parce que l'une de ses voisines avait son gamin aidé, elle voyait l'autre maman disant "tu sais ça l'a drôlement aidé, il est maintenant..." - on nous prend un peu pour les docteurs miracle, il faut faire attention sur quoi on parle – cette maman a demandé que j'aide son fils, que je le prenne
(G)zzCen	et la maîtresse garde une position ambiguë "Si tout le monde veut bien que tu le prennes, prends-le"...
(G)zzOte	J'ai été contraint à institutionnaliser davantage la chose, à faire une réunion.
(G)zzCqu	L'enseignante constate depuis le début de l'année un enfant qui est très peu performant, qui est en grosse difficulté et par ailleurs elle est toujours dans l'hésitation de le confier... en disant " je n'y arrive pas, je fais tout ce que je peux mais je n'y arrive pas, de toute façon tant qu'il y aura ses parents..." Il y a deux choses qu'elle met en évidence : sa propre capacité à faire et à ne pas faire et elle rentre en concurrence avec moi, directement – en plus moi qui ait presque été placé sur un piédestal par une autre maman – et le deuxième problème, celui des parents avec automatiquement "les parents étant comme ça, je ne vois pas ce qu'on pourrait faire" et en noircissant le tableau au maximum "la mère quand elle vient à l'école, elle est toujours en train de râler pour ceci, pour cela etc..." c'est-à-dire quelqu'un avec qui on ne peut pas avoir de contact. Voilà le type de réaction que peut avoir un enseignant.
(G)zzCqp	Pour la réunion de synthèse, je me suis placé sur la position où je préférerais ne pas prendre dans ces conditions-là, parce qu'il y avait trop d'enjeux... Je lui ai dit qu'on était placé en concurrence. " Si toi, tu ne joues pas le jeu, je ne vois pas comment je vais travailler, s'il y a quelque chose qui se modifie, comment cela va-t-il être perçu ?"... le deuxième type d'enjeu c'était par rapport à la famille où on disait : "il suffit qu'il aille avec le rééducateur pour que ça aille bien"... Si on commence à être vu comme le docteur miracle ou comme Zorro, attention, je porte une lourde responsabilité... En fin de compte au bout de trois quarts d'heure de synthèse, on a convenu que je m'engageais à accueillir l'enfant pendant deux trois séances, faire le point avec lui, voir ce que ça donnait, au terme de cela, accueillir la famille et repositionner tout le monde et même l'enseignant. On s'est mis d'accord effectivement sur ce que j'avais à dire de l'enseignante, sur ce qu'elle avait à faire et qu'aussi les parents rencontrent l'enseignant dans le même temps – parce que sinon on va se faire de la concurrence déloyale, malsaine et placer des espoirs chez la famille peut-être là où il n'y en a pas.
(G)zzDmd	C'est un gamin, je l'ai reçu depuis, je ne comprends pas bien... Il est relativement performant mais il est bourré de tics, d'angoisses, de peurs et qui ne fait pas, sauf si on est très proche de lui et qu'il sent qu'on l'encourage...
(G)zzCqu	La maîtresse dit tout de suite : "mais moi en classe, je ne peux pas faire ça". Et moi de répondre "tu as raison"... Je pense que ça va être quelque

	chose de difficile...
(G)zzAob	Je ne l'ai vu qu'une fois... ça renforce mon malaise dans la mesure où je suis face à un enfant que je juge relativement performant, capable de faire, capable de s'interroger sur ses propres erreurs – c'était du style : il copie une petite phrase, il fait une petite erreur, je n'ai pas eu le temps de lui dire "ah, ah..." et "Oh oui" il corrige sa faute lui-même... Je ne lui avais même pas dit qu'il y avait une faute... A mon interrogation, à ma surprise il l'a vue lui-même... ça ce sont des signes... et plein de choses comme cela... manque d'attention... Après je lui ai dit "montre-moi ce que tu fais en classe". Il a voulu que je lui fasse faire des opérations. Je lui ai mis quelques additions et multiplications. Il passe à la multiplication et il reprend le système de l'addition. Je lui dis "regarde ce que tu es en train de faire"... "Ah oui, on a changé"... et il a fait une multiplication. Je crois qu'en terme de performances scolaires pures, il y a des capacités qui sont là.
(G)zzJap	Ça me met mal à l'aise parce que je vais devoir prendre parti... Malgré la chape de plomb très affective des parents, la maman, qui m'a vu dans la rue, a certainement beaucoup raison en disant que son fils peut faire des choses alors que la maîtresse a certainement tort... ça ne va pas être facile...
(G)zzCpp	dans la mesure où la relation parents/enseignante est conflictuelle ou tout au plus inexistante, ça va être difficile de faire entendre à l'enseignant petit à petit que l'enfant a des possibilités, des capacités et que la maman a raison de croire en son fils et qu'on ne peut pas lui reprocher ça même s'il y a certainement des maladresses éducatives ou quelque chose de pathologique dans la mainmise des parents sur leur fils. C'est une situation très difficile... et très difficile avec l'enseignant parce que je ne vois pas comment... Bien sûr il faut bien m'interdire de dire à l'instit "regarde chez moi il fait ça, regarde, il peut faire ça", ce n'est sûrement pas comme ça que je vais m'y prendre... mais comment m'y prendre pour réhabiliter l'enfant aux yeux de l'instit en lui faisant comprendre qu'il peut faire des choses... ça va être par le biais de l'enfant... Il faut qu'il arrive, lui, à penser qu'il peut s'autoriser sans l'aide de l'instit, qu'il est suffisamment grand... mais avant d'en arriver là il faut que je travaille avec lui et les parents pour leur montrer qu'il faut se détacher, le laisser... et que même sans ses parents il peut réussir. Il sait faire des choses sans ses parents...
(G)zzJap	C'est un boulot que je commence, je ne sais pas si je vais le terminer...

Les codages permettent d'isoler à la fois des éléments de catégorisation au sein du RASED (Qui fait quoi ? Comment ? Avec qui ? Pour quelle réussite ?) et des indices de fonctionnement professionnel. Le découpage obtenu facilite le regroupement de points analogues, soit au sein d'un même entretien, soit dans la comparaison avec d'autres interviews. Ce travail, long et fastidieux, porte des fruits : il garantit une étude méthodique et systématique de toutes les données recueillies.

Nous allons maintenant brosser un état des lieux des RASED, de leur gestation à leur existence d'aujourd'hui. L'étude historique de leur création, à partir de documents officiels,

montre tout d'abord la complexité du dispositif et les difficultés persistantes de sa mise en œuvre en tant que réseau. L'analyse des données actuelles issues d'écrits institutionnels, de textes d'auteurs et de sujets d'examen, met l'accent sur les positions explicites et implicites des acteurs et décideurs face à l'exigence de collaboration. L'examen des représentations recueillies au cours des interviews et traitées de façon statistique permet ensuite de dresser la carte des préoccupations principales des acteurs à propos des RASED et de leur fonctionnement.

En résumé

La mise à l'épreuve de notre hypothèse de recherche demande d'élucider les mécanismes et les conditions d'une collaboration féconde. Elle nécessite le recueil du vécu subjectif de l'ensemble des acteurs, autrement dit leurs représentations, au moyen d'interviews semi-directifs. Cette approche, qui donne la préférence à l'interprétation des personnels concernés, permet à la fois d'explorer utilement les expériences singulières et de dégager des tendances collectives.

Les personnes interviewées, au nombre de 78, ont été sélectionnées parmi des Inspecteurs de l'Education nationale, des formateurs de maîtres spécialisés, des professionnels exerçant en RASED et des enseignants généralistes. Les entretiens obtenus ont été explorés selon une double instrumentation, par traitement statistique ou selon une analyse de contenu qualitative conduite à partir des concepts organisateurs de la recherche.

L'analyse statistique concerne plus particulièrement les représentations spontanées suscitées par les expressions "enfants en difficulté", "RASED", "maître E", "maître G", "réussite à l'école". Elle autorise le repérage des traits structurant les mentalités sous-jacentes à l'exercice professionnel en RASED. L'analyse qualitative s'applique aux entretiens dans leur globalité. Elle cherche à mettre en lumière le fonctionnement des RASED à partir des caractéristiques des réseaux (catégorisations et connexions), des attributs de la reliance (valeurs communes et moteur de rencontre) et des spécificités de la parole (relation et effets de parole).

Deuxième partie. Genèse et évolution des fonctions E et G

Chapitre 1. L'avènement des RASED : une gestation lente et difficile

Le présent des pratiques d'aide ne peut prendre sens qu'à la lumière de l'expérience accumulée depuis leur création. L'examen des textes de loi ou circulaires réglementant leur organisation permet d'appréhender les phases d'une évolution certaine. Il permet de souligner les changements de terminologie et de retracer l'émergence de fonctions professionnelles spécialisées, destinées à un public particulier. Au-delà des constats, et pour faciliter la compréhension de la situation actuelle, il cherche à pénétrer le sens des transformations éducatives et culturelles opérées au XX^{ème} siècle. La conception du travail de l'enseignant et en particulier le regard posé sur l'élève "hors norme" se sont régulièrement modifiés, entraînant un cortège de ruptures mais aussi d'adhérences passées à analyser ultérieurement. L'apport historique, passé au filtre conceptuel de réseau et de reliance, s'attache ainsi à retracer l'émergence de la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers et la transformation d'une logique professionnelle individuelle en logique d'équipe puis de réseau.

1.1. La naissance des premières mesures éducatives spécialisées

1.1.1. La prise en considération d'enfants négligés ou ignorés par le système scolaire

Bien que la loi Ferry du 28 mars 1882 institue en France l'enseignement primaire obligatoire et prévoit un règlement pour déterminer "les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles", la prise en considération des enfants anormaux n'est pas immédiate. Elle va se faire sous l'impulsion de notables philanthropes, magistrats et médecins spécialisés dans l'enfance et gagner progressivement le système scolaire.

Initialement, l'école est hermétique à cette dimension de l'éducation et reste silencieuse sur cette préoccupation naissante. "De 1882 à 1909, dans les congrès d'enseignement, jamais ne s'exprime un désarroi dû à des types nouveaux d'écoliers qui désormais scolarisés en grand nombre, se révéleraient anormaux"¹¹¹. Par contre, le vagabondage, la scolarisation épisodique des élèves persistant après l'obligation scolaire apparaissent comme l'obsession majeure des maîtres et des notables de l'Instruction Publique. Les résultats obtenus en fin de scolarité focalisent également toute l'attention des responsables. Pour eux, l'école est "loin de remplir au mieux sa mission d'instruction"¹¹². Les conditions de scolarisation sont souvent perçues comme mauvaises. Les effectifs des classes sont par exemple dénoncés : 70 à 80 élèves voire 100 et même 120 élèves. Mais la présence d'enfants dont l'anormalité serait révélée par l'usage de la classe n'est jamais évoquée. Les seuls élèves sujets à récrimination sont ceux qui présentent un handicap perceptible en dehors de la classe : aveugles, sourds-muets, bègues... Néanmoins, la rareté de ces plaintes laisse supposer une très faible proportion d'enfants anormaux scolarisés à cette époque.

Le terme d'anormal, utilisé par les médecins dès le début du XIX^{ème} siècle, recouvre une notion kaléidoscopique, trouble et changeante, excepté les sourds et les aveugles souvent reconnus comme tels. Les anormaux sont tantôt distingués, tantôt identifiés aux malades sous couvert de dénominations disparates : "aveugles, sourds-muets, idiots, crétins, imbéciles, épileptiques, hystériques, choréiques, paralytiques, hémiplegiques, imbéciles moraux, atteints de perversion des instincts, arriérés, débiles, instables, déséquilibrés, indisciplinés, ingouvernables"¹¹³. Ils sont définis en fonction des institutions chargées de les accueillir : anormaux d'école, d'asile, d'hôpital, de maisons de réforme. La seule institution qui les repère est l'École où ils ne peuvent rester qu'avec des aménagements particuliers. Les autres sont destinées à les garder. "On a parfois le sentiment que la notion d'anormalité, sorte de cour des miracles notionnelle, a pour

111 VIAL M. (1990) Les enfants anormaux à l'école - aux origines de l'éducation spécialisée . Paris, Armand Colin, p. 31
age

112 VIAL M. (1990) op.cit., p. 50

113 Ibid, p. 88

unique cohérence un regard négatif qui à la fois amalgame et exclut tous ceux qui font problème au médecin, à l'éducateur, au juge, aux institutions et à l'ordre social, en général".¹¹⁴

Dans le sillage d'Edouard Seguin¹¹⁵, Désiré Magloire Bourneville, médecin aliéniste, cherche à transformer le regard sur l'enfance anormale. Il s'élève contre le sort réservé à cette population en démontrant leur éducatibilité. Il organise pour eux un traitement médico-pédagogique, dans le cadre d'institut¹¹⁶ ou de classes à l'intérieur des asiles. S'appuyant sur l'obligation scolaire, il intervient ensuite auprès des pouvoirs publics pour que les lois Ferry soient mises en application pour les anormaux les moins malades. Il réclame aussi bien des asiles-écoles que des classes spéciales.

1.1.2. La mise en place institutionnelle des filières et des diplômes spécialisés pour l'éducation et l'enseignement des arriérés

En 1904, le ministre de l'Instruction Publique nomme une commission interministérielle (Instruction Publique et Intérieur), appelée commission Bourgeois, pour "étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882... pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés etc.)"¹¹⁷. Quelques classes expérimentales voient le jour dès 1907, suite à des initiatives privées. Chez les militants de l'éducation des arriérés, deux conceptions se font jour sans que l'une l'emporte de façon décisive sur l'autre. La première prône une structure fermée, proposant une pédagogie spécifique destinée à des enfants rigoureusement définis. La seconde est conçue comme une structure semi-ouverte, autorisant les anormaux les plus proches de la normalité à retourner en école ordinaire.

Dans ce contexte, la loi du 15 avril 1909 institue pour les enfants arriérés d'une part les classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'autre part les écoles autonomes de perfectionnement. Les enfants trop peu malades pour aller à l'hôpital mais trop handicapés pour être scolarisés à l'école peuvent ainsi bénéficier de l'institutionnalisation d'une troisième voie, celle de l'éducation spécialisée, conçue comme une filière parallèle à l'école primaire. La particularité de cette filière impose de former des

¹¹⁴ I. bid, p. 88

¹¹⁵ Edouard SEGUIN (1812-1880), devenu médecin après avoir exercé comme pédagogue dans la première classe réservée aux déficients mentaux, est le précurseur de la neuropsychologie et de la rééducation psychomotrice. Ses disciples, Désiré Magloire Bourneville en France et Maria Montessori en Italie, poursuivront ses travaux restés sans audience au XIX^{ème} siècle.

¹¹⁶ Il fonde vers 1893 à Vitry-sur-Seine le premier institut Médico-Pédagogique. "Cet établissement qui ne bénéficie pas de la reconnaissance des Pouvoirs Publics, est destiné aux enfants instables et présentant des impulsions malades, faibles d'esprit à tous les degrés ou atteints d'affections nerveuses. Il a ouvert la voie aux IMP et IMPro, créés officiellement plus de 70 années plus tard par Décret du 9 mars 1956" comme le précise Charles Gardou in Fragments pour une histoire des précurseurs de l'adaptation et de l'intégration scolaires, Handicaps : recherches anthropologiques et traitements éducatifs, Laboratoire de Recherche LAREHA, ISPEF Lyon 2, 2000

¹¹⁷ VIAL M. (1990) Les enfants anormaux à l'école - aux origines de l'éducation spécialisée. Paris, Armand Colin, p. 25

enseignants spécialisés dans la connaissance du public accueilli et de la pédagogie à mettre en oeuvre spécifiquement pour lui.

Le décret du 14 août 1909 fixe les conditions d'obtention du certificat spécial CAEA - Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés -, créé pour l'enseignement dispensé à ces enfants. L'examen du CAEA fait suite à un stage d'une année permettant au candidat "d'étudier sur place les moyens qui réussissent le mieux à fixer l'attention des arriérés et à solliciter leur intelligence"¹¹⁸. Il porte sur "des notions de physiologie, d'hygiène scolaire, de psychologie et de pédagogie des arriérés"¹¹⁹.

Les savoirs requis portent principalement sur l'étiologie et les manifestations de l'arriération : "notions générales sur l'arriération", "notions sur les causes qui produisent l'idiotie, l'imbécillité et la débilité", observations sur "l'aspect extérieur des arriérés", approche des "organes des sens", des "instincts", des "mouvements et de la volonté", du "langage", des capacités particulières de ce public. A la lecture des programmes, de nombreux repères mis à la disposition des enseignants spécialisés facilitent l'identification de l'enfant arriéré orienté en classe ou en école de perfectionnement.

Mais, paradoxalement, les critères de recrutement de ces élèves n'apparaissent nulle part. La loi du 15 avril régit seulement les admissions dans l'article 12 en définissant la composition et les attributions d'une commission créée à cet effet : "Une commission composée de l'inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin, déterminera quels sont les enfants qui peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques et pourra autoriser leur admission dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement, si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille". Le mode de sélection des élèves est laissé dans l'ombre. Binet, après lecture du projet de loi de 1909, a dénoncé sans succès cette lacune dans un ouvrage paru avant promulgation de la loi : "Il faut savoir comment se fera l'examen d'entrée des enfants. Le projet de loi a réglementé cet examen ; mais il ne le réglemente que sur un plan administratif... Sur les opérations auxquelles cette commission doit se livrer, le projet de loi garde un silence absolu"¹²⁰. La difficulté de l'indication et du choix de l'action la plus appropriée – scolarisation en classe annexée ou école parallèle - est déjà en creux au cœur des premiers textes.

Les savoirs exigés par la fonction d'enseignant spécialisé se caractérisent également par des dispositions pédagogiques spécifiques à mettre en oeuvre. L'enseignement à donner aux élèves, figurant au programme du CAEA, comprend : "Programme des études. Education des sens. Education des mouvements. Gymnastique rythmée au son de la musique. Education du sentiment. Education du jugement. Gymnastique de la parole. Leçons de choses. Promenades. Excursions. Notions et exercices d'agriculture. Travail des champs. Enseignement professionnel dirigé par des chefs d'atelier"¹²¹.

118 Décret du 14 août 1909, article 1

119 Décret du 14 août 1909, article 3

120 BINET A. SIMON Th. (1909) Les enfants anormaux, Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement, Paris (Edition citée Paris, Colin, 1934) page 55

L'essentiel des rubriques porte, non sur la transmission de savoirs "savants" plus ou moins abstraits, mais sur l'éveil personnel - à partir du corps et de la réalité concrète - et la construction de savoir-faire et de savoir-être. C'est à partir des possibilités de chaque élève que sont déterminés la nature et l'étendue des contenus. L'arrêté du 18 août 1909 et ses annexes indiquent la progression à suivre : "Commencement de la lecture et de l'écriture... Premier exercice de calcul... Géographie : commencer par la topographie... Leçons de vie pratique : commencer les travaux les plus simples d'atelier et de jardinage". Il est intéressant de noter que les niveaux de savoirs ne sont pas préalablement fixés dans leurs limites inférieures ou supérieures, au moyen d'un plan d'acquisitions bien établi. Ils doivent tendre à évaluer "les connaissances générales qu'emporte de nos écoles (...) la population scolaire normale" ¹²². Les objectifs à atteindre, centrés sur l'enfant, visent la meilleure adaptation possible à la vie courante, à la vie sociale. Comme le précise Sieglind Ellger-Rüttgardt dans une étude historique comparative franco-allemande à propos des classes de perfectionnement, "en Allemagne et dans le débat français pareillement, on reconnaît deux raisons principales à l'exigence des classes spéciales pour les débiles mentaux : l'une humanitaire et pédagogique, l'autre socio-utilitaire" ¹²³. Le souci démocratique se double en effet d'une orientation utilitaire à travers le maintien de l'ordre et la recherche de rendement économique. Les dualités de l'instruction primaire obligatoire, aspiration égalitaire et contrôle social, se retrouvent intégralement dans le projet des filières spécialisées.

Les matières préconisées conduisent à des formes nouvelles d'éducation. La réalité concrète est valorisée. De nouvelles disciplines apparaissent comme l'orthopédie mentale ou les leçons de vie pratique qui suppléent l'éducation familiale. Le maître a toute liberté pédagogique, seule une indication de temps lui est donnée : " Les séances sont d'une durée d'une demi-heure, entrecoupées de pauses" ¹²⁴. Une conception nouvelle de l'acte d'enseigner est en train de naître. L'enseignement spécialisé est individualisé, personnalisé. Les contenus dépendent des capacités des élèves. La filière perfectionnement s'adapte à son public et non l'inverse.

La fonction d'enseignant spécialisé, définie par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques spécifiques, est appréhendée dans une logique individuelle implicite. Elle est d'emblée mise à part : soit juxtaposée aux fonctions d'enseignant ordinaire par l'intermédiaire des classes annexées, soit reléguée à l'extérieur dans les écoles de perfectionnement. Aucune indication ne vient préciser sa place dans l'école primaire ou ses rapports avec elle. La reliance professionnelle, permettant des passages entre primaire et perfectionnement, reste de l'ordre du vœu. Les textes institutionnels, par l'absence d'indication à ce sujet, isolent le maître spécialisé, seul ou dans un groupe

¹²¹ Décret du 14 août 1909

¹²² Instructions du 25 août 1909

¹²³ ELLGER-RÜTTGARDT S. (1993) La scolarisation d'enfants arriérés et handicapés mentaux en France et en Allemagne : Etude historique comparative, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 4, n°2, décembre 1993, p. 154

¹²⁴ Arrêté du 17 août 1909

restreint, et favorisent son retrait à la périphérie de l'École.

1.2. Le développement de l'enseignement spécialisé 1910-1960

Les textes de 1909 instituant les filières perfectionnement et la formation de maîtres spécialisés connaissent une fortune remarquable. Ils restent en vigueur durant plus de cinquante ans, moyennant quelques ajouts. Avec ces lois et décrets, des voies essentielles sont ouvertes pour la scolarisation des arriérés et plus largement des laissés pour compte.

1.2.1. La désignation du public concerné

C'est la formule "enfants et adolescents arriérés" regroupant initialement "idiots, imbéciles et débiles" qui qualifie jusqu'aux années 60 le public des classes de perfectionnement. L'enfant idiot est celui qui n'arrive pas à communiquer par la parole avec ses semblables. Il ne peut ni exprimer sa pensée, ni comprendre la pensée exprimée verbalement par d'autres. L'imbécile ne parvient pas à communiquer par écrit avec ses semblables. Il ne peut exprimer sa pensée par l'écriture ni comprendre exactement ce qu'il lit. Le débile est celui qui sait communiquer avec ses semblables à l'oral et à l'écrit mais qui présente un retard de deux à trois ans dans le cours de ses études.

L'arriération, enjeu de rivalités professionnelles importantes, reste longtemps du ressort médical. Elle renvoie à une cause génétique, à la prépondérance de l'inné, et seuls les médecins spécialistes peuvent dire qui est anormal, qui ne l'est pas. Dans ce domaine les instituteurs sont considérés inaptes à formuler le moindre jugement. Peu à peu, les compétences des uns et des autres sont remises en question. Dans cette perspective, les travaux de Binet vont prendre une importance capitale. La collaboration souhaitée entre milieu médical et milieu enseignant va s'établir autour de l'observation d'enfants arriérés. L'échelle métrique, outil d'investigation susceptible de graduer la déficience, se révèle complémentaire des seules références scolaires. Le croisement de ces deux types de résultats permet de discriminer les élèves qui relèvent ou non d'une structure spécialisée. Les psychologues, à la suite de A. Binet, vont s'attribuer la compétence psychométrique nécessaire au recrutement de ces classes.

La nécessité de quantifier précisément le déficit organique ou psychique s'appuie ensuite largement sur l'invention et l'utilisation du quotient mental ou quotient intellectuel¹²⁵, selon la terminologie ultérieure de Lewis Terman. William Stern, prolongeant les travaux de A. Binet, divise l'âge mental par l'âge réel, multiplie ce quotient par 100 et obtient le QI. Le déficit mental devient alors mesurable et le résultat chiffré obtenu permet de poser un diagnostic pensé irréfutable. La pratique généralisée du QI, bien que largement critiquée, gomme la prégnance du critère social dans l'entrée en classe de perfectionnement. Elle justifie mathématiquement un placement des enfants jugés "débiles" dans des filières spéciales et contribue de ce fait à l'exclusion du cursus scolaire normal nombre d'enfants de classe populaire.

¹²⁵ CESSELIN F. (1997) Comment évaluer le niveau intellectuel : adaptation française du test TERMAN-MERRIL, Bourrelier

Les études historiques montrent que les classes de perfectionnement n'ont jamais accueilli une population bien spécifiée. Entre 1907 et 1950 la majorité des élèves s'écarte des critères de débilité psychométrique. Les notions d'arriération et de débilité utilisées pour décrire ces élèves sont éminemment subjectives et varient considérablement selon les lieux et les années.

1.2.2. L'organisation des filières scolaires et des formations d'enseignants spécialisés

Marquées initialement par des perspectives thérapeutiques, les filières spécialisées se divisent dès 1922 en deux approches : "mentaliste" et "hygiéniste".

La première, "mentaliste" ou tournée vers les enfants arriérés mentaux, représente le courant des classes de perfectionnement. Les enfants arriérés bénéficient d'une pédagogie spéciale dans des classes parallèles, annexées aux écoles primaires ou extérieures. L'inhibition mentale, le retard intellectuel sont étudiés essentiellement dans une perspective médico-psychologique. Ils sont analysés comme un état pathologique, dû à des dysfonctionnements cérébraux, pouvant être amélioré par une pédagogie originale et adaptée - proposant à l'enfant non ce qu'il doit savoir mais ce qu'il peut apprendre -.

La seconde approche, "hygiéniste", naît d'une préoccupation de santé publique juste après la première guerre mondiale. La mauvaise santé des enfants dans les villes, la recrudescence de la tuberculose nécessitent une attention particulière. C'est ainsi que la circulaire de 1922 crée les écoles de plein air au sein d'établissements spécifiques réservés aux déficients physiques. En 1939 l'institution d'un diplôme sanctionne l'exercice sur ces postes : le CAEPA - Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Ecoles de Plein Air -. La pédagogie en direction de ce public malade ou affaibli nécessite des aménagements et s'inspire largement des instructions concernant les classes de perfectionnement.

De 1910 à 1945, les premières mesures éducatives spécialisées demeurent marginales. Les classes de perfectionnement sont créées essentiellement sous l'impulsion de militants, médecins ou responsables associatifs, favorables à la prise en compte des enfants anormaux. Elles restent longtemps peu abondantes ainsi que les réussites aux diplômes spécialisés – CAEA, et CAEPA. Des lacunes telles l'absence de centres de formation, l'absence de financement du stage obligatoire, l'indifférence des instituteurs de base pour l'enseignement spécial et la création de postes spécialisés sont des obstacles à leur développement. En 1930, il en existe une centaine ; en 1944 entre 275 et 300. Après la seconde guerre mondiale, les initiatives d'Etat s'ajoutent aux initiatives privées et à partir de 1945 le nombre de postes et de titulaires est multiplié par cinq. La création de centres de formation pour les enseignants spécialisés de ces deux filières favorise les demandes de candidatures, tout en maintenant la possibilité de se présenter en candidat libre. Dès 1947, la préparation officielle à ces examens¹²⁶ permet de développer substantiellement le corps des instituteurs spécialisés.

126 La préparation au CAEA est mise en place dès 1947 au CNPS (Centre National de Pédagogie Spéciale) à Beaumont-sur-Oise.

La préparation au CAEPA s'effectue tout d'abord dans un centre en Forêt noire qui ouvre ses portes en 1947 puis à Suresnes en 1953.

A partir des années 50 et jusqu'à la transformation des CAEA et CAEPA, en 1963, le nombre de structures pour enfants "arriérés" augmente significativement. Les classes, écoles ou établissements, prenant en compte les différentes causes de l'inadaptation, commencent peu à peu à se diversifier. En 1951 naissent les ENP - Ecoles Nationales de Perfectionnement - ; en 1956 les CMPP - Centres Médicaux Psycho-Pédagogiques -, les IMP et IMPro - Instituts Médico-Pédagogiques et Médico-Professionnels -.

La création importante d'établissements spécialisés entraîne l'émergence d'un nouveau créneau professionnel à pourvoir. Pour répondre à ce besoin, le décret du 24 février 1957 ajoute une option au CAEA "éducation en internat". Les candidats peuvent être issus du corps des éducateurs spécialisés ou des instituteurs. "Les candidats au CAEA option "éducation en internat" devront justifier soit de deux années au moins en qualité d'éducateur spécialisé dans une école de perfectionnement comportant un internat, soit d'une assiduité régulière pendant une session aux divers cours théoriques et pratiques d'information pédagogique spécialement organisés par le ministère de l'Education nationale, en vue de la préparation à l'examen"¹²⁷. Cette option introduit dans le vocabulaire et l'imaginaire social une parenté forte entre l'instituteur spécialisé détenteur d'un CAEA option éducation en internat et l'éducateur spécialisé. Les maîtres spécialisés ont non seulement une mission d'enseignement mais aussi d'éducation, mêlant étroitement plusieurs territoires d'intervention.

Dans l'esprit premier de leur création, les filières spécialisées permettent aux enfants jusque là hospitalisés ou laissés à l'abandon de se rapprocher d'une vie sociale plus commune. Elles offrent aux "anormaux" la possibilité d'être éduqués dans de bonnes conditions et de bénéficier d'une scolarisation adaptée. Mais ce projet, qui vise à minimiser la ségrégation par l'existence de classes annexées, ne tarde pas à être détourné de sa visée première. "Avec l'apparition de l'orientation qui tend à réserver l'enseignement spécial aux seuls enfants arriérés et instables repérés dans les écoles, s'opère non seulement un glissement mais une sorte de retournement : la fonction d'exclusion de l'enseignement spécial – moyen institutionnel de substitution de l'exclusion scolaire pure et simple, désormais caduque – devient dominante"¹²⁸. L'orientation que l'inscription dans ces classes nécessite induit une exclusion par la désignation psychométrique qui s'opère au passage. Ces élèves sont marqués et placés soit à la périphérie, soit nettement en dehors du système. Le phénomène de relégation dans un cursus séparé qui touche les enfants contamine aussi les professionnels qui en sont chargés : "Loin d'être reconnaissants pour le service rendu (puisqu'ils étaient débarrassés des perturbateurs), les autres instituteurs ne s'intéressaient pas à la classe de perfectionnement ou lui étaient hostiles... Les enseignants des classes de perfectionnement semblent avoir supporté, eux aussi, l'ostracisme qui frappe leurs élèves"¹²⁹. Ainsi, insidieusement au fil du temps, la déliance professionnelle se creuse-t-elle

¹²⁷ Décret du 24 février 1957, article 6

¹²⁸ VIAL M. (1990) Les enfants anormaux à l'école - aux origines de l'éducation spécialisée . Paris, Armand Colin, p. 164

¹²⁹ HUGON M.A. (1984), Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, Revue française de pédagogie , 1984, n°66 p. 63

entre enseignants généralistes et spécialisés.

A cette mise en filières de plus en plus séparées succède un affinement des catégorisations et une explosion des spécialisations professionnelles.

1.3. Le tissage prolifique du secteur spécialisé 1960-1990

1.3.1. Les changements de dénomination de la population dite "arriérée" et du secteur spécialisé

Dans les années 60, la notion d'arriération est remise en question dans ses dimensions étiologiques et prospectives. L'Education Nationale reconnaît l'importance de l'acquis par rapport aux apprentissages. L'inné n'est pas le seul fauteur de troubles, le milieu culturel d'origine peut avoir une influence néfaste et concourir à l'inadaptation de l'enfant au milieu scolaire. En 1963, le terme d'arriéré, connoté négativement, est officiellement abandonné au profit des mots "*déficient*" et "*inadapté*", qui ne comportent pas en eux-mêmes d'évocation ségrégative.

Autour des années 70, l'éducation spécialisée s'affirme et, devant la floraison des services, se pare d'un sigle : l'AES - Adaptation et Education Spécialisée -. La notion d'inadaptation, limitée aux symptômes de déficience de l'élève, cède le pas au concept d'adaptation, élargi à l'ensemble des relations de l'enfant avec son milieu de vie. Le secteur de l'enfance inadaptée n'est plus désigné par les individus qui le constituent mais par les actions conduites à leur égard.

En 1975, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées officialise l'expression "*enfant handicapé*" qui devient dans le langage usuel "handicapé auditif", "visuel", "moteur"... La masse des inadaptés se divise alors en deux camps : ceux qui ont une raison, physiologique ou mentale, reconnue à leurs difficultés, "un label", et les autres.

Dans les années 80, le champ de l'AES devient celui de l' AIS, Adaptation et Intégration Scolaire. L'enfant "inadapté", ou parfois "handicapé", devient pudiquement "*l'élève en difficulté*". Le changement de locution intronise à mot couvert un nouveau partage des responsabilités. L'inadaptation n'est pas du ressort exclusif de l'élève ou du milieu d'origine. L'école a sa part de responsabilité. Ainsi, en plus de sa fonction d'adaptation est-elle chargée d'une mission explicite d'intégration envers tous. Un des objectifs majeurs de cette intégration est de créer une compréhension et une acceptation mutuelles entre élèves, handicapés ou non, en difficulté ou non, dans un contexte d'égalité et d'équité. Cette perspective implique des ajustements de part et d'autre : "l'assimilation", les élèves handicapés doivent s'efforcer de suivre la voie de la majorité, "l'accommodation", la majorité doit s'adapter à leurs particularités, et "l'adaptation"¹³⁰, tous ouvrent à un accord réciproque. La réussite ne peut être que l'aboutissement d'efforts conjoints.

130 OCDE (1995) L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers , Paris, OCDE, p. 18

1.3.2. L'évolution des filières scolaires et des formations spécialisées

Durant la période 1960-1990, l'Education Nationale développe en parallèle deux logiques opposées, dont l'une va finalement l'emporter. La première logique tend à scolariser dans des filières parallèles au système ordinaire tous les élèves qui s'écartent de la norme. Elle se développe puis se raréfie par étapes successives. La seconde vise à maintenir en école primaire ceux qui, sans pour autant répondre aux exigences normatives, peuvent bénéficier d'une scolarisation classique moyennant une aide particulière. Balbutiante dans les années 60, elle devient l'idéal affirmé à la fin des années 80.

1.3.2.1. Le recul des mesures de catégorisation et de marginalisation

Dans les années 60, la création des classes de perfectionnement est exponentielle. Elle se fait dans un esprit de planification : "dans chaque groupe scolaire de dix classes, il devait y avoir une classe de perfectionnement pour chaque niveau... C'est-à-dire que pour cinq classes, on mettait une classe de perf en place." ¹³¹. Cette estimation, considérable, révèle l'importance du nombre d'enfants jugés comme inadaptés à l'école primaire. Le QI, préconisé dans les textes officiels, devient l'instrument principal du diagnostic d'inadaptation. L'arrêté du 12 août 1964 mentionne qu'il doit être "situé entre 50 et 75 aux tests verbaux du Binet-Simon" pour autoriser l'orientation en classe de perfectionnement. Néanmoins, comme par le passé, les enfants orientés échappent largement à ces critères. L'enquête nationale de 1966 portant sur cette population montre qu'un tiers d'entre eux ont un score supérieur à 80, ou parfois inférieur à 45, au test de QI. La relégation de ces élèves importuns se poursuit ensuite au collège : le développement intensif des classes de perfectionnement lié à la prolongation obligatoire de scolarité aboutit en 1967 à la création des SES, Sections d'Education Spécialisée.

Progressivement, entre 1963 et 1987, les déficiences ou les inadaptations observées sont catégorisées de plus en plus finement et les formations spécifiques qui leur correspondent sont multipliées. Par le décret du 12 juillet 1963, le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, CAEI, se substitue aux CAEA et CAEPA ¹³². Il se décline en de très nombreuses options ¹³³ : option DI Déficiants Intellectuels, TCC enfants présentant des Troubles du Comportement et de la Conduite, DP Déficiants Physiques, HM Handicapés Moteurs, DV Déficiants Visuels, HA Handicapés Auditifs, HS Handicapés Sociaux, RPP Réadaptations Psycho-Pédagogiques et un peu plus tard DPP Déficiants Psychiques Profonds. Les troubles observés chez les élèves sont classés selon une typologie propre à l'Education nationale et ceux qui en sont porteurs sont compartimentés dans des classes et des filières spécialisées. La différenciation pédagogique se fait non au niveau de l'élève, mais au niveau d'un groupe d'élèves jugés comparables dans leurs caractéristiques et leurs besoins.

¹³¹ Annexes A1. E16 Fabien p. 234-235

¹³² Décret du 12 juillet 1963

¹³³ Elles sont définies par l'arrêté du 3 janvier 1964 et modifiées deux années plus tard par l'arrêté du 15 février 1966

La seule option qui échappe, tout au moins partiellement, à l'exclusion du système ordinaire est l'option RPP. Comme toutes celles qui lui sont semblables, elle sera abordée ultérieurement, dans la percée de la logique intégrative.

Le programme d'études pour tous les CAEI comprend deux parties : un tronc commun à tous et une partie spécifique à l'option choisie. Le tronc commun réserve une place prépondérante à la connaissance des enfants et adolescents déficients ou inadaptés : "les diverses catégories d'enfants et adolescents déficients ou inadaptés ; les apports de la psychologie objective ; les déficiences et les inadaptations ; les données des sciences biologiques, de la psychologie normale et pathologique, de la psycho-sociologie, de la sociologie" ¹³⁴. L'éducation de ce public fait également l'objet d'un savoir conséquent : "Etude de quelques doctrines et mouvements pédagogiques ; l'action éducative et culturelle en milieu scolaire, en milieu familial, en internat ; l'intégration au monde des adultes" ¹³⁵. L'étude des différentes institutions d'accueil est seulement mentionnée. Mais l'esquisse d'un travail commun ou d'un rapprochement entre institutions spécialisées et écoles ordinaires n'apparaît nulle part, même en filigrane.

Une vingtaine d'années plus tard, en 1984, les options du CAEI sont à nouveau modifiées. L'arrêté du 15 novembre les transforme et les dénomme par les lettres abstraites A, B, C, D, E, F, auxquelles s'ajoutent les formations spécialisées complémentaires RPP, Rééducations Psycho-Pédagogiques, et RPM, Rééducations Psycho-Motrices.

Un extrait du tableau officiel des correspondances entre anciennes et nouvelles options en montre toute la complexité :

¹³⁴ Arrêté du 3 janvier 1964, article 2

¹³⁵ Ibid.

Options prévues par l'article du 15.11.84	Emplois d'instituteur exerçant dans les :	Accès possible à ces emplois pour les titulaires du CAEI acquis avant 1982 dans l'option :
A	<ul style="list-style-type: none"> - écoles et établissements ordinaires intégrant des handicapés auditifs - classes spécialisées HA - classes d'adaptation HA - sections HA (section autonome) - écoles nationales HA - instituts d'éducation sensorielle - etc 	Handicapés auditifs
D	<ul style="list-style-type: none"> - écoles et classes ordinaires accueillent des enfants présentant des troubles importants et durablement psychologique - instituts médico-pédagogiques - instituts médico-éducatifs - instituts médico-professionnels - instituts de rééducation (troubles du comportement) - hôpitaux de jour - écoles nationales (déficients intellectuels moyens) - etc 	Déficients intellectuels Trouble de la conduite et du comportement Déficients psychiques lourds
E	<ul style="list-style-type: none"> - classes de perfectionnement annexées aux écoles normales - classes d'adaptation - écoles nationales du premier degré - maison d'enfants à caractère social - foyers de l'enfance - etc 	Déficients intellectuels Pédagogies psycho-pédagogiques Handicapés sociaux
F	<ul style="list-style-type: none"> - sections d'éducation spécialisées annexées aux collèges - écoles nationales accueillant des élèves des "déficients intellectuels légers" - établissements et services relevant du ministère de la Justice - établissements pour adultes handicapés - CAT - etc 	Déficients intellectuels Handicapés sociaux

Les lettres ne désignent plus des catégories d'enfants, comme les précédentes options. Elles indiquent des types de classes ou d'établissement, tout en segmentant autrement les différences de comportements observés, notamment par le lieu ou l'âge. Par exemple, les anciennes options "handicapés sociaux" et "déficients intellectuels" correspondent chacune à l'option E ou à l'option F. L'option E permet alors d'exercer en classe de perfectionnement, classe d'adaptation, maison d'enfants à caractère social, foyers de l'enfance etc... L'option F est réservée pour les sections d'éducation spécialisées annexées aux collèges, les établissements et services relevant du ministère de la justice, les établissements pour adultes handicapés, les CAT etc... Le précédent découpage "handicap social" ou "déficiência intellectuelle" perd sa pertinence. L'étiologie des difficultés s'efface au profit d'une spécificité de traitement, ici imposée par l'âge.

La circulaire du 29 novembre 1984 précise une dizaine de jours plus tard l'accès aux spécialisations RPP et RPM. Désormais les candidats aux stages de formation complémentaires, RPP ou RPM, devront être titulaires d'un CAEI. Ces stages d'une année donnent lieu non à un diplôme spécifique mais à l'obtention d'une attestation de

capacité. Il est à noter que les détenteurs d'un diplôme ou d'une certification RPP peuvent prétendre à être titulaires de postes "E", de poste d'adaptation, de perfectionnement etc.

Peu après, s'inscrit dans ce mouvement la rénovation des certifications effectuée par le décret du 15 juin 1987. Le CAEI se transforme en CAPSAIS, Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire. Le zoom dirigé sur une population donnée se déplace en direction des pratiques spécialisées. La transformation la plus immédiate se traduit tout d'abord par un vocabulaire nouveau désignant le diplôme, conséquence directe et explicite de la Loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées¹³⁶. Mais cette modification va bien au-delà d'un changement d'appellation. La logique liée au CAEI faisait de l'enseignant spécialisé un intervenant de "l'extrême" chargé d'un public écarté du système ordinaire. Tout enfant "différent", en difficulté scolaire ou handicapé relevait de mesures spécifiques, de structures particulières telles que classes ou établissements spécialisés. Le CAPSAIS rappelle dans son sigle l'essence de la fonction professionnelle qui lui correspond : adaptation et intégration scolaire. L'enseignant détenteur de ce diplôme n'est plus à la marge de l'Institution. Sa mission fondamentale est de favoriser et de faciliter les pratiques intégratives pour le plus grand nombre.

Le recrutement pour suivre cette formation se modifie. L'expérience professionnelle antérieure perd toute importance : aucune ancienneté n'est requise, le CAP d'enseignant est suffisant à condition de suivre un stage de formation. Par contre l'organisation de l'examen est revue dans le sens d'une plus grande exigence. Les programmes sont remodelés. Le tronc commun à l'ensemble des CAPSAIS se centre sur cinq points principaux :

"I. Etude critique des notions et concepts de référence. II. L'approche dynamique et pluridisciplinaire des variantes et des troubles dans le développement de l'enfant et de l'adolescent et la construction de la personnalité. III. Les enfants et adolescents handicapés ou en difficulté. IV. L'action pédagogique et éducative adaptée. V. Les institutions."¹³⁷

Les trois premiers domaines concernent l'ensemble du public confié aux professionnels spécialisés quelles que soient les options choisies. L'angle d'approche est à la fois large et très précis, rapporté à une dimension philosophique et éthique. La question du "normal" et du "pathologique", de "l'adaptation" et de "l'inadaptation", la classification internationale et la nomenclature des handicaps ainsi que la notion de "personnes en difficulté" apparaissent comme une base fondamentale de réflexion. L'étude dynamique du développement, des caractéristiques et des besoins spécifiques des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté, se greffe sur cet ensemble et se pose non plus comme un savoir intangible, essentiellement axé sur des données psychométriques, mais comme des données à interroger et des connaissances à construire.

¹³⁶ L'adaptation et l'intégration sont des notions positives qui affirment une position non ségrégative. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées affirme en particulier : "L'intégration du mineur handicapé physique sensoriel et mental constitue une obligation nationale" ; " Il conviendra donc de maintenir l'enfant handicapé grâce à toutes les actions de soutien appropriées dans sa famille et s'il est en âge à y être admis, de le placer ou de le maintenir dans un établissement scolaire normal".

¹³⁷ Décret du 15 juin 1987

Le quatrième domaine mentionné, à savoir la construction d'actions pédagogiques et éducatives adaptées, complète logiquement les précédents. Il comporte deux nouveautés. L'une porte sur la notion d'intégration dans ses multiples dimensions : philosophique, historique, sociale et scolaire ¹³⁸. Les pratiques pédagogiques spécialisées, mises en oeuvre dans des structures souvent juxtaposées au cursus ordinaire, ont pour horizon l'intégration des élèves auxquels elles s'adressent. Il est à noter que le texte parle de "problématique de scolarisation et d'intégration" plutôt que de parler directement d'intégration. Cette dernière appelle mesure et réflexion, surtout dans un système éducatif encore structuré de manière cloisonnée. L'autre nouveauté concerne la méthodologie de la recherche au sein même des pratiques. L'enseignant spécialisé est invité à adopter une posture professionnelle réflexive, gage d'attitude souple et évolutive. La collaboration entre maîtres en est un prolongement.

Le dernier domaine se rapporte aux institutions : "Les principales données historiques ; La loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées et ses textes d'application ; Dispositifs et actions dans le domaine de la prévention ; Etablissements, classes, services spécialisés ; La psychiatrie infanto-juvénile et la sectorisation ; Associations et groupements ; La mise en oeuvre de la politique d'intégration des handicapés : la collaboration des différents services." ¹³⁹ Là encore l'approche n'est pas seulement descriptive et utilitaire mais s'inscrit dans une démarche compréhensive intégrant l'histoire, la législation, l'étude des dispositifs institutionnels de l'éducation et de la santé, et la coopération entre partenaires nécessitée par les actions d'intégration. A la fin des années 80, la logique d'équipe ou de partenariat apparaît pour la première fois dans les textes officiels concernant spécifiquement les enseignants spécialisés. Elle s'insère dans un mouvement de recherches collectives de solutions : à partir des années 80 par exemple, les projets ¹⁴⁰ conçus et soutenus par une équipe tendent à assurer la cohérence des actions ; dès 1981, la création des ZEP vise à fédérer les énergies individuelles au service de populations d'élèves reconnues défavorisées etc. Les incitations à la collaboration professionnelle se multiplient parallèlement à la limitation des orientations en filières spécialisées et au développement de l'intégration.

1.3.2.2. La percée de la logique d'adaptation et d'intégration

Cette logique, opposée à la précédente, tend à maintenir dans le système ordinaire des

¹³⁸ Le texte est largement détaillé : " 1. Les problèmes pédagogiques spécifiques aux enfants et adolescents handicapés. 2. L'évolution de la conscience collective et des pratiques sociales 3. Les problèmes éducatifs, pédagogiques et sociaux posés par les placements 4. Problématique de la scolarisation, de la formation professionnelle et de l'intégration sociale des personnes handicapées ou en difficulté. 5. L'intégration scolaire 6. Initiation à la méthodologie de l'action/recherche et de la recherche."

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Par exemple les projets d'action éducative étendus aux écoles (PAE), les Fonds d'aide à l'innovation (FAI), les contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE). Cette notion de projet apparaît une dizaine d'années plus tôt dans les établissements du secondaire. La circulaire du 27.03.1973 leur donne la possibilité d'utiliser 10 % de l'horaire annuel pour mettre en oeuvre un PACTE, Projet d'activités culturelles et éducatives.

élèves qui échappent aux critères de débilite psychométrique sans pour autant répondre à la norme scolaire. Ainsi, dès 1960 une innovation en matière de filière spécialisée voit-elle le jour. Les premiers rééducateurs "RPP" c'est-à-dire "maîtres spécialisés dans des rééducations psycho-pédagogiques (langage, lecture, écriture, orthographe)"¹⁴¹ sont mis à disposition d'écoles "ordinaires" pour soutenir momentanément les élèves jugés nécessaires dans leurs apprentissages. Ils s'attachent essentiellement à la prévention tertiaire¹⁴² et cherchent à réparer les troubles scolaires par des techniques mécanicistes. Ces pratiques, isolées et rares, reposent sur une conception "instrumentale" de l'aide. Elles s'adressent aux élèves "dyslexiques" ou ayant des difficultés de latéralisation, de concentration etc.

La formation à cette fonction s'adresse à des maîtres déjà titulaires du CAEA ou du CAEPA et nécessite un stage de 4 mois, assorti d'un certificat¹⁴³. Aucune indication de contenu n'apparaît dans les textes officiels. Le programme est laissé à la libre initiative des centres de formation. En 1964, le terme de rééducation est supprimé au profit de celui de réadaptation et une nouvelle spécialisation apparaît : "RPM" ou Réadaptations psychomotrices¹⁴⁴. Le glissement d'appellation suggère une modification du regard porté sur l'élève. La croyance innéiste est peu à peu contestée et progressivement "l'idée de prévention (autre que tertiaire) se substitue à celle de correction, de curation voire de sanction"¹⁴⁵.

En 1966, la spécialisation RPP devient option du CAEI. Elle est alors reconnue par un diplôme spécifique, tandis que la spécialisation RPM relève encore d'une attestation de stage dont le programme n'est pas défini institutionnellement. Le contenu de l'option RPP, fixé dans l'arrêté du 15 février 66 reste assez succinct. Il comprend un savoir sur les enfants en échec scolaire, sur les pratiques de réadaptation et sur les institutions¹⁴⁶.

A partir de 1970, les postes de réadaptation, RPP ou RPM, sont à nouveau désignés par le terme de rééducation. Ils sont réunis et organisés en Groupes d'Aide

¹⁴¹ Circulaire du 15 février 1960

¹⁴² Dans le domaine de l'éducation, selon la définition d'Elisabeth Zucman "la prévention primaire est l'ensemble des actions qui vont être capables d'éviter purement et simplement la difficulté. La prévention secondaire s'intéresse à éviter l'aggravation des difficultés ; et la prévention tertiaire cherche à éviter les conséquences des difficultés installées, éventuellement aggravées, sur la vie sociale et l'entourage du sujet concerné". ZUCMAN E. (1994) *Prévention : Ethique et praxis dans l'Education spéciale in Prévention, Mythes et réalités, Actes des 3èmes journées départementales de l' AIS, Inspection académique du Gard*, p. 45

¹⁴³ La circulaire du 15 février 1960 précise : "Un certificat sera délivré aux stagiaires qui auront satisfait aux épreuves de fin de stage".

¹⁴⁴ circulaire du 28 octobre 1964

¹⁴⁵ DIDAT R. (1994) Pour une approche globale de l'élève Amiens, CNDP Picardie, p. 24

¹⁴⁶ Arrêté du 15 février 66 : " 1. *Connaissance des enfants en situation d'échec scolaire: méthodes d'approche ; les processus d'acquisition ; étude de l'échec scolaire*". 2. La réadaptation pédagogique : les techniques, les attitudes en réadaptation. 3. *Les institutions*."

Psycho-Pédagogique (GAPP) par la circulaire du 9 février 1970 qui crée aussi une structure complémentaire, les classes d'adaptation. Ces deux modalités d'aides spécialisées sont destinées à faciliter la prise en charge des enfants qui présentent des difficultés particulières temporaires ou durables. Elles visent à prévenir l'échec définitif, contrairement aux anciennes classes de perfectionnement héritières de la période ségrégative précédente.

Le GAPP est une équipe, composée d'un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs, exerçant de façon fixe dans un ou plusieurs groupes scolaires. Cette équipe est chargée de "veiller à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet". Comme son nom l'indique, elle intervient "sous forme de rééducations psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport." Elle est également chargée de signaler à la "commission médico-pédagogique compétente"¹⁴⁷ les élèves qui nécessitent un examen complémentaire à l'école et relèvent de techniques autres que les leurs.

Le GAPP est conçu comme une aide à l'adaptation des enfants au système scolaire : "les enfants qui bénéficient de ces rééducations peuvent, le plus souvent, continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention. L'aide reçue leur permettra de mieux s'y adapter et, par la suite, d'en vivre avec fruit l'enseignement sans avoir besoin d'aide extérieure"¹⁴⁸. Sa mission se décline en trois composantes : l'observation, les rééducations, le signalement en commission spécialisée. Les critères repérés chez les enfants donnant lieu à une pratique spécialisée ne sont pas mentionnés. Ils sont traités comme des évidences, "les premiers signes", impliquant des réponses non moins évidentes, apportées pour satisfaire "le besoin" de rééducation. Attribuées sans conteste à l'élève, les difficultés rencontrées, sont classées selon "leur gravité" ou "leur nature" comme par exemple des "composantes pathologiques apparentes ou pressenties"¹⁴⁹. L'imprécision des expressions suggère la permanence d'une norme scolaire. Non dite mais tacite, elle implique la nécessité d'une adaptation suffisante de l'élève à cette norme sous peine d'orientation.

Mais dans certains cas cette structure n'est pas suffisante et les classes d'adaptation créées par la même circulaire représentent une alternative plus conséquente pour rattraper un cursus scolaire "normal". Certains élèves, "qui sont dans une situation plus grave, ont besoin, pour un temps, d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et d'être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en oeuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes les chances de succès l'enseignement normal. Tel est l'objectif des classes d'adaptation"¹⁵⁰. Ces classes d'adaptation peuvent être

¹⁴⁷ Circulaire du 9 février 1970

¹⁴⁸ I
bid.

¹⁴⁹ Circulaire du 9 février 1970

¹⁵⁰ I
bid.

créées de la maternelle au second degré. Elles s'adressent à un public d'élèves handicapés physiques (déficients visuels, auditifs, moteurs), d'élèves rencontrant des difficultés de développement (retard intellectuel apparent, retard de débiles légers dont l'anamnèse laisse espérer une évolution favorable, retard psycho-moteur, retard de langage), des difficultés d'ordre relationnel (troubles de comportement), des difficultés de développement intellectuel. L'orientation dans ce type de classe est entendue comme une étape provisoire et non ségrégative : "Il faut concevoir ces classes comme un dispositif aussi peu ségrégatif que possible, dans son essence (présence systématique d'activités communes avec d'autres classes : éducation physique, éducation musicale, dessin, activité d'expression...) et dans sa durée (le maintien pendant plus de deux ans dans ces classes d'adaptation est exceptionnel"¹⁵¹ . Ce passage en adaptation présente des atouts bénéfiques comparativement à un maintien dans le circuit ordinaire. Les enfants en difficulté laissés dans "les classes normales" "peuvent s'installer dans l'échec et se détériorer progressivement" alors qu'un détour par une classe aux "techniques de rééducation les plus appropriées" et au climat "adapté" leur permet de "franchir le cap difficile" et de "réussir, ceci fait, une bonne insertion en milieu scolaire normal"¹⁵² . Ce pas de côté transitoire est l'occasion pour l'enfant de dépasser un obstacle en milieu protégé, de retrouver ses marques, pour mieux apprendre ensuite au milieu de ses pairs.

La création des GAPP et des classes d'adaptation marque une étape décisive dans l'endigement de la ségrégation scolaire. Ces nouvelles filières spécialisées visent le maintien du plus grand nombre dans l'enceinte de l'école ordinaire. Elles tendent à réduire les mises à l'écart du système "*normal*", précoces, trop rapides et irrémédiables.

Mais si la finalité des GAPP et classes d'adaptation est clairement affirmée, aucune directive concrète ne vient éclairer les pratiques à mettre en œuvre. Les enseignants spécialisés ont toute latitude pour innover, inventer leurs pratiques. Il faut attendre six ans pour qu'une circulaire, celle du 25 mai 1976, en fixe les orientations méthodologiques et le cadre institutionnel. La conclusion du texte de février 70 attire néanmoins l'attention sur l'importance de mise en place de ces structures "dont l'efficacité déterminera celle de l'ensemble des structures à créer et, en définitive, les possibilités d'égaliser les chances des jeunes écoliers"¹⁵³ .

Les GAPP, ainsi que les classes d'adaptation, se développent dans une ambivalence de statut et dans une diversité de pratiques considérable, en particulier selon les orientations théoriques très diversifiées des centres de formation. Néanmoins, trois axes indissociables de travail se retrouvent systématiquement "pour faire échec à l'échec scolaire : aide aux enfants en difficulté, activités psycho-pédagogiques avec l'ensemble des élèves, amélioration de l'organisation scolaire"¹⁵⁴ . La prévention devient une pratique

¹⁵¹ |
bid.

¹⁵² Circulaire du 9 février 1970

¹⁵³ |
bid.

¹⁵⁴ BELMONT-ANDRE B., BRETON J., CHAUVEAU G., LANTIER N., MACHELOT G. (1986) Trois GAPP de la région parisienne .
rapports de recherche, p. 149
Paris, INRP coll.

effective en voie d'extension sur le terrain.

A partir de la circulaire du 25 mai 1976, la priorité est donnée aux actions d'adaptation et de prévention des inadaptations. "On rappellera d'abord que toute pédagogie est adaptation en même temps qu'elle est compensation. La plupart des enfants en difficulté sont des enfants ayant besoin, le plus souvent momentanément d'une attention particulière. Il faut donc les aider. Aussi se donnera-t-on pour règle générale de les maintenir le plus possible dans le milieu scolaire ordinaire, parmi leurs camarades, l'échec scolaire ne pouvant être considéré comme un critère suffisant." ¹⁵⁵ L'orientation institutionnelle impulsée par ce texte est à dominante intégrative, sans que jamais le terme ne soit utilisé. L'enfant ne doit pas être écarté à la légère du milieu ordinaire, mais aidé de la manière la plus adaptée. Ce choix n'en est pas pour autant sans danger. "Le maintien en milieu ordinaire ne peut avoir d'efficacité qu'à la double condition qu'il soit voulu par le maître responsable de la classe où devraient être admis ces enfants et que des appuis et des soutiens qualifiés soient apportés à la fois aux enfants en difficulté et aux maîtres qui les prennent en charge." ¹⁵⁶ Le parti pris positif en faveur du maintien dans le milieu ordinaire repose sur des conditions difficiles à maîtriser : le bon vouloir de l'enseignant généraliste et l'existence de GAPP dans l'école. Cette double réserve porte en elle toutes les lenteurs et résistances, personnelles autant qu'institutionnelles, à la culture intégrative initiée par la Loi de 1975 en faveur des personnes handicapées. Il faut par exemple attendre une dizaine d'années avant d'avoir une définition institutionnelle des dispositifs d'intégration associant étroitement les professionnels de l'éducation et de la santé, avec par exemple les circulaires des 29 janvier 82 et 83, qui instaurent les Projets Educatifs Individualisés (PEI). "Les années 1982 et 1983 marquent une étape nouvelle. L'intégration est devenue un choix politique. (...) L'intégration cesse d'être une visée spécifique à l' AIS pour devenir l'affaire de tous" ¹⁵⁷ .

Pour la première fois, un dispositif scolaire est désigné comme un élément leader moteur "dans la transformation de l'école dans son ensemble" ¹⁵⁸ . Il a le double rôle d'aider les élèves et les enseignants. Les notions-clés d'adaptation et de prévention dépassent l'interprétation univoque : "*adapter l'enfant à l'école*". Elles s'entendent comme des processus d'adaptation réciproque entre l'élève, le maître et plus globalement l'école. Les enseignants spécialisés sont ainsi appelés à développer une approche systémique des situations problématiques. La systémie pose comme principe que l'enfant, comme l'adulte, constitue une unité "non découpable en tranches" et non dissociable de son environnement. Certes, toute personne présente des pôles : affectif, intellectuel, physiologique, social etc... mais ceux-ci sont étroitement liés entre eux et interfèrent constamment. "La totalité de la personne n'est plus considérée comme la somme des

155 Circulaire du 25 mai 1976

156 I
bid.

157 LAURENT M. (1995) De l'arriéré à l'intégré : histoires et perspectives in Revue Ressources Difficultés, Handicaps, Intégration , n°5, octobre 95, p. 27

158 Circulaire du 25 mai 1976

parties juxtaposées mais un ensemble dynamique sans cesse renouvelé. On peut en déduire qu'en agissant sur l'une des parties, par exemple cognitive, affective ou sociale, on agit en fait automatiquement sur les autres en raison de leur intercommunication. Cette circularité interne fonctionne comme un véritable feed-back. Toute amélioration ou détérioration d'une fonction aura une incidence sur les autres composantes"¹⁵⁹. Les difficultés scolaires peuvent avoir diverses origines et nécessiter en conséquence une approche d'ordre cognitif, corporel ou moteur, psychologique etc... variable dans le temps, en fonction de la situation initiale et des effets observés. Dans ce contexte, la dichotomie RPP/RPM perd progressivement son sens. Les deux spécialisations sont réunies en une seule, appelée option G, par le décret du 15 juin 1987 qui transforme le CAEI en CAPSAIS. L'appellation rééducateur disparaît officiellement, remplacée par l'expression "maîtres chargés d'aide à dominante rééducative".

Cette nouvelle option fait l'objet d'une formation spécifique qui complète le tronc commun évoqué précédemment. Les contenus à maîtriser mêlent les deux champs de connaissances théoriques propres aux RPM et RPP, à savoir d'une part les conduites psychomotrices et d'autre part le langage oral, écrit et les activités logiques et mathématiques. Le programme comprend aussi la comparaison entre rééducation, éducation, soutien scolaire et psychothérapie. Dans le domaine des savoirs pratiques, il porte sur la démarche, le projet, le processus et les techniques rééducatives de même que sur les différentes institutions du système éducatif.

En l'espace de 20 ans, comparativement au programme du CAEI option RPP, les notions à acquérir pour le CAPSAIS option G sont à la fois plus nombreuses et plus complexes. Elles intègrent les découvertes en biologie, en sciences humaines etc. et témoignent de leur appropriation par l'Education Nationale. La transformation la plus significative se traduit par l'affirmation d'une mission intégrative. Les enseignants détenteurs de l'option G doivent veiller à ce que chaque enfant tienne sa place et joue son rôle d'élève le mieux possible, ou le cas échéant le plus longtemps possible, dans le milieu scolaire ordinaire.

Parallèlement à l'affirmation d'une volonté politique intégrative, les classes de perfectionnement tendent à disparaître et les orientations dans les filières spécialisées, devant obéir à des critères incontestés, se raréfient.

1.4. L'invitation à la reliance entre secteur AIS et secteur ordinaire 1990-2002

1.4.1. Une centration sur l'élève, ses droits et ses besoins

Toute politique éducative se réfère à une conception de l'homme et de son avenir, même si les valeurs sous-jacentes qui l'animent ne sont pas toujours affichées. La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989¹⁶⁰ introduit un changement décisif dans la

¹⁵⁹ DIDAT R. (1994) Pour une approche globale de l'élève. Amiens, CNDP Picardie, p. 46

¹⁶⁰ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, BO spécial n°4, 31 août 1989

considération d'autrui. Reconnaisant le droit de chacun à l'éducation et à la formation, elle déclare l'éducation "première priorité nationale" ¹⁶¹. Elle souligne les finalités majeures de la nouvelle politique éducative : épanouissement de la personne, intégration et préparation à la citoyenneté. Elle en affirme les principes clés : placer l'enfant au centre du système et favoriser l'égalité des chances par plus d'équité, en donnant plus à ceux qui ont moins. Ce choix éthique vise à faire de l'École, non un instrument de "reproduction" antidémocratique, mais le creuset d'une société plus juste et plus humaine. L'objectif poursuivi est d'élever le niveau de culture et d'instruction : "conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat" ¹⁶². Pour ce faire, la loi indique les moyens à suivre : organisation de la scolarité en cycles, mise en place et suivi de projets, ouverture de l'école à ses partenaires - collectivités locales, entreprises... -, évaluation régulière des différents acteurs du système éducatif etc.

Toutes les mesures proposées concourent à une centration fondamentale sur l'élève. Le rôle des enseignants en est transformé. La tendance à l'individualisme disparaît au profit d'un travail en équipe pédagogique, plus largement en équipe éducative et en partenariat. Responsables de l'ensemble des activités scolaires, les enseignants sont tout d'abord des professionnels de l'apprentissage, attentifs à l'hétérogénéité des élèves et travaillant en équipe avec les "personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires" ¹⁶³. Ils sont aussi des professionnels de l'éducation, soucieux de cohérence éducative. A ce titre, ils doivent développer des partenariats d'une part au sein de la "communauté éducative" - composée de tous les personnels de l'Education Nationale et des parents d'élèves - et d'autre part au sein de la communauté sociale en lien avec l'école. Projet et travail d'équipe sont définis plus précisément par la circulaire du 15.02.1990 ¹⁶⁴. Le projet d'école vise à articuler les exigences nationales et les réalités de terrain. Les écoles ont ainsi les moyens de se définir un espace de responsabilité et d'autonomie à l'intérieur d'un cadre national. Elles peuvent, en fonction de leurs spécificités et de leur public, mettre en œuvre les actions qui répondent le mieux à leurs besoins. Dans cette perspective, le travail d'équipe interne à l'école et le partenariat avec l'extérieur alimentent le dynamisme indispensable à la réussite scolaire du plus grand nombre. La marginalisation antérieure des enseignants spécialisés est dès lors contestée. Ceux-ci font partie intégrante des équipes pédagogiques, dans une complémentarité et une reliance professionnelle incontournables. De même, les pratiques d'exclusion d'élèves sont dénoncées. Le placement de l'enfant au centre du système éducatif sous-entend une intégration de fait et appelle l'inclusion *de tous* dans le tissu scolaire. "Le moment est mûr, semble-t-il pour une évolution du concept d'intégration vers celui du besoin d'identification humaine à travers l'extrême diversité des êtres" ¹⁶⁵. La notion

¹⁶¹ *Ibid.*, article 1

¹⁶² *Ibid.*, article 3

¹⁶³ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, article 14

¹⁶⁴ Cette circulaire complète l'article 18 de la loi d'orientation de 1989

d'élèves à besoins particuliers commence à devenir perceptible : "les autorités académiques ont à tenir compte, dans leur gestion, des besoins particuliers résultant des projets d'intégration et des réalisations nécessaires à l'accueil d'élèves handicapés" ¹⁶⁶ . C'est néanmoins l'expression de "élèves en difficulté", figée par le sigle désignant le RASED, qui va dominer la fin du XX^{ème} siècle pour désigner les élèves bénéficiant des aides spécialisées. Les difficultés dont ils font preuve sont marquées par une expression générale et vague témoignant d'un embarras à qualifier la caractéristique négative dont ils sont affublés.

1.4.2. La stabilisation des formations et des aides organisées en réseau

A la fin des années 80, les GAPP sont loin d'être en nombre suffisant. En 1986, le rapport Ducoing montre qu'il faut encore 70 ans pour espérer couvrir le territoire, à raison de un GAPP pour mille élèves. Les budgets confirment l'impossibilité de réaliser ce projet. La planification des postes et la conception des aides sont alors partiellement remises en question. De façon plus large, cette mutation s'inscrit dans un contexte de stratégies adaptatives qui se généralisent au sein des entreprises dans les années 80 / 90 ¹⁶⁷ . Ces stratégies répondent à l'incertitude engendrée par l'évolution rapide de l'environnement. Elles visent à améliorer la flexibilité organisationnelle par l'automatisation ou la rationalisation du travail et l'économie de personnel. Elles cherchent également à gérer le savoir utile et le traitement de l'information pour optimiser le fonctionnement. Ainsi la modification des GAPP en réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), permet-elle de redistribuer autrement les aides déjà existantes tout en réalisant des économies substantielles.

La circulaire du 9 avril 1990 présente la mise en place et l'organisation des RASED. Elle rappelle avec insistance la responsabilité des équipes enseignantes : "la prévention des difficultés des élèves est un objectif qui ne saurait être réalisé par les seuls intervenants spécialisés même si ceux-ci y apportent par la spécificité de leur action une contribution souvent décisive" ¹⁶⁸ . Elle ajoute aussi que "la première aide à apporter aux élèves en difficulté relève de leurs propres maîtres dans le cadre d'une pédagogie différenciée" ¹⁶⁹ . Le texte affirme donc avec force que le système scolaire dans son ensemble est concerné par les élèves en difficulté. "Cette nouvelle politique pour l'école occasionne une rupture partielle mais réelle avec le modèle hiérarchique et vertical. Elle touche aux représentations des enseignants et les questionne sur leurs pratiques. La loi autorise donc, et vise à promouvoir, pour l'aide aux enfants en difficulté, y compris l'aide

¹⁶⁵ LAURENT M. (1995) De l'arriéré à l'intégré : histoires et perspectives in Revue Ressources Difficultés, Handicaps, Intégration , n°5, octobre 95, p. 27

¹⁶⁶ Loi d'Orientation sur l'éducation, Rapport annexé p. 152

¹⁶⁷ CASTELLS M (1996) La société en réseaux, l'ère de l'information , Fayard, Tome 1, Edition 2001, 671 p.

¹⁶⁸ Circulaire du 9 avril 1990

¹⁶⁹ I. bid.

spécialisée, le modèle collégial de l'action : conseils, équipe, synergie" ¹⁷⁰ . De ce fait, les dysfonctionnements d'un élève ne sont plus affaire de "prise en charge" spécialisée mais nécessitent l'élaboration d'un projet auquel participent tous les personnels concernés avec leurs compétences propres. Les actions des maîtres spécialisés E et G complètent les soutiens normalement conduits dans le cadre de la classe et de l'école. Chacun, de sa place et en équipe, concourt à faire advenir de l'humain par les pratiques éducatives dont il a la responsabilité.

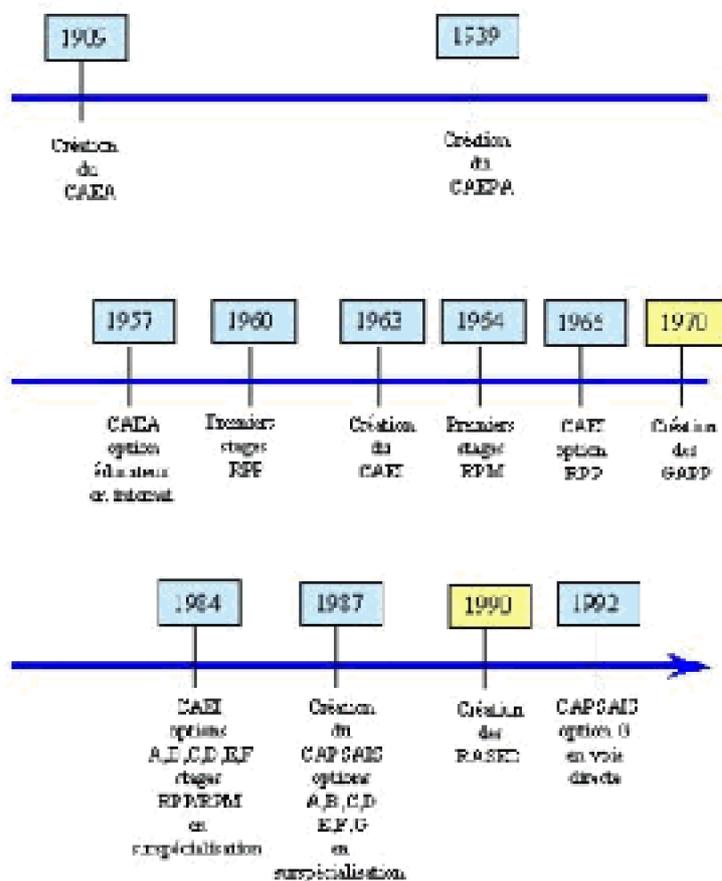
L'institution, qui s'est donnée la capacité de prendre en charge la diversité des élèves et d'assurer à tous les conditions les plus favorables à une réussite au sein du système ordinaire, ajoute aux dispositifs existants les derniers maillons manquants. La circulaire du 18 novembre 1991 crée les CLIS, Classes d'Intégration Scolaire, qui accueillent de façon différenciée des élèves handicapés physiques, sensoriels ou mentaux pouvant tirer profit d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités en milieu scolaire ordinaire. Les CLIS sont classées selon quatre types de handicap : CLIS 1 pour enfants atteints d'un handicap mental, CLIS 2 pour enfants atteints d'un handicap auditif, CLIS 3 pour enfants atteints d'un handicap visuel, CLIS 4 pour enfants atteints d'un handicap moteur. L'objectif des CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Peu après, la circulaire du 22 juillet 1993 précise les conditions d'accueil des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé. En 1995, la circulaire du 17 mai met ensuite en place les dispositifs pour adolescents présentant un handicap mental, les UPI, Unités Pédagogiques d'Intégration, permettant des regroupements pédagogiques au collège et lycée. Enfin, les Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré (SEGPA) voient le jour avec la circulaire du 20 juin 1996. En 2002, un point d'orgue complète l'ensemble des textes produits depuis la mise en place des CAPSAIS : la circulaire du 30 avril supprime définitivement les classes de perfectionnement, presque centenaires. Jusqu'à la touche finale, les modifications apportées relativisent les catégories et les particularités éducatives qui en découlent. Elles affirment au contraire l'importance et les bénéfices du vivre ensemble, non seulement pour chaque personne mais aussi pour le groupe social.

A partir des années 90, la formation des enseignants spécialisés est presque stabilisée. La circulaire du 20 décembre 1991 apporte une ultime modification : l'option G du CAPSAIS n'est plus une sur-spécialisation, elle devient accessible sans CAPSAIS préalable. Elle réduit de ce fait la durée d'études de moitié et ajoute encore à la diversité des cursus autorisant l'exercice de cette fonction.

Les modifications successives des diplômes et dispositifs spécialisés préparant l'existence des RASED actuels sont synthétisées à l'aide d'un schéma page suivante.

170 GAUZENTE G. (1995) Aider les élèves en difficulté, vers le travail en réseau CDDP Marne, p. 15

Historique des diplômes et dispositifs spécialisés



La transformation des aides, des diplômes et des formations correspondantes, tend à rapprocher les secteurs AIS et ordinaire. Malheureusement, la reliance entre spécialisés et généralistes reste balbutiante, malgré l'espérance d'une généralisation "des interactions structurantes entre sujets "normaux" et atypiques ; de la prise de conscience de la valeur de l'hétérogénéité ; de la différenciation pédagogique ; des nouvelles approches de l'acquisition des savoirs et de la construction de l'intelligence; de l'adaptation du système éducatif à la diversité des populations scolaires ; d'un autre regard porté sur la personne handicapée ; et de la généralisation du concept de handicap" 171 . Les changements suscités par la création des aides organisées en RASED nécessitent maintenant d'être abordés plus précisément. Tout d'abord, nous nous demanderons quel est le travail exact des professionnels chargés d'aide. Nous examinerons également la collaboration requise entre personnel de réseau et généralistes, à partir des positions institutionnelles officielles et officieuses.

171 GARDOU Ch. (1996) L'éducation spéciale in AVANZINI G. (dir) La pédagogie aujourd'hui , Paris, Dunod, p. 193

En résumé

Au début du XIX^{ème} siècle, la création de l'enseignement spécialisé donne naissance aux premières mesures en faveur d'élèves arriérés ou malades. Les uns sont scolarisés en classe de perfectionnement, les autres en classe de plein air. Les aides apportées, qui n'en portent pas encore le nom mais qui visent néanmoins l'accession du plus grand nombre aux apprentissages de base, sont organisées dans des filières parallèles aux sections "ordinaires". Dans les années 60, elles se multiplient considérablement suite à une catégorisation intensive des élèves, tandis que pointent des actions à l'intérieur même de l'école primaire avec les premières rééducations RPM puis RPP. Une dizaine d'années plus tard, le mouvement s'inverse : le nombre de spécialisations et d'élèves orientés diminue, les aides sont structurées en GAPP et appelées à se développer à l'intérieur même de l'école. Pendant les années 80, l'organisation du secteur spécialisé est à nouveau modifiée. Elle repose non plus sur les caractéristiques des élèves mais sur les réponses apportées en terme de classes ou de structures. Dans cette mouvance, les classes d'adaptation fermées sont maintenues et coexistent avec des aides à dominante pédagogique (E) organisées en regroupement d'adaptation. Les spécialisations RPP et RPM disparaissent au profit d'aides à dominante rééducative (G). En 1990 les GAPP sont transformés en RASED afin de couvrir l'ensemble du territoire et répondre plus efficacement à l'ensemble des besoins repérés chez les enfants en difficulté. Peu après sont créés les derniers dispositifs AIS en faveur de l'intégration de tous : CLIS, UPI et SEGPA, tandis que disparaissent en 2002 les dernières classes de perfectionnement.

Chapitre 2. Le panorama des données actuelles : un discours peu favorable au réseau

L'examen des écrits récents trace les mouvements de pensée modelant aujourd'hui les actions de réseau. Les discours tenus sur les élèves aidés ou nécessitant une aide, sur les pratiques spécialisées et la collaboration entre enseignants, forment un substrat culturel qu'il convient d'inventorier. Pour étudier ces trois aspects nous nous appuierons essentiellement sur les textes officiels, les ouvrages traitant de la question et les sujets d'examen au CAPSAIS option E et G. Ces références, souvent tacites, contiennent zones d'ombre, paradoxes ou contradictions. Leur mise au regard des concepts de réseau, reliance et parole permet de dresser quelques repères balisant une situation complexe.

2.1. Les catégorisations au sein de la population d'élèves

La population des élèves est classée en deux grandes catégories : ceux qui n'ont pas de désignation spécifique et ceux qui en ont une - handicapés, enfants en difficulté ou en échec scolaire, enfants à besoins particuliers. Les uns ne remettent pas en cause le système éducatif généraliste ; les autres le mettent en difficulté. Les aides spécialisées

proposées par le RASED s'adressent à cette deuxième catégorie résumée actuellement par l'expression officielle "élèves en difficulté". Le "E" de élève se confond avec celui d'enfant. Tout au long de cette recherche, il s'agira toujours de l'un et de l'autre à la fois. A l'école un enfant devient un élève ou peine à le devenir. Et au cœur de l'élève, veille l'enfant. Pour des raisons d'écriture, l'expression ne conservera que l'un ou l'autre de ces termes.

L'expression "élèves en difficulté" fait suite à une longue série de mots ou d'expressions tombés peu à peu en désuétude, ou transformés en insultes : anormaux, arriérés, idiots, imbéciles, débiles, inadaptés... L'évolution de ce vocabulaire spécifique signe la transformation des mentalités mais aussi la permanence d'un noyau dur, toujours présent dans les strates refoulées de l'inconscient collectif, à l'égard d'une population en mal d'être nommée positivement. Le danger de "labellisation" et de délimitation de la marginalité transparaît dans la dépréciation rapide des termes. La notion "d'échec scolaire", beaucoup usitée dans les années 80, est déjà devenue péjorative. Elle est masquée aujourd'hui dans une circonlocution d'une efficacité éphémère : "élèves en difficulté". Cette expression est aujourd'hui largement critiquée et risque d'être abandonnée au profit de la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.1.1. La notion d'élèves "en difficulté"

Elle se caractérise par trois éléments : sa subjectivité, sa conceptualisation difficile et sa complexité agglomérée autour de l'idée de norme.

L'expression "élève en difficulté" est par définition subjective. Tout dépend du point de vue adopté, du degré de tolérance individuel ou groupal des manifestations observées, et de l'adéquation entre ambition première et réalisation obtenue. Pour l'élève, l'état de difficulté est relatif à la perception qu'il en a et que les autres lui renvoient. Pour le parent, la difficulté de l'enfant est marquée par toute proposition qui contrarie un projet initial de scolarisation : maintien dans un cycle, orientation en CLIS, en SEGPA, barrage apposé à la poursuite d'études supérieures etc. Pour l'enseignant, l'élève en difficulté fait preuve d'une insuffisance à entrer dans une logique d'apprentissage. Pour le décideur, les élèves en difficulté traduisent une défaillance du système scolaire en matière de prévision et de réalisation. L'Ecole montre son incapacité à anticiper de nouvelles formations dont ces élèves pourraient bénéficier dans des secteurs utiles à la réalité économique du moment. Elle manifeste aussi sa difficulté à les instruire et à les diplômer dans des proportions répondant subtilement au marché du travail.

L'expression "enfants en difficulté" connaît une conceptualisation difficile. Dans les textes officiels, elle apparaît pour la première fois en 1976 dans la circulaire qui précise l'esprit et les conditions du développement des GAPP. Auparavant les difficultés des élèves sont seulement suggérées. En 1970 par exemple, la circulaire de création des GAPP évoque "les enfants qui (...) rencontrent des difficultés à l'école maternelle" tandis que les élèves sont qualifiés par les mots ou expressions "normaux" ou "en situation d'échec scolaire total, partiel, global, électif". Le texte de 1976 utilise l'expression nouvelle de "enfants en difficulté" pour désigner à la fois les élèves jusqu'alors accueillis en classe de perfectionnement et ceux suivis par les GAPP. "Les classes de perfectionnement (...)

ne sont pas limitées à accueillir des enfants déficients intellectuels légers. Elles ont reçu des enfants en difficulté (...)." L'application de cette qualification à l'ensemble des élèves auparavant considérés en échec et la suppression de l'idée normalité/anormalité opère un changement d'habillage sémantique. L'expression "enfants, adolescents ou jeunes en difficulté" traverse ensuite l'ensemble des textes institutionnels jusqu'à se fixer dans le sigle des RASED. Mais cerner qui est un enfant en difficulté relève de la gageure. La circulaire du 2 avril 90 qui officialise la dénomination "élèves en difficulté" ne définit pas vraiment cette appellation : ces élèves "éprouvent des difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux", "éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale" ; ils présentent des difficultés "éventuelles", "quelquefois mineures", "déjà structurées et parfois importantes". Le manque de précision laisse entendre que la signification de cette expression relève de l'évidence ou du bon sens.

Les écrits non institutionnels corroborent l'inconfort à conceptualiser la notion "élèves en difficulté". C'est une notion "fourre-tout" qui regroupe toutes les formes de dysfonctionnement rencontrées et devient de ce fait "bien peu opérative tant pour la connaissance de ces enfants que pour l'action éducative à leur égard"¹⁷². Polysémique à l'excès, elle ne décrit plus rien. Cette dilution semble mettre à distance des faits insupportables en ne nommant plus ni l'enfant, ni la situation, ni la forme ou l'intensité de ses manifestations. Etre en difficulté devient alors pour beaucoup dans son utilisation extensive ou excessive, un terme usant de détournement jusqu'à l'insignifiance. Tout enfant, à un moment ou à un autre d'un apprentissage est en difficulté sans pour autant être en échec. La banalité de cette situation permet un artifice de langage car l'écart entre la difficulté ordinaire et l'échec qui s'installe durablement est toujours un peu flou. Une bonne dose d'optimisme ou un brin de malhonnêteté permet de dire qu'un enfant en échec est seulement en difficulté. Un tel glissement de vocabulaire atténue une réalité, dont la dénomination directe est jugée trop crue, mais ne la transforme pas. Or, tout euphémisme ne trompe pas longtemps : pour la majorité des parents, le mot "difficulté" posé comme un verdict de l'école à propos de leur enfant est actuellement associé au pire.

Des adjectifs sont là pour nuancer les propos et tenter de réduire les ambiguïtés. Les textes officiels en présentent une gamme variée, graduée selon une échelle d'importance allant du plus ténu au plus alarmant. Au point zéro de cette gradation, les difficultés sont inhérentes au processus d'apprentissage et peuvent être "passagères" : "Il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiates et cette situation ne doit pas systématiquement inquiéter"¹⁷³. Au point le plus élevé de cette gradation, les difficultés sont dites "*graves*" sans être vraiment définies : "la difficulté scolaire "grave" recouvre des situations d'élèves différentes. Actuellement c'est au cycle III que les réponses s'avèrent les plus lacunaires. Pour certains enfants, le passage dans ce cycle s'effectue dans des conditions délicates car ils maîtrisent encore mal les apprentissages fondamentaux

172 MIRABAIL M. (dir) (1992) Les difficultés mentales chez l'enfant . Toulouse, Privat, p. 298

173 Circulaire n°2002-113 du 30.04.2002 Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré cf. II.1

malgré des aides antérieures" ¹⁷⁴ .

Jean-Marc Lesain-Delabarre tente de caractériser cette population scolaire hétérogène. Pour lui, les enfants en "grave" difficulté présentent des "incapacités dans l'accès à la maîtrise des connaissances instrumentales et des comportements requis dans le champ scolaire et social" ¹⁷⁵ . Ces incapacités recouvrent de multiples attitudes, pouvant aller de "l'omnipotence" à "l'indifférence" et traduisant toujours une "réelle souffrance" ¹⁷⁶ . L'observation des manifestations conduites traditionnellement dans les registres cognitif et psychosocial comprend aussi une dimension affective.

Les "incapacités" correspondent à ce qui était défini dans les années 70 comme des troubles d'apprentissages ou des troubles de comportement. Les premiers représentent des difficultés électives, souvent marquées par le préfixe dys-, dyscalculie, dyslexies, dysorthographe. Leur caractéristique essentielle à l'époque est d'apparaître "dans un contexte de normalité apparente de l'intelligence et de la personnalité" ¹⁷⁷ . Les seconds font surgir d'anciennes expressions, telles "trouble du caractère", "caractériel", "trouble de la conduite". Ils désignent encore des manifestations d'enfants troublés ou troublants, des perturbations qui dégénèrent en conflit au contact des exigences du milieu scolaire. Ces troubles se caractérisent par une grande variabilité au niveau de leur intensité et de leur point d'application : ils touchent de façon différente l'ensemble des liens entretenus par l'enfant à l'école et sont de plus tributaires du degré de tolérance de chacun.

Le terme d'incapacité utilisé aujourd'hui évoque la définition proposée dans la classification internationale des handicaps et des inadaptations (CIDIH). Il désigne non plus la déficience : "l'altération d'une structure ou d'une fonction psychologique, physiologique ou anatomique" ¹⁷⁸ chez un élève, mais sa conséquence : "la réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain" ¹⁷⁹ . Les incapacités qualifient ainsi les difficultés ou les altérations de l'apprentissage ou du comportement par leurs résultats. L'étiologie n'étant plus un critère de classement, elles peuvent survenir ou non dans une situation de handicap avéré. La frontière délimitant les élèves qui ont une raison médicale motivant les plus graves difficultés et ceux qui n'en ont pas vraiment finit par devenir de plus en plus floue. Seules comptent les incapacités que l'école doit chercher à réduire.

L'application de cette notion d'incapacité au champ de la difficulté scolaire a le défaut

174 Ibid. II.4

175 LESAIN-DELABARRE J.M. (1996) Le guide de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire , Paris, Nathan, p. 49

176 Ibid. p. 85

177 BEAUVAIS J. (1970) Les échecs électifs in VIAL M. PLAISANCE E. BEAUVAIS J . Les mauvais élèves , PARIS, PUF, p. 133

178 Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités, désavantages OMS/INSERM/CTNERHI, 1988

179 Ibid.

de privilégier la dimension individuelle par rapport à la dimension sociale. La difficulté d'un élève se pense préférentiellement en termes d'aptitudes personnelles insuffisantes même si l'importance des variables constituées par l'origine socioculturelle et le fonctionnement scolaire est reconnue. Or la catégorie nouvelle des élèves en "grave" difficulté laisse apparaître une sur-représentation des couches défavorisées. Ces élèves ont des résultats aux tests psychométriques montrant souvent un écart maximal entre QI verbal et QI performance. Leur passé scolaire, déjà souvent parsemé de redoublements, fait preuve d'un désinvestissement de l'école. Ce constat montre le danger d'isoler les manifestations scolaires d'un élève - traduites en incapacités - des contextes où ils surviennent. Les difficultés ont une origine multidimensionnelle, extrêmement complexe. Cette position passe sous silence la fonction sociale de l'appareil scolaire.

Les performances scolaires sont tributaires de deux familles de variables : "les dispositionnelles" et "les environnementales" ¹⁸⁰ explique Daniel Gayet. *Les variables dispositionnelles* concernent l'individu dans ses particularités personnelles. Elles peuvent être approchées par le QI, l'observation du comportement et des procédures utilisées lors d'une tâche donnée, le seuil d'indépendance à l'égard du champ, la représentation de la finalité du savoir, le sexe etc. Mais des données satisfaisantes en ce domaine ne sont pas suffisantes à assurer une réussite scolaire. Certains élèves sont incapables de poursuivre des études longues, non pas en raison d'aptitudes personnelles défailtantes mais parce que le groupe social procède encore à des sélections biaisées. *Les variables environnementales* ont trait aux causes familiales : conditions de vie, stabilité géographique, comportements relationnels et éducatifs... L'aspect relationnel et éducatif est un élément déterminant pour le curriculum de l'élève. Il influence notamment les performances langagières, l'intérêt par rapport au savoir, les attitudes par rapport à l'école etc. Ainsi la réussite et la répartition dans des filières prestigieuses sont-elles fortement corrélées à la position socio-économique et culturelle de la famille. Par ailleurs, il est impossible de ne pas adjoindre à ces variables environnementales des causes scolaires : "effet-établissement", "effet-classe", "effet-maître" ¹⁸¹ . Globalement, le fonctionnement scolaire comme par exemple le projet d'école, la mise en œuvre des cycles, le comportement de l'enseignant etc., a des répercussions notoires sur les apprentissages des élèves. "Tous les enfants peuvent apprendre, oui. Mais pas dans n'importe quelles conditions" ¹⁸² concluait déjà le CRESAS il y a plus de vingt ans.

Quelles que soient les variables considérées, elles n'ont qu'une influence étroitement tributaire du contexte global dans lequel elles se développent. Aucun facteur pris isolément ne détermine clairement l'échec ou la réussite. Les difficultés sont toujours le produit d'une réaction individuelle au choc de deux cultures, la culture familiale non choisie, plus ou moins favorable, et la culture scolaire imposée, plus ou moins distanciée de la première. Plus l'écart entre les deux est grand, plus la réactivité de l'enfant risque d'être forte et négative. Et plus la responsabilité des professionnels est en jeu.

180 GAYET D. (1997) Les performances scolaires. Comment on les explique ? Paris, L'Harmattan p. 103

181 BEST F. (1997) L'échec scolaire . Paris, PUF, "Que sais-je ?", n°636 pp. 19-20

182 C R E S A S (1980) L'échec scolaire n'est pas une fatalité , Paris, ESF, p. 198

Si les écrits sur la question de la difficulté et de l'échec scolaires sont très nombreux, les contours proposés restent d'une grande complexité, agglomérée autour du noyau central de normalité. La lecture attentive des textes institutionnels produits durant la dernière décennie laisse surgir l'idée de *norme* attribuée à l'individu, à sa famille, à l'école etc. "La norme est ce qui fixe le normal à partir d'une décision normative"¹⁸³. "Les exigences d'une scolarité normale"¹⁸⁴ définissent les comportements et attitudes se rapportant à une *norme scolaire*, par définition arbitraire et tributaire de l'environnement qui la produit. Cette norme secrète un système de mesure qui étalonne les écarts repérés entre l'observé et l'attendu. Elle place ainsi les élèves à l'intérieur du champ qu'elle définit ou hors d'elle. L'enfant mis en position d'extériorité est actuellement rivié à l'expression "en difficulté". Il est au sens propre dé-signé : le signe, c'est-à-dire la marque distinctive d'élève *un parmi d'autres* qui le constitue comme écolier, lui est enlevé. Il est placé dans une "sous-classe" réductrice à cette particularité. Disparaissant au creux de cette appellation, il est alors cette difficulté avant d'être sujet. L'expression renversée, les "difficultés d'un élève", respecte au contraire la dignité de l'enfant. Elle permet de l'intégrer comme personne au sein de la communauté toute entière, tout en mentionnant une de ses particularités. Dans le sillage de cette signification, de nombreux auteurs tels M. Lapeyre, P. Bonjour, R. Perron, J. P. Auble, Y. Compas etc. notent l'expression "élève en difficulté s en utilisant le pluriel. Mais cet artifice orthographique, non repérable à l'oral, flirte par cette insuffisance même avec le politiquement correct. C'est la raison pour laquelle nous conserverons l'usage de l'expression institutionnelle.

L'appréciation des difficultés, faite à partir du critère d'adaptation à la norme scolaire, est peu à peu apparue injuste et contestable. A l'échelle d'un individu, "il est hasardeux de faire une disjonction entre le normal et le pathologique chez l'enfant en se référant étroitement à la réussite ou à l'échec de l'ajustement au milieu: non seulement le conformisme peut prendre des formes pathologiques mais encore un environnement défectueux contribue largement à accroître le nombre et le degré des inadaptations et place en situation difficile des enfants psychologiquement fragiles"¹⁸⁵. Une adaptation excessive peut être le signe de difficultés psychiques, de même que des conduites d'opposition sont parfois saines lorsqu'elles répondent à des exigences rigides et intolérantes. Toute perturbation peut aussi être interprétée comme la manifestation de troubles réactionnels ou structuraux pouvant aller jusqu'à une organisation pathologique de la personnalité. Elle est dans ce cas assimilée à un symptôme, l'indicateur d'une parole qui ne peut se dire et qu'il est nécessaire de faire naître pour rétablir une relation endommagée.

A l'échelle d'une population entière, la référence à la normalité scolaire est progressivement remise en question au nom de l'égalité. Le combat contre le fatalisme biologique, la pédagogie compensatoire, les actions d'adaptations de l'élève à l'école, menées essentiellement par les GAPP et les classes d'adaptation, avaient initialement

183 CANGUILHEM G. (1966) *Le normal et le pathologique* Paris, PUF, p. 156

184 Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 mise en place et organisation des RASED

185 PLAISANCE E. (1970) *Les mauvais élèves* Paris, PUF, p. 88

pour objectif de ramener l'essentiel des troupes dans la norme. L'écart perçu ne pouvait être que momentané et les pratiques spécialisées avaient vocation d'homogénéiser la population sur un modèle défini par le système scolaire existant. "En produisant un discours égalitariste, en ramenant toutes les différences entre élèves à des différences ontologiques, c'est-à-dire en ignorant l'existence d'habitus lui préexistant, l'école contraint les élèves à penser le monde et à se penser selon des modalités isomorphes aux représentations du monde spécifiques de leur environnement actuel, à savoir la section scolaire"¹⁸⁶. Cet idéal social d'égalité cache de profondes et tenaces inégalités que la notion d'équité dans les années 80, "donner plus à ceux qui ont moins", ne parvient pas à résorber. La création des ZEP par exemple, qui favorise la prise en compte de l'habitus généré par la classe sociale, lutte contre le fatalisme sociologique et le caractère sélectif de l'école. Mais en dépit des adaptations réelles du système éducatif, la contrainte normative scolaire - toujours fixée par et pour une classe dominante - continue à rejeter la majorité des élèves de familles populaires, correspondant à l'ancienne catégorie des "handicapés sociaux"¹⁸⁷. Même si les difficultés des enfants de classes défavorisées varient dans leur forme, leur objet et leur analyse, elles perdurent au fil des générations. Récemment, l'institution a mis l'accent sur les pratiques langagières à l'école maternelle pour tenter de les traiter à leur racine. Elle pointe à la fois le déficit dans ce domaine de certains enfants et la valeur essentielle accordée au langage, non comme étalon et instrument de classe, mais comme condition de l'advenue du sujet et par suite de la réussite scolaire.

Incriminer les normes au nom desquelles l'école marginalise ou rejette, incriminer la notion de difficulté et d'échec conduit à changer de positionnement et à parler en termes de réussite. Les notions d'épanouissement, de pédagogie de la réussite ont envahi le discours scolaire. Mais qu'est-ce qu'un élève en réussite sinon "un sujet qui parvient à s'insérer dans des paramètres posés au préalable et dont on ne dit rien sur la genèse ?"¹⁸⁸ La norme scolaire peut s'assouplir mais ne peut être éradiquée. Réduite à son strict minimum, elle rappelle que chaque enfant a droit à l'éducation et que l'école a le devoir de tout mettre en œuvre pour le faire advenir dans son humanité.

La tentative de circonscrire une nouvelle population par ses difficultés se révèle dangereuse. La complexité des données, l'imprécision d'une prétendue nosographie risque d'aboutir à un étiquetage sauvage et arbitraire. Toute tentative de catégorisation résulte des effets que cette soi-disant population produit sur le système scolaire et non de caractères repérables lui appartenant en propre. Le risque est de laisser supposer

186 DESCHAMPS J.C. LORENZI-CIOLI F. MEYER G. (1982) L'échec scolaire, Elève modèle ou modèles d'élève ? Paris, Ed Favre p. 206

187 Cette catégorie, confortée par une option du CAEI, est restée en vigueur de 1964 à 1984. ^{Si e} Elle alimente encore l'image du handicap socioculturel stigmatisant les élèves issus de classes défavorisées par des privations ou des déficits culturels, sa disparition a par contre aboli toute mesure d'aide financière susceptible d'être directement accordée aux familles, comme par exemple les allocations d'éducation spéciale (AES) accordées par la CDES en cas de reconnaissance de handicap avéré.

188 DESCHAMPS J.C. LORENZI-CIOLI F. MEYER G. (1982) L'échec scolaire, Elève modèle ou modèles d'élève ? Paris, Ed Favre p. 14

l'inverse. Qu'entend alors par "élève en difficulté" ? La seule piste acceptable éthiquement est de ne s'attacher qu'aux manifestations de ces difficultés et à leurs caractéristiques chez **tous** les élèves scolarisés dans le système ordinaire. Ces manifestations peuvent être classées schématiquement en deux grandes catégories, selon qu'elles apparaissent sur le registre des apprentissages ou sur celui du comportement. Mais la réalité quotidienne montre les limites d'une telle répartition : les catégories s'entrecroisent fréquemment sans qu'il soit toujours possible de déterminer laquelle nourrit l'autre. Etablir un "verdict" de difficultés scolaires, c'est donc la plupart du temps ébaucher un diagnostic encore en gestation, un avis qui s'affine avec le temps. Il serait illusoire de commencer une aide seulement à partir d'une opinion définitive. Autant dire que cette aide ne verrait jamais le jour... ou serait totalement inappropriée. C'est en élaborant des hypothèses, en essayant des remédiations par tâtonnement que la difficulté se précise et ce faisant ouvre des pistes à sa réduction.

Poser un tel diagnostic n'est pas une mesure statique, à la manière d'un état des lieux effectué sur un objet inerte. Cet acte comprend en lui-même une analyse de la relation adulte/élève et les germes d'une transformation possible : une foi inébranlable dans l'éducabilité de l'enfant et la recherche de situations rendant possible les apprentissages. "Parler d'enfant en difficulté suppose que l'action éducative tente d'armer l'intelligence de l'écolier pour venir à bout des obstacles rencontrés au cours des apprentissages. Il ne s'agit plus de considérer le retard ou la déficience constatée comme immuable et caractéristique de l'intelligence du sujet et donc de n'attendre du sujet rien d'autre que ce que la mesure opérée permet d'envisager mais au contraire de susciter une ré-activation du fonctionnement cognitif"¹⁸⁹. Entrer dans cette dynamique, c'est rendre vivant et positif un constat difficile. C'est opérer un changement conceptuel : passer de la notion de difficulté à celle de besoins particuliers traduits en actions éducatives.

2.1.2. La notion d'élèves "à besoins éducatifs particuliers"

La circulaire du 30 avril 2002 qui redéfinit les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, tout en maintenant l'expression d'enfants en difficulté, la décale en reprenant et développant la notion de besoins particuliers, déjà introduite dès 1989 dans la Loi d'orientation sur l'éducation. Ce n'est plus l'insuffisance, autrement dit l'élément négatif, qui retient l'attention. C'est son complémentaire, initié par un diagnostic dynamique et concrétisé dans une action positive répondant au besoin identifié, qui devient l'essentiel du repérage pour ces élèves. L'expression concentre observation et réponse appropriée.

Le concept de "besoins éducatifs particuliers", synthétisé dans le sigle BEP, est né en 1978 au Royaume-Uni. Cette année-là, le rapport de la Commission Warnock propose de ne plus utiliser la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps, établie par l'Organisation mondiale de la Santé¹⁹⁰, dans le domaine éducatif. Ce cadre

189 MIRABAIL M. (1992) Les difficultés mentales chez l'enfant, Toulouse, Privat p. 305

190 OMS, 1980

conceptuel, fondé sur une approche médicale, met l'accent sur l'incapacité ou le handicap. Il a l'inconvénient de laisser entendre que les problèmes d'apprentissage sont ceux de l'enfant lui-même. De plus "les catégories de caractère médical sont mal adaptées pour définir la place des élèves handicapés dans le système éducatif. Nombreux sont les enfants handicapés dont les besoins éducatifs ne sont pas nécessairement satisfaits au mieux par des mesures éducatives spéciales définies en fonction de leur situation médicale"¹⁹¹. Le rapport Warnock conseille de remplacer le modèle de la classification internationale des handicaps (CIH) par la notion beaucoup plus large de besoins éducatifs particuliers. Cette approche adoptée au Royaume-Uni, l'a été également au Canada, en Italie et en RFA¹⁹² alors qu'en France, les enfants porteurs de handicaps sont toujours classés officiellement selon les caractéristiques intangibles de la CIH. Le concept de besoins éducatifs particuliers se centre sur l'analyse des besoins de l'enfant et sur les réponses apportées par le système scolaire. Il part du principe que "les résultats de l'enseignement dépendent de l'interaction entre l'enfant et l'éducation offerte à l'école mais aussi de l'influence des parents et de la collectivité"¹⁹³. Autrement dit, les fruits d'une scolarisation sont la conséquence directe de l'adéquation entre besoins de l'élève et actions éducatives de tous les partenaires concernés. Cette adéquation est par définition relative aux individus - élèves, enseignants, parents etc. - et plus encore aux groupes - école, famille, municipalité, association etc. Elle n'est pas tributaire d'un cadre aux correspondances fixes mais intègre les particularités personnelles ou locales. Par exemple, la qualité des propositions faites à l'ensemble des usagers scolaires dans un établissement peut annuler ou reculer la décision de faire bénéficier tel enfant de mesures spéciales. L'effet établissement est un élément pouvant infléchir un classement dans la catégorie "à besoins particuliers". Ainsi les besoins spécifiques recensés sont-ils répertoriés non en fonction de leur cause mais selon les réponses à apporter, situées du côté de la structure ou des activités à mettre en place. Le mouvement qui a permis le passage du CAEI options déficients visuels, intellectuels etc. au CAEI options A, B, C, D, E, F se retrouve typiquement ici.

Dans les pays de l'OCDE, les données statistiques qui concernent les offres éducatives en direction des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers font état d'un formidable foisonnement terminologique. La manière d'évaluer les besoins et d'y répondre de même que les termes employés pour décrire les enfants ayant des BEP diffèrent d'un pays à l'autre, illustrant la relativité de telles catégorisations. L'Irlande par exemple inclut dans ses statistiques les enfants du voyage ; la Suisse, les

191 OCDE (1995) L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, Paris, OCDE, p. 36

192 En Allemagne, comme le précise S. ELLGER-RÜTTGARDT, « jusqu'au début des années 70, le soutien pédagogique spécialisé des enfants handicapés n'avait pratiquement lieu que dans un système d'écoles séparées ». En 1999, un peu plus de 13 % des élèves à besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans les écoles ordinaires. ELLGER-RÜTTGARDT S. *Soutien pédagogique spécialisé en République Fédérale Allemande*, in ASSANTE V. *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées, 2002

193 OCDE (1995) L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, Paris, OCDE, p. 36

enfants dont la langue maternelle est étrangère. La majorité des pays ont une catégorie "légères difficultés d'apprentissage, incapacités d'apprentissage, incapacités d'apprentissage spécifiques dans une matière" et "divers". Le Danemark, la Finlande, l'Allemagne etc. introduisent une catégorie "difficultés de la parole, handicaps du langage et de la communication, déficience linguistique spécifique, handicap de la parole". L'Islande et l'Espagne ont une rubrique "autiste" recouverte probablement dans d'autres pays par d'autres appellations telles "sévères difficultés d'apprentissage" ou "difficultés psychiatriques".

L'approche fondée sur le repérage des besoins éducatifs particuliers supprime la centration sur le manque ou le déficit. Mais la nouvelle expression d'élève "à besoins particuliers" est toujours dans le risque d'une désignation négative. La politique "d'inclusion" qui lui est associée, ne bannit pas les traditions récurrentes d'étiquetage et d'exclusion ainsi que le montrent Eric Plaisance et Michel Chauvière¹⁹⁴. Le besoin pris comme un trou à combler dé-signifie encore l'élève sans prendre en compte sa dimension de personne, capable de demande et de désir.

Les notions actuelles d'élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers appellent en réaction un autre concept : "aider" qui donne forme aux actions conçues dans l'école pour répondre aux difficultés ou aux besoins repérés. Ces actions, peuvent faire l'objet d'un travail ordinaire ou relever de spécialisations professionnelles.

2.2. Les catégorisations professionnelles liées aux pratiques d'aide

Depuis les années 60, des aides particulières s'ajoutent ou se conjuguent avec l'aide ordinaire constitutive des pratiques d'enseignement et d'éducation à l'école. Pour l'institution, la division du travail d'aide se présente comme la seule réponse possible à la complexité grandissante¹⁹⁵ du métier d'instituteur ou professeur d'école. "L'un des moteurs déclarés de toute division du travail, c'est d'accroître l'efficacité des professionnels, à la fois du fait d'une formation et d'une expérience plus pointues et de la possibilité de concentrer son énergie sur un seul aspect de la réalité"¹⁹⁶. Le danger de morcellement ou de division étanche est anticipé par la création des RASED qui instaure une nouvelle organisation du travail basée sur une collaboration active entre professionnels.

La population des enseignants chargés d'aider les élèves est donc classée actuellement en deux grandes catégories. La première n'a pas de nom propre et regroupe des professionnels qui seront désignés par l'adjectif "généralistes". Ces enseignants n'ont pas bénéficié de formation particulière pour les élèves dont les apprentissages ou le

¹⁹⁴ CHAUVIERE M. PLAISANCE E. (2000) *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative*, Paris, PUF, 252 p.

¹⁹⁵ renforcée notamment par les Lois d'orientation de 75 et 89.

¹⁹⁶ PERRENOUD P (1993) La division du travail pédagogique à l'école primaire in HENRIOT-VAN ZANTEN A. PLAISANCE E. SIROTA R. *Les transformations du système éducatif, Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, p. 43

comportement se révèlent difficiles. La seconde catégorie rassemble les maîtres spécialisés, désignés par cet adjectif générique. Ces professionnels possèdent des diplômes à options très diversifiées qui les maintiennent dans un statut d'enseignant mais qui peuvent leur attribuer une fonction autre, par exemple celle de psychologue scolaire ou de rééducateur. Pour analyser ces catégorisations professionnelles, c'est la notion "aide" qui fera tout d'abord l'objet d'une étude. Les pratiques d'aides généralistes et spécialisées seront ensuite considérées dans leurs particularités individuelles et dans leurs interactions.

2.2.1. La notion "aide"

Le mot "aide", apparu en français au XII^{ème} siècle, vient du latin *ad juvare* signifiant *pour aller se faire plaisir*. Aider, initialement, c'est être dans l'accomplissement du plaisir pour un autre, c'est-à-dire le faire accéder à la jouissance. Ce premier sens s'articule de façon phonétique avec le verbe *aïer* du XI^{ème} siècle, bâti sur l'interjection *ahi!* ou *aïe!* qui exprime un cri, une demande de secours et se trouve à l'origine de l'expression *à l'aide*. Peu à peu se produit un glissement de sens incluant la notion d'*être utile* et aboutissant à la signification actuelle.

Le terme d'aide aujourd'hui est utilisé très fréquemment, associé à des champs d'action ou à des métiers variés. Quel en est le sens précis ? Le Littré propose : "secours, protection ; donner aide, protection ; être, venir en aide, seconder, secourir ; église, chapelle, succursale d'une église paroissiale ; subsides, levées de deniers sur le peuple pour aider à soutenir les dépenses de l'Etat ; moyens par lesquels le cavalier agit sur son cheval". Le Petit Robert écrit : "action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens" et présente comme synonymes : "appui, assistance, collaboration, concours, coopération, secours, soutien, accompagnement etc." mais aussi : "aumône, avance, bienfait, bourse, cadeau, don etc."

Une signification aussi vaste, aussi ouverte, permet l'appropriation du mot par nombre de professionnels : les personnels soignants aident leurs malades, les travailleurs sociaux aident les familles ou leurs enfants, les enseignants aident leurs élèves, les gouvernants aident les citoyens etc. Chacun peut aider l'autre selon un système de référence théorique et idéologique propre à son champ d'intervention. De plus l'objet de l'aide est multiforme : aider à guérir ou à mourir, à se prendre en charge, à changer, à comprendre, à grandir, à faire etc. L'usage courant tend à ne poser aucune limite, aucune éthique, aucune finalité d'autonomie ou d'indépendance. Le vocabulaire entretient la confusion entre "faire à la place de" et "soutenir", "apprendre à faire" : se côtoient l'aide ménagère, l'aide soignante, l'aide aux devoirs etc. L'aide peut s'établir de façon illimitée, dans tous les domaines et pour toujours. Le terme est suffisamment large pour que le sens ne se canalise pas ou très mal, au risque de contresens. Le peu de références bibliographiques en la matière laisse présager la difficulté d'une élaboration conceptuelle. La notion est le plus souvent contournée et appréhendée seulement dans ses principes ou ses dispositifs matériels.

Le terme d'aide est prioritairement appliqué dans les trois métiers désignés par Freud comme "impossibles": guérir, éduquer, gouverner. Le minimum commun consensuel à

chacun de ces domaines apparaît en creux, comme le négatif en photographie : il s'agit de ne pas nuire. Cette position éthique se fonde sur le seul interdit commun à tous les peuples dans tous les temps que représente l'interdit de l'inceste et la Loi symbolique qui l'accompagne: "Tu n'es pas l'autre". La limite implicite et intangible de l'aide est donnée par le nécessaire respect de l'autre dans sa différence, son étrangeté, son unicité. Toute la difficulté réside dans la mise en oeuvre d'actions promouvant réellement l'homme et évitant son asservissement plus ou moins déguisé. Ces deux impératifs à tenir simultanément relèvent d'un effort exigeant. Ils sont sans cesse traversés par la question du pouvoir, la dialectique du maître et de l'esclave. La vassalisation d'un être par l'autre, la confusion des places, conduisant inévitablement à une impasse mortifère, sont des dangers tels que l'exercice de ces métiers en est suspecté d'imposture. Positivement alors, la notion d'aide peut-elle prendre corps ?

Ne pas nuire implique fondamentalement la capacité de sollicitude qu'Erik Homburger Erikson appelle "générativité". Cette capacité constitue le fond de la relation d'aide et rend possible l'activité de prendre soin : "la sollicitude est le souci toujours plus large de faire vivre ce qui a été engendré par l'amour, la nécessité ou la fatalité. Ce besoin compense l'ambivalence inhérente à toute obligation irréversible"¹⁹⁷. Cette générativité permet d'une part la transmission de la culture de la génération adulte à la génération montante et d'autre part laisse une place à la créativité et à la nouveauté introduites par ceux qui viennent. L'aide pourrait alors être définie comme une "présence générative", présence doublée d'absence pour permettre à l'autre d'occuper une place de sujet "allant devenant dans le génie de son sexe" selon l'expression de F. Dolto.

Sur ce point, l'aide est à confronter à la notion d'étayage en psychanalyse. Ce terme psychanalytique introduit la notion de "s'appuyer sur", pour devenir autonome et indépendant. Choisir un objet d'amour suppose un appui sur une pulsion d'auto conservation. Ainsi la personne s'étaye elle-même, à partir d'elle-même. Cet agir la conduit à des choix personnels et a pour conséquence l'accès à l'autonomie. L'étayage est présence à soi-même de tous les instants, dans tous les domaines hors d'un danger totalitaire. L'aide au contraire est obligatoirement exercée par un tiers. Elle ne prend effet que dans la mesure où le sujet aidé est en mesure d'en bénéficier, c'est-à-dire d'être capable d'étayage personnel. L'expression "aide-toi, le ciel t'aidera" issue du vieux français suggère bien que si quelqu'un est dans son propre étayage et non dans une passivité béate, il peut profiter de l'aide de quelqu'un d'autre. L'aide, alors en appui sur l'étayage, revêt un caractère ponctuel s'exerçant dans le cadre d'un besoin. Elle ne s'applique pas à tout, de façon concomitante. Elle est mise en oeuvre sur un mode particulier, pour un besoin partiel de la personne et forcément pour un temps. En ce sens elle s'approche de l'étalement ou étayage, comme ouvrage provisoire destiné à soutenir ou à épauler une construction.

Limitant la réflexion au champ de l'éducation, l'aide dans la relation éducative doit éviter les mêmes écueils : l'élargissement de l'aide à toute la personne sans limitation dans le temps, la substitution de l'aidant à l'aidé. Cependant, l'enfant ne pouvant se construire seul, dans l'isolement, la rencontre d'aide est nécessaire. La condition humaine

197 ERIKSON E. H. (1974) *Ethique et psychanalyse*, Trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion p. 136

réclame la présence d'autrui pour pourvoir à la croissance, au développement et à l'humanisation de la personne. L'aide se situe dans le rapport à l'inconnu, dans le travail en zone proximale comme le propose Vygotsky, et dans le rapport à l'inconnaissable, dans la mise en oeuvre des castrations symboligènes telles que les décrit Dolto. C'est un étalement fait de présence active qui s'efface au bon moment, laissant le sujet être, dans sa solitude fondamentale.

L'aide en milieu scolaire ainsi délimitée devient en premier lieu l'affaire de l'enseignant généraliste. C'est l'humble travail d'un maître jouant entre niveau d'apprentissage et développement de l'enfant, la tâche quotidienne d'un expert "ingénieur, géomètre ou saltimbanque", oeuvrant "dans un va et vient incessant entre le souhaitable et le possible"¹⁹⁸. Quand cette aide se révèle insuffisante, elle s'assortit des adjectifs "pédagogique" ou "rééducative" selon les hypothèses émises concernant l'origine des difficultés repérées. Chacune peut faire alors l'objet d'une définition professionnelle plus restrictive. L'image d'un ordinateur en panne peut en faciliter la compréhension. L'appareil qui ne marche pas peut présenter un défaut de fonctionnement, une pièce endommagée par exemple ou un circuit rompu. Mais il peut aussi être en parfait état de marche et pourtant ne pas fonctionner si aucune énergie électrique ne lui est fournie. Selon cette métaphore un premier type d'aide, à dominante pédagogique, intervient directement au niveau des apprentissages. Un second, l'aide à dominante rééducative, travaille plus spécifiquement au niveau du désir d'apprendre.

Un tableau comparatif récapitule les caractéristiques essentielles des indications d'aides spécialisées page suivante.

198 DEVELAY M. (1992) De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF

Critères d'indication d'aide à dominante pédagogique, rééducative ou autre

Légende : en italique figurent les finalités poursuivies

		Maitre E	Maitre G	Psychologue scolaire	Autres
Un seul indicateur des facteurs à aider		Enfant en retard ou en échec scolaire présentant des troubles identifiés sans éléments d'histoire personnelle significatifs et apparents (ex : lecture, orthographe, calcul, langage oral)	Enfant + coût les conduites d'adaptation scolaire venant à son histoire personnelle perturbée + pour lequel une estimation de l'efficacité scolaire doit pouvoir s'effectuer dans un délai assez bref (moins d'une année)	Enfant dans les troubles scolaires ou comportementaux nécessitant et demandant un éclairage complémentaire	Enfant dans les troubles s'inscrivant dans le registre de la pathologie
Indicateurs particuliers	La famille	Famille perdue ou en rupture ou famille fragile de <i>-> aide à la prise de conscience des difficultés scolaires de l'enfant</i>	Famille exerçant le rôle de médiateur engagé activement dans une situation de besoin (ex : hyperactivité avec leur enfant) <i>-> aide à la prise de conscience du besoin d'évolution de l'enfant</i> <i>-> formation éventuelle à une demande de soins</i>	Famille exerçant le rôle d'observateur <i>-> accompagnement de la famille dans une démarche qui passe en compte la globalité de la difficulté de l'enfant</i> <i>(pour évaluer l'impact sur son enfant)</i>	Famille active, responsable de la totalité de la démarche
	L'enseignant	Enseignant isolé en position de demande <i>-> mise en place d'un regard autre sur l'enfant</i> <i>-> efficacité du seul de l'enseignant</i> <i>-> questionnement constructif sur l'évolution possible des pratiques individuelles ou d'équipe</i>	Enseignant isolé en position de demande <i>-> mise en place d'un regard autre sur l'enfant</i> <i>-> efficacité du seul de l'enseignant</i> <i>-> questionnement constructif sur l'évolution possible des pratiques individuelles ou d'équipe</i>	Enseignant isolé en position de demande <i>-> mise en place d'un regard autre sur l'enfant</i> <i>-> efficacité du seul de l'enseignant</i> <i>-> questionnement constructif sur l'évolution possible des pratiques individuelles ou d'équipe</i>	Enseignant sollicité, dans les liens avec le système de soins se révélant par ailleurs inopérant ou inadapté

Critères d'indication d'aide à dominante pédagogique, rééducative ou autre

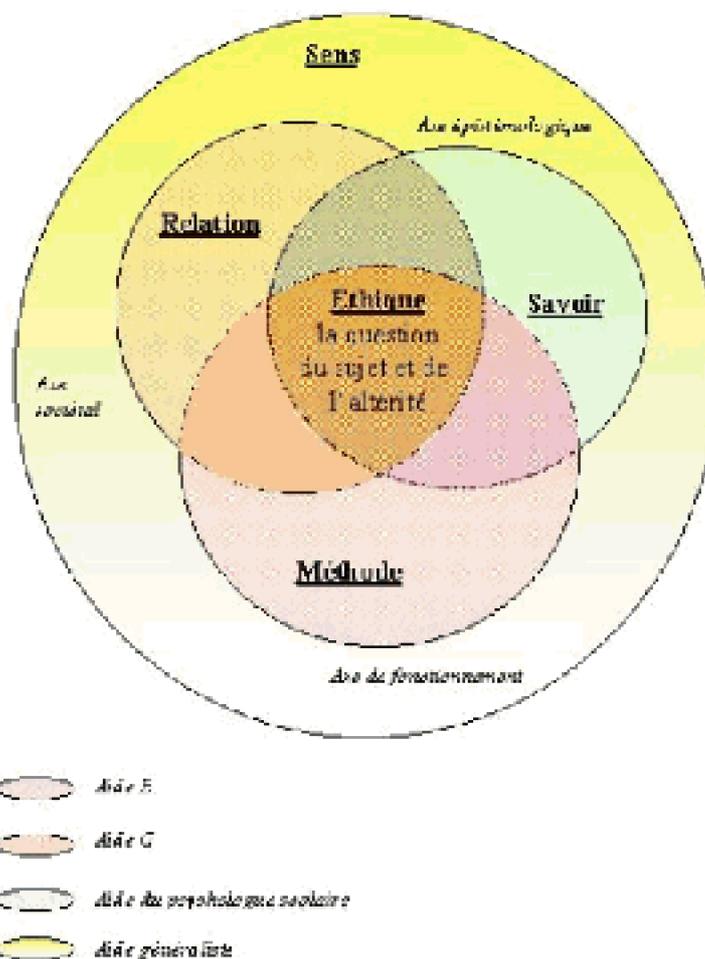
Légende : en italique figurent les finalités poursuivies

2.2.2. L'aide "généraliste"

La première des aides à apporter aux élèves est du ressort de l'enseignant généraliste et de l'équipe éducative du groupe scolaire dans laquelle il s'insère. Ces aides dites "généralistes" peuvent se répartir schématiquement selon cinq orientations, axées plus spécifiquement sur la relation, le savoir, la méthode, le sens et l'éthique.

La première orientation concernant l'aide à concevoir pour l'élève, centrée sur la relation, nécessite pour l'enseignant une démarche de questionnement personnel sur le lien qu'il entretient avec l'enfant. Pour ce faire, il peut par exemple participer à un groupe d'analyse de pratique. La possibilité de se distancier des charges émotionnelles du travail quotidien lui permet de comprendre une situation difficile et d'agir sur la relation enseignant/enseigné pour que l'objet-savoir puisse de nouveau circuler entre les sujets.

LES AIDES A L'ECOLE



La seconde orientation, centrée sur le savoir, met l'accent sur la didactique. La nature du savoir détermine les processus d'acquisition et de transmission. Pour cela l'enseignant se rend attentif à ce qu'il enseigne, travaillant nécessairement dans le champ épistémologique, par exemple au sein d'un groupe de recherche.

La troisième orientation, centrée sur la méthode, porte sur la manière dont l'élève procède. Autrement dit, le maître de la classe travaille avec ses élèves les "opérations mentales" requises pour chaque type d'activité. Depuis la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994, il est plus particulièrement chargé d'assurer pendant le temps scolaire des études dirigées, d'une durée de 30 minutes par jour¹⁹⁹. Ces études dirigées, qui entraînent la suppression des devoirs à la maison, ont pour objectifs de renforcer les activités d'enseignement et de faciliter l'autonomie dans le travail personnel. Elles permettent de développer chez tous les élèves des attitudes et des compétences méthodologiques utiles à toute discipline.

¹⁹⁹ Cette injonction, peu suivie sur le terrain, vient d'être supprimée.

La quatrième orientation, centrée sur le sens, englobe et dépasse les trois précédentes. Elle se manifeste dans une analyse à la fois environnementale et clinique mettant en scène la "*personne scolaire*" de l'enfant-élève, comme le proposent Jean-Jacques Guillarmé et Dominique Luciani²⁰⁰. Elle se subdivise en trois tendances. La première, "*sociétale*", attribue en partie l'échec scolaire à l'origine sociale. Pour lutter contre les phénomènes d'inégalité l'institution a créé les ZEP, Zones d'Education Prioritaire puis les REP²⁰¹, Réseaux d'Education Prioritaire, avec les contrats de réussite²⁰², les pôles d'excellence scolaire²⁰³ etc. Les enseignants disposent ainsi d'une marge de manœuvre non négligeable pour répondre aux difficultés particulières de ces populations d'enfants. La seconde "*organisationnelle*" s'en réfère au fonctionnement de l'école. L'élaboration du projet d'école, la mise en place des cycles, des programmes personnalisés d'aide et de progrès²⁰⁴ etc., sont de la responsabilité des équipes de maîtres. Ces différentes mesures permettent d'anticiper, de régler des difficultés naissantes ou d'endiguer des difficultés plus sérieuses. La dernière tendance est "*philosophique*". Par exemple, dans le sillage du mouvement impulsé par Jacques Lévine²⁰⁵, les enseignants peuvent créer des espaces de parole permettant aux élèves de philosopher à partir de questions existentielles, de construire un savoir qui, selon cet auteur, a une vertu émancipatrice. La lutte contre les difficultés passe donc principalement par la construction de situations sensées à la fois pour les élèves et pour les enseignants. "Le sens que les élèves ont à donner à l'École proviendra des situations que mettront en place les enseignants, situations qui doivent favoriser (...) la capacité à relier intention et action, à mettre en tension conflit et solidarité, à favoriser liaisons et déliaison entre enseignants et élèves, entre élèves, entre élèves et savoir"²⁰⁶.

²⁰⁰ GUILLARME J.J., LUCIANI D. (2000) *Prévenir et éduquer. Préparer la réussite à l'école : les nouveaux outils et méthodes de la prévention*. Paris, EAP, 212 p.

²⁰¹ Les REP ont été créés par la circulaire n°98-145 du 10. 07. 1998

²⁰² " La relance des ZEP et la création des REP s'appuient sur le contrat de réussite passé entre les responsables du Réseau et les autorités académiques. Il s'inspire de la démarche de projet d'école, d'établissement ou de zone, familière aux ZEP. Il formalisera l'engagement mutuel des autorités académiques et du Réseau (...). Le contrat de réussite répond à une exigence de transparence à l'égard de la communauté scolaire et des parents ". (circulaire n°98-145 du 10. 07. 1998)

²⁰³ Circulaire n°2000-008 du 8. 2. 2000 Les pôles d'excellence scolaire visent à développer, dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaires, des activités éducatives et des partenariats de haut niveau de nature à renforcer les apprentissages et à valoriser l'image des écoles et des établissements : classes ou sections à horaire aménagés (sportives, musicales..) et jumelages ou coopérations durables avec des établissements d'enseignement supérieur, des institutions culturelles, scientifiques, technologiques, des entreprises, etc.

²⁰⁴ Circulaire n°98-229 du 18. 11. 1998

²⁰⁵ Voir les récits de pauses "philosophie" in LEVINE J , MOLL J (2001) *Je est un autre* , Paris, ESF éditeur

²⁰⁶ DEVELAY M. (1996) *Donner du sens à l'école* Paris, ESF, p. 117

La cinquième orientation donnée aux aides généralistes traverse toutes les précédentes : c'est la question de l'éthique. Elle détermine le choix des méthodes, la manière d'enseigner, la place attribuée à l'élève etc. Ce dernier aspect rejoint nettement le premier et requiert un engagement personnel de l'enseignant. Le schéma page suivante permet de visualiser le champ de référence des aides généralistes susceptibles d'être établies. Aucune ne peut être délimitée de façon stricte ; chacune présente des zones d'intersection importante avec les aides spécialisées.

Quand, secondé par l'équipe de maîtres, l'enseignant a épuisé toutes les tentatives possibles pour que "l'enfant qui n'apprend pas" apprenne, un éclairage et une aide supplémentaires peuvent être proposées par le RASED. Ces actions s'exercent non en parallèle mais en complémentarité des remédiations déjà mises en place.

2.2.3. L'aide à dominante pédagogique

La circulaire n° 90 082 du 9 avril 90 présente clairement les objectifs de l'aide à dominante pédagogique : "améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès en suscitant l'expérience de la réussite". Les actions conduites impliquent "la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en oeuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part." Elles s'appuient sur des référents théoriques très étendus, issus notamment des approches cognitives et psychoaffectives. Les travaux de Piaget, Bruner, Vygotsky sont incontournables. Les apports ultérieurs des sciences cognitives, des neurosciences, de la neurobiologie complexifient encore des données devenant aujourd'hui encyclopédiques. Cette diversification se manifeste aussi dans leurs mises en pratique. Les aides à dominante pédagogique peuvent être organisées en "classes à effectif réduit" ou en "regroupement d'adaptation"²⁰⁷. Ces deux dispositifs donnent aux pratiques d'aides à dominante pédagogique des allures bien distinctes. La première se rapproche incontestablement du travail de l'enseignant généraliste dans son exercice habituel. La seconde ressemble davantage à celui du rééducateur.

Les classes d'adaptation résultent souvent de la transformation d'anciennes classe de perfectionnement. Mais elles n'appartiennent pas au secteur de l' AIS. Elles sont généralement destinées aux enfants venant de grande section maternelle pour lesquels l'apprentissage de la lecture semble prématuré. Elles peuvent être également conçues

²⁰⁷ La circulaire n° 90 082 du 9 avril 90 précise que les aides à dominante pédagogique peuvent être organisées de deux façons :
1) par la constitution de classes à effectif réduit rassemblant de manière permanente des élèves en difficulté. Ces classes d'adaptation dont l'effectif ne pourra excéder 15 élèves ont pour objectif de réinsérer, le plus rapidement possible, dans une classe ordinaire correspondant à leurs possibilités nouvelles, les élèves qui y ont accompli un séjour; constitution de classes à effectif réduit rassemblant de manière permanente des élèves en difficulté. Ces classes d'adaptation dont l'effectif ne pourra excéder 15 élèves ont pour objectif de réinsérer, le plus rapidement possible, dans une classe ordinaire correspondant à leurs possibilités nouvelles, les élèves qui y ont accompli un séjour ; 2) par l'organisation des regroupements d'adaptation rassemblant de manière temporaire des élèves en difficulté qui continuent de fréquenter la classe ordinaire dans laquelle ils demeurent inscrits. Ces regroupements d'adaptation répondent à des besoins pédagogiques spécifiques. Leurs modalités de fonctionnement sont définies par le conseil des maîtres et s'inscrivent dans le cadre du projet d'école dont le directeur est garant."

pour des élèves ayant déjà fait un CP ou pour des élèves de tout niveau. Elles présentent des modes de fonctionnement variables allant de la classe fermée à semi-ouverte. Théoriquement les maîtres E titulaires de ces postes devraient travailler en réseau au même titre que leurs collègues en RASED. En réalité ces classes restent la plupart du temps repliées sur elles-mêmes, ouvertes au mieux sur le groupe scolaire où elles sont situées. Le modèle le plus fréquent correspond à la classe fermée le matin - avec le groupe fixe d'enfants inscrits dans cette classe - et ouverte l'après-midi - les élèves précédents sont ventilés dans d'autres classes pour des activités avec les enfants de leur âge tandis que le maître E accueille des groupes d'élèves en difficulté ou non en provenance de classes "ordinaires".

Les regroupements d'adaptation correspondent à l'éclatement de la classe d'adaptation. Ils sont fréquemment implantés sur plusieurs écoles. Le maître E chargé d'un tel poste rassemble périodiquement des groupes d'élèves pendant une heure environ - ou un peu moins selon l'âge des enfants -, au rythme de deux à trois fois par semaine - voire plus. La décision de prise en charge se construit avec l'équipe de cycle, le réseau et l'IEN. Elle donne lieu à la rédaction d'un projet impliquant tous les acteurs : élève, maître de la classe, maîtres du cycle ou de l'école, maître E. Les parents sont souvent informés de l'aide mise en place, rarement sollicités pour agir de façon particulière à leur niveau. Le suivi demande un engagement réciproque et de fréquents échanges pour réactualiser objectifs et modalités de travail au vu des progrès de l'élève.

L'aide à dominante pédagogique s'adresse à des élèves présentant des déficits "simples" dans la maîtrise des connaissances instrumentales, principalement en lecture et en calcul. Pour ces enfants, les lacunes scolaires repérables ne s'accompagnent pas de dépendance affective envahissante ni de faille au niveau des activités symboliques. Cette première appréciation laisse supposer que leur structuration psychique se déroule convenablement et qu'il est opportun de renforcer l'étayage facilitant l'entrée dans les apprentissages fondamentaux. L'aide E s'exerce donc spécifiquement - et de manière décalée par rapport au maître de la classe "ordinaire" - sur le cheminement que constitue l'acte d'apprendre. Elle prend la forme de médiations ou de remédiations techniques nécessitant une connaissance précise des opérations cognitives, des mécanismes d'apprentissage, des situations pédagogiques appropriées, des situations évaluatives etc. et ceci tout particulièrement à propos de la mise en place des fondamentaux lire / écrire / compter. Néanmoins, la pédagogie "médiationnelle" et les actions qui en découlent, "même si elles doivent s'appuyer sur des objectifs scolaires, ne sauraient se réduire à une somme d'interventions compensatoires visant la restauration de tel ou tel déficit évalué, de telle ou telle compétence requise manquante ou mal maîtrisée"²⁰⁸. L'enfant n'est pas un réceptacle inerte, acceptant passivement le comblement d'une lacune par un rattrapage technique. Le maître E, prenant en compte la dimension du sujet apprenant, ancre ses efforts dans deux directions complémentaires à la technicité : celle de l'appropriation du savoir par l'enfant et celle des relations élève/maître, élève/pairs.

Le travail concernant l'appropriation du savoir par l'enfant est important. Il passe nécessairement par des actes de parole : l'explicitation de "ce qu'il faut faire", de

208 HERVE G. (1997) *Intervenir en Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté*, Paris, Armand Colin, p 7

"comment je fais" ou de "comment je veux faire", le résumé d'une procédure ou d'une histoire, les conséquences d'actions présumées etc. La parole engage l'histoire de deux sujets au moins, celle du locuteur et du destinataire, où le maître reconnaît l'autre comme autre, sans jamais prendre sa place ni confisquer son savoir. Cette position éthique permet à l'enseignant de quitter sa supériorité de "supposé sachant" ayant percé à jour la logique des actes et des stratégies de l'élève. Il n'est que le "sachant ne sachant rien de l'enfant". L'enfant peut lui restituer alors ses tâtonnements, s'appropriant par-là même son propre savoir.

L'aspect relationnel est essentiel. "Un enfant en difficulté scolaire ne peut mobiliser ses compétences que si le maître et ses camarades de classe modifient leur regard et croient à son possible changement de statut"²⁰⁹. Pour ce faire, l'intervention d'un tiers permet à l'enfant un investissement scolaire extérieur à la classe. La place médiane que le maître E occupe est celle du témoin. Il est celui qui, à bonne distance, écoute, fait confiance, dévoile les possibles, atteste des progrès. Il est aussi le médiateur des situations d'interactions sociales qu'il multiplie au sein des petits groupes de travail. Il est là pour restaurer les narcissismes blessés - ceux des élèves mais aussi celui du maître bien souvent. Et puis discrètement il s'efface.

Le décalage des aides à dominante pédagogique par rapport à la classe de référence réside essentiellement dans la position tierce du maître E - ce qu'il est difficile d'affirmer pour le maître E en classe d'adaptation fermée ou semi-ouverte. La technicité et l'appropriation du savoir ne sont pas des distinctions a priori pertinentes entre aide E et aide généraliste. Elles ne font figure de trait particulier qu'en raison des conditions de travail spécifiques, à savoir le regroupement d'un petit nombre d'élèves et la concision du temps de prise en charge.

2.2.4. L'aide à dominante rééducative

Tout d'abord la qualification de "rééducative" pose question. Utilisé pour la première fois officiellement en 1987, cet adjectif associé au mot aide remplace l'emploi des termes rééducation et réadaptation apparus respectivement en 1960 et 1964. A cette même date, l'appellation officielle de *maître chargé d'aide à dominante rééducative*, et l'appellation officieuse de *maître G*²¹⁰, se substitue à celle de rééducateur. Ce vocabulaire, déjà ancien dans la profession, est jugé ambigu, appartenant au domaine de la Santé et entretenant en conséquence une confusion avec le soin. La tentative d'éradication auquel il est soumis se révèle infructueuse. Dans le langage courant, les "rééducateurs" de l'Education Nationale continuent à faire de la "rééducation".

La persistance du préfixe "re" dans l'usage ordinaire est à interroger. *En médecine*, la rééducation a pour finalité d'éduquer à nouveau. Une articulation endommagée par

209 ANNINO J. (1996) L'aide spécialisée : entre l'illusion et la réalité ou de l'efficacité des aides spécialisées à dominante pédagogique pour les élèves en difficulté à l'école élémentaire, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, année universitaire 95-96, Université Lyon 2, p. 64

210 Les dénominations trop longues sont infailliblement raccourcies. L'expression "maître G" contracte le début du nom de la fonction "maître" chargé d'aide à dominante rééducative et la lettre "G" de l'option du CAPSAIS G.

accident et opérée par exemple doit retrouver sa souplesse et sa mobilité initiale. Elle va donc être soumise à des exercices visant à récupérer une fonction perdue sous la pression d'un événement tiers. A l'école, le "re" de "rééducation" signe lui aussi le recommencement, la répétition. Il va s'agir de re-faire, de re-prendre non ce qui a été perdu mais ce qui a été mal fait - par les parents ou les enseignants. L'autorisation écrite demandée par le maître G aux parents par exemple peut être entendue comme l'accord nécessaire pour le "remodelage" d'un produit insuffisant par rapport à ce que la société attend et dont ils sont responsables. Toute aide ré-éducative est ontologiquement critique vis à vis des éducateurs antérieurs. Ce faisant, elle touche à la suffisance et à l'orgueil du système - familial ou institutionnel - ce qui reste rarement sans conséquence réactionnelle. Le "re" peut aller jusqu'à recouvrir un abus de langage. Un enfant, par exemple, qui n'apprend pas à lire n'a pas reçu les clés du système pour y accéder. En ce sens l'éducation minimale n'a pas été donnée. Parler de ré-éducation, c'est laisser entendre à tort que ce travail a déjà été conduit et qu'il doit être repris. Le plus souvent il s'agit seulement d'éducation. Or, par définition, celle-ci porte déjà en elle-même le "re". L'éducation pourrait se définir comme la mise en condition pour découvrir qui l'on est et les possibilités que l'on a. Tout ce que fait l'homme est de l'ordre de la re-création. Quand l'enfant accède au langage, il crée son propre univers en re-crétant le monde et se découvre à l'occasion comme pris dans la création. L'aide rééducative se situe délibérément au cœur de cet axe éducatif, dans une parole, une re-création du monde et re-dé-couverte de soi rendues possibles. Le voile couvrant et souvent menteur qui emmaillote le sujet peut être enlevé, désobstruant la voie au changement. Le "re" de la rééducation ouvre donc le débat sur l'homme et sur ce qu'est qu'éduquer...

La circulaire n° 90 082 du 9 avril 90 définit précisément les objectifs et les modalités de l'aide à dominante rééducative. "Il s'agit d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi". L'action d'aide rééducative "est entreprise avec l'accord des parents et dans la mesure du possible avec leur concours. L'intervention auprès des enfants se fait individuellement ou en très petits groupes".

L'aide rééducative s'adresse à des élèves dont les conduites d'inadaptation renvoient à une histoire personnelle perturbée, sans que les troubles relèvent pour autant d'un registre pathologique. Les indicateurs les plus significatifs sont relatifs aux processus de pertes, toujours malaisés. Par exemple les sensations sont insuffisamment mises en mots, la symbolisation est difficile, les castrations symboligènes sont mal faites etc. La structuration psychique de l'enfant comme individu séparé, parlant à partir de sa place générationnelle unique et inscrit dans une solitude fondamentale, s'élabore imparfaitement, entravant les effets de la pulsion épistémologique.

La démarche rééducative est originale. Elle intervient "en amont" des apprentissages, sur les préalables nécessaires à une acquisition possible. Le travail d'aide²¹¹ se découpe en séances de 3/4 d'heure ayant lieu une ou deux fois par semaine pendant le temps scolaire. Il se déroule dans une salle spécifique, aménagée avec divers objets

²¹¹ de même que les séances d'observation préalables, conduisant à poser en équipe une indication d'aide

médiateurs. Ceux-ci permettent soit une motricité importante (dans le registre sensori-moteur : trampoline, espalier, banc suédois, ballons etc.) soit la mise en scène d'activités d'une vie dite "réelle" ou "imaginaire" (dans le registre de la représentation : dînette, poupées, mallette de docteur, feutres pour dessiner ou écrire des histoires etc.) soit la mise en oeuvre de méthodes, de savoir-faire (dans le registre des connaissances : exercices scolaires, jeux de société, suite logique d'images, puzzles etc.). L'enfant doit répondre à la règle fondamentale : "Ici, tu fais tout ce que tu veux sauf te faire mal, me faire mal, casser du matériel. Tu choisis tout ce qui peut t'aider à être mieux en classe. Plus tard, je pourrai choisir pour toi aussi. En fin de chaque séance, je te demanderai de dessiner (d'écrire ou de me dicter) ce que tu as fait. Tu devras également prévoir une activité pour la fois prochaine". L'analyse des comportements observés, en rééducation et en classe, permet de dégager des éléments propres à mettre l'enfant dans sa dynamique. Ainsi, en collaboration avec l'équipe éducative et les parents, prend corps un projet individuel de rééducation, régulièrement évalué.

L'aide à dominante rééducative puise ses références théoriques dans les découvertes psychanalytiques. Elle s'appuie sur des connaissances qui éclairent la signification des attitudes de l'enfant et permettent de développer des réponses en adéquation. La pulsion de savoir qui se manifeste ordinairement à l'école, résulte du mode de satisfaction des pulsions antérieures. Celles-ci, exprimées aux différents orifices du corps (bouche, yeux, orifice anal, urétral etc...) sont signes de soumission aux exigences de la vie et demandent à être humanisées. La réponse des parents conditionne leur satisfaction et leur intégration dans une vie d'homme ou de femme. Elle oriente le positionnement de l'enfant face au don. Si l'enfant est dans l'incapacité d'apprendre, c'est à dire de prendre, de recevoir quelque chose venant d'un autre, l'hypothèse peut être faite d'une défaillance relationnelle au cours de son histoire personnelle. Si cette incapacité se double d'un étayage défectueux, au sens psychanalytique du terme, un soin psychique s'avère nécessaire hors de l'école. Mais si l'enfant est capable, au-delà de son symptôme scolaire, d'étayage personnel, s'il présente des capacités minimales d'appui sur des pulsions d'auto conservation et donc manifeste des capacités de défense, une aide rééducative peut être proposée avec un objectif précis et pour un temps déterminé. L'Education Nationale fait alors le pari, que dans certains cas, sans psychothérapie ni analyse mais avec le concours des rééducateurs, l'enfant peut prendre une place active au sein de l'école.

Le travail rééducatif vise avant tout à autonomiser le sujet. Pour ce faire la notion de coupure qui place les êtres en différence est essentielle. Quand un enseignant fait appel au réseau d'aides spécialisées pour un enfant en difficulté dans sa classe et que ce signalement est fondé, la première chose à faire est de rencontrer les parents pour cerner le plus finement possible ce qui se joue autour de cette difficulté. Souvent cet entretien révèle des habitudes qui ligotent l'enfant, l'attachent à ses parents comme bébé et l'empêchent de grandir. Grandir, c'est se séparer, trouver sa place unique à bonne distance de l'autre et s'installer ainsi dans une solitude fondamentale. Quand des liens destructeurs viennent au jour dans le discours des parents ou de l'enfant, le devoir du rééducateur est de rappeler la Loi, de formuler l'interdit, de dire ce qu'il n'est pas possible de faire "entre" des sujets, d'indiquer une coupure par la parole. L'interdit, véhiculé par le lien social, est normalement vécu de façon implicite, sans justification. Il va devoir pour

des parents négligents ou ignorants être expliqué, justifié.

"Un rappel fréquent concerne par exemple le lit parental. En interdire l'accès, c'est formuler l'interdit de l'inceste. Inceste est à entendre aussi comme interdiction, pour le garçon comme pour la fille, de retourner au ventre maternel, d'entrer en confusion mère/enfant, où le corps de l'un se confond avec celui de l'autre. Il y a nécessité d'une séparation prononcée par le père et qui se dit dans la différence de place, dans la mise hors le lit parental, hors le lieu de la scène originare. Si cette séparation est difficile, c'est bien qu'il existe des forces pulsionnelles importantes qui poussent adulte et enfant à se confondre l'un avec l'autre. Il est plus facile en effet de fusionner que d'être deux en relation. Il est plus tentant de laisser l'enfant prendre du plaisir au corps de l'adulte (et vice versa) que d'affronter la solitude, chacun dans sa singularité" ²¹²

Un enfant non séparé de ses père et mère est souvent dans la méconnaissance des liens familiaux. Son horizon s'arrête à celui de ses parents auxquels il se confond. L'enfant ne peut se situer dans le temps et l'espace, manquant du repère fondamental que constituent la succession des générations et le tissu de la parenté. Dans ce cas, l'aide rééducative a pour rôle de dire l'importance de la transmission de la vie en articulation avec l'histoire familiale et de permettre que ce savoir sur la transmission fasse réponse à l'interrogation de l'enfant.

"Le support utilisé par exemple peut être le génogramme (Cf. Annexes A1 pp. 33-34). Il est posé en tant qu'objet médiateur matérialisé et "flottant" entre l'enfant, ses parents et le maître G. Il permet à chacun d'exposer ses représentations. Le nouage des imaginaires peut alors se défaire et se reconstituer autrement. L'enfant est mis à sa place de fils, dans la filiation générationnelle qui l'ouvre à l'origine. Il est établi comme semblable et différent de ses parents, lié par leur intermédiaire au grand Autre. Il porte un nom transmis comme un héritage des générations antérieures. Ce nom est la marque de la filiation et n'a pas d'autre signification. Il ne signe pas des capacités ou des qualités. C'est un trou dans le langage, dans lequel l'enfant peut se mettre, trouver place, exister et oser une parole singulière" ²¹³

L'aide rééducative ouvre aussi à la culture par le support privilégié du jeu. L'école pour certains enfants en difficulté est une réalité difficile à aborder et à vivre. Elle nécessite une médiation, une transition, un passage. En ce sens la rééducation qui fait la transition entre l'intérieur (la vie psychique de l'enfant) et l'extérieur (le monde de l'école) peut être considérée comme un espace parenthèse où ce qui se passe en classe, à la maison ou dans la salle de rééducation est mis en mots. La parole du rééducateur permet à l'élève de ne plus rester dans ses sensations (hors langage), de ne plus être dans la nécessité de les revivre pour les retrouver. Dans cet espace transitionnel peut alors s'élaborer la capacité fondamentale de jouer. Le jeu permet à l'enfant de s'adapter au monde extérieur, de l'approprier en ayant une prise réelle sur lui par la manipulation. Il lui permet de développer des compétences, de devenir performant. Il est aussi l'occasion d'une

²¹² CROUZIER M.F. (2000) *De la coupure comme nécessité indispensable à l'apprentissage in Envie d'école n° 20 sept-oct 1999 pp. 8-11 et n°21 déc-janv. 2000 pp. 8-10*

²¹³ CROUZIER M.F. (2001) *Ecrire en rééducation in L'ERRE Ecrire (2) n°19, mai 2001, 19 pages*

représentation. C'est le début de l'activité créatrice, la base de l'accès à la vie culturelle.

Ainsi, quel que soit le registre dans lequel elle se déploie, l'aide rééducative permet-elle à l'enfant de prendre place dans la communauté humaine, tout en l'invitant à mettre son énergie non plus au service du symptôme mais à celui des apprentissages.

2.2.5. L'idéal de mise en réseau des aides

Le dispositif RASED, réunissant les différents types d'aide spécialisée, leur délimite un cadre de fonctionnement. "Le dispositif, comme le dit René Kaës, est un appareil de travail : il est artifice, construction. Il s'écarte du sens commun, de l'habitus... il n'est donc pas inscrit dans l'absolu, mais dans l'appropriation relative d'un objet ou d'un instrument à un projet et à un état des choses. Il relève pour une part d'une décision et pour l'autre de la position des choses elles-mêmes. Le dispositif (...) consiste dans l'écart qui tient les éléments d'un appareil de travail hors de la confusion. Il est l'instrument du discernement; il rend accessible dans l'écartement de ce qu'il disjoint, l'ordre des choses visées par son projet." ²¹⁴. Selon cette définition, le RASED a une fonction de discernement. Il a la charge officielle de concevoir et d'organiser les actions les plus appropriées à une situation donnée. Les enseignants peuvent se saisir des règles institutionnelles mises à leur disposition pour le faire fonctionner. Ces règles, établies en vue d'une finalité unique, "aider les élèves en difficulté", sont d'ordre structurel (type de réunion, participants, lieux), temporel (durée, fréquence), et méthodologique (déroulement, animation, règles éthiques...). Elles permettent potentiellement de réguler le choix, la mise en place et le suivi des aides proposées.

Les maîtres E et G sont chargés d'aides dites "spécialisées" ayant pour vocation d'approfondir plus spécifiquement une des orientations généralistes présentées précédemment ²¹⁵. Leurs pratiques se situent non pas hors des aides déjà en place mais en synergie avec elles. L'aide à dominante pédagogique se centre essentiellement sur la méthode, l'aide à dominante rééducative davantage sur la relation. Il est évident que les frontières sont floues et que des zones d'intersection se font jour. *Le psychologue scolaire*, volontairement laissé de côté pour cette étude, a un rôle particulier, centré sur le savoir, sa nature et les résultats obtenus en fonction de la personnalité de l'enfant et de sa classe d'âge. "L'analyse des processus d'apprentissage éclaire la démarche pédagogique. De ce fait, l'étude des difficultés éprouvées par les élèves, dans l'appropriation des connaissances et des savoir-faire ainsi que dans le respect de la scolarité, fournit aux maîtres et aux familles des indications précieuses sur les stratégies à adopter pour favoriser l'éducation des enfants. Les actions du psychologue scolaire tirent leur sens de cette mise en relation entre les processus psychologiques et les capacités d'apprentissage des élèves" ²¹⁶. Les missions qui lui incombent se répartissent entre des

214 KAES R. (1994) *La parole et le lien*, Paris, Dunod, p. 55

215 Cf. schéma des aides présenté page 181. Ce schéma situe les actions spécialisées dans leur rapport avec les actions généralistes.

216 Circulaire n° 90083 du 10 avril 90

mesures de "prévention", "l'élaboration du projet pédagogique de l'école et sa réalisation", "l'intégration des jeunes handicapés" et "des actions en faveur des enfants en difficulté" - comprenant "les examens cliniques et psychométriques", un "suivi" psychologique notamment envers les familles sollicitées pour une prise en charge extérieure, une participation comme expert à diverses commissions (CCPE, CDES...). Son rôle, qui n'est jamais assimilé nommément à une aide spécialisée, est assez clairement repéré dans la pratique au sein du RASED et des équipes éducatives. Il apporte essentiellement un éclairage psychologique dans des situations conflictuelles ou bloquées. Il détecte, argumente des décisions de placement ou de maintien dans le système ordinaire, conseille et accompagne les personnes concernées mais généralement ne conduit pas d'actions de "restauration" pour amener l'élève à dépasser les difficultés éprouvées lors des apprentissages scolaires. Or ce sont ces pratiques régulières qui sont à la base des échanges étudiés dans notre recherche.

Chacune selon leur dominante, les aides spécialisées, ne sont pas conçues comme une juxtaposition de recours possibles, complémentaires des aides généralistes. "Aux pratiques de délégation (au spécialiste de réparer l'échec), se substituent celles d'implication de tous les personnels : instituteur de la classe, directeur d'école, Conseils des maîtres, membres du réseau, équipe de circonscription, Inspecteur départemental " ²¹⁷ . La logique d'aide cesse d'être isolée et compartimentée : elle passe idéalement de l'état d'oignon à la germination. D'une structure en pelures successives, elle devient dynamisme vital, force instituante, "construit social viable parce que négocié et fondé sur des finalités assumées par tous" ²¹⁸ . Cette transformation ne peut s'opérer que dans une mise en synergie de toutes les compétences professionnelles, autrement dit dans une collaboration effective.

Au cœur de cette préoccupation, apparaît le paradigme de l'éthique. L'existence même du RASED l'enveloppe et le contient. Ce dispositif pose la question sempiternelle de l'éthique déclinée de multiples façons : Que fait l'institution ? Les pratiques des enseignants sont-elles adéquates ? L'élève est-il considéré dans son altérité ? etc.

2.3.La demande institutionnelle de concertation et de collaboration

2.3.1. A travers les textes officiels

La circulaire n° 90 082 du 9 avril 90, en application lors du recueil de données utiles à notre recherche, définit précisément la mise en place et l'organisation des RASED. Parmi les caractéristiques énoncées, la notion de collaboration est vivement soulignée, aussi bien pour les activités de prévention que pour les aides apportées lors de difficultés avérées.

²¹⁷ BONJOUR P. LAPEYRE M. (1998) *L'intégration des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2, p 442

²¹⁸ BONY A. LESAIN J.M. Les réseaux d'aide : examen de quelques résistances institutionnelles in *Les Cahiers de Beaumont*, Ed Association Amicale et Coopérative du CNEFASES, Numéro spécial, sept 1992, p. 24

La collaboration entre le personnel de RASED et les enseignants généralistes est tout d'abord présentée comme un terme générique rassemblant des pratiques peu définies mais allant de soi. Les fruits attendus de cette collaboration sont clairement explicités dans le texte officiel : la qualité des pratiques éducatives en direction des élèves s'améliore et l'attitude des enseignants se modifie positivement. Les bénéfices escomptés touchent plus particulièrement la mise en place d'une différenciation pédagogique effective. Cette démarche, non citée nommément, est cependant clairement évoquée : observation, évaluation, analyse fine et pertinente des erreurs, remédiation à l'aide de situations et techniques variées adaptées aux caractéristiques de chaque élève. L'amélioration des pratiques enseignantes est présentée comme une conséquence logique et infaillible du travail d'équipe qui accompagne nécessairement le fonctionnement en cycles initialisé par la Loi d'orientation de juillet 89. Néanmoins, dans le texte de 90 la notion d'équipe associant maîtres spécialisés et généralistes est absente du vocabulaire usité. Ce choix a pour conséquence d'introduire une coupure implicite entre les fonctions et d'associer plutôt l'exigence de collaboration à un contexte de partenariat.

Les pratiques de concertation et de collaboration sont définies plus précisément lorsque les difficultés des élèves sont "*déjà structurées et parfois importantes*"²¹⁹. Elles se concrétisent autour d'une démarche de projet : observation et analyse de l'existant, proposition et mise en œuvre d'actions adaptées, évaluation. La phase initiale réclame une concertation approfondie entre tous les enseignants concernés et les parents, avant de pouvoir se traduire concrètement dans un projet d'aide. "*Le projet d'intervention n'est arrêté qu'après une étude attentive, qui associe les intervenants du réseau, le maître de la classe et les parents*". La mise en œuvre des aides spécialisées "*est entreprise après une mise en commun des différentes approches effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau (psychologues scolaires, maîtres chargés de rééducations et autres maîtres spécialisés)*"²²⁰. Les échanges et les décisions qui en résultent sont placés sous la responsabilité du directeur d'école : "*Une concertation organisée par le directeur d'école avec les membres du réseau a pour objet de choisir les modalités de l'aide spécialisée*"²²¹. L'établissement et la réactualisation régulière du projet nécessitent également des échanges approfondis entre l'ensemble des intéressés : "*Lorsqu'une action d'aide spécialisée à dominante pédagogique ou rééducative a été décidée, l'intervenant concerné poursuit l'analyse des difficultés de l'élève, développe en fonction de ses compétences ses propres observations et s'efforce de saisir tous les aspects des difficultés éprouvées par l'enfant. Sur ces bases, il conçoit et explicite avec le maître, avec l'enfant et sa famille les conditions dans lesquelles l'action d'aide spécialisée est entreprise. L'action d'aide spécialisée est ainsi formulée dans un projet qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit*"²²².

²¹⁹ Circulaire n°90 082 du 9 avril 1990

²²⁰ I
bid.

²²¹ I
bid.

²²² I
bid.

Le projet d'aide spécialisée se matérialise dans un document officiel répondant à des normes précises, calquées sur une procédure en boucle rétroactive : état des lieux / analyse / action. Il comprend la description du "*cas à traiter*", l'énonciation des buts et des moyens avec la présentation de la stratégie, de la démarche, des supports d'activité, de la durée estimée, enfin l'évaluation de l'action conduite et de ses résultats produits chez l'enfant. Le suivi de ce projet implique des réajustements fréquents, liés aux transformations des conduites de l'élève observées dans tous ses lieux de vie.

La circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 apporte des précisions sur la mise en place de la collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes, désignée pour la première fois comme "coopération étroite". Elle rappelle tout d'abord le cadre général dans lequel elle doit se développer. Les ressources que représentent les réseaux d'aide "n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de la classe"²²³. Le projet d'école est le cadre de base où toutes les actions entreprises par "*l'équipe éducative*" sont coordonnées et liées entre elles dans un souci fondamental de collaboration.

Le terme d'équipe est mentionné à plusieurs reprises dans sa diversité de composition : équipe éducative ou pédagogique, laissant entendre que celle-ci intègre le RASED chaque fois qu'elle le sollicite ; équipe élargie "associant le médecin ainsi que les infirmières de l'éducation nationale"²²⁴. Le RASED est présenté comme un "dispositif-ressource" au service des équipes pédagogiques, sans que soit évoquée précisément une organisation en réseau. Il peut être mobilisé selon des priorités établies elles aussi dans un travail commun préliminaire entre personnels spécialisés, équipes pédagogiques et équipe de circonscription.

La principale injonction porte sur la qualité de communication entre professionnels généralistes et spécialisés. "La réussite scolaire de tous les élèves requérant une coopération professionnelle étroite des différents acteurs, toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher"²²⁵. Ces mesures, au nombre de trois, sont relatives soit à des attributions professionnelles spécifiques, soit à des méthodes procédurales. La première concerne le rôle dynamisant et rassembleur du directeur d'école : "le directeur d'école a certainement un rôle décisif pour favoriser l'intégration des activités des personnels spécialisés au sein de la vie pédagogique de l'école" ; sa participation aux réunions de concertations organisées par l'IEN, pour élaborer notamment les critères d'évaluation des actions conduites par le RASED, est encore envisagée comme "un facteur positif pour la cohérence du travail entrepris en faveur des élèves en difficulté". La seconde mesure inaugure une nouvelle responsabilité : assumer la tâche de correspondant RASED pour faciliter les connexions entre dispositif spécialisé et équipe éducative. "Certains départements ont mis en place avec profit un "correspondant

223 Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002

224 Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002

225 Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002

RASED" par école ; c'est un membre du RASED qui est l'interlocuteur privilégié de l'école et qui alerte ses collègues quand des enseignants en appellent à la présence de personnels spécialisés pour un nouveau cas d'élève. Il assiste aux divers conseils de l'école, en particulier les conseils de maîtres de cycle où sont élaborées des stratégies d'aides aux élèves en difficulté"²²⁶. La dernière mesure améliorant la communication se rapporte aux protocoles d'échanges. Les procédures de demande d'aide par exemple peuvent être formalisées en équipe et conduire à une réflexion commune sur les critères d'observation, d'indication d'aide, d'appui sur les éléments positifs. Cette élaboration initiale, fructueuse, vivifie de surcroît la coopération ultérieure. "Certaines circonscriptions ont élaboré des documents de "demande d'aide spécialisée" ou de "demande d'intervention".(...) Cette formalisation des procédures ne se réduit pas à la rédaction d'une "fiche" et ne se substitue pas aux échanges indispensables entre les parties prenantes à l'élaboration du projet d'aide"²²⁷.

Une seconde injonction, s'appliquant à l'organisation des pratiques éducatives, complète la précédente. Elle vise "une meilleure efficacité globale"²²⁸. L'amélioration de cette organisation passe par une collaboration intensifiée entre les membres de l'équipe pédagogique, entre intervenants spécialisés et enseignants généralistes. A maintes reprises, cette collaboration est évoquée ou décrite très précisément. Elle reprend intégralement les propos du texte d'avril 90 en ce qui concerne les bénéfices escomptés et détaille considérablement sa mise en œuvre possible, en suivant le déroulement chronologique du repérage d'un besoin, de la mise en place et du suivi d'une aide.

L'enseignant généraliste, ayant tenté sans succès de remédier aux difficultés d'un élève, peut solliciter l'aide du RASED. Après la demande initiale, dont la procédure gagne à faire l'objet de concertations, l'observation "spécialisée" se nourrit de confrontations. "Conduite par les membres des RASED, elle s'effectue à partir des questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencés à percevoir sur la base de prises d'information quotidiennes ou d'évaluations qu'il a pratiquées "²²⁹. Elle peut être complétée utilement par le croisement des résultats obtenus aux évaluations et bilans gérés par le maître de la classe d'une part et organisés en plus, si nécessaire, par l'enseignant spécialisé. Les évaluations nationales notamment sont à considérer avec attention : "des situations telles que les évaluations nationales (CE2, GS et CP) ne peuvent que bénéficier des analyses des membres des RASED"²³⁰. La mise en commun des différentes approches "effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau d'aides" facilite le choix des objectifs sur lesquels l'équipe éducative doit se mobiliser en priorité. Elle conduit à déterminer les modalités

²²⁶ |
bid.

²²⁷ |
bid.

²²⁸ |
bid.

²²⁹ |
bid.

²³⁰ |
bid.

d'aide qui doivent être prises en conseil des maîtres de cycle.

La mise en œuvre d'une aide spécialisée s'inscrit dans une démarche de projet qui vise à organiser rationnellement et méthodologiquement les activités proposées. Elle correspond à une conduite d'anticipation opérationnelle, "supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur par la construction d'une succession d'actes et d'événements potentiels, organisée a priori et sans repères éprouvés" ²³¹. Concrètement, elle se traduit dans l'élaboration d'un projet d'aide individualisé, consigné dans un document écrit construit sur le modèle détaillé de la circulaire du 9 avril 90. La réalisation de ce projet intègre, au fur et à mesure que les conduites de l'élève aidé se transforment, les réajustements des moyens et des buts fixés. Elle requiert aussi une capacité importante d'explicitation auprès de tous les interlocuteurs concernés : "maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc." et "doit toujours pouvoir donner lieu à une communication sous une forme adaptée (...). Les parents sont régulièrement informés des bilans et des propositions de modification, de poursuite ou d'arrêt du projet". La démarche de projet appliquée aux aides spécialisées réclame une grande maîtrise, non seulement du déroulement des actions, mais aussi de leur lisibilité. Elle ouvre à une dimension de marketing, autrement dit de travail d'argumentation ou de recherche d'image de marque auprès des différents acteurs.

La manifestation explicite de la collaboration demandée se traduit selon le discours officiel dans un lien direct entre les pratiques spécialisées et ce qui se fait en classe. Par exemple, le dispositif d'aides spécialisées "accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu contribuer à définir dans certains cas". Ou encore : "Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe" ²³². Les actions spécialisées, s'inscrivant dans le prolongement et en concomitance d'actions effectuées par le maître de la classe, les secondent étroitement. Le personnel de RASED est ainsi investi de savoirs particuliers : connaissance des situations-problèmes posées par l'élève en difficulté et irrésolues par l'enseignant généraliste, maîtrise de techniques particulières pour répondre aux besoins singuliers d'un enfant etc. La contribution apportée par les membres du RASED peut même "concourir à la recherche de l'ajustement des conditions d'apprentissage en classe" ²³³ et se concrétiser par un travail dans la classe, aux côtés du généraliste. Cette évocation contribue à renforcer l'image du verre vide qu'il faut remplir, à faire du maître de la classe un maillon "manquant", défectueux, dont il s'agit de colmater les lacunes. Elle peut aussi suggérer un concours respectueux, une réelle collaboration où les deux protagonistes sont en situation de demande. Dans cette perspective, le passage d'une dimension individuelle à une dimension coopérative, voire collective est à

231 CROS Françoise (1994) *Projet* in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan

232 Ibid.

233 Circulaire n° 90083 du 10 avril 90 et n° 2002-113 du 30 avril 2002

nouveau préconisé. Le projet d'aide individuel, conçu pour un élève, n'a de sens que par rapport à un contexte éducatif plus large, et plus précisément par rapport aux autres projets mis en oeuvre : projet de classe, projet de cycle, projet d'école, projet de RASED, projet de circonscription, projet académique...

Le travail en équipe entre professionnels de statut différent est affirmé comme une nécessité incontournable. L'articulation cohérente des différentes planifications suscitées par ces multiples projets impose des pratiques de coopération "interactive"²³⁴. Celles-ci s'inspirent des recherches sur le partenariat entre enseignants, menées notamment par le C.R.E.S.A.S.²³⁵. L'interaction humaine, "propriété volontaire d'interdépendance et d'influence réciproque des comportements et des activités intentionnelles d'individus et de groupes sociaux" peut alors être renforcée par une "interactivité technique" issue de la réactivité d'un dispositif de communication en réseau, comme le suggèrent par ailleurs des auteurs canadiens tels C. Charlier²³⁶.

2.3.2. L'importance du thème "collaboration" dans les sujets d'examen du CAPSAIS option E et G

L'étude exhaustive des épreuves écrites proposées au CAPSAIS donne des indices sur l'importance accordée institutionnellement à la thématique partenariale. Elle permet également d'apprécier la préparation probable et par suite la formation réservée à cet aspect du travail de maître spécialisé chargé d'aide à dominante pédagogique ou rééducative.

L'analyse des sujets de CAPSAIS va porter sur deux périodes distinctes 1988-1997; 1998-2002. En 1988, ces examens sont mis en place et vont perdurer sous cette forme jusqu'en 1997. La certification se compose alors de deux épreuves. L'une ou "tronc commun" porte sur un ensemble de connaissances de base que tous les candidats à une fonction spécialisée doivent obligatoirement maîtriser. L'autre concerne des savoirs propres à l'option choisie. Après 1997, la modification des cursus et de la certification²³⁷ ne permet plus qu'une étude de l'Unité de Spécialisation commune à toutes les options - appelée US1²³⁸. Le programme ne change pas mais la forme d'interrogation écrite est transformée. L'analyse de ces sujets sur la période 98-2002 va donc prolonger celle des épreuves précédentes.

La collecte des sujets s'est révélée difficile, ceux-ci n'étant archivés ni dans les

234 L'adjectif fait écho aux travaux de l'INRP concernant les types de collaboration professionnelle susceptibles d'aider les enfants, et pouvant être transférés à tout type de projet. Cf. CRESAS (1991) Naissance d'une pédagogie interactive Paris, ESF-INRP

235 développés notamment par le CRESAS de l'INRP. Voir par exemple CRESAS (1988), *Partenaires de connaissance. Guide pour analyser en équipe les actions éducatives*, Paris, INRP

236 CHARLIER *Revue des Sciences de l'éducation* L'interactivité au service de l'apprentissage, volume XXV n°1 1999

237 La nouvelle certification du CAPSAIS se répartit en Unité de Spécialisation 1 (US1), US2 et US3

238 En effet, celle-ci reste la seule épreuve organisée à l'échelle nationale.

centres de formation, ni dans les CRDP ou CNDP. Les services du ministère de l'Education Nationale ont néanmoins pu me communiquer les sujets des cinq dernières années proposés en métropole ou territoire d'outremer. S'y ajoutent, pour compléter la collection, quelques unités transmises par des formateurs ou conservées par initiative personnelle. Au total 48 sujets d'examen de tronc commun, 24 sujets d'option E, 18 sujets d'option G ainsi que 25 sujets d'US1 ont été rassemblés.

2.3.2.1. Analyse du tronc commun à toutes les options (A, B, C, D, E, F, G)

Les sujets, deux au choix par session, prennent majoritairement appui sur un texte (32/48 soit 67 %) dont 7 % sur une circulaire et 60 % sur une réflexion d'auteur. Ils ont été résumés puis classés par thèmes sous forme de tableaux présentés en annexe ²³⁹.

La répartition au long des années des thématiques recensées figure dans le tableau ci-dessous. Chaque sujet est représenté par une croix.

Années	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Thèmes										
Orientation dominante : déterminant l'aide	X	X		X		X	X	X	X	
Intégration						X	X	X	X	X
Connaissances du système AIS et des fonctions spé. /gén						X	X	X		X
Evaluation	X	X	X					X		
Echec scolaire : origine, manifestations et traitement			X					X	X	X
Collaboration avec les familles				X		X				
Ethique						X		X		

Sujets de Tronc Commun

Deux thématiques prédominent à égalité, formées chacune par environ 1/3 des sujets. Elles concernent d'une part l'orientation donnée à la stratégie d'aide ²⁴⁰ et d'autre part l'intégration. Les autres thèmes proposés, représentant le dernier tiers, couvrent un éventail de préoccupations diverses. Ils sont relatifs à la connaissance du système AIS et des fonctions spécifiques spécialisées /généralistes, à l'analyse et au traitement de

²³⁹ Cf. annexes A p. 9-13

²⁴⁰ Cette orientation s'effectue selon une posture dominante, propre à chaque acteur spécialisé. Quelle que soit l'option considérée, elle se joue sur un axe allant du pédagogique au relationnel.

l'échec scolaire, à l'évaluation, à la collaboration avec les familles et à la dimension éthique de l'éducation.

La première thématique prédominante (34 %) traite de l'*orientation* sous-jacente aux pratiques d'aide, les unes se situant plus sur un versant technique ou pédagogique, les autres prenant davantage en compte les aspects psychiques. Elle concerne le choix d'une stratégie axée sur le registre pédagogique ou cognitif, et/ou tournée sur la structure de la personne à travers son affectivité, son désir etc. Certains sujets sont délibérément centrés sur les apprentissages et la pédagogie à mettre en place ; l'influence des recherches en sciences de l'éducation y est marquée. De 93 à 96, c'est le courant néo-cognitivistique et la réactualisation des thèses de Vygostky qui se fait sentir.

(1993) Texte de Diatkine sur la nécessité d'un effort pédagogique à développer pour les mauvais élèves. Commenter. (1996) Texte de B. Schneuwly, J.P. Bronckart : "le seul bon enseignement est celui qui précède le développement". En quoi cette thèse peut-elle intéresser la pratique des enseignants spécialisés ? (1995) Extrait de Britt-Mari Barth : ajuster sa pédagogie, aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles, les rendre conscients de leurs stratégies d'apprentissage. Quelles conséquences pour les aides spécialisées ? (1993) Texte de Mirabail sur l'enfant en difficulté et la ré-activation du fonctionnement cognitif. Précisez le renversement de perspective proposé par l'auteur et expliquez comment votre pratique pédagogique peut s'y inscrire.

D'autres sujets mettent l'accent sur l'apprenant et son rapport au savoir. Apparaît de façon transversale la question psychodynamique de l'émergence du sujet.

(1996) Texte de R. Mises, R. Perron, R. Salbreux : l'aide ne consiste pas à repérer le mal et à y porter remède mais à contribuer à réaménager toute la structure de la personne, dont le seul moteur est le désir de vivre. Comment, en tant qu'enseignant spécialisé, agir en ce sens ? (1993) Extrait de Yves de la Monneraye : La pédagogie de soutien doit renoncer à la ségrégation et au gavage... Commenter. (1994) Texte de Yves de la Monneraye sur l'anorexie scolaire et le danger d'un "forcing" à base de travail supplémentaire. Commenter.

D'autres encore, plus nombreux, quittant des perspectives dichotomiques, cherchent à concilier les deux registres précédents :

(1991) Le rapport au savoir et le fonctionnement cognitif défaillants. Sur quels axes convient-il d'organiser une stratégie d'aide ? (1988) Texte de Britt-Mari Barth sur la place de l'affectivité, de la confiance en soi dans l'acquisition des connaissances. Comment concevoir des situations d'apprentissage pour favoriser la construction simultanée de la personne et du savoir ? (1994) Comment mener de front un travail de réassurance affective et la relance effective de l'effort d'apprentissage ? (1989) Texte (auteur non cité) sur la source fondamentale de la motivation : l'essai réussi à graduer dans la zone proximale de développement (1994) L'aide spécialisée s'arrête-t-elle avec la restauration de la confiance en soi et du désir d'apprendre ? (1994) Le modèle d'apprentissage proposé par Meirieu : avoir un projet et tenir compte des invariants structurels et des variables-sujets (1996) Texte de Rogers : faciliter l'apprentissage par certaines qualités d'attitude favorisant la relation interpersonnelle. Comment construire un projet pédagogique en AIS "en accordant la place qui leur revient à la qualité de la relation interpersonnelle et aux stratégies pédagogiques" ? (1995)

Texte de Annie Cardinet sur le droit de penser, l'éducabilité et la médiation pédagogique. Quelles en sont les conséquences pour les actions d'aides spécialisées ?

Cette thématique du "positionnement" par rapport soit à la technique pédagogique, soit aux réalités psychiques de l'élève ou alors à leur imbrication apparaît principalement dans les années 93-94-95, peu de temps après la mise en place des fonctions E et G représentant ces deux pôles de préoccupation. La question de l'adéquation d'une pratique à des sujets/élèves, et non à des objets recevant passivement un savoir, se pose massivement. Cependant le choix de deux spécialisations distinctes pour aider les enfants en difficulté tend à dissocier les deux dominantes à l'œuvre dans chaque type d'aide du tronc commun. La catégorisation E/G a tendance, par un effet boomerang, à catégoriser de façon schématique et réductrice les difficultés rencontrées chez l'enfant. Elle dément dans sa disjonction effective l'affirmation du principe fondamental d'unification et de mise en relation.

La seconde thématique prédominante (32 %) concerne l'intégration. Elle prend en quelque sorte le relais de la précédente et s'affiche majoritairement dans les années 96-97. Quand le débat philosophique sur le positionnement à adopter avec des enfants "à la marge du système" est théoriquement résolu, surgit celui de la place que l'école veut bien leur accorder non seulement dans les textes mais en acte pédagogique. A cette époque toutes les circulaires sur l'AIS sont sorties, reste l'essentiel : les mettre en application et auparavant éprouver les candidats aux postes spécialisés. Les sujets sont voisins les uns des autres explorant mise en place, principes, écueils, position éthique etc. Ils traduisent la préoccupation historico-sociale des ambitions démocratiques d'une société en pleine mutation.

(1993) L'intégration. Comment la mettre en oeuvre ? (1993) L'intégration. Le rôle du maître spécialisé qui accompagne l'intégration d'un élève handicapé. (1997) Texte de Marjolaine Moreau à propos de différence et d'intégration. Le rôle de l'enseignant spécialisé dans l'accueil des élèves porteurs de handicap dans les écoles ordinaires. (sujet proposé deux fois l'un en 94, l'autre en 97, à deux endroits différents) (1996) Texte de P. Giolitto (IG) définissant l'AIS, les notions d'enfant handicapé ou en difficulté, les approches éducatives spécifiques. Clarifier les termes enfant handicapé, élève en difficulté. Présenter l'enseignant spécialisé et sa mission intégrative. (1997) Circulaire du 18 nov 91 concernant l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, les droits de ceux-ci, les objectifs assignés à l'école, les effets d'attente. Décrire les raisons et les stratégies d'action du maître spécialisé. (1997) Extrait de Calme Nathalie sur le handicap, les projections, la réparation et la normalisation. Quelles actions mettre en place ? (1997) Texte de S. Tomkiewicz : le handicap c'est le décalage entre les capacités d'un individu, que l'on peut augmenter, et la demande sociale, que l'on peut transformer. Ce problème est au coeur du débat sur l'intégration scolaire. Commenter. En déduire les conséquences sur le plan scolaire (1994) Toute intégration scolaire est-elle normalisation ? (1995) Texte de P. Bonjour, M. Lapeyre sur le passage d'une logique de développement des institutions spécialisées à une logique intégrative et la nécessaire formation des enseignants. Quelles solutions apporter au problème de l'intégration ? (1995) Extrait de A. Labregère (IG) affirmant que l'intégration scolaire est la meilleure voie pour

l'intégration sociétale. Commenter ce propos. (1996) Extrait de la Déclaration de l'Unesco à Salamanque : le même programme ordinaire pour tous avec si nécessaire une aide et un soutien pédagogique supplémentaire pour ceux qui en ont besoin. Les dispositifs actuels permettent-ils de réaliser cet objectif ? (1997) Texte de Margaret Wang : Pour les élèves ayant des besoins spéciaux, améliorer avant tout l'efficacité de l'enseignement et seulement si nécessaire proposer un enseignement renforcé et plus intensif. Commenter. (1996) Comment l'évolution des idées et des structures a-t-elle rendu possible la démarche d'intégration de l'enfant ou adolescent handicapé ? (1996) Texte de Ch. Gardou concernant l'intégration : distorsion entre la volonté affichée d'intégrer et la frilosité des initiatives, impréparation des enseignants aux exigences nouvelles de l'intégration, nécessité d'établir un véritable projet personnalisé d'intégration et de respecter l'enfant dans ses droits. Définir les missions de l'enseignant spécialisé à la lumière des deux derniers points.

Les autres thèmes proposés témoignent de la nécessité d'une solide culture dans différents domaines : institutionnel et organisationnel, historique, philosophique, linguistique etc. Le plus important parmi eux (10 %), apparaissant au cours des dernières années, est relatif à la connaissance du système AIS et des fonctions spécialisées / généralistes. L'identité professionnelle peut être recherchée dans la comparaison généraliste / spécialisé ou dans les caractéristiques de la fonction. Elle va plus dans le sens de la complexité que de la spécialisation.

(1994) Comment différencier les actions pédagogiques des actions pédagogiques spécialisées ? (1995) Extrait de P. Bonjour, M. Lapeyre à propos de pédagogie différenciée. S'il n'y a pas de pédagogie spéciale, quel est le rôle du pédagogue spécialisé ? (1997) Texte de F. Ponge : la fonction de l'artiste, horloger qui répare le monde. L'enseignant spécialisé est-il un artiste ? (1996) Texte de M. Develay : la fonction de l'enseignant, ingénieur, géomètre et saltimbanque, dans un va et vient incessant entre le souhaitable et le possible. Comment l'enseignant spécialisé peut-il concevoir les rapports du possible et du souhaitable dans le domaine des apprentissages chez des enfants ou des adolescents en difficulté ?

Les tâches professionnelles des enseignants spécialisés sont envisagées spécifiquement dans le domaine de la collaboration avec les familles (4 %). Cette préoccupation penche vers une approche systémique et complexe de la notion d'aide à l'enfant.

(1991) La prise en charge et les échanges avec la famille (1993) La collaboration avec la famille

Vient ensuite la question de l'échec scolaire, son origine, ses manifestations et les actions spécialisées à mettre en œuvre (8 %). L'Ecole comme facteur favorisant les troubles scolaires, notamment dans les défauts de communication entre enseignants, n'est pas épargnée. Le thème du partenariat apparaît en creux dans ses dysfonctionnements et en filigrane dans les bénéfices escomptés :

(1990) L'échec scolaire comme produit de troubles de la communication entre partenaires scolaires (1995) Les raisons de l'échec scolaire : incapacité de l'enfant à réaliser la tâche demandée, absence de sens, insuffisance de l'enseignant ou des parents, origine inconnue etc... A partir d'un cas, exposer la démarche à mettre en oeuvre. (1997) Les déficits linguistiques des élèves handicapés ou en grande difficulté scolaire. Quels sont les problèmes posés aux

enseignants AIS ? Quelles solutions apporter ? (1996) Texte de Dr Zucman sur la prévention de l'échec scolaire et ses trois niveaux : primaire, secondaire et tertiaire. Comment ces propositions peuvent-elles éclairer et justifier les actions préventives des enseignants AIS ?

Suit la question de l'évaluation (8 %), plus présente avant les années 90 et liée à l'évolution du courant docimologique. La légitimation des actions à promouvoir s'inscrit à la fois dans une attitude d'humilité épistémologique, issue des travaux en didactique, et dans une recherche de rentabilité, inspirée des sciences économiques.

(1988) Modalités et fonctions de l'évaluation (1990) Les démarches d'évaluation en classe spécialisée (1995) Texte de Rosano, Vanroose, Follin présentant l'importance de l'évaluation par rapport à la difficulté, l'échec et le handicap scolaires. Définir les modalités, les finalités de la mission de l'enseignant spécialisé.

Le thème de l'éthique, semble prendre la relève du précédent. Après le pragmatisme des années 80, ne vient-il pas en lieu et place du creux laissé par le renoncement de la toute puissance technocratique et technologique ? A la fin du XXème siècle, il n'est plus pensable de "téléguider", de "fabriquer" ou d'exclure des élèves, il est au contraire urgent de faire émerger des sujets²⁴¹. Deux sujets représentatifs (soit 4 %), le concept d'éducabilité ainsi que les expressions ou *mots utilisés dans l'AIS* considérés dans leur signification conceptuelle et relationnelle, sont là pour le rappeler.

(1993) Texte de Meirieu : à propos du concept d'éducabilité. Commenter et illustrer. (1995) Texte de Woodill et Davidson sur le langage spécialisé. Analyser les expressions : enfant arriéré, enfance inadaptée, enfant handicapé, élève en difficulté, élève en situation d'échec

Le classement et l'étude des thématiques montre à l'évidence que la question du partenariat et de la collaboration apparaît rarement comme une préoccupation centrale et désignée comme telle, excepté quand il s'agit d'analyser les "troubles de la communication" entre partenaires scolaires ou de travailler avec les familles - ce qui représente un pourcentage strict d'environ 6 % (3 sujets explicites à ce propos). Elle est cependant abordée de façon périphérique à l'occasion du projet individuel de l'élève, de l'intégration etc. C'est une notion transversale, souvent sous-entendue qui affleure comme une évidence peu questionnée et travaillée.

2.3.2.2. Analyse des sujets US1

L'épreuve relative à la première unité de spécialisation diffère légèrement du tronc commun précédent. Elle cherche à mettre en évidence de façon plus large et plus systématisée les connaissances théoriques et réglementaires attendues du professionnel ainsi que l'expertise requise dans la spécialité choisie. Ainsi, au lieu de proposer une seule question de réflexion se divise-t-elle en trois questions, abordant trois thèmes différents, et introduites (18/25 soit 70 %) par un extrait d'ouvrage (40 %) ou une circulaire administrative (30 %). Si la présence d'un support est maintenue dans une

²⁴¹ De nombreux auteurs vont dans ce sens, par exemple IMBERT F. (1993) *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Ed Matrice ; MEIRIEU P. (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur ; Ch. GARDOU (1997) *Professionnels auprès des personnes handicapées*, Toulouse, Erès ; Ch. GARDOU (1999) *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, Erès etc.

proportion constante par rapport au tronc commun, la nature du texte proposé évolue. Le nombre d'extraits empruntés à des auteurs baisse (de 60 à 40 %) pour laisser place à des publications d'ordre législatif (de 7 à 30 %).

Les questions ont été répertoriées dans leur intégralité puis classées selon les thèmes soulevés²⁴². La répartition au long des années des thématiques recensées figure dans le tableau ci-après. Chaque question est représentée par une croix.

Thèmes		Années	1998	1999	2000	2001	2002
Orientation d'un texte (plus particulièrement en relation avec l'élève)	Enseignement et pratiques spécialisées		XX		XX	XXXX	XX
	Rapport au savoir						
Intégration			XXX	XXXX	XX	XXX	X
Connaissance du système AIS et des formations spécialisées (enseignants)	Evolution historique des textes ou du système spécialisé		XXXX	XX	XXX	X	XXXX
	Commission de l'Éducation spéciale						
	Dispositif d'aide						
	Jeûde et fonctions de l'enseignement spécialisé						
Évaluation	Évaluation						X
Notion de handicap, difficulté, besoin éducatif particuliers, etc. (pédagogie)	Notion de handicap		X	XXXXXX	XX	XXX	XXXX
	Notion de handicap/difficulté						
	Notion de besoin éducatif particuliers						
Paramètres	Environnement (théorique)		XX		XX		
	Collaboration avec les familles			X	X		X
Projet				XX	XX	X	X
Éthique				X	X	XX	XX

Sujets US1

Quatre thématiques se dégagent sans pour autant afficher de nette prédominance ou de fluctuation marquée dans le temps. La première thématique, relative à la notion large de handicap ou besoins spécifiques, représente presque le quart des questions (22 %). C'est une centration nouvelle par rapport à l'épreuve de tronc commun qui n'abordait pas ce sujet de façon isolée mais l'incluait plus ou moins implicitement dans la réflexion. Elle requiert impérativement des connaissances et une réflexion nourrie sur la portée des concepts utilisés.

(1998) Métropole 2) Que recouvre la notion d'enfant handicapé ? (1999) La Réunion 2) Définissez les notions d'enfant handicapé et d'enfant en difficulté (2000) Antilles 2) Doit-on faire une distinction entre le champ de la difficulté scolaire et celui du handicap ? Sur quels critères ? (2000) Nouvelle Calédonie 1) Que recouvre le concept de "besoin éducatif" ? En quoi est-il mis en jeu dans les domaines de l'adaptation et l'intégration scolaires ?

Elle est suivie à égalité par la notion d'intégration et la connaissance du système AIS à hauteur d'environ 1/5e des questions. L'intégration, abordée selon des angles variés: historique, philosophique, anthropologique, légal, pédagogique etc., couvre un large champ de réflexion. Elle perd néanmoins en fréquence d'apparition comparativement à l'épreuve de tronc commun (18,5 % contre 32 %).

(1998) La Réunion 1) En vous appuyant sur les textes officiels depuis 1975 sur

²⁴² Cf. tableaux en annexe A1 p. 23-28

l'intégration scolaire d'enfants ou d'adolescents handicapés, vous essayerez d'analyser et de définir la spécificité de l'intégration dans le système scolaire aujourd'hui. (1998) Nouvelle Calédonie 1) Après avoir rappelé les principes de la Loi du 30 juin 75, dressez un tableau des mesures réglementaires qui ont été prises pour mettre en application la volonté d'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté. Vous en indiquerez brièvement le contenu. (2001) Métropole Texte de Charles GARDOU : "La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte" 1) Quels sont les textes réglementaires qui vous semblent aller dans le sens de ces "jalons" ? [intégration]

La connaissance du système AIS et des fonctions spécialisées /généralistes est en nette progression (18,5 % contre 10 %). L'expansion de ce thème se matérialise dans des interrogations appelant des réponses d'ordre technique. La nouvelle forme de l'épreuve aurait-elle tendance à favoriser le développement chez les candidats de savoirs formels au détriment du jugement et de l'esprit critique ?

(1998) Nouvelle Calédonie 2) Deux préoccupations majeures existent au sein de l' AIS : la prévention et le traitement de la difficulté scolaire ; l'intégration scolaire des enfants handicapés. Dans cette perspective, comment situez-vous le rôle de l'enseignant spécialisé par rapport à celui des enseignants des classes "ordinaires" ? (1998) Métropole Texte : Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, article 23 concernant les enfants handicapés 1) Quelles formes prend en France l'aide adaptée dont il est question au §2 de l'article 23 [dispositifs d'aide] ? (2000) Métropole 1) Quelles sont les compétences des commissions de l'éducation spéciale dans les démarches d'intégration scolaire d'enfants porteurs de handicap ? (2002) Nouvelle Calédonie 1) Quels sont les différents dispositifs destinés à aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires ?

Vient ensuite l'orientation principale de l'aide, axée plus sur la pédagogie ou le relationnel (15 %), en nette régression par rapport au tronc commun puisqu'elle représente une diminution de plus de la moitié (15% contre 34 %).

(2000) Métropole 3) Au titre de la mission d'enseignant spécialisé, on attend de l'enseignant qu'il soit capable de mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques prenant en compte les répercussions des difficultés, atteintes ou déficits de ces élèves, dans les domaines relationnel et cognitif. En vous appuyant sur des exemples empruntés à votre expérience professionnelle, indiquez quelles peuvent être ces répercussions. (2002) Métropole 3) En vous appuyant sur votre expérience personnelle et professionnelle, vous dégagerez les caractéristiques essentielles d'une pédagogie susceptible de favoriser l'intégration d'enfants "handicapés" ou celle d'enfants en "difficulté" et vous les illustrerez d'un ou plusieurs exemples. (2002) Nouvelle Calédonie 3) Existe-t-il, selon vous, des moyens de limiter les "dégâts dans la relation à soi-même" induits par la situation d'échec scolaire ? Si oui, lesquels ?

Le partenariat, avec des enseignants, d'autres professionnels ou des familles, reste un thème périphérique (8,2 %). La légère augmentation observée (de 6 à 8,2 %) ne paraît pas significative étant donné que de 2000 à 2002 l'interrogation à ce sujet est totalement absente. Par ailleurs, les quatre questions qui en traitent le font avec pertinence.

(1998) Antilles 3) Dites comment vous concevez la mise en oeuvre de la "mission

derelation" dans votre futur rôle d'enseignant spécialisé. (1998) Nouvelle Calédonie 3) L'enseignant spécialisé met en place des stratégies différenciées et adaptées aux élèves qui lui sont confiés ; il échange et communique avec d'autres professionnels. En illustrant votre propos par une situation particulière (enseignement, aide, élaboration de projet individuel etc.) vous analyserez les interactions entre ces deux aspects de son activité professionnelle : transmettre des observations, intégrer des apports. (2000) Polynésie 1) Dans la plupart des textes officiels récents relatifs aux dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, la notion de partenariat est présente. Vous préciserez, en vous appuyant sur des exemples précis, les réalités qu'elle peut recouvrir. (1999) Antilles 2) Comment concevoir le rôle des familles dans le projet d'intégration d'un enfant handicapé ? Comment les aider ? (2000) Polynésie 2) Quels sont selon vous les fondements théoriques susceptibles d'éclairer la nécessaire collaboration entre parents d'élèves en difficulté ou handicapés, enseignants spécialisés et non spécialisés ?

La question de la collaboration peut être rapprochée du projet (8,2 %) bien que parfois la formulation utilisée puisse l'exclure totalement sous peine de hors sujet.

(2000) Polynésie 3) Comment concevez-vous l'élaboration du projet pédagogique, dans le cadre de ces démarches partenariales ? (2000) Nouvelle Calédonie 3) Décrivez et analysez un exemple de projet permettant de prendre en compte des "besoins éducatifs" d'enfants en difficulté pour apprendre et grandir avec les autres à l'école. (2001) Antilles 3) Comment le projet pédagogique d'une classe spéciale peut-il prendre en compte les projets individuels des élèves ?

L'éthique apporte un contrepoint régulier (8,2 %) en nette augmentation par rapport au tronc commun (8,2 % contre 4 %). La question d'autrui et de la place qu'on lui accorde paraît s'affirmer au fil des années.

(2000) La Réunion 2) Pourquoi est-il souhaitable qu'un élève handicapé fréquente l'école ordinaire? [éthique] (2002) Polynésie 2) Que recouvre selon vous l'idée "d'éthique" dans le choix de scolariser un enfant handicapé ?

L'évaluation est en baisse sensible (de 8 % à 1,4 %) ; elle n'apparaît qu'exceptionnellement.

(2002) Polynésie 3) Comment peut-on déterminer des critères de réussite d'une action d'intégration? Illustrez votre propos à travers des exemples empruntés à votre expérience professionnelle [évaluation]

Une évolution nette se fait jour entre le tronc commun et l'US1 : les thématiques sont plus nombreuses et plus ventilées. Diversifiées, elles appellent des réponses plus précises et généralement plus concises. La notion d'échec scolaire est remplacée par celle de handicap, celle d'évaluation n'est pratiquement plus source d'interrogation. La question de la collaboration et du partenariat reste très peu abordée.

2.3.2.3. Comparaison des sujets pour les options E et G

Les sujets des options sont imposés, sans choix possible. Ils sont constitués d'un extrait - ouvrage, article, conférence ou circulaire - suivi de trois questions. La première guide le commentaire du texte d'auteur ou document proposé. Les deux autres élargissent la réflexion sur un plan plus conceptuel et plus pratique. Ces sujets, plus nombreux pour les

E que pour les G - certaines sessions sans candidat n'ont pas donné lieu à un sujet - ont été classés par thèmes prédominants sous forme de tableaux présentés en annexe ²⁴³.

La liste des auteurs des extraits proposés ²⁴⁴ montre une zone de références communes, par exemple les écrits de Michel Mirabail, Roger Perron, Philippe Meirieu qui traitent des notions de difficulté et de remédiation au sens large. De plus certains auteurs choisis pour une option auraient pu l'être pour l'autre. Un écrit de Monique Croizier (plutôt E) a été retenu pour un sujet G, de même que ceux de Jérôme Bruner, Henri Planchon etc. ; Un texte de René Diatkine (plutôt G) a été choisi pour un sujet E etc. Ce chassé croisé de références tend à montrer l'importance des interférences entre ces aides et leur nécessaire complémentarité théorique. Il n'est pas raisonnable de penser l'une sans connaître précisément l'autre.

Voici la répartition temporelle des thématiques recensées pour les sujets E et G :

Sujets option E

Années Thèmes	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Champ disciplinaire	X		X	X	X	X	XX	X	X	X
Liens affectif /cognitif									X	XXX
Projets						XX	X		X	
Médiation								XXX		
Supports d'activité : le jeu							X			
Autres supports d'activité										
Evaluation									X	
Partenariat						X				
Actions spécifiques										

Sujets option G

²⁴³ Cf. annexes A1 p. 13-22

²⁴⁴ Cf. annexes A1 p. 5-7

Années Thèmes	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Champ disciplinaire							X			
Liens affectif / cognitif								X	X	XX
Projets		X	X						X	
Médiation										
Supports d'activité : le jeu	X								X	
Autres supports d'activité							X	X		
Evaluation										
Partenariat						X		X		XX
Actions spécifiques						X			X	

La distribution des sujets E se caractérise par la prédominance du thème disciplinaire ou interdisciplinaire. 42 % – à peine la moitié - ont trait à des matières d'enseignement, délimitées ou transversales : mathématiques, lecture, langage, articulation oral/écrit, aspects automatiques et sémantiques de la lecture et du calcul. Suivent deux thèmes non négligeables, les liens entre affectivité, image de soi etc. et apprentissages (16 % des sujets) ainsi que les projets, pratiques et (re)médiations pédagogiques adaptées aux enfants handicapés ou en difficulté (16 %). La notion de médiateur ou de médiation - lors par exemple de situations interactives – apparaît encore significative de la fonction E (12,5 % des sujets). Les trois autres thèmes de cette série sont périphériques. Un sujet porte sur le RASED et sa dimension partenariale (4,5 %). Un autre aborde le support particulier que constitue le jeu (4,5 %). Le dernier permet de discuter à propos de l'utilité et de l'utilisation de l'évaluation ainsi que de l'intervention souhaitable du maître E (4,5 %). Globalement, c'est l'apprentissage de l'élève, considéré dans sa méthode et ses moyens, qui détermine les principales compétences du maître à dominante pédagogique.

La distribution des sujets G se présente différemment. Aucun thème ne se dégage massivement. Un peu plus d'un quart des sujets, 28 %, donnent à réfléchir aux supports d'activités utilisés pour l'aide G : supports que le candidat doit présenter et expliquer, supports constitués par le jeu et supports disciplinaires - en l'occurrence les mathématiques. Les liens entre affects et cognition représentent 22 % des sujets G. La question du partenariat obtient le même pourcentage, soit à peine un quart. La notion de projet rééducatif obtient un score de 17 % tandis que les actions spécifiques que le maître G doit conduire font l'objet de 11 % des sujets. La préoccupation principale qui se dégage est la maîtrise de la complexité, dans une mise en tension de facteurs divers mais tous à prendre en compte.

La comparaison des deux séries de sujets montre deux divergences fondamentales et autant de convergences. La principale divergence concerne l'importance des champs disciplinaires ou interdisciplinaires autrement dit des matières à

travailler en E (42 %) et sa presque totale absence en G (6 %) puisque dans cette spécialité, le travail psychique rendu possible inquiète davantage que la discipline elle-même. Quatre exemples paraissent suffisants pour en rendre compte. Pour l'option E, les sujets tournent autour de l'appropriation des savoirs instrumentaux. Une pédagogie particulière du langage oral peut favoriser la maîtrise globale de la langue. L'expression française est travaillée ici pour elle-même comme une discipline :

(1994) Texte de Alain Bentolila : De l'oral à l'écrit : connivence et distance. Questions :

- 1) A partir de ce texte d'A. Bentolila, pouvez-vous dégager les caractéristiques du passage oral-écrit ? (5 pts)
- 2) Comment envisager alors au plan général une pédagogie du langage oral favorisant la maîtrise de la langue ? (7 pts)
- 3) Décrivez quelques situations pédagogiques à mettre en place à cet égard par l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès d'enfants en difficulté à l'école élémentaire et préélémentaire. (8 pts)

Le savoir lire est considéré comme un but à atteindre avec des procédures à mettre en place. La matière "lecture" est centrale :

(1996) Texte de Chauveau G., Rogovas E. extrait de Les chemins de la lecture Magnard 94. Questions :

- 1) Dégagez les idées essentielles du texte en ce qui concerne l'acte "d'apprendre à lire". (6 pts)
- 2) Dans ce document, les schémas psychopédagogiques classiques sont remis en question. Qu'en pensez-vous ? Vous préciserez, en argumentant, sur quel(s) schéma(s) généralisable(s) ou non, le maître E peut s'appuyer quel que soit le lieu où il exerce sa fonction. (7 pts)
- 3) Dans quels cas, et avec quels objectifs, le maître E pourrait-il être intégré dans "le réseau d'apprentissage" dont parlent les auteurs ? illustrez à travers votre pratique. (7 pts)

Le calcul et les moyens de dominer son utilisation au quotidien font l'objet des mêmes considérations :

(1992) Texte de Michel Fayol : "Le comptage mental, additions et soustractions". Questions :

- 1) Dégagez les idées générales du texte en les synthétisant sous la forme d'un schéma faisant apparaître les moyens, temps forts et caractéristiques du passage. (6 pts)
- 2) La mémorisation des tables (addition et multiplication) se dresse comme un obstacle lorsqu'il serait opportun que l'enfant la maîtrise. Quelles aides pédagogiques mettriez-vous en oeuvre pour résoudre cette difficulté ? (7 pts)

- 3) Décrire l'ensemble des constructions indispensables que l'enfant doit s'approprier pour accéder à la compréhension d'une situation multiplicative, comment le maître spécialisé E peut-il structurer des projets d'aide dans ce domaine ? (7 pts)

Ces préoccupations disciplinaires sont décalées quand il s'agit de *l'option G*. L'objectif n'est pas directement de maîtriser telle ou telle matière, de travailler tel ou tel apprentissage mais d'utiliser certaines activités scolaires pour atteindre des buts préalables touchant au fonctionnement psychique. C'est toute la stratégie du détour restaurant la personne, et par suite son efficacité scolaire, qui est à défendre ici :

(1994) Texte de Henri Planchon, extrait de Réapprendre les maths ESF 1989.
Questions :

- 1) De quels enfants est-il question ? De quelles mathématiques est-il question ? (5 pts)
- 2) Pensez-vous que l'activité mathématique puisse être un support de rééducation ? Argumentez vos réponses. (8 pts)
- 3) Quels supports, autres que les mathématiques pourraient être utilisés pour aider les enfants dont parle H. Planchon : "c'est le cas de certains enfants... structures intériorisées"? (7 pts)

La seconde divergence remarquable concerne l'importance de la collaboration et du partenariat pour l'une ou l'autre option : négligeable en E et conséquente en G. *Pour l'option E*, elle apparaît au détour de questions centrées sur les projets, dont l'articulation nécessite implicitement une coopération. Comme motif central, elle est périphérique, moins de 5 % et ne peut se cumuler avec le thème de la médiation. La rare fois où elle apparaît, les maîtres E sont invités à réfléchir aux solutions institutionnelles apportées par le RASED. Pour que le nouveau modèle de fonctionnement qu'il représente devienne fonctionnel, "il faut que les communautés des personnels se mettent en situation professionnelle de résolution de problème. C'est à ce prix que l'aide au projet de chaque élève deviendra partie intégrante de l'action éducative parce que précédée et prolongée par le fonctionnement systématique d'une organisation à l'écoute des variations de compétences de ses acteurs"²⁴⁵. La collaboration "interactive", à l'intérieur du RASED et à l'extérieur avec les enseignants généralistes notamment, est ici au centre de la réflexion, sans que cette notion, ni celle de partenariat ne soient nommément évoquées.

(1993) Texte de Mirabail M. Les difficultés mentales chez l'enfant Privat 92.
Questions :

- 1) Dégager les idées essentielles du texte à partir de la notion "d'enfant en difficulté". (6 pts)
- 2) Montrez, en vous appuyant sur des exemples analysés, en quoi les réseaux d'aides spécialisées s'inscrivent dans les perspectives tracées dans ce texte. (7 pts)
- 3) A quelles conditions la "marge de liberté et d'autonomie" données aux partenaires

²⁴⁵ M IRABAILM.(1992) *Les difficultés mentales chez l'enfant*, Toulouse, Privat

éducatifs peut-elle leur permettre une action plus adaptée et plus efficace ? (7 pts)

Le thème de la médiation, spécifique à l'option E, ne s'apparente pas à celui de la coopération. Dans cette perspective, le maître E est présenté comme un médiateur entre l'élève et le savoir ou comme un organisateur d'interactions sociales entre enfants seulement. Pour l'option G, le thème de la collaboration et du partenariat surgit inévitablement avec l'évocation du projet et contrat rééducatifs. Il atteint de plus presque 25 % en tant que préoccupation centrale. Le partenariat apparaît ainsi avec un intérêt nettement plus fort pour l'aide à dominante rééducative. Dans la mise en œuvre de cette aide, le maître G prend figure de "tiers", d'arbitre ou de "partenaire". Pour déjouer "les modalités interactionnelles de l'échec scolaire"²⁴⁶, il doit briser le mécanisme des jeux contradictoires sans fin et favoriser la possibilité de nouveaux échanges. Il a également la mission de communiquer à ses partenaires toute information pertinente et utile à l'amélioration d'une situation, en respectant le cadre d'une discrétion professionnelle²⁴⁷. Les échanges et la collaboration apparaissent ainsi comme une réalité incontournable de sa fonction :

(1993) Texte de Grégoire Evequoz : "L'approche systémique et les pratiques psychopédagogiques individuelles". Questions :

- 1) Analysez les questions essentielles de ce texte. (5 pts)
- 2) Comment, selon vous, lorsqu'un enfant en difficulté à l'école lui est signalé, le réseau d'aides spécialisées peut-il intervenir comme "tiers" pour aider à la résolution comme l'indique l'auteur des "conflits relationnels", des remises en question, des recherches de "boucs émissaires" ? (7 pts)
- 3) En vous appuyant sur un exemple, énoncez les éléments techniques (cadre, contrats, synthèse...) mis en œuvre par le maître chargé de rééducations, dès le début d'une prise en charge rééducative afin de "remobiliser les ressources du ou des systèmes qui encadrent l'enfant". (8 pts)

(1995) Extrait de la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 : Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Questions :

- 1) Quelles compétences, à votre avis, le rééducateur doit-il pouvoir mettre en œuvre pour répondre à l'exigence de collaboration mentionnée dans cet extrait de la circulaire du 9 avril 1990 ? (7 pts)
- 2) Pensez-vous que des limites doivent être imposées à la diffusion de l'information concernant les séances d'aide à dominante rééducative ? Pourquoi ? Vous argumenterez votre réponse en vous référant le cas échéant, à quelques exemples. (7 pts)

²⁴⁶ EVEQUOZ G. L'approche systémique et les pratiques psychopédagogiques individuelles in *Le groupe familial* n° 129 octobre 1990

²⁴⁷ Nous reprendrons l'utilisation de cette locution en l'opposant à d'autres comme le secret professionnel. Voir 3^{ème} partie, chapitre 3, p. 413

- 3) Quels sont les partenaires privilégiés du rééducateur ? Vous justifierez chacune de vos réponses. (6 pts)

La comparaison des sujets E et G laisse également apparaître deux types de convergence. La plus évidente est relative aux liens entre affectif et cognitif. L'apprentissage ne peut être considéré comme le seul résultat de processus mentaux identifiables et maîtrisables. Il s'inscrit dans une histoire où affleurent des éléments qui échappent à tout contrôle, l'inconscient en étant l'exemple le plus parlant. L'imbrication de ces deux pôles apparaît massivement en 95, 96, 97 et simultanément en E et en G. La distinction fortement affirmée au moment de la création des options tend à s'atténuer. L'aide à dominante pédagogique ne fait pas fi de la dimension psychique de l'individu. Elle est reconnue comme un recours salutaire pour aider "les enfants ayant un problème affectif", "les élèves qui ont construit une image dévalorisée d'eux-mêmes", les élèves considérés à tort comme "objets" etc.

(1996) Texte de Plaisance E., Vergnaud G., extrait de Les Sciences de l'Education La découverte, Paris, 1993. Questions :

- 1) Essayer de montrer le rôle de l'affectivité dans les apprentissages et le désir d'apprendre. (7 pts)
- 2) Quels peuvent être les risques encourus par une trop importante place accordée à l'affectivité ? (5 pts)
- 3) En illustrant vos propos d'exemples, montrez comment le maître spécialisé option E, qu'il enseigne en RASED ou en CLIS, peut utiliser des moyens proprement scolaires pour aider les enfants ayant des problèmes affectifs. (8 pts)

(1997) Texte de P. Mazet "Estime de soi et apprentissage dans l'enfance". Questions :

- 1) Que doit-on entendre sous la formule "certains enfants aimeraient tout savoir sans avoir à apprendre" ? (5 pts)
- 2) Dans quels cas les élèves qui ont construit une image dévalorisée d'eux-mêmes et manifestent une absence de confiance en eux peuvent-ils relever d'une aide à dominante pédagogique ? (7 pts)
- 3) Quelles peuvent être les caractéristiques d'un projet d'apprentissage visant en particulier à favoriser chez l'élève la reconstruction d'une image valorisante de ses compétences cognitives? Etayez votre propos de l'analyse d'un ou deux exemples précis. (8 pts)

(1997) Texte de Perron R., Auble J.P., Compas Y., extrait de L'enfant en difficultés Privat 1994. Questions :

- 1) Précisez en quoi les trois modalités d'explication des difficultés scolaires analysées par l'auteur peuvent contribuer à faire de l'enfant "un objet passivement modelé par des causalités antérieures et extérieures à ce qui le définit en tant que sujet". (6 pts)
- 2) Montrez les incidences possibles des différentes conceptions de la difficulté

scolaire, présentées par l'auteur, sur la mise en oeuvre des aides spécialisées aux enfants en difficulté. (6 pts)

- 3) Au niveau de votre pratique de maître E, quelles actions envisageriez-vous de mettre en place pour échapper au réductionnisme décrit par l'auteur ? (8 pts)

L'aide à dominante rééducative, depuis sa création, prend en compte la dimension totale de la personne et la qualité du lien maître/élève dans la conception et la mise en place des apprentissages. L'action se focalise sur le sujet mis en position de s'approprier *l'objet savoir* c'est-à-dire d'apprendre. C'est la question du sens, du rapport au savoir, de la relation qui est rappelée par les élèves en difficulté et pointée comme prioritaire.

(1996) Texte de Mireille Cifali, extrait de Le lien éducatif : contre jour psychanalytique PUF 1994. Questions :

- 1) Dégagez les idées principales du texte. (6 pts)
- 2) A partir des références théoriques de votre choix, définissez les conditions nécessaires, permettant d'accéder au "savoir structurant" pour l'enfant ? (7 pts)
- 3) L'argumentation du texte peut-elle étayer votre conception du travail pratique du rééducateur auprès de l'enfant ? Développez et justifiez votre réflexion à l'aide d'exemples. (7 pts)

(1997) Texte de Mireille Cifali, extrait de Le lien éducatif : contre jour psychanalytique PUF 1994. Questions :

- 1) Dégagez les idées principales de ce texte. (6 pts)
- 2) En vous appuyant sur les références théoriques de votre choix, explicitez les rapports, les liens que vous établissez entre "affect et cognition". (7 pts)
- 3) Dans quelle mesure l'argumentation de l'auteur permet-elle d'éclairer des stratégies d'intervention du maître G ? (7 pts)

Ce rapprochement entre les deux options touche également les supports d'activité. Le jeu, de même que "le détour" plus généralement, n'est pas l'apanage de l'aide rééducative :

(Option E 1994) Texte de Jean Chateau, extrait de Le jeu de l'enfant 1946. Questions

:

- 1) Quelles fonctions le jeu remplit-il dans le développement de l'enfant d'après ce texte ? (6 pts)
- 2) Si le jeu est structurant, il a sa place dans les aides à dominante pédagogique. Quelle place, sous quelles formes, avec quels objectifs spécifiques compte tenu des difficultés auxquelles répond la classe ou le regroupement d'adaptation ? (7 pts)
- 3) Mais va-t-on en classe ou en regroupement d'adaptation pour jouer ? Comment envisagez-vous les relations, l'articulation, la synergie nécessaires entre le projet pédagogique de la classe et votre projet d'aide ? (7 pts)

(Option G 1996) Texte de R. Caillois, extrait de L'homme et le sacré Gallimard, 1950.

Questions :

- 1) Dégagez les différentes caractéristiques par lesquelles R. Caillois définit le temps et l'espace du jeu par rapport au temps et à l'espace de la vie ordinaire. (4 pts)
- 2) En quoi une séance de rééducation répond-elle selon vous à la définition du jeu tel que le conçoit Caillois ? En quoi est-elle différente ? (8 pts)
- 3) Que mettez-vous en place pour donner à l'enfant la sécurité nécessaire lui permettant de jouer en séance ce qu'il n'oserait jamais expérimenter dans la "jungle" de la vie extérieure ? Selon quels principes et quelles modalités le préparez-vous à rejoindre la réalité de la classe ? Etayer votre argumentation d'un ou plusieurs exemples précis. (8 pts)

La seconde convergence, marquant une proximité entre les sujets, s'applique aux énoncés eux-mêmes. Certains sujets E ou G, moyennant éventuellement quelques retouches de vocabulaire - remplacer E par G ou aide à dominante pédagogique par aide à dominante rééducative -, pourraient être traités par l'option opposée et inversement. L'exercice peut être conduit à partir des exemples précédents ou peut se poursuivre par une devinette. Dans quelle option le sujet suivant a-t-il été proposé ?

(XXX²⁴⁸ 1993) Texte de Mirabail M., extrait de Les difficultés mentales chez l'enfant Privat 92. Questions :

- 1) Dégager les idées essentielles du texte à partir de la notion "d'enfant en difficulté". (6 pts)
- 2) Montrez, en vous appuyant sur des exemples analysés, en quoi les réseaux d'aides spécialisées s'inscrivent dans les perspectives tracées dans ce texte. (7 pts)
- 3) A quelles conditions la "marge de liberté et d'autonomie" données aux partenaires éducatifs peut-elle leur permettre une action plus adaptée et plus efficace ? (7 pts)

Dans ces derniers exemples, il est également intéressant de s'interroger sur la nature des réponses à fournir pour être reçu à l'examen. Le bon maître E sait énoncer sa capacité à aider les enfants présentant des troubles "affectifs" - non pathologiques - dans le domaine des apprentissages et à réduire l'ensemble des manifestations indésirables. Le bon maître G n'a pas à faire la description d'un traitement "scolaire" appliqué aux élèves en difficulté. Il sait au contraire expliciter les raisons et les modalités d'une restauration personnelle qui apparaît comme un préalable ou une condition indispensable aux apprentissages.

L'institution se focalise sur chaque option séparément dans un effort de cohérence pour chacune. Les dominantes ne peuvent en aucun cas être considérées de manière trop rigide. Demandant presque au G de rester G et au E de devenir polyvalent, elle néglige largement la collaboration entre professionnels spécialisés et tout autant celle entre spécialisés et généralistes. Elle effleure par ailleurs à peine les pratiques évaluatives. Ce quasi-silence est chargé de conséquences. Si ces préoccupations ont

peu de chance de devenir sujet d'examen, il est probable que les formateurs ne les travailleront pas avec insistance. Il est également vraisemblable que les enseignants préparant leur diplôme n'y attacheront qu'une importance relative, remise à plus tard lors de l'exercice ultérieur en poste définitif. Tout se passe "comme si" le travail d'équipe était un exercice naturel, ne nécessitant aucune formation particulière ; "comme si" les futurs professionnels allaient magiquement appliquer les directives officielles en matière de coopération et d'interactivité.

La demande institutionnelle de collaboration, désinvestie dans le concret par un manque d'intérêt à l'occasion de la certification, n'échappe pas à l'enfermement d'un idéal désincarné. Elle cache une situation de mensonge institutionnel. Les injonctions des textes officiels se heurtent aux attentes sous-jacentes à l'examen du CAPSAIS. La contradiction entre ce qui est dit de faire explicitement, et ce qui est suggéré implicitement ou ce qui est laissé dans l'ombre, ne peut que favoriser les dysfonctionnements. La mise en réseau des aides apparaît alors entravée dans son existence même, à la fois par défaut d'exigences claires et par manque présumé d'acteurs opérationnels.

Afin de compléter l'état des lieux entrepris, nous allons maintenant explorer l'assimilation et les prolongements concrets de ces aspects théoriques chez tous les personnels concernés. Cette investigation s'attache à décrypter statistiquement les représentations émergentes concernant les aidés, les aidants et les pratiques d'aide en vigueur sur le terrain.

En résumé

L'étude des écrits relatifs aux "élèves en difficulté" et aux professionnels de l'aide permet de cerner les catégorisations en vigueur à l'école primaire. Les élèves sont classés en fonction de leur réactivité à l'école et aux apprentissages. Ceux qui posent problème sont marqués par des expressions spécifiques, toujours en risque de réduire les personnes désignées à la particularité nommée : handicapés, enfants en échec scolaire ou en difficulté, enfants à besoins particuliers. Les maîtres généralistes, qui en ont la responsabilité, doivent leur proposer des aides adaptées. Quand celles-ci s'avèrent insuffisantes, les enseignants spécialisés en aide à dominante pédagogique (E) ou rééducative (G) peuvent prendre le relais et mettre en place des actions de remédiation spécifique.

Les pôles, définis tant au niveau des élèves que des professionnels, sont appelés à se connecter et à tisser une carte relationnelle complexe. Le dispositif RASED en assure la cohérence et la régulation. Il a la mission de concevoir et de planifier un ensemble d'aides en étroite collaboration avec les équipes de maîtres généralistes. La circulaire d'avril 2002 sur l'Adaptation et l'Intégration Scolaire insiste sur cette dimension partenariale en préconisant quelques procédures pour améliorer l'organisation et la communication au sein de l'Ecole.

Conjointement, l'étude des sujets d'examen proposés en vue de l'obtention des CAPSAIS option E et G, éclaire autrement l'attente institutionnelle se rapportant au travail d'équipe. De 1988 à 1997, le thème peu fréquent de la collaboration (6 % environ) n'apparaît pas comme une préoccupation essentielle que les candidats doivent travailler et maîtriser. De 1998 à 2002, il en est de même (8 %). Au-delà des épreuves communes

à toutes les spécialisations, l'analyse des sujets propres aux options E et G montre un intérêt variable pour la question selon l'option choisie. Pour la dominante rééducative, le partenariat semble reconnu comme une réalité importante de la fonction (25%), alors que pour la dominante pédagogique elle paraît négligeable (moins de 5 %). Globalement, bien que le discours officiel prône la collaboration entre enseignants, l'absence de contrôle du savoir qui l'accompagne au moment de la certification entérine une position institutionnelle favorisant peu le fonctionnement en réseau.

Chapitre 3. Les représentations dominantes : des réseaux en mal de sève

L'ensemble des représentations recueillies est un reflet de l'imaginaire collectif actuel. Il donne à voir le climat général et les courants particuliers favorisant ou contrariant la vitalité des RASED. Pour les appréhender, nous avons utilisé au cours des interviews des questions ciblées construites à partir du sigle lui-même. Cinq questions ont été retenues pour la collecte des représentations. La première concerne les deux dernières lettres de RASED, à savoir la population concernée par les réseaux : "Quels sont les cinq mots ²⁴⁹ qu'évoque pour vous l'expression « *enfants en difficulté* » ?". La seconde s'applique au dispositif dans son ensemble : "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle *RASED* ?". Les troisième et quatrième questions portent sur les fonctions spécifiques de *maître E et G*. Enfin la cinquième joue le rôle de figure antinomique, interrogeant à nouveau les pratiques et finalités du dispositif à travers la *réussite*, complément positif de la difficulté.

L'analyse des réponses fait émerger les pôles d'intérêts cristallisés par l'appellation RASED. Elle met en évidence la place spontanément réservée à la collaboration. Enfin elle souligne involontairement les zones de satisfactions ou d'insatisfactions professionnelles liées aux pratiques d'aides spécialisées.

Pour brosser la toile des représentations, nous allons tout d'abord examiner les notions de difficulté et de réussite, les fonctions d'aides spécialisées, le dispositif RASED et plus particulièrement les pratiques partenariales. L'outil statistique sera le principal recours pour l'analyse de ces données.

3.1. Difficulté et réussite : représentations et incidences

L'étude des représentations de difficulté et de réussite à l'école vise à faire apparaître et à interroger un certain nombre de présupposés véhiculés à propos des aidés et des aidants.

²⁴⁹ Les mots pouvaient également prendre la forme de courtes expressions Leur nombre exact était de : "au plus cinq". L'interviewé était ensuite amené à les développer.

3.1.1. Les représentations liées à la difficulté

La notion d'enfants en difficulté, et plus largement celle de difficulté, est abordée par les associations et souvenirs qu'elle suscite chez les interviewés. L'analyse des réponses à la question systématique Q1 " *Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté?"* " est enrichie des anecdotes racontées au cours des entretiens.

Le tableau de distribution des fréquences des formes graphiques des résultats Q1b²⁵⁰, considérés dans leur forme brute, montre une dispersion importante des réponses: sur 372 expressions recueillies, seulement 265 sont des formes graphiques distinctes. Ces réponses dessinent deux groupes, les non spécialisés et les spécialisés, dont les préoccupations inclinent à la divergence. Les premiers évoquent préférentiellement les "problèmes" suscités par les élèves en difficulté tandis que les seconds s'attachent aux remédiations à proposer. Deux tendances en opposition se font jour : une attitude teintée spontanément de questionnement, de passivité ou d'impuissance; une posture tournée délibérément vers la recherche de solutions. La recherche de mots susceptibles de caractériser d'autres groupes (homme/femme, groupes issus des différents corps de métier ou des diverses fonctions professionnelles) s'avère négative. La variable sexe, ne permettant pas d'isoler de réponses vraiment caractéristiques d'une position homme / femme, est dès lors abandonnée²⁵¹.

Le codage utilisé permet de transformer Q1b, composé de 265 formes brutes distinctes, en Q1c, constitué de seulement 14 mots codés différents. Les réponses Q1c, plus riches d'enseignement²⁵², peuvent être appréhendées sur la totalité des interviews, en tenant compte ou non des variables : spécialisation en AIS, corps de métier ou fonctions professionnelles.

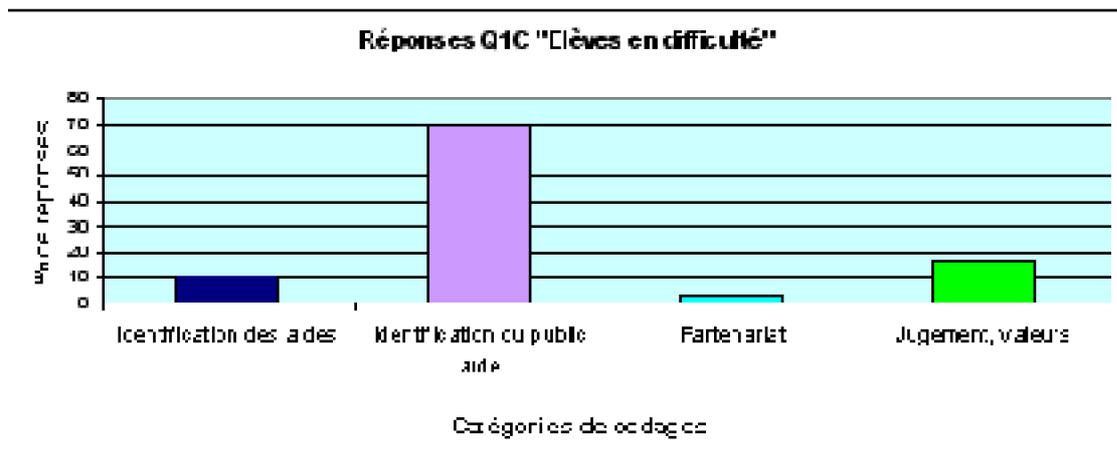
Indépendamment des variables citées, le tableau des catégories et codages Q1c²⁵³ répertorie les mots codés sur l'ensemble de la population interviewée et permet de visualiser les résultats.

²⁵⁰ Les résultats Q1b correspondent aux réponses brutes obtenues à partir de la question Q1, notées par la lettre b ; Les résultats Q1c aux réponses codées, notées par la lettre c.

²⁵¹ Se reporter au tableau VOSPEC Q1b variable homme / femme figurant comme exemple en annexe sA2 pp 950-951

²⁵² Voir le tableau TALEX Q1c en annexe A₂ pp. 946-947

²⁵³ Se reporter tableau de pourcentage des codages Q1c A₂ p. 946



Les réponses sont classées, par ordre décroissant, en quatre pôles : "identification du public aidé, représentations de l'élève en difficulté " (70 % des réponses) ; "jugements, valeurs" (16 %) ; "identification des aides" (11 %) ; "travail en partenariat, mise en relation" (3 %).

Le pôle le plus important regroupe tous les codages en lien avec *la difficulté*²⁵⁴ : évocation de la personne concernée et qui n'est pas nécessairement l'enfant (zzDpe 1 %) ; manifestations de la difficulté chez l'élève (zzDmd 40,8 %) ; réactions de l'entourage (zzDre 8,9 %) ; signification de la difficulté, conséquences et projection dans l'avenir (zzDsi 3,2 %) ; facteurs favorisant la difficulté chez l'élève, recherche de causalité (zzDfd 16,1 %). Le pôle suivant rassemble les codages ayant trait à un *jugement de valeur*²⁵⁵ : appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis (zzJap 6,7 %) ; valeurs, conceptions générales de l'aide (zzJcp 6,5 %) ; manière de parler d'autrui (zzJau 2,8 %). Le troisième pôle est constitué par *l'identification des aides*²⁵⁶ : mission, objectif général (zzAmi 7 %) ; objets de travail, activités professionnelles, démarche (zzAob 3,8 %) ; outils, supports utilisés (zzAou 0,2 %). Le dernier pôle, celui du *partenariat*²⁵⁷, est marginal. Le partenariat mentionné dans sa globalité (zzPgl) représente seulement 1,9 % des réponses ; Le partenariat spécifique avec l'extérieur (zzPex) signifiant les liens entre RASÉD, enseignants, familles, services sociaux ... est lui aussi très faible, 1%.

Globalement l'expression "enfant en difficulté" appelle peu de réponses évoquant des formes d'aides et ne suscite pas d'énergie ou de forces collectives. Elle fait apparaître au contraire des préoccupations massives centrées sur le symptôme et ses causalités.

La population d'élèves en difficulté est identifiée principalement par les multiples manifestations de leurs difficultés. Ces "attitudes objectivables"²⁵⁸, très subjectives,

²⁵⁴ c'est-à-dire contenant la lettre D

²⁵⁵ c'est-à-dire contenant la lettre J

²⁵⁶ marqué par la lettre A

²⁵⁷ indiqué par la lettre P

peuvent néanmoins être classées selon leur point d'impact décisif en matière cognitive, psychologique, sociale ou micro-sociale.

La difficulté chez l'élève se cristallise au niveau du savoir lire-écrire-compter pour les enfants scolarisés du CP à la fin du cycle 3.

E77 Martin A2 p. 924

"C'était un gars qui avait deux ans de retard et pour tout ce qui était scolaire français, maths, il avait un niveau CE1 à peu près et il avait l'âge du CM2 et même plus".

La difficulté est également rapportée à la sphère psychologique. C'est le comportement individuel qui est désigné comme alarmant parce qu'il met en péril le développement psychique de l'enfant.

E61 Gérard A2 p. 786

"Il avait un an de retard. Il savait lire, il savait écrire mais il opposait un refus... Je vais donner un exemple. Un jour, je donne un exercice de maths à faire, facile, mais il n'avait pas de règle. Alors, il n'attaquait même pas le travail : marquer la date, tout ça... "Non, je n'ai pas de règle". Il se butait sur des points précis pour des raisons apparemment futiles (...) il était bloqué là-dessus. C'était un gosse qui refusait parfois de travailler, qui s'empêchait lui-même de travailler".

E70 Marion A2 p. 858

"Laurent... Déjà pour rester assis sur une chaise, c'est tout un problème. Il tombe, je ne sais combien de fois par jour parce qu'il se balance sur la chaise et donc il tombe ou bien il renverse plein de choses parce qu'il est... enfin... c'est un enfant très, très instable.

E73 Yannick A2 p. 886

Christophe... est en CE2. Il fait preuve d'une incroyable passivité. Il semble absent, rien ne l'intéresse, même pas des projets extrêmement concrets décidés en conseil de classe.

La difficulté chez l'élève se repère enfin à ses incidences micro-sociales ou sociales, dans la classe ou plus généralement dans le système scolaire.

E55 Albert A2 p. 714

"En plus de l'échec scolaire, c'est un enfant qui avait une relation extrêmement difficile avec les autres, des contacts tendus, violents... Il pouvait aller jusqu'à la violence, c'était un enfant qui dérangeait beaucoup, qui n'avait place ni dans l'institution scolaire, ni dans sa famille.

E64 Dorothee A2 p. 807

Les enfants en difficulté scolaire ne sont pas exclus, au contraire, [l'enseignant] les accueille encore plus, on s'en occupe encore plus... mais le fait de s'en occuper encore plus, le fait de tisser un réseau autour d'eux contribue à les exclure encore plus.

Cette catégorisation est loin d'être rigoureuse. Les indicateurs de difficultés sont rarement isolés dans un seul domaine. Mais la priorité donnée à l'un ou l'autre des points d'impact

appelle souvent des actions qui y répondent directement.

L'énonciation des multiples manifestations de la difficulté chez l'élève s'accompagne d'une présentation importante des facteurs favorisant ces difficultés (16 % des réponses, soit une réponse sur 6 environ)²⁵⁹. Ces facteurs apparaissent soit liés à l'enfant, à la famille ou au milieu social, au système scolaire, soit attachés simultanément à plusieurs composantes.

Les raisons des difficultés sont quelquefois inhérentes à l'enfant lui-même, regroupées sous les notions peu explicites de "fragilité", "immaturité", "blocage", "manque de confiance", "manque de motivation" etc., et généralement présentées avec des précautions oratoires. Celles-ci donnent à entendre l'hésitation à le désigner comme victime ou comme responsable.

E22 Anne-Lise A1 p. 300

"Fragilité parce que si, dans les rencontres que l'enfant a faites, si dans son histoire, il n'a pas pu répondre autrement, c'est que peut-être il n'a pas pu trouver les ressources intérieures pour répondre positivement à un contexte plus ou moins difficile".

E42 Paul A2 p. 551

"Immaturité parce que je pense que ça peut être aussi des enfants trop jeunes, qui n'ont pas encore conscience de ce que peut leur apporter l'école, de ce qu'ils peuvent y trouver, qui sont peut-être encore trop dans le jeu".

Les difficultés de l'élève sont pour une très large part liées à la famille ou au milieu social. Les défaillances familiales (une réponse sur 12) sont abondamment citées au cours des entretiens, ce qui corrobore de nombreuses données internationales, comme par exemple celles présentées par Derrick Armstrong²⁶⁰. Elles apparaissent comme un phénomène de société où la fragilisation des liens interpersonnels fonctionne comme une sonnette d'alarme au sein de l'école. Les familles très déstabilisées, débordées, "batailles" selon l'expression de Jacques Lévine, ont tendance à démissionner ou à transférer sur l'enfant les noyaux de violence dont elles sont porteuses.

E24 Liliane A1 p. 341

"Actuellement, il y a une énorme population d'enfants qui souffrent de manque de loi, de filiation, qui sont paumés, qui ne manquent pas seulement de soins mais de pôle paternel, qui sont sans interdits fondamentaux parce que la maman se retrouve avec son petit garçon au moment d'un divorce, qu'ils sont malheureux tous les deux, que la maman s'en sert comme d'un nounours, qu'on jette à la poubelle dès qu'elle trouve un nouveau compagnon. On ne lui pose pas d'interdit parce que ça fait plaisir alors qu'à d'autres moments on lui flanque une raclée pour la même chose alors qu'on l'a étreint avant."

E65 Aurore A2 p. 820

²⁵⁹ Voir le détail des mots classés zzDfd dans le classement des mots Q1 à partir des notions émergentes p. 944 et le tableau lexicaux Q1c A2 p. 946

²⁶⁰ ARMSTRONG D. (1995) Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs. London and New-York : Routledge, 161 p.

Alain [scolarisé en MS puis en GS avec la même enseignante] était très agressif, disant toujours non. Il ne pouvait pas entrer en classe le matin par exemple sans avoir dit non. (...) C'était un enfant très agressif... qui vraiment perturbait le groupe. Il fichait en l'air la classe. (...) La famille (d'Alain) n'était pas prête à faire la démarche. Il y avait une hyper... une grande fusion avec la maman, le papa refusant pas mal ce qui pouvait être extérieur. Les parents étaient persuadés de pouvoir résoudre les problèmes eux-mêmes.

E76 Fabienne A2 p. 916

[Pascal, scolarisé au CM2,] a un papa qui est toxicomane, les parents sont séparés, le papa a dû être placé dans une maison pour une cure de désintoxication. Cet enfant ne voit plus son papa depuis plusieurs mois. La maman m'a dit ici qu'ils étaient passés en correctionnelle. (...) C'est un enfant, avec les difficultés qu'il a, qui a beaucoup de problèmes à l'école. C'est un enfant que j'ai signalé parce que justement les résultats scolaires dégringolent du fait de cet état-là, que rien ne soit fait à la maison... la maman est pour qu'il rencontre son papa mais elle n'a pas l'air de trop se bouger puisqu'il ne l'a pas encore rencontré... elle a de la difficulté pour rencontrer la psychologue scolaire. Elle n'a pas encore fait la démarche alors qu'elle m'avait dit : « oui, oui, aidez-moi, je ferai ce que vous me direz, j'ai besoin d'un soutien ».

Ces familles négligentes ou carencées font apparaître deux étapes particulièrement délicates pour l'enfant : le passage de la famille à l'école lors des premières années de scolarisation en maternelle et l'entrée dans le langage écrit au cours du cycle 2. La réussite de la première étape, l'entrée dans le monde scolaire, est désignée comme décisive pour la seconde²⁶¹. L'accès à l'écrit requiert en effet pour s'effectuer sans encombre une position de sujet. Sans cette place dans le langage, l'enfant reste dans l'artifice de codes qu'il peut maîtriser, mais où il n'existe pas. L'élève est alors décrit comme lecteur incapable d'avoir accès au sens de sa lecture et scripteur dominant mal l'écriture.

Les difficultés sont appréhendées aussi comme spécifiquement liées au système scolaire. Elles sont alors évoquées en terme d'affirmation ou de suspicion. L'Ecole ne sait pas s'adapter de façon satisfaisante aux élèves dont l'environnement socioculturel est très éloigné du monde scolaire. L'inadaptation se redouble alors dans le risque d'une impasse définitive.

E50 Marguerite A2 p. 653

"[L'enfant en difficulté] est un enfant dont l'institution ne peut plus attendre ce qu'elle est en droit d'en attendre et réciproquement, un enfant pour qui l'institution n'apporte pas ce qu'il serait en droit d'attendre. Il en découle une mauvaise adaptation qui peut être réciproque et l'une se renforce souvent au contact de l'autre. Mais on ne sait pas qui, la poule ou l'œuf, en est l'origine".

Pour un enfant de milieu social défavorisé, réussir à l'école, c'est se distinguer, rompre

²⁶¹ Dans le cas d'Alain, par exemple, les pulsions non contrôlées dont il fait preuve témoignent d'un déficit parental relationnel et éducatif. Soumis à ses sensations, tantôt dans la fusion ou le rejet de l'autre, il n'est pas encore entré dans la parole – ce qui ne signifie pas qu'il ne peut pas parler - et n'a pas la capacité de nouer des relations avec les autres et par conséquent de s'intégrer au groupe classe.

avec son clan. Celui-ci empêche ou freine le départ de l'un des membres qui, lui, doit jouer sur les deux tableaux : favoriser le "nous" de l'appartenance initiale et le "je" dans la perspective d'un conflit de loyauté et d'une trahison probable. L'échec de l'élève signe alors une adaptation prioritaire au milieu familial et social. L'école le constate sans pouvoir offrir à l'enfant les moyens de s'en sortir.

E34 Nina A1 p. 471

"[L'enfant en difficulté] ne s'adapte pas à l'école mais à son univers familial et social. Il y a des enfants qui pour se protéger et protéger leur clan s'enferment dans des attitudes de non pactisation avec l'école qui masquent aussi de douloureux sentiments d'infériorité, de non conformité, des sentiments de honte. Le nombre d'enfants qui ont honte du regard des autres sur leur famille et sur eux-mêmes devient un problème sociologique nouveau dans nos classes, que l'école ne sait pas très bien prendre en compte".

L'Ecole est suspectée d'impuissance et d'inadaptation. La croyance des enseignants de base dans la fatalité, les dons, le déterminisme sociologique empêche toute lutte sérieuse contre l'échec. Elle contrecarre sournoisement les convictions et injonctions institutionnelles de mise en place de cycles et plus précisément de différenciation pédagogique.

E 74 Graziella A2 p. 895

"Dans ma classe, sur 17 enfants, j'en ai 5 dont les parents parlent à peu près le français parce qu'ils sont français d'origine. Le reste, c'est tous des étrangers. Le français n'est pas parlé correctement à la maison, donc on ne peut pas demander aux enfants après d'avoir un vocabulaire, de faire des phrases avec une syntaxe correcte... et moi, je me sens en difficulté pour récupérer tout ça."

Les difficultés de l'élève peuvent aussi résulter simultanément de plusieurs des composantes précédemment évoquées et se nouer dans une complexité écrasante. La difficulté se répand alors par contagion. Elle n'est plus seulement celle de l'élève mais celle de tous ceux qui l'entourent de près ou de loin : l'IEP, l'enseignant, les parents etc.

E01 Tomas A1 p. 46

"C'est un souci rapidement dans notre entrée en fonction [d'IEP]. (...) Quand on a ces gamins là, quand on a connaissance des difficultés, du nombre d'enfants en difficulté, de la nature de ces difficultés, qu'est-ce qu'on peut apporter ?"

E73 Yannick A2 p. 886

"On voit notre échec à nous à travers l'échec de l'enfant, on voit très bien notre échec dans notre façon d'enseigner."

Après cette première exploration sur la totalité des données, l'étude du tableau de contingence Q1c présenté dans la partie méthodologique ²⁶² permet d'affirmer que les résultats sont dépendants des variables spécialisation en AIS, corps de métier ou fonctions professionnelles ²⁶³. Les caractéristiques de cette dépendance sont mises en évidence par la procédure VOSPEC.

²⁶² Cf. p. 115

²⁶³ Cf. tableau de contingence multiple Q1c A2 p. 947

Appliquée à la variable AIS, elle fait apparaître deux groupes de professionnels aux réponses significativement différentes ²⁶⁴. Les *spécialisés* sont attentifs aux retentissements des difficultés de l'enfant sur l'entourage (famille, enseignant, groupe classe, système scolaire...) (zzDre : valeur-test à 1,92) ; les *non spécialisés* évoquent avec force des ressentis, des appréciations sur les pratiques ou le dispositif d'aide (zzJap : valeur-test à 2,60). Moins le personnel est formé dans le domaine de l'éducation spécialisée, plus il est soumis à ses impressions, ses émotions, ses sentiments etc. et plus il porte des avis ou des jugements non subordonnés à la raison.

E57 Myriam (psychologue scolaire) A2 p. 737

Un enfant en difficulté, c'est toujours l'échec de l'instit, l'échec de l'école, c'est l'échec de l'enfant, c'est l'échec des parents, c'est un constat qui est dur... d'emblée. C'est à partir de ça qu'il va falloir travailler.

E69 Marina (enseignante généraliste de CP) A2 p. 851

Un enfant en difficulté, pour moi, c'est un enfant qui n'est pas là, qui n'est pas présent, qui est parasité par autre chose. Quoi ? On n'en sait rien. Il peut avoir des problèmes d'audition, des problèmes psychologiques. (...) Un enfant handicapé, ça peut être ça aussi un enfant en difficulté. Mais ce n'est pas de notre ressort. Mais, on en voit de plus en plus de notre ressort il paraît... Alors là, je suis en colère. Je veux dire qu'on a de plus en plus d'enfants qui auraient, qui devraient avoir une rééducation bien spécifique, qui sont dans des classes normales, comme ça et ça, ce n'est pas normal. On est institutrice, on n'est pas spécialisée. RAS le bol...

La procédure VOSPEC, appliquée à la variable corps de métier, met en évidence des évocations représentatives de catégories professionnelles ²⁶⁵. A propos d'élèves en difficulté, les *IEN* ont une légère propension à penser au partenariat (zzPgl : valeur-test à 1,4). Les *formateurs* se centrent sur la signification que représente cette difficulté pour l'enfant (zzDsi : valeur-test à 2,5). Les *enseignants spécialisés* se focalisent principalement sur les manifestations symptomatiques observables (zzDmd : valeur-test à 2,2) et, pour une moindre part sur les réactions en boucle de l'entourage (zzDre : valeur-test à 1,7). Ce résultat confirme l'orientation donnée par l'ensemble du groupe des spécialisés - IEN, formateurs et enseignants AIS. Celui-ci s'éloigne fortement d'une position de jugement (zzJap : valeur-test à -3,5). Les *enseignants généralistes*, à l'image du groupe des non spécialisés se polarisent au contraire sur des jugements ou des ressentis (zzJap : valeur-test à 2,2) et ont tendance à éluder tout questionnement sur la signification des difficultés (zzDsi : valeur-test à 1,7).

L'application de la procédure VOSPEC à la variable fonction professionnelle fait apparaître peu de mots codés significatifs de groupes d'individus ²⁶⁶. Il est à noter que le nombre de professionnels par fonction isolée est faible et que les résultats de ce fait sont à considérer avec prudence. Les valeurs-test zzDsi pour les superviseurs et zzJap pour

264 Se reporter au tableau VOSPEC Q1c variable AIS ^{p.} A2 p. 952

265 Se reporter au Tableau VOSPEC Q1c variable corps de métier A2 ^{p.} p. 953-954

266 Se reporter au Tableau VOSPEC Q1c variable fonction professionnelle A2 ^{p.} p. 955-958

les directeurs d'école précisent toutefois les résultats précédents : ce sont ces fonctions professionnelles qui pèsent le plus dans l'orientation constatée au niveau des corps de métier.

L'ensemble de ces résultats peut être visualisé sous forme de nuage: Les facteurs qui concourent le plus à donner forme au nuage sont représentés graphiquement par deux axes ²⁶⁷.

L'axe 1, de même que l'axe 2 qui le redouble ²⁶⁸, opposent des postures professionnelles, oscillant d'un constat ou d'une recherche les plus désaffectivés possibles ²⁶⁹ à une position de jugement englué dans l'urgence de résultats à obtenir ²⁷⁰.

Les mots codés vont de zzDsi à zzJap ²⁷¹, avec d'un côté une recherche de signification des difficultés repérées chez l'élève et de l'autre une appréciation des pratiques tournée vers l'adulte et son ressenti. Cet axe est celui de l'analyse des situations, reflétant une dichotomie entre deux centrations complémentaires, l'une sur l'élève, l'autre sur le professionnel.

L'axe 3, non représenté mais encore représentatif, oppose zzAob à zzJau, avec un premier pôle constitué par les nombreux objets à travailler chez l'élève, le second par la manière de parler d'autrui et donc de le considérer. Cet axe balise la considération d'autrui dans une éthique plus ou moins explicite. Il va d'une pratique non interrogée à une focalisation sur le sens de ces pratiques et du dire qui les accompagne.

²⁶⁷ Ces facteurs sont notés facteur 1 et facteur 2 sur le nuage obtenu par l'intermédiaire de CORBIT (voir annexe A2 p. 962). Ils ne donnent qu'une partie de l'information, à hauteur de 48 % environ, les autres facteurs importants ne pouvant être pris en compte dans la géométrie plane.

²⁶⁸ Se reporter aux tableaux CORBIT Q1c variable fonctions professionnelles A2 p. 963

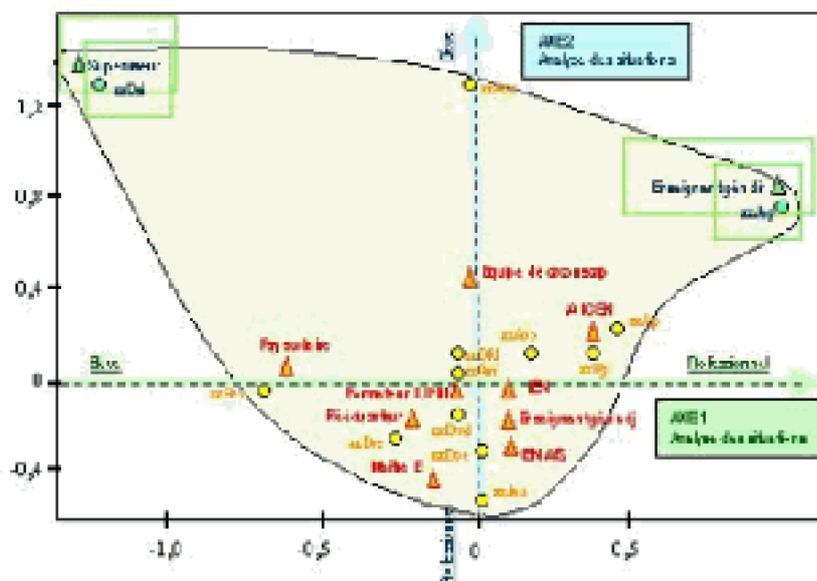
²⁶⁹ comme celle du superviseur

²⁷⁰ par exemple celle du directeur d'école

²⁷¹ Se reporter aux tableaux CORBIT Q1c variable fonctions professionnelles, mots codés A2 p. 964

Nuage des réponses à la question Q1

"Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression : enfants en difficulté ?"



Légende

- Formulation professionnelle d'une situation de réussite pour un état d'élève ?
- Formulation professionnelle d'un obstacle
- Au point de vue de l'élève, quelle est la situation de réussite pour un état d'élève ?
- Formulation professionnelle d'un obstacle

3.1.2. Les représentations liées à la réussite

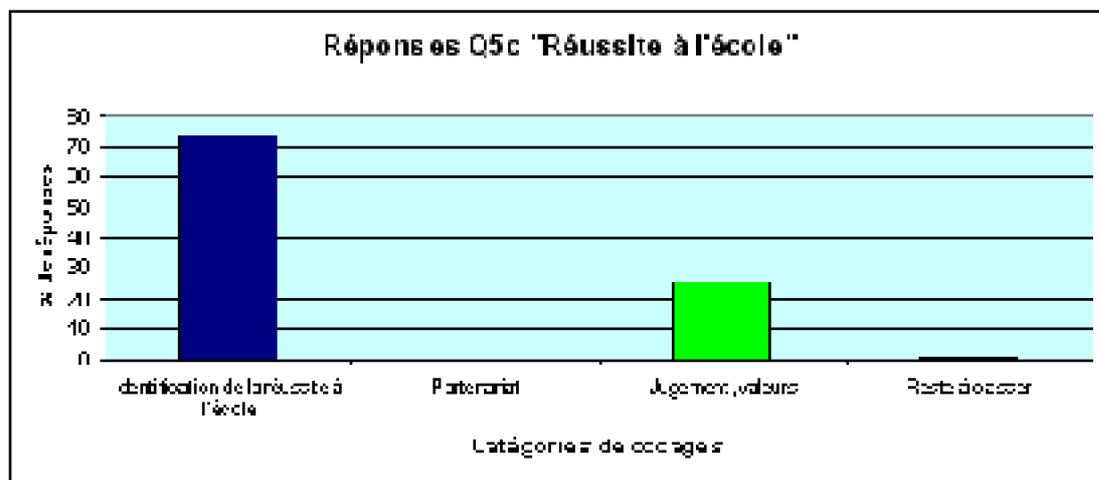
Les représentations liées à la réussite, disséminées tout au long des entretiens, sont plus particulièrement associées à la question Q5 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?"

Le tableau de distribution des fréquences des formes graphiques Q5b montre l'emploi de 259 formes graphiques distinctes pour 363 mots ce qui limite l'intérêt de l'étude statistique sur ces données. Seules les réponses Q5b sont dépendantes de la variable spécialisation en AIS. La procédure VOSPEC fait apparaître deux groupes, dont l'un emploie des mots caractéristiques²⁷². Pour les professionnels non spécialisés, le terme préférentiel et significatif (valeur-test à 1,98) accroché à l'idée de réussite scolaire, est celui de savoirs. Un second mérite d'être mentionné, celui de citoyenneté (valeur-test à

272 Voir les tableaux VOSPEC Q5b variable AIS A2 p. 1051-1052

1,5). Les personnels spécialisés quant à eux offrent des réponses diversifiées, qui évitent paradoxalement ces deux termes, et dont aucune ne peut être considérée comme représentative du groupe.

Le codage permet de réduire Q5b en 7 formes différentes dont l'ensemble constitue Q5c²⁷³. Le tableau des catégories et codages Q5c²⁷⁴ permet de classer les réponses :



Trois pôles distincts apparaissent : "Identification de ceux qui réussissent et de leur réussite à l'école" (73,3 %), "Jugements, valeurs" (25,9 %), "Reste" ne rentrant pas dans les catégories établies (0,8 %).

La notion de réussite à l'école appelle majoritairement, pour trois quarts des réponses, des observations concrètes utiles à la *reconnaissance des signes de réussite chez l'élève*. Ce premier pôle regroupe les manifestations et indicateurs de réussite chez l'élève (zzRmr 46 %), la signification, les conséquences de cette réussite et les projections dans l'avenir (zzRsi 15,4 %), les facteurs favorisant la réussite chez l'élève (zzRfr 10,5 %), les réactions de l'entourage (zzRre 1,4 %). Cette centration massive sur l'élève s'effectue dans une optique essentiellement individuelle, même si elle évoque parfois une dimension de groupe familial et plus largement social.

Le *fonctionnement professionnel en lien avec la réussite à l'école*, occupant un quart des préoccupations, apparaît essentiellement avec le deuxième pôle qui comprend l'appréciation des pratiques scolaires, les ressentis (zzJap 9,6 %) de même que les valeurs, la conception générale du succès à l'école (zzJcp 16,3 %).

L'exigence de réussite, tout comme celle de lutte contre les difficultés, suscite un "vrai casse-tête". Mais la recherche de solutions²⁷⁵ s'écarte nettement d'un cheminement en équipe et d'un travail partenarial. Le nombre d'expressions faisant strictement appel à

²⁷³ Voir la liste des mots Q5c A2 p. 1042

²⁷⁴ Se reporter au tableau statistique de distribution des fréquences des formes graphiques Q5c A2 p. 1050

²⁷⁵ comptabilisées dans la rubrique "conception de la réussite" étant donné qu'elles ne sont pas présentées comme des pratiques effectives mais souhaitables

cette préoccupation est inférieure à dix ; il peut aller tout au plus à une vingtaine en comptabilisant les évocations implicites. Le pourcentage obtenu, sur la totalité des réponses, est dans tous les cas largement inférieur à 1 %. La réussite à l'école apparaît comme une affaire personnelle. La collectivité, le groupe, la coopération sont des notions secondaires, qui s'effacent au profit de l'individualité, la compétitivité et l'isolement.

L'étude du tableau de contingence Q5c²⁷⁶ montre que l'emploi des mots n'est pas homogène. Les réponses Q5c sont dépendantes des trois variables professionnelles.

Pour la variable spécialisation en AIS, les résultats obtenus avec VOSPEC²⁷⁷ permettent d'isoler deux groupes dont les évocations sont représentatives. Les *non spécialisés* sont sensibles aux manifestations de la réussite chez l'élève (zzRmr : valeur-test à 2,9) ; les *spécialisés* par contre s'attachent à critiquer cette notion (zzJap : valeur-test à 2,8) et manifestent une disposition à en exposer leur conception (zzJcp : valeur-test à 1,4).

E53 Brigitte A2 p. 697

Ça veut dire quoi réussir ? Ça n'a pas tellement de sens, ça veut dire être adapté à un système, être rôdé à ce système qui veut que les enfants soient tous les mêmes, dans une visée de normalité.

Pour la variable corps de métier, la recherche de mots caractéristiques montre trois groupes ayant des évocations représentatives d'une profession²⁷⁸. Les *IEN* sont attentifs à la signification de la réussite et à ses conséquences (zzRsi : valeur-test à 2,2).

E08 Claude A1 p.146

"Un des gros soucis, c'est que "échec à l'école" ça veut dire exclusion et non insertion professionnelle. Donc, s'il y a une réussite à l'école, ça veut dire que l'avenir n'est pas noir, qu'on a beaucoup plus d'ouverture, on n'est pas figé sur un objectif qui est l'insertion professionnelle.

Les *formateurs* forment un groupe très homogène dans leurs réponses, soucieux d'exposer leurs conceptions de la réussite (zzJcp : valeur-test à 3,6), leurs appréciations en ce qui concerne les opinions courantes (zzJap : valeur-test à 2,8), les réactions de l'entourage (zzRre : valeur-test à 1,5), les facteurs favorisant cette réussite (zzRfr : valeur-test à 1,4). Leurs non-réponses les caractérisent également fortement : ils n'évoquent presque jamais la réussite dans ses manifestations repérables (zzRmr : valeur-test à -5,4).

E22 Anne-Lise (Formatrice IUFM option E) A1 p. 312

Pour qu'il y ait réussite scolaire, il faut que ce soit la réussite du sujet et non pas de l'élève en tant qu'objet, donc ça nécessite un certain type d'interaction dans lequel l'enfant puisse agir.

Les *enseignants généralistes* sont presque exclusivement préoccupés des manifestations

²⁷⁶ Voir le tableau de contingence Q5c A2 p. 1050

²⁷⁷ Voir les tableaux VOSPEC Q5c variable AIS A2 p. 1053

²⁷⁸ Voir les tableaux VOSPEC Q5c variable corps de métier A2 p. 1059

de la réussite chez l'élève (zzRmr : valeur-test à 4,8) en termes de résultats scolaires ou de comportement. Ils négligent fortement d'appréhender la réussite dans sa dimension conceptuelle (zzRfr : valeur-test à - 3,7).

Contrairement à ces groupes qui font preuve de reliance interne forte, les *enseignants spécialisés* présentent des réponses très éclatées. Cette particularité permet d'affiner le résultat observé avec le groupe des professionnels AIS. La critique prépondérante des opinions communes de réussite se révèle être le fait pour une grande partie des formateurs spécialisés.

La recherche de mots caractéristiques appliquée à la variable fonction professionnelle ²⁷⁹ apporte un éclairage complémentaire sur le groupe des enseignants spécialisés. Les préoccupations des *rééducateurs* sont identiques à celles du groupe des personnels AIS et rejoignent donc celles des formateurs spécialisés : ils critiquent la notion de réussite (zzJap : valeur-test à 2,1). Le groupe des *maîtres E* se réunit autour de l'absence conceptuelle de la notion de réussite (zzJcp : valeur-test à - 1,8) et rejoint sur ce point la position des enseignants généralistes. *Les psychologues scolaires* se rallient aussi dans ce domaine aux enseignants généralistes adjoints et directeurs par une attention particulière accordée aux manifestations de réussite (zzRmr : valeur-test à 1,4).

Ces résultats sont transcrits graphiquement sous forme de nuage, présenté page suivante.

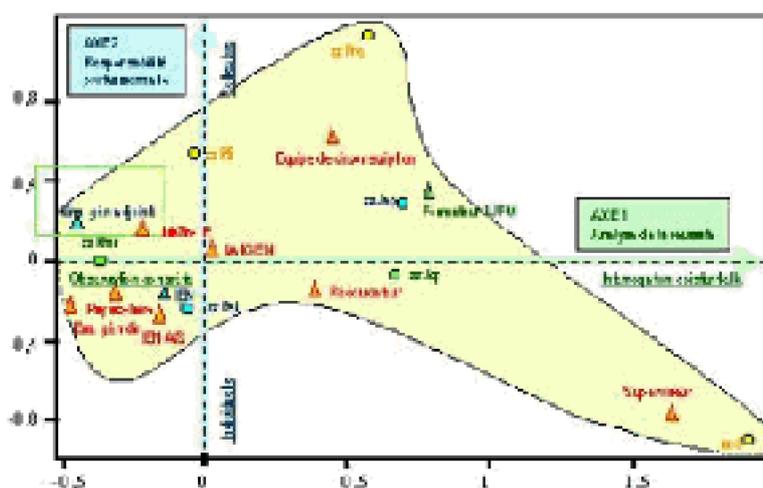
Les facteurs qui participent le plus à donner forme au nuage sont représentés par l'axe 1 et l'axe 2. L'axe 1 est celui de l'analyse de la réussite, allant d'une observation concrète à une interrogation existentielle. Il oppose les attitudes professionnelles des formateurs et celles des enseignants généralistes à l'égard de la réussite à l'école. Les premiers remettent en question cette notion, l'interrogent et la replacent dans une perspective plus globale, à l'échelle de la vie. Les seconds se concentrent sur ses signes visibles à l'école.

Les mots codés vont plus précisément de zzJcp à zzRmr, avec d'un côté une ouverture sur des questions existentielles et le sens de la réussite, de l'autre une focalisation sur le signe rapporté à la norme imposée par l'école.

279 Voir les tableaux VOSPEC Q5c variable fonction professionnelle A2 p. 1
p. 056-1058

Nuage des réponses à la question Q5

"Quels sont les 5 mots du dictionnaire pour vous l'expression : réussite scolaire ?"



Légende

- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 1
- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 2
- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 3
- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 4
- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 5
- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 6
- Réussite à partir d'observations obtenues de suite pour l'élève 7

L'axe 2 schématise la responsabilité professionnelle. Il reflète l'engagement de chacun, tourné préférentiellement vers une approche individuelle ou collective. Il met en opposition la vision des IEN et celle des enseignants généralistes. Les premiers sont très attentifs à la signification de la réussite et ses conséquences dans l'avenir, les seconds donnent la priorité à l'immédiateté et au présent scolaire.

Les mots codés vont de zzRsi à zzJap, avec d'un côté une centration sur l'avenir, avec notamment la gestion des non-réussites ponctuelles et de l'autre une attention à la qualité des pratiques scolaires, susceptibles d'entraîner le succès de tous.

L'axe 3, non représenté mais encore représentatif, est celui de l'explication de la réussite, allant de la simple affirmation à l'analyse des mécanismes en jeu. Il met en contraste zzJap et zzRfr. L'évaluation qualitative et les ressentis à propos des pratiques éducatives se heurtent aux facteurs favorisant cette réussite.

3.2. Les pratiques d'aides spécialisées

Dans les textes officiels, les aides spécialisées se différencient des aides généralistes et se distinguent entre elles. Dans les représentations en vigueur sur le terrain, il s'agit d'appréhender comment sont analysées et vécues les spécificités des aides à dominante pédagogique et à dominante rééducative.

3.2.1. Les aides à dominante pédagogique

Les représentations liées à la fonction de maître E, obtenues à partir des réponses à la question Q3 " *Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la fonction de maître E ?*" et issues plus largement des entretiens, permettent d'approcher les pratiques d'aide à dominante pédagogique et leur contexte.

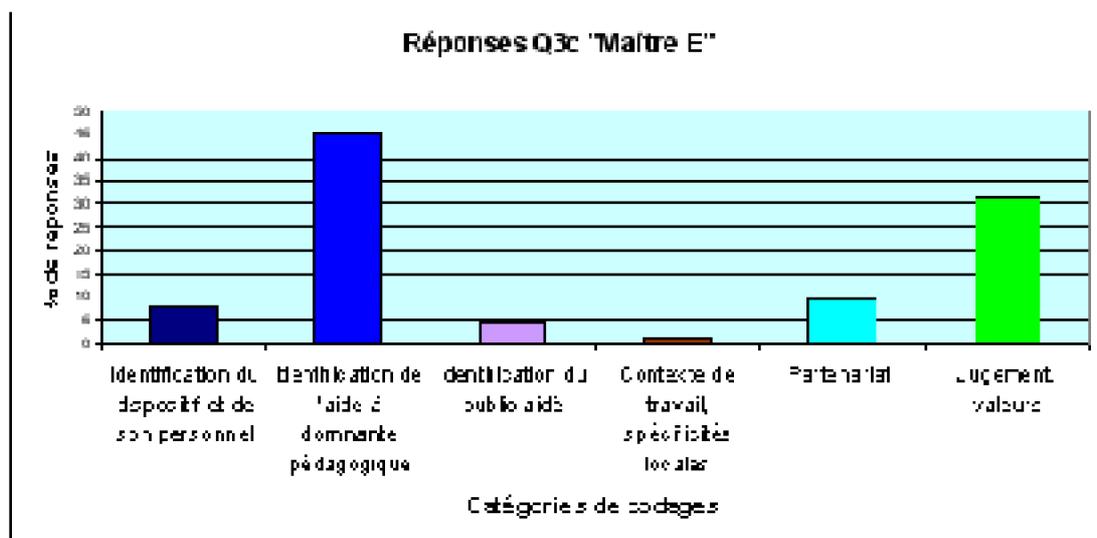
Le tableau de distribution des fréquences des formes graphiques Q3b montre l'emploi de 248 formes graphiques pour 359 mots. Cette dispersion, relativement réduite comparée à celle des autres questions, est pourtant trop étendue pour l'obtention de résultats significatifs avec les procédures statistiques retenues. La recherche de mots caractéristiques parmi les réponses Q3b, dépendantes de la variable spécialisation en AIS, fait cependant apparaître deux groupes ²⁸⁰. Les professionnels non spécialisés repèrent les maîtres E en employant préférentiellement le terme "petit-groupe" (valeur-test à 1,4) tandis que les spécialisés se caractérisent seulement par le non-emploi de cette expression.

La procédure de codage permet de réduire les formes graphiques initiales Q3b en Q3c, qui comprennent alors 14 formes codées distinctes ²⁸¹. Le tableau lexical Q3c ²⁸² répertorie la totalité de ces formes codées et permet de représenter par un histogramme les pourcentages de réponses.

²⁸⁰ Se reporter aux tableaux VOSPEC Q3b, variable AIS A2 pp. 1002-1003

²⁸¹ Voir la liste des mots Q3c par ordre de fréquence A2 pp. 1000

²⁸² Voir le tableau statistique de distribution des fréquences des formes graphiques Q3c A2 p. 999



Six pôles apparaissent ; par ordre décroissant : "identification, définition de l'aide à dominante pédagogique" (45,2 %), "jugements, valeurs" (31,5 %), "travail en partenariat" (9,8 %), "identification du dispositif et de son personnel" (8 %), "identification du public aidé" (4,4 %), "contexte de travail, spécificités locales" (1,1 %).

Le premier pôle regroupe tous les codages²⁸³ liés au *repérage de l'aide* elle-même : objets de travail, activités professionnelles, démarche (zzAob 22,6 %) ; mission, objectif général (zzAmi 14,8 %) ; modalités d'interventions (zzAin 7,2 %). La description affinée du travail d'aide à dominante pédagogique E, excepté le partenariat, correspond à un quart des réponses. Les missions et les signes extérieurs, dénotant un niveau de connaissance plus sommaire, en recouvrent presque autant. Le second pôle rassemble les codages en lien avec le *jugement*²⁸⁴ : valeurs, conceptions générales de l'aide (zzJcp 18,7 %) ; appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif E, ressentis (zzJap 12,8 %). La fonction de maître E appelle, à hauteur d'un tiers des réponses, des appréciations soit sur les pratiques de terrain, soit sur une conceptualisation de l'aide. Si la rumeur laisse entendre une bonne acceptation de ce métier, les réponses obtenues montrent à l'évidence d'importantes zones d'insatisfactions. Le *partenariat* vient occuper le troisième pôle avec environ une réponse sur dix, ce qui en fait une préoccupation globalement marginale. Cette notion comprend la collaboration externe (zzPex 8,1 %) et les échanges internes au RASED (zzPin 1,1 %). Ce dernier score très faible s'explique sans doute par le statut particulier du maître E qui ne bénéficiait pas, jusqu'à une date récente, d'heures de synthèses reconnues sur son temps de travail hebdomadaire. La dernière circulaire lui octroie désormais le même volume horaire dans ce domaine que ses collègues rééducateur et psychologue scolaire. Le quatrième pôle est relatif à *l'identification du personnel* (zzlsp 6,1 %) et des formes d'organisation de l'aide - en classe fermée, semi-ouverte ou en regroupement d'adaptation – ainsi que leur appellation (zzlor 1,9 %).

²⁸³ marqués par la lettre A

²⁸⁴ contenant la lettre J

La spécialisation est à la fois affirmée et contestée. Les deux derniers pôles, nettement moins importants, apparaissent comme périphériques. La difficulté est suggérée par l'identification de la population aidée (zzDpe 3,6 %) et le repérage des manifestations indésirables (zzDmd 0,8 %). Le contexte de travail et les spécificités locales sont à peine évoquées (zzTgé 1,1 %)

Le tableau de contingence Q3c²⁸⁵ montre que l'hypothèse d'homogénéité est rejetée. Les évocations obtenues sont dépendantes des trois variables professionnelles. Leur étude permet de préciser les positions communes ou divergentes chez les différents personnels.

Pour la variable spécialisation en AIS, les groupes, spécialisés et non spécialisés se différencient nettement²⁸⁶. Les *spécialisés* se focalisent sur le partenariat (zzPex : valeur-test à 2,3), sur les objets de travail, la démarche et les activités professionnelles (zzAob : valeur-test à 2). Les *non spécialisés* se centrent sur la dénomination utilisée et l'organisation du travail (zzlor : valeur-test à 3,1). Ils sont également sensibles aux modalités d'intervention (zzAin : valeur-test à 1,9) et à l'identification de la spécialisation (zzlsp : valeur-test à 1,4). Cette tendance montre toute la difficulté pour des généralistes à appréhender une aide spécialisée autrement que dans ses manifestations les plus extérieures. Elle souligne également leur peu d'appétence naturelle pour le travail en partenariat, alors que cette préoccupation est caractéristique des personnels spécialisés.

Pour la variable corps de métier, la recherche de mots distinctifs montre des intérêts particuliers dans chaque groupe déterminé²⁸⁷. Les *IEN* sont très attentifs à l'organisation des aides à dominante pédagogique (zzlor : valeur-test à 2,9) ainsi qu'à l'identification du personnel et de la spécialisation (zzlsp : valeur-test à 2,6). Ils évitent de porter des appréciations, jugements ou ressentis sur ce type d'aide (zzJap : valeur-test à -3). Les *formateurs* ont tendance à privilégier les conceptions relatives à cette aide (zzJcp : valeur-test à 1,8). Les *enseignants spécialisés* inclinent à évoquer activités professionnelles, objets de travail et démarches (zzAob : valeur-test à 1,8). Les *enseignants généralistes* se centrent sur des appréciations portées sur les pratiques ou le dispositif d'aide à dominante pédagogique existant (zzJap : valeur-test à 2,4). Ils sont également peu enclins à présenter des positions conceptuelles approuvant ou désapprouvant ce type d'aide (zzJcp : valeur-test à -1,7).

E69 Marina A2 p. 853

"Je pense que ce serait plus une aide pour l'enfant si c'était plus relié. (...) Je ne sais pas ce qu'elles font, ça c'est sûr."

E63 Hélène A2 p. 800

"Inefficacité, (...) étant donné qu'on n'a pas pris la peine de demander vraiment ce qui cloche, je ne vois pas bien à quoi ça peut servir."

L'application de la procédure VOSPEC à la variable fonction professionnelle fait

²⁸⁵ Voir le tableau de contingence Q3c A2 p. 1000

²⁸⁶ Se reporter aux tableaux VOSPEC Q3c, variable AIS A2 p. 1004

²⁸⁷ Se reporter aux tableaux VOSPEC Q3c, variable corps de métier A2 p. 1005-1006

apparaître des mots codés significatifs de groupes d'individus²⁸⁸ qui permettent d'affiner et de nuancer les résultats précédents. Les *IEN généralistes* colorent nettement la position générale des IEN (zzlor : valeur-test à 3,9 et zzJap : valeur-test à -2,2). Ils ont tendance à faire peu état de partenariat (zzPex : valeur-test à -1,4) ou d'activités professionnelles dans leur détail (zzAob : valeur-test à -1,5). Les *IEN AIS* sont par contre très préoccupés par la dimension partenariale du métier, interne et externe (zzPin : valeur-test à 2,6 et zzPex : valeur-test à 2,4). Comme leurs collègues, ils évaluent peu les pratiques ou le dispositif d'aide E (zzJap : valeur-test à -1,4). Les *maîtres E* orientent visiblement la position globale des enseignants spécialisés en présentant de façon préférentielle les détails de leurs activités professionnelles (zzAob : valeur-test à 2,1). Les *rééducateurs* évoquent le travail d'aide à dominante pédagogique à partir de la mission générale qui leur est attribuée (zzAmi : valeur-test à 1,4). Les *psychologues* sont davantage enclins à critiquer ces pratiques (zzJap : valeur-test à 2,1) et rejoignent sur ce point la position des *superviseurs* et des *directeurs d'école*. L'ensemble de ces résultats est représenté graphiquement sous forme de nuage page suivante.

Le premier axe²⁸⁹ donnant forme au nuage, l'axe 1, figure la connaissance de l'aide à dominante pédagogique allant d'un savoir formel à des observations critiques plus ou moins fondées. Il est déterminé par l'opposition entre les IEN et les formateurs. Les inspecteurs privilégient les aspects organisationnels tandis que les formateurs sont sensibles au sens à donner à ces pratiques d'aide. Cet axe résulte aussi de l'écart entre les réponses proposées qui vont de zzlor à zzJap, avec d'un côté une description des dispositifs existants, de l'autre une analyse plus ou moins élaborée de ces dispositifs ou des pratiques qu'ils permettent.

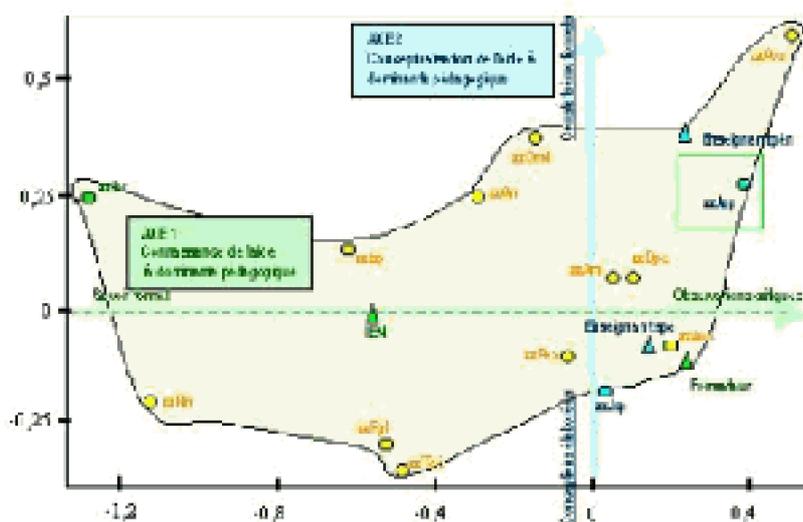
Le deuxième axe - ou axe 2 - est celui de la conceptualisation de l'aide allant d'un constat émotionnel à une élaboration théorique des pratiques possibles. Il provient d'un antagonisme entre enseignants généralistes et spécialisés. Les premiers émettent des opinions, y compris celle de ne pas en avoir par manque de connaissance de ce type d'aide; les seconds ont tendance à se positionner comme professionnels et à expliciter cette pratique. Les mots codés influencent également l'axe 2 : ils vont de zzJap à zzJcp, c'est-à-dire d'observations critiques à des valeurs ou conceptions élaborées de cette aide.

288 Se reporter aux tableaux VOSPEC Q3c, variable fonction professionnelle A2 p. 1007-1010

289 Voir tableaux CORBIT Q3c corps de métier A2 p. 1012

Nuage des réponses à la question Q3

"Quels sont les 5 mots ou expressions qu'évoque pour vous la fonction de maître E ?"



Légende

- ▲ Fonction professionnelle ME1 (dominante) pour l'axe 2
- ▲ Fonction professionnelle ME2 (dominante) pour l'axe 2
- Réponses collectives dominantes pour l'axe 1
- Réponses collectives dominantes pour l'axe 2
- Réponses collectives dominantes pour l'axe 1
- Réponses collectives dominantes pour l'axe 2
- Réponses collectives autres

Le troisième axe, non représenté mais encore représentatif, souligne un aspect praxéologique, allant d'une pratique réfléchie à réflexive. Les mots codés zzJcp sont en contraste avec zzAou, marquant la priorité donnée aux concepts ou aux contingences pratiques regroupant outils et supports utilisés.

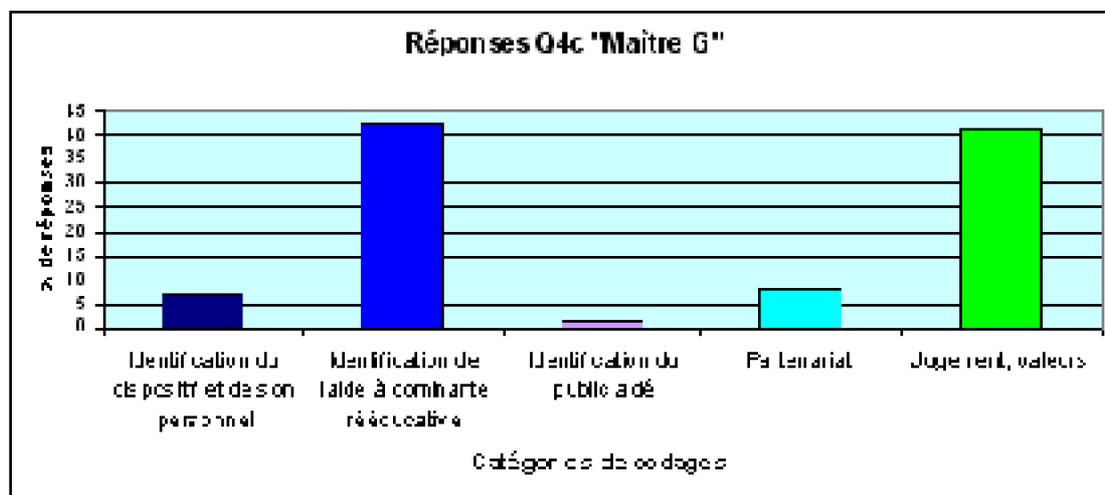
Ces résultats peuvent se préciser encore. Le nuage présenté dans la partie méthodologique à partir de la variable fonction professionnelle se développe de façon identique à celui-ci autour de l'axe 1, et introduit quelques nuances pour l'axe 2. Avec la variable fonction professionnelle, une attention significative est portée sur la mise en œuvre du partenariat tandis qu'avec la variable corps de métier, c'est le bien-fondé de l'aide à dominante pédagogique qui partage les fonctionnaires. Au plus près du terrain, la collaboration par ses défaillances mêmes est une réelle préoccupation alors qu'en plus haut lieu le débat revêt un aspect plus conceptuel.

3.2.2. Les aides à dominante rééducative

Les représentations liées à la fonction de rééducateur, obtenues à partir des réponses à la question Q4 "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la fonction de maître G ?" permettent de répertorier les pratiques d'aide rééducative au sein de l'école.

Le tableau de distribution des fréquences des formes graphiques Q4b montre l'emploi de 291 formes graphiques distinctes pour 363 réponses. Cette dispersion, la plus grande de toutes les séries de questions, rend les données obtenues avec les procédures statistiques présentées peu significatives. Les réponses Q4b, dépendantes de la variable spécialisation en AIS, révèlent néanmoins l'existence de deux groupes²⁹⁰. Les professionnels *spécialisés* laissent poindre un constat préoccupant à propos de la méconnaissance des métiers de l'aide spécialisée (méconnaissance : valeur-test à 1,1). Les *non spécialisés* leur opposent de façon plus marquée le terme de confiance (valeur-test à -1,6).

La procédure de codage permet de réduire les formes graphiques initiales Q4b en Q4c, dont les résultats comprennent alors 12 formes codées distinctes²⁹¹. Le tableau des catégories et codages Q4c²⁹² classe ces formes codées selon cinq pôles.



Figurent, par ordre décroissant : "identification, définition des aides" (42,1 %), "jugements, valeurs" (41,3 %), "travail en partenariat, mise en relation" (8,1 %), "identification du dispositif et de son personnel" (7 %), "identification de la population aidée" (1,4 %).

L'identification et la définition de l'aide à dominante rééducative regroupe les objets de travail, les activités professionnelles, la démarche (zzAob 29,8 %), les missions et objectifs généraux (zzAmi 6,3 %), les modalités d'intervention (zzAin 3,6 %), les outils et

²⁹⁰ Voir les tableaux VOSPEC Q4b, variable AIS A2 pp. 1029-1030

²⁹¹ Voir la liste des mots Q4c par ordre de fréquence A2 p. 1028

²⁹² Voir le classement des mots Q4 à partir du codage pp. 1025-1026 et le tableau statistique de distribution des fréquences des formes graphiques Q4c A2 p. 1027

supports utilisés (zzAou 2,5 %). La connaissance précise des pratiques (zzAob et zzAou) s'élève à plus d'un tiers des réponses. Comparativement à l'aide E, l'aide G est appréhendée de façon plus fine et plus approfondie. Les formules stéréotypées (zzAmi) ou la description de signes extérieurs (zzAin) restent peu nombreuses. Les *jugements et valeurs* représentent plus de 40 % des réponses. Ils réunissent les conceptions se rapportant à l'aide à dominante rééducative (zzJcp 17,9 %) et les appréciations ou ressentis concernant les pratiques (zzJap 23,4 %). Si la proportion de réponses de nature conceptuelle est équivalente en E et en G, les remarques à tendance évaluative sont par contre deux fois plus nombreuses. Représentant environ un quart des réponses, elles sont l'indice de positions tranchées, voire passionnées. Le travail en *partenariat* occupe une place timide avec moins de 10 % des réponses, cumulant des notions de collaboration globale (zzPgl 0,6 %), interne (zzPin 2,5 %), externe (zzPex 5 %). Ce score, très légèrement inférieur à celui obtenu pour la fonction E, confirme l'insuffisance d'attention accordée à cet aspect fondamental. La connaissance *du dispositif et de son personnel* rassemble, dans des résultats similaires à ceux de l'aide E, l'identification de la spécialisation G (zzlsp 6,1 %), et de l'organisation des aides (zzlor 0,9 %). L'identification de la difficulté, se limitant à celle de *la population aidée* (zzDpe 1,4 %) constitue enfin un élément marginal par rapport à l'ensemble des réponses obtenues.

L'étude du tableau de contingence Q4c²⁹³ montre que, l'hypothèse d'homogénéité étant rejetée, les évocations obtenues sont dépendantes des trois variables professionnelles.

Pour la variable spécialisation en AIS, la recherche de mots caractéristiques fait apparaître deux groupes²⁹⁴. Le personnel *spécialisé* met en avant la notion d'équipe et de partenariat (zzPex : valeur-test à 2,4 et zzPin : valeur-test à 1,5). Il se soucie peu d'exposer les modalités d'intervention. C'est ce que retient par contre le groupe des *généralistes* (zzAin : valeur-test à 1,4) qui à l'inverse du groupe précédent n'évoque pratiquement jamais le partenariat avec les collègues spécialisés.

Pour la variable corps de métier, les évocations recueillies déterminent quatre groupes. Les *IEN* se caractérisent par l'emploi massif de jugements à tendance défavorable (zzJap : valeur-test à 3,4). Les mots évoqués s'éloignent fortement de descriptions ou préoccupations concrètes (zzAob : valeur-test à -3,2 ; zzAin : valeur-test à -2,1 ; zzAou, valeur-test à -1,5). Les *formateurs* présentent en priorité les objets de travail et activités professionnelles du rééducateur²⁹⁵ (zzAob : valeur-test à 2,1).

E31 Christelle (Formatrice IUFM option E, conseillère pédagogique) A1 p. 443

Leur rôle c'est de restaurer chez l'enfant, c'est-à-dire de donner à l'enfant une envie qu'il n'avait pas ou qu'il n'avait plus ou qu'il n'a pas pu mettre en place.(...) Il y a des enfants qui ont besoin de reprendre une confiance en eux parce qu'ils n'ont jamais été en situation de réussite, enfin d'être reconnu comme

²⁹³ Voir le tableau de contingence Q4c A2 p. 1028

²⁹⁴ Voir les tableaux VOSPEC Q4c, variable AIS A2 p. 1031

²⁹⁵ comprenant également les démarches et les actions spécifiques du rééducateur

réussissant. Il y a d'autres enfants, au contraire, ils ont besoin de contrôler des émotions, de se contrôler et c'est le rééducateur qui va les aider à faire ça à partir de ce qu'il a appris à faire, de ce qu'il sait faire et puis aussi de ce qu'il est, je crois que ça, ça joue beaucoup.

E34 Nina (Conseillère pédagogique) A1 p. 475

Détour, (...) je reste persuadée que c'est en prenant des activités qui plaisent à l'enfant qu'on peut les rattacher à des apprentissages. L'utilisation de son intérêt pour le jeu... c'est comme ça qu'on peut l'amener progressivement à affronter l'inconnu et à y trouver de la satisfaction. Je retiendrais déclencher l'envie d'apprendre et rattacher aux apprentissages.

Les enseignants généralistes exposent également dans une plus faible proportion les activités rééducatives (zzAob : valeur-test à 1,5) et se concentrent sur les modalités d'intervention (zzAin : valeur-test à 2,4). Ce sont donc eux qui colorent nettement le résultat obtenu avec la variable précédente.

E68 Anne (Enseignante CP) A2 p. 847

Psychomotricité, connaissance du corps...La psychomotricienne aide déjà à cette connaissance-là qui est un pré-requis, c'est un mot qui est banni aujourd'hui mais je trouve qu'il dit très bien ce qu'il veut dire... Si je ne connais pas mon corps, je ne me situe pas par rapport à mon corps, je ne connais pas la droite/ la gauche, le haut/ le bas... comment je vais faire pour apprendre à lire ?

E78 Jean-Noël (Directeur, CM2) A2 p. 932

Ils ont un seul enfant à la fois, c'est plus facile de s'investir. C'est vrai qu'on travaille différemment avec un enfant et avec vingt.

Les enseignants spécialisés montrent une tendance à conceptualiser cette aide et à en montrer la dimension éthique (zzJcp : valeur-test à 1,9).

E47 Marie-Céline A2 p. 614

Egards, je n'arrive pas à trouver exactement ce que je veux dire... c'est un peu ça, faire attention à l'enfant, le respecter comme personne, ne pas le manipuler, ne pas être dans la toute puissance, c'est l'écoute, l'empathie mais en faisant attention à ce qu'on est et à ce qu'on fait. (...) Rééduquer, c'est prendre l'enfant là où il en est et essayer de lui faire découvrir les chemins qui mènent à ceux de l'école.

E48 Grégory A2 p. 627

"Humilité parce qu'il faut savoir effectivement oublier que l'on sait plein de choses pour être suffisamment à l'écoute de ce que l'enfant nous dit ou veut nous dire verbalement ou autrement. (...) Ça participe de la reconnaissance de l'autre en tant que sujet. Il ne sera sujet plein et entier que si je l'autorise à être plein et entier c'est-à-dire comme il est, qu'il soit lui totalement. Il faut donc bien que je m'efface un petit peu, que je me fasse discret dans mon écoute s'il veut exister pleinement. Et sujet parce que c'est lui qui va s'aider. Je veux bien l'aider à s'aider, à sortir du piège de sa problématique.

Pour la variable fonction professionnelle, la recherche de mots caractéristiques met en évidence de plus petits groupes dont les choix éclairent les orientations précédentes. Les inspecteurs IA/IGEN, ayant une fonction d'encadrement élevée soutenus par les IEN AIS

sont les personnels les plus critiques par rapport aux rééducateurs (respectivement zzJap : valeur-test à 3,3 et 1,6). Ils ne s'arrêtent pas à présenter les activités professionnelles mises en œuvre (respectivement zzAob : valeur-test à - 2,5) mais les jugent en abondance. Les *IEN généralistes* sont pour leur part davantage préoccupés par l'organisation de ces aides (zzlor : valeur-test à 2,1). Parmi les *formateurs* évoqués précédemment, ce sont les personnels appartenant à l'équipe de circonscription qui sont le plus sensible aux objets de travail des rééducateurs (zzAob : valeur-test à 2,6). Les *maîtres E* ainsi que les *enseignants généralistes* sont également fortement attachés à cette dimension (respectivement zzAob : valeur-test à 2,4 et 2). Les *rééducateurs* donnent nettement la priorité à la conceptualisation de l'aide qu'ils mettent en place (zzJcp : valeur-test à 2,2) et infléchissent de ce fait le résultat obtenu pour le groupe global des enseignants spécialisés.

L'ensemble de ces résultats est représenté graphiquement page suivante.

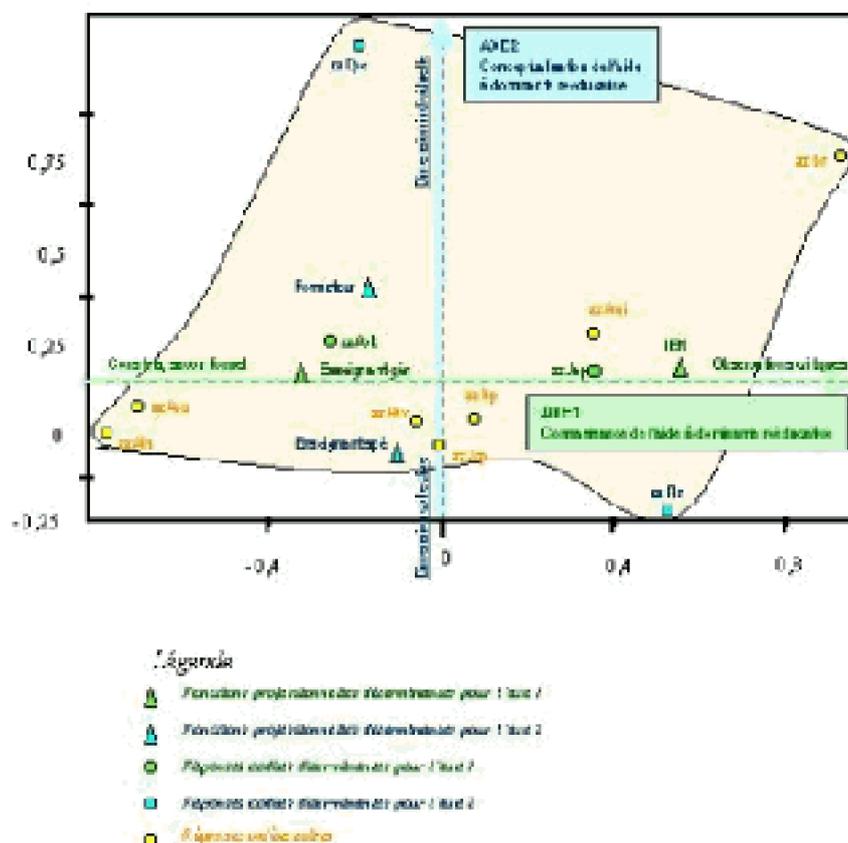
Les deux facteurs donnant principalement forme au nuage sont symbolisés par les axes 1 et 2.

L'axe 1 apparaît comme celui de la connaissance de l'aide rééducative partant de constats ou de savoirs formels jusqu'à une analyse plus ou moins infiltrée d'idéologie. Il oppose la posture des enseignants généralistes à celle des IEN. Les premiers s'attachent aux activités mises en place tandis que les seconds se centrent sur des appréciations en rapport avec les résultats obtenus, réels ou fictifs. Les mots codés, conjoints à cet écart, vont de zzAob à zzJap.

L'axe 2 met en scène la conception de l'aide rééducative, allant d'une position individualiste à une position privilégiant les interactions. Il met en dissension les préoccupations des formateurs et celles des enseignants spécialisés. Les uns sont attentifs aux activités professionnelles, notamment aux individus concernés par ces aides, mais ont tendance à négliger les aspects de partenariat ; les autres sont préoccupés par le sens et la conception de ces activités.

Nuage des réponses à la question Q4

" Quels sont les 5 mots ou expressions qu'évoque pour vous la fonction de maître G ? "



Les mots codés vont de zzDpe à zzPin, avec d'un côté une centration sur les personnes aidées et de l'autre une attention à la dimension d'équipe.

L'axe 3, non visible, évoque à nouveau le premier. Il fait de l'analyse de pratique une ligne conflictuelle allant du constat de modalités concrètes à une conceptualisation des pratiques appuyées sur des valeurs. Il met en effet en jeu zzAin, modalités d'intervention, en les opposant à zzJcp, valeurs et conceptions attachées à l'aide.

3.3. Le RASED

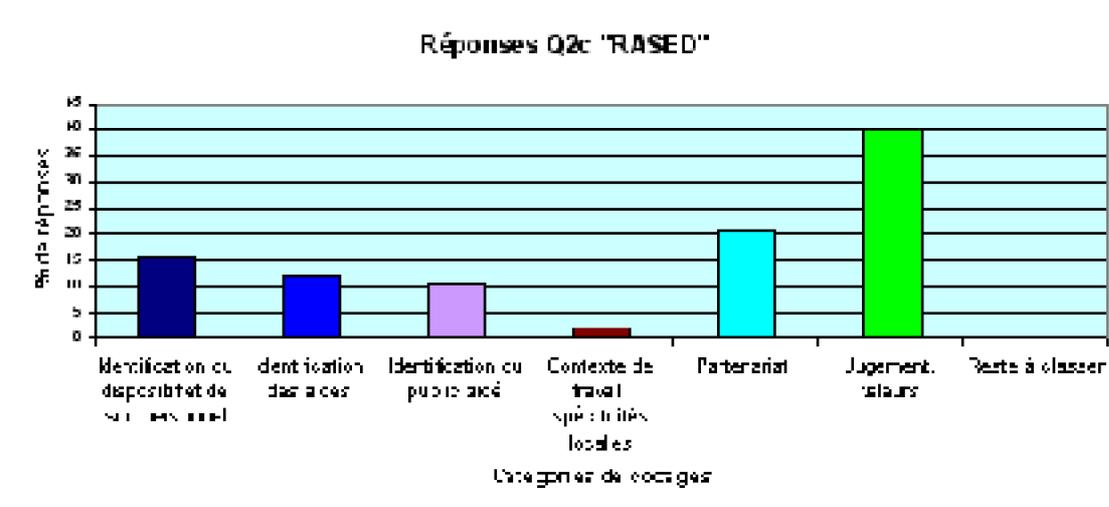
Les représentations liées au RASED, émergent lors d'anecdotes vécues sur le terrain ou de réflexions plus générales, ont également été suscitées par la question Q2 " Quels sont les cinq mots ou expressions qu'évoque pour vous le sigle RASED ? "

Le tableau lexical des résultats Q2b montre l'emploi de 264 formes graphiques distinctes pour 379 réponses. C'est une des dispersions les plus réduites de toutes les

séries de réponses ; elle est cependant encore trop importante pour que les données obtenues avec les procédures statistiques présentées soient significatives. Dans la recherche de mots caractéristiques d'un groupe donné, appliquée aux réponses Q2b et à la variable spécialisation en AIS, un seul résultat mérite attention. Le groupe des professionnels *spécialisés* évoque de façon privilégiée le mot "équipe" (valeur-test à 1,8) tandis que les *non spécialisés* ont tendance à l'éviter (valeur-test à - 1,8).

La procédure de codage permet de réduire les formes graphiques initiales Q2b en Q2c, dont les éléments se répartissent alors selon 15 formes codées distinctes²⁹⁶.

Le tableau des catégories et codages Q2c²⁹⁷ classe ces évocations en sept pôles.



Apparaissent par ordre décroissant : "jugement, valeurs concernant le RASED" (39,1 %), "travail en partenariat, mise en relation" (20,9 %), "identification du dispositif et de son personnel" (15,6 %), "identification, définition des aides" (11,9 %), "identification du public aidé, représentations de l'enfant en difficulté" (10,2 %), "contexte de travail spécificités locales" (2%), "reste à classer" (0,3 %).

Le pôle majoritaire regroupe tous les codages en lien avec le *jugement* contenant la lettre J : zzJap appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis (22,2 %) et zzJcp, valeurs, conception générale de l'aide (16,9 %). Le sigle RASED appelle en premier lieu, pour deux réponses sur cinq, un débat sur sa validité, autrement dit le bien-fondé de son fonctionnement et des pratiques d'aides proposées. Le second pôle important réunit les codages liés au *partenariat*, contenant la lettre P : zzPgl, notion globale de partenariat (7,7 %) ; zzPin liens internes au sein du RASED (2,6 %) ; zzPex liens "externes" entre RASED, enseignants, familles etc. (10,6 %). La collaboration, sous une forme limitée au dispositif RASED ou étendue en réseau est évoquée une fois sur cinq. Ce résultat est nettement plus important que celui observé pour chacune des fonctions d'aide. Mais il apparaît d'emblée comme peu élevé étant donné qu'il s'agit de la

²⁹⁶ Voir la liste des mots Q2c par ordre de fréquence A2 p. 974

²⁹⁷ Voir le classement des mots Q2 à partir des codages A2 pp. 971-972 et le tableau statistique de distribution des fréquences des formes graphiques Q2c p. 973

nature et de l'intérêt même du dispositif. Vient ensuite en troisième pôle *l'identification du dispositif et de son personnel*, marqué par la lettre I : zzlsp, identification du personnel, des spécialisations (8,5 %) ; zzlor, identification du dispositif, de son appellation, de son organisation (7,1 %). L'importance de la reconnaissance des nœuds et de leur organisation est affirmée une fois sur six. *L'identification et la définition des aides*, de même que *l'identification du public aidé* rejoignent le point précédent. Le réseau est aussi identifié par la mission qui lui est confiée (11,9 %, soit environ une fois sur dix) et par la population aidée (10,2 % soit environ une fois sur dix). Les pôles suivants perdent nettement en importance. Le contexte de travail, les spécificités locales évoquant des moyens matériels, des effectifs ou le secteur géographique à couvrir sont peu marqués (2 %) et n'apparaissent pas de ce fait au centre des préoccupations. Un reste, de quantité négligeable (0,3 %), pose néanmoins un problème de fond important. L'expression *maître_classe* est inclassable. L'enseignant de la classe fait-il partie du RASED ? Non, à proprement parler, il n'est pas spécialisé et donc hors réseau selon l'expression courante.

Si ces résultats donnent un premier aperçu des centres d'intérêt et leur importance à l'échelle de la totalité des données, la recherche peut se poursuivre avec l'étude du tableau de contingence Q2c²⁹⁸. Le rejet de l'hypothèse d'homogénéité conduit à affirmer que les évocations obtenues sont dépendantes des variables professionnelles.

Pour la variable spécialisation en AIS, la recherche de mots caractéristiques²⁹⁹ permet d'isoler deux groupes dont les évocations sont représentatives. Les *non spécialisés* privilégient l'identification du dispositif et de son personnel (zzlsp : valeur-test à 2) qui couvre aussi bien la négation de la spécialisation, l'absence de formation, que la reconnaissance de compétences spécifiques. Les *professionnels AIS* par contre évitent cette dimension (zzlsp : valeur-test à -2). Ils se centrent à la fois sur le partenariat (zzPgl : valeur-test à 3 ; zzPex : valeur-test à 2) et la conception de pratiques liées au RASED (zzJcp : valeur-test à 2,2) tandis que leurs collègues négligent ces deux aspects (les valeur-test sont semblables en négatif). La spécialisation apparaît, de façon redondante, comme un critère de sensibilisation au travail en équipe. La complexité des éléments à traiter vaut qu'ils soient appréhendés à plusieurs. La collaboration apparaît ainsi comme un gage de soutien mutuel, d'encouragement à la persévérance et à la créativité.

En ce qui concerne la variable corps de métier, la recherche de mots caractéristiques, met en évidence quatre groupes aux évocations représentatives.³⁰⁰

Les *IEN* portent principalement un regard évaluatif et critique sur le RASED (zzJap: valeur-test à 2,9), sans expliciter les objets de travail et les activités de ce dispositif (zzAob : valeur-test à -2,3). L'observation plus fine de ces données³⁰¹ montre que les inspecteurs généralistes s'écartent de cette tendance et privilégient l'identification de la

²⁹⁸ Voir A2 p. 974

²⁹⁹ Se reporter aux tableaux VOSPEC Q2c variable AIS A2 p. 978

³⁰⁰ Se reporter aux tableaux VOSPEC Q2c variable corps de métier A2 pp. 979-980

³⁰¹ Se reporter aux tableaux VOSPEC Q2c variable fonctions professionnelles A2 pp 981-984

spécialisation liée au RASED tandis que les inspecteurs AIS ou ayant des postes à responsabilité élevée la renforcent.

Les *formateurs*, au contraire, sont sensibles aux pratiques mises en œuvre (zzAob : valeur-test à 3,2). Ils ne mettent pas en avant le caractère spécialisé de ce dispositif (zzlsp: valeur-test à -2,2). Parmi eux les professionnels exerçant en IUFM privilégient les aspects conceptuels.

Les *enseignants spécialisés* font bloc dans leur intérêt pour le partenariat (zzPgl : valeur-test à 2,6 et zzPex : valeur-test à 2,3). C'est le seul point qui caractérise leur corps de métier. Ce résultat éclaire celui obtenu précédemment : ce sont les professionnels de RASED qui orientent la position globale du groupe des spécialisés en faveur de la collaboration. Ils affichent avec force l'importance et la nécessité de cette dimension au cœur de leurs pratiques. En contrepartie, ils évoquent peu l'objet de leur travail, leurs activités ou démarches (zzAob : valeur-test à -2,4). Or l'étude plus fine permise par la variable fonction professionnelle montre que les maîtres E sont nettement moins concernés par le partenariat. Pour eux, la valeur-test la plus élevée dans ce domaine ne dépasse pas 0,9, c'est-à-dire qu'elle n'est pas représentative de leur groupe. Cumulée avec les autres, celle des rééducateurs (zzPgl valeur-test à 4 ; zzPex valeur-test à 1,7) et des psychologues (zzPex valeur-test à 1,8) elle le devient artificiellement. Aucun autre résultat d'ailleurs ne caractérise les maîtres chargés d'aide à dominante pédagogique, les réponses étant par trop dispersées. Ceux-ci apparaissent de ce fait avec des préoccupations peu homogènes, témoignant ainsi d'une reliance relâchée voire inexistante.

Les *enseignants généralistes* se centrent quant à eux sur les aspects généraux ou visibles des RASED (zzAmi : valeur-test à 2,6 ; zzAin : valeur-test à 2). Les missions institutionnelles ou les modalités d'intervention constituent les aspects les plus immédiats et ne témoignent pas d'une connaissance approfondie des activités déployées en synergie avec les leurs. La conception des pratiques qui représente le point le moins souvent évoqué (zzJcp : valeur-test à -2,7) va d'ailleurs dans le sens d'une approche superficielle des aides spécialisées.

Ces résultats peuvent être visualisés page suivante sous forme de nuage.

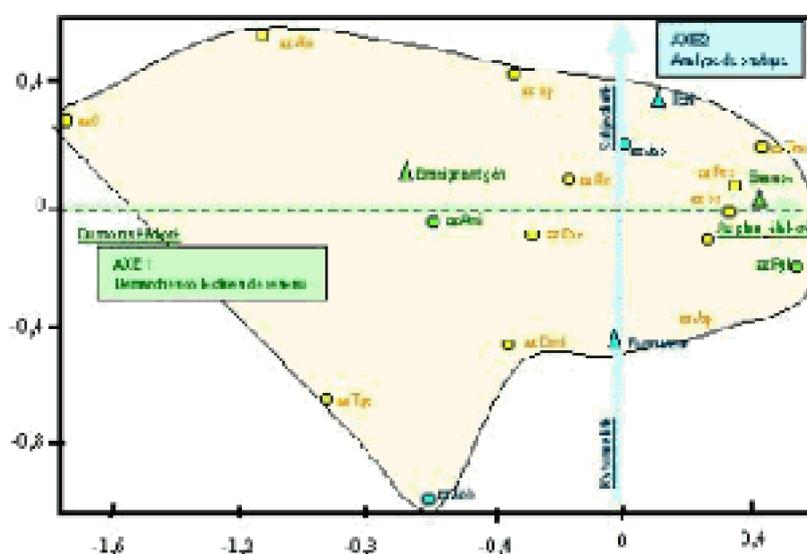
L'axe 1 désigne les démarches collectives de réseau, plus ou moins élaborées, mises au service de la mission d'aide particulièrement dévolue au RASED. Il dépeint le partenariat comme thème d'affrontement plus ou moins marqué entre ceux qui y sont indifférents et ceux qui cherchent à le mettre en place. Cette ligne de partage est déterminée par les positions des enseignants généralistes opposées à celles des spécialisés d'une part et les mots codés zzAmi et zzPgl. Ces deux éléments ont tendance, dans ce cas, sinon à se superposer, tout du moins à être convergents. Cet axe présente d'un côté une focalisation sur des finalités globales aux moyens indéterminés et de l'autre une priorité donnée à des formes générales de travail en commun.

L'axe 2 apparaît comme celui de la connaissance des pratiques en général, allant d'une subjectivité débridée à une objectivité contenue par un cadre éthique et théorique. Il met en opposition le corps des inspecteurs et celui des formateurs. Les premiers portent un regard critique, peu étayé sur des éléments objectifs, vis à vis de pratiques mises en

place par le RASED tandis que les formateurs présentent de façon plus distanciée la nature des activités proposées. Les mots codés appuyant cette différence vont de zzJap à zzAob et dessinent deux approches dissonantes. Les jugements suscités par l'évocation du sigle témoignent d'affects peu contrôlés, d'infiltrations émotives prépondérantes marquées par la suspicion. Ils s'élèvent contre des observations confiantes décrivant des pratiques ou ce qu'elles sont supposées être.

Nuage des réponses à la question Q2

"Quelle sont les 5 mots ou expressions qu'il/elle a pour vous le sigle RASED ?"



Légende

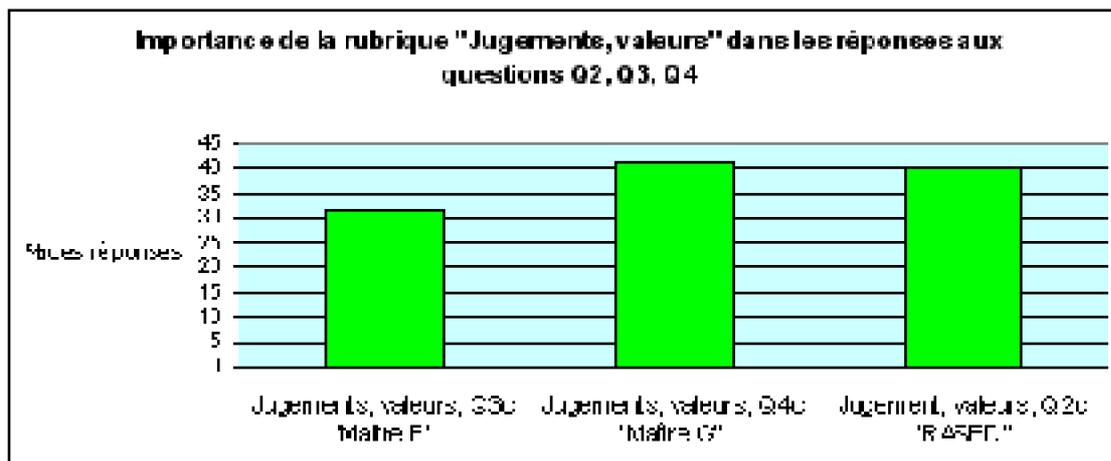
- Professionnels professionnels et/ou administratifs pour l'école 3
- Professionnels professionnels et/ou administratifs pour l'école 2
- Réponses autres professionnels et/ou administratifs pour l'école 1
- Réponses autres professionnels et/ou administratifs pour l'école 2
- Réponses autres professionnels

L'axe 3, non représenté mais apportant un éclairage complémentaire, introduit une dimension partenariale fine, à l'interne du RASED, allant de son affirmation à sa critique. Il place en effet d'une part les IEN à l'opposé des enseignants spécialisés et d'autre part zzJap à zzPin.

Le bilan de ce repérage statistique revêt une apparence plutôt sombre. L'analyse des représentations recueillies chez l'ensemble des professionnels concernés par les aides à l'école et leur organisation en RASED fait apparaître deux préoccupations fondamentales liées au travail en réseau. L'une a trait à la connaissance des aides et des fonctions

spécialisées ; l'autre au partenariat.

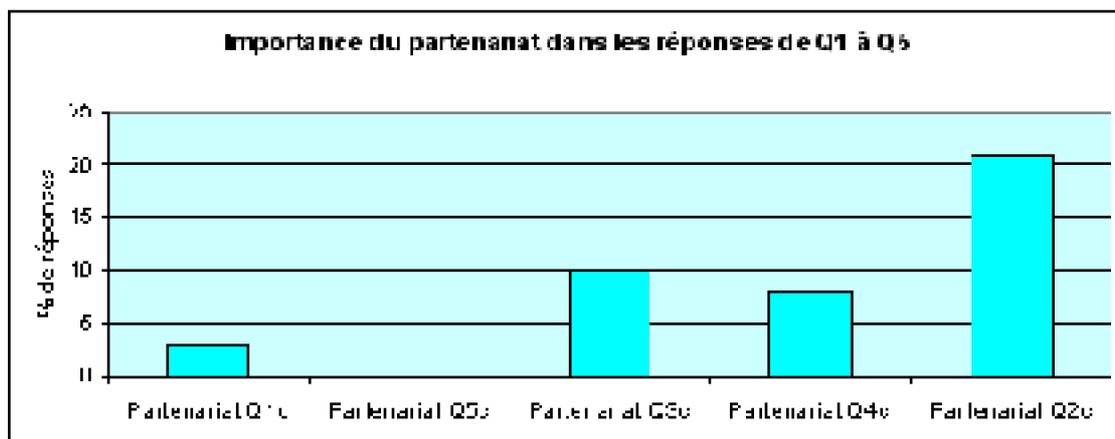
La connaissance des aides et des fonctions spécialisées draine un nombre important de représentations. Elle tend à mettre en opposition des acteurs qui possèdent un savoir à la fois concret et conceptualisé à d'autres qui avouent leur ignorance parfois quasi totale en ce domaine. Ce déficit rend difficile l'identification des partenaires potentiels et alimente des opinions non fondées ou des positions idéalisées.



Comme le montre le graphique récapitulatif précédent, le travail en réseau appelle principalement soit des représentations défavorables liées à des conceptions controversées ou des pratiques insatisfaisantes, soit des définitions théoriques reflétant des aspirations loin d'être atteintes.

Chez les supérieurs hiérarchiques, la tendance est à l'orage. Leurs réactions, peu nuancées, peuvent traduire un manque de professionnalisme notoire des aidants, des a priori défavorables à leur égard ou un panachage de ces deux suppositions. En posant comme postulat que les maîtres E et G ne sont pas des professionnels plus mauvais que le commun des enseignants généralistes - simplement humains, ni parfaits, ni exécrables - la défiance à leur égard pourrait être l'écho d'un malaise à explorer. Par ailleurs, chez les enseignants généralistes, le manque de présence effective du RASED introduit un biais certain. Les aides susceptibles d'être apportées sont soit idéalisées, soit rejetées. L'image archétypale qui s'en dégage est celle d'un jugement extrême : ange ou démon, la position médiane étant rarement suggérée. Elle nuit inéluctablement à la qualité du travail commun.

Le thème du partenariat fait l'objet, en creux, d'une autre préoccupation tout aussi conséquente. Le peu d'importance accordé au thème de la collaboration et du partenariat montre plus précisément des réseaux en mal de sève. Les connexions établies entre personnel de RASED et maîtres d'école sont en souffrance : elles ne font l'objet ni d'un intérêt professionnel spontané, ni de préoccupations liées intrinsèquement à la difficulté ou à la réussite des élèves.



Dans l'imaginaire collectif, le RASED souffre d'un manque de reliance interne. Il a tendance à être perçu comme un dispositif parallèle non intégré aux équipes d'enseignants. Il semble aussi non intégratif, autrement dit cultivant son identité, tout comme le font aussi nombre de généralistes. Les professionnels non spécialisés et notamment les enseignants généralistes se situent spontanément en dehors de "l'équipe de réseau" quand ils parlent de leur travail avec le RASED. Certains revendiquent pourtant une place dans ce groupe, en se positionnant comme partie-prenante d'un fonctionnement réticulaire, à égalité avec les spécialisés. La collaboration avec le personnel spécialisé apparaît ainsi comme un thème privilégié opposant de façon plus ou moins marquée ceux qui s'en désintéressent et ceux qui cherchent à le mettre en place. Une autre image archétypale, guère plus nuancée que la précédente, surgit de ce constat : le spécialisé oscille de l'acteur solitaire au partenaire solidaire.

En contrepoint, apparaît une dimension éthique. La manière de considérer autrui et de parler de lui, qu'il soit professionnel, parent ou élève, détermine la qualité relationnelle des échanges. Elle engage ainsi la portée éducative des pratiques et l'efficacité de l'ensemble du système scolaire. La posture adoptée détermine la qualité des échanges professionnels et laisse entrevoir la question de la parole au cœur du partenariat.

La partie suivante est l'occasion d'approfondir, par une étude qualitative de la totalité des entretiens, les deux principales préoccupations mises à jour. Nous allons ainsi étudier à la lumière successive des concepts de réseau, reliance et parole les dysfonctionnements liés à la connaissance des pratiques d'aide et au partenariat entre acteurs.

En résumé

L'étude statistique des représentations suscitées par les expressions constitutives de l'existence du RASED - "enfants en difficulté", "réussite à l'école", "maître E", "maître G", "RASED" – conduit à dégager les réponses significatives par groupes de professionnels interviewés.

La notion de difficulté appelle des remarques tournées majoritairement vers l'élève, accompagnées de jugement de valeur sur la situation. Spontanément, elle suscite peu d'actions permettant d'endiguer ou de lutter contre les manifestations décrites. Parmi elles, le partenariat est presque inexistant. Les réponses recueillies s'organisent selon

deux axes identiques d'analyse des situations oscillant chacun d'une centration soit sur l'élève, soit sur le professionnel.

La notion de réussite est déconnectée de toute évocation ayant plus ou moins trait à celle d'équipe. Elle est abordée dans une perspective individuelle principalement liée à l'élève. Deux axes se dégagent : l'un positionne les interviewés selon leur analyse de la réussite, l'autre selon leur mode d'engagement.

La fonction de maître E, tout comme celle de maître G, occasionne peu de représentations liées à la collaboration. Les réponses obtenues sont symétriques pour les deux dominantes. Elles se répartissent en premier lieu sur l'axe de la connaissance concrète de l'aide considérée et en second lieu sur celui de sa conceptualisation.

Le sigle RASED déclenche pour sa part le total le plus conséquent d'évocations liées au partenariat (1/5). Mais, ce résultat apparaît modeste étant donné qu'il s'agit de la nature et de l'intérêt même du dispositif. Les expressions recueillies se ventilent selon l'axe du partenariat qui oppose partisans et indifférents, et celui de la connaissance des pratiques allant d'une subjectivité débridée à une objectivité cadrée.

Les traits dominants qui résultent de cette étude mettent en lumière deux préoccupations fondamentales source de conflit : la connaissance des pratiques mettant en contraste initiés et ignorants, le déficit de représentation liée au partenariat créant un antagonisme entre ceux qui le souhaitent et ceux qui le tiennent pour superflu.

Troisième partie. Les dysfonctionnements de la collaboration enseignants spécialisés / enseignants généralistes

Chapitre 1. Le RASED, un réseau peu opérationnel

Le halo d'inculture à propos du RASED incite à l'exploration. Qu'en est-il exactement de la connaissance du dispositif et des fonctions qui le composent ? Quels sont les liens développés entre les différents acteurs en présence ? Le RASED est ici étudié à partir des caractéristiques principales d'un réseau : identification des pôles et qualité des connexions³⁰². Ce repérage va dévoiler progressivement les lacunes de l'organisation actuelle.

³⁰² Le terme de connexion est à entendre dans le cadre du concept de réseau. Il recouvre l'ensemble des contacts établis entre deux nœuds d'un réseau ainsi que le mode de fonctionnement permettant les échanges.

1.1. Un dispositif méconnu et mal jugé

1.1.1. Une méconnaissance globale inquiétante

Les mots utilisés pour évoquer le RASED, son appellation et son organisation ³⁰³ expriment avec force l'inadéquation du sigle employé ou le peu de consistance de ce qu'il représente. Dans de nombreuses interviews, la désignation institutionnelle est peu appréciée et suscite des évocations à connotation négative comme "machin", "sigle horrible", "sigle peu compris", "barbare". Elle se révèle incompréhensible ou difficile d'accès pour les familles et les enseignants généralistes. Cette dénomination est une première entrave à la lisibilité et à la reconnaissance du dispositif :

E21 Patricia A1 p. 287

" D'une certaine façon ça doit évoquer, pour des tas de gens, un "machin" dont on ne sait pas ce que c'est".

E18 Gabriel A1 p. 248

Qu'est-ce que c'est que ce sigle horrible qui associe à la fois le néant RAS, ras, ras le bol, ras etc. et puis qui rime avec skinhead ? (...) C'est aussi un sigle peu compris par la communauté éducative, les acteurs... Que vous alliez n'importe où, les RASED, si on dit RASED, pff !!! ...

Une seconde gêne a trait aux jeux de mots ou allusions désobligeantes liées aux initiales. Au début des années 90, il était courant d'entendre parler du "RAS" à l'école pour évoquer le peu de consistance de cette innovation et de ses effets sur le terrain. L'ironie variait selon la position du locuteur : les spécialisés déploraient le manque de moyens accompagnant la transformation des GAPP, les généralistes risquaient un avis ouvert sur la qualité des prestations offertes etc. Aujourd'hui il en reste des traces amères:

E50 Marguerite A2 p. 655

Quand on a rajouté le ED, ça allait parce le RAS quand on n'entend que ça, il y a le rien à signaler qui fait penser au "rien à faire", "ça ne me concerne pas".

E26 Luc A1 p. 360

"RAS, rien à signaler... je trouve que ce type d'abréviation, c'est le déni complet de la fonction alors que le RASED fonctionne sur du signalement".

L'obstacle le plus sérieux réside dans l'inadéquation et la confusion introduite par le terme de réseau lui-même réservé au seul dispositif. La pertinence de ce concept dépend étroitement de son champ d'application. Limité aux aides spécialisées, il enferme et "piège" les enfants qu'il capture comme des prises. L'expression courante de *prise en charge* se fait l'écho de mesures potentiellement coercitives.

E57 Myriam A2 p. 741

"[Un réseau] c'est quand même étymologiquement le filet dans lequel on attrape les poissons. Quand on met en place un réseau, on piège. (...) De toute façon

³⁰³ Voir le classement des mots Q2 à partir des codages A2 pp. 971-972 et le tableau statistique de distribution des fréquences des formes graphiques Q2c p. 973

toute mesure, quelle qu'elle soit, peut à moment donné fonctionner comme instrument de police sociale".

Si, d'emblée, les aides spécialisées sont appelées à se constituer en RASED sur un mode réticulaire, elles se trouvent en position d'extériorité par rapport aux aides généralistes qui en sont nommément exclues. Le personnel de l'adaptation et de l'intégration scolaire est *littéralement* convié à travailler "en réseau" au sein du RASED tandis qu'un fossé sémantique le place en dehors voire en surplomb des équipes de maîtres non spécialisés. Les mots parlent d'eux-mêmes : leur signification produit ce qu'elle dit. Elle entérine par suite les rigidités structurelles qui naissent au contact du dispositif isolé.

L'institution Education nationale souligne par le choix du sigle ses contradictions internes : promouvoir la collaboration sans instituer le cadre ontologique ou philosophique de sa mise en application. La transformation du passage du GAPP au RASED se heurte ainsi "au modèle taylorien de l'organisation du travail qui imprègne fortement le système éducatif dans son ensemble et les mentalités des personnels" ³⁰⁴. Comme l'explique Georges Gauzente, "l'élève qui sort du circuit est pris en charge par d'autres structures ou des spécialistes. C'est donc hors du circuit, hors de la chaîne, que se traite, en fonction des catégorisations préétablies, la difficulté scolaire ou le handicap" ³⁰⁵. La fluidité et la solidité introduites par le modèle théorique de réseau sont limitées, voire annulées par l'application parcellaire du concept. Le fonctionnement en réseau devrait explicitement concerner à égalité les équipes de généralistes et les équipes de spécialisés considérées comme personnel ressource, au même titre par exemple que l'équipe de circonscription.

E02 Louis A1 p. 63

"Pour moi le RASED doit constituer véritablement un réseau. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas directement rattachés à des écoles comme l'étaient les GAPP autrefois, mais ils sont bien des outils au sein de l'ensemble des écoles d'un secteur ou d'une circonscription. C'est bien dans un réseau qu'ils doivent fonctionner, celui des écoles et eux-mêmes puisqu'ils interviennent les uns ou les autres dans telle ou telle école en fonction des cas qui leur sont signalés."

Le mot "réseau" choisi comme évocation du sigle RASED ³⁰⁶ s'accompagne de développements conceptuels plus ou moins importants et témoigne d'une connaissance variable. Au minimum, il est identifié comme un ensemble de personnes, professionnels de l'éducation ou non, reliées par un projet commun.

E61 Gérard (enseignant généraliste remplaçant) A2 p. 786

"Le réseau est un ensemble de personnes qui se consultent, qui se réunissent et qui sont là pour aider les enfants en difficulté lorsque ces enfants leur ont été parfois signalés par des instituteurs dans leur classe".

De façon plus élaborée, il est présenté comme un dispositif se distinguant nettement

³⁰⁴ GAUZENTE G. (1995) Aider les élèves en difficulté, vers le travail en réseau, CDDP Marne, p. 55

³⁰⁵ Ibid. p. 55

³⁰⁶ Il apparaît 10 fois sur les 27 mots codés zzlor (identification du dispositif, de son appellation, de son organisation), soit plus d'une fois sur trois dans cette rubrique qui représente 7 % des réponses totales.

d'une structure.

E21 Patricia (IA/IGEN) A1 p. 288

D'une certaine façon le GAPP était une structure, le réseau est un dispositif. (...Le plus bel exemple d'écart qu'il peut y avoir entre structure et dispositif c'est entre classe et cycle. On n'est pas sorti des classes, pourtant les cycles c'est plus "dispositif" que "structure".

La structure se définit par sa constitution, sa disposition, et sa forme, comme un organigramme fixe. C'est en quelque sorte l'ossature de l'organisation qui prime et finit par se confondre avec elle. Le dispositif n'est pas de même nature. En langage militaire, il recouvre un ensemble de moyens d'attaque ou de défense, disposés conformément à un plan. En droit, c'est l'énoncé final d'un jugement qui contient la décision du tribunal. Dans le domaine de l'éducation, reprenant les deux acceptions précédentes, il peut être assimilé d'une part aux mesures variables et flexibles, autrement dit adaptées aux besoins particuliers des élèves, et d'autre part à la parole qui les rend possibles. Le dispositif rend compte alors non de la disposition des éléments mais du mécanisme qui les meut. Le regard se décale de l'image du squelette figé au flux invisible et efficace. Cependant, l'institution du dispositif-réseau ne passe pas seulement par un décret ou une circulaire. Elle réclame l'adhésion des personnes au principe même de collaboration pour devenir effective.

E21 Patricia A1 p. 288

Un dispositif tout seul, c'est insuffisant. Pour moi, un dispositif correspond à une chose à laquelle on peut faire appel en cas de besoin, mais pas d'une manière systématique et automatique qui permettrait de dire : "vous êtes blanc, vous allez là, vous êtes bleu, vous allez là, vous êtes rouge, vous allez là". Non, un dispositif, ce n'est pas faire coïncider de manière rigide une demande et une réponse... Un réseau, c'est un mode d'organisation non pyramidal, pas nécessairement hiérarchique, c'est une idée d'entraide, une idée d'échange, de croisement de fonctions, une idée d'approches différentes et je crois que dans la circulaire de 90 c'était ça qui était important".

La coopération requise par cette logique éloigne les risques de rapports "marchands" entre enseignants généralistes qui formulent une demande et enseignants spécialisés qui devraient leur donner satisfaction. Ils sont désormais mutuellement client et prestataire de service les uns pour les autres, dans un rapport "d'entraide". Or ce fonctionnement théorique s'oppose à une réalité de terrain qui suscite des réactions vives et des positionnements incisifs vis à vis des RASED.

1.1.2. De la péjoration à la condamnation

Presque un quart des évocations à propos du RASED³⁰⁷ font état de ressentis, d'appréciations ou d'évaluations nettement péjoratives. Sur 84 expressions recensées, seulement 17 réponses positives viennent à la suite d'une longue litanie défavorable³⁰⁸. Les difficultés multiples sont référées au contexte mais surtout aux pratiques elles-mêmes. Un reproche majeur porte sur l'autonomie des personnels qui échappent au

³⁰⁷ Voir le tableau statistique de distribution des fréquences des formes graphiques Q2c p. 973

contrôle direct des inspecteurs et vont jusqu'à mettre en défaut leur autorité.

E06 Jean-Luc A1 p. 111

Ce sont des électrons libres. J'ai beaucoup travaillé dans des secteurs ruraux, c'est vrai que sans généraliser, il y a du personnel on ne sait pas trop où ils sont ni ce qu'ils font. Quand on veut les voir, il faut trois jours, quatre jours, ils n'ont pas laissé d'adresse, alors évidemment... et savoir ce qu'ils font..."

L'indépendance des professionnels est par nature équivoque. Elle se paie d'une suspicion d'absentéisme, de déresponsabilisation ou d'incompétence. Elle alimente toute une série de ressentis, d'opinions, d'émotions à peine contenues, allant du scepticisme à la condamnation à peine voilée.

E11 Rosine A1 p. 171

"Après avoir fonctionné dix ans en réseau et après avoir vu fonctionner mon réseau je suis assez sceptique en ce qui concerne l'aide que peuvent apporter les réseaux d'aide."

E17 Lionel A1 p. 238

Une occasion ratée, oui. (...) Si on avait pu vraiment bien connaître et bien travailler sur leur formation, bien les mettre en place, ça pouvait être des éléments de médiation intéressants entre les différents acteurs qui gravitent autour d'un enfant dans l'école.

Le pire va jusqu'à l'aveu d'échec cuisant : le dispositif est condamnable, non dans son esprit, mais dans son application.

E18 Gabriel A1 p. 248

"[Le] RASED, [c'est] quelque chose qui échappe, qui brouille au lieu de clarifier... qui secrète une dynamique en rupture avec la mission qui est donnée... C'est d'une certaine manière quelque chose qui relèverait non pas de l'inutilité mais dugâchis par rapport au produit".

Le reproche de confusion fonctionne comme un signal d'alarme. Ce n'est pas le dispositif de réseau en lui-même qui suscite de fâcheuses appréciations mais bien ce qu'en ont fait tous les personnels concernés, de l'enseignant de base au responsable politique. Les enseignants généralistes ne se remettent pas toujours suffisamment en question. Ils sollicitent à tort le RASED et sèment le trouble au niveau des indications d'aide et des critères de prise en charge.

E22 Anne-Lise (formatrice IUFM option E) A1 p. 305

³⁰⁸ "pas_réseau, GAPP, difficultés (x6), difficulté_concrétiser, difficulté_aide, problème, manque_formation, certitudes, emmerdeurs, pas_efficace, inefficacité (x2), distorsions, dysfonctionnements, pseudo_psychanalyse, dispersion, place_ambiguë, électron_libre, marginalité, isolement, pas_intégration, coupure_école, décalage, manque_complémentarité, définition_rôles, confusion, incompréhension, évaluation, opacité, énigmatique, mystère, ne_sais_pas, lisibilité, flou, pas_assez_échanges, difficulté_rencontre, communication, affoler_parents, difficulté_reconnaissance, échec_personnel, conflit, frustrant, malaise, malaise_identitaire, mal_perçu, fuite, planqués, solitude, introuvable, loupé, gâchis, dommage, scepticisme, futur, momentanéité, ambivalence, tentative, quête_réseau, bonne_idée, bonne_occasion, potentiel, ambitions, reconnaissance, rôles_bien_définis, identité_forte, professionnalisme, désir_écoute, engagement_sincère, mission_aide, envie_aider, amour, résultats_positifs, utile, utilité, générosité, efficacité, aide, nouvelles_méthodes, solutions." (Classement des mots Q2 à partir des codages A2 pp. 971-972)

" Je pense qu'il y a un tiers des pratiques de maîtres spécialisés, des réseaux qui est utile. Et deux tiers qui sont là uniquement par défaut pour se substituer aux défauts du système... [...] - Est-ce que vous pourriez préciser, identifier, caractériser les défauts du système ? - Eh bien, l'incapacité à véritablement prendre en compte la vérité des élèves, de leur situation, de leur difficulté d'apprentissage et de s'intéresser à ça... Si [les généralistes] étaient capables de vraiment s'intéresser aux élèves en tant que sujets apprenants et de les accompagner à la fois dans l'enseignement et dans l'aide en classe, il y aurait beaucoup moins besoin du réseau et des enseignants spécialisés (rires)..."

Les professionnels spécialisés ainsi que les enseignants généralistes privilégient parfois une logique d'isolement située aux antipodes d'une logique de réseau. La notion de logique mérite attention. Jean-Marie Gillig en propose la définition suivante : "ensemble de principes et d'action visant à constituer les conduites en systèmes"³⁰⁹. Dans une logique de réseau, le maître quitte les sentiers de l'enfermement pour nouer des alliances flexibles. Celles-ci peuvent se modéliser en un tout organisé d'après la distribution des places, la nature des échanges et le type de fonctionnement adopté. Le modèle obtenu s'enracine dans une dimension éthique où l'autre est reconnu comme tel. Il implique des pôles professionnels clairement identifiés et des connexions organisées, suffisantes en nombre et en qualité. Tout déterminisme laisse alors place à des solutions souples et inventives. Au contraire, dans une logique d'isolement, le maître développe des pratiques closes sur elles-mêmes.

E19 Florence A1 p. 261

"Introuvable parce que j'ai l'impression que ça n'existe pas, c'est-à-dire qu'il y a des personnes, il n'y a pas de réseau."

E40 Stanislas A2 p. 533

"Je n'aime pas trop le terme de réseau parce que je n'ai pas trop l'impression que c'en est un. Je ne trouve pas que les enseignants s'investissent suffisamment pour que le terme de réseau soit justifié, réseau sous-entend échange..."

Le fonctionnement particulier que devrait imposer le dispositif RASED semble peu mis en oeuvre par le personnel lui-même.

E31 Christelle A1 p. 437

" GAPP, J'ai vécu la transformation de GAPP en RASED et je n'ai rien vu de changé alors... c'est ce qui m'a le plus frappé. (...) On s'est rendu compte qu'il n'y avait que l'appellation qui avait changé même après quelques années, et pas la formule, enfin le fonctionnement."

Si la logique de réseau, prônée dans les textes officiels, est difficile à repérer sur le terrain, force est de reconnaître que les pouvoirs politiques ne créent pas les moyens nécessaires à sa mise en place. De ce fait, le sigle RASED évoque à nouveau une discordance entre le projet initial et sa concrétisation.

E02 Louis A1 p. 63

"Pour moi le RASED doit constituer véritablement un réseau. (...) Avec des difficultés quand ils ne sont pas suffisamment nombreux pour assurer la totalité"

³⁰⁹ GILLIG J.M. (1996) *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, p. 87

des écoles".

E50 Marguerite A2 p. 656

"Je trouve que (réseau) c'est un mot plus ambitieux (que GAPP), qui recouvre des ambitions qui ne sont pas à la hauteur des réalités. Réseau, on a l'impression qu'il va y avoir beaucoup de gens, que ça va toucher beaucoup de gens, il y a beaucoup de choses qui vont se mettre en place. Dans la réalité, on est peu nombreux, on se court un peu après, (...) les ambitions ne sont pas à la hauteur des moyens, en particulier dans une ZEP comme celle-là, où il y a beaucoup de difficultés."

1.2. Des pôles indistincts et des connexions³¹⁰ insuffisantes

La méconnaissance globale a des prolongements dans les savoirs approximatifs concernant les aides E ou G. Les deux pôles qu'elles constituent font l'objet d'une culture particulière dont les zones d'ombres méritent d'être explorées : la notion de spécialisation dresse partisans contre détracteurs ; les deux dominantes "pédagogique" et "rééducative" restent difficiles à définir. De plus, les connexions, internes au RASED ou externes, manifestent des défauts qui tendent à mettre en péril la notion même de réseau.

1.2.1. La spécialisation, une particularité reconnue ou récusée

Globalement, les professionnels de réseau sont largement reconnus comme "spécialisés", détenteurs d'un savoir distinctif ou de compétences caractéristiques qui leur assurent une position de "spécialistes". Le codage zzlsp, qui regroupe les évocations liées à l'identification du personnel et des spécialisations, met en évidence, pour les réponses Q2c³¹¹, près de 90 % d'assertions en ce sens (28 expressions sur 32), pour les réponses Q3c³¹², environ la moitié (12 expressions sur 22) et enfin pour les réponses Q4c³¹³, un peu plus de 80 % (18 expressions sur 22).

E10 Edouard A1 p. 163

"Personnel spécialisé, c'est-à-dire enseignants chargés d'enfants en difficulté. (...) Ce sont des personnes qui en principe ont été formées et ont des compétences pour s'occuper d'enfants en difficulté."

E04 Marc A1 p. 90

"Je parle de ceux qui sont formés bien entendu, ce sont des professionnels. Objectivement, ceux avec qui j'ai travaillé, ils connaissent leur affaire et dans leur mise en oeuvre, leur stratégie d'accompagnement, d'aide, qu'elle soit

³¹⁰

Le terme de connexion est à entendre dans le cadre du concept de réseau. Il recouvre l'ensemble des contacts établis entre deux nœuds d'un réseau ainsi que le mode de fonctionnement permettant les échanges.

³¹¹

liées à la question Q2 : "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?"

³¹²

liées à la question Q3 : "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la fonction de maître E ?"

³¹³

liées à la question Q4 : "Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la fonction de maître G ?"

pédagogique ou rééducative, c'était des professionnels, ils savaient".

La science qui les caractérise renforce, comme par un effet de miroir grossissant, le non savoir et l'incapacité des généralistes.

E68 Anne A2 p. 845

"Nous, on peut faire quelque chose mais il faut aussi des maîtres spécialisés qui voient les problèmes en tout petit groupe avec un autre regard que nous. On a besoin d'eux, on a absolument besoin d'eux, j'insiste. On ne pourrait pas, seuls, s'occuper de tout ça".

E70 Marion A2 p. 858

"Compétences, ça va avec spécialisation... des choses que je ne suis pas à même de faire".

La notion de spécialisation, tout en étant reconnue de façon globale et abstraite, entraîne parfois des mouvements de rejet. Elle induit dans certains cas une relation de dominant / dominé où "celui qui sait" place "celui qui ne sait pas" dans une position d'asservissement intolérable.

E69 Marina A2 p. 852

"On a du mal à bosser sur le même terrain. Ils les prennent en petit groupe, ils ne font surtout pas de soutien... ils sont spécialisés. Je veux dire, ils sont les spécialistes et nous les manards. Parfois, c'est un peu difficile à supporter..."

E20 Frédéric A1 p. 274

[Les enseignants spécialisés] sont difficilement acceptés par les maîtres qui sont dans les classes. J'ai souvent eu cette formule (...): « au lieu de nous dire ce qu'il faut qu'on fasse, qu'ils fassent »".

La remise en question de compétences particulières prend parfois des formes plus insidieuses, empruntant par exemple la voie de l'indifférence. Ce rejet plus subtil touche fréquemment les maîtres E, dont la spécificité est moins clairement affirmée.

E75 Elisabeth A2 p. 908

"Le maître E [n'est] pas reconnu vraiment des autres maîtres. Mais ça c'est mon vécu de maître E, pas mon vécu d'instit, c'est un peu ambivalent... En tant qu'instit, ils sont très loin aussi, le réseau est très loin pour moi. Mais en tant que maître E, il fallait que je fasse énormément d'efforts pour dire aux instits "je suis là et je les connais vos élèves et je travaille moi aussi".

La spécialisation du personnel de réseau peut aussi être effacée ou gommée de façon significative. Ces professionnels sont avant tout des collègues.

E12 Armand A1 p. 183

" Je mets aussi derrière ce sigle de RASED la notion (...) de personnes spécialisées qui sont aussides collègues et qui de ce fait vont créer l'articulation avec le milieu enseignant de base".

E62 Coralie A2 p. 793

" Collègues, des enseignants comme nous, avec qui on doit avoir des relations suffisamment fréquentes et de confiance pour pouvoir travailler avec les enfants."

Leurs compétences peuvent être également contestées. Ces professionnels ne sont pas

davantage formés au travail d'équipe par exemple que les maîtres généralistes.

E28 Pierrette A1 p. 395

" ça évoque aussi la nécessité de travailler en équipe alors qu'on n'est pas formé pour le faire et en plus... quand on regarde la loi d'orientation, et qu'on voit ce qui est demandé à l'enseignant tout venant : savoir animer des groupes, savoir parler aux parents, savoir travailler avec d'autres professionnels dans l'école, hors école... On ne leur apprend pas à faire tout ça et c'est énorme..."

1.2.2. Des spécificités difficiles à définir

Quand la qualification est reconnue en tant que telle, elle ne fait pas forcément l'objet d'une approche élaborée. C'est le cas aussi bien de l'aide à dominante pédagogique que de la rééducation. Pour nombre d'acteurs, ces aides restent souvent difficiles à appréhender et à expliquer. La première barrière est langagière. L'usage de lettres, réservées à un diplôme et n'ayant aucune signification intrinsèque, apparaît dangereux. Il tend à vider de son contenu tout type d'aide et à nécessiter des explications perpétuelles.

E31 Christelle (formatrice E) A1 p. 443

[E et G]c'est une drôle de dénomination... [les enseignants] ne savent pas ce que ça recouvre exactement. Souvent ils m'ont demandé qu'est-ce que c'est E ? Qu'est-ce que c'est G ? Je crois qu'il faudrait une information beaucoup plus précise."

La difficulté à comprendre en quoi consistent précisément les actions spécialisées émerge à plusieurs reprises à la fois à propos du RASED et des aides à dominante pédagogique ou rééducative. Trois catégories de professionnels proposent ce type de réponse : certains formateurs trop centrés sur leur spécialité, des enseignants spécialisés exerçant sur des postes de RASED et peu sensibilisés aux aides pratiquées par leurs collègues, des enseignants généralistes n'ayant jamais eu l'occasion de collaborer avec soit le maître E, soit le maître G, alors même qu'un RASED intervient dans l'école.

La difficulté des formateurs à expliciter l'option voisine à la leur est surprenante. Elle trahit l'incompatibilité de leurs valeurs respectives et dessine deux camps idéologiques en opposition.

E24 Liliane (formatrice G à propos de l'aide de type E) A1 p. 337

[A propos de l'aide de type E] "C'est... c'est... aide pédagogique, école. Je connais mal... Dans ce que j'en imagine ? (...) A mon avis c'est plus compliqué que rééducateur. Je n'y crois pas bien, c'est bâtard."

Elle souligne aussi leur manque d'accoutumance à un travail d'équipe, entre eux et entre leurs groupes d'élèves-maîtres. L'étanchéité des formations peut alors se lire comme un indicateur des pratiques de terrain. Façonnées par ce passage initial, celles-ci reproduisent avec facilité le clivage déjà expérimenté.

E33 Gaël (formateur E) A1 p. 466

[A propos de l'aide rééducative] "Je ne sais pas trop, je ne sais pas comment répondre parce que je n'ai pas travaillé avec des formateurs de l'option G. Je n'ai pas une véritable connaissance de leur spécificité. Les maîtres G que j'ai rencontrés et connus étaient très variés."

Les enseignants spécialisés eux-mêmes, appelés à travailler dans une équipe de RASED, témoignent aussi de l'insuffisance de leurs savoirs.

E39 Monique (maître E) A2 p. 522

[A propos de l'aide rééducative] "Je ne sais pas... parce que je ne connais pas leur travail... Je pense qu'ils s'attachent plus au comportement de l'élève que moi... Moi, franchement, je ne pourrais pas être maître G... (rires)"

E57 Myriam (psychologue scolaire) A2 p. 743

[A propos de l'aide rééducative] "Maître G, je suis très déçue parce que je ne les connais pas les maîtres G en fait. Ce sont des personnages un peu mystérieux bien que j'en aie côtoyé à Firminy pendant presque dix ans, donc je ne peux pas dire que je ne connais pas..."

Les enseignants généralistes ont une véritable propension à ignorer la nature précise des actions spécialisées. La moitié d'entre eux (10 interviewés sur 18)³¹⁴ affirment leur difficulté à parler de l'aide E, un quart seulement en ce qui concerne l'aide G³¹⁵.

E63 Madeleine (enseignante MS/GS) A2 p. 800

[A propos de l'aide de type E] "Moi, je ne vois pas bien quel est le travail du maître E finalement."

E71 Béragère (enseignante CE1/CE2 à propos de l'aide de type E) A2 p. 871

[A propos de l'aide de type E] "Ici on n'a pas de maître E. Donc c'est un peu difficile de répondre quand on n'a pas cette expérience-là."

E 77 Martin (directeur d'école élémentaire) A2 p. 925

[A propos de l'aide rééducative] Maître G, je n'ai jamais eu l'occasion d'avoir affaire avec eux. Je ne les connais pas bien.

E78 Jean Noël (directeur d'école élémentaire) A2 p. 933

[A propos de l'aide de type E] Alors là, maître E je ne sais pas exactement ce que ça veut dire...

Les explications proposées pour justifier ce substrat d'ignorance sont multiples. Elles reposent à la fois sur des éléments conjoncturels, dépendants de l'histoire ou du territoire, et sur des éléments structurels liés à l'attitude des professionnels, à l'encadrement institutionnel, au profil des postes et plus gravement à la nature même des aides. Le manque de connaissance résulte tout d'abord de facteurs conjoncturels repérables dans le temps ou l'espace. Le premier fait indéniable découle de l'évolution historique des diplômes, comme le souligne une psychologue scolaire :

E57 Myriam A2 p. 743

Mais à l'époque ils n'ont pas toujours eu l'appellation maître G. C'était des rééducateurs en psychomotricité et des rééducateurs en psychopédagogie. Le rééducateur en psychopédagogie était très centré sur le pédagogique et faisait en fait office de maître E si j'ai bien identifié son action. En revanche, la rééducatrice en psychomotricité était plus du côté du maître G."

³¹⁴ Voir les résultats du codage zzJap dans le classement des mots Q3 à partir des codages A2 p. 998

³¹⁵ Voir les résultats du codage zzJap dans le classement des mots Q4 à partir des codages A2 p. 1026

Le second fait non moins important a trait à la répartition des différents postes constituant les RASED sur l'ensemble du territoire. Comme leur nombre est resté sensiblement identique à celui des postes en GAPP, la transformation du dispositif a entraîné une modification profonde des lieux d'exercice, la totalité des écoles étant alors théoriquement couverte. Concrètement les réseaux ont pu fonctionner soit avec la totalité des différentes fonctions (psychologue, maître E, rééducateur) soit avec seulement deux d'entre elles, soit même une seule. Cette insuffisance de professionnels sur le terrain concourt à la méconnaissance institutionnelle du dispositif tel qu'il devrait exister.

E60 Clémence A2 p. 776

Les différentes aides, ça je crois que les enseignants ne comprennent pas trop. Si le psychologue est ciblé, même trop ciblé, après quand on leur parle adaptation, rééducation, là ils ne savent plus et je crois que c'est à juste titre. Comme c'est fait, c'est quand même un bon mélange de tout puisque dans certaines écoles il n'y a qu'une adaptation, dans d'autres, il n'y a que la rééducatrice, dans d'autres il n'y a que le psychologue, c'est vrai qu'après ils nagent. Leur seul repère, c'est le lieu d'aide, ils savent qu'on va les écouter, les entendre et arriver à voir quelque chose par rapport à l'enfant ou la famille.

Le comportement des enseignants spécialisés est sévèrement critiqué. Si leur travail est mal connu, c'est qu'ils n'ont pas cherché suffisamment à le présenter et à l'expliquer. Les échanges restent problématiques, entretenant de ce fait un manque de connaissance des pratiques de réseau. Le déficit en matière de clarté et de lisibilité est un constat fréquent, surtout chez le personnel d'encadrement.

E02 Louis A2 p. 63

"Opacité parce que le fonctionnement en réseau est un fonctionnement qui n'est pas facile à lire de l'extérieur. (...) Pour les parents, même pour les enseignants, le réseau c'est quelque chose d'assez vague, d'assez flou. Certains ne savent même pas ce que c'est, les jeunes sortant de l'IUFM ne savent même pas ce que c'est que les réseaux d'aides... Le temps qu'ils comprennent le rôle des différents personnels qui le composent, il peut se passer plusieurs années. De l'extérieur, même pour certains partenaires, il y a quelques difficultés à comprendre ce que c'est qu'un réseau d'aides et à quoi ça sert."

E17 Lionel A2 p. 238

L'incompréhension [est pour une part] causée par eux-mêmes, ils n'ont peut-être pas tellement cherchés à ce qu'on les comprenne au départ... ils n'ont pas été communicants. Un des grands défauts des réseaux d'aide comme auparavant d'ailleurs des groupes d'aide psychopédagogiques, a été de commettre une erreur quant à l'absence de visibilité de leur fonction et de leur charges... et pour beaucoup, c'était des gens payés à se balader de classe en classe, qu'on contrôlait peu, leurs propres collègues ne savaient déjà pas trop ce qu'ils faisaient.

L'obstacle à la compréhension provient non seulement de la complexité du travail mais aussi de la pauvreté des confrontations avec les différents interlocuteurs. Cette carence préoccupante se découvre dans la difficulté des professionnels spécialisés à exposer et à argumenter leurs pratiques avec précision et intelligibilité.

E15 Roger A1 p. 214

"[Manque de] lisibilité. Le côté négatif des choses, c'est l'extrême confusion dont font preuve les personnels du réseau lorsqu'ils doivent expliquer et justifier leurs papiers, c'est-à-dire présenter par exemple un emploi du temps qui soit explicite, et revenir précisément sur leur activité pour légitimer avec un peu de rigueur leurs choix. Ils ne savent pas rendre compte de leur activité, ils se sentent mis en cause quand on les questionne."

Au déficit de restitution attribué aux professionnels de terrain s'ajoute aussi un défaut d'analyse et d'anticipation institutionnelle à plus haut niveau, notamment en terme d'encadrement et de formation des personnels de RASED.

E17 Lionel A1 p. 238

"[L']incompréhension provient aussi du loupé de l'institution vis à vis des réseaux qui n'a pas toujours été très claire avec eux".

E31 Christelle A1 p. 438

[Les professionnels de RASED] n'ont pas senti la différence qu'il pourrait y avoir entre ce qu'ils faisaient avant [en GAPP] et ce qu'on leur demandait de faire maintenant..."

La responsabilité de l'Institution est aussi évoquée dans l'addition successive de mesures qui manquent de cohérence préalable. La situation devient de plus en plus complexe, l'analyse de l'ensemble laborieuse et la maîtrise impossible. Les niveaux d'aide s'empilent à la manière d'un millefeuille, sans concertation et sans pilotage.

E50 Marguerite A2 p. 657

[La maîtresse E qui a un très vaste territoire à couvrir] a eu envie de prendre un peu d'air par rapport à l'équipe parce qu'elle était amenée à faire du décloisonnement, elle était vécue comme un maître supplémentaire, comme l'est un zépien etc. (...) [un zépien] est un maître supplémentaire qui est affecté sur le poste ZEP, un instit, un adjoint. Toutes les écoles n'en ont pas. Un zépien a un secteur. Là, il fait deux groupes scolaires. Lui, ne fait pas de pédagogie spécialisée mais il a des groupes etc.

Mais de façon plus inquiétante, la nature des aides elle-même est contestée. Si la lisibilité et la compréhension des actions conduites s'égarer dans un dédale obscur, c'est qu'elles relèvent peut-être d'une mission impossible.

E19 Florence A1 p. 264

"Mystère(...) Il y a des activités dites de rééducation dont j'ai toujours pensé qu'on ne savait pas trop en quoi elles consistaient et ça m'évoque ce mot de Cocteau mais je ne vais pas savoir vous le dire exactement, ce n'est pas une citation exacte mais quelque chose comme : "puisque ces mystères nous échappent, feignons de les organiser"... En gros on ne sait pas ce sur quoi on travaille mais si ça s'arrange, on dira qu'on y a participé... Et je ne suis pas sûre qu'il n'y ait pas de ça assez souvent."

De tels propos, brossant un climat général de flou et de malaise, esquissent à l'évidence les difficultés de communication, entre les pôles du RASED d'une part, et entre spécialisés et généralistes titulaires de classe ordinaire.

1.2.3. Des connexions limitées ou défailtantes

Les réponses apportées aux diverses questions Q2, Q3, Q4, montrent que les connexions, se traduisant par une simple mise en relation ou un travail d'équipe, constituent une préoccupation secondaire voire mineure. Pour la question Q2³¹⁶ seulement 20 % des réponses environ ont directement trait au partenariat. Ce chiffre baisse considérablement, avec un score d'environ 10 %, pour la question Q3 sur le rôle du maître E. Il est encore plus faible, environ 8 % pour la question Q4 à propos de la fonction de rééducateur.

Quelle que soit la conjoncture, la collaboration interne au réseau - entre enseignants spécialisés et psychologue scolaire - ou externe - avec les enseignants généralistes ou autres partenaires - est revendiquée comme souhaitable par l'ensemble des interviewés. Bien souvent, elle n'est pas décrite dans sa réalité mais présentée comme une conception de fonctionnement en réseau, voire un objectif à atteindre ou un idéal.

E12 Armand A1 p. 183

Je vous ai parlé de la notion d'équipe et de collaboration. Je n'ai jamais imaginé le travail d'un RASED qui pourrait s'apparenter à des interventions individuelles juxtaposées. Mais il doit y avoir une réflexion collective autour du cas d'un enfant pour que chaque spécialiste constituant le RASED apporte ses compétences, son expérience pour essayer de cibler au mieux les aides, les soutiens, les démarches qui seront mises en oeuvre pour apporter tout ce que l'Education Nationale peut mettre au service de l'enfant et de ses parents.

E02 Louis A1 p. 63

"Complémentarité (...) avec ce qui se fait dans l'école et dans les classes ordinaires. Il faut vraiment que ces personnels-là aient une action complémentaire de ce qui se fait dans les classes. Je dis bien complémentaire et non pas juxtaposée. Il faut qu'il y ait des liens qui se mettent en place entre l'enseignant, le psychologue, le maître E, le maître G, les CLAD, les CLIS etc. Il faut essayer que l'ensemble fonctionne de façon complémentaire et - espérons - coordonnée."

E03 Edouard A1 p. 76

"Je crois qu'il faut qu'on travaille vraiment là-dessus, le maître spécialisé ne peut rien faire sans le maître de la classe et le maître de la classe ne peut rien faire sans le maître spécialisé. Il y a vraiment là un travail de collaboration à mettre en place qui me paraît fondamental".

Cette mise en avant de ce qu'il faudrait faire, de ce qui devrait être, trahit le dysfonctionnement fréquent qu'est la juxtaposition d'actions ni conçues, ni conduites dans une inter-action. Chaque acteur décide individuellement de son travail. Les connexions se réduisent dans cette perspective à une rencontre "demande / réponse", de type binaire stimulus / réponse. Une fois la réponse obtenue, les liens cessent, chacun poursuivant ses activités sur son orbite propre.

³¹⁶ Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

1.2.3.1. Des connexions trop peu nombreuses

Si le potentiel de connexions du RASED est démesuré, la concrétisation des échanges reste soumise aux limites humaines. Deux types de motifs, mécaniques ou culturels, peuvent amenuiser ou empêcher la quantité des contacts.

Les obstacles mécaniques, émanant de réalités matérielles et administratives, influent sur la faisabilité des rencontres. Une zone géographique très étendue demande pour être couverte du temps et des indemnités de déplacement. Plus elle est importante, plus elle devient coûteuse pour l'institution en terme de postes et de frais annuels, et moins elle permet d'entrevues. Quand l'administration accepte des remboursements selon les tarifs kilométriques en vigueur, les écoles éloignées sont desservies par le RASED si la nécessité s'en fait sentir. Dans le cas contraire, les connexions s'en trouvent fortement entravées.

E15 Roger A1 p. 203

"Frais de déplacement, c'est pour évoquer le manque de moyens financiers et les choix d'intervention liés parfois à cette réalité."

Un secteur ramassé dans un territoire plus restreint peut paradoxalement s'avérer problématique, si le nombre d'école est trop important. Les priorités établies entraînent le délaissement de nombreuses situations, à la grande incompréhension des enseignants.

E64 Dorothee A2 p. 811

" Il y a une rééducatrice sur le groupe mais elle reste en primaire. Moi, je ne l'ai jamais vue en maternelle. Mais c'est pareil, on travaille avec le réseau depuis peu de temps - quatre, cinq ans. Avant, on n'avait pas [de maître E] parce qu'il n'y avait pas assez de moyens pour qu'on nous mette quelqu'un."

E65 Aurore A2 p. 820

" Pour Alain, (...) une aide – notamment du réseau d'aides – était indispensable. C'est un enfant qu'on aurait peut-être pu faire évoluer. Dans le cas contraire, le réseau aurait été l'intermédiaire entre la famille qui était sur la défensive et les spécialistes qui sont plus difficiles d'accès. (...)Rien, c'est dément."

Administrativement, le règlement institutionnel omet toute contrainte appuyant le caractère obligatoire des connexions. Si la collaboration interne au RASED est en passe de se régulariser³¹⁷, l'organisation des concertations entre spécialisés et généralistes est encore soumise à rude épreuve. Les spécialisés disposent d'heures de synthèses³¹⁸ pour assurer la cohérence de leurs actions. En parallèle les généralistes bénéficient d'une heure par semaine³¹⁹ pour assurer les conseils de cycle ou conseils de maîtres. Mais aucun temps n'est spécifiquement réservé au travail en réseau élargi qui doit être

³¹⁷ Jusqu'en avril 2002, les maîtres E ne bénéficiaient pas d'heures de synthèses comprises dans leurs 27 heures hebdomadaires, contrairement aux psychologues et rééducateurs. Ils étaient néanmoins invités à se réunir avec eux, sur le temps comptabilisé comme heures de préparation. Cette injustice, créant tensions et jalousies, a longtemps endommagé les concertations communes.

³¹⁸ "Un temps équivalent en moyenne à trois heures par semaine est réservé aux activités de coordination et de synthèse pour tous les personnels des RASED" (Circulaire n° 20022-113 du 30 avril 2002)

organisé sur le volume horaire théorique restant dû à l'institution.

Par ailleurs, les obstacles culturels qui gangrènent l'éventualité des connexions proviennent du contexte social général et des acteurs eux-mêmes. L'individualisme ambiant et le culte du temps libre défont sournoisement ce que disent les textes officiels. L'isolement, le repli sur soi professionnel apparaissent comme une solution de facilité, un moindre investissement, une économie d'énergie. Ainsi le travail des spécialisés et des généralistes semble-t-il s'effectuer en parallèle.

E38 Timothée A1 p. 509

Solitude, parce que c'est quelqu'un qui travaille seul, c'est l'impression que ça me donne.

E63 Madeleine A2 p. 769

"Le gros truc, c'est qu'au lieu que ce soit un travail vraiment en équipe, on marche de façon parallèle. C'est un réseau parallèle (rires)..."

E61 Gérard A2 p. 789

Je n'ai pas l'impression qu'ils soient bien intégrés dans les équipes, ils ont une place à côté, si, les réseaux sont plus présents maintenant dans les conseils de cycle... mais on ne les voit quand même pas beaucoup.

E20 Frédéric A1 p. 274

"Isolement parce que pour beaucoup d'entre eux, j'ai l'impression qu'ils travaillent en circuit fermé, qu'ils ont très peu de relations avec les maîtres. Quand je suis en inspection avec une équipe pédagogique dans laquelle on a inspecté le matin, une maîtresse E ou G, peu importe et que je demande à la maîtresse dans la classe où nous étions le matin dont deux élèves étaient avec l'institutrice spécialisée : "Madame, que faisait votre collègue avec vos élèves pendant que vous faisiez lecture avec les autres ?" et que la maîtresse n'est pas capable de répondre et quand je demande à l'autre : "Mais Madame que faisait la maîtresse avec ces deux élèves ?" et qu'elle n'est pas capable de répondre non plus, il y a un vrai problème.

De façon intrinsèque, la position d'enseignant spécialisé paraît prédisposer, à des pratiques en rupture ou en retrait du système ordinaire.

E22 Anne-Lise A1 p. 304

Marginalisation parce que je constate de fait que les maîtres G ont le don de se marginaliser de l'équipe pédagogique... c'est par rapport à leurs collègues des cycles ordinaires, une grande difficulté à être, à gérer leur identité en étant en même temps à l'intérieur de l'équipe et en même temps à la marge.

E75 Elisabeth (enseignante, ex-maîtresse E) A2 p. 908

"Je crois aussi qu'il y a aussi une certaine coupure de la réalité de l'école. (...) J'ai senti qu'en deux ans, petit à petit la réalité de la classe m'échappait complètement. (...) Ce n'est pas pareil de travailler en grand groupe et de travailler avec un ou deux enfants. Très vite on a tendance à se taire ou à renvoyer à l'insti des choses qu'il ne peut pas entendre."

³¹⁹ Les heures dégagées sont cumulées toutes les trois semaines, donnant lieu à des samedis vaqués pour les élèves et du temps pour le travail en équipe.

Ce choix semble même parfois encouragé directement par la hiérarchie.

E13 Guy A1 p. 193

"[Cette rééducatrice]avait une pratique assez solitaire de son métier et elle avait du mal à accepter qu'on puisse procéder autrement (...) L'administration, C au départ à procéder de cette façon, était mal venue ensuite de lui faire des reproches qu'elle ne comprenait pas.

La singularité peut être également le fait indirect de l'institution, dans un effet de boomerang incontrôlable. La création d'un groupe minoritaire, ni tout à fait à l'intérieur, ni tout à fait à l'extérieur du système éducatif "ordinaire" entraîne des tensions : elle engendre au sein de la minorité des comportements de distinction et d'affirmation. Serge Moscovici souligne la force active de tels groupes : "il faut être plus fort et plus solide pour dépasser les opinions conventionnelles et affronter la majorité que pour suivre les opinions du groupe et s'abriter derrière la majorité"³²⁰. Aussi, le personnel de RASED adopte souvent une position revendicatrice difficile à gérer.

E13 Guy A1 p. 193

"J'ai rencontré d'autres G dans d'autres lieux. Ils avaient des revendications très fortes en ce qui concerne leur identité professionnelle et leurs préoccupations étaient davantage de l'ordre de la singularisation par rapport aux autres que de l'ordre de l'inscription de leur action dans un travail d'équipe."

Les positions de décalage, de marginalisation ou de non-conformisme sont trop fréquentes pour ne pas être représentatives d'une difficulté à exercer les métiers de maître E ou G. Entre absence d'identité spécifique et caricature trop marquée, la bonne distance avec l'enseignant généraliste relève d'un équilibre impossible.

La fonction d'aide est par essence lourde à assumer. L'aidant, prenant le parti de l'aidé autrement dit l'élève rejeté, prend le risque d'être rejeté à son tour, sauf s'il le fait déjà par avance en assumant d'emblée ce statut. Cette situation fait sourdre un malaise permanent contre lequel les professionnels tentent de lutter en élaborant de solides protections.

E20 Frédéric A1 p. 274

"Ils sont mal perçus par l'institution. D'ailleurs, ils le savent. Ils le supportent mal, sans s'interroger sur les raisons, me semble-t-il, c'est-à-dire qu'ils ne supportent pas que les autres ne les acceptent pas dans leur mode de fonctionnement. Ils sont plus ou moins bien perçus par les maîtres et par conséquent ils sont en état défensif de façon permanente".

L'attitude défensive appartient au déviant ou à la tête de turc. Cette image négative se nourrit de nombreuses rancœurs plus ou moins avouées. Les spécialisés ont eu le tort d'abandonner le groupe classe³²¹. Ils sont à ce titre les "planqués de l'Education Nationale".

E60 Clémence A2 p. 776

"Planqués de l'Education Nationale, parce qu'on a une image d'exclu de tous les problèmes de la classe, parce qu'on n'a pas trente élèves dans notre local. Quand

³²⁰ MOSCOVICI S. (1976) *Psychologie des minorités actives*, Paris, Quadrige PUF, p.56

on a un enfant, ça va. "Si tu l'avais tout le temps et avec trente"... Par rapport à moi, je pense que ça joue un peu moins parce qu'on attend autre chose d'une psychologue scolaire mais par rapport à mes collègues rééducatrices et d'adaptation c'est clair qu'elles ne font "rien" entre guillemets.

L'aspect confortable du métier, dû à la présence simultanée d'un petit nombre d'élèves, favorise une image de "tire au flanc" qui va jusqu'à l'accusation de fainéantise.

E01 Thomas A1 p. 53

Pour tout travailleur en France, qu'il soit fonctionnaire ou pas, c'est trente neuf heures... Y'a-t-il réellement trente neuf heures de travail chez un maître E ou G, voire chez un psychologue ? (...) On peut penser que ça demande des heures de travail en dehors du temps de présence auprès des enfants. Je ne suis pas certain que ce soit le lot de tous les rééducateurs. Pareil pour les maîtres E. Parfois, on peut avoir le sentiment que c'est une fonction confortable. On n'a pas beaucoup d'enfants, on n'a pas une responsabilité l'année entière. La responsabilité, c'est quand-même l'instituteur qui l'a. On a deux gamins par heure, on en a vu huit... dix... douze à la fin de la journée. Donc la fatigue physique n'est pas la même, le stress n'est pas le même.

1.2.3.2. Des connexions endommagées

La qualité des contacts, formels³²² ou informels³²³, peut également être touchée. Une première détérioration peut se lire dans la stéréotypie ou la passivité de l'un ou l'autre pôle appelé à communiquer. Quand les situations, pourtant toutes singulières, sont présentées ou traitées au moyen de recettes, les connexions existent mais elles sont pétrifiées. Lorsqu'elles appellent des comportements d'attente apathique, les relations sont prises dans un carcan d'inertie. Ainsi les actions spécialisées restent-elles en surface, tel un vernis ou un décorum.

E11 Rosine A1 p. 171

"Je pense qu'il n'y a pas une intégration réelle de leurs actions dans le système éducatif. (...) La demande c'est un cheminement, c'est un accompagnement, c'est une aide apportée aux personnes pour que la demande puisse émerger. Quand on se met dans une position où l'on attend que la demande soit formulée d'elle-même, je pense qu'on n'est pas dans une position d'aide."

Une seconde dégradation fréquente résulte de la discorde initiale régnant dans une école. Le RASED est happé dans le conflit, contaminé par une situation qu'il est parfois impuissant à faire évoluer.

³²¹ Cette image de déserteur, terré au sein même de l'institution, est tenace pour ceux qui le vivent et ceux qui en sont témoins. Olivier, interviewé lors d'une précédente recherche le disait avec force : "prendre une autre route, c'est un peu prendre la fuite. Et beaucoup de gens vous le font sentir, un peu comme si c'était déchoir, se désavouer, tourner le dos à un idéal que d'abandonner la classe. Parce que ce que j'ai voulu faire en étant rééducateur, c'est aussi abandonner la classe" (CROUZIER M.F. 1997 *Devenir maître G : le désir de rééduquer à l'école*, Annexes du Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lyon 2 p. 133)

³²² c'est-à-dire institutionnalisés sous forme de conseils, de synthèses ou de réunions programmées

³²³ relevant de rencontres fortuites : dans la cour de récréation, dans le couloir, sur le pas d'une porte, autour d'un café etc.

E52 Murielle A2 p. 682

Ça ne circule pas déjà entre maternelle et élémentaire donc nous on est aussi pris dans cette situation de non-circulation des échanges... Quand ça ne circule pas, c'est que ça circule déjà mal dans l'école, entre eux. Je pense que c'est un problème de personnalité de directrice... deux directrices qui n'ont peut-être pas envie de travailler en équipe, je pense.

Une autre atteinte peut provenir de l'intérieur même du RASED, du fait d'une collaboration hasardeuse ou insuffisante. Les connexions s'établissent alors selon des schémas préétablis, sans s'appuyer véritablement sur une nécessité analysée en équipe. Un enseignant spécialisé par exemple peut se désolidariser de ses collègues et prendre des initiatives que ceux-ci n'auraient pas approuvées.

E50 Marguerite A2 p. 658

J'ai vu que [la maîtresse E] a refait ça ces jours, elle a bien repris des enfants sans qu'on en ait discuté en synthèse, suite à des discussions entre deux portes.

E58 Anne-Marie A2 p. 751

Il faut qu'il y ait vraiment collaboration entre les trois collègues, je dis trois en pensant aux fonctions, on peut être cinq personnes... On l'a touché du doigt cette fin d'année, il faut que le cas d'un enfant soit vraiment étudié par le réseau et après que ce soit le réseau qui décide de qui doit faire quoi. Sur le secteur dans lequel je travaille, il y a une pratique d'enseignants – qui peut-être étaient habitués au GAPP – qui disent en début d'année : "ça c'est pour Damien, ça c'est pour Isabelle". On le regrette beaucoup en cette fin d'année, ça ce n'est pas un travail de collaboration. - Si j'ai bien compris, les indications sont imposées par les enseignants et non pas par l'équipe de réseau ? - Voilà. Et c'est une chose à laquelle on doit être très vigilant. Il y a effectivement un gamin dont on vient de parler, le maître E dit, et maintenant il s'en rend bien compte, il dit "ce gamin-là n'est pas pour moi", mais l'enseignante n'en a jamais parlé au maître G. En cours d'année, le maître E s'est retrouvé avec ce gamin, ça n'a pas été analysé correctement entre nous et puis voilà.

Quand le RASED n'existe pas comme dispositif partenarial, les généralistes sont alors susceptibles de peser lourdement sur les décisions de prise en charge, au point d'imposer leurs vues.

E56 Marie-Rose A2 p. 731

Les aides se mettent en place à partir des indications des enseignants. (...) Là, j'avoue... c'est quand même les enseignants qui décident.

Au-delà du difficile travail d'indication, la mise en place et le déroulement ultérieur de l'aide tuent souvent toute réelle possibilité de collaboration. L'enseignant peut être totalement ignoré après la phase de signalement et tenu en dehors du travail effectué avec l'élève et sa famille. Les seules connexions se limitent alors essentiellement aux contacts de début et de fin de prise en charge.

E63 Madeleine A2 p. 801

Je signale les enfants au début d'année. J'attends souvent les vacances de la Toussaint. Immédiatement une fiche est faite. Un rendez-vous est donné aux parents qui rencontrent aussi le psychologue. Il y a un planning qui est fait. Voilà

on viendra chercher l'enfant. - Est-ce qu'il y a quelqu'un du réseau qui vient discuter avec vous, observer l'enfant dans la classe ? - Non, jamais. - Est-ce que vous faites le point régulièrement sur ce qui se passe en rééducation ? - Jamais. - En classe ? - Jamais. - Est-ce qu'il y a un contrat bâti ensemble avec des objectifs à poursuivre en rééducation et d'autres à poursuivre conjointement en classe par exemple ? - Jamais. J'ai l'impression que c'est plus une affaire avec les parents. Voilà on rencontre les parents, on voit avec eux et ce que le maître peut signaler à la limite on s'en moque.

De façon moins excessive, les spécialisés peuvent porter atteinte à la vitalité des échanges. Parfois, ne respectant pas les directives officielles, ils conduisent leurs actions dans une approximation qui économise fréquence des rencontres, matière à débattre et rigueur dans le suivi des aides.

E53 Brigitte A2 p. 691

- Y avait-il eu un projet établi en commun ? - Un projet non, mais je parlais [avec l'enseignant] du travail conduit en rééducation.

E50 Marguerite A2 pp. 846-847

- Etablissez-vous un projet écrit avec l'enseignant pour les enfants que vous suivez ? - Ecrit, non. Le projet c'est d'abord oral, c'est au niveau des synthèses.

E48 Gregory A2 p. 632

Le projet n'est pas toujours écrit parce que c'est une contrainte importante autant pour le réseau que pour l'institut.

Les contacts, après la décision de prise en charge et pendant la mise en œuvre de l'aide spécialisée, ne sont pas pensés comme indispensables : ils apparaissent comme accidentels, peu organisés et peu formalisés.

E53 Brigitte A2 p. 692

- Organisez-vous des rencontres avec l'enseignante de la classe ou avec le conseil de cycle, par exemple à propos de cet enfant [que vous aidez] ? - Non, c'est assez fortuit, entre deux portes par exemple. Encore que parfois on a fait des synthèses à trois, avec le psychologue et l'enseignante, où on a parlé de ça. Mais c'est irrégulier et ça dépend des enfants.

E70 Marion A2 p. 860

"C'est arrivé, sur le pas de la porte, que je montre un exercice et que Bernadette me dise "tu vois nous on a fait ça"... mais on ne se tient pas régulièrement au courant. Elle les emmène, elle les prend et c'est un petit peu chacun fait son travail.

En dehors de ces lacunes marquées, les professionnels de réseau s'octroient fréquemment la maîtrise des actions en définissant eux-mêmes les projets des élèves à partir des signalements, bilans, observations etc. Ces projets sont ceux du RASED avant d'être le produit d'une élaboration conjointe comprenant deux volets complémentaires : l'un spécialisé, à charge du réseau, et l'autre généraliste, à mettre en œuvre par l'équipe de maîtres dans l'école.

E39 Monique A2 p. 525

"Comment et par qui ces projets sont-ils élaborés ? Pour les enfants que je vais

prendre, je regarde les bilans, j'écris les objectifs, ce que je pense faire, et puis je le montre à l'enseignant pour savoir s'il est d'accord."

E41 Yvette A2 p. 548

"Quand ils font un signalement, moi, je fais un contrat de prise en charge où j'explique ce que je vais faire. Après ils le lisent et ils le signent. - C'est vous qui élaborez ce contrat-là ? - Oui, enfin c'est une feuille que je remplis. Je pars du signalement de l'instit et puis après je marque ce que le réseau peut faire, la fréquence, les matières, le contenu pédagogique et puis c'est signé, par le directeur aussi."

E46 Olga A2 p. 605

Je fais le projet, ensuite j'en discute en réseau avec le maître E et le psychologue, je l'écris, ensuite je vois l'instit, je lui propose, elle dit oui ou non ou précise certaines choses, ensuite le directeur le signe et ensuite je vois les parents en disant : "voilà ce qui a été décidé et les parents disent oui ou non".

La plupart du temps, les enseignants sont mis en demeure d'approuver ce qui a été pensé sans eux. De telles pratiques, muselant la créativité des généralistes, sont fondamentalement contraires à un fonctionnement réticulaire.

Si les connexions internes au RASED sont indispensables, elles ne peuvent s'établir sans leurs homologues externes. Leur totalité donne une indication de la vitalité du réseau formé par les enseignants spécialisés et généralistes.

1.3. Un pilotage paradoxal

1.3.1. La difficulté inhérente au dispositif

Par définition, un réseau se ramifie au gré des nécessités, sous l'impulsion de nœuds en connexion. Il ne peut ressembler à une structure verticale dirigée par un sommet. Il doit au contraire pouvoir fonctionner en relative autonomie, se régulant de lui-même par la gestion des flux passant d'un pôle à l'autre. Or, l'encadrement des RASED répond à une architecture nettement pyramidale. Les professionnels des RASED sont soumis à l'autorité de leurs supérieurs hiérarchiques ³²⁴.

Cette double nécessité, d'une part de souplesse et de créativité dans les réponses à apporter vis à vis des enseignants, et d'autre part d'application stricte en tant qu'agent de la politique administrative, n'est-elle pas antinomique ? Ne fait-elle pas du RASED une organisation hybride, contrainte de concilier dépendance et autonomie de réalisation avec toutes les contradictions qu'un tel double-bind ³²⁵ suppose ? Pour mieux comprendre les forces en jeu dans ce système apparemment paradoxal, nous étudierons ses différents niveaux structurels en dégagant finalités et conceptions officielles de management avant d'aborder la voie résolutive du conflit.

³²⁴ Inspecteur de circonscription en premier lieu ; puis Inspecteur de l'Education Nationale chargé d'Adaptation Scolaire, Inspecteur d'Académie etc.

³²⁵ double injonction paradoxale, dont le "je t'ordonne d'être autonome" serait la figure archétypale.

Au faîte, figurent les Services de l'Administration centrale à Paris, secondés par les services extérieurs du ministère : les Rectorats ³²⁶ et Services départementaux de l'Education nationale. Le recteur représente le ministre dans chaque Académie qui se compose de plusieurs départements. Chacun d'entre eux est doté de Services ³²⁷ dirigés par un Inspecteur d'Académie (IA-DSDEN) ³²⁸.

A l'échelon départemental, l'Inspecteur d'Académie assure un rôle de contrôle et de décision en ce qui concerne l'enseignement préélémentaire, élémentaire et les collèges. L'IA, entouré de services administratifs et de collaborateurs, a la responsabilité de l'ensemble des postes du premier degré. Dans ce cadre, il délègue ses pouvoirs à des IEN exerçant dans des circonscriptions partageant le département en plus petites unités géographiques et à des IEN AIS, plus spécialement chargés du secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire. Ainsi les IEN sont-ils responsables de "l'ensemble des réseaux d'aide implantés dans [leur] circonscription", "de l'organisation interne du fonctionnement et de l'évaluation des actions de chacun d'entre eux" ³²⁹. Les IEN AIS quant à eux participent au groupe de pilotage ³³⁰ chargé d'assurer "la mise en oeuvre et l'actualisation de la politique départementale" en matière d'adaptation et d'intégration scolaire. Ils apportent leur concours à "l'évaluation du dispositif départemental ³³¹ et des besoins en personnel qualifié". ³³²

Le dernier échelon structurel est constitué par les établissements d'enseignement pour le second degré, et les écoles pour le premier degré. Si les établissements secondaires ³³³ disposent aujourd'hui d'une marge assez large d'autonomie, les écoles ne bénéficient pas d'un statut équivalent. Elles dépendent largement des communes, propriétaires et gestionnaires des locaux et du matériel mis à disposition des élèves et des enseignants. Elles sont placées sous la responsabilité administrative de l'IEN de circonscription qui assure, "par délégation, les missions de chef d'établissement en partage avec le maire" ³³⁴. Les écoles sont dirigées par un directeur, enseignant pouvant être déchargé partiellement ou totalement de ses tâches d'enseignement, selon la taille

³²⁶ Le recteur représente le ministre dans chaque Académie. Chacune d'elle se compose de plusieurs départements, dotés chacun de Services départementaux de l'Education nationale, dirigés par un inspecteur d'Académie.

³²⁷ Appelés exactement : Services départementaux de l'Education nationale

³²⁸ Nommé par le premier ministre, il assure la fonction de "Inspecteur d'Académie - Directeur des Services départementaux de l'EN" (IA-DSDEN).

³²⁹ Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

³³⁰ sous l'autorité de l'IA-DSDEN

³³¹ regroupant les RASED et les CLIS

³³² Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

³³³ devenus établissements publics locaux d'enseignement en vertu de la loi de décentralisation de 1983

du groupe. Celui-ci exerce trois fonctions principales : administrative, pédagogique et régulatrice des relations extérieures. Dans le cadre de sa responsabilité pédagogique, il lui incombe de susciter l'existence d'une communauté éducative vivante, de la motiver autour d'un projet d'école dont il assure coordination et suivi. Le directeur d'école préside les différents conseils (conseil d'école³³⁵, conseil de maîtres³³⁶, éventuellement conseil de cycle³³⁷) et impulse un travail d'équipe, notamment avec le RASED, pour optimiser la scolarisation des élèves en difficulté. Il n'a cependant aucun pouvoir hiérarchique ni sur ses collègues généralistes, ni sur le personnel de réseau.

L'IEN, par délégation de l'IA, est chargé de "l'animation des dispositifs"³³⁸ d'adaptation et d'intégration scolaire dans sa circonscription. Cette animation recouvre deux aspects : le micropilotage³³⁹, fait de régulation et d'évaluation, et l'inspection doublée de formation.

Le *micropilotage* vise à réduire le nombre d'élèves en difficulté sur une circonscription donnée. La notion de pilotage est inhérente, par sa signification, à celle d'éducation. Le terme *pilotage*, dérivé du mot latin *pedoto* issu lui-même du grec *pêdon*, *gouvernail*, contient l'idée de parcours dirigé. Piloter, c'est conduire le personnel du réseau et par conséquent les enseignants généralistes, d'un point A à un point B. Pour ce faire, l'itinéraire est balisé par la collecte régulière d'informations, l'évaluation de ces informations et leur traduction en actions prioritaires. Le micropilotage basé sur l'information/réflexion permet de prendre les options d'aide les plus favorables. Il commence avec un état des lieux effectué par école et par classe. L'IEN a la charge essentielle d'établir un accord entre tous, "à l'issue d'une analyse de besoins conduite par les personnels spécialisés en relation avec les équipes pédagogiques et avec l'équipe de

³³⁴ ZAPATA A. (1998) *Connaître l'Education Nationale*, Paris, PUF, "L'éducateur", p. 36

³³⁵ Le conseil d'école est composé des enseignants en exercice dans l'école, du maire et du conseiller municipal chargé des affaires scolaires, des représentants de parents d'élèves, du Délégué Départemental de l'Education Nationale (DDEN), de l'IEN de circonscription. Il se réunit au moins une fois par trimestre. Il a pour rôle de voter le règlement intérieur de l'école, de délibérer sur l'organisation du temps scolaire et péri-scolaire, de faire des suggestions quant au fonctionnement et à la vie de l'école, d'informer l'ensemble des parents de la composition des classes, du choix des manuels etc.

³³⁶ Le conseil des maîtres est composé de l'ensemble des enseignants en exercice dans l'école, y compris le personnel de RASED. Il se réunit au moins une fois par trimestre. Il a pour rôle de délibérer sur l'organisation du service et les problèmes de vie scolaire, notamment à propos des enfants en difficulté dans l'école.

³³⁷ Le conseil de cycle est composé de l'ensemble des enseignants d'un cycle donné. Il se réunit au moins une fois par mois pour coordonner les actions, assurer la continuité et la cohérence des apprentissages au sein du cycle. Les membres du RASED peuvent être invités à la demande des maîtres pour traiter des actions à mettre en place pour tel ou tel élève en difficulté.

³³⁸ Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002. Dans ce texte, RASED et CLIS représentent deux dispositifs-ressources complémentaires et indissociables.

³³⁹ Le terme de micropilotage est lié à la taille du dispositif concerné ; celui de pilotage est réservé à l'ensemble des dispositifs départementaux et relève de la responsabilité de l'IA.

circonscription" ³⁴⁰ . Cette mise à plat est nécessaire pour que les priorités puissent être acceptées et non vécues dans l'arbitraire, la jalousie ou le rejet. De plus "tant que les interlocuteurs divergent sur le constat, ils peuvent difficilement converger dans la recherche de solutions" ³⁴¹ . Cette étude de l'existant doit s'accompagner de la définition précise des finalités et objectifs à viser – en croisant les approches de niveau macroscopique, à l'échelle de la circonscription, et microscopique, à l'intérieur d'une école - ainsi que des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Elle constitue dans son ensemble le projet de RASED, étroitement intriqué par son élaboration au projet de circonscription et aux différents projets d'école. L'IEN organise ensuite au fil de l'année des "réunions de concertation" ³⁴² auxquelles participent si possible les directeurs d'école. La collaboration entre IEN et RASED nécessite une attention, des efforts et un investissement prolongé. "Le micropilotage procède d'une attitude générale, d'une philosophie de l'action : ne pas se contenter de belles intentions mais toujours s'obliger à vérifier, aussi objectivement et systématiquement que possible si elles ont vraiment été suivies d'effet, et dans quelle mesure" ³⁴³ . Pour ce faire, il réclame le recueil d'indicateurs ³⁴⁴ permettant d'évaluer régulièrement l'avancement des projets. Ce type d'évaluation "suppose que l'on fasse de l'usager un membre à part entière du système éducatif, qu'il y soit pleinement intégré. On voit d'ailleurs mal comment les indicateurs de résultats ou de performances pourraient être définis sans l'avis des usagers : élèves, parents, employeurs, institués eux-mêmes comme sujets et non plus comme objets des systèmes d'éducation. Il est dans la logique du mouvement des indicateurs de conduire à un renforcement du pouvoir des usagers dans les systèmes éducatifs" ³⁴⁵ . Or, malgré l'intérêt de cette pratique, la collecte d'informations est plus considérée comme une charge supplémentaire ou comme une surveillance hiérarchique sans confiance que comme une composante essentielle et intégrale du processus d'encadrement. La réticence à coopérer résulte de plusieurs facteurs : l'incompréhension de l'utilité de ces mesures, l'incertitude sur les points à évaluer (quantitatif/qualitatif), les divergences de valeurs entre professionnels, le poids du quotidien etc. La tendance des inspecteurs à la dépréciation des RASED, loin d'être imaginaire, alimente encore les résistances : si les indicateurs révèlent des situations peu favorables, les réseaux d'aide ne vont-ils pas être accusés et démantelés ?

L'inspection individuelle et collective des personnels complète les actions de

³⁴⁰ Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

³⁴¹ HUTMACHER W. 1993, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, p. 147

³⁴² Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

³⁴³ De LANDSHEERE G. (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, p. 134

³⁴⁴ Il importe que les indicateurs soient partagés par l'ensemble des acteurs précise la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002.

³⁴⁵ EWALD F. (1991) p. 13

micropilotage. L'IEN rend compte à l'IA de l'état des dispositifs AIS et de la qualité de leurs services. "L'inspecteur de circonscription évalue l'action du réseau en procédant avec l'ensemble des intervenants à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats. Il procède à l'inspection individuelle des intervenants en situation professionnelle."³⁴⁶ Cette investigation permet d'identifier les besoins et d'organiser la formation continue en adéquation étroite avec ceux-ci. Le pôle sanction de cette évaluation s'ajoute au pôle guide précédent. Cette association risque de les rendre chacun inefficace en donnant la part belle à la falsification et à l'hypocrisie. Une inspection complaisante peut par exemple camoufler un déficit de pilotage. Le caractère artificiel de telles pratiques fait ressortir les limites de la rationalité, du contrôle et de la prévisibilité. Il souligne la difficulté de borner l'organisation par des mesures exclusivement administratives.

Le conflit dialectique dans lequel est pris le RASED met en scène l'inséparabilité de la soumission hiérarchique et de l'autonomie de fonctionnement. Ces contradictions sont à maintenir en tension dans la recherche d'un équilibre pour que ni l'une ni l'autre ne réduise à néant son antagoniste. Les RASED, en tant que ressources, ne peuvent intervenir en totale liberté sous peine de non-respect des finalités éducatives institutionnelles. Ils ne peuvent non plus agir dans l'assujettissement aux supérieurs hiérarchiques. Une fois les priorités établies, leur activité comporte une part d'adaptation au terrain, autrement dit une flexibilité, qui implique une gestion de l'imprévisibilité. Les décisions sont alors prises en équipe de réseau, dans une relative indépendance. Les principes et règles de fonctionnement ne sont là que pour délimiter une stratégie visant le maximum d'efficacité. Mais l'essentiel reste à faire : toute organisation est impropre à insuffler le dynamisme nécessaire à l'action.

E01 Thomas A1 p. 46

"Comment solliciter un réseau, comment motiver un réseau ? (...) Comment faire intervenir le réseau d'aides ? "Ce sont les acteurs qui donnent vie à un ensemble de règles et procédures communes par leur mise en scène et leur accomplissement collectif, souligne L. Bagla-Gökalp. L'ensemble du jeu dépend autant des interprétations individuelles que des relations entre acteurs et des enchaînements des rôles et des répliques"³⁴⁷. Dans cette perspective, les règles mêmes sont susceptibles d'être négociées ou contournées. Nouant formel et informel, les acteurs peuvent les utiliser comme combustible alimentant la recherche d'efficacité. Le contrôle est alors assuré par le groupe de pairs, dans la mesure où normes éthiques et objectifs, intériorisés par tous, sont poursuivis. La possibilité de conflits de valeurs, lutte d'intérêt, alliances ou compromis provisoires laisse entrevoir toute la fragilité de l'organisation en réseau.

1.3.2. Des pratiques d'encadrement significatives

Le repérage des pratiques d'encadrement témoigne de la difficulté réelle du pilotage des RASED. En préalable, les IEN critiquent le dénuement dans lequel les laisse eux-mêmes

³⁴⁶ Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

³⁴⁷ BAGLA-GÖKALP L. (1998) *Sociologie des organisations, Paris, Ed la découverte, p. 84*

l'Institution. Qu'ils aient bénéficié d'une préparation à l'inspection avant la création des réseaux ou après, ils dénoncent d'une part le manque de formation concernant les dispositifs d'aide et leur pilotage et d'autre part le peu d'outils conceptuels et concrets mis à leur disposition.

E01 Thomas A1 pp. 45-46

- "Comment estimez-vous votre formation par rapport au système d'aide organisé en RASED ? - Quasi inexistante. - Avez-vous eu de la formation continue dans ce secteur-là ? - On n'a pas de formation, on n'a que des informations lors de conseils d'inspecteurs, lorsqu'on a connaissance des modifications de modalités de recrutement, des modalités de formation..."

E06 Jean-Luc A1 p. 111

"On n'a pas de prise sur les réseaux. (...) Mais c'est un problème qui nous incombe aussi puisque c'est nous qui avons le pilotage... Or piloter sans commande et sans instrument c'est toujours une difficulté".

De ce fait, l'insuffisance, voire l'absence de pilotage est souvent reconnue par l'ensemble des professionnels : inspecteurs, formateurs ou enseignants.

E30 Serge A1 p. 422

"Ils sont dans le flou les enseignants des réseaux actuellement... ne sachant plus très bien ce que l'Institution attend d'eux. (...) Je crois qu'il y aurait vraiment une nécessité de cadrer, d'explicitier, de donner des éléments qui permettraient à ces gens de se diriger... Une boussole peut-être."

E31 Christelle A1 p. 438

"[Les enseignants spécialisés] ne savaient pas ce que ça voulait dire [fonctionner en réseau] et on n'a pas fait de travail dans ce sens, c'est nous qui sommes en cause là. (...) On n'a jamais parlé d'option de fonctionnement. L'option a été choisie par l'inspecteur sans réelle étude de besoins, ça s'est fait comme ça de façon intuitive sans base réfléchie."

E55 Albert A2 p. 722

L'animateur du RASED c'est normalement l'inspecteur de l'Education Nationale. J'ai connu quatre inspecteurs. Aucun n'a eu une ébauche de ce rôle.

Ce laisser-aller s'explique par la difficulté de la tâche et le changement de mentalité demandé implicitement aux inspecteurs. Il s'agit pour eux d'élargir leur équipe de personnes ressources et d'y intégrer les RASED.

E21 Patricia A1 p. 288

[L'IN] a un groupe de personnes ressources un peu particulières qui sont les gens qui travaillent dans le réseau d'aide et auxquelles il doit faire appel dans l'analyse de la situation, dans les actions à mettre en œuvre, dans les choix prioritaires et les choix philosophiques d'une certaine façon... Est-ce qu'on intervient ? Est-ce qu'on n'intervient pas ? Voilà l'idée de réseau. (...) Je crois que c'est un peu ça qu'on a raté dans la mise en place des réseaux, par manque de sollicitations et d'accompagnement.

Le peu d'investissement dans cette mission est dû également au poids des habitudes, à la résistance au changement du personnel en place parfois impossible à lever.

E01 Thomas A1 p. 53

On est depuis un certain nombre d'années sur un mode de fonctionnement entériné. (...) Nous, nous sommes aussi responsables de ça. Moi, je revendique la responsabilité je ne vais pas dire d'un laisser-aller mais du fait qu'on ne pose plus les exigences. Au niveau par exemple des journées pédagogiques (...) il est clair que tous les gens du RASED ne sont pas concernés. Mais moi, je ne peux pas, en plus, organiser des journées spécifiquement AIS. On ne s'en sort plus... ça veut dire que c'est encore un avantage acquis.

E31 Christelle A1 p. 438

Une année on avait dit "ce rééducateur qui travaille toujours ici, il ira travailler là-bas". En retour, il y a eu l'opposition de rééducateurs qui n'ont pas voulu. Quand on a vu que ça ne marchait pas, on les a laissé se déterminer pour des zones. (...) On a pu changer les choses quand plusieurs sont partis à la retraite. C'était tellement fort... elles avaient une attache forte avec les écoles même si les équipes bougeaient un peu, c'était le lien du temps avec les écoles finalement, elles arrivaient à retrouver les enfants des personnes qu'elles avaient connues, c'était vraiment quelque chose de très lourd."

A l'autre extrême, apparaît le durcissement du pilotage, à la limite du contrôle totalitaire. La part d'autonomie laissée au réseau est dans ce cas pratiquement inexistante. L'IEEN affirme alors ses compétences de gestionnaire et son pouvoir hiérarchique. Prônant une conception centralisatrice, il peut exiger du RASED le détail de toutes les situations à traiter et prendre lui-même ou avec son conseiller pédagogique les décisions qu'il juge opportunes. Son bureau ressemble à une "gare de triage" d'où émane toute décision.

E06 Jean-Luc A1 p. 112

"J'essaie de modifier les choses en demandant d'une part que les demandes d'aide n'aillent plus directement au personnel des réseaux mais qu'elles remontent d'abord à l'inspection de manière à ce qu'ensuite - et j'ai délégué mon conseiller pédagogique coordonnateur - pour que ces aides soient traitées, qu'on regarde ensemble quelles sont les aides qui sont demandées, que l'aide soit analysée et qu'ensuite la commande redescende de celui qui a le pilotage et arrive au réseau : "Voilà il y a tel enfant qui a besoin de ça comme ci, comme ça, donc vous allez le prendre en charge et vous allez faire un projet etc., et nous évaluerons à terme, c'est-à-dire que là, je suis en train de court-circuiter toutes les ramifications directes qui s'étaient établies entre les écoles et les réseaux pour recentrer le dispositif. (...) C'est une tentative de recentrage et d'analyse. Dans le même temps j'essaie de mettre en place des dossiers de suivi pour chaque situation d'enfant qui est pris en compte. Ensuite on renvoie vers les écoles, vers le directeur, vers le réseau, l'analyse de ce qui a été fait en terme quantitatif, qualitatif."

Un tel positionnement présente le risque de tuer totalement la logique de réseau, autrement dit le système réticulaire organisé en pôles pouvant se connecter librement selon les besoins. L'usage d'une autorité non participative et par trop infantilisante déresponsabilise les professionnels ou les pousse dans des attitudes d'opposition ou de sabotage.

E06 Jean-Luc A2 p. 112

Ce n'est pas facile, il y a toutes les résistances... les psychologues, les rééducateurs passent dans les écoles en disant : "Surtout, puisque c'est comme ça maintenant, faites la grève du zèle... ", il y a tout ce jeu qui se met en place".

La difficulté inhérente au pilotage des réseaux renforce encore les risques de dysfonctionnement. Ceux-ci oscillent d'un abandon total à un contrôle dictatorial et trouvent avec peine l'équilibre nécessaire à l'adaptabilité, la souplesse et l'efficacité des RASED. Le travail en réseau n'est pourtant pas incompatible avec une structure hiérarchique. Il est possible et profitable dans le cadre des RASED à condition que l'administration laisse suffisamment d'autonomie au dispositif d'une part et l'étaye avec attention pour l'intégrer à l'ensemble des forces disponibles.

Après avoir approché le dispositif RASED à la lumière du concept de réseau, nous allons nous attacher à repérer le dynamisme qui l'anime de l'intérieur. Les connexions nécessaires entre enseignants, au-delà d'aspects mécaniques, relèvent d'une adhésion à des valeurs communes et à un travail d'équipe.

En résumé

Le fonctionnement en réseau implique des pôles professionnels clairement identifiés et des liens entre enseignants quantitativement et qualitativement satisfaisants.

Le RASED, étudié dans ses configurations à l'aide du concept de réseau, montre des zones d'insuffisance au niveau du repérage des nœuds et des connexions qui le constituent.

Globalement ce dispositif est méconnu et mal considéré. Sa désignation par un sigle inadéquat est fortement incriminée. De plus le mot réseau, appliqué aux seules aides spécialisées, tend à déconnecter celles-ci des aides généralistes par le sens restrictif qu'il véhicule. L'écart constaté entre le fonctionnement théorique et son application sur le terrain provoque de multiples jugements négatifs.

Les pôles d'aides E et G sont controversés en raison de la notion même de spécialisation et des spécificités difficiles à définir. Les connexions établies apparaissent souvent limitées en nombre, défailtantes ou endommagées, par défaut d'investissement de l'une ou l'autre des deux parties concernées.

Par ailleurs, le pilotage des RASED peut contribuer à d'autres dysfonctionnements. L'IEP doit maintenir en tension à la fois une autonomie de fonctionnement, inhérente à tout mode d'organisation en réseau, et un encadrement hiérarchique directif, veillant par définition à l'application de la politique éducative institutionnelle. Le choix prioritaire d'un seul de ces deux aspects conduit soit à laisser les RASED livrés à eux-mêmes, soit à faire disparaître la logique réticulaire.

Chapitre 2. Des valeurs éclatées et de multiples malentendus

Les insuffisances du dispositif RASED peuvent être abordées sous l'angle des idéologies

sous jacentes aux pratiques quotidiennes. Le repérage de valeurs discordantes voire antagonistes éclaire les multiples malentendus qui alimentent les conflits entre acteurs. Les entretiens qui les explicitent peuvent être décryptés à l'aide du concept de reliance. Il s'en dégage alors deux catégories : l'une, d'ordre conceptuel, concerne les théories éducatives globales et plus spécifiques aux aides ; l'autre, psychosociologique, est relative à l'adéquation entre attentes réelles ou fantasmées des généralistes, et réponses proposées par les spécialisés.

2.1. Les divergences de conception éducative

2.1.1. Une base idéologique disparate

Pendant des décennies, l'Instruction Publique a maintenu une utopie pétrie d'idéologie universelle : instruire tous les enfants de la nation sur la base des valeurs républicaines. Aujourd'hui, l'Education Nationale entretient le mythe d'une école où tout enseignant est maître, où tout élève apprend et réussit. Dans cette vision idéale, chaque acteur, oubliant le poids des contingences et les limitations humaines, peut s'identifier à la totalité du rêve. Si l'utopie semble faire consensus, il n'en reste pas moins que chacun suit aussi une idéologie singulière qui privilégie non un enjeu commun mais un mouvement pour y parvenir. Les idéologies éducatives contemporaines de la modernisation forment un melting-pot où valeurs et mentalités se heurtent sans retrouver d'unité³⁴⁸. Elles constituent de ce fait une source de conflits au sein même de l'école.

Les pratiques éducatives recèlent des valeurs d'acteurs contradictoires avec la mission première de l'Ecole. La reliance des uns côtoie la déliance des autres. Le monde scolaire est rarement perçu comme satisfaisant. Une fois seulement par exemple au cours des entretiens, les maîtres ont été présentés comme a priori irréprochables, autrement dit "non coupables", avec une "pathologie nullement à prendre en compte"³⁴⁹.

E03 Charles A1 p. 75

Je pense vraiment que tous les collègues qui ont enfants en difficulté dans leur classe font vraiment toujours le maximum pour essayer d'aider le gamin. Ce n'est

³⁴⁸ Les courants pédagogiques peuvent se classer selon leur point de centration prioritaire : soit sur l'individu, soit sur le groupe. Ils sont imprégnés de valeurs parfois incompatibles. Le premier pôle centré sur l'individu vise à promouvoir le sujet. C'est la centration la plus ancienne qui semble aujourd'hui la plus progressiste. Ce type de pédagogie affirme que le sujet est acteur et auteur de son propre développement. Il résulte des écrits de Cecil Reddie, Demolins, Ferrière, les partisans de l'Education nouvelle ou école active. Ce courant se diversifie : l'un reste centré sur le sujet (Clarapède, Decroly), l'autre se centre, sous l'influence des travaux de Rogers, sur le groupe, la collectivité, les interactions. Il est représenté par Oury, Lobrot, les défenseurs de la Pédagogie institutionnelle (la classe est une microsociété qui se donne ses propres lois), les Postpiagétiens (le groupe qui met en scène le conflit socio-cognitif est un moyen d'apprendre). Certains, tel Freinet, ont tenté de faire une synthèse entre les deux. Le second pôle centré sur le groupe vise à promouvoir la culture. Cette centration, fréquente chez les partisans de la pédagogie traditionnelle, se diversifie au XIX^{ème} siècle sous l'impulsion des travaux de Durkheim, Marx, Pestalozzi jusqu'à viser la transformation des rapports sociaux.

³⁴⁹ CIFALI M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, p. 178

peut-être pas toujours vrai à tous les niveaux de la scolarité surtout quand le gamin grandit... C'est vrai que c'est plus compliqué.

Les pratiques d'enseignement maladroites résultent parfois d'un manque d'analyse ou de compréhension des situations, d'une routine enfermant dans des automatismes ou d'une insuffisance de référents théoriques.

E11 Rosine A1 p. 170

Les enseignants qui sont en difficulté face aux enfants le sont par ignorance, par manque de formation et d'information, par méconnaissance du développement de l'enfant. Ils le font, en discutant avec eux, on voit bien, ils sont limités dans cette absence de curiosité. Pour les aider à prendre en charge l'enfant, il y a le conseil : "Vous allez prendre en charge cet enfant, vous allez faire de la pédagogie différenciée, faire de la pédagogie adaptée, faire des choses plus faciles etc. Mais comme derrière il y a un grand vide, ça va être forcément très empirique, pas très ajusté parce qu'il manque des référents théoriques. Ce vide ne permet pas à l'enseignant d'avoir un ajustement pédagogique fin. Il va faire au mieux. Il va essayer de faire plus simple, c'est tout.

La pédagogie déployée par l'enseignant peut aller explicitement à contre courant des méthodes et moyens préconisés pour favoriser les apprentissages. Elle laisse augurer de difficiles remises en question, résistantes aux injonctions extérieures. L'urgence de la différenciation se heurte aux traditions séculaires.

E61 Gérard A2 p. 787

"J'aime bien pratiquer une pédagogie frontale, ancienne. J'aime bien le groupe, j'aime bien m'adresser au groupe, j'aime bien sentir que le groupe réagit et donc travailler individuellement avec un enfant, chercher une chose adaptée pour chaque enfant ne me correspond pas bien."

L'organisation pédagogique des classes peut également refléter des résistances à la mise en place des cycles et au travail en équipe. Pire, elle peut traduire, de la part de l'enseignant, un refus massif de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Elle s'accompagne d'attitudes telles l'indifférence, la réticence, le désintérêt jusqu'à l'agressivité la plus marquée. L'élève peut être nié dans sa personne, exclu du groupe ou marginalisé.

E50 Marguerite A2 p. 655

La maîtresse l'a vraiment collée contre son bureau de manière à lui donner une limite géographique (...) La maîtresse lui donne un exercice dans la journée mais un exercice qui est vraiment totalement au-dessus de ses possibilités, ça ressemble à de l'occupationnel mais ça n'en est pas parce qu'elle ne comprend pas ce qu'on lui demande et elle se décourage et elle reste sur cet exercice toute la journée. C'est ce que j'appelle être déscolarisée.

Mais au-delà, c'est de la place de l'élève dont il est question. Pendant des siècles, le maître a eu des élèves-satellites pouvant être éjectés en cas d'attrait gravitationnel insuffisant. Aujourd'hui, l'enfant au centre du système n'est parfois qu'une image mythique. L'intérêt immédiat des enseignants prime toujours celui de l'élève et la culture de l'intégration reste à inventer.

E12 Armand A1 p. 182

Je crois que nous avons beaucoup à faire au niveau des adultes enseignants (...). Le handicap est souvent mal perçu, mal compris, mal interprété. Là je sors bien sûr du champ de l'enseignement spécial et des maîtres spécialisés. Je parle des maîtres qui sont dans le circuit tout à fait normal et de leur perception de la difficulté assez profonde sévère et de leurs réactions. Donc une incompréhension et peut-être au-delà un refus de compréhension. C'est ce qui m'a le plus choqué. J'ai vécu par exemple des demandes de parents d'enfant en difficulté ou présentant un réel handicap et j'ai vécu la réaction des équipes enseignantes. Elles sont souvent réticentes parce qu'elles ne perçoivent pas bien ce qu'on leur demande. Alors cette réticence s'exprime parfois très maladroitement... ça peut être véritablement la peur de mal faire, la méconnaissance mais de toutes façons je perçois aussi malheureusement pour un bon nombre un refus d'investissement.

Le refus, souvent feutré, de participer à cette révolution copernicienne marque aussi les défaillances de croyance en l'éducabilité de tous.

E57 Myriam A2 p. 738

Je suis souvent confrontée à des situations d'école vraiment très, très intolérante face à l'échec scolaire, désignant systématiquement l'enfant... dans son identité personnelle, le considérant comme étant quelqu'un qui ne pourra pas réussir au mépris de tout espoir d'éducabilité, déjà à l'école maternelle...

Certains élèves poinçonnés par le destin, moins "présents" et plus "parasités" que d'autres sont perçus comme ne pouvant pas apprendre avec un maître généraliste. Ils ne méritent qu'un strapontin, hors du système ordinaire. La nostalgie des filières spécialisées, des classes de perfectionnement et de la sélection est encore vivace.

E77 Martin A2 p. 927

"Je verrais bien une petite classe à effectif réduit et qu'à chaque moment, il y ait deux élèves qui reviennent dans leur classe de niveau, que ça tourne pendant un certain temps comme ça, que les élèves soient dans une classe, plutôt que de partir vers le réseau, qu'ils soient dans une classe spécialisée et qu'ils reviennent pendant des heures précises avec les autres élèves. - Comme le système des classes de perfectionnement qui permettaient des intégrations partielles ? - Oui, c'est ça, c'est ce que je sentirais le mieux."

Au final, l'institution elle-même se trouve en difficulté. Les lois scolaires qui régissent l'Ecole sont insuffisamment appliquées.

E20 Frédéric A1 p. 279

"Il faut qu'on commence par appliquer la loi d'orientation dans les classes, c'est-à-dire prendre en compte les différences entre les groupes d'élèves, ce qui veut dire différencier au plus un enseignement, ce qui n'est pas le cas. (...) Le vrai problème c'est comment faire faire."

Elles ne suffisent pas à mettre tous les enseignants en reliance. La tolérance du milieu scolaire ordinaire vis-à-vis des élèves s'écartant de la norme dessine une ligne de partage entre des positionnements professionnels incompatibles. Elle produit par ailleurs un phénomène semblable en ce qui concerne l'aide et les professionnels spécialisés.

2.1.2. Des positionnements d'aide discordants

Les opinions concernant l'ensemble des aides proposées à l'école témoignent de nombreux désaccords idéologiques ou conceptuels. Elles séparent les professionnels selon leurs valeurs : pour ou contre la différenciation pédagogique, pour ou contre les cycles, pour ou contre une centration sur l'enfant, pour ou contre l'intégration, pour ou contre le RASED etc. Trois familles d'oppositions apparaissent fondamentales. Leur formulation en couple contradictoire saisit la force du conflit :

- Toute aide est bonne à prendre/ tout soutien n'est pas obligatoirement bénéfique ;
- Le dispositif RASED remplit sa mission d'aide / il alimente l'exclusion ;
- Les aides E ou G sont utiles et fructueuses / elles sont contestables.

La première opposition est relative à l'aide en général, concrétisée dans l'ensemble des mesures mises en place dans la lutte contre l'échec scolaire. Actuellement elle cristallise et justifie des pratiques très différentes. Ce foisonnement, où tout se mêle souvent dans l'improvisation, contente les uns et alarme les autres. Pour les généralistes par exemple, le soutien d'adultes tels les aides-éducateurs, les "zépiciens", les intervenants en langues, sport, musique etc. est le bienvenu. Il favorise la diversité des situations d'apprentissage, la différenciation pédagogique et allège une polyvalence lourde à assumer. Pour les inspecteurs ou les enseignants spécialisés, la multiplication des délégations est à considérer avec prudence. Plus une situation devient complexe, plus elle est difficile à gérer dans une cohésion et cohérence d'ensemble. Le danger de l'éparpillement ou de la confusion risque de réduire à néant les bénéfices escomptés.

E46 Olga A2 p. 608

Souvent il y a beaucoup d'aides – des ateliers, des échanges entre classe, les aides éducateurs - mais elles sont mal articulées, elles partent trop tous les sens. Il y a une mauvaise coordination, je pense que c'est dû aussi au manque de temps pour se concerter, un manque de temps disponible, un temps qui n'est pas donné par l'administration et que les gens ne prennent pas forcément".

E50 Marguerite A2 p. 664

Si c'est l'aide éducatrice, sans formation, qui vient prendre à la demande de l'institut un enfant en difficulté dans la classe – et il ne faut pas faire l'autruche, ça arrive fréquemment - je ne considère pas que c'est une aide. Ça s'appelle une aide pour l'enseignant mais on aide qui là ? On aide l'enseignant à respirer mieux ou à faire avancer les meilleurs dans la classe mais l'enfant en difficulté n'est pas aidé. (...) Quand on est en ZEP, il y a une multiplicité des interventions qu'on pourrait appeler des aides puisque les instituteurs disent souvent : "Ah oui, il nous aide bien !". A un moment, je me dis : "Quand est-ce que cet enfant est dans sa classe ?" Ce type de reproche on va le faire à nous réseau alors qu'on est quand même des enseignants mais on ne va pas se poser la question de l'aide éducateur, du Zépicien, de l'ATSEM qui va aussi faire tourner la classe, du contrat emploi solidarité ou de l'intervenant de gymnastique qui je vois sont encore aidés par de jeunes animateurs. Alors de quelles aides on parle...

La multiplication des formes d'aides dans l'enceinte scolaire rend plus difficile

l'harmonisation entre chacune d'elle. Les exigences de travail partenarial avec le RASED risquent de se surajouter à une orchestration déjà très compliquée. Par conséquent elles sont en position d'être réduites à néant.

De façon plus restreinte, l'aide spécialisée peut s'appliquer globalement à tous ou peut être sélective, c'est-à-dire conçue exclusivement en direction des élèves. Les partisans d'une action ciblée sur les enfants se dressent contre ceux qui estiment nécessaire le soutien des enseignants par le même personnel.

E42 Paul A2 p. 745

"On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment percevez-vous cet impératif sur le terrain ? - Dans la mesure de ses moyens... parce que ce n'est pas au réseau de le guider dans cette voie. On n'est pas conseiller pédagogique, il ne faut pas l'oublier... ce qui est central pour nous, c'est l'enfant, pas le collègue qui se trouve débordé."

E05 Simon A1 p. 101

[Les maîtres E] ont cette capacité à observer, à évaluer, à remédier et par-là s'ils ont une mission première de suivi direct auprès d'enfants, ils peuvent aussi jouer le rôle de conseiller, d'aide aux enseignants, dans justement le suivi des élèves qui pourraient avoir quelques difficultés dans les apprentissages.

E49 Pierre-Yves A2 p. 652

Les aides sont sans doute à axer un peu moins sur les enfants et plus sur les enseignants...

La deuxième opposition repérable concerne le RASED dans son ensemble. Les valeurs et les conceptions liées au sigle sont très présentes dans les réponses à la question Q2 (17 %). Un assemblage de vertus bigarrées habille le RASED de tout et son contraire. Il est considéré essentiellement soit comme un dispositif positif assurant la mission qui lui est confiée, soit comme un instrument de détournement inefficace voire pervers.

Les avis favorables peuvent être sans ombre : le RASED est une "bonne idée", "un plus" qui apporte une "dynamique", constitue des "ressources" etc.

E04 Marc A1 p. 90

"C'est vraiment un plus de l'institution scolaire".

Selon cette vision positive, le dispositif d'aide est perçu comme un recours plus ou moins ponctuel. Les généralistes font appel à "l'expertise" de leurs collègues spécialisés qui peuvent conduire des actions de prévention ou de remédiation, ciblées, appropriées et spécifiques.

E78 Jean-Noël A2 p. 932

Ce sont des gens qui tournent sur l'école, sur le quartier et sur les écoles voisines depuis longtemps, ce qui fait qu'ils (...) peuvent effectivement nous apporter de façon plus précise des éléments, nous mettre en garde contre certaines attitudes éventuelles. (...) Ils peuvent aider les enfants (...) parce qu'ils ont toute une batterie d'exercices plus structurés [que les nôtres] et puis ils ont des salles adaptées pour des exercices qui seraient plus difficiles à établir dans une classe normale avec tous les enfants. Ils ont une possibilité d'aide

pédagogique beaucoup plus précise que ce qu'on peut faire nous et puis ils ont beaucoup plus de temps aussi, un seul enfant à la fois... c'est plus facile de s'investir.

Le réseau a une fonction tacite d'accompagnement, non seulement auprès des élèves mais auprès des équipes enseignantes. Il favorise l'entrée dans une dynamique. Refusant les réponses immédiates de prêt-à-porter, il nourrit des interactions à la recherche de solutions communes.

E22 Anne-Lise A1 p. 301

"Recherche parce que malgré tout le réseau a des pratiques qui amènent les gens à réfléchir à autre chose et ça donne une impulsion peut-être... ça permettra d'innover, de trouver des pratiques innovantes du fait que ça crée de nouvelles interactions dans le système".

Il a également une fonction d'aide à l'intégration. Par le travail sur lui-même auquel il convie l'enfant et l'éducation du regard sur autrui, il relance les processus qui permettent le maximum d'interactions entre élèves, dits en difficulté ou non.

E53 Brigitte A2 p. 696

On nous reproche souvent de sortir les enfants, de nuire à leur intégration. C'est absurde... L'enfant n'est pas mis sur la touche quand il quitte la classe, il l'est au contraire quand il y est et que rien ne le sort de ses difficultés. Moi, je n'exclus pas un enfant quand je le sors de sa classe, il a besoin de changer son image justement pour pouvoir devenir lui-même, pour pouvoir enfin participer et profiter de la classe, pas comme suiveur... mais comme élève intégré ayant envie d'apprendre.

Les expressions qui désignent le réseau comportent néanmoins, comme une restriction, une connotation conditionnelle qui suggère les difficultés de concrétisation au quotidien.

E13 Guy A1 p. 192

"[C'est] un dispositif qui peut donner des résultats positifs fort intéressants."

E18 Gabriel A1 p. 249

Là, on possède un potentiel formidable de ressources, des personnes qualifiées, compétentes et qui ont une bonne disponibilité. Si tout cela est utilisé à meilleur escient dans un projet plus étayé, plus suivi, ça peut devenir un outil excellent dont ne disposent pas d'autres pays européens.

E13 Guy A1 p. 192

"Quand on a affaire à des membres des réseaux qui sont bien pénétrés de l'intérêt qu'il y a à fonctionner en réseau, tous les obstacles tombent et à ce moment-là on a une dynamique nouvelle qui s'exprime."

Les positionnements négatifs sont fréquemment sans concession. La création des RASED n'est qu'un artifice politique supplémentaire pour calmer et endormir l'opinion publique. C'est un pansement provisoire qui ne traite pas mais camoufle une réalité inavouable : la société a besoin de personnes en difficultés et l'école les désigne.

E22 Anne-Lise A1 p. 301

Camouflage parce que je ne pense pas que ce soit en créant de nouvelles structures, confiées à des spécialistes, qu'on puisse résoudre le fond du

problème... Donc ça permet certaines fois de suffisamment rassurer tout le monde pour qu'on continue à ne pas voir les vraies raisons des difficultés d'un trop grand nombre d'élèves...

Dans cette perspective, le réseau apparaît comme un artefact signalant son incongruité. Il vit comme une organisation saprophyte à l'affût de "cas". Sans être pathogène, il se développe aux dépens du système scolaire, "décomposant" ou "digérant les difficultés" à l'insu plus ou moins délibéré de ceux qui l'accueillent.

E63 Madeleine A2 p. 799

En fait au lieu d'un travail en équipe j'ai l'impression au contraire qu'il y a une scission et qu'à la limite – ça va être dur ce que je vais dire – on s'emparerait enfin d'un cas qui justifierait leur présence. (...) Quand on fait appel à eux ils peuvent dire "enfin on nous fournit du travail". C'est comme une justification de leur présence. Ça devient leur cas, séparé du travail de la classe.

Selon une vision moins extrémiste, les effets négatifs du RASED peuvent provenir de l'usage détourné qu'en font les professionnels. Initialement service d'aide effective à l'élève, il se retourne alors contre lui, dans un mensonge politiquement correct. Le dispositif d'aide peut ainsi être assimilé à un débarras où l'on "jette", où l'on évacue ceux qui dérangent. C'est imaginativement le WC de l'institution.

E10 Edouard A1 p. 163

"Joker, c'est la carte qui peut permettre à l'enseignant de se défausser dans les cas difficiles... ou de jouer gagnant sans perdre la face".

E 63 Madeleine A2 p. 800

"Bon débarras, c'est du style ça débarrassera toujours la maîtresse un petit moment d'un groupe d'enfants qui ont des difficultés et pour lequel il faudrait que la maîtresse s'investisse énormément ce qui n'est pas toujours facile – on a quand même des classes très chargées".

E50 Marguerite A2 p. 655

" [RASED] ça a quelque chose à voir avec les transports, mais pas forcément les transports amoureux. Si j'associe là-dessus, dans réseau on a quand même le sentiment que c'est un paquet qu'on va poser ailleurs".

Le réseau est conçu comme un encart dans le territoire scolaire. Il est hors la classe, dans un entre-deux ou un interstice. La zone qu'il occupe est à la fois étrange et inconnue, ni tout à fait l'école, ni autre que l'école.

E30 Serge A1 p. 422

"C'est une zone intermédiaire, leur champ d'intervention, entre l'enfant et l'élève, entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'école et la classe, donc ils mettent peut-être à mal le confort intellectuel dans lequel on est, lorsqu'on est professionnel de l'éducation ou de l'enseignement".

Le RASED n'est pas seulement appréhendé comme un lieu à part mais comme une entité culturelle marginale. Il fait partie du système scolaire tout en étant d'emblée l'objet non intégré. Son existence objective est fondée prioritairement par des rapports frappés d'étrangeté maintenant les protagonistes étrangers les uns aux autres.

E19 Florence A1 p. 264

"Marginal, ça renvoie à cette idée qu'ils sont porteurs sans doute de connaissances et d'une culture qui n'est pas rentrée dans l'école. (...) Au fond je ne suis pas sûre qu'on sache bien ce qui fait leur identité professionnelle. Ils sont à la marge."

E31 Christelle A1 p. 438

J'ai dit aussi marginalité parce que beaucoup d'enseignants considèrent que les personnes du réseau ne sont pas des enseignants. (...) Avant on disait "les rééducateurs" ou "RPP" ou "RPM", mais on ne savait pas trop quelle formation était la leur. Donc c'était des gens à côté, d'abord à côté parce qu'ils ne faisaient pas le même nombre d'heures, à côté parce qu'ils n'avaient pas les mêmes contraintes vis-à-vis des enfants, à côté parce qu'ils ne tenaient pas le même langage.

La troisième opposition touche plus précisément les aides spécialisées elles-mêmes. La question de l'utilité des aides E et G ainsi que leur efficacité divise profondément les acteurs. A leur remise en cause respective s'ajoute la contestation de leur séparation en deux dominantes.

L'aide à dominante pédagogique fait l'objet de dispute conceptuelle. Elle est considérée comme éminemment bonne pour les uns, dangereuse pour les autres. Pour les IEN par exemple, l'évidence est telle qu'elle se passe de commentaire.

E21 Patricia A1 p. 290

"Aide, je n'ai pas besoin de préciser".

Très proche des pratiques du maître généraliste, l'intervention E soulève pourtant des polémiques. N'est-elle pas dans la duplication de ce que fait l'enseignant de la classe? Au contraire, apporte-t-elle des actions pédagogiques en différence, pour que l'enfant puisse agir en élève ? Ces deux tendances sont appréhendées comme des alternatives incompatibles alors que le dilemme entre "adapter l'élève aux pratiques de son maître" ou "favoriser l'émergence du sujet chez l'enfant" devrait se poser avec acuité³⁵⁰.

E20 Frédéric A1 p. 276

"Ils ont à faire de la pédagogie auprès des élèves, apporter un soutien, être en soutien de ce que fait le maître et ne pas faire des choses autres que ce que fait le maître, sauf cas particulier".

E46 Olga A2 p. 603

"Le soutien, c'est refaire ce que l'enfant a fait en classe, donc surtout pas. (L'aide E), c'est plus une aide à l'enfant, enfin à l'élève, qu'un soutien."

Ce désaccord conceptuel ne touche cependant pas au résultat jugé bénéfique par les deux partis pris. L'aide à dominante pédagogique est décrite comme une "oreille" "inventive" pour les enfants et les enseignants, favorisant "l'adaptation", les "interactions entre élèves", la "dynamique de groupe" par un "regard autre"³⁵¹. Dans l'un et l'autre cas, elle se distingue de l'aide généraliste par une plus grande efficacité.

³⁵⁰ Les acteurs interviewés refusent de les traiter comme un dilemme. C'est pourtant dans la tension entre "impossible et nécessaire" que le travail gagnerait à être conçu.

³⁵¹ Voir zzJap et zzJcp dans le classement des mots Q3c A2 p. 57

E05 Simon A1 p. 101

"Les maîtres E ont des compétences d'enseignant ordinaire, mais des compétences d'enseignant très développées, reconnues."

E17 Lionel A1 p. 240

"La qualité d'un maître E, mais c'est la qualité d'un instituteur tout venant quoi, c'est tenir compte du déroulement et du descriptif de la démarche d'apprentissage de l'enfant. Et pas seulement en tenir compte mais aussi la connaître et la faire connaître à l'enfant (...) La seule chose particulière c'est que l'enfant un peu en difficulté a une démarche contraire à ce qu'on peut espérer mais il a une raison et une démarche, il faut les découvrir et lui en faire prendre conscience."

E19 Florence A1 p. 263

"Ce n'est pas toujours, mais ça devrait être des experts de la pédagogie au sens où elle travaille sur une relation avec une personne qui apprend."

La différence qualitative entre "expert de la classe" et "super expert" n'étant pas toujours remarquable, la seule particularité de la fonction E réside dans la distance par rapport au groupe classe et la facilitation du travail pédagogique consécutive au petit nombre d'élèves.

Marina E 69 p. 854

[La différence], c'est le nombre d'élèves ! (Rires) c'est le nombre d'élèves ! Ça se résume à ça. C'est le nombre d'élèves qui fait toute la différence.

Cette aide jugée globalement satisfaisante par l'ensemble de la hiérarchie éveille parfois des réactions vives chez les autres professionnels. Elle est décrite comme "ersatz", "bâtard" faisant figure de colmatage inconsistant et mensonger, collant à la demande de l'enseignant et au symptôme de l'enfant.

E50 Marguerite A2 p. 656

[Les maîtres E] ont une visée immédiatement pédagogique. Ils vont travailler sur le court ou le moyen terme. Ça va être réinvesti normalement plus rapidement. Dans l'ensemble des gens que je connais, ils ont une vue de l'enfant qui n'est pas globalisante comme celle du psychologue ou du rééducateur. Je dirais qu'ils sont plus linéaires. Je repère telle difficulté sur le temps donc je vais travailler directement sur le temps c'est-à-dire sur l'objet disciplinaire, sans chemin de détour.

Ce collage vise au "rattrapage" du "retard". Le temps étant compté, il faut "donner plus". L'exigence se fait vite logique qui, loin de se solder seulement par des "résultats incertains" ou "inefficaces", s'avère pernicieuse et pleine "d'ambiguïté"³⁵². Elle laisse entendre que le comblement du besoin va répondre à celui du désir. La confusion entre les deux est dommageable pour l'élève - dont le symptôme est renforcé - et pour le professionnel qui participe sans le savoir à la cristallisation de la difficulté.

E37 Florian A1 p. 498

Quand on dit "la maîtresse ça ne suffit pas, on va te donner en plus", on confirme

³⁵² Voir zzJap et zzJcp dans classement des mots Q3c A2 p. 57

cette idée que les parents doivent pouvoir tout donner ce dont l'enfant a besoin et on ne le confronte pas à ses difficultés qui est le propre de n'importe quel enfant d'avoir à faire le deuil de ses parents imaginaires et d'accepter les parents réels qu'il a. (...) C'est pour ça qu'il me semble intéressant de réfléchir avec [ces professionnels], parce qu'ils existent de fait. Il ne faut pas rêver, on ne va pas les annuler du jour au lendemain, mais il me semble intéressant de réfléchir avec les gens qui sont, à cet endroit là, conviés à donner un plus à l'enfant pour leur faire repérer leur faim, dans quel enjeu les enfants, de fait, sont pris avec eux et comment il faut qu'ils évitent, bien qu'en donnant de l'aide, de se prendre les pieds dans cet enjeu imaginaire toxique pour l'enfant.

L'aide à dominante rééducative soulève également des positions contraires. Elle a, elle aussi, ses défenseurs et ses détracteurs qui la jugent souvent avec flamme ou emportement. Sa définition, multiforme, converge vers un consensus. Présentée en creux, elle laisse deviner la complexité et la difficulté à dire ce qu'elle est vraiment. Moins dans la pédagogie "qu'on ne peut pas oublier", "qu'il ne faut pas renier", l'aide rééducative demande plus de disponibilité que dans le travail d'enseignant généraliste ou E : "il faut savoir attendre que l'enfant fasse son chemin, on est plus en retrait"³⁵³. Elle a pour objet "le relationnel", concernant non seulement l'enfant mais les adultes, dont les équipes de maîtres.

E50 Marguerite A2 p. 659

On n'est pas centré sur la pédagogie mais elle fait pourtant partie intégrante de notre système de pensée – enfin du mien, de mon système de pensée. Quand je travaille avec un enfant, (...) je me réfère à ce qu'on attend d'un enfant à cet âge là. Donc j'aime bien savoir sur le plan scolaire où il en est, s'il sait lire ou pas etc. De temps en temps je fais une évaluation pour moi, strictement scolaire. Mais quand je travaille avec l'enfant, d'une manière générale, je ne suis pas dans des apprentissages scolaires, sauf si vraiment il me le demandait.

E22 Anne-Lise A1 p. 304

"Relationnel parce que je pense que c'est une fonction qui touche beaucoup plus à la relation aussi bien de l'enfant à l'école, de l'enfant à ses enseignants que des maîtres G à leurs collègues et à l'équipe enseignante".

Les règles proposées et le lieu en rupture avec celui de la classe constituent une opportunité pour l'élève de (re)trouver une place de sujet. L'aide consiste à lui faire expérimenter cette place, par l'écoute de sa parole, l'accompagnement de ses découvertes, le nouage d'une relation où il est "autre", où il est le seul à pouvoir identifier son désir et le réaliser.

E50 Marguerite (rééducatrice) A2 p. 659

D'emblée j'ai d'abord un entretien avec [l'enfant] pour parler de ses difficultés, lui demander pourquoi il vient me rencontrer (...) ce qu'il en pense, ce qu'a dit la maîtresse et en général lors du premier entretien, je le reçois avec sa famille. (...) En rééducation, on n'est pas dans un entretien psychologique, on passe par un intermédiaire, par une médiation. On va utiliser les médiations motrices, psychomotrices ou psychomotricité fine, les jeux cognitifs et les jeux

³⁵³ E46 Olga A2 p. 530

symboliques. Au cours d'une rééducation, je vais m'efforcer d'avoir proposé tout ça au même enfant. (...) [Ce qui permet à l'enfant de sortir de ses difficultés], c'est difficile à dire. C'est un peu tout, essayer des choses nouvelles, risquer de ne pas savoir faire quelque chose et y arriver, ça peut être se tromper et voir que ce n'est pas inutile puisque ça permet de faire autrement, c'est prendre des initiatives, oser se lancer... c'est des choses comme ça qui font déclic. Dans tous les cas, ce qui compte c'est que l'enfant puisse transférer son envie de quelque chose et son envie d'aller plus loin, cette attitude-là, sur les apprentissages.

La rééducation favorise l'accession à une position de sujet mise en péril par une éducation défaillante ou inopérante. A ce titre, elle présente un caractère éducatif "soignant" au sens de "prendre soin de", qui ne signe aucunement un caractère médical. Si la démarche est clinique, c'est-à-dire basée sur l'observation fine des symptômes de difficulté, elle n'est pas thérapeutique au sens strict.

E22 Anne-Lise (formateur IUFM option E) A1 p. 304

[Dans l'option G], il y a une approche beaucoup plus centrée sur la psychologie clinique que dans l'option E, bien que je ne pense pas du tout que ce soit une aide thérapeutique.

Cette aide, même mal connue, éveille un accueil plutôt favorable chez les différents professionnels. C'est un "appui", un "soutien" pour le "moral" des enseignants et qui a pour fonction de "rassurer". La "technicité" des rééducateurs, leurs qualités "d'investissement" et "d'écoute", leur approche permet de "penser autrement" et de "changer le regard" des acteurs scolaires.

E25 Emmanuel(formateur IUFM option G) A1 p. 347

[La fonction d'aide rééducative permet] d'introduire un autre regard par rapport à la question de l'apprentissage, c'est-à-dire plus centré sur les dimensions symboliques de l'apprentissage. Quels sont les enjeux symboliques d'apprendre sur le plan affectif, sur le plan relationnel ? Comment l'enfant se construit-il personnellement dans son parcours scolaire, avec des phases parfois de difficulté, de régression, de conflit qui peuvent se manifester ? La fonction du maître G c'est de reconnaître le singulier, la singularité de chaque enfant dans ce processus d'adaptation à l'école et de construction de la pensée... C'est penser aussi le développement intellectuel sur une activité de pensée qui n'est pas seulement cognitive, qui est aussi d'ordre imaginaire, fantasmatique, émotionnelle... qui est aussi de l'ordre de l'identité. L'aide rééducative permet de voir et de prendre en compte, si l'école veut construire de la réussite, la manière dont chaque enfant se développe, se construit une identité à travers les apprentissages et s'approprie le scolaire.

En revanche, les inspecteurs la rejettent majoritairement. Ainsi, leur appréciation rassemble-t-elle une palette de remarques peu élogieuses. Les maîtres G sont présentés comme un personnel "anti-pédagogique", "pas scolaire", manquant de "sens institutionnel". Ils ne rentrent pas dans le rang, se comportent comme de mauvais élèves en cultivant "la singularité", "l'isolement", "l'enfermement". "Mal perçus", ils s'enferment en "chapelle", usant de "conduites suicidaires", abusant de "pratiques exotiques" ou proches de la "thérapie". Ce dernier reproche revient fréquemment (chez un tiers des IEN) avec par exemple les expressions de "psychanalyse de Paris-Match", "psychothérapeute",

"thérapeute", "statut médical", pratiques en "libéral" etc.

E06 Jean-Luc (IEN) A1 p. 114

"Ça évoque des pratiques qui peuvent être des pratiques pédagogiques, mais qui peuvent être aussi exotiques par rapport à la pédagogie. La rééducation a un statut. Elle s'intègre dans un ensemble de prises en charge thérapeutiques. Autant je vois quel statut elle peut avoir dans des structures médicales ou psychiatriques, autant la rééducation dans l'école est un concept un peu bizarre.

E18 Gabriel (IA/IG) A1 p. 251

Psychothérapeute, ça rejoint l'attrait pour le modèle médical et puis il est vrai que ça a été confirmé, réaffirmé, reconfirmé que les maîtres G définissent leur identité professionnelle en opposition à ce qui est le référent scolaire. Ils cherchent une spécificité en empruntant des modèles dans un autre modèle qui est le modèle psy, le modèle médical... parce que la rééducation, c'est un concept qui est créé de toutes pièces, qui n'a pas existé, qu'on a créé et qui existe de manière extrêmement artificielle et qu'on était par des écrits. Les écrits ne sont qu'un effort de définition de cet acte qui n'est pas naturel, enfin qui n'a pas un sens obligé. Alors les maîtres G se situent un peu comme ça, dans la recherche permanente de la définition d'un modèle qui n'existe pas.

Aux dires de ceux qui les encadrent, l'aide à dominante rééducative pâtit de l'image donnée par les professionnels qui l'exercent. C'est même "l'horreur"³⁵⁴, suscitée par la confusion possible entre éducation et soin.

E07 Julien (EIN AIS) A1 p. 125

"On est sur une limite, une bordure, on ne sait plus de quel côté on est de la limite... et c'est ce qui me fait penser à l'horreur parce que j'ai l'impression qu'ils vont tomber du mauvais côté, dans le thérapeutique alors qu'on ne doit pas faire du thérapeutique. D'ailleurs on n'est pas stricto sensu en rééducation, on est en éducation, on n'est pas dans le thérapeutique on n'a pas à soigner mais à éduquer un gamin avec d'autres outils que le maître E."

Le dernier point conflictuel concernant les aides porte sur leur différenciation. Elles peuvent être affirmées comme très catégorisées ou non, strictement dissemblables ou se chevauchant parfois.

La distinction tranchée entre les deux aides relève tout d'abord des textes officiels.

E06 Jean-Luc (IEN) A1 p. 115

"La distinction se fonde sur les textes qui définissent les missions, l'un ayant comme outils de médiation les apprentissages et l'autre ayant davantage comme outil de médiation la personnalité de l'enfant - puisqu'il s'agit de restaurer un certain nombre de fonctions, d'apprentissages... par le biais de ce qu'est l'enfant, de l'image de soi etc."

Pour certains, elle repose sur deux "théories"³⁵⁵ distinctes. La dominante pédagogique se focalise sur le processus d'apprentissage, avec un intérêt éventuel ou secondaire pour la

³⁵⁴ Voir zzJap dans le classement des mots Q4c, A2 p. 82

³⁵⁵ Voir E08 Claude A2 pp. 137-147

personne. La dominante rééducative ne peut dissocier apprentissage, pris comme une entité rationnelle, et individu, perçu en particulier dans son comportement. Par conséquent les interventions ne sont pas de même nature. L'une évoque exercices et programmes scolaires, l'autre s'en écarte.

E14 Régis (IEN AIS) A1 p. 207

Il y a une rupture entre le E et le G. (...)L'acte de rééducation, c'est un acte spécifique, ce n'est quand-même pas la même chose qu'une intervention de type scolaire.

La bipolarité E/G présente des avantages. Délimitant un cadrage, un champ d'action pour chaque spécialité, l'institution nourrit la diversité des réponses possibles tout en évitant la confusion.

E13 Guy (IEN AIS) A1 p. 195

" Deux spécialités en dehors de celle de psychologue... [permettent de] garantir un minimum de diversité au niveau des stratégies à mettre en oeuvre. C'est le seul intérêt que je vois au maintien de deux spécificités. Un niveau qui est très proche de la classe, un niveau d'intervention qui se préoccupe de l'élève, hors de ce qui peut se passer en classe, mais avec l'obligation de l'y ramener le plus rapidement possible.

Les partisans de cette conception revendiquent fortement la notion d'identité professionnelle et fédèrent des alliances dans l'opposition à toute autre conviction.

E08 Claude (IEN) A1 p. 142

"Je vois des G qui font du soutien, des G qui vont en groupe maternelle faire du langage et je suis profondément en désaccord avec ça, parce que je pars de l'identité professionnelle, pour moi c'est la base."

Pour d'autres, l'existence de ces deux fonctions présente un caractère artificiel. Une mise en application trop stricte divise arbitrairement la difficulté de l'enfant en deux types de manifestations à traiter séparément dans le temps et dans l'espace. Cette idée va à l'encontre d'une prise en charge globale de la personne. Elle a pour conséquence de rendre improbable les apprentissages et ainsi de dénaturer la mission première de l'école.

E11 Rosine (IEN AIS) A1 p. 173

[L'école] a des missions d'éducation et d'enseignement. Donc il faut, tout en restaurant la personne humaine, en la revalorisant, en lui redonnant une identité personnelle, une plus grande confiance en elle, il faut que [les maîtres spécialisés] rabibochent [les élèves]avec ce qui est de l'ordre des apprentissages. Je trouve qu'on a fait une grave erreur de trop spécialiser les gens, ça va à l'encontre d'une prise en charge globale. (...) Cette différenciation entre maître E, maître G, je la trouve inadaptée. Si on a une mission claire sur les deux versants à la fois (insiste), restauration de la personne et restauration scolaire, on a compris pour moi les missions essentielles, et des maîtres d'adaptation, et des rééducateurs.

Les deux types de difficultés, relevant soit de E, soit de G, sont délicats à apprécier. La frontière entre les deux est ténue. La subjectivité de cette catégorisation est manifeste.

E04 Marc (IEN) A1 p. 173

"Il y a deux types (...) Une fois déclinées, les choses ne sont pas tranchées comme ça. C'est-à-dire que bien souvent celui qui a des problèmes de comportement, ça rejaillit sur les acquisitions scolaires et il n'a pas trop envie d'entrer dans les apprentissages et inversement, soit ça va être la résignation complète dans une certaine forme de mutisme, soit ça va se dégrader et le gentil qui reste sans rien dire va devenir plus ou moins troublion dans la classe."

Les pratiques E et G, aux limites moins faciles à fixer en situation qu'en théorie, présentent souvent des points communs. Les glissements d'une aide à l'autre sont fréquents. Une rééducatrice "ex maître E" en donne un exemple précis.

E46 Olga A2 p. 606

[Il m'arrive de faire des glissements de pratique]. Surtout en maths. Par exemple quand un enfant n'arrive pas à dénombrer. On reprend, on recompte, on rejoue avec un dé, le gros dé en mousse par exemple, on refait des petits jeux que je glisse dans le jeu, quand on fait un jeu de société par exemple. J'essaie d'introduire des éléments qui vont accélérer une acquisition... Je pense que c'est un plus d'avoir été maître E avant.

Le flou entre E et G provient aussi d'une adaptation aux moyens réels sur le terrain. L'atténuation de la distinction résulte d'une pénurie fréquente de postes ou de personnels.

E64 Dorothée (enseignante MS/GS) A2 p. 813

Nous, [avec la maîtresse E] on globalise. (...) Je me souviens, il y a deux ans, il y avait un enfant qui avait de gros problèmes de comportement, il n'écoutait rien, il était instable. (...) Elle le prenait comme ça par petite tranche d'un quart d'heure ou vingt minutes... elle jouait sans doute le rôle d'un maître G.

E50 Marguerite (rééducatrice) A2 p. 658

On peut être amené à ce que [la maîtresse E] voit un enfant sachant que dans l'absolu ce n'est pas un cas d'école mais on va le faire parce que s'il y a du travail, il faut aussi relever les manches et le faire. (...) C'est ce qu'on appelle l'adaptation au terrain.

E57 Myriam (psychologue scolaire) A2 p. 742

"Dans les textes, un maître E s'occupe uniquement du pédagogique. (...) Mais avec mon maître E, je discute de tout et je la fais intervenir aussi comme maître G parce qu'on gère la pénurie en quelque sorte. (...) C'est un choix et on se pose beaucoup de questions. Parfois, elle se sent limitée, elle n'a pas eu la formation G, elle se sent mal à l'aise pour engager certaines approches plus psychologiques. Alors, on en discute et on fait à la mesure de nos moyens. Ceci dit, c'est impensable de laisser de côté des élèves sous prétexte qu'on n'a pas de maître G sous la main."

Le chevauchement des aides, fortement lié au contexte local, a aussi ses partisans inconditionnels. Les démarches G et E, respectivement clinique et cognitive, sont fondamentalement connexes. Il est nécessaire de concilier les deux dans une approche moins morcelée. La complexité de l'acte d'aider impose une interaction entre "disponibilité affective" et "technicité".

E05 Simon (IEN) A1 p. 103

Aujourd'hui dans tous les métiers il y a une relative complexité qui fait qu'on a

dépassé depuis longtemps la spécificité même qui avait fondé la mise en place d'un métier particulier. Il y a ce qu'on doit faire et ce qu'on fait. Et ce qu'on fait dépasse largement ce qu'on devrait faire de façon stricte. (...) [Les maîtres de RASED] devraient avoir un éclairage théorique qui est celui des deux formations, pour que dans la pratique ils puissent en permanence faire interagir la motivation, la disponibilité affective et l'engagement dans un apprentissage avec tous les problèmes techniques que ça peut poser.

Si les divergences de valeurs créent des antagonismes entre acteurs, les malentendus qui résultent des connexions entre généralistes et spécialisés tendent à les cristalliser.

2.2. Les inadéquations entre demandes et réponses

2.2.1. Les caractères circonstanciels de la demande

Une demande d'aide ne surgit jamais au hasard. Elle se formule dans des circonstances répétitives : une situation présentant un caractère de crise, une conjoncture de malaises ou de souffrances sans issue, mais aussi un état de besoin créé par l'existence du dispositif.

L'appel en urgence se produit à l'acmé d'une crise dont l'intensité peut être fort variable selon le degré de tolérance de l'enseignant. Ce qui provoque le déclenchement de l'alerte, c'est l'intolérable du "trop", trop incompréhensible, trop dur, trop insupportable. L'impuissance éprouvée semble écrasante et l'enseignant cherche à s'en dégager. Affirmant à tort ou à raison qu'il ne peut agir sur la cause, il cherche à produire autrement quelque changement. "Il ne tend pas seulement à entrer en relation avec l'environnement, il tend à agir sur la situation actuelle, c'est-à-dire à produire quelque changement dans le réseau de ses relations avec le monde, changement dans une direction préférentielle"³⁵⁶. Dans ce cas, la motivation de l'enseignant à faire évoluer l'inextricable s'arrête fréquemment au signal transmis. L'appel semble le dédouaner de son incompetence.

E63 Madeleine (enseignante MS) A2 p. 798

"[Le sigle RASED évoque pour moi] un appel au secours. Quand vraiment on ne peut pas faire face à une situation, suite à un événement qui se produit comme ça. Par exemple ça m'est arrivé une fois d'avoir à faire avec un enfant qui avait des visions, il voyait le feu partout donc j'ai appelé le psychologue. Je l'ai appelé parce que je lui ai dit : "Viens parce que moi, je ne peux plus". En fait c'est vraiment quand je ne peux plus faire face que j'appelle."

Le caractère inéluctable de la situation qui provoque l'appel se double du manque de visibilité sur l'effet prévu. L'enseignant n'a pas de contrôle sur la situation, étant donné qu'il ne peut prévoir si le RASED va répondre favorablement et, s'il le fait, quel va être le résultat produit. L'impression d'être sans moyens d'actions assurés pour sortir de la difficulté présente un effet déprimant. Pour J. Nuttin en effet, "le plaisir de causalité [ou motivation du sujet à produire un changement] semble exiger que l'effet produit soit un effet attendu, alors qu'une activité produisant des effets imprévisibles implique, à la

³⁵⁶ NUTTIN J. (1980) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, 3^{ème} édition PUF, p. 154

longue, un sentiment d'incompétence, d'inefficacité et d'impuissance"³⁵⁷. Tout porte à croire que l'insistance de la demande d'aide s'enracine dans l'espoir de transmettre le fardeau à un professionnel spécialisé. Le généraliste se décharge ainsi d'une responsabilité trop lourde à assumer seul. Aussi, dans la mesure où la difficulté persiste, elle deviendra le fait de l'inefficacité d'un autre.

E40 Stanislas (maître E) A2 p. 533

"Au début, j'avais l'impression d'être un genre de SAMU. Les enseignants nous appellent parce qu'ils sont en difficulté et il faut qu'on arrive tout de suite, c'est tout juste si on a le temps de prendre la voiture et il faudrait déjà avoir fait le bilan des acquis... Un SAMU de l'aide alors que ça ne devrait pas être ça. Beaucoup d'enseignants, disons un tiers, nous appellent alors qu'ils n'ont pas testé autre chose dans leur classe et quand la maison brûle : « allô ! réseau ? »".

Quand la demande naît d'un état de malaise ou de souffrance sans issue, la situation ne se caractérise pas par un élément ou des instants difficiles mais par leur permanence dans la vie de la classe. L'enseignant est atteint non seulement dans sa professionnalité mais aussi dans sa personne.

E50 Marguerite (rééducatrice) A2 p. 655

[Cette petite fille] renvoie [les enseignants] à beaucoup, beaucoup d'impuissance. C'est un rejet. Ils se sentent tellement impuissants, qu'ils baissent les bras. Ils le disent souvent "je baisse les bras" mais c'est ça. Elle doit les renvoyer à une image... En plus, en début d'année moi qui arrive en expliquant qu'elle avait des compétences, je crois que j'en ai rajouté dans leur sentiment de mauvais maîtres parce que les compétences ils ne les voient pas. (...) Je crois qu'elle est tellement compliquée qu'elle les renvoie à des choses très intérieures, elle les insécurise dans quelque chose de l'ordre de leur être. Je crois qu'elle leur fait peur, pas simplement en tant qu'enseignants qui ne réussissent pas mais en tant que personne humaine, un peu comme quand on est confronté à la maladie ou à la mort, il y a quelquefois des positions de rejet parce quelquefois ça fait tellement peur, c'est tellement intolérable...

Dans tous les cas extrêmes, la fonction d'aide rééducative facilite la gestion des conflits. Elle est reconnue dans son rôle d'apaisement ou de régulation des tensions insupportables.

E19 Florence (IA/IG) A1 p. 263

"Soupape, ce n'est pas le mot mais c'est cette idée. Souvent me semble-t-il, on s'en sert un peu comme ça : c'est pour faire baisser la pression ou sortir le trop plein d'excitation. Au fond, on ne les crédite pas d'une grande utilité mais on est bien heureux de les trouver quand ça bouillonne un peu trop..."

La demande peut également s'inscrire dans un contexte de besoins latents, alimentés par l'existence même du RASED. Elle peut provenir de la hiérarchie, et non des intéressés eux-mêmes, ce qui se révèle fort dommageable. Un refus alimente en effet le conflit avec l'IEN. Et une acceptation étouffe intrinsèquement toute possibilité de collaboration entre généralistes et spécialisés. Ces derniers se retrouveraient en effet dans une position de

³⁵⁷ Ibid. p. 160

gendarmes traitant de force de mauvais sujets.

E 59 Charlotte (psychologue scolaire) A2 p. 764

Notre inspecteur par moment, passant dans une école et voyant un problème... purement pédagogique ou d'entente entre les collègues ou d'équipe qui ne fonctionne pas bien, dit : "je vais envoyer le RASED et ça ira mieux". On lui ré-explique chaque fois que, au niveau d'une équipe qui dysfonctionne – ce qu'il observe dans ses inspections d'école – on peut intervenir si une école le souhaite, mais s'il n'y pas de demande des enseignants, on n'a pas à y aller avec le gyrophare sur la voiture.

Dans les écoles, la sollicitation d'une aide surgit parfois de manière soudaine et pressante, au hasard d'une rencontre avec un membre du réseau. Le dispositif n'en a jamais fini avec le risque de vivre pour lui-même, créant attentes et réponses.

E60 Clémence (psychologue scolaire) A2 p. 776

Dépannage, c'est quand j'arrive dans une école, s'il y a un cas qui "sklatche" "on ne sait plus que faire de tel ou tel", "viens donc". Moi j'appelle ça, dépannage, psychologue Darty...(rires) ou une famille qui ouvre la porte, quelque chose ne va pas, vite on pense "oh, elle est là" et ma présence déclenche une demande immédiate "je ne sais pas que faire, aide-moi, explique-moi".

Dans cette perspective le RASED, au lieu d'augmenter le seuil de tolérance des enseignants le fait paradoxalement baisser. Les solutions ne sont pas cherchées en classe mais à l'extérieur dans une indifférence à ce qu'elles pourraient être.

E64 Dorothee (enseignante MS/GS) A2 p. 813

C'est vrai que j'attache beaucoup d'importance au réseau. Ma collègue, qui a les grands, pas du tout. Si vous l'interrogez, elle ne vous dirait pas le quart de ce que je dis. Les projets, elle ne les remplit pas. Pour elle c'est bien pratique, il y a quelqu'un qui vient, qui lui enlève deux ou trois enfants pénibles de temps en temps et puis voilà ça fait ouf et c'est tout. (...) Pourvu qu'il y ait un réseau qui prenne les enfants en difficulté... "ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent, ça ne m'intéresse pas"... (...) C'est malheureux mais il y en a qui en sont là et en primaire aussi, je peux vous le dire.

L'effet pervers du dispositif, suscitant des besoins au lieu même de son implantation, a des prolongements jusqu'à l'échelle de la circonscription. Les enseignants généralistes font des réclamations dont le nombre et l'insistance faussent la crédibilité. Ils ont tendance, actuellement, à se focaliser prioritairement sur leur droit à être aidé et non sur leur devoir d'aide. Or la légitimité d'une demande d'intervention ne peut valablement reposer sur une anxiété naturelle ou un "sentiment d'injustice".

E01 Thomas (IEN) A1 p. 54

"Les signalements parfois relèvent du médicament de confort ou de l'inquiétude. On est inquiet devant ce qui arrive à tel ou tel enfant, donc forcément il faut qu'on fasse appel à quelqu'un d'autre. Parfois aussi ils relèvent d'un sentiment d'injustice ou de jalousie. Des enseignants sachant que le réseau intervient chez des collègues réclament une sorte de dû. "Pourquoi n'interviendrait-il pas chez nous alors qu'on a vingt élèves de moyenne par classe ?" Ce n'est pas une priorité, mais on demande pour que son école ait droit aussi à l'intervention du

RASED, surtout quand on sait qu'un poste a été créé."

2.1.2. Des objets de demande explicites et implicites

Une formulation explicite en cache d'autres, plus ou moins conscientes : il semble que toute demande d'aide adressée au RASED ressemble à une poupée russe. La première, licite et bien visible, sert d'enveloppe à la seconde moins accessible qui contient la suivante encore plus dissimulée etc. Les objets clairement énoncés sont relatifs à une intervention : "participation aux divers conseils", "actions de prévention", "évaluations collectives ou individuelles", "observation de l'enfant en classe" ou "en séance individuelle", "analyse de situation", "proposition pédagogique relative à quelque(s) élève(s)", "prise en charge". L'éventail est large, mais pas toujours exploité dans sa totalité. Mais au-delà de cette formulation, orale ou écrite, se glissent d'autres sollicitations: une détresse professionnelle et personnelle à prendre en compte, l'établissement d'une alliance, une mise à l'épreuve etc.

L'interpellation faite au nom de l'enfant se double fréquemment d'une demande personnelle. Un problème annoncé explicitement en cache un autre plus ou moins implicite. L'expression "enfants en difficulté" se double de son corollaire "enseignants en difficulté".

E63 Madeleine (enseignante MS/GS) A2 p. 798

"Vous avez bien compris, le RASED, dans ce cas, c'est plutôt pour moi, quand je ne peux plus."

E61 Gérard (enseignant remplaçant) A2 p. 785

"On aimerait bien savoir ce qui ne va pas mais on ne le sait pas. Alors on a du mal à comprendre l'enfant, à communiquer avec lui... enfin l'enfant communique difficilement sa gêne ou ses tracés à l'adulte qui n'y comprend rien et ne sait pas quoi faire."

L'élève en échec entaille narcissisme, aura et pouvoir de celui qui devrait savoir. Il éveille chez le "maître" des sentiments de "malaise", "d'impuissance", de dénuement, "d'incompréhension" qui peuvent s'accompagner de "rage", "d'amertume", de "culpabilité", "d'agacement", de "ras-le-bol".

E16 Fabien A1 p. 224

"Qu'est-ce que je peux faire pour lui ? Quand est-ce qu'il arrêtera de faire front contre moi ?... Vous avez toujours cette balance entre une lutte de classe, le hic quand il perturbe, vous le comprenez mais vous n'arrivez pas : 1. toujours à l'assumer parfois ça peut être difficile 2. vous vous dites le soir "pauvre gosse" et 3. toute la journée vous dites "ce n'est pas possible"..."

E18 Gabriel A1 p. 248

En tant qu'enseignant, je crois que je n'ai pas suffisamment aidé les élèves que j'avais en classe. Je voyais des élèves qui s'ennuyaient. J'exprimais de la déception et de la rage à leur égard, je leur disais : "mais enfin, intéressez-vous, travaillez etc." comme le mauvais instituteur de maintenant... C'est-à-dire que je renvoyais sur eux la responsabilité de ce qu'ils me manifestaient.

La demande faite au réseau équivaut parfois à réclamer réparation de cette atteinte. Elle

conduit ainsi à une alliance dans l'adversité, une collaboration effective, une recherche en équipe pour trouver des solutions, changer les comportements ou les pratiques. Dans cette perspective, ce n'est pas sur l'enfant que s'exerce l'action du spécialisé car elle cristalliserait le symptôme. L'enseignant a besoin au contraire que l'on "prenne soin" de lui comme pédagogue, qu'on le re-dynamise dans sa capacité à entreprendre. Le désir de réparation professionnelle et personnelle peut aller jusqu'au dépôt de candidature à une formation spécialisée. Devenir un professionnel de l'aide, c'est établir une relation différente aux enfants : s'inscrire dans une discontinuité, c'est-à-dire une présence ponctuelle mais régulière, source d'espace et de créativité, qui s'oppose en tout point à l'action omniprésente et solitaire du maître avec ses élèves. Les enseignants spécialisés sont ceux qui remettent en route, qui réparent... non seulement les enfants mais aussi eux-mêmes. La réparation de l'autre est toujours une restauration de soi-même. Ré-éduquer, selon les dominantes pédagogiques ou rééducatives, c'est se re-faire en permettant à un enfant de se re-générer.

E22 Anne-Lise (formatrice IUFM) A1 p. 301

Réparation parce que je constate que la plupart des maîtres qui demandent la formation sont toujours au départ (...) dans une logique de réparation par rapport à eux-mêmes sur le plan pédagogique.

L'appel au RASED peut se fonder sur une double ambivalence, souvent inconsciente : *vouloir et ne pas vouloir* que l'enfant réussisse, *pouvoir et ne pas pouvoir* accepter d'être aidé. Confier un enfant au spécialisé, ce n'est pas seulement désirer sa réussite, c'est aussi le mettre à distance pour éloigner un motif de trouble par trop douloureux. Cette forme d'abandon devient supportable dans la mesure où elle est ratifiée par une instance "supposée savoir", chargée pour la circonstance d'affirmer que la différence est impossible à assimiler.

Le rejet d'un élève est la conséquence directe de l'échec actuel et potentiel de l'action éducative scolaire. L'origine de la difficulté, l'inquiétante étrangeté de sa manifestation et le désarroi provoqué par l'impasse répétitive de l'inadaptation de l'enfant augmentent l'usure du quotidien ou la désillusion d'un métier où trop d'obstacles finissent par être insupportables.

E04 Marc (IEN) A1 p. 89

C'est un enfant dont la famille bénéficie d'une mesure d'AEMO, bien sûr qu'on a signalé cette aggravation du comportement depuis Pâques, la rééducatrice l'a repris, la psychologue s'occupe du dossier, il va être présenté à la CCPE (...) D'abord il faut le sortir du système parce que ce n'est pas une solution de le promener d'une classe à l'autre. Et en plus c'est sûrement nocif.

L'enseignant qui sollicite les compétences des spécialisés pour être lui-même soutenu, peut masquer de façon analogue une attente pernicieuse. La formulation explicite n'est parfois qu'un paravent pour enjoindre le RASED à cautionner ses pratiques "folles" en permettant à l'enfant de s'y adapter. Reconnaître au grand jour ses difficultés peut se résumer à prêcher le faux pour savoir le vrai. Dans ce cas, l'aide réellement désirée porte non sur la didactique mise en place ou les relations enseignant /groupe /enfant dit en difficulté, mais uniquement sur un élève désigné. Le réseau est implicitement sommé de reconnaître tacitement la valeur personnelle et professionnelle du maître de la classe, et

de légitimer par conséquent la recherche et le redressement de défaillances chez l'enfant.

Oser adresser une requête au RASED c'est également mettre à l'épreuve le personnel spécialisé. Le premier aspect de cette mise à l'épreuve prend la forme d'un défi. La demande de coopération exprimée avec correction recouvre en grande partie l'attente d'une régulation unilatérale. Les maîtres E ou G sont mis en demeure de réussir.

E48 Gregory (rééducateur) A2 p. 635

J'ai en tête un ou deux collègues avec qui c'était la guerre, par exemple "considérer ce que je faisais comme secondaire, comme aléatoire" et puis toujours cette lutte de pouvoir "je te le confie parce que je le veux bien, mais ça m'étonnerait que tu arrives à quelque chose..."

Mais se décharger totalement d'un poids trop lourd à porter, c'est aussi reconnaître ses faiblesses et ses limites. Une demande plus ou moins inconsciente de ratage peut prendre le pas et fonctionner alors comme un désir pervers. Ainsi, le RASED échouant lui aussi, blanchit-il l'enseignant en justifiant l'insuffisance de l'enfant. Dans cette perspective, par exemple, le maître généraliste peut saper tout travail de concertation par une attente démesurée, impossible à combler.

E63 Madeleine (enseignante MS) A2 p. 801

Je dirais que j'ai beaucoup d'attentes qui n'ont pas été satisfaites. Je demande peut-être trop... Je fais surtout appel [à la rééducatrice] quand je me sens impuissante pour résoudre le cas d'un enfant. Forcément plus mon attente est pressante, plus elle risque d'être déçue. Et c'est bien souvent le cas parce qu'il n'y a pas de retour.

2.2.3. Des réponses en décalage contestable

Aux demandes complexes, et pas toujours très claires, correspondent des réponses qui aggravent encore parfois les atteintes à la reliance. Le refus ou l'absence d'intervention en est une forme généralement mal acceptée, source de tensions, surtout si la raison invoquée ne semble pas valide aux yeux du généraliste.

E63 Madeleine A2 p. 805

"On nous dit « dès qu'un enfant est suivi à l'extérieur, on ne peut pas le prendre ». J'ai le cas d'un enfant caractériel dans ma classe, il a complètement empêché la constitution du groupe classe, c'était affreux, affreux. Il m'a plus embêté que la gamine pour laquelle il y avait un contrat d'intégration. Ils m'ont dit : « on ne peut pas le prendre parce qu'il est suivi par ailleurs". J'ai dit "moi, je m'en fous. Je veux que vous veniez voir dans la classe comment ça se passe et faire quelque chose dans la classe ». Eh bien ça, il n'y a pas moyen..."

E66 Pauline A2 p. 830

J'avais un enfant en difficulté et là au niveau de l'aide, je n'ai pas du tout été aidée. (...) J'ai fait appel à la psychologue, en début d'année, au mois d'octobre. Elle est venue au mois de décembre, elle l'a vu, ça m'a fait deux mois où j'étais encore toute seule. Elle est revenue lui faire passer des tests en janvier. (...) La psychologue a amené les résultats des tests au mois de juin, je l'appelais déjà depuis un bon moment parce que j'étais déboussolée. (...) Je n'ai pas eu l'aide de

la psychologue que j'attendais en fait. Je l'ai eue trop tard.

En plus des délais inacceptables, les réponses peuvent être inappropriées. Le décalage entre ce qu'il conviendrait de faire et la réalisation proposée trouve sa source dans de multiples facteurs.

Un premier élément tient à la difficulté de résister aux demandes vigoureuses, imprégnées d'émotions. L'impossibilité de dire non à l'immédiateté de la requête, à son caractère envahissant, supprime le temps de la réflexion. Elle conduit à ne pas pouvoir se décoller des situations "d'urgence". L'intervention se fait au coup par coup sans analyse des besoins réels et sans projet adapté. La brèche est alors colmatée en dépit du bon sens. Différer la réponse permettrait au contraire de pouvoir dire véritablement oui ou non à toute sollicitation.

E08 Claude A1 p. 142

"Tu me le prends, je ne peux plus". Et donc avec "tu me le prends, je ne peux plus", c'est celui qui est là qui va prendre et une analyse de la situation n'est pas possible. Il y a des crises, il y a des urgences, je ne sais pas. Sur le terrain ce n'est pas si simple.

Au-delà de la question d'une aide à l'élève, les sollicitations alimentent le jeu des relations entre généralistes et spécialisés. Elles suscitent des alliances ou des ruptures d'alliance. Or le personnel de réseau n'est pas toujours à même de choisir son camp, celui de la minorité. Soutenir une position d'équipe de RASED revient fréquemment à se heurter aux maîtres de l'école, au moins dans un premier temps. A l'opposé, se rallier à eux semble être une solution pour éviter les conflits quotidiens. Le dilemme est pour certains difficile. Pour tenir, il faut tout d'abord être intimement persuadé que l'indication à défendre est bonne pour l'élève. Il faut être ensuite capable de faire abnégation de son confort relationnel. Savoir dire non, oser maintenir et argumenter une position apparaissent comme des capacités de première importance.

E50 Marguerite A2 p. 656

Quand, pour certains enfants, on a fait tout un travail pour arriver à une orientation CMP - et qu'absolument il faut que tout soit arrêté, l'aide rééducative etc., pour que les parents, qui commencent à être mûrs ou à élaborer, entament une démarche de soins – et que le maître de CLAD prend les enfants parce qu'il n'ose pas dire non à l'enseignant, pour lui faire plaisir, pour s'intégrer dans l'équipe, quelquefois ça casse tout le processus qui se mettait en route.

Les réponses sont parfois plus ou moins adaptées, selon la répartition du secteur géographique entre professionnels et les habitudes qui en découlent. Les indications sont alors liées non à l'intérêt de l'élève mais à la présence du personnel en place. Les projets ne sont pas réellement bâtis pour l'élève mais orientés selon la dominante du professionnel qui le conçoit. Selon une parodie trop fréquente, le spécialisé est au centre du système.

E50 Marguerite A2 p. 657

Dans une école par exemple, les rééducatrices ne vont pas du tout en élémentaire. (...) C'est Véronique, la maîtresse E, qui vient dans cette école. Si les enseignants de l'élémentaire ont besoin d'une aide, nous, rééducatrices, y

compris la psychologue, on se fait jeter c'est-à-dire les enseignants ne veulent pas discuter avec nous. Ce qui fait qu'on ne change pas de manière de faire... comme on se fait jeter, on ne peut pas proposer un autre type d'aide. "C'est Véronique, c'est notre maîtresse de CLAD³⁵⁸, elle est à nous etc." Donc les indications ne s'élaborent pas. C'est elle ou rien. (...) Ici c'est le contraire, elle ne vient pas. C'est vite vu. On est amené de temps en temps à suivre des enfants qui seraient peut-être une bonne indication de CLAD."

E06 Jean-Luc A1 p. 115-116

"Quand il y a un rééducateur dans une école, il prend les enfants de l'école indistinctement. Et quand il y a un maître E qui est dans un autre secteur c'est lui qui prend les enfants. Dans les projets on retrouve toujours un recentrage du travail de manière à faire en sorte que l'enfant y corresponde. Ça c'est une observation toute simple : j'ai une école où il y a un maître E et il y a 27 % des enfants qui sont pris en charge par le réseau d'aides. Ils vont tous chez le maître E. Il y a une école où il y a un rééducateur, il y a 16 % des enfants qui sont pris en charge par le rééducateur... parce qu'il est là, il a une salle... il a un confort de travail".

Réagir aux appels des généralistes et entretenir un climat convivial peut, de façon plus pernicieuse, masquer la superficialité des échanges. Le décalage entre besoins présentés et solutions proposées est alors noyé dans une situation mensongère où chacun ferme les yeux en faisant "comme si" tout allait bien. Les apparences sont sauvées mais le travail est reconnu fondamentalement insatisfaisant. Les heures s'effectuent de part et d'autre dans le respect de la réglementation, comme pour meubler un temps mort où il ne se passe "rien", où "ça" ne parle pas pour personne.

E57 Myriam A2 p. 744

A Firminy, on avait des relations très amicales mais professionnellement, c'était nul. (...) Il y a une surface de convivialité mais aussi une sorte d'indifférence. J'avais l'impression que la plupart des écoles pensaient qu'on bricolait. Ils étaient contents de nous voir mais on ne leur apportait pas grand-chose, on ne faisait pas avancer le "schmilblick", on ne participait pas à la construction de l'école du XXIème siècle, non. (...) Il me semble que ce qui manquait, c'est l'esprit de recherche, l'interrogation. Quand il n'y a pas d'interrogation, on ne cherche rien, on ne fait rien, on n'a pas à communiquer. Il n'y avait rien qui fédérait. Si, de temps en temps on échangeait sur des enfants mais ce n'était pas vivant voilà... (rires)

Les multiples malentendus, brouillant la communication entre les protagonistes sont loin d'être pris en compte par les supérieurs hiérarchiques. Laissés en l'état, ils évoluent rarement favorablement. Les oppositions ou les phénomènes de déliance perdurent alors sous le poids d'un destin qui semble inéluctable.

Les dysfonctionnements liés aux divergences de valeurs et aux contacts difficiles à établir ou maintenir se doublent d'autres déficiences. Celles-ci, parfois moins évidentes, entachent pourtant profondément toute tentative de travail partenarial au sein de l'école. Nous allons le découvrir à l'aide du concept de parole utilisé à partir des obstacles qui se

³⁵⁸ *Maîtresse de classe d'adaptation semi-ouverte, ne fonctionnant que dans un groupe scolaire, titulaire de l'option E.*

dressent contre elle.

En résumé

Les connexions à établir sur un mode réticulaire demandent que les conditions nécessaires à leur établissement puissent être effectives. Si l'organisation concrète et matérielle est primordiale, la reliance qui autorise un accord entre acteurs l'est tout autant.

Le RASED, par les valeurs qu'il véhicule ou qu'il heurte, fait ressortir les divergences de conceptions éducatives à l'œuvre au sein du système éducatif. La base idéologique - foi en l'éducabilité de tous, adhésion à la politique des cycles, intérêt pour le travail d'équipe etc. - est disparate. Les pratiques d'aide, généralistes ou spécialisées en témoignent et provoquent des dissensions entre acteurs. Plusieurs familles d'oppositions sont repérables approuvant ou rejetant les affirmations suivantes : "toute aide est bonne à prendre", "le RASED remplit sa mission d'aide", " les aides E et G sont utiles et fructueuses".

Au-delà des valeurs éclatées, le moteur de rencontre souffre de ratés. De nombreuses inadéquations entre demandes et réponses sont perceptibles. Les appels adressés au RASED présentent des caractères circonstanciels : urgence, malaise ou souffrance sans issue, simple existence du dispositif etc. Les objets de demande peuvent être de plus explicites ou implicites. Les réponses proposées par les maîtres E et G sont également sujettes à analyse et peuvent se révéler contestées et contestables. L'écart, souvent mal compris, entre les attentes des généralistes et leur traitement par les spécialisés alimente de multiples malentendus qui parasitent fréquemment leurs liens professionnels.

Chapitre 3. La prévalence du savoir et de l'imaginaire

Les carences de collaboration entre enseignants généralistes et spécialisés peuvent provenir de mécanismes insidieux entravant le surgissement de la parole. Quand les représentations ne se heurtent pas à des éléments de réalité pouvant les modifier, elles envahissent le champ de la conscience et replient les idées sur elles-mêmes. Ne deviennent-elles pas alors despotiques ? Le règne de l'imaginaire a la puissance nécessaire pour étouffer toute raison, toute rencontre véritable et détruire, avant qu'elle ne surgisse, la moindre étincelle de créativité.

Les lacunes en matière d'évaluation participent de cette autocratie. Elles se doublent de positions stérilisantes, dans une recherche "d'éducation au même", et de dévoiement du savoir, utilisé non comme possibilité d'un échange mais comme objet de pouvoir.

3.1. Un déficit d'évaluation et de recherche

La notion d'évaluation mérite tout d'abord d'être clarifiée. Le terme *évaluation* vient du latin *valere*, "être vigoureux", "avoir de la valeur" et "avoir trait à quelque chose", "avoir une signification (mots) et une valeur (monnaie)". Dérivé de l'ancien français *value*, "prix",

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

il apparaît au XIV^{ème} siècle comme la mesure d'une valeur. Aujourd'hui, selon J-M. De Ketele et X. Rogiers³⁵⁹, évaluer signifie plus précisément confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision.

Les démarches évaluatives en éducation, quantitatives ou qualitatives, répondent à de nombreuses fonctions, orientées essentiellement vers le contrôle ou la formation. Le contrôle sous forme d'évaluation diagnostique ou sommative cherche à dresser un état des lieux ou conduire à une certification. L'évaluation formative vise une prise de conscience de la situation par les intéressés. Ceux-ci peuvent ainsi concevoir les remédiations les plus efficaces pour se rapprocher des objectifs visés. Dans l'un et l'autre cas, l'évaluation peut prendre une forme quantitative ou qualitative. L'une s'appuie sur des critères aisément quantifiables tandis que l'autre cherche à rendre compte d'éléments subjectifs plus difficilement mesurables.

Ces démarches peuvent concerner divers objet d'étude pouvant être classés selon deux niveaux : institutionnel ou individuel. L'évaluation institutionnelle est relative à un fonctionnement collectif s'exerçant à un échelon national ou local comme par exemple dans une circonscription, un groupe scolaire, une école, une classe. L'évaluation individuelle s'applique au niveau d'un élève ou d'un enseignant. L'évaluation peut encore relever d'activité externe, interne ou négociée. Externe, elle est pratiquée par un organisme extérieur ou un supérieur hiérarchique, dont l'autorité, assortie de méthodes scientifiques, est réputée être le garant d'un jugement impartial. Interne, elle est effectuée par les acteurs eux-mêmes, individuellement ou en équipe. Les auto-évaluations croisées des résultats leur permettent alors de comparer intentions et effets obtenus pour corriger de façon raisonnée les actions mises en place. Enfin, dans le but de parvenir à un accord intersubjectif de toutes les parties, l'évaluation peut être le produit d'une négociation entre niveau interne et externe.

L'évaluation institutionnelle des aides spécialisées recouvre une question ancienne. Un bilan précis des études conduites à ce sujet depuis une trentaine d'années permet de mesurer l'ampleur du déficit en ce domaine.

Déjà en 1987, l'administration faisait un constat sévère "depuis la circulaire fondatrice de 1970, rien a été fait en ce domaine"³⁶⁰. Les différents rapports conduits par l'Inspection générale de l'Education nationale sur les dispositifs d'aide, GAPP puis RASED, de même que celui de l'IREDU, montrent inlassablement la difficulté massive et persistante à évaluer les actions d'adaptation et d'intégration scolaire.

La première enquête importante fait suite à une demande ministérielle de septembre 1985³⁶¹ : "Un important réseau d'aide aux élèves en difficulté a été mis en place dans

³⁵⁹ De KETELE J-M, ROEGIERS X. (1991) *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck

³⁶⁰ IGEN 1987 Rapport Toraille et François n° 87-0185, Rapport sur le réseau d'aide aux élèves en difficulté – les groupes d'aide psycho-pédagogique et les classes d'adaptation

³⁶¹ Les résultats de cette évaluation ont été présentés en deux temps, sous la forme d'un rapport provisoire en 1985 et d'une publication en 1987 (IGEN 1987 Rapport sur le réseau d'aide aux élèves en difficulté – les groupes d'aide psycho-pédagogique et les classes d'adaptation, Rapporteurs R. Toraille et R. François n° 87-0185)

l'enseignement élémentaire. Après plusieurs années de fonctionnement, le temps me paraît venu d'examiner l'organisation de ce réseau et d'apprécier sa portée et sa qualité. C'est pourquoi je vous demande de procéder conjointement à une évaluation de ce système et de me soumettre des propositions pour en accroître l'efficacité".

En décembre 1985, le rapport provisoire relève "la difficulté d'un jugement objectivement fondé", une grande "hétérogénéité du système", son "impossible généralisation" et surtout les "lacunes du contrôle" et "l'absence d'évaluation"³⁶². Il suggère une évolution substantielle de cette structure. En septembre 1987, le rapport complet étaye les résultats précédents et en extrait trois axes de réflexion : clarifier et préciser, contrôler et évaluer, adapter le dispositif aux contraintes de la réalité.

L'effort de clarification découle de "la juxtaposition de dispositions résultant de situations historiques différentes, que l'unité ne caractérise pas"³⁶³. La proposition qui lui fait suite préconise l'élaboration d'un texte "organique". Elle précise que la catégorisation des fonctions mérite d'être accentuée ainsi que la responsabilité des maîtres des classes ordinaires dans le processus d'aide. La collaboration est présentée à ce propos comme une "nécessité impérative"³⁶⁴.

La dimension évaluative apparaît comme une préoccupation centrale³⁶⁵. Les propositions, nombreuses et précises, sont essentiellement formalistes, c'est-à-dire centrées sur une objectivation des données au moyen de "document-guide", "dossiers", "fiches", "cahiers de comptes rendus", "guides d'évaluation" etc. Elles nécessitent un travail important tant au niveau du contrôle dont les IEN ont la charge que de l'évaluation conduite par les intervenants spécialisés. Parallèlement, les centres de formation sont invités à privilégier cet aspect dans les études et travaux pratiques proposés. De plus, les différents niveaux administratifs sont appelés à réaliser une enquête annuelle afin de

³⁶² IGEN Rapport GAPP n° 87-0185

³⁶³ Ibid. Le texte précise aussi : "*Cette diversité, comme toujours, est accentuée sur le terrain en fonction des appréciations des administrateurs départementaux et de la mise en œuvre pratique, souvent influencée par les conceptions des formateurs des centres de formation*".

³⁶⁴ Ibid. Le texte préfigure les points de dysfonctionnement des RASED actuels "*Il serait utile de bien distinguer les actions dites d'adaptation de celles de rééducation*" et de "*renforcer la prise de conscience de la responsabilité du maître ordinaire dans le processus d'aide*". De plus il est ajouté que "*pour accentuer cette responsabilité du maître ordinaire, il faut réaffirmer que la pratique de l'examen de cas, en réunion de synthèse comprenant les membres du GAPP, le maître de la classe, le maître-directeur est une nécessité impérative*".

³⁶⁵ Ibid. Les propositions sont nombreuses et très précises : "*Mettre au point un document-guide à l'intention des inspecteurs départementaux, leur permettant de contrôler plus efficacement le travail des maîtres spécialisés concernés. Corrélativement, indiquer avec précision à ces maîtres les éléments d'appréciation – dossiers d'élèves, fiches diverses, cahiers de comptes rendus de synthèse, etc. – qu'ils seraient tenus de présenter aux inspecteurs* - Elaborer des guides d'évaluation destinés aux intervenants spécialisés – y compris les maîtres de l'option E – quelles que soient leurs fonctions. - Inviter les centres de formation spécialisés à donner, dans les études et les travaux pratiques, toute leur importance aux processus d'évaluation à mettre en œuvre - *Elaborer les instruments d'une enquête annuelle, simple et relativement légère, permettant des observations, des évaluations, une régulation à différents niveaux.*"

réguler les fonctionnements observés.

Enfin, le dispositif réclame une adaptation aux besoins de la réalité. "Ce n'est pas dans un accroissement de moyens qu'il faut rechercher un développement et une amélioration de l'efficacité du dispositif d'aide, mais c'est au niveau de son fonctionnement. Il s'agit donc avec à peu près les mêmes moyens en personnel de desservir une population scolaire sensiblement plus importante"³⁶⁶. La pénurie en personnel, compensée par l'espoir d'une organisation plus efficiente, est ainsi avalisée. L'efficacité est par ailleurs présentée moins en termes de performances scolaires que de changements de comportement des maîtres et des élèves. Son optimisation repose sur l'élaboration de "politiques cohérentes dans chaque département, tout en cherchant le meilleur emploi des personnels existants" ainsi que des "formes d'intervention plus rapides et plus efficaces"³⁶⁷.

L'ensemble de ces recommandations annonce la circulaire d'avril 90³⁶⁸ qui, réorganisant les groupes d'aide psychopédagogique et les classes d'adaptation, crée les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Suite à cette première enquête institutionnelle, la diffusion d'un rapport signé par Alain Mingat, chercheur à l'Institut de recherches sur l'économie de l'éducation (IREDU-CNRS) en octobre 1990 produit un effet "explosif", selon le titre d'un article publié dans *Le monde de l'Education* quelques mois plus tard³⁶⁹. Ce rapport répond à une demande formulée par l'Inspection Académique de la Côte d'Or³⁷⁰, alors même que se déroulait une évaluation nationale des GAPP, commandée par la Direction des écoles. L'étude conduite se centre uniquement sur les activités de rééducation au sein des GAPP à l'école élémentaire, en classe de cours préparatoire. Elle ne porte que sur une seule des missions des GAPP³⁷¹ : l'adaptation des élèves à l'école. Les actions de prévention, l'influence sur les pratiques et attitudes des maîtres ainsi que sur le fonctionnement de l'école ne sont pas abordées. L'évaluation conduite met doublement en cause non les GAPP, comme le laissent entendre coupures de presse ou rumeurs, mais l'efficacité des suivis rééducatifs. Deux motifs sont invoqués. L'un concerne le choix des élèves aidés

³⁶⁶ Ibid. Pour ce faire, la structure du dispositif, regroupant GAPP et classes d'adaptation, "est déterminée par l'inspecteur d'Académie, après consultation des organismes paritaires compétents. Il en établit le cadre géographique et il détermine les moyens mis à disposition, aux niveaux qualitatif et quantitatif". Une telle organisation doit contribuer à résoudre le problème de la dispersion des écoles et assurer une mobilité de l'affectation des moyens au plan départemental.

³⁶⁷ IGEN Rapport 1996-97 DI 06 *Les RASED : examen de quelques situations départementales*, Rapporteur B. Gossot

³⁶⁸ A cette date, les groupes d'aide psychopédagogique et des classes d'adaptation ont été réorganisés officiellement et transformés en réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

³⁶⁹ LAURENT Evelyne (1990) Un rapport explosif sur les GAPP, in *Le monde de l'Education*, Décembre 1990 pages 52-53

³⁷⁰ plus précisément l'IEN chargé de l'enseignement spécialisé de ce département

³⁷¹ Comme nous l'avons vu dans la partie historique, les textes de 1970 et 1976 assignaient trois missions aux GAPP : prévention des inadaptations, adaptation des élèves à l'école, rénovation de l'école.

dont le score aux tests n'est pas forcément mauvais alors que d'autres, présentant des lacunes graves, sont ignorés. L'autre est relatif aux effets de l'aide qui, rapportés aux résultats scolaires, s'avèrent globalement nocifs.

Cette analyse, dont les critères sont réduits à l'acquisition de savoirs, s'avère fortement contestable. Elle apparaît relever d'une conception réductrice de l'adaptation et d'une méconnaissance du travail de rééducation. L'incohérence dénoncée au niveau des indications ne prend pas en compte la diversité des raisons de prise en charge (refus scolaires, perturbations passagères dues à un changement important tel un divorce parental, une suite d'hospitalisation, un déménagement etc.) ou de non prise en charge (élèves relevant de structure spécialisée, en attente d'une place qui, selon les recommandations institutionnelles³⁷² relayées par les instances hiérarchiques, ne peuvent bénéficier d'une telle action). Par ailleurs, l'évaluation de l'aide apportée ne peut s'appuyer sur les seuls bilans d'apprentissage scolaire. Elle doit impérativement prendre en compte les objectifs que s'est donné le rééducateur dans son projet avec l'enseignant et les parents. La récusation la plus grave touche la méthodologie de cette recherche. Elle est citée par de nombreux auteurs comme l'exemple typique de ce qu'il ne faut pas faire. Le mathématicien C. Heuchenne dénonce les erreurs de mesure initiales³⁷³. Dominique Glasman évoque les biais introduits par l'absence de données sociales ou comportementales face à l'école³⁷⁴. Arletta Grisay met en évidence l'artefact méthodologique et conclut : "l'analyse aurait mérité d'être refaite"³⁷⁵.

Cette étude n'a pas eu de prolongement dans d'autres départements, comme il en avait tout d'abord été question. Elle a néanmoins marqué durablement les esprits en introduisant une suspicion forte à l'égard des RASED nouvellement mis en place au moment de la parution du rapport. L'évaluation de leurs actions, difficile à mettre en oeuvre, en porte encore le poids.

La Direction des écoles, préoccupée par la diversité de fonctionnement des RASED, commande une nouvelle enquête cinq ans après leur création. Celle-ci a pour but de recenser les différents types d'organisation, de comprendre les fondements de cette diversité et d'analyser les effets de l'action des RASED sur la scolarisation. Le rapport de l'Inspection Générale - dit rapport Gossot - examinant quelques situations départementales, paraît en 1996-97. Les conclusions montrent que les orientations de la circulaire de 90 sont inégalement appliquées. Si, par exemple, l'extension du dispositif à un plus grand nombre d'écoles est bien prise en compte, la définition des priorités d'action, la concertation entre professionnels ou la réalisation des différentes formes d'évaluation sont peu développées. Les faiblesses et l'hétérogénéité du système

³⁷² Circulaire de 1970

³⁷³ HEUCHENNE C. (1993) Effet des erreurs de mesure sur l'évaluation de l'efficacité d'un traitement *Revue Mathématique, Informatique et Sciences humaines*, Vol 31, 122, 1993, pp. 5-9

³⁷⁴ GLASMAN D. (1994) L'évaluation des soutiens scolaires hors école *Migrants formation* n°99 décembre 1994

³⁷⁵ GRISAY A. (2001) Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale* Université de Liège 7-8/2001 p. 129

précédent ont tendance à persister. Les diversités proviennent essentiellement de l'imprécision des politiques départementales, des résistances des acteurs éducatifs à tous niveaux et des interrogations suscitées par la mise en œuvre de l'organisation en réseaux.

Globalement, les effets de l'action des réseaux sur la scolarisation des élèves, au moins dans leur aspect quantitatif, semblent "supérieurs à ceux des GAPP en 1987". Ce constat officiel s'accompagne d'une mise en garde contre les opinions courantes défavorables et d'une injonction forte en faveur d'une évaluation trop souvent inexistante. "L'évaluation départementale des réseaux"³⁷⁶ n'est encore qu'embryonnaire, et les inspecteurs spécialisés ne se sont guère mobilisés pour la mettre en œuvre. Une telle situation ôte en tout cas, tout crédit aux jugements, parfois sévères et souvent hâtifs sur l'efficacité du dispositif. Elle n'est pas acceptable et ne peut se prolonger"³⁷⁷. Les IEN AIS eux-mêmes ne font guère preuve d'optimisme : "Au niveau départemental, il est illusoire de vouloir mettre en place une évaluation exhaustive du fonctionnement des RASED pour des raisons de temps et de complexité des traitements des données"³⁷⁸. Le déficit d'évaluation externe, aggravé par l'insuffisance de micropilotage³⁷⁹, se double d'une évaluation interne laissant à désirer. Les appréciations, fortement empreintes de subjectivité, ne sont pas encore construites à partir d'indicateurs précis.

Aujourd'hui, la circulaire d'avril 2002 apporte des instructions pour remédier aux défauts de collaboration et d'évaluation. Elle insiste notamment sur la nécessité d'une politique départementale cohérente, mise en œuvre par un pilotage départemental et l'animation des dispositifs de circonscription. Cette insistance corrobore la nécessité et l'urgence d'un changement en ce domaine.

Nombre d'interviewés s'accordent pour relater les défaillances d'évaluation soit externe soit interne, bien que des pratiques très élaborées, étayées par des documents écrits transmis pour une étude plus approfondie, témoignent d'une évolution en cours. Les IEN montrent les lacunes de leurs pratiques. L'évaluation externe est souvent

³⁷⁶ Le texte précise aussi : *"l'évaluation semble être le point faible du dispositif départemental concernant les réseaux d'aides aux élèves en difficulté. Tout se passe comme si les inspecteurs d'Académie, après avoir présidé à la mise en place des réseaux et veillé à leur bonne gestion dans le cadre de la carte scolaire, estimaient leur mission accomplie et ne se souciaient guère de l'évaluation pédagogique globale du dispositif qu'ils ont créé, laissant aux inspecteurs de circonscription le soin de procéder à des évaluations locales et ponctuelles."*

³⁷⁷ IGEN, Rapport 1996-97 DI 06 *Les RASED : examen de quelques situations départementales*, Rapporteur B. Gosso

³⁷⁸ EGRON B. (2002) L'évaluation des dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté scolaire *La nouvelle revue de l' AIS* n°20 4^{ème} trimestre 2002 L'évaluation institutionnelle p. 83

³⁷⁹ Le rapport précise : *"D'une manière générale, on fait la même observation au niveau départemental, dans les circonscriptions et dans les réseaux : la définition des priorités n'a pas fait l'objet d'une réflexion suffisamment approfondie, l'énoncé de grands principes cachant mal un manque de rigueur et de méthode dans la recherche de critères pertinents pour déduire des stratégies d'actions prioritaires. Il est à craindre que pour ce travail préalable, essentiel à l'efficacité du fonctionnement des réseaux, on ait été beaucoup plus empirique que méthodique"*

défectueuse, voire impalpable.

E01 Thomas (IEN) A1 p. 54

C'est la grosse difficulté et je ne vais pas raconter n'importe quoi. On ne trouve pas, on a un mal énorme à trouver des outils pour évaluer les réseaux.

E42 Paul (Maître E) A2 p. 814

Il y a un IEN dans le réseau ? Il est inexistant... j'ai envie de dire. Ne serait-ce que l'exemple de cette année, on a eu aucune réunion avec l'IEN, aucune directive, aucun retour de notre projet de RASED.

Elle peut être confiée aux intéressés et laissée à leur libre appréciation. Ce sont eux qui fixent priorités, indicateurs utiles à l'estimation du chemin parcouru et zone active ³⁸⁰. Cette stratégie de management, laissant l'entière responsabilité aux subordonnés, peut apparaître comme une démission.

E41 Yvette (Maître E) A2 p. 814

[L'ancien projet de réseau arrivant à son terme, l'équipe doit redéfinir son secteur d'intervention]. - "Il y a [des critères] qui ne posent pas de problèmes : les résultats de l'évaluation CE2 et l'évaluation 6^{ème} ... et nos évaluations GS; ça donne une idée du niveau de l'école et ça permet de relativiser, parce que des fois, quand les maîtresses insistent beaucoup on aurait tendance à leur répondre oui tout de suite. Un autre critère, mais on n'est pas tous d'accord, c'est l'investissement des écoles parce qu'on trouve que c'est un critère qui augmente l'efficacité de notre travail... Il vaut mieux que les instits soient demandeurs, qu'ils nous invitent à leurs conseils, qu'ils discutent quoi... c'est bon signe quand ils nous associent à leurs projets. Un autre critère, c'est les priorités, qu'est-ce qu'on privilégie ? La prévention ? La remédiation ? Est-ce qu'on va au cycle 3 ? Enfin tout ça, ça brasse jusqu'à ce qu'on tombe d'accord... (rires) - Et l'Inspecteur par rapport à ces choix ? - Si j'ai bien compris, il nous suit toujours, à condition que le projet soit bien argumenté, c'est ce qu'il demande".

Quand les critères sont arrêtés et que suffisamment d'informations pertinentes sont réunies, la politique à mettre en œuvre reste à définir. Comme le remarque judicieusement G. de Landsheere "Collecte d'indicateurs et pilotage ne sont pas synonymes. Les indicateurs sont des informations utiles au pilotage, c'est-à-dire en dernière analyse à la prise de décisions qui doivent se traduire dans des actions. Rien ne garantit que l'existence d'indicateurs, fussent-ils de la meilleure qualité, entraînera des actions" ³⁸¹. Le groupe d'enseignants spécialisés à qui la responsabilité du pilotage est abandonnée est alors dans la nécessité d'une cohésion interne sous peine de décisions anarchiques et incontrôlées. Ces pratiques encouragent une prise de pouvoir certainement difficile à contrôler par la suite.

L'évaluation interne, quand elle est réclamée par la hiérarchie, est laissée à la charge du personnel, sans qu'il soit demandé de retour. Cette demi-exigence signerait presque à

³⁸⁰ La zone active désigne les écoles où intervient l'ensemble du RASED en opposition à la zone théorique couverte par le psychologue et délaissée momentanément par ses collègues en raison des priorités retenues.

³⁸¹ DE LANDSHEERE G. (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, p. 90

mi-mots "l'évacuation" d'une population indésirable...

E01 Thomas (IEN) A1 p. 54-55

On va dire que la première évaluation du fonctionnement d'un réseau, c'est d'abord l'évacuation, l'évacuation (rires)... ce n'est pas un lapsus révélateur ça j'espère... mais l'évaluation des enfants eux-mêmes, c'est-à-dire au moment où ils l'ont pris et à la fin. Ce que je demande, c'est que ça, au moins, ça soit fait. L'évaluation qualitative, je crois qu'elle doit être exercée avant tout par les gens sur le terrain parce que c'est avant tout l'évaluation des enfants. Est-ce que vous en avez des traces ? Je n'en demande pas, non, je n'en fais pas remonter."

E46 Olga (Maître G) A2 p. 608

Je trouve que c'est important parce que sinon, on ne sait pas bien où on va. Chaque action doit être évaluée, que ce soit une action rééducative ou un travail de réseau pour qu'il y ait... - je n'aime pas le mot de rendement – (rires)... les meilleures réussites dans les écoles. Comme personne ne nous évalue et que l'inspecteur nous fait confiance, c'est nous qui nous évaluons (rires) en montant nos propres évaluations.³⁸²

Difficile à cerner et à apprécier, elle fait le plus souvent l'objet, non d'un accompagnement mais d'un contrôle par l'acte d'inspection. Cette limitation témoigne ainsi d'une tendance au désinvestissement. Méconnaissance ? Manque de temps ? Evitement de conflits ? Indifférence ? L'analyse des résultats effectuée par les seuls intéressés perd en visibilité. Elle renforce aussi le peu d'intérêt de la hiérarchie pour la collégialité, c'est-à-dire le partage de responsabilité entre IEN et personnel de RASED à propos du fonctionnement et de l'évaluation du dispositif.

Les actions spécialisées sont analysées empiriquement ou à l'aide de grilles d'évaluation plus ou moins sophistiquées, en cours de déroulement et en fin de prise en charge. En l'absence de conseil ou d'étayage, la recherche d'indicateurs peut être rebutante, hasardeuse ou difficilement transmissible.

E48 Gregory (Rééducateur) A2 p. 632

Non, je ne connais pas d'outils... Il y a une évaluation empirique mais pas d'outils mis en place pour l'évaluation. Elle se fait à partir de la rencontre des dire de l'instit, des parents, de l'équipe réseau qui à un moment considèrent qu'il y a eu évolution par rapport au signalement. Le signalement est écrit, on a réussi à les mettre en place depuis quelques années. Il y a ensuite le projet qui n'est pas toujours écrit parce que c'est une contrainte importante autant pour le réseau que pour l'instit. Mais à partir de ces deux outils-là l'évaluation c'est faire un point de comparaison entre le pourquoi de l'aide et la photographie qu'on peut prendre de l'enfant à une date donnée. (...) On a fait des tentatives dans deux réseaux. C'est quand même difficile d'objectiver un résultat d'aide rééducative... les maîtres E

³⁸² Olga me montre le projet de RASED où sont présentées et expliquées les diverses évaluations mises en œuvre.

L'évaluation qualitative commune aux maîtres E et G est en particulier très structurée, avec des indicateurs concernant les acquisitions scolaires (maîtrise de la langue orale, structuration spatio-temporelle et motricité, lecture, production d'écrits, mathématiques) et les compétences comportementales à être écolier. De plus, la cohorte des enfants aidés est suivie tout au long de leur scolarité. L'évaluation externe, outre des indicateurs classiques, évoque une enquête de satisfaction auprès des enseignants, encore à l'état d'ébauche au moment de l'entretien.

par contre s'en tirent toujours avec des petits bilans de ceci, des petits bilans de cela.

E39 Monique (Maître E) A2 p. 525

En milieu d'année, je fais des bilans pour moi, pour savoir où les élèves en sont, pour voir ce qu'on n'a pas réussi à mettre en place. Le premier [critère d'évaluation], c'est d'abord savoir s'ils peuvent apprendre en classe tout seuls. Oui, oui... Le reste ça dépend du signalement, de ce qu'il fallait travailler... ça change pour chaque élève alors ce n'est pas simple à dire.

Mais cette étude qualitative reste individuelle, à l'échelle d'une personne ou au mieux d'un RASED. Rarement croisée avec celle des supérieurs hiérarchiques ou d'autres professionnels, elle se développe dans une perspective intimiste, aux antipodes d'une préoccupation de réseau. Lorsque des tentatives d'élargissement sont proposées, dans l'espace ou dans le temps, celles-ci sont vivement rejetées au nom de principes irrecevables, tels la peur de "ficher les gamins" ou de voir les résultats interprétés par l'administration. Cette attitude défensive jette le doute et le discrédit sur des pratiques qui semblent, aux yeux des professionnels eux-mêmes, ne pas pouvoir résister au feu de l'évaluation et de la critique.

E14 Régis (IEN AIS) A1 p. 209

"Je n'ai eu qu'une levée de boucliers pour le moment... parce que je voulais essayer de voir quels étaient les enfants qui étaient pris en charge, non pas pour les évaluer en terme de "vous avez réussi, vous n'avez pas réussi" mais je voulais mettre en place une évaluation sur plusieurs années où on aurait fait la liste des enfants qui étaient pris, quand, comment, pendant combien de temps et on aurait essayé de voir sur quatre ou cinq ans. Est-ce que j'avais par exemple une amélioration des résultats à l'évaluation de CE2, de 6ème ? Est-ce que les gamins malgré des prises en charge multiples regagnaient l'enseignement ordinaire ou au contraire étaient dirigés vers un enseignement adapté ?"

E48 Gregory (Rééducateur) A2 p. 632

Par le passé, il y a eu une seule tentative dans le département mais il y a eu une telle résistance de tous côtés – le tort est partagé : je trouvais ça débile parce qu'un tableau de bord du nombre d'enfants suivis pour quelle problématique etc... je ne vois pas pourquoi on ne remplirait pas ça, on l'a, on le sait... le problème après c'est l'utilisation qu'en fait l'administration, c'est une évaluation quantitative et non pas qualitative etc... - Donc il y a eu des résistances qui font que ça a été galvaudé... et la seconde année, ils n'ont pas insisté.

Pour certains, les modalités de l'évaluation interne sont fréquemment assimilées à un rapport d'activité qui, le plus souvent, fait seulement état de constats chiffrés. Cet aspect quantitatif, qui fait l'objet d'un recueil quasi unanime des inspecteurs est relativement aisé à recueillir sous forme de tableau de bord. Cet outil peut mentionner par groupe scolaire et par niveau : le nombre d'enfants signalés, le type de demandes, le nombre d'enfants suivis, la nature, fréquence et durée des interventions. Parfois s'y ajoutent les objectifs poursuivis et les résultats.

E01 Thomas (IEN) A1 p. 55

"A la fin de l'année, je leur demande un rapport d'activité. On peut quand-même le

noter comme un élément d'évaluation.

E39 Monique (Maître E) A2 pp. 525

On doit remettre un compte rendu d'activités. C'est seulement quantitatif.

E58 Anne-Marie (Psychologue scolaire) A2 p. 755

L'IEN nous demande chaque année une petite évaluation, l'année dernière il a demandé aux collègues combien d'enfants ils avaient suivi, il nous a demandé aussi de faire une petite analyse de l'âge des enfants qu'on avait vu, si c'était plus des garçons que des filles, plus des enfants de fin ou début d'année, voilà ça se limite à des choses comme ça. Je vais être inspectée alors là il me demande un rapport d'activité mais sinon, il ne me le demande pas tous les ans. Je trouve qu'effectivement il ne demande pas grand-chose en évaluation.

Ce bilan peut également être croisé avec celui des directeurs d'école, chargés de détailler trimestriellement pour l'IEN le nom des élèves suivis par le réseau, la nature des difficultés et des aides proposées (contenu, fréquence, examens prévus etc.). Le danger d'une approche seulement quantitative est de se limiter à l'imaginaire d'un volume de travail "convenable", constitué par exemple pour un maître E d'une soixantaine d'élèves aidés par semaine sur un temps de 35 heures effectives (21 en présence d'enfants, 3 en synthèses, 9 en conseils ou rendez-vous avec les parents, professionnels extérieurs etc.). Dans ce cas, si les apparences ne sont pas conformes à la norme attendue - très variable d'un inspecteur à l'autre - les actions ne sont pas interrogées en tant que telles, mais soumises à une injonction de "rentabilité". Dans l'exemple ci-dessous, un maître G est appelé à aider entre quarante et cinquante élèves au minimum durant l'année scolaire, sans compter les enfants concernés par la prévention.

E01 Thomas (IEN) A1 p. 55

[Le rapport d'activité] peut me conduire à dire à la réunion de rentrée : " j'ai fait tel constat, il va falloir resserrer, notamment dire aux rééducateurs, il faudra prendre un peu plus d'enfants que ce que j'ai vu".

Si cet aspect donne satisfaction, il engendre un mécanisme "d'hallucination positive" selon l'expression de Jacques Lévine³⁸³. Ce phénomène, très fréquent à tous les niveaux de l'éducation, "consiste à tenir pour réalisé ce qui reste à faire"³⁸⁴. L'IEN par exemple, emporté par son désir de se simplifier la tâche ou de nier les obstacles, peut reconnaître la qualité du travail effectué sans se donner les moyens de l'évaluer avec précision. Les enseignants, généralistes ou spécialisés, sont guettés par la même dérive. Leur efficacité est souvent un postulat crédité quelles que soient les méthodes employées. Or, il s'agit non seulement de faire la preuve des bénéfices apportés en termes d'éducation et d'humanisation mais aussi de montrer simultanément l'absence d'effets indésirables. Seule une évaluation exhaustive et négociée des actions entreprises peut permettre d'en comprendre les conséquences positives et négatives, de les infléchir, les transformer, voire d'en innover d'autres. Cette exhaustivité, issue impérativement d'un métissage entre aspects quantitatifs et qualitatifs, externes et internes, ne peut relever du

³⁸³ LEVINE J. (1990) Rénovation : quelle formation des enseignants à la relation ? Conférence donnée à l'IUFM de Lyon, in CROUZIER M.F. *Dossier documentaire de DEA1997-1998*, Université Lyon 2, pp. 65-72

³⁸⁴ Ibid.

bricolage personnel. Fruit d'une négociation entre supérieurs hiérarchiques et enseignants, elle relève d'un apprentissage³⁸⁵ et requiert des moyens conséquents pour pouvoir être expérimentée sur un échantillonnage suffisant avant d'être généralisée.

Aujourd'hui la question de l'évaluation apparaît à la fois comme la cause et la conséquence d'une collaboration défectueuse. Ses défaillances laissent place en effet à une floraison d'opinions et de rumeurs non fondées qui attisent les conflits entre professionnels. Mais elles peuvent aussi résulter de l'inexistence d'un travail de recherche collective. La diversité des formations et des pratiques, n'a pas encore permis de définir de façon consensuelle ce qui est certain, valable, confirmé et ce qui l'est moins. Or, les avancées dans ce domaine ne peuvent être que le fruit d'une mise en commun collégiale de savoirs scientifiques et de savoirs-faire de terrain. L'invention de pratiques évaluatives simples et pertinentes permettrait de briser la dépréciation contagieuse dont les aides font actuellement l'objet. Celles-ci pourraient ainsi laisser leur gangue protectionniste et s'ouvrir à des innovations où l'humanisation de tous serait l'unique préoccupation.

3.2. Des positions stérilisantes

Imaginairement, une façon de faciliter la collaboration entre spécialisés et généralistes est de gommer la catégorisation aides généralistes / aides spécialisées par un rapprochement idéologique et géographique. La diminution des écarts et des divergences apparaît comme le garant d'une meilleure entente. "*Qui se ressemble, s'assemble*" dit le dicton populaire. Le bon sens reconnaît au "*même*" le pouvoir de lier. Lorsque des professionnels partagent inclinations et lieux d'exercice, le travail en équipe n'aurait-il pas toute chance d'être moins conflictuel et donc plus fructueux ?

3.2.1. Des formes de travail semblables

Le présupposé selon lequel la ressemblance des tâches professionnelles facilite les échanges réactive des tendances à l'indifférenciation. L'attention se focalise alors moins sur les particularités que sur les similitudes. Dans cette perspective, tous les efforts convergent pour mettre en exergue la parenté entre toutes les aides existantes : l'action du maître G jouxte celle du maître E qui avoisine celle du généraliste.

En 1987, le rapport Toraille sur les GAPP affichait une position inverse en prônant une plus grande différenciation. Il propose notamment de "définir et clarifier dans un texte organique les formes institutionnelles des aides" à savoir "les actions dites d'adaptation et celles de rééducation"³⁸⁶. Le texte indique les grandes lignes d'une démarcation entre E et G. L'adaptation, correspondant à des niveaux croissants de difficulté, vise à "combler"

³⁸⁵ Le rapport de l'Inspection générale sur les RASED reconnaît clairement la difficulté d'un tel travail, à tous les niveaux de responsabilité. Il précise par exemple : "*La définition des priorités déduites d'indicateurs précis relève d'un groupe de travail départemental. Si les inspecteurs d'Académie sont dans l'impossibilité de faire fonctionner un tel groupe, ils doivent faire appel à des équipes de laboratoires universitaires spécialisés afin de mener à bien ce travail technique.*"

³⁸⁶ IGEN 1987 Rapport Toraille et François n° 87-0185, *Rapport sur le réseau d'aide aux élèves en difficulté – les groupes d'aide psycho-pédagogique et les classes d'adaptation*

les connaissances lacunaires de l'enfant, à construire les outils indispensables à l'acquisition du savoir et à travailler les "préalables" requis pour les apprentissages : "discipliner le regard, anticiper, mémoriser, fixer l'attention". La rééducation, s'appliquant à d'autres situations, a pour but de faire accéder l'enfant au statut d'écopier. Elle cherche à "donner le goût de la réussite", "faire naître le plaisir d'un travail intellectuel etc." ³⁸⁷. L'une est placée schématiquement du côté du besoin, l'autre du côté du désir.

Par un mouvement de balancier, dix ans plus tard le rapport "Gossot" sur les RASED préconise l'assouplissement de la division précédemment instaurée. La "distinction assez claire" ³⁸⁸ établie par la circulaire de 90 conduit à des dérives. Pour les aides E, elles sont à peine soulignées : les pratiques peuvent être "floues" ou "subjectives" ³⁸⁹. Par contre en ce qui concerne les aides G, les critiques sont acerbes. Les rééducateurs oublient pour la plupart un objectif essentiel : restaurer l'efficacité de l'enfant dans les différents apprentissages. Ils ne retiennent pour leur intervention "que les aspects qui ont trait aux manifestations de la personnalité et de l'affectivité de l'enfant, en laissant plus ou moins de côté tout ce qui concerne la psychologie des processus cognitifs" ³⁹⁰. Si ce travers est largement commenté, une autre difficulté est évoquée en contrepoint : la catégorisation E / G, jugée artificielle par certains, n'est pas très opératoire. Le rééducateur est amené à conduire des actions à dominante pédagogique tandis que le maître E ne peut faire abstraction d'une dimension psychologique "incluse tout naturellement dans toute relation pédagogique" ³⁹¹. Suite à cette analyse, les recommandations font état de réserve par rapport à la distinction E/G. Celle-ci peut cependant être maintenue à condition "que les maîtres G dépassent l'intervention strictement psychologique, trop réductrice, pour agir prioritairement sur la construction des processus d'apprentissage et travailler sur les interactions entre les facteurs environnementaux et les apprentissages scolaires, dans le cadre des activités proposées par l'école" ³⁹².

Aujourd'hui la tendance au rapprochement est officialisée. La circulaire d'avril 2002 précise que "ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées". Par conséquent, le maître chargé d'aide à dominante pédagogique "doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école" tandis que le maître chargé d'aide à dominante rééducative "ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants." ³⁹³

Dans cette mouvance, les aides spécialisées sont dans l'éventualité d'être

³⁸⁷ Ibid.

³⁸⁸ GOSSOT Bernard (1996) (Rapporteur) *Les RASED : examen de quelques situations départementales*, MEN

³⁸⁹ Ibid.

³⁹⁰ Ibid.

³⁹¹ Ibid.

³⁹² Ibid.

amalgamées plus ou moins rapidement aux aides généralistes. Cette perspective se résume à une équation "E = G = ordinaire" déjà à moitié réalisée. Comme nous l'avons vu précédemment, la dominante pédagogique est globalement peu différenciée des pratiques de l'enseignant dans sa classe. Le maillon restant "E = G" est plus difficile à réaliser. L'usage des mots peut être utile pour la rendre effective. Ainsi l'utilisation du mot maître, comme dénominateur commun de ces fonctions, a-t-elle été lancée et officialisée par le rapport Gossot, avec les expressions "maître E" et "maître G". L'appellation du personnel signifie avec insistance son appartenance à un corps unique. Cet effet est encore accru par le flou des lettres qui ne permet pas d'évoquer avec précision les dominantes. Cependant, l'association immanquable du terme "*maître*" avec l'idée de régent, patron ou gouverneur va à l'encontre d'un système organisé pour l'enfant. D'aucuns protestent avec véhémence contre ce glissement de sens dangereux.

E50 Marguerite (rééducatrice) A2 p. 658

Le truc déjà qui m'énerve, c'est maître et maîtresse. (...) Nous ne sommes pas des maîtres, c'est une étiquette que je refuse parce que ça renvoie soit à la propriété, soit au sado-masochisme... Ça me hérise, ça me renvoie à la sclérose de l'institution. Je retraduis cette appellation en terme de rééducateur qui évoque l'action de rééducation, un enfant pris dans sa globalité, un enfant qui est à la fois élève et enfant.

Certains inspecteurs luttent plus ou moins ouvertement pour que les enseignants spécialisés ne se démarquent pas ou pas trop du métier d'enseignant. Ainsi, prétextent-ils implicitement la pseudo conformité induite par un grade professionnel identique. Dans cette perspective, le personnel de RASED devrait abandonner une approche trop ciblée. Il serait logique qu'ils prennent en compte globalement les difficultés des élèves, tout comme les enseignants généralistes sont amenés à le faire.

E01 Thomas (IEN) A1 p. 51

"J'ai quand-même envie de vous dire qu'un enseignant ordinaire dans une classe, il a les deux à traiter..."

Le nivellement par le "même" apparaît pour la hiérarchie comme un horizon sécurisant. Replacé dans le rang, le rééducateur perd son inquiétante bizarrerie. Annulé dans sa différence, il n'est plus qu'un subordonné réduit au silence et à l'insignifiance.

E23 Marthe (formatrice IUFM option G) A1 p. 319

"Les inspecteurs, qui ne comprennent pas trop notre travail faute de formation et d'information, ont le souci de nous remettre dans la norme c'est-à-dire dans ce qu'ils connaissent, à savoir la pédagogie... E, on sait ce qu'ils font, G on ne comprend pas trop. Donc finalement pour aplanir cette difficulté, on les remettrait tous à l'identique."

Cette idéologie sous-jacente rappelle étrangement celle d'une éducation "*au même*" adaptative et normative, appliquée aux élèves dérangement. Lorsque l'éducation "*au même*" guide les pratiques dans la réalité quotidienne, les moyens pédagogiques visent l'adaptation de l'enfant marginal au système avec pour référence implicite la norme dominante. Tout enfant en difficulté s'écarte de l'ordre unique : "apprendre comme les

³⁹³ Circulaire du 30 avril 2002.

autres en même temps". La spécificité et la déviance qu'il personnifie sont interdites et condamnées au redressement. L'école a alors le devoir de "faire apprendre". Dans ce cadre, l'aide à dominante pédagogique peut être mise au service d'une pensée totalitaire. Appliquée indistinctement à tout enfant en difficulté, elle peut se transformer en gavage scolaire pour que la différence de départ soit gommée ou compensée. L'apparence est considérée comme première et doit être sauve à n'importe quel prix. L'exclusion au sein même de l'école peut se profiler à l'horizon. Elle sera tue et camouflée jusqu'à ce que rejet s'ensuive.

Or, ce qui se trame pour l'élève est transférable aux professionnels. Les aides, frappées d'étrangeté parce qu'elles s'écartent de la norme attendue, sont priées de revêtir l'uniforme classique sous peine de disparaître. Dans cette perspective, le RASED muselé pourrait avoir une fonction de chirurgien esthétique : "soigner la face sociale". Henri Jacques Sticker nous met en garde contre une telle position : "Perdre la face est la pire des choses qui puisse arriver à une société qui a cessé d'être métaphysique, qui a cessé de se considérer comme impuissante devant certains malheurs, qui a achevé de faire disparaître l'altérité. Il faut lisser la face : l'ère de l'apparence est plus que jamais venue. Sous ce visage apprêté, les disparités, les contradictions, les aspérités demeurent et on le sait"³⁹⁴. Les aides spécialisées en milieu ordinaire n'auraient que l'utilité de donner bonne conscience au corps social à la recherche d'une homogénéité d'apparence. Cependant, la centration sur la ressemblance des fonctions est renforcée par un présupposé similaire : des lieux de travail identiques favorisent certainement la collaboration.

3.2.2. Un lieu de travail identique pour tous : la classe

Le rapport Gossot formule des recommandations explicites à ce sujet. Il lie étroitement interventions E ou G en classe et collaboration entre spécialisés et généralistes dans un rapport de causalité. Les premières conditionnent la seconde, comme si le seul fait d'être réuni dans un même espace avait le pouvoir de générer des échanges constructifs et productifs. Les membres des réseaux "sont invités à travailler de concert avec les maîtres sur les situations scolaires. Ces pratiques passent prioritairement par des interventions dans les classes, pour œuvrer à la mise en place des cycles et pour assurer la prise en charge des difficultés des élèves, là où elles se manifestent"³⁹⁵. L'incitation au travail d'équipe s'inscrit là encore dans le risque de cette "hallucination positive" dont parle Jacques Lévine. Le cadre imposé apparaît comme un mirage impuissant à agir sur la motivation et le désir des professionnels. Un lieu commun ne prémunit pas contre les résistances à la coopération, les exclusions et les mises à l'écart dans un ailleurs symbolique. Il n'abolit pas la possibilité d'un travail en parallèle qui, se déroulant conformément à la lettre du texte, en oublie l'esprit. Les acteurs, dans le souci d'un confort préservé, peuvent ainsi aisément diviser le travail sans pour autant se soucier d'une cohérence globale. Le texte souligne ce danger déjà perceptible : "il ne s'agit pas de

³⁹⁴ STIKER H. (1997), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod (1ère édition 1982), p. 136

³⁹⁵ IGEN, Rapport 1996-97 DI 06 *Les RASED : examen de quelques situations départementales*, Rapporteur B. Gossot

transformer les personnels spécialisés en assistants des maîtres titulaires des classes mais de créer les conditions d'une collaboration efficace"³⁹⁶. La création de ces conditions reste encore à expliciter.

Présentement, la circulaire d'avril 2002 confirme cette tendance tout en la nuanciant. Elle fait de l'intervention en classe seulement une possibilité pouvant se décliner au sein de contextes différents. Dans le cadre de la prévention des difficultés durables individuelles, celle-ci est nécessitée par l'observation en situation. Elle peut notamment se dérouler "au moment des activités collectives, de telle façon que les élèves soient vus face à des tâches scolaires dans un fonctionnement normal de classe"³⁹⁷. Actuellement un courant marqué chez les professionnels de RASED montre la complémentarité de cette pratique avec d'autres types d'aide. Michèle Lapeyre, psychologue scolaire, rappelle avec insistance l'intérêt d'un travail dans la classe. Elle précise : "j'interviens personnellement dans les classes à la demande des enseignants"³⁹⁸ quand leur gestion leur paraît pénible. Leur fatigue ou leur démotivation signale généralement la charge obérée des scories inconscientes à l'œuvre dans le quotidien. Les enfants indisciplinés, agités, pénibles, épuisants ne communiquent pas entre eux, ou alors qu'en surface. (...) J'ouvre alors une "agora" avec les élèves, c'est-à-dire un lieu de parole qui crée les opportunités d'un appel aux vraies demandes et aux vrais besoins. (...) Cette intervention collective à ambition socio-clinique a l'avantage de dépathologiser l'échec scolaire et de relancer une dynamique enrayée. La prétention est moins de lever les symptômes que de favoriser le réaménagement du groupe autour d'une meilleure intégration de ses membres"³⁹⁹. Cette alternative aux formes d'aides spécialisées extérieures à la classe s'apparente aux aides généralistes conduites par le maître lui-même tels les ateliers philosophiques, les conseils d'élèves ou tout autre dispositif donnant l'occasion de débats à la fois sur des questions existentielles et les affaires communes. Elle apparaît souvent comme une remédiation ponctuelle, initiée par un tiers, que l'enseignant est invité à s'approprier et à reconduire. Elle peut aussi correspondre à la "construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées"⁴⁰⁰ suite à l'élaboration de projets pédagogiques personnalisés. Ces possibilités accréditent l'idée que l'origine d'une difficulté ne provient pas de l'élève lui-même mais du rapport qu'il entretient avec l'école.

Non systématisée, mais présentée comme une modalité supplémentaire à étudier, l'aide spécialisée pratiquée en classe met en valeur toute la palette des actions favorables à la réussite du plus grand nombre. Le personnel de RASED peut alors idéalement faire

³⁹⁶ Rapport Gossot

³⁹⁷ Circulaire du 30 avril 2002

³⁹⁸ C'est nous qui soulignons. L'intervention d'un enseignant spécialisé en classe, en l'absence de demande préalable du généraliste, expose à des réactions négatives, nuisibles à tous.

³⁹⁹ LAPEYRE M. Table ronde : Des réponses du RASED, 34^{èmes} Journées des psychologues scolaires, Grenoble, 9 octobre 2002

⁴⁰⁰ Circulaire du 30 avril 2002

figure d'expert qui apporte un regard neuf, interpelle les habitudes, favorise l'amélioration des pratiques etc.

Aujourd'hui, les interventions aux côtés du maître généraliste sont inégalement proposées. Quelques enseignants le déplorent. Plus attentifs au bien vivre du groupe qu'au mieux être de l'enfant, ils privilégient la dimension collective. Selon eux, les difficultés doivent être traitées dans le contexte de leur apparition et dans le cadre de leur manifestation.

E63 Madeleine (enseignante de MS) A2 p. 799

Vraiment je regrette beaucoup que l'aide ne soit pas faite au sein de la classe. Quand l'enfant est pris en petit groupe, son comportement est tout à fait différent de celui qu'il peut avoir en grand groupe. Ça, je pense surtout pour les enfants qui empêchent la constitution du groupe classe. Pour ceux-là il faudrait vraiment que le travail soit fait dans la classe parce que l'emmener à part... au contraire c'est un enfant qui demande qu'on s'occupe de lui pour avoir une relation privilégiée avec quelqu'un. C'est facile de répondre à cette attente mais inefficace pour la vie dans la classe.

Cette forme d'aide considérée comme *la* solution aux problèmes de collaboration peut être fortement recommandée voire imposée par les supérieurs hiérarchiques.

E03 Edouard (IEN) A1 p. 77

J'ai demandé aux maîtres spécialisés de la circonscription d'avoir une démarche qui aille beaucoup plus vers les classes, vers les instits, pour avoir vraiment un travail en commun y compris un travail dans les classes.

Selon l'avis majoritaire des rééducateurs, l'intervention G préconisée sur le lieu d'enseignement par de nombreux inspecteurs n'est plus de l'aide rééducative en tant que telle. C'est une action répondant à d'autres finalités, davantage centrée sur l'environnement "classe". Elle ne permet pas à l'enfant de travailler son identité, de s'exercer à parler en son nom comme sujet de la parole alors même que son histoire familiale l'en empêche.

E46 Olga (rééducatrice) A2 p. -607

Ce sera un genre de tutorat, de guide et je trouve que le gamin y perdra beaucoup, parce qu'il ne sera pas acteur en fait. Il perdra son statut de sujet, qu'on essaie de lui redonner, ce qui n'empêche pas d'être dans la classe à regarder ce qu'il fait, à lui donner un petit truc : "regarde si tu te mets comme ça, tu es mieux assis" mais travailler dans la classe, ce ne sera plus de la rééducation comme on l'entend maintenant.

Le caractère envahissant de ce choix soulève des résistances non négligeables chez les enseignants spécialisés. Hormis l'observation ou la prévention, l'aide en classe conçue pour faciliter la relation entre enseignants est vécue comme pouvant secondairement entraver l'action développée envers l'élève.

E03 Edouard (IEN) A1 p. 78

Autant les maîtres E acceptent même si c'est difficile, il y a une relation à établir avec le collègue, il faut faire accepter au collègue de vous laisser rentrer dans la classe... Autant les maîtres G ne sont pas d'accord, me renvoient aux textes en

disant, nous notre travail, c'est un travail très individuel, centré sur l'enfant, et en fin de compte ça on ne peut pas le faire dans la classe parce que quelquefois l'enfant a des réactions qui font que ça ne peut pas se passer dans la classe, que la classe n'est pas un milieu suffisamment intime pour pouvoir supporter ça...

Les freins à la mise en place des aides en classe ne proviennent pas seulement du personnel spécialisé mais aussi des généralistes eux-mêmes. C'est la conception de leur fonction dans le système actuel qui en est l'origine. M. Postic observe que tout maître en général "attend d'autrui une reconnaissance de son pouvoir et ne veut pas donner de signes extérieurs de son acceptation du pouvoir de l'autre. Même un collègue qui entre dans sa classe est l'intrus et en est inconsciemment rejeté, car il constitue une menace dans un système clos : il pourrait usurper le pouvoir dans la classe ou contester secrètement celui du titulaire"⁴⁰¹. Imposer une co-habitation entre généraliste et spécialisé semble alors ôter tout espoir de réelle collaboration. Les difficultés inhérentes à ce genre d'exercice tant matérielles que psychiques ont tôt fait de réduire ces actions à d'astreignantes juxtapositions. Les contraintes liées à l'espace sont parfois rédhibitoires : local trop exigü, volume sonore impossible à réduire suffisamment etc. Les récits d'expériences font surtout état d'une exacerbation de la rivalité entre enseignants.

E58 Anne-Marie (Psychologue scolaire) A2 p. 754

On avait essayé de monter un protocole d'intervention dans les classes. Au bout d'un an, si on devait monter un protocole, ce serait un protocole de non-intervention... parce que très vite on se sent en symétrie avec l'enseignant et celui-ci se trouve dépossédé de sa compétence d'enseignant. Je pense que la présence d'un enseignant spécialisé dans la classe ne serait pas sans poser problème. Du point de vue du gamin, ça pourrait être intéressant mais du point de vue de la concurrence avec l'enseignant, ça ne me paraît pas gagné d'avance. Comment un enseignant spécialisé peut-il intervenir dans une classe en collaboration avec un enseignant sans être là pour faire le manœuvre, c'est-à-dire mettre en place l'atelier que l'autre a décidé ou alors sans prendre la place de l'enseignant ? Ça me paraît de la haute voltige que de réussir ça.

Les obstacles humains, pétris d'inconscient et délicats à identifier, s'avèrent malaisés à surmonter. Les injonctions institutionnelles, qui en font fi, ont toute chance de les transformer en abcès incurables. Dans ce cas, l'obéissance aux ordres ne s'accompagne pas de travail d'équipe mais s'installe dans le mensonge du "comme si". Les convenances sont sauvées tandis que le travail en parallèle s'épanouit. L'élève n'est alors que l'otage de professionnels aux valeurs opposées qu'un même lieu n'a pas pour autant unifiées.

3.2.3. La non prise en compte des phénomènes transférentiels

Toute relation est marquée par l'inconscient. Une autre position stérilisante consiste à faire comme s'il n'avait pas de place. Or transfert et contre-transfert, qui colorent tout lien intersubjectif, sont la démonstration d'une dynamique inconsciente constamment à l'œuvre.

D'après Laplanche et Pontalis, le transfert désigne en psychanalyse "le processus

⁴⁰¹ POSTIC M. (1979) *La relation éducative*, Paris, PUF, 7^{ème} édition 1996, p. 231

par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux" ⁴⁰² . Il est marqué par sa double dimension d'actualisation du passé et de déplacement sur la personne du psychanalyste. Pour D. Lagache, il est habituellement défini par "la répétition, vis à vis de l'analyste, d'attitudes émotionnelles inconscientes, amicales, hostiles, ou ambivalentes, que le patient a établies dans son enfance, au contact de ses parents et des personnes de son entourage" ⁴⁰³ . Le contre-transfert quant à lui survient en réaction au transfert : "c'est l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé" ⁴⁰⁴ .

L'école est pétrie de ces phénomènes. En classe, l'enseignant est dans sa figuration de maître qui, telle une surface lisse et valable pour tous, devient l'écran de toutes les projections transférentielles. Comme tous les professionnels ayant un rôle de guide ou de témoin par rapport aux enfants, il est malgré lui objet d'amour et de haine. Chargé d'éduquer, c'est-à-dire d'influencer le comportement, il décolle l'élève de ses propres images et déclenche attraction, autrement dit désir d'imitation, ou répulsion c'est-à-dire refus chez l'élève de se laisser identifier aux images produites par l'enseignant. La compréhension de ces processus permet à l'enseignant d'aider l'élève à cheminer sans se sentir personnellement attaqué puisque la sympathie ou l'antipathie qu'un maître suscite n'est pas adressée à sa personne en tant que telle, élaborée selon son histoire, mais s'adresse au personnage qui transmet le savoir et qui n'est pas lui. Au contraire, l'ignorance du mode relationnel maître/ élève le conduit à des réponses contre-transférentielles souvent désadaptées et à des mises en situation d'où il ne peut sortir sans assistance.

Entre généralistes et spécialisés, les mécanismes transférentiels existent sur un modèle proche, les personnels de RASED possédant quelque chose de plus que leurs collègues dans le savoir. Puisque chacun est professionnel, cet écart ne reproduit que partiellement le rapport maître/ élève. Une analyse des projections réciproques, qui peut se calquer sur les précédentes, est néanmoins nécessaire. Différentes familles de dysfonctionnements sont alors repérables : elles se concrétisent essentiellement dans une confusion des places, une recherche de coupables et une fermeture à l'autre.

La confusion, fréquente, amalgame échec de l'élève et échec personnel de l'enseignant dans un nouage inextricable, nocif à l'un et à l'autre. Le maître est trop rivé sur sa blessure narcissique pour s'interroger sur les difficultés de l'enfant et tenter des solutions professionnelles adaptées. Celui-ci est alors est privé de moyens rationnels l'aidant à entrer dans les apprentissages.

E21 Patricia A1 p. 287

"Les difficultés majeures, me semble-t-il, des enseignants, c'est de prendre la difficulté d'un enfant comme un échec personnel. C'est souvent le drame et parfois ça cristallise les difficultés de l'enfant dans cet espèce de renvoi de

⁴⁰² LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. (1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 9^{ème} édition 1988, p. 492

⁴⁰³ LAGACHE D. (1955) *La psychanalyse*, Paris, PUF, Que sais-je n°660, p. 90

⁴⁰⁴ LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. (1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 9^{ème} édition 1988, p. 103

l'échec personnel de l'adulte... L'acharnement qu'on voudrait mettre à dépasser cet échec personnel fait que parfois ça cristallise les difficultés de l'enfant. J'ai vu des situations de ce genre, c'est-à-dire qu'on ne supporte pas qu'un enfant soit en difficulté".

Bien que les conséquences n'en soient pas négatives, il en va de même pour la réussite. Aucun professionnel ne peut s'attribuer véritablement le succès d'un enfant. L'accès au savoir résulte de processus relationnels où l'apprenant a aussi sa part.

La confusion des places peut aller jusqu'au sentiment de persécution. L'enseignant, quittant sa place de maître, croit que l'enfant refuse ou agresse sa personne. Il interprète entièrement dans l'imaginaire les attitudes observées.

E76 Fabienne A2 p. 916

"Par exemple, lorsqu'il y a le silence, lorsqu'on fait un exercice bien calmement, il a l'air de ne pas supporter le silence donc il se met à me faire des grimaces, des petits bruits etc., il est constamment en train de jouer et très agité".

E50 Marguerite A2 p. 654

"J'entends ça : "il est provocant ou provocateur". C'est vécu comme un fait exprès de l'enfant vis à vis de l'enseignant".

L'agressivité n'est pas seulement l'apanage de l'élève mais apparaît souvent aussi comme le fait de celui qui s'en plaint. Qu'un acte éducatif puisse être violent par exemple⁴⁰⁵, l'enseignant ne le voit pas spontanément.

E50 Marguerite A2 p. 655

"La maîtresse lui donne un exercice dans la journée mais un exercice qui est vraiment totalement au-dessus de ses possibilités, ça ressemble à de l'occupationnel mais ça n'en est pas parce qu'elle ne comprend pas ce qu'on lui demande et elle se décourage et elle reste sur cet exercice toute la journée".

La description du comportement d'un élève renvoie toujours à celui qui l'énonce. La connaissance que le professionnel développe à propos d'un enfant passe en réalité par le filtre de qui il est, comment il voit l'autre, etc. La prise de conscience de cette détermination est un premier pas pour la remettre à sa vraie place et s'en servir comme instrument de connaissance. Elle relativise les événements et enjoint le locuteur à travailler ce qui lui revient, sans faire porter à l'autre la cause de ce qu'il ressent. L'enseignant est alors recentré dans sa responsabilité d'éducateur.

La recherche de la faute est une tentation courante qui se développe en direction de soi ou des autres. Stérilisante, elle vient en place d'une prospection de moyens destinés à réduire les difficultés rencontrées. La culpabilité peut tout d'abord être personnelle. Quand le maître se laisse prendre dans une relation où il se dépouille de son rôle, il va confondre sa propre culpabilité dont il ne connaît pas la cause avec celle qui naît de son travail. La première dont il peut ne rien savoir a été alimentée dans son histoire infantile, la seconde résulte de pratiques éducatives mal assumées par inexpérience, manque de connaissances, insuffisance de préparation etc. Le télescopage entre les deux l'amène à effacer toute responsabilisation au profit d'un sentiment de faute paralysant.

⁴⁰⁵ une sanction injustifiée, un silence imposé, des coups reçus à force d'avoir été sollicités etc.

E22 Anne-Lise A1 p.301

Je pense que (l'enseignant) était sur un registre d'apitoiement, de pitié, sur le registre affectif et du coup ça le renvoyait à sa propre culpabilité de "ne pas arriver à".

E66 Pauline A2 p. 831

[Henri] va aller dans un centre spécialisé... Je trouve qu'on n'a pas fait ce qu'il fallait pour cet enfant. Moi, je n'ai pas été assez aidée, peut-être que je n'ai pas assez demandé... C'est peut-être ma faute, je veux bien me remettre en cause... En plus, je n'avais pas cette analyse non plus sur ma pratique. Si j'avais eu... je n'ai pas été assez aidée c'est vrai mais je n'ai rien demandé. La psychologue, quand même, est arrivée trop tardivement et à la limite, on aurait pu faire un autre travail avec cet enfant. Si on avait pu travailler avec l'autre collègue, je crois qu'on aurait pu sauver quelque chose.

La culpabilité peut également être entièrement projetée sur l'autre. "Dans tout groupe, il y a invariablement recherche de qui porte la faute. Pouvoir désigner le fautif ne rend-il pas notre innocence ? Plus on se sent coupable, plus on recherche un coupable qui ne soit pas vous et qui puisse vous innocenter en expiant sa culpabilité désignée. Plus on est fragile, et plus un bouc émissaire est indispensable"⁴⁰⁶. La mise en accusation d'autrui présente apparemment des avantages : traçant deux camps, elle poste celui qui dénonce du côté positif et l'abstrait d'une réflexion où il serait inclus. Le clivage bon / mauvais joue souvent de manière caricaturale comme justification d'une situation problématique. L'enfant est toujours susceptible d'être investi comme persécuteur, responsable du malheur du maître qui s'enferme alors dans une position à tendance paranoïaque. Le bon c'est lui, le mauvais c'est l'autre.

E29 Thierry A1 p. 407

"[Cette enseignante] était engoncée dans une routine professionnelle, disons qu'elle s'adressait à sa classe comme si elle s'adressait à une personne collective et ceux qui ne suivaient pas étaient réputés être en difficulté mais avec l'idée qu'il y avait là une responsabilité propre à l'enfant."

Le généraliste enferme l'élève qui dérange dans une image qui le statufie. Il peut alors s'en laver les mains : il n'y a rien à faire, l'accusé est marqué par le destin.

E57 Myriam (psychologue scolaire) A2 p. 745

"Il y a des enseignants qui n'arrivent pas à se dégager du premier regard qu'ils ont jeté sur un enfant. Ça tient lieu de décret. On n'arrive pas à faire revenir les choses, c'est très difficile... Or l'enseignant a un rôle énorme, c'est lui qui envoie, qui restitue une image quotidienne à l'enfant, alors soit de perdant, soit de gagnant. Si c'est de perdant les conséquences sont lourdes."

E56 Marie-Rose (psychologue scolaire) A2 pp. 726-727

L'enseignant, quand il me l'a proposé, disait : "c'est un enfant pour lequel, hélas, on ne peut pas grand chose et c'est un enfant pour lequel on voit déjà se dessiner la délinquance. Il est toujours dans la rue et tout ce qu'on lui dit ne sert à rien. Donc il vaut mieux le mettre en SEGPA où les classes sont à faible effectif,

⁴⁰⁶ CIFALI M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, pp. 127-128

il sera mieux encadré, en sixième évidemment il sera moins structuré et... il ira un peu plus vite vers la délinquance". Dans la tête de l'enseignant, c'était une histoire qui était déjà toute cousue, toute ficelée.

Ce processus, fréquemment relaté, mérite d'être considéré avec attention. Tout enseignant devrait pouvoir rester à sa place d'enseignant pour ne pas reporter sur l'autre la mauvaise part de lui-même. Ce devoir ne va pas de soi mais constitue une épreuve de tous les instants. Il mérite d'être travaillé inlassablement. Le RASED devrait avoir ici un rôle d'analyse susceptible de modifier des fonctionnements dommageables à l'enfant.

E19 Florence (IA/IG) A1 p. 266

A vouloir sortir les enfants et se centrer sur les enfants, on fait comme si le problème était en eux d'une certaine manière. C'est eux que l'on traite. Or ma conviction, c'est qu'il y a des enseignants, je suis sévère mais je le pense vraiment, et il y a des situations qui sont génératrices de problèmes. Et je crois qu'aussi longtemps que les maîtres spécialisés quels qu'ils soient ne seront pas des bons experts d'une sorte d'analyse systémique, globale de la situation, ça ne servira à rien d'aller chercher un enfant pour essayer de faire ce qu'on peut avec lui et de le remettre dans une situation qui de toute façon va lui faire grief.

Les réactions consécutives à la désignation de coupables se traduisent dans une fermeture à l'autre. La stérilisation professionnelle, l'absence de résultats provoque des mouvements allant de la fuite à l'indifférence. L'abandon, le désinvestissement peuvent être massifs, jusqu'à refuser toute possibilité d'échange avec le RASED.

E39 Monique A2 p. 520

Il me l'avait confié : "Fais en ce que tu en veux, moi, j'abandonne".

E54 Nadège A2 p. 702

C'est une maîtresse qui ne va pas bien du tout. Elle est très déstabilisée dans son travail parce que de plus en plus il y a beaucoup d'enfants en difficulté, beaucoup d'enfants d'origine turque et elle a l'impression actuellement de ne plus faire le travail pour lequel elle était formée. Elle est vraiment très, très mal... C'est vrai que le travail que j'ai fait avec elle dans l'année pour x raisons, il y a eu un refus de me rencontrer. Les moments où on fait le point, toutes les huit semaines, il y avait toujours quelque chose, elle avait toujours autre chose à faire que de me rencontrer. Ou elle a oublié les rendez-vous. A la fin de l'année, elle m'a dit quel était son malaise et comment elle se sentait démunie devant ces enfants en difficulté.

L'indifférence apparaît comme une autre forme de barrage. Face au symptôme de l'enfant - difficulté d'apprentissage ou comportementale témoignant d'une angoisse et d'une souffrance certaines - l'enseignant s'attache parfois à organiser des mesures qui lui permettent de n'être pas affecté. Il est "blindé" dit-on familièrement, immunisé contre toute attaque émotionnelle, sourd aux signes nécessitant une observation fine.

E59 Charlotte A2 p. 771

Mais je ne sais pas si tous les enseignants ont ce regard individualisé sur chaque élève. Je me demande si certains ne sont pas devenus totalement étrangers à ce qui se passe parce qu'en entendant parler certains enseignants – moi je pose des questions très précises à propos de tel ou tel enfant dont il me parle – j'ai parfois

des réponses tellement évasives que je me dis "il n'a pas fait attention, ce n'est pas possible !"...

Se protéger de la sorte arrête tout message d'où qu'il vienne, interne ou externe. Inversement, occuper sa place libère la sensibilité mise au seul service du rôle d'éducateur. Ce choix empêche de parasiter la relation : le maître voit l'affliction de l'enfant et garde la disponibilité nécessaire pour écouter son dire sans être perturbé par sa propre souffrance.

Chez l'enseignant généraliste, les mécanismes de défense sont ravivés par des variables spécifiques, susceptibles de peser lourdement dans l'installation de l'échec scolaire: indices d'une relation parents-enfants insatisfaisante, limitations personnelles en matière d'éducation et d'enseignement, rivalité avec l'instance parentale ou l'enseignant spécialisé. La reconnaissance de la défaillance ou de l'insuffisance parentale souligne la relativité de l'action scolaire. L'Ecole se heurte fréquemment de plein fouet à une éducation familiale entravant l'entrée dans les apprentissages. Les effets négatifs repérés sont parfois tels que le maître s'en trouve totalement démuné.

E74 Graziella (enseignante CM1) A2 p. 899

[Le rééducateur est comme un] substitut des parents... parce que certaines familles sont tellement "maltraitantes" entre guillemets qu'il faut bien que quelqu'un donne une chance à l'enfant qui est pris là-dedans.

La perception de ses propres limites professionnelles conduit aussi le généraliste à se défendre de situations qu'il juge trop lourdes pour lui. L'aide qui ne marche pas se solde par une absence de gratification narcissique en retour des efforts consentis. Elle transforme la générosité initiale en rancœur, en instillant ressentiment et dépit.

E54 Nadège (rééducatrice) A2 p. 702

Je crois que tout le travail d'aider l'enseignant à changer le regard sur l'enfant n'a pas pu aboutir. Cet enfant donne toujours à voir à cette maîtresse des choses très figées, donc c'est très dur pour elle d'avoir un enfant qui ne répond pas, qui ne fait pas le travail. C'est très violent pour elle, elle n'a pas pu se sortir de cette violence que lui renvoie l'enfant.

L'enseignant a besoin de l'élève pour être enseignant, pour se concevoir comme tel. Il est dépendant de l'enfant apprenant comme l'est le maître de l'esclave. Si celui-ci ne joue pas son rôle, il n'est plus rien. Il est touché dans sa position de toute puissance : un mauvais élève renvoie à un piètre maître. Or travailler vraiment dans une relation avec l'enfant suppose pour lui d'accepter que celui-ci y ait sa part, sinon ce ne serait qu'une relation imaginaire. Considérer l'autre comme sujet, c'est prendre le risque de s'exposer à sa liberté et à son refus.

Les limites de l'action en classe et le dépit qui l'accompagne nourrissent parfois un sentiment de rivalité avec l'instance parentale ou le personnel spécialisé du RASED. Cette joute à armes non égales peut hypertrophier des attitudes d'impuissance, proportionnelles à l'idéalisation de ces fonctions respectives.

E48 Gregory (rééducateur) A2 p. 702

[C'est] une enseignante qui connaît de grosses difficultés avec un enfant, qui l'a signalé sans le signaler, qui veut bien qu'on l'aide mais sans véritablement qu'on

l'aide, un gamin qui n'ose pas, qui a les trouilles de faire, qui n'est pas du tout sûr de lui parce qu'il y a vraiment une surprotection, une chape de plomb du couple parental. Il est seul, fils unique et à la maison c'est encore mon bébé, mon ceci, mon cela et donc en classe... c'est un gamin qui ne s'autorise pas, qui a peur de mal faire, c'est comme ça que c'est présenté par la maîtresse. (...) Il y a deux choses qu'elle met en évidence : sa propre capacité à faire et à ne pas faire et elle rentre en concurrence avec moi.

Les mouvements émotionnels des enseignants généralistes se croisent avec ceux des spécialisés, compliquant singulièrement la carte des relations et de leurs conséquences. Entre eux une analyse insuffisante des situations conduit à la confusion, la culpabilité ou la fermeture à l'autre. Par exemple, l'identification à l'un ou l'autre des protagonistes, l'enfant en difficulté, la mère carencée ou l'enseignant généraliste, désorganise, divise les professionnels entre eux et peut aboutir à des choix préjudiciables pour l'élève. Le rééducateur ou le maître E peut par ailleurs manifester le désir culpabilisé de prendre la place du maître de la classe pour protéger l'enfant. Le généraliste ou le spécialisé peut renoncer à travailler avec son collègue etc.

Dans tous les cas, la négligence des phénomènes inconscients à l'œuvre entre les professionnels de l'aide risque d'enfermer chacun dans son système défensif. Un autre danger, qui conduit également à l'évincement d'autrui, est de considérer le savoir, non comme objet d'échange mais comme moyen d'exclusion ou d'asservissement.

3. 3. Le savoir dévoyé

Qu'est-ce que le savoir ? Cette question occupe la réflexion et l'étude des chercheurs de toutes les sciences humaines : philosophes, épistémologues, psychologues, praticiens de l'éducation etc. C'est dire que toute réponse ne peut être que parcellaire et soumise à un travail constant de clarification.

Le terme savoir vient du latin vulgaire *sapere*, *avoir de la saveur* (en parlant des choses) et *avoir du goût, du discernement* (en parlant des gens), qui, au IX^{ème} siècle, a éliminé le latin classique *scire*, *savoir*, à l'origine du mot science. Etymologiquement, le mot savoir contient une double approche sémantique construite à partir d'une personne qui en fait l'expérience et de la société qui l'érige en disciplines. Aujourd'hui, sur un plan épistémologique, la notion de savoir parcourt ces deux significations distinctes. Selon J.M. Barbier⁴⁰⁷, la première acception recouvre des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus transmissibles extérieurs aux individus. Elle correspond à la totalité des informations disponibles stockées dans les livres, les bibliothèques et les banques de données actuelles permettant de comprendre le monde. La seconde acception considère le savoir dans sa dimension de connaissances individuelles, indissociables du sujet. Détenu par une personne en particulier, ce savoir partiel se décline sous forme d'attitudes, capacités, compétences, aptitudes, expertise professionnelle etc. ce que J.M. Barbier nomme les "composantes identitaires"⁴⁰⁸ de l'individu.

⁴⁰⁷ BARBIER J.M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* Paris, PUF, p. 9 et suivantes

⁴⁰⁸ Ibid. p. 9

Appliqué aux pratiques de réseau dans le champ scolaire, le savoir conjugue les connaissances extra-individuelles et individuelles. Les unes renvoient à des apports extérieurs que chaque professionnel doit saisir, intérioriser, traiter et transformer pour les faire siennes. Les autres, construites par le sujet et validées par l'action peuvent présenter des conséquences néfastes en cas d'utilisation déplacée.

3.3.1. L'ignorance ignorée

Les connaissances extra-individuelles en matière d'aide à l'école, reconnues valables et légitimées par le groupe social, représentent actuellement un capital considérable. Elles réclament des voies de formation, initiale ou continue, pour se diffuser chez tous les professionnels concernés. Proposées à la réflexion, elles requièrent une activité mentale suivie, un apprentissage, une interprétation et une actualisation dans diverses situations et pratiques, un enrichissement à l'occasion de mise en œuvre etc. Devenues par ce cheminement connaissances individuelles, elles peuvent être mises à distance, analysées et formalisées pour devenir à leur tour extra-individuelles.

Ce processus, vital pour l'éducation de sujets autonomes et responsables, semble relever uniquement de personnalités isolées et atypiques, non d'une volonté administrative en matière de formation. Les entretiens relatent un déficit alarmant en ce domaine, touchant l'ensemble des enseignants. Or le non-savoir a souvent un effet marginalisant et réducteur. Les généralistes tout d'abord, font fréquemment preuve de limitation par rapport aux matières à enseigner, aux méthodes à utiliser, à l'aisance relationnelle... tout ce qui constitue la culture professionnelle enseignante.

E56 Marie-Rose (psychologue scolaire) A2 p. 735

Je crois qu'il y a un défaut de formation des enseignants qui est fantastique. (...) Ils enseignent au ras de leurs connaissances et il leur manque cette culture pour maîtriser ce qu'ils apportent aux élèves, pour être plus serein et ne pas avoir cette attitude crispée face à leurs collègues, face aux groupes d'enfants et face aux familles...

Honteux ou culpabilisés par un savoir qu'ils jugent d'eux-mêmes insuffisant, ils ont de la peine à sortir de cette situation. L'institution prend peu en compte leur ignorance: la formation initiale oublie des pans entiers du métier, tel le travail en équipe ; la formation continue, rare, ne répond pas toujours aux préoccupations les plus nécessaires.

E57 Myriam (psychologue scolaire) A2 p. 748

Il y a un complexe profond chez les enseignants. Ils me disent : "Tu sais, nous on ne sait pas", ils se présentent comme des êtres ignorants et ils sont là pour enseigner le savoir ! Ils ont un rapport au savoir perverti par le mépris que leur balance l'institution.

E28 Pierrette (formatric IUFM) A1 p. 395

La nécessité de travailler en équipe alors qu'on n'est pas formé pour le faire [apparaît vouée à l'échec] et en plus... quand on regarde la loi d'orientation, et qu'on voit ce qui est demandé à l'enseignant tout venant, à tout le monde - savoir animer des groupes, savoir parler aux parents, savoir travailler avec d'autres professionnels dans l'école, hors école, on ne leur apprend pas à faire tout ça et

c'est énorme...

Les enseignants spécialisés sont eux aussi trop souvent livrés à eux-mêmes. Exercer convenablement son métier demande une expertise complexe, longue à acquérir, exigeant une démarche personnelle complémentaire dans la mesure où ce que propose l'institution reste insuffisant.

E57 Myriam A2 p. 747

... " Tu travailles à l'école, d'accord tu as été instit, tu as fait des expériences dans ta classe mais maintenant, il faut les intellectualiser, les comprendre pour avoir des arguments, pour te repérer et pour donner les conseils ad hoc. On est là pour une relation d'aide mais pour aider quelqu'un encore faut-il comprendre le problème. C'est regrettable mais si tu ne fais pas une démarche volontaire en plus de la formation institutionnelle, tu surfes sur les difficultés sans apporter grand chose d'utile..."

La responsabilité d'apprendre, d'actualiser ses connaissances, de les parfaire pour une éducation plus appropriée, ne peut être laissée à la seule initiative des professionnels. L'insuffisance de formation a des répercussions notables en matière de compétence du personnel et de résultats scolaires. Chacun a tout intérêt à ce que ces lacunes, sources de désarroi, de dysfonctionnements et de récriminations, ne restent pas ignorées.

3.3.2. Le savoir comme abus de pouvoir

Le savoir ouvre les portes du pouvoir et de la responsabilité. Grisant, il comporte deux dangers majeurs qui peuvent le détourner de son rôle bénéfique : l'un est de le considérer comme fin en soi, l'autre de le thésauriser jalousement.

Dans la perspective de l'aide à l'école, les connaissances peuvent être prises comme finalité. L'érudition personnelle s'inscrit sur l'horizon fantasmagique d'un savoir absolu, mirage susceptible d'apporter réponse à toute question. L'individu, soutenu par divers courants idéologiques ou croyances hiérarchiques, est tenté de s'en approcher et de le cueillir en tant que tel. Les difficultés des élèves sont alors exclusivement traitées par la connaissance, le "savoir sur".

E10 Edouard A1 p. 163

"Comment définiriez les compétences particulières des professionnels de RASED ? - Savoir analyser le pourquoi des difficultés d'un enfant".

La recherche d'explications par le spécialisé prend le pas sur la quête d'une compréhension. Là encore, l'étymologie va éclairer les processus à l'œuvre. Le mot explication, apparu au XIV^{ème}, vient du latin plectere, plexus, *entrelacer* ayant donné explicare *déployer*. Il signifie l'action de *déplier*, de *dérouler hors de*. Ce faisant, il déroule ses propos en courant le danger de marginaliser l'autre puisque la démarche suivie relève plus de l'information que de la parole. L'analyse de la difficulté d'un élève par exemple peut mettre en avant des raisons d'ordre sociologique, psychologique, etc. Ces explications, même exactes, risquent de statifier une situation, de la figer comme une photographie immobilise les éléments d'un paysage. Le jeu nécessaire à la réorganisation du système en devient impossible.

E74 Graziella (enseignante CM1 ZEP) A2 p. 898

[le RASED] détecte des difficultés mais n'arrive pas forcément à remédier.

E65 Aurore (enseignante MS/GS) A2 p. 820

Il a quand même été vu par le psychologue parce qu'il a fallu... mais bon ça s'est soldé par des résultats de test... (avec un ton dépité)... il n'y a pas eu beaucoup de suite.

Au regard de l'expertise du spécialisé, le non savoir du généraliste peut faire effet de protection. Il lui permet de se désengager de toute recherche et tentative pédagogique complémentaire.

E61 Gérard (enseignant remplaçant) A2 p. 786

"C'est des collègues qui ont une formation spéciale par rapport à nous et qui savent expliquer ce qui ne va pas. Ils ont un plus qui fait qu'ils s'y prennent autrement et nous ça nous rassure."

E50 Marguerite (rééducatrice) A2 p 664

"On me demandait de venir dans la classe et en fait c'était très difficile d'observer parce que l'instituteur n'avait pas lui-même affiné et ça lui permettait de se décharger auprès de la famille en disant : "la rééducatrice ou la psychologue, elle a vu que...". Et lui ne s'engageait pas en tant qu'enseignant vis à vis de cette famille-là."

Le savoir auréole celui qui le détient d'un prestige et d'un pouvoir qui le placent implicitement en position de supériorité. Le spécialisé, par exemple, est réputé posséder des compétences débordant celles du généraliste. Il existe même une hiérarchie au sein des spécialisations, le bagage psychologique paraissant plus noble et plus considéré que les connaissances pédagogiques hybridées.

E 50 Marguerite A2 p. 662

"Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle dans l'école ? - Le psycho. - Plus que maître E et maître G ? - Absolument parce que déjà il s'appelle psychologue. Les psychologues scolaires sont investis sur le plan fantasmatique d'un savoir que nous nous n'avons pas. (...) La tête du réseau, a dit (l'inspectrice), c'est le psychologue. Nous, on n'a pas apprécié. Enfin elle a dit : "que vous le vouliez ou non, c'est le pivot". Elle a dit que son réseau était démembré (il y a un poste de rééducateur fermé à la rentrée) et pas décapité. C'est vrai que ça renvoie à la tête qui pense et aux membres qui exécutent. C'est vrai que c'est le psycho qui va en CCPE".

Le supplément qu'apporte toute spécialisation est en risque de favoriser une position d'assisté chez le généraliste, voire même d'exclu, dans la mesure où il est tenu dans la dépendance de celui qui sait. Le danger d'inféodation abusive à des savoirs extérieurs au champ pédagogique est alors réel. Le maître de la classe peut être tenté d'attendre du personnel de RASED un traitement et son application. Or celui-ci est incapable à lui seul d'éclairer entièrement une situation scolaire difficile. La multiplicité des paramètres impliqués ainsi que leur intrication dans une configuration complexe interdit à chacun de se reposer sur une seule source de compréhension. Selon Philippe Meirieu, "il faut faire le deuil d'une pédagogie qui serait fondée "en vérité" dans laquelle il existerait la possibilité de prescriptions qui permettraient, à partir de la combinatoire des sciences fondatrices, de déduire à chaque instant ce que l'on doit faire vis à vis de chaque élève"⁴⁰⁹. Le maintien

de cette illusion, savamment entretenue, assoit néanmoins le pouvoir des spécialisés. L'exercice en est subtil et ne s'abandonne pas aisément. Comme le souligne Marcel Postic, "pour garder le pouvoir l'enseignant est amené, inconsciemment, à ne céder qu'une partie du savoir et à maintenir une zone d'ignorance"⁴¹⁰. Le personnel de RASED peut ainsi distiller sa science au compte goutte. D'aucuns en sont conscients et le regrettent.

E70 Marion (enseignante CE1) A2 p. 860

C'est vrai que Catherine est moins passive, plus gaie, plus sûre d'elle... C'est en train d'évoluer en ce moment. Mais par contre, je ne sais pas vraiment ce qui a été travaillé, dans quel ordre, avec quelle méthode... Je sais seulement qu'à chaque fois, il y a un peu de lecture. Mais je ne sais pas vraiment... Je n'en sais pas assez. Là-dessus, je reconnais que j'aurais envie d'en savoir plus.

La transmission de tous les savoirs utiles au maître de la classe équivaut en effet à perdre tout contrôle et à instaurer des rapports partenariaux. Ce choix effraie dans la crainte simultanée d'une dépossession et d'un pouvoir concédé à l'autre. Ce processus, fréquent dans un rapport de supériorité spécialisé / généraliste, se retrouve aussi en sens inversé. L'enseignant généraliste peut vivre une rivalité de savoir et de pouvoir telle qu'elle le conduit à évincer les maîtres de réseau, annuler leur spécialisation et s'octroyer un travail d'aide lui permettant à la fois de les surpasser et de les déclasser.

E63 Madeleine A2 p. 800

Au début, bêtement, je leur demandais de faire le travail du maître E – un travail de remédiation et d'apprentissage - et puis, je me suis aperçue que ça ne servait strictement à rien parce que je leur demandais quelque chose avec un objectif que j'avais cerné moi au cours du travail. Finalement ça les embêtait plutôt qu'autre chose parce que c'est un travail qui exige une observation et une attention soutenue de la part du maître et elles, parfois elles ne percevaient pas tout ce que moi j'y aurais perçu. Donc je leur donne des enfants pour faire des activités d'art plastique ou autres... et moi je fais tout le travail d'apprentissage et de remédiation avec les enfants qui en ont besoin.

Pour tout enseignant, posséder une expertise, c'est risquer d'avoir prise sur son collègue. Par ailleurs, travailler avec lui c'est lui livrer des connaissances et risquer, sur un mode imaginaire, de le rendre aussi puissant que soi. Ces aspects contradictoires deviennent conflictuels par le rapport que chacun entretient au savoir, et à son corollaire le pouvoir, comme en témoigne Jeannine Héraudet. "Toutes les histoires de partenariat difficile l'ont été, à ma connaissance, parce qu'un ou plusieurs des professionnels en jeu n'a pas voulu céder quelque chose d'un pouvoir imaginaire, illusoire, que lui conféraient sa place, sa fonction, son statut professionnel. (...) Tant qu'une profession, quelle qu'elle soit, voudra exercer une hégémonie, elle ne pourra susciter que des positions de dépendance, de défense ou d'opposition chez les autres partenaires, professionnels ou parents. Elle enferme alors la relation dans un registre imaginaire dans lequel priment les mécanismes de fusion ou de rejet, les sentiments de toute-puissance ou d'impuissance. Elle développe

⁴⁰⁹ MEIRIEU P. (1995) La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire in *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 125

⁴¹⁰ POSTIC M. (1979) *La relation éducative*, Paris, PUF, 7^{ème} édition 1996, p. 228

de la méfiance, des résistances, des réflexes d'autoprotection, obstacles majeurs au travail commun"⁴¹¹.

Le constat d'un savoir dévoyé met en exergue les méfaits d'un imaginaire tout puissant conduisant à la déliance et au musellement de la parole. Si l'individualisme apparaît comme une fuite, la rétention de connaissances conduit à un "suicide socioculturel"⁴¹². Le savoir, fruit d'une construction permanente et évolutive, n'est pas destiné à devenir la propriété d'un seul mais participe d'un bien commun constitutif de l'humanité. Objet d'échange, il ouvre ainsi à une dimension symbolique.

Après l'examen des troubles repérables au niveau du fonctionnement des RASED, l'étude des aspects positifs observés ou souhaitables abordés successivement à partir des concepts de réseau, reliance et parole, va permettre de déterminer les conditions requises à une collaboration satisfaisante.

En résumé

La rencontre entre deux professionnels n'est jamais assurée. Si l'imaginaire et le savoir s'avèrent tout puissants, ils débrident l'égoïsme, clôturent les représentations et empêchent le surgissement de la parole.

Une manifestation fréquente de cette autocratie s'enracine dans le domaine de l'évaluation, que celle-ci soit insuffisante ou idéalisée comme moyen de maîtrise. L'institution elle-même reconnaît le déficit d'évaluation et de recherche concernant les aides spécialisées et le dispositif qui les réunit. Les nombreuses propositions énoncées en vue d'y remédier, de nature formaliste et procédurale, ont jusqu'alors été peu suivies d'effets. Les professionnels le confirment : l'évaluation externe à charge de l'encadrement est souvent défectueuse voire inexistante ; l'évaluation interne confiée au personnel de RASED difficile à apprécier. Si les aspects quantitatifs sont aisément repérables, les éléments qualitatifs, non consensuels, sont laissés à l'appréciation personnelle de chacun.

Une autre manifestation du règne de l'imaginaire passe par la promotion de positions stérilisantes. Pour faciliter les échanges entre professionnels, il suffirait de viser le nivellement par le même. La réduction à l'identique des aides E et G, et par contamination les aides généralistes, en est une possibilité ; l'imposition d'un lieu de travail identique pour tous, la classe, une autre. Pour simplifier le quotidien, il suffirait aussi de passer sous silence les phénomènes transférentiels. Or la confusion des places, la recherche de coupables et la fermeture à l'autre entravent irrémédiablement tout lien relationnel.

Le savoir peut également empêcher ou obstruer la communication, par défaut ou par excès. L'ignorance des personnels, trop souvent négligée par l'institution, n'est pas toujours compensée par des démarches de formation volontaire et personnelle. A l'opposé, les connaissances peuvent être détournées de leur fonction d'objet d'échange et utilisées à des fins de pouvoir où l'autre de la relation disparaît.

⁴¹¹ DUVAL-HERAUDET J. (2001) *Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, p. 304

⁴¹² d'après l'expression de P. RANJARD (1997)

Quatrième partie. Les conditions d'une collaboration possible : des impératifs matériels à l'espérance de la parole

Chapitre 1. Les conditions matérielles d'un fonctionnement en réseau

Pour qu'un fonctionnement en réseau soit matériellement possible, des exigences minimales sont requises : nœuds identifiés ou en capacité de l'être au sein d'unités "RASED", connexions potentielles limitées à un nombre d'échanges gérable dans l'espace et dans le temps. Qu'en est-il aujourd'hui de la situation quantitative sur le terrain, en terme de nombre de postes en réseau rapportés au nombre d'élèves par secteur couvert ? L'étude de l'existant va nous permettre d'une part de dégager les logiques qui modèlent prioritairement l'état des lieux actuel et d'autre part d'esquisser les exigences minimales requises pour un fonctionnement réticulaire.

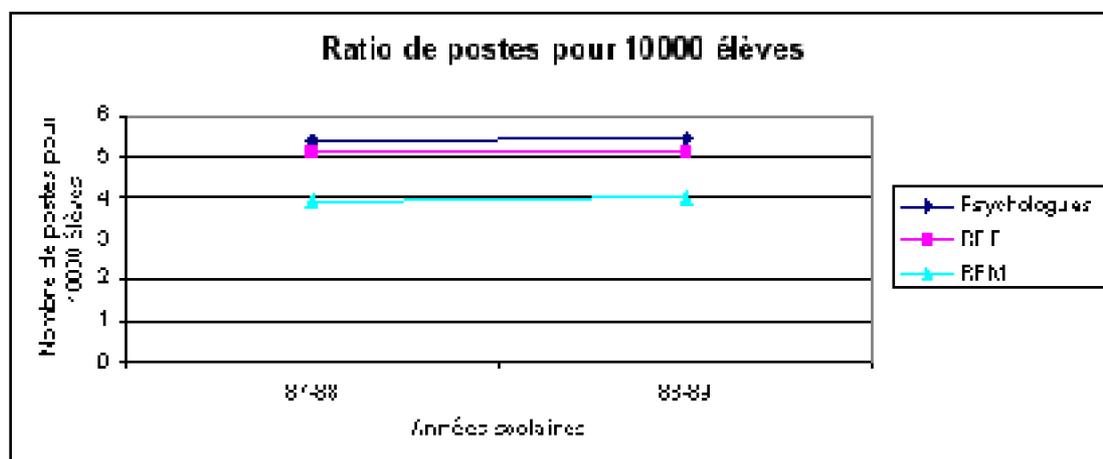
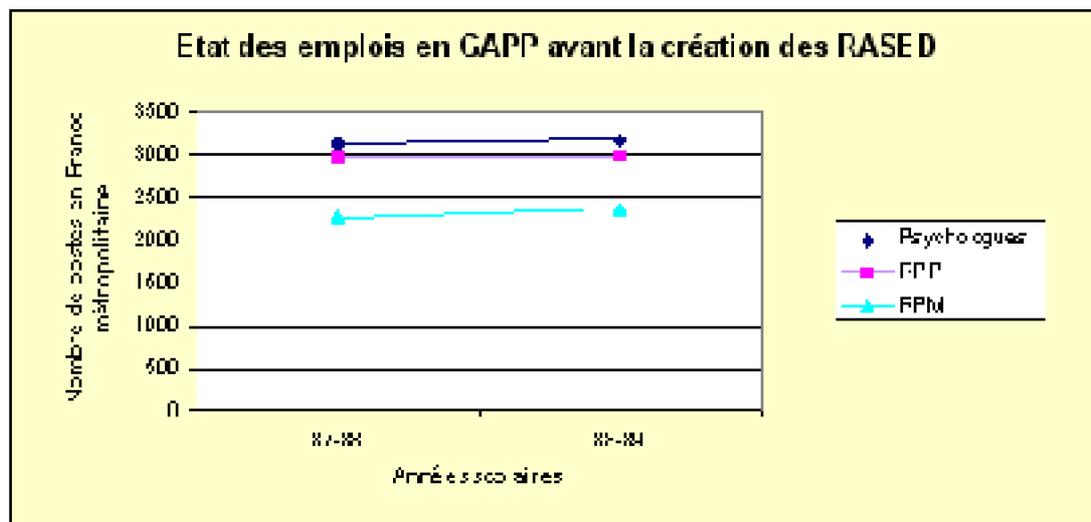
1.1. Rétrospective et état des lieux en matière de postes ⁴¹³

Juste avant la création des RASED, la progression du nombre d'emplois en GAPP d'une année sur l'autre était très faible. Le graphique page suivante en donne une indication.

Les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique étaient par ailleurs souvent déficitaires. En 88-89, sur un total de 3065, 2114 seulement sont complets soit près de 69 %, alors que 951 sont constitués de un ou de deux postes, soit environ 31 %. Le détail du nombre de postes ⁴¹⁴ s'élevait à 3273,5 pour les psychologues scolaires, 3083 pour les RPP, 2440 pour les RPM, ce qui représente un total de 8796,5 soit environ 14 professionnels pour 10 000 élèves. Ce taux d'encadrement statistique ne correspond pas à une réalité de terrain mais à un calcul économique étant donné que le GAPP, affecté à un territoire limité, ne couvre pas l'ensemble des effectifs.

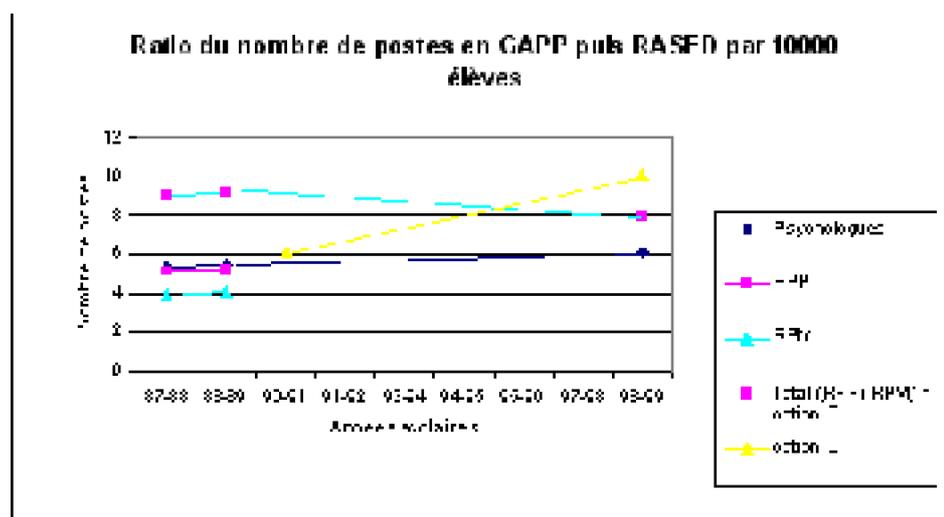
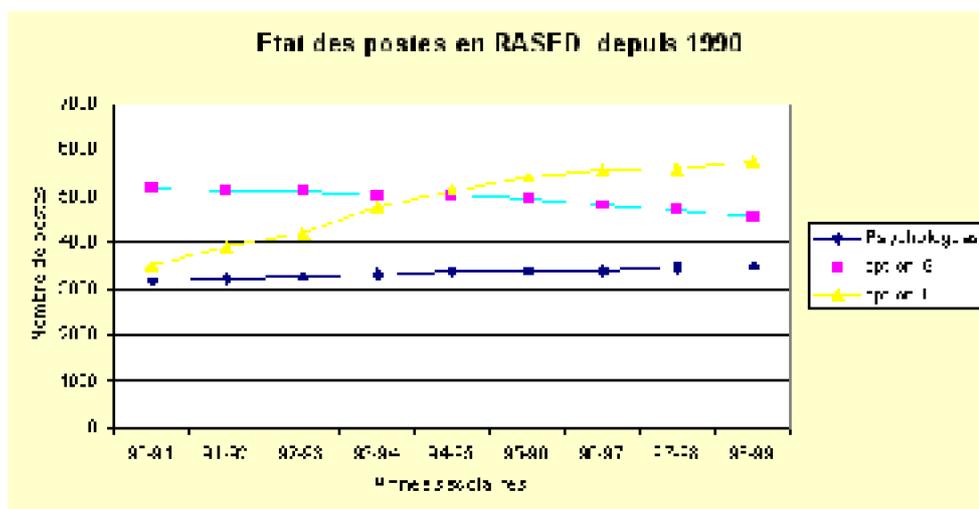
⁴¹³ Sources : Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO B1) Documents de travail non publiés, de 1988 à 1998

⁴¹⁴ en France (territoire métropolitain et outremer)



Avec la création des RASED, le nombre de postes RPP s'ajoute aux postes RPM pour constituer le volume "G". Il passe entre 89 et 90 de 5523 à 5178 puis diminue régulièrement depuis cette date. Par contre, le volume de postes E tend à s'accroître significativement. Sa progression intègre la chute de son homologue G : la transformation d'un poste G en E relève d'une pratique fréquente. Les emplois de psychologues scolaires quant à eux augmentent légèrement. Cette évolution est à croiser avec les mouvements démographiques. Comme la quantité totale d'élèves fluctue à la baisse, le nombre de professionnels devient proportionnellement plus important. En une dizaine d'années, les graphiques présentés montrent que le ratio ⁴¹⁵ pour 10000 élèves s'est de ce fait beaucoup élevé.

⁴¹⁵ nombre de professionnels concernés pour 10000 élèves



Deux éléments nuancent ce constat positif. L'un provient de l'artifice de calcul déjà évoqué : pour que la comparaison soit correcte, il faudrait avoir connaissance du ratio moyen couvert par les GAPP. L'autre reste relatif à la différence entre nombre de postes offerts et nombre de postes effectivement pourvus. Les chiffres présentés concernent en effet une réalité budgétaire parfois en désaccord avec la réalité de terrain. Par exemple en 2001-2002 dans le département de l'Isère, 84 postes de rééducateurs étaient vacants, et donc comptabilisés, alors que seulement 66 étaient occupés.

Un autre phénomène apparaît lors de l'étude plus précise de la situation de chaque académie ou de chaque département : les disparités locales, très fortes, sont gommées par le calcul et l'obtention de moyennes.

En 1997-98, par exemple, l'écart de dotation en postes de *psychologues* s'étend de 9,03 pour 10 000 élèves (Académie de Paris) à 4,33 (Académie de Strasbourg). Il est encore plus important quand les chiffres sont rapportés aux départements, allant de 10,57 (département du Gers) à 3,51 (département de l'Ain). Le nombre total d'élèves scolarisés

dans le secteur à couvrir par un seul professionnel fluctue de 950 à 2849, ce qui correspond à une amplitude de un à trois.

En ce qui concerne les *postes G*, la variation passe de 11,74⁴¹⁶ à 5,51⁴¹⁷ pour les académies et de 16,61⁴¹⁸ à 3,53⁴¹⁹ pour les départements, soit près de 5 fois plus.

A propos des *postes E*, les chiffres relatifs aux académies vont de 15,92⁴²⁰ à 6,94⁴²¹ et, pour les départements, de 27,68⁴²² à 5,10⁴²³, soit environ 5,5 fois plus.

Dans les départements des professionnels de terrain interviewés, Rhône et Isère, les résultats se situent globalement dans le tiers inférieur des écarts mentionnés comme le montre un extrait de tableau établi en 1998 par la DESCO :

⁴¹⁶ Académie de la Martinique

⁴¹⁷ Académie de Rennes

⁴¹⁸ département du Cantal

⁴¹⁹ département de l'Aisne

⁴²⁰ Académie de Reims

⁴²¹ Académie de la Guadeloupe

⁴²² département du Cantal

⁴²³ département de la Mayenne

Rééducateurs				Maîtres E			
Rang	Département	Taux/1000	Nombre d'élèves /professionnel	Rang	Département	Taux/10000	Nombre d'élèves /professionnel
1	Comba.	16,61	612	1	Central	27,62	361
2	Gers	16,61	612	2	Arège	27,72	457
...							
53	Isère	8,22	1217	70	Isère	9,05	1125
...							
82	Rhône	6,48	1544	77	Aisne	8,49	1178
...							
99	Ille et Vilaine	4,31	2320	79	Cher	5,29	1871
100	Aisne	3,53	2833	100	Mayenne	5,10	1981

Psychologues				Total postes RASED			
Rang	Département	Taux/1000	Nombre d'élèves /professionnel	Rang	Département	Taux/10000	Nombre d'élèves /nombre RASED
1	Gers	10,52	950	1	Central	53,52	187
2	HI-Pyrénées	9,89	1212	2	Arège	47,02	215
...							
64	Isère	5,94	1884	26	Isère	23,21	435
...							
94	Rhône	4,68	2137	53	Rhône	19,65	505
...							
99	Hte-Savoie	4,04	2476	70	Hte-Savoie	16,47	602
100	Ain	3,51	2649	100	Ain	14,45	692

Les déséquilibres marqués selon l'implantation géographique se doublent de contrastes entre pourcentages de E et de G au sein d'un même lieu. Ils reflètent une politique locale donnant la préférence à l'aide à dominante pédagogique, à l'aide à dominante rééducative ou à l'équilibre entre les deux. Les écarts les plus importants se situent dans l'Aisne avec un taux de 18,69 pour l'option E et 3,53 pour l'option G (soit environ cinq maîtres E pour un rééducateur) et dans le Jura avec 6,98 en E et 14,78 en G (soit environ deux rééducateurs pour un maître E). Dans le Rhône, le ratio pour 10000 élèves est de 8,49 pour E⁴²⁴ et de 6,48 pour G⁴²⁵. Dans l'Isère, il est de 9,05⁴²⁶ pour E et 8,22⁴²⁷ pour G, soit plus de maîtres E que de G dans les deux cas, dans des proportions proches de l'équilibre, alors que la tendance nationale penche nettement vers davantage de E.

En 98-99, la situation a peu évolué, est restée stationnaire ou s'est légèrement dégradée dans quelques départements. Dans le Cher, par exemple, le nombre de maître E est identique d'une année sur l'autre alors que le ratio pour 10 000 élèves fait partie de

⁴²⁴ soit un maître E pour 1178 élèves.

⁴²⁵ soit un maître G pour 1544 élèves.

⁴²⁶ soit un maître E pour 1105 élèves.

⁴²⁷ soit un maître G pour 1217 élèves.

l'un des plus faibles. Le constat est identique pour les psychologues scolaires dans l'Ain et la Haute-Savoie. En Isère, le nombre de postes G est en perte de vitesse. Il est passé de 95 en 1997-98 à 90 en 1998-99. La situation est semblable pour le Rhône avec une évolution de 100 à 97.

Globalement, cet état des lieux montre une répartition disparate des emplois en RASED. Pour l'heure, chaque Inspecteur d'Académie, responsable de la gestion de la totalité des postes AIS dans son département, a pour consigne de répartir l'ensemble des moyens dont il dispose en tenant compte des secteurs prioritaires. Ces moyens sont définis et imposés par le ministère en fonction des prévisions de population scolaire sous forme d'enveloppe de postes sans distinction de spécialité. Le recteur peut éventuellement prendre des postes AIS dans un département pour les attribuer à un autre afin d'équilibrer leurs moyennes respectives. Après cette redistribution, l'IA définit lui-même sa politique et ses critères de répartition en matière d'adaptation et d'intégration scolaire. Cette latitude explique les grandes disparités relevées : un IA convaincu de l'utilité des RASED envoie des personnels en stage de spécialisation, pourvoit ses postes vacants etc. ; un IA qui n'y croit pas tarit le nombre de départ en stage, réduit la taille des RASED, diminue le nombre d'élèves par classe, ouvre des classes d'intégration scolaire en zone difficile etc. Certes les CAPD et les CTP avec les représentants des personnels, de même que l'IEN AIS, peuvent infléchir cette politique mais l'IA reste le décideur final de la carte des postes et de leur pertinence.

1.2. La détermination de conditions matérielles suffisantes

Trois logiques, *éducative*, *gestionnaire* et *éthique*, sous-tendent le déploiement des RASED. Elles s'affrontent inévitablement dans la mesure où chacune d'elles pose des limites aux deux autres.

1.2.1. La logique syndicaliste ou éducative : le combat pour des moyens plus nombreux et plus performants

Ce positionnement recouvre toute demande visant à "plus de" pour le bien de l'élève et par conséquent du maître. La revendication est dans ce cas le moteur préférentiel de l'action.

L'amélioration des moyens passe tout d'abord par une modification de "l'image de marque". Un RASED efficace est un dispositif connu dans sa composition et ses actions, susceptible d'être interpellé aisément parce que l'utilisateur sait à qui il s'adresse et ce qu'il est possible de demander. Une première amélioration possible passe par des actions de marketing, autrement dit une publicité bien orchestrée. De nombreux inspecteurs y sont favorables :

E15 Roger A2 p. 214

"Je rajouterai aussi lisibilité. En positif et en négatif. Le positif par exemple, c'est la réalisation d'une brochure d'information à destination de l'ensemble des élus..."

L'absence de médiatisation, abondamment déplorée, pourrait être revue avec le soutien de l'encadrement mais dépend aussi des professionnels eux-mêmes qui devraient obéir

aux codes et pratiques culturelles en vigueur dans ce domaine.

E60 Clémence A2 p. 783

C'est la première chose que je voudrais voir se développer. (...) En comité de pilotage le dispositif réseau n'est pas connu, à la mairie, c'est tout juste, les intervenants sociaux ne nous connaissent pas, les images médiatisées sont inexistantes. (...) Quand même l'image des aides médiatiques qui sont déjà fournies à l'école devrait être plus solide.

E58 Anne-Marie A2 p. 756

"Les membres des réseaux d'aide ne se font pas suffisamment connaître dans leurs compétences. Je prendrais comme exemple le formidable coup médiatique que nous fait Monsieur Zorman pour l'enfant en difficulté. J'en discutais avec une collègue rééducatrice à qui on leur a présenté ce travail. Elle disait : "c'est fou, c'est tout ce qu'on fait depuis des années, et ils ont l'impression de l'avoir découvert". Sauf qu'eux, ils ont su se donner les moyens de le faire connaître là où il fallait le faire connaître pour que ça se sache et qu'on s'imagine que grâce à eux on va sauver l'humanité analphabète ou illettrée."

L'amélioration des moyens se traduit également par une augmentation quantitative et/ou qualitative des actions proposées. Cette préoccupation diverge selon la place occupée. Le personnel de terrain, généraliste ou spécialisé, est généralement favorable à un accroissement du nombre de postes. Tous s'accordent à dire que le nombre d'emplois en RASED est insuffisant. La situation du Rhône et de l'Isère, plutôt mal placés en dotation comparativement à d'autres départements, accrédite le jugement des interviewés.

E66 Pauline (enseignante MS/GS) A2 p. 834

Les personnes du réseau ne sont pas assez nombreuses, je crois vraiment qu'il n'y a pas assez de monde.

L'inquiétude par rapport à la quantité ou au type de postes est grande, surtout chez les psychologues scolaires et les rééducateurs.

E60 Clémence (psychologue scolaire) A2 p. 781

"L'adaptation est en train de monter, mais elle ne répondra pas à toutes les difficultés des enfants sur le terrain. Par ailleurs, je trouve dommage que les rééducateurs... soient en train de mourir. Là je sais de quoi je parle parce qu'on a un poste fermé par un départ en retraite donc une perte sèche d'AIS, parce que là il n'est même pas transformé en poste d'adaptation. (...) Et je pense que les psychologues scolaires, avec ce qui est train de se mettre en place, vont connaître le même sort".

E59 Charlotte (psychologue scolaire) A2 p. 770

"Je voudrais être optimiste (...) mais je ne sais pas si on aura les moyens financiers et en personnel sur le terrain pour faire durer les RASED... en tout cas les éléments qu'on a dans l'académie montrent que non. On n'a que des postes qui ferment ou des postes qui ne sont pas pourvus. Très peu de personnes partent en formation et ce sont des formations au rabais... L'avenir, vu sur le terrain, est noir".

E51 Lise (rééducatrice) A2 p. 676

"Il y a de moins en moins de gens qui partent en stage et je ne vois pas l'avenir

sous un grand ciel bleu. J'ai l'impression qu'on est en train de disperser les gens aux quatre vents, comme ça on couvre tous les besoins soit disant. Mais c'est du saupoudrage, ce n'est pas un travail en profondeur... Pour bien travailler, il faut connaître les collègues enseignants, il faut connaître les familles, il faut connaître tout ce qui est autour de l'école... ça demande du temps et du personnel".

Un secteur avec un nombre d'élèves trop important contraint à établir des priorités et à ne traiter qu'une partie des besoins. Même si les textes prévoient une couverture totale du territoire, l'étendue de certains secteurs d'intervention est telle que le maillage aboutit à n'être que des trous.

E54 Nadège A2 p. 704

"On intervient dans les écoles ZEP. Or sur le secteur il y a des écoles non ZEP sur lesquelles les rééducateurs ne sont pas intervenus. Actuellement le maître de CLAD intervient à la fois sur des écoles ZEP et non ZEP, pas toutes, le psychologue scolaire aussi. Mais il y a beaucoup d'écoles où il n'y a que le psychologue scolaire qui intervient de façon très ponctuelle".

E46 Olga A2 p. 609

"(Il faudrait) qu'il y ait le personnel nécessaire pour couvrir une zone... C'est vrai que s'il y a un rééducateur et un maître E par zone et qu'il y a trente kilomètres qui les séparent, les réseaux vont mourir de leurs propres conditions matérielles".

Les positions hiérarchiques perçues par les professionnels dans ce domaine entraînent fréquemment incertitude, menace, amertume, dérision, lassitude etc. La désespérance se manifeste parfois au bout du chemin.

E55 Albert A2 p. 724

L'avenir des réseaux, c'est l'avenir des caprices de nos supérieurs...

E54 Nadège A2 p. 710

Il y a des impératifs économiques. (...) Les inspecteurs ne sont pas là comme tiers pour défendre et les enseignants et nous... ça a quelque chose d'insupportable... Par exemple, c'est le réseau et les personnels de réseau qui prennent leurs bâtons de pèlerins et qui vont défendre leur propre existence.

E50 Marguerite A2 p. 665

Je m'en vais... Je change de profession. (...) Nous les maîtres G, nous n'avons pas été suffisamment reconnus et... soutenus par l'institution pour qu'on puisse continuer à se développer et à être vraiment comptés comme une aide. Le poste de ma collègue est fermé. A deux, on est submergé de travail... Donc vu ce qu'on nous demande - et puis honnêtement je ne vois pas comment on peut travailler autrement - je préfère m'en aller.

Les supérieurs hiérarchiques sont souvent critiques par rapport à l'insuffisance de postes. Nombreux sont ceux qui prônent plus de rigueur vis à vis de la logistique déjà en place. Une mesure élémentaire pourrait concerner le nombre d'heures de service hebdomadaire. Les 27 heures actuelles, auxquelles s'ajoutent normalement 8 heures consacrées aux préparations de projet, rencontres avec les enseignants ou divers partenaires, apparaissent mal honorées aux yeux de certains inspecteurs. Ce laisser-aller porte atteinte à la crédibilité des plaintes des personnels de RASED en matière de conditions

de travail.

E01 Thomas A1 p. 53

"Le premier devoir serait d'assurer la réalité d'un temps de travail. (...) On ne peut pas, face à des parents qui sont des interlocuteurs obligés, donner une image sérieuse de fonctions où les gens prennent des petits groupes sur un temps qui ne fait pas 35 heures..."

Selon les inspecteurs les plus sévères, l'attitude courante des enseignants est d'assaillir l'institution plutôt que d'accepter de se remettre en cause. Cette attaque ne fait que camoufler la défense d'un bastion d'immobilisme et de passivité.

E 17 Lionel A1 p. 241

"Je suis persuadé aussi que cette insuffisance (de résultats) est souvent masquée par les enseignants eux-mêmes, par une attitude de critique d'autrui. Si la qualité de l'aide quelle qu'elle soit, pas seulement les aides spécialisées, laisse à désirer, c'est qu'ils jouent les victimes... victimes d'une institution insuffisante. Il faut en finir avec cette idée très néfaste selon moi. Les problèmes ne peuvent pas être réglés seulement avec une augmentation du nombre de postes, sans rien changer aux façons de travailler. Certains enseignants s'enferment nettement dans une position revendicative, syndicaliste, ce qui les dédouane de leur manque d'initiatives pour être plus efficaces... Ce n'est pas de leur faute, c'est toujours celle de l'autre. Et ils attendent comme ça des jours meilleurs".

L'institution est alors suspectée de persécuter ceux qu'elle emploie. Les enseignants peuvent alors s'enfermer dans une position paralysante de victime. L'appréciation négative de la situation où ils se trouvent justifie leur désespérance. L'horizon barré empêche toute créativité et pétrifie durablement le fonctionnement existant. Cette analyse, faite par la hiérarchie, peut également s'appliquer à elle-même, à un autre niveau. Les inspecteurs, majoritairement insatisfaits des aides spécialisées, ont tendance à rejeter la faute sur les personnels qui en sont chargés ou sur les responsables à plus haut niveau qui ont conçu ces fonctions. Ils se déchargent ainsi plus ou moins de leur responsabilité de pilotage et d'animation des RASED, sans chercher à modifier les dysfonctionnements relevant de leur autorité.

E01 Thomas A1 p. 58

Le laxisme existe... dont nous sommes en partie responsables. Je ne sais pas si vous l'entendrez beaucoup ça mais je crois qu'il faut qu'on en parle ou alors on fait perdurer un certain nombre d'attitudes.

Un contrepoint est apporté par les rares inspecteurs AIS qui défendent les RASED et l'augmentation du nombre de postes dans les secteurs mal dotés. Ceux-ci exercent tous dans des départements où le nombre de professionnels de RASED pour 10000 élèves est important⁴²⁸. Plus le ratio est élevé, plus les personnels d'encadrement apparaissent satisfaits des pratiques mises en place. Cette corrélation semble trop fréquente pour ne pas être évoquée.

Dans la logique syndicaliste ou éducative, l'augmentation quantitative ou qualitative

⁴²⁸ Par exemple le Cantal et l'Arriège. Les inspecteurs ne seront pas cités ici pour ne pas mettre en péril leur anonymat, étant donné qu'ils sont les seuls représentants de leur département.

des moyens se traduit de multiples manières selon la place des acteurs : une médiatisation du dispositif, davantage de postes ou davantage de travail. Au final, le dynamisme et l'efficacité passent par des positions où la bulle idéologique défensive devient perméable, où l'autre peut être entendu, en dehors de toute rivalité de pouvoir ou d'idéologie.

De notre point de vue de chercheur, en amont de l'effort médiatique souhaité, les dénominations tant décriées mériteraient d'être plus appropriées. Leur opacité entrave le travail d'information et d'explication. Les fonctions E et G dont le nom ne signifie littéralement rien, de même qu'un dispositif dont le sigle reste hermétique, sont en risque d'être annulés par absence de reconnaissance possible. Un tel halo d'incertitude nourrit imaginaire et évitement. Ne vaudrait-il pas mieux inventer des désignations adaptées ? Le RASED pourrait devenir un *centre de ressources* appelé à fonctionner en réseau avec les écoles. Les enseignants spécialisés chargés d'aide, dont les pratiques se recoupent partiellement pourraient bénéficier d'une désignation, commune pour une part et différenciée pour une autre. Le maître E pourrait être un *médiateur des apprentissages*⁴²⁹, plus spécifiquement chargé d'aider l'élève dans son rapport au savoir, au moyen de méthodes et de détours cognitifs profitables. Le maître G serait alors le *médiateur de l'intégration*, préposé plus particulièrement aux actions d'aide relationnelle et intégrative, utilisant prioritairement le langage et la parole comme outils de construction personnelle et d'accès au savoir.

1.2.2. La logique gestionnaire : l'adaptation coût / rentabilité

Au cours des entretiens, la prégnance de l'économie est rappelée par les responsables hiérarchiques. Les coûts rapportés aux bénéfices attendus font l'objet d'une préoccupation non négligeable. La promotion de pratiques spécifiques dépend de leur efficacité. Comme celle-ci n'est pas démontrée, mais seulement "présumée"⁴³⁰, la tendance est à la méfiance et à la prudence en matière de maintien ou d'ouvertures de postes.

E01 Thomas A1 p. 52

De toute façon ce n'est pas ça [les postes de RASED actuels] qui grève beaucoup les budgets de l'Education Nationale, mais imaginons que ce soit à la hauteur de ce que ça devrait être... on engagerait beaucoup d'argent... Un responsable, un gestionnaire est obligé d'en parler... Il y aura beaucoup d'argent engagé, je pense

⁴²⁹ Etymologiquement, le terme "médiateur" apparaît au XIII^{ème} siècle, suivi deux siècles plus tard par "médiation". Chacun d'eux vient de mi, famille d'un thème indo-européen *medhyo-, qui est au milieu, ayant donné en grec mesos, qui est au milieu, et en latin medius, qui se trouve au milieu, intermédiaire, moyen. A ce mot se rattache le verbe mediare, mediatus, couper par le milieu, être au milieu, d'où est issu mediator, médiateur. La signification de ce terme regroupe à la fois l'idée d'une position, comme intermédiaire, et d'une fonction, celle de trancher mais aussi de relier. Aujourd'hui la médiation, dans le champ de la relation éducative, est définie par F. Raynal et A. Rieunier comme "l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc.). Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables."

⁴³⁰ E01 Thomas A1 p. 52

qu'à l'arrivée, entre ce qui sera mis et les attentes qu'on pouvait avoir et la réalité du bénéficiaire... Je crois qu'il y aura une distorsion énorme... Pour autant est-ce que l'on doit dire : "Comme ça fonctionne mal, on supprime ça" ?... Bien sûr la question sera : "Comment mieux le faire fonctionner ? (...)" C'est vrai qu'il n'y a pas une très bonne perception parmi nous de ces postes... Moi, je n'en suis pas là. Je m'interroge. Je pense quand-même qu'on ne peut pas ne pas voir la rentabilité, le nombre d'enfants qui sont pris, ce qu'on apporte réellement et puis l'investissement réel qui est donné par les rééducateurs."

L'impact des aides, peu évalué par la hiérarchie, repose essentiellement sur des impressions individuelles comme le montre l'étude des représentations en vigueur. Or donner la préférence à l'empirisme et à l'aléatoire en ce domaine conduit à des distorsions certaines. Le hasard d'une position favorable ou défavorable au RASED, va modifier la répartition des postes dans une région. Comme le rappelle un inspecteur de circonscription, leur rôle de conseiller auprès de l'IA est primordial pour la gestion de la carte scolaire ; il peut influencer durablement les ratios par RASED.

E01 Thomas A1 p. 58

On connaît les réalités de la gestion d'une carte scolaire, la gestion des choix que doit faire un Inspecteur d'Académie, c'est lui qui les fait mais c'est nous qui les nourrissons ces choix. Pour autant, je crois quand-même qu'on aura besoin de psychologues, on en est à la nécessité de un de plus par circonscription, enfin moi j'en aurais un de plus ça serait bien... un poste de plus aussi au niveau du RASED, on va dire un poste de rééducateur au sens large, ce serait bien également... Donc la question des moyens se pose quand même. Mais la question des moyens, si on mettait des moyens, on ne ferait pas l'économie d'une redéfinition des tâches...

Le seul souci gestionnaire et administratif peut être dangereux lorsqu'il ne prend en compte que des tableaux de bord ou des études statistiques dont la lecture n'a rien à voir avec l'approche clinique individuelle. La définition des tâches et leur évaluation impliquent une approche non seulement quantitative mais qualitative, à l'aide d'indicateurs communs.

Pour éviter l'absence de retour d'informations, nécessitées par le pilotage des RASED, l'attention doit être portée davantage sur ce qui explique les résultats observés que sur les résultats eux-mêmes. "Par rapport au macropilotage, le micropilotage permet de concentrer beaucoup plus l'attention sur les aspects qualitatifs, contextuels. (...) Réalisé dans un esprit démocratique, (il) insiste beaucoup moins sur les carences que sur les façons de mieux faire." ⁴³¹ La place de "l'erreur" est la même que celle qui apparaît dans la démarche d'apprentissage de l'enfant. Elle est source, non de "faute" culpabilisante, mais de constats entraînant des modifications de représentations et par suite de façons de procéder.

La circulaire d'avril 2002 insiste sur le rôle des IEN dans l'amélioration de rentabilité des moyens existants. Mais la transformation des mentalités et des pratiques professionnelles ne se fait pas seulement à coup de circulaires, décrets ou réorganisations multiples. Elle n'est possible qu'à la condition d'être alimentée par des connaissances nouvelles, validées par la recherche. L'adhésion à de nouvelles

⁴³¹ DE LANDSHEERE G. (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, p. 135

représentations est un exercice difficile nécessitant un travail de mise au jour et d'abandon des représentations caduques. Elle passe par un cheminement raisonné et un parcours de formation ouvrant à une culture de la coopération.

Il n'existe aujourd'hui aucun lieu central et officiel où les travaux de recherche français et étrangers, en matière de difficulté scolaire et de remédiation, sont recensés, analysés et portés à la connaissance à la fois de la collectivité professionnelle et des instituts de formation. Cependant des travaux dispersés émanent de nombreuses sources - universitaires, institutionnelles (instituts ou centres nationaux de recherche), associatives... - et résultent de branches très diverses : éducatives, psychologiques, psychanalytiques, sociologiques... La majorité des écrits produits, finalisant un objectif de publication ou de diplôme, dorment le plus souvent dans les bibliothèques universitaires. S'ils ne sont pas perdus pour la communauté scientifique, ils n'ont aucun impact sur la réflexion politique et l'action professionnelle.

Un institut national chargé de collecter ou de passer commande, de valider et de diffuser non seulement ses propres travaux⁴³² mais ceux de la communauté toute entière, permettrait d'éclairer les choix politiques en matière professionnelle. C'est autour de la valorisation des résultats de recherche que pourrait se constituer un véritable consensus sur un sujet autant complexe que sensible. En son absence, se développent de nombreux conflits à tous niveaux, issus de la multiplication de points de vue et de valeurs divergentes.

Entre les décideurs et les professionnels de base, la notion d'efficacité semble entériner deux approches qui ne se rencontrent pas. La gestion des moyens financiers et celle des aides siègent de plus en plus dans des espaces et des temps différents : l'espace des flux et l'espace des lieux, le temps presque immatériel des décisions "informatisées" face au temps de l'horloge rythmant la vie quotidienne. Ces deux niveaux ont tendance à se déconnecter. Ils reflètent l'évolution sociétale actuelle. La logique gestionnaire, isolée de ce qui devrait la fonder quand elle tourne le dos à l'humain, se marginalise et développe le risque de ne fonctionner qu'à son propre service: dépenser le moins possible pour des résultats potentiellement les plus visibles.

Entre les professionnels de base et leurs supérieurs directs, les conflits de valeurs sont aussi infiltrés par la question de l'efficacité. Faut-il privilégier l'expertise résultant d'une spécialisation poussée et applicable à un nombre restreint de cas ou la polyvalence permettant une adaptation moins fine mais valable pour toute situation ? La tendance sociale actuelle penche pour la seconde proposition en misant sur les compétences personnelles. Comme dans d'autres secteurs, "le travail s'individualise de plus en plus, désintégré puis réintégré au travers d'une multiplicité de tâches reliées, accomplies en différents lieux : une nouvelle division du travail apparaît ainsi, fondées sur les qualités/capacités de chaque employé plutôt que sur l'organisation des tâches."⁴³³ Dans cette mouvance, les catégorisations au sein du RASED ont tendance à ne plus reposer sur des rôles déterminés, des fonctions définies précisément, mais sur des capacités

⁴³² tel le CRESAS au sein de l'INRP par exemple.

⁴³³ CASTELLS M. (1996) *La société en réseaux, l'ère de l'information*, Fayard, Tome 1, p. 577

personnelles et professionnelles. Ainsi la circulaire du 30 avril 2002 prône-t-elle des spécialisations E et G aux contours moins tranchés : "Ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées. Ainsi, le maître chargé des aides à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants. Les médiations utilisées dans l'un et l'autre cas peuvent être partiellement identiques mais prennent un sens différent en fonction du projet propre à chaque enfant". Cette évolution peut être interprétée positivement comme la reconnaissance d'une complexité. Elle comporte néanmoins le risque d'une économie de moyens maquillée. La rentabilité passe alors non seulement par la diminution du nombre de postes mais par l'accroissement des performances individuelles reposant non sur une formation supplémentaire mais sur un apprentissage volontaire en situation, sans accompagnement spécifique.

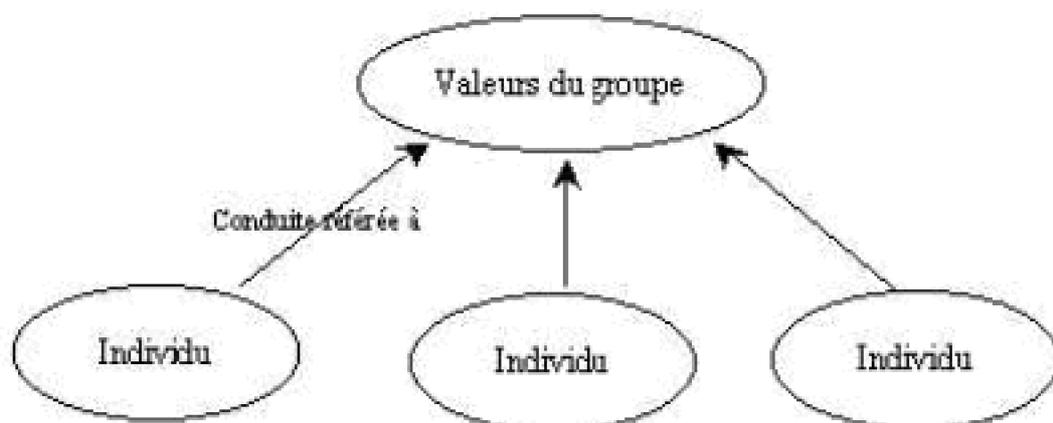
1.2.3. La logique éthique : une attention prioritaire portée aux personnes

La notion d'efficacité relève également d'une exigence éthique essentielle qui, dépassant un impératif moral, nécessite tout d'abord d'être précisée. Etymologiquement, le terme d'éthique se confond avec celui de morale puisque tous deux renvoient à ce qui concerne les mœurs, les comportements humains sociétaux. En philosophie, il s'est distancé de son homologue pour désigner "la science morale et la réponse à la question du fondement de la morale et de ses concepts essentiels"⁴³⁴.

La morale est marquée par les morales relatives à une société donnée, définies par un ensemble de règles, d'idéologies qui varient dans le temps et dans l'espace. Elle renvoie à un système de normes qui s'impose à un groupe donné ou aux membres d'une collectivité et incarne les valeurs implicites de ce groupe ou de cette société. La particularité de la morale, c'est qu'elle "réfère la conduite de chaque individu non pas directement aux autres êtres du même groupe mais aux valeurs qui s'imposent à l'ensemble"⁴³⁵. Ce qui pourrait être schématisé ainsi, par un maillage de type pyramidal :

⁴³⁴ GONIN D. et DALIGAND L. Le médecin, l'éthique et la loi in *Médecine et Hygiène* N° 1433, Genève, août 1981 page 2621

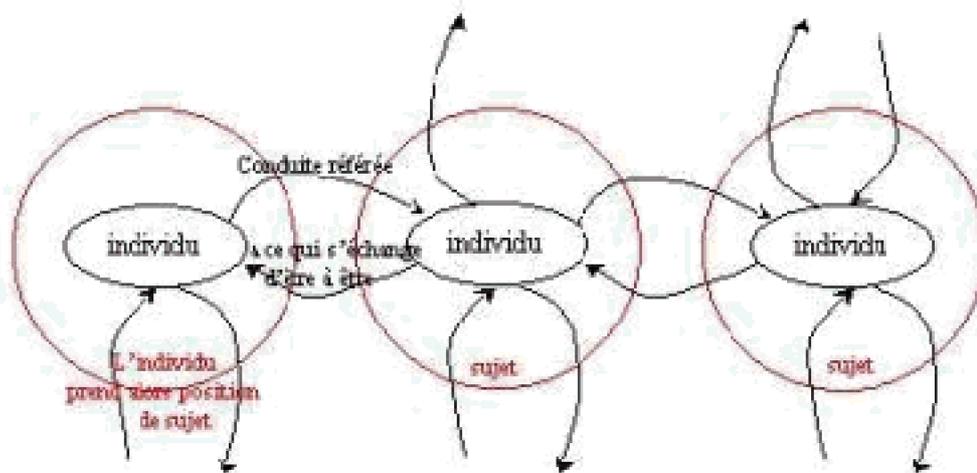
⁴³⁵ Ibid. p. 2622



Cette référence à quelque chose d'extérieur aux individus délimite des convenances ou des inconvenances, assigne un jugement de valeur à des réactions classées bonnes ou mauvaises et trace en conséquence un code de conduite. Les attitudes et les comportements voient leur marge d'expression acceptable enfermée dans des possibles préétablis. Le concept de morale, par cet aspect, évoque une dimension "statique". Le choix de comportements moraux n'en est pas un véritablement. Les valeurs de référence qui l'autorisent reflètent l'idéal, l'idéologie sous-jacente du groupe, situés dans l'imaginaire, au sens lacanien du terme. Aucun manque, aucune ouverture ne permet de rejoindre le réel, d'instituer la rencontre avec l'Autre. De plus, l'idéal donne la préférence non au "fait immédiat", à l'instant présent mais au "but à atteindre" à la finalité dernière. Le présent est évincé pour un au-delà hypothétique lourd d'espérance.

L'éthique désigne "une attitude moralement dynamique". "Elle n'est référée qu'à une notion, celle de l'homme comme être parlant dans un corps"⁴³⁶, situation que l'on pourrait représenter ainsi, par un maillage horizontal dont la densité témoigne du lien social :

⁴³⁶ Ibid. p. 2623



Comparativement à l'autre perspective, toute réponse gagne en souplesse, en nuance, en responsabilité, et en adéquation à la situation. En revanche toute certitude, fomentée par l'idéologie, disparaît. Chaque protagoniste se trouve simplement en position de sujet, de "parlêtre". Parce qu'il y a relation, échange d'être à être, parole (pas seulement langage), peut surgir alors de l'humain."La référence éthique n'est donc plus dans un imaginaire, pour un temps figé, de croyances, valeurs codifiées dans des écrits ou non, mais dans ce qui d'un homme à un autre lui permet de se reconnaître et de reconnaître l'autre comme Sujet"⁴³⁷.

Comme le propose aussi Paul Ricoeur, l'éthique est plus importante que la morale. Elle s'écarte de cette dernière, système rigide appelant résultat et jugement. Elle est de l'ordre de la visée, de l'intention. La visée éthique est d'abord désir d'accomplissement de soi-même. "Je", estimé, valorisé, veut exister. Le vouloir n'y suffit pas. Il y faut les conditions possibles d'une réalisation. La visée éthique englobe aussi le pouvoir être soi-même, le pouvoir être Sujet, du "je peux" jusqu'à sa mise en acte dans une histoire concrète. Etre sujet tout seul n'a pas de sens. Le devenir implique l'autre, que je reconnais et qui me reconnaît dans le même mouvement. C'est là où naît la "sollicitude" à l'égard d'autrui. "Toutefois cette sollicitude n'est pas laissée à l'arbitraire des élans du cœur. Elle s'inscrit dans un monde commun, le monde de tous, dont l'institution est le garant, garant de ce que chacun a valeur d'autrui pour soi et vice versa"⁴³⁸.

Morale et éthique étant définies, peut-on les repérer dans la logique qui préside à l'établissement des conditions matérielles des RASED ? La nécessité d'une éthique se justifie-t-elle ? Dans une optique morale, l'existence des RASED répond à un système de normes rigide et statique. La quantité de postes spécialisés est en rapport avec un quota global d'élèves ; le fonctionnement qui en découle, référé à ce calcul, est par conséquent estimé "normal". L'éthique au contraire dynamise l'attitude morale. Ouvrant à la reconnaissance du sujet, elle permet d'aller au-delà de l'arbitraire ou des règles

⁴³⁷ Ibid. p. 2624

⁴³⁸ RICOEUR P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, p. 112

comptables. Rien n'autorise la disparité actuelle des ressources sur le territoire. Dans les zones pauvrement desservies, c'est l'avenir d'une population en risque d'exclusion qui est en jeu. Négliger des élèves ou des enseignants en souffrance revient à laisser se dégrader une situation déjà difficile. L'exigence éthique naît de l'arbitraire et lutte contre les obstacles qui entravent l'advenue de "l'humain" chez toute personne : élèves, enseignants, personnel d'encadrement..., et à tout niveau : RASED, écoles, institution etc.

1.2.4. Des impératifs minimalistes à l'efficacité de fonctionnement

Les impératifs minimalistes requièrent des réseaux composés par un ou plusieurs maîtres E, maîtres G et psychologues scolaires. Or, les RASED ne réunissent pas forcément les trois types de professionnels, ainsi que le montre le choix des interviewés⁴³⁹. La circulaire d'avril 2002 offre depuis peu la possibilité d'y remédier. Elle définit la composition minimale des RASED en garantissant " la présence des trois types de personnels⁴⁴⁰ afin de pouvoir procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées". Mais cette affirmation n'est pas sans soulever d'inquiétude. Elle pourrait, par le biais d'une pirouette administrative répéter l'économie effectuée par la transformation du GAPP au réseau. Il s'agirait cette fois-ci de passer des multiples "mini RASED" d'une circonscription, souvent incomplets, à l'unique RASED constitué de tous les précédents et comprenant à coup sûr tous les types de professionnels. Pour ce faire, il suffit de rattacher les postes de réseau non à une école comme ce qui existe actuellement⁴⁴¹ mais à l'unité d'administration pédagogique locale que constitue la circonscription. Dans cette perspective les effectifs pourraient même être réduits sans porter atteinte à la réglementation. Cependant, le nombre de postes de RASED n'est toujours pas défini au plan national et il n'existe pas de possibilité pour les gérer de façon inter-académique sur la totalité du territoire.

Le fonctionnement en réseau ne peut se satisfaire d'un engagement de l'Etat à assurer l'existence des trois spécialisations par RASED tant que persistent des politiques académiques disparates. La possibilité d'un tel fonctionnement reste tributaire de facteurs spatio-temporels et humains pesant lourdement sur l'efficacité souhaitée. Les uns recouvrent les déplacements nécessités par le secteur géographique. Matériellement, tout n'est pas réalisable et les limites inhérentes à cette contingence sont à prendre en compte lors de l'établissement des postes et de leur territoire. La circulaire d'avril 2002 en prend acte et régularise d'ailleurs les choix obligés : "Le secteur d'intervention des personnels est déterminé de telle façon qu'il garantisse une véritable efficacité pédagogique, en évitant une dispersion préjudiciable"⁴⁴². Cette précision fait néanmoins écho aux

⁴³⁹ Aucune étude statistique ne nous permet d'apprécier la constitution des réseaux, à petite échelle, sur l'ensemble du territoire.

⁴⁴⁰ en rouge dans la circulaire

⁴⁴¹ Le rattachement des postes de RASED à un groupe scolaire a des conséquences pratiques en terme de présence obligée dans ce groupe pour réceptionner le courrier administratif par exemple. Cette particularité favorise de fait le fonctionnement en mini réseau des personnels exerçant dans des écoles identiques ou géographiquement proches.

inquiétudes évoquées précédemment. Les autres facteurs à prendre en compte sont relatifs à la population d'élèves dont les caractéristiques ne peuvent être passées sous silence. L'équité en matière d'implantation de postes demande une pondération des chiffres existants par des indicateurs jusqu'alors ignorés. Les quotas par exemple de "un maître E pour 1800 élèves" n'a pas la même signification en terme de travail s'il s'agit d'enfants scolarisés en zones d'éducation prioritaire, réseau d'éducation prioritaire, en secteur urbain de centre ville ou en secteur rural.

Le fonctionnement en réseau demande in fine l'engagement de tous : les conditions matérielles des RASED devraient devenir une préoccupation collective. Chaque professionnel a le devoir de faire entendre et de concilier les trois logiques : *syndicaliste ou éducative*, *gestionnaire* et *éthique*. C'est l'accord entre ces positions qui permet de déterminer les conditions vitales à l'existence d'un fonctionnement en réseau. L'accroissement des moyens, la planification et la créativité au service de l'accomplissement de chacun sont des axes aux intérêts divergents, mais qui doivent *tous* être prises en considération. La *logique syndicaliste ou éducative* est mue par la notion de développement de l'enfant. Elle vise à multiplier les mesures : études dirigées, ateliers de besoins, décloisonnements, aides dans la classe... Elle s'oppose à la *logique gestionnaire* qui, elle, analyse les besoins et définit les réponses à apporter en termes de coût et de budget dans un souci de rendement et d'efficacité. La *logique éthique* donne un cadre aux pratiques et sert discrètement de guide dans les situations où l'autre, en difficulté, risque d'être nié. Le mieux-être psychique, de l'enfant mais aussi de l'enseignant, est l'objectif recherché, avec notamment la mise en place d'aides spécialisées.

Si cet indispensable jeu de logiques est mal arbitré, il devient une source supplémentaire de dysfonctionnements, chaque parti s'identifiant à l'une de ces logiques, pour en arriver au déni de la position des autres. Le conflit premier de l'élève en difficulté se trouve alors savamment orchestré, dans une partition où l'autre, différent, n'a pas de place reconnue. Au contraire, un équilibre entre chaque positionnement est à concevoir. Ce type de challenge n'est pas réservé à l'Education nationale. Nombre d'organisations y sont soumises et il est intéressant d'analyser la tendance actuelle qui se dessine en matière de solutions. Selon A. Lafrance, "l'entreprise peut gagner en efficacité et en harmonie si des actions programmées sont mises en œuvre pour faciliter la communication interne"⁴⁴³. Il importe donc de mettre en place les conditions d'une communication entre chaque strate institutionnelle et de confier ce rôle à des "communicateurs"⁴⁴⁴. En fait, il ne s'agit pas seulement de transférer des informations, il s'agit de solliciter les échanges qui sont considérés comme le "système sanguin de l'organisation"⁴⁴⁵. La circulation du langage et de la parole permet non seulement

⁴⁴² Circulaire n° 2002-113 du 30.04.2002

⁴⁴³ LAFRANCE A. (1996) *Réseaux et Programmes de communication interne*, Paris, Les presses du management, page 11

⁴⁴⁴ ce qui correspond à une fonction nouvelle, apparentée à celle du médiateur, chargé de faciliter les relations et la communication entre différents protagonistes en désaccord

⁴⁴⁵ HENRIET B. (1990) *Audit de la communication interne*, Paris, Editions d'organisation, p. 9

d'apporter des éléments vitaux mais également d'exporter les scories et les déchets produits par l'exercice quotidien. Dans cette perspective, rendre l'institution communicante implique l'instauration de liens entre les professionnels de base et l'encadrement (immédiat et à haut niveau) dépassant le rapport hiérarchique. Le fonctionnement par connexions, organisées et suivies, ne se limite pas alors aux professionnels de l'enseignement, généralistes ou spécialisés, mais englobe tous les membres du système. La configuration en réseau, si elle est effective, marque la fin des systèmes clos qui enferment dans leur déterminisme irréductible. Intégrant potentiellement tous les éléments juxtaposés, elle offre la possibilité de multiples solutions sans mettre en cause son équilibre. Elle est de ce fait parfaitement appropriée à une organisation établie sur la déconcentration décentralisée, à un travail reposant sur la flexibilité et l'adaptabilité, à un système politique conçu pour répondre rapidement à des demandes changeantes, à une organisation sociale visant à la négation de l'espace et à l'annihilation du temps.

Le RASED ne peut être pensé isolément : il n'est qu'un maillon dans l'ensemble plus complexe de la "société en réseaux"⁴⁴⁶ qui se profile à l'aube du nouveau millénaire. "Ce dispositif doit être à la fois assez solide pour résister afin d'être investi comme un "créé" suffisamment malléable, souple pour que chacun puisse l'habiter – sans le détruire - à sa manière"⁴⁴⁷. La présence ou l'absence des autres acteurs scolaires dans ce réseau, comme la dynamique des autres réseaux par rapport à celui-ci, déterminent ainsi les sources essentielles des changements à venir.

Après avoir mis en lumière les conditions matérielles d'un fonctionnement en réseau, nous allons nous attacher à déterminer les dispositions indispensables à l'instauration d'un partenariat entre les différents acteurs responsables de l'aide à l'école.

En résumé

La recherche des conditions nécessaires et suffisantes pour l'établissement d'une collaboration effective, dépassant l'analyse des dysfonctionnements, s'attache à dégager les éléments indispensables à sa mise en place, à partir tout d'abord du concept de réseau.

Matériellement, l'organisation en réseau des aides à l'école réclame des pôles repérables et reconnus, dont le potentiel de connexions présente nécessairement une dimension humaine.

L'analyse de la carte scolaire en matière de postes de RASED montre de fortes disparités nationales. Elle permet de mettre en lumière les trois logiques qui déterminent cet état des lieux. La première, syndicaliste ou éducative, vise un accroissement quantitatif et qualitatif des moyens octroyés. La seconde, gestionnaire, se centre sur l'adaptation coût / rentabilité. La dernière, éthique, pointe la nécessité d'une attention prioritaire portée aux personnes. Quand le seul souci économique l'emporte le nombre de postes a tendance à fondre quelles que soient les difficultés des élèves et des

⁴⁴⁶ CASTELLS M. (1996) *La société en réseaux, l'ère de l'information*, Fayard, Tome 1

⁴⁴⁷ BONJOUR P. LAPEYRE M. (1998) *L'intégration des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2, p. 371

enseignants. L'absence de critères institutionnels présidant à l'implantation des postes, le manque de dialogue entre décideurs et acteurs à ce sujet entretiennent alors des situations où le fonctionnement des RASED est lourdement entravé.

C'est la conciliation des logiques syndicaliste ou éducative, gestionnaire et éthique qui assure la possibilité d'une véritable organisation réticulaire. La collaboration souhaitée passe par cet impératif essentiel.

Chapitre 2. Un partenariat à inventer

La reliance des personnels de l'aide reste à consolider, parfois même à construire. Pour qu'elle soit effective à travers des valeurs partagées et la constitution d'un "nous" dans une œuvre collective, des conditions élémentaires s'avèrent indispensables : l'établissement et la reconnaissance de partenaires, l'étayage de l'engagement participatif de chacun et le développement d'une culture commune.

La poursuite collégiale d'une action à tonalité éducative nécessite tout d'abord une clarification des positions partenariales en termes de finalités poursuivies, division du travail et place des acteurs. Elle demande aussi que l'élan vers l'autre, le moteur de la rencontre, soit alimenté et soutenu tout au long de l'exercice. Enfin le partenariat, ne pouvant faire figure de bonus surajouté et accessoire, doit s'inscrire dans un contexte culturel de solidarité cultivée.

2.1. La clarification des positions partenariales

Le RASED est appelé à travailler avec de nombreuses personnes : professionnels de l'éducation, de la santé, parents, etc. qui ne constituent pas au sens strict une équipe mais un ensemble de partenaires.

Le mot partenaire, né au XVIIIème siècle de l'anglais partner, est l'altération de l'ancien français parçonier, *co-partageant* et parçon *partage*. Etymologiquement, ce terme comprend à la fois une idée d'association et une idée de division. Le mot partenariat n'apparaît que récemment - 1987 dans le petit Larousse illustré. Dans le domaine de l'éducation, Sirotnik et Goodlad en proposent la définition suivante : C'est un "accord de collaboration mutuelle entre partenaires égaux travaillant ensemble à réaliser leurs propres intérêts tout en résolvant des problèmes communs"⁴⁴⁸. La signification de ce vocable dessine dans le domaine de l'aide une toile de fond complexe faite d'accords et de désaccords probables : la recherche d'avantages personnels se heurte fréquemment à l'intérêt général.

2.1.1. Des finalités à dégager

448 SIROTNIK K. A., GOODLAD J.I. (éd.) School-University Partnerships in Action ? Concepts, Cases and Concerns, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1988

Le but ultime de l'Ecole est d'organiser la meilleure éducation possible pour tous, au-delà des pressions intestines contraires qui peuvent l'agiter. La tension vers ce but demande à être vivifiée. D'une part les diverses finalités poursuivies, du sommet de la hiérarchie à l'enseignant de base, doivent respecter une compatibilité de fait et d'autre part, elles réclament chez le personnel un dynamisme suffisant pour chercher à les atteindre. Le RASED, créé et régulé par l'institution, s'inscrit dans cette perspective.

E03 Edouard A1 p. 76

"Le rôle de l'Ecole de la République, du service public d'Education, c'est bien justement de proposer le patrimoine culturel à tous, sinon il n'y aurait pas besoin d'un service aussi important dans notre pays pour parvenir à prendre en compte les élèves en difficulté. L'institution a une responsabilité forte, qui doit être soulignée".

Le dispositif d'aides spécialisées rappelle à tous les niveaux hiérarchiques le devoir de chaque professionnel et le droit de l'enfant à une éducation "suffisamment bonne"⁴⁴⁹. Le personnel de RASED veille à protéger ceux qui sont en danger dans le système scolaire par un étayage adapté, une restauration de l'image de soi, une relativisation des exigences etc. Il a par exemple la fonction de prévenir et de contenir éventuellement les débordements d'enseignants qui excluent symboliquement des élèves par leur attitude.

E57 Myriam A2 p. 744

"Il faut qu'on défende le droit de réussite pour tous les élèves, il faut qu'on leur donne le droit de réussir à quelque niveau que ce soit, tous les savoirs doivent être tenus en égale estime, l'essentiel, c'est de progresser. Je pense que c'est important d'instaurer ce droit. Je trouve que c'est quelque chose qui est souvent oublié, quand j'entends des enseignants qui disent "il est nul, il ne comprendra jamais rien" et qui ne se sentent pas en faute de formuler de pareils jugements, qui ne reconnaissent pas à cet enfant le droit de grandir, d'évoluer et de se construire à son rythme."

Le RASED est également chargé de mettre du jeu dans les rouages institutionnels. Ses différentes actions amortissent les chocs conflictuels et réamorcent des liens en vue de rétablir des communications défectueuses.

E39 Monique A2 p. 520

Maître E, il y a un mot qui ne me plaît pas bien mais il sert de tampon entre les parents, les enseignants, l'élève, la psy... Non, tampon, c'est pessimiste, lien plutôt. Bon, c'est le CMP... les intervenants extérieurs, le médecin scolaire...

Cette dimension fédératrice se décline dans une série d'actions complémentaires : observation et analyse de situations, aide à la prise de conscience et au diagnostic, accompagnement d'élèves, de familles et d'équipe, actes de prévention ou de remédiation.

E22 Anne-Lise A1 p. 307

Une priorité c'est celle de l'accompagnement, l'entretien avec les maîtres, la

⁴⁴⁹ selon l'expression de D. WINNICOTT. L'éducation suffisamment bonne est relative d'une part à la nature des savoirs, tous tenus en égale estime, et d'autre part à la qualité de leur transmission.

concertation sur l'analyse des difficultés des élèves de façon à tenter de différer au maximum la prise en charge, qu'elle soit E ou G et à permettre au maître lui-même de retrouver les moyens d'agir avec l'élève donc un gros, gros travail d'accompagnement des pratiques métacognitives des enseignants... Ensuite quand ça n'a pas suffi un travail d'observation et de diagnostic pédagogique pour le maître E, et aussi le maître G, et ensuite ou pendant, tout ce qui concerne l'élaboration du projet d'aide de l'enfant, la conduite de ce projet et l'évaluation de ce projet et puis la mise en place d'un lien école/famille.

L'aide entreprise directement auprès des élèves ne représente que la partie éminemment visible, c'est-à-dire quantifiable, des tâches effectuées couramment par les RASED. L'essentiel de leur travail, plus souterrain, est d'assurer une fonction de "moi peau"⁴⁵⁰, souple et aérée, de l'école et des enseignants. Contenant et stimulateur des échanges, "sorte d'enveloppe qui ne laisse pas seul"⁴⁵¹, il vise à permettre des fonctionnements éducatifs plus collégiaux qui renforcent dans le même temps les compétences personnelles. L'interactivité développée en équipe a pour conséquence de tisser entre les enseignants des liens professionnels plus nourriciers, c'est-à-dire à la fois plus créatifs, plus solidaires et plus responsables. Ceux-ci donnent lieu non seulement à la recherche collective de solutions pour les élèves en difficulté mais aussi à des actions individuelles enrichies de savoirs mutualisés.

L'explicitation et la vulgarisation de ces enjeux, soutenus par des moyens en formation en direction des enseignants et de leurs supérieurs hiérarchiques immédiats, devraient favoriser le développement d'une collaboration réfléchie et retentir à long terme sur le système éducatif tout entier.

2.1.2. Une division du travail à éclaircir

La fragmentation des aides à l'école fait encore l'objet de nombreux désaccords. Selon une perspective psychosociale empruntée aux théories des organisations, la spécialisation intensive des enseignants spécialisés dresse schématiquement deux camps : ceux qui y sont favorables et ceux qui s'y opposent. La circulaire d'avril 2002 tend à neutraliser les attitudes extrémistes en introduisant officiellement une zone d'intersection entre les dominantes. Néanmoins, les débats et prises de position sur le sujet entretiennent une confusion certaine sur les options partenariales à retenir.

Le personnel de RASED, formé dans l'esprit d'options clairement définies et différenciées, défend très souvent la mise en oeuvre de spécialisations tranchées tandis que les inspecteurs penchent pour une plus grande polyvalence voire une interchangeabilité des fonctions. Au-delà de la querelle concernant la pauvreté des moyens, nous pouvons dire que ces visions opposées s'affrontent selon deux modèles organisationnels d'entreprise en réseau, l'un américain, l'autre japonais. L'emprunt à ces conceptions managériales donne des clés de lecture utiles au décryptage des tendances actuelles dans le domaine de la formation des enseignants et celui du pilotage

⁴⁵⁰ ANZIEU D. (1985) *Le moi-peau*, Paris, Dunod

⁴⁵¹ E55 Albert A2 p. 629

administratif.

Le *modèle américain* vise l'efficacité par une spécialisation très fine et une démarcation tranchée entre les tâches. Le *modèle japonais* la poursuit au contraire par le système "Kanban", c'est-à-dire "*juste à temps*". Au fur et à mesure que les besoins surgissent, la "pairformation"⁴⁵² permet au groupe de faire face aux urgences locales de manière autonome, en apprenant à agir et à partager les connaissances et compétences sur le lieu même de travail. Ce système présente l'avantage, outre la réduction des stocks, de travailler au "*contrôle total de qualité*" visant au "*zéro défaut*". Il tend plus à réduire l'incertitude qu'à développer l'adaptabilité, amplement exploitée à l'échelle individuelle. La recherche d'efficacité, récompensée lors de l'obtention de bons résultats, repose essentiellement sur la coopération développée avec les bonnes personnes au bon moment et sur la prise d'initiative décentralisée. Au final, le schéma japonais déspecialise les ouvriers pour les transformer en collaborateurs *spécialistes et polyvalents*.

L'étude de la division des pratiques éducatives à l'école permet de retrouver des inclinations pour l'un ou l'autre modèle. Selon les dispositions officielles, la *segmentation "à l'américaine"* est nécessaire. L'aide, tout comme certaines disciplines, le français enseigné à un élève non francophone, l'anglais, la musique etc. requièrent des qualifications et une expérience que tous ne peuvent avoir. Les généralistes par exemple, en confiant leurs élèves à d'autres, perdent un peu de leur maîtrise de la gestion de classe par une dépendance à l'égard de nombreux intervenants. En compensation, ils peuvent se reposer ou se décharger sur des spécialistes. Si cette division du travail est efficace dans les domaines techniques, elle présente des limites dans l'enceinte scolaire. Une spécialisation excessive nie ou sous-estime fréquemment l'effort de synthèse qu'elle réclame étant donné que l'ampleur de la tâche est proportionnelle au morcellement des activités. Dans ce cas, les actions éducatives sont dans le risque de rester juxtaposées alors même qu'elles nécessitent une orchestration rigoureuse pour donner sens et cohérence à l'ensemble. De plus, la division théorique des tâches en dominantes ne fait pas émerger de pratiques spécialisées uniformisées et encore moins de savoirs aisément transmissibles. Contrairement à cette orientation, le système "*à la japonaise*" inspire et encourage une plus grande polyvalence chez les spécialisés. Sa principale vertu est de faciliter l'acquisition et la transmission d'une expertise professionnelle utile et étendue. L'Ecole, comme l'entreprise dans le modèle Kanban, pourrait alors être reconnue comme génératrice de savoir. Selon l'économiste Nonaka⁴⁵³ "une bonne part du savoir accumulé dans l'entreprise provient de l'expérience mais ne peut être transmise par les travailleurs dans un système de gestion formalisé à l'excès. Or les sources d'innovation se multiplient lorsque les organisations sont capables d'aménager des voies permettant de traduire les connaissances tacites en savoir explicite, le savoir explicite en connaissances tacites, le tacite en tacite et l'explicite en explicite. De la sorte, non seulement l'expérience ouvrière est transmise et amplifiée, qui accroît le bagage formel de savoir dans l'entreprise, mais les connaissances du monde extérieur peuvent également être intégrées aux habitudes

⁴⁵² Autrement dit "formation par les pairs". Elle est basée sur l'utilisation des ressources déjà existantes : les professionnels sont chargés de se transmettre mutuellement leur expertise quand la nécessité s'en fait sentir.

⁴⁵³ NONAKA (1990, 1991, 1994) cité par CASTELLS M. (1996) *La société en réseaux, l'ère de l'information*, Tome 1 p. 216-217

tacites des ouvriers, qui peuvent ainsi améliorer les procédures standard." Ce processus requiert une reconnaissance des pratiques innovantes par la direction et la diffusion du savoir explicite parmi les employés. Appliqué aux aides à l'école, il permettrait de faire valoir la créativité des équipes élargies, école et RASED et de développer sans moyens financiers considérables une formation indispensable.

Cette orientation implique une profonde transformation des relations entre acteurs, enseignants, enseignants spécialisés et inspecteurs, qui nécessite tout d'abord de préciser la place de chacun.

2.1.3. La place des acteurs à préciser

Tout projet d'aide, dans l'esprit de la Loi d'orientation de 89, fait naître un pôle central : l'élève. Autour de lui, des personnes satellites associent leurs efforts pour lui assurer le meilleur développement possible. Elles concourent à cet objectif commun par l'organisation ou l'accompagnement d'apprentissages, chacune selon leur qualité, dans un partenariat institutionnellement supposé à défaut de pouvoir être imposé⁴⁵⁴. Les différents acteurs : parents, intervenants extérieurs à l'école, maîtres généralistes et spécialisés, supérieurs hiérarchiques, occupent tous une place socioprofessionnelle qu'il convient de déterminer avec précision.

La place des enseignants est décisive : Comment se situent le titulaire de la classe ainsi que les professionnels de RASED par rapport à l'élaboration et à la conduite du projet pour l'élève ? Quel est le rôle de chacun dans un travail collectif au service des progrès de l'enfant ? Le questionnement lié au positionnement de chacun est vital. Actuellement, les réticences à se considérer non seulement dans l'équipe de maîtres d'une école ou dans l'équipe de RASED mais aussi dans l'autre, comme membre d'un réseau élargi, sont massives. Très peu d'interviewés l'évoquent :

E46 Olga A2 p 602

[Le RASED évoque le] travail en équipe, essentiellement avec les trois pôles, psychologues, maîtres E et maîtres G et bien sûr les partenaires extérieurs et l'équipe pédagogique, dont on fait partie finalement...

De même, les entités "RASED" ou "Ecole" sont plus facilement identifiées dans leurs spécificités que dans leur capacité à nouer des relations et à résoudre des difficultés ensemble.

E59 Charlotte A2 p. 762

Chacun a bien sa place ce qui fait que quand les parents ont affaire à l'un ou à l'autre membre de l'équipe, ils savent quoi attendre et ils savent ce que chacun, avec sa spécificité, peut proposer – rééducateur, maître E, psychologue. C'est pour ça que le mot explications est très important au niveau du RASED. Vraiment, il ne faut jamais hésiter à redire comment fonctionne un RASED, ce que chacun peut faire et quel type de réponse on peut apporter. Là aussi, c'est la base. Si les

⁴⁵⁴ Actuellement aucune mesure ne permet d'imposer véritablement un partenariat. On pourrait imaginer des règles incitatives (cf. la bientraitance du personnel enseignant pp. 412-415), voire coercitives en cas de non-respect de cette forme de travail, telle par exemple une diminution de salaire.

gens n'ont pas compris à quoi on sert, ils vont être soit déçus par rapport à des demandes où ils n'auront pas ce qu'ils souhaitent, soit seuls parce qu'ils ne vont pas forcément s'adresser à un membre du RASED dans l'école au moment où il se passe tel ou tel problème pour un enfant.

La place à tenir ne peut se fonder uniquement sur l'opposition spécialisé / non spécialisé. Cette catégorisation induit en effet facilement l'image d'un personnage dispensant "la bonne parole" et d'un autre la recevant, tout comme l'enseignant nourrit l'enseigné. La place à occuper doit aussi tenir compte d'une similitude : tout maître est aidant, qu'il soit spécialiste de l'aide en classe ou d'une aide spécifique. C'est, in fine, dans la tension entre ces deux directions où chacun peut expérimenter une complémentarité non feinte que s'enracine une véritable vie d'équipe. Mais cet équilibre entre la distance, comme spécialiste possédant un savoir et des compétences spécifiques, et la proximité, comme collègue aux prises avec la difficulté, est en réalité rarement mis en valeur dans le discours recueilli. La définition de la place des différents acteurs ne peut pourtant faire l'impasse de la position dynamique à tenir par chacun.

La place de l'inspecteur par rapport au RASED est également très importante à délimiter. Elle nécessite une explicitation et une régulation constante. A la fois distante et proche des équipes éducatives, elle présente une tension naturelle analogue à celle des spécialisés. L'équilibre entre les deux extrêmes relève d'une stratégie de management qui conjugue direction ferme et prise en compte réelle des besoins et attentes du personnel. Par exemple, Régis en illustre les deux composantes⁴⁵⁵ :

E14 Régis A1 p. 209

Comment considérez-vous votre rôle au sein du RASED ? Je vais être cru : c'est moi le patron... parce que je ne veux pas que le RASED soit autonome, je ne veux pas qu'il soit coupé des écoles. Je ne veux pas qu'il se sente seul non plus. (...) C'est plutôt moi qui défends le réseau parce que... comment dire... certains membres du réseau ont été carrément agressés par certains enseignants. (...) Je tiens aussi à ce que les enseignants sachent que je suis derrière le réseau d'aides.

Le soutien approprié permet d'établir un climat de confiance mutuelle. Les demandes, de part et d'autre, débouchent sur des dialogues constructifs et ont toute chance de donner lieu à des actions auxquelles chacun adhère.

E59 Charlotte A2 p. 764

On a une réunion avec [l'inspecteur] prochainement pour savoir ce qu'il attend du réseau et voir comment on pourra négocier les diverses interventions possibles d'un réseau d'aide. On a préparé un peu les choses en se mettant d'accord sur ce qu'on acceptera de faire ou de ne pas faire.

Comme le laisse entendre la détermination sous jacente à cet exemple, la qualité du partenariat se construit sur le fil du rasoir. Fruit d'une considération et d'un respect réciproques, elle répond aussi à un leadership délibérément démocratique⁴⁵⁶.

E60 Clémence A2 p.782

⁴⁵⁵ Replacés dans l'ensemble de l'entretien, ses propos à l'emporte-pièce relèvent plus du souci d'être entendu que d'une position fantasmatique de père tout puissant.

[L'IEN]est toujours disponible pour nous rencontrer, soit un, soit deux, soit tous. Elle n'a pas peur de se mouiller avec nous, ça on apprécie beaucoup et elle met des réponses dans la possibilité de ses moyens, soit elle dit non parce que ça ne lui va pas mais en général on trouve des choses possibles. (...) En ce moment, sur une école, il y a un problème d'effectifs d'enfants très en difficulté, on est en train d'imaginer une nouvelle façon de fonctionner, de créer une classe passerelle. Le réseau a posé les problèmes, elle nous a reçus. On a eu un temps de travail commun pour essayer de mettre les choses en place et après les directeurs sont venus pour travailler cette idée qui pourrait naître...

La place de l'IEN au sein des RASED ne peut se réduire à un poste de gestion administrative. Elle se définit au contraire au carrefour du contrôle et de l'animation, dans l'arbitrage de conflits et la dynamisation d'une collaboration à différents niveaux toujours à réactiver.

2. 2. L'étayage d'un engagement participatif

Pour être efficaces, les connexions réclament une attente active de part et d'autre : l'espérance de la rencontre se prépare dans un engagement réciproque, fait de motivation et d'implication. Les motivations personnelles gagnent à s'agrèger les unes aux autres pour nourrir une dimension collective et se concrétiser dans une implication participative. Pour ce faire, un étayage au moyen de "bienveillance", c'est-à-dire d'un ensemble de mesures témoignant d'une reconnaissance des personnes et de leur travail, s'avère indispensable.

2.1.1. La motivation : d'individuelle à collective

La motivation des participants fait partie des données initiales d'une situation de difficulté. Or, elle est rarement examinée. Si elle se perçoit assez aisément au niveau de personnes considérées isolément, elle disparaît souvent au niveau des groupes dont le devoir est de faire équipe. Les raisons fréquemment invoquées portent sur l'individualisme ambiant, "symptôme et cause du blocage devant un fonctionnement collectif"⁴⁵⁷ d'après Gérard Mendel, "suicide culturel"⁴⁵⁸, selon l'expression sans nuance de Patrice Ranjard. Au-delà de ces constats, l'étude conceptuelle de la motivation nous permet d'identifier ce qui conduit les enseignants généralistes à collaborer avec les enseignants spécialisés et vice versa.

Le verbe motiver, *qui met en mouvement*, apparaît au XVIIIème. Il vient du latin *movere*, *motus*, *mouvoir*, *se mouvoir* et *motivus*, *relatif au mouvement*. Il donne seulement au XXème siècle le mot dérivé "motivation" construit à partir du suffixe -ation, qui indique

⁴⁵⁶ LEWIN K. (1971) *Psychologie dynamique*, Paris, PUF. Lewin dégage trois ambiances possibles : anarchique, autocratique et démocratique. Seule la dernière est suffisamment contenante et ouverte pour permettre une réelle collaboration.

⁴⁵⁷ MENDEL G. (1996) Préface p. 8 in RANJARD P. (1997)

⁴⁵⁸ RANJARD P. (1997) *L'individualisme, un suicide culturel, les enjeux de l'éducation*, Paris, L'Harmattan

l'action permise par le verbe. Il signifie étymologiquement le lien entre la mise en mouvement et le motif qui l'explique.

La motivation, selon J.Nuttin, peut être appréhendée à partir des relations entre l'individu et le milieu sur lequel il agit. "C'est dans ces relations qu'on essayera de trouver le dynamisme qui est à la base du fonctionnement de l'être vivant et donc de son comportement." ⁴⁵⁹ Ce dynamisme se concrétise dans la transformation de besoins initiaux qui se canalisent en buts et projets spécifiques. Le terme de besoin recouvre ici une signification particulière. Il répond au "fait constatable que certaines relations avec telle ou telle catégorie d'objets ne sont pas, pour l'individu de simples relations de faits mais des relations préférées ou même requises en ce sens concret que leur absence dérange le fonctionnement – soit physiologique, soit psychologique – de l'individu et déclenche, chez lui, une activité qui, effectivement, se dirige vers la réinstallation de la relation préférée" ⁴⁶⁰. Il se définit ainsi comme le déclencheur de la relation choisie et dépend étroitement de l'objet convoité, par exemple la nourriture, la considération sociale ou l'affection. Dans les entretiens, la notion de besoin est repérable dans "l'envie" de travailler des professionnels, qu'ils soient spécialisés ou généralistes.

E52 Murielle A2 p. -681

En règle générale on essaie de faire des conseils de cycle, trois fois dans l'année, le réseau plus un cycle, en début d'année, à mi-année en février et en fin d'année. Il y a tous les intervenants du réseau sur l'école, systématiquement. Là, on est deux maîtres G, un maître E et la psychologue. On est déjà quatre plus les maîtresses. Et à chaque réunion, on fait le point sur chaque enfant. On le fait systématiquement avec toutes les écoles où on intervient. C'est nous qui fixons les dates. Ils viennent ou ils ne viennent pas. - Est-ce qu'il y a des absences fréquentes, des réticences ? - Non, ça se passe bien. En début d'année, elles ont déjà envie... Comment dire ? Elles sentent qu'elles ont des enfants en difficulté dans la classe. Alors elles sont présentes. Au premier conseil de cycle on commence à étudier les cas, oui, je pense qu'elles sont là parce qu'elles ont des enfants en difficulté, elles cherchent des soutiens... Elles ont besoin d'aide, les maîtresses aussi. En principe ça se passe bien. On n'a pas eu de conseil de cycle supprimé. Je pense que les maîtresses ont besoin de parler, déjà, et puis peut-être d'entendre aussi ce qu'on en pense, "un autre son de cloche" et puis peut-être aussi qu'il y ait des décisions prises, des propositions, qu'elles ne soient pas seules à les prendre.

L'état de besoin pousse le sujet à résoudre la tension pénible qui l'accompagne. Il déclenche la mise en marche du système cognitif : "Que faut-il faire ? Quel but faut-il atteindre ?" Ce constat, rapporté à l'exemple ci-dessus, montre que le préalable à toute coopération entre RASED et enseignants relève d'une connaissance : En quoi consiste la collaboration ? Pour quelle finalité ? Qu'attend-on les uns des autres ? Comment peut-on le réaliser ? Si le sujet ne dispose pas de moyens concrets pour y répondre, il "développe progressivement une certaine incapacité d'action, même lorsque plus tard la situation

⁴⁵⁹ NUTTIN J. (1980) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 3^{ème} édition 1991, p. 101

⁴⁶⁰ Ibid. p. 34

objective a changé" ⁴⁶¹ . Le flou et l'ignorance ont tendance à nourrir un imaginaire riche en dangers et à provoquer ainsi malaise, fuite ou retrait. Si au contraire le professionnel peut imaginer une issue à son problème, son élan se concrétise dans un but, "prendre en compte les élèves en difficulté et les aider activement" qui oriente son comportement personnel vers un projet. Dans ce mouvement, il travaille d'abord "à lui-même", "il se développe par et dans ce qu'il fait" ⁴⁶² . L'aspect dynamique et directionnel – sélectif ou préférentiel – de son comportement relève essentiellement d'une composante interne à sa personne.

Dans la situation décrite par Murielle, le but commun à tous fait reliance. Il oriente ainsi chaque comportement personnel dans une direction commune, une signification partagée et une organisation structurée. Les individualismes se nouent momentanément dans un accord collectif. Les "décisions", les "propositions" de même que les projets d'action qui en découlent ne sont pas l'œuvre d'un seul mais le produit d'une équipe. Chacun peut s'approprier une part de la mise au monde du programme retenu. Chacun a également sa part de responsabilité dans le suivi à assurer ultérieurement. Au contraire, quand le travail à exécuter consiste à collaborer à la réalisation de projets conçus par d'autres ⁴⁶³ , l'initiative personnelle et la participation directe ne sont plus qu'un leurre. La motivation intrinsèque disparaît au profit d'une autre, extrinsèque, insuffisante à alimenter un engagement suffisant. "Le décalage entre le projet personnel et le travail concret que l'on doit exécuter semble être le facteur essentiel dans le conflit motivation-travail. Le "plaisir de causalité" et qui normalement devrait être associé au travail ne peut accompagner une activité qui est perçue comme un moyen imposé par d'autres pour la réalisation de leurs propres projets" ⁴⁶⁴ .

Le passage d'une motivation individuelle à son intégration dans une dimension collective implique des pertes de satisfactions connues pour des gains hypothétiques et inconnus. Le sujet doit abandonner une certaine indépendance et liberté : seul, à la marge d'une équipe, il peut en effet faire ce qu'il veut quand il veut à l'intérieur de contraintes intangibles décidées par l'administration centrale. Il doit aussi perdre un pouvoir personnel relatif sur les élèves : isolé, il peut exercer dans un lieu où il édicte sa loi, puisque la séparation des pouvoirs, fondement de la démocratie, n'est pas fréquemment instituée en classe. L'amenuisement volontaire de la liberté et du pouvoir ne peut être consenti que dans l'espérance d'une prime de plaisir. "La perte est compensée mais par des satisfactions d'un tout autre niveau concernant l'humain adulte et socialisé, bien plus que l'enfant isolé qui est en lui" ⁴⁶⁵ . Le bénéfice escompté tient aux avantages liés aux interactions de groupe, à l'aide cognitive et décisionnelle qu'elles représentent.

⁴⁶¹ Ibid. p. 254

⁴⁶² Ibid. p. 194

⁴⁶³ Voir les exemples où le projet de travail est imposé par les spécialisés pp. 296-297

⁴⁶⁴ NUTTIN J. (1980) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 3^{ème} édition 1991, p. 197

⁴⁶⁵ RANJARD J. (1997) *L'individualisme, un suicide culturel*, Paris, L'Harmattan "Les enjeux de l'éducation", p. 353

L'enseignant peut alors dépasser sa culpabilité ou son sentiment d'impuissance. Le profit espéré est également relatif à la dimension éthique de respect inconditionnel de l'autre introduite par l'abandon du pouvoir à tonalité totalitaire. Les maîtres peuvent ainsi prendre le risque de montrer leur dénuement sans crainte d'être jugé, oser exister comme personne et non seulement comme professionnel, et par suite faire preuve d'implication conséquente.

2.1.2. L'implication : de marginale à managériale

Le mot implication apparaît en français au XIX^{ème} siècle. Il est issu du latin *plectere*, *plexus*, *entrelacer* auquel se rattache *implicare* *plier dans*, *envelopper*. Etymologiquement, il signifie l'action d'impliquer, c'est-à-dire le fait de se plier dans, de se mêler à, de s'engager dans une affaire. Si la motivation donne l'impulsion nécessaire à une mise en mouvement, l'implication en traduit concrètement la vitalité.

Là encore, le recours à la théorie des organisations peut être éclairant. Dans toute entreprise ou institution, l'implication du personnel peut être estimée et rapportée à des pourcentages de population. Statistiquement, les constats pour l'industrie varient peu. Marcus Buckingham et Curt Coffman⁴⁶⁶ présentent par exemple des résultats proches de "1/4 ; 1/2 ; 1/4". Pour eux, environ 26 % des collaborateurs sont loyaux et impliqués, 55 % sont peu impliqués et se contentent de faire le minimum, 19 % sont mécontents ou indifférents. Cette dernière catégorie regroupe ceux qui vont à contre-courant de l'idéologie générale et qui développent une implication soit trop envahissante voire "délinquante", soit nettement insuffisante pour donner vie à une véritable forme de collaboration.

Quels sont les enseignants et IEN vraiment "pris" dans des liens entre RASED et Ecoles ? Comment les reconnaître ? A travers les entretiens se dégagent quatre modalités d'investissement : marginale, consultative, participative, managériale.

L'implication marginale, qui concerne la plupart des indifférents, est souvent formalisée et va parfois jusqu'au rituel. Elle se traduit par des activités de type administratif – affichage des coordonnées – ou informatif - présentation du RASED en conseil d'école – avec quelquefois des demandes de rencontres ponctuelles. Les enseignants généralistes dans ce cas par exemple semblent considérer le dispositif d'aides pratiquement inexistant et inopérant. Certains hésitent à poser des questions, à se plaindre ou à faire des demandes, même s'ils ne sont pas d'accord avec les secteurs d'intervention prioritaires. Estimant le RASED inaccessible, ils s'en désintéressent par manque de connaissance ou divergence de valeurs et ne provoquent pratiquement jamais de conflit.

L'implication consultative est le fait de la majorité. L'équipe d'école fait alors régulièrement appel au RASED, dans un rapport de "soumission". Les entrevues sont plus fréquentes et plus diverses, avec une forte proportion de rencontres informelles. Les spécialisés ont un rôle prépondérant. Ils décident des prises en charges et assurent l'élaboration des projets, l'examen des progrès réalisés et l'organisation des activités

⁴⁶⁶ BUCKINGHAM Marcus, COFFMAN Curt(2001) *Manager contre vents et marées* (First, Break all the rules) Ed Village mondial

futures. Prenant toute la place, laissée vacante par leurs collègues ou gommée par leur conception du travail coopératif, ils étouffent toute symétrie dans les rapports professionnels.

E52 Murielle A2 p. 684

Les objectifs sont élaborés en synthèse de réseau. Ensuite on les propose à l'enseignant et on voit avec lui ce qu'il peut faire dans sa classe. Ce n'est pas toujours évident d'ailleurs. Et l'inspecteur voudrait qu'on prenne un enfant en aide seulement quand l'enseignant a, lui, mis des choses en place dans sa classe avant d'en venir à une aide E ou G. (...) Il pousse à trouver des solutions en classe, pour que le réseau ne soit pas là pour tout faire.

L'implication participative répond à l'idéal souhaitable. Elle désigne un bon degré d'investissement dans les actions de collaboration qui permettent aux enseignants spécialisés comme aux généralistes de mieux aider les enfants dont ils partagent la responsabilité. Dans cette perspective, l'équipe d'école et le RASED travaillent comme partenaires "à pouvoir égal" au profit de l'ensemble des élèves de l'école et pas seulement des élèves pour lesquels les difficultés sont déjà avérées. Cette position souligne la réciprocité des échanges entre enseignants. Chaque sous-groupe professionnel reconnaît qu'il a beaucoup à apprendre de l'autre et dans le même temps apporte ses compétences en matière de conduite de réunion, d'analyse de situation, d'élaboration de projet etc. De ce fait, toutes les ressources existantes sont mobilisées en vue de l'action. Il en résulte une satisfaction partagée, où chacun se sent utile et important.

L'implication managériale marque l'engagement le plus actif. Elle est du ressort de l'IEP et du directeur d'école, à condition que chacun occupe respectivement la place désignée par l'institution. Elle consiste à établir un cadre organisationnel et à insuffler le dynamisme nécessaire à l'engagement de tous sur un mode participatif. "Créer la motivation, l'adhésion, l'enthousiasme, la mobilisation, est devenu l'un des pôles essentiels du manager en général, du chef d'établissement scolaire en particulier. A travers l'élan obtenu, certes, il ne provoquera pas (ou rarement) les changements d'esprit mais il les favorisera. Les promoteurs de la démarche de projet attendent du management participatif que tout le monde mouille sa chemise"⁴⁶⁷. En cas de défaillance d'animation par l'un et/ou l'autre de ces professionnels, n'importe quel membre du RASED ou d'une école peut déborder de ses prérogatives et s'aventurer sur un versant à composante totalitaire ou marginal. Parfois, la dissidence peut être contenue par une partie de l'équipe qui fixe des règles de fonctionnement et les fait respecter. C'est alors un fonctionnement collégial démocratique qui prévaut.

E59 Charlotte A2 p. 768

Quelqu'un n'a pas voulu faire passer les bilans de grande section maternelle en début d'année alors que jusqu'à maintenant ça se faisait. Chaque instituteur de grande section le demande chaque année parce qu'ils trouvent ça très intéressant. Cette personne a refusé de les faire donc les maîtres E des autres écoles ont dû venir aider le collègue qui était sur l'école de base à faire passer

⁴⁶⁷ BOUVIER A. (1994) *Management et projet*, Paris, Hachette éducation, p. 85

ces bilans et on s'est dit après coup : "Ce n'est pas possible. Si une personne n'est pas d'accord avec quelque chose qui a été décidé en commun, où est-ce qu'on va aller ?". On a mis tout ça à plat et on a décidé que la loi de la majorité l'emportait au niveau des décisions de fonctionnement de RASED. C'est un exemple... C'est le gros truc qui a mobilisé les gens, qui ont eu des heures à faire en plus, sur leur temps à eux, sur leurs écoles pour aller faire ces passations qui sont toujours un peu longues.

Parfois, la prise de pouvoir abusive de l'un des protagonistes suscite des heurts entraînant la rupture de toute collaboration et la suppression de toute intervention. Certains enseignants par exemple peuvent s'associer pour lutter contre la forme de travail "réglementaire" du RASED. Leur solidarité n'existe que dans une perspective de résistance : ils forment alors "la communauté délinquante"⁴⁶⁸ - décrite par Michel Crozier – qui cherche à protéger le professionnel individualiste et à stériliser le groupe. Ce choix rejoint finalement l'implication marginale, à un degré zéro.

E59 Charlotte A2 p. 769

Dans les années antérieures, on a eu un problème avec une école qui n'a pas du tout voulu que le réseau intervienne comme nous on l'entendait, qui demandait en fait uniquement des maîtres supplémentaires pour animer des ateliers avec lesquels ils fonctionnaient, des ateliers purement pédagogiques, qui n'avaient rien à voir avec autre chose. Donc, c'était très difficile de fonctionner avec eux, ce qui a fait que la dernière année des trois ans, les rééducateurs et maîtres E n'y sont plus allés sur cette école, d'un commun accord. On a mis à plat avec l'équipe des enseignants ce qui se passait et qui n'allait pas. Chaque fois qu'un rééducateur ou un maître E allait chercher un enfant, c'était des soupirs de la part de l'enseignant ou "encore", "ça dérange, tu vois bien qu'on est en train de faire une activité"... Ce n'était plus possible de fonctionner comme ça.

L'engagement souhaitable pour tous est de type participatif, avec un aspect managérial pour l'IEN et, dans une proportion moindre, pour le directeur d'école. L'accroissement du nombre de professionnels convenablement impliqués nécessite quelques réajustements. Aussi allons-nous proposer quelques suggestions en ce sens.

2.1.3. La "bientraitance" du personnel enseignant

La motivation et l'engagement sont étroitement dépendants des marques de reconnaissance des supérieurs ou des pairs.

E26 Luc A1 p. 364

"Il y a réussite pour le rééducateur, le maître E ou le psy quand il a sa place reconnue comme professionnel".

Le manque d'estime, le peu de confiance dont se plaint par exemple le personnel de RASED sont des signes alarmants à prendre en considération.

E49 Pierre-Yves A2 p. 647

Il y a aussi ce climat permanent de suspicion qui est toujours très pesant. Il faudrait que l'institution croie en nous, qu'elle arrête les injonctions paradoxales.

⁴⁶⁸ CROZIER M. (1971) *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le seuil, Points, p. 268

"On a besoin de vous, on vous paie et puis en même temps, on menace votre existence, on met en doute votre travail et votre efficacité, on ferme vos postes etc." C'est usant. Y'en a marre... On fait avec nous comme certains maîtres font avec leurs élèves en difficulté. C'est dit de façon à peine déguisée : "tu touches là où ça fait mal, bon, mais qu'est-ce que j'aime que tu sois là pour te faire payer mon malaise"..

Le défaut de considération se manifeste dans des situations touchant directement la professionnalité. Les efforts personnels de formation, sanctionnés par des diplômes, ne comptent par exemple pour rien.

E57 Myriam A2 p. 748

Je trouve que l'institution a parfois des comportements qui disqualifient les professionnels et ça c'est scandaleux... Disqualification des maîtres E, disqualification de la formation de psychologues scolaires. (...) Dix ans après avoir quitté une classe, j'ai dû passer le concours de professeur des écoles... j'avais un DESS, un DEA et j'étais toujours institutrice spécialisée ! J'ai dit stop... Mais j'estime que l'institution m'a usée parce qu'elle a tenté de me disqualifier jusqu'au bout en me maintenant dans un cadre B alors que j'avais fait des efforts pour remettre en question mes pratiques (...) Comment peut-on vouloir construire l'école du XXIème siècle en méprisant son personnel comme ça ? C'est l'école qui fabrique la société de demain. Les enseignants devraient être reconnus.

Le terme d'usure revient fréquemment. Les enseignants spécialisés s'estiment bafoués dans leur statut et leur identité professionnelle. Leur droit à exercer, acquis officiellement, est souvent remis officieusement en question. N'est-ce pas là une atteinte récurrente portée à leur légitimité ? Or, comme l'affirme Paul Fustier, "la légitimité dans la sphère professionnelle permet d'exercer une pratique de droit (et non de fait) sans être à la merci d'une réaction violente (hiérarchique ou collégiale) qui condamnerait cette pratique. La légitimité, c'est voir sa formation, ses diplômes reconnus comme donnant le droit d'exercer ; c'est voir des pratiques professionnelles reconnues comme participant à la réalisation de la tâche princeps de l'institution (...). Etre légitimé, c'est avoir le droit de faire et de se sentir en sécurité"⁴⁶⁹.

Pour nombre d'entre eux, le manque d'évaluation de leur travail participe de cette suspicion générale. L'inventaire et l'estimation du service apporté, non seulement aux élèves mais à l'ensemble du système, constituerait une marque d'intérêt et par suite un premier élément de reconnaissance.

E55 Albert A2 p. 721

Les seules évaluations que l'on ait, les seules qui peuvent être pertinentes, insuffisantes, ce sont les évaluations quantitatives, ça c'est certain. Mais c'est tout. Il manque cruellement pour l'institution des évaluations qualitatives – parce qu'ils nous paient donc ils ont le droit de savoir ce que l'on fait mais surtout, surtout pour nous. Et c'est peut-être ce qui est à l'origine d'un certain malaise parce que je crois que même si on est consciencieux comme professionnels, je crois que l'on a besoin, comme tout le monde, que l'on nous prouve quelquefois

⁴⁶⁹ FUSTIER P. (1999), *Le travail d'équipe en institution*, Paris, Dunod, page 159

que l'on fait du bon travail ou que l'on nous montre parfois que l'on ne fait pas du bon travail

Toute évaluation est une opportunité d'apprendre et de progresser. Positive ou négative, elle constitue dans tous les cas une base d'appréciation sur laquelle s'appuyer, soit pour creuser davantage la voie choisie, soit pour modifier ce qui ne convient pas. Comme le souligne G. de Landsheere "l'expérience montre que les enseignants sont, pour la plupart, toujours heureux d'être mis en situation de pouvoir encore mieux faire leur métier"⁴⁷⁰.

La "bientraitance" qui pourvoie à cette amélioration se révèle aujourd'hui urgente, à travers trois partis pris fondamentaux : sortir du courant qui pousse à rechercher les faiblesses individuelles pour les combattre, récompenser le talent de façon adéquate, miser sur les forces et talents personnels.

Traquer les défauts est peu efficace : selon un constat récurrent, le changement d'un individu à partir de cet agir est rarement majeur et réclame une énergie sans rapport avec le résultat. Par contre, les aspects financiers – salaire et conditions de travail – semblent constituer un principe actif incontesté.

E13 Guy A1 p. 195

"Si on donne aux gens une meilleure rémunération, des moyens convenables en locaux, en mobilier, en matériel, on peut postuler qu'ils pourront trouver des moyens pour se réunir autour des enfants et se partager des projets et pour aménager des modes d'intervention auprès de ces enfants-là."

Au-delà d'un émolument satisfaisant, la rétribution psychique et pécuniaire des bons résultats s'avère indispensable. Aujourd'hui tous les professionnels sont placés quasiment à égalité quelle que soit la qualité des services effectués. Ce lissage équivaut à privilégier ceux qui s'impliquent peu, mal, voire pas du tout. A quoi bon dépenser du temps et de l'énergie alors que tant d'autres traînent les pieds, en font le minimum et disposent même d'un salaire horaire plus confortable ? Disposant d'un capital "temps de loisirs" plus important, ils paraissent même gagnants... Ce raisonnement, appliqué non à l'individu mais à la dimension d'équipe est encore plus dissuasif. Si les résultats de groupe, à l'échelle d'une école, commencent à être pris en considération par les inspections collectives, ceux qui mettent en scène le fonctionnement en réseau RASED/écoles restent pratiquement inexistantes. De plus, quand la reconnaissance apparaît, elle se cantonne à des félicitations, une estime et une admiration non feintes, des encouragements à poursuivre etc. Or, limitée à un gain personnel psychique, elle ne touche que ceux qui sont prêts à s'en contenter. Ainsi paraît-elle dans la nécessité d'être révisée. Par comparaison, dans le domaine industriel - en particulier le système Kanban - il serait inconcevable de ne pas récompenser les réussites d'équipe par un avantage en espèces ou en nature. Pourquoi, par exemple, ne pas pouvoir imaginer un système de primes lié au différentiel "situation de départ / situation d'arrivée" ? Pourquoi ne pas favoriser le travail d'équipe en attribuant certains postes non au vu du seul barème mais par cooptation - ou au minimum pondération entre les deux ?

Il est sûr que les résistances syndicales actuelles concernant les promotions au mérite et les postes à profil tendent à différer les réponses positives à ces questions. Les

⁴⁷⁰ DE LANDSHEERE G. (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, p. 135

conséquences en sont lourdes pour l'ensemble des acteurs faisant preuve d'un fort engagement. Le traitement égalitaire des services rendus conduit à une forme de maltraitance à leur égard, assimilée à de l'indifférence voire du mépris. Au final, c'est surtout l'ensemble du système qui se trouve fonctionnarisé dans une inertie dommageable à tous.

La "bientraitance" des enseignants requiert également un engagement managérial des supérieurs, misant avec confiance sur les forces de créativité du personnel et favorisant la synergie des activités sur le terrain.

E01 Thomas A1 p. 54

Je leur laisse là une relative autonomie parce que ce sont des gens que je connais, à qui je peux faire confiance...

Si la confiance en l'autre est la base de tout investissement possible, l'accompagnement du travail est non moins important. Sur ce point, les réflexions de Maurice Niveau à propos de l'administration centrale peuvent aisément se transférer à tous les échelons du système éducatif : "Trop souvent, les fonctionnaires vivent leur fonction en appliquant des textes beaucoup plus qu'en essayant de régler les problèmes des usagers. (...) Un grand commis de l'Etat qui dirige un service important n'écrase pas ses collaborateurs mais les motive, les mobilise, les encourage en vue de travailler vite et bien pour régler les problèmes. La qualité du service n'est jamais fonction de la quantité de travail effectué mais de la capacité à atteindre les objectifs. Pour cela les responsables des services doivent faire confiance à leurs collaborateurs et leur permettre de s'exprimer librement"⁴⁷¹

Ce qui est prévaut pour les RASED et les équipes enseignantes, s'applique aussi aux IEN. Qu'en est-il de leur "bientraitance" ? Que gagnent-ils vraiment à s'investir dans le pilotage des RASED ? La responsabilité d'une organisation à la fois transversale et pyramidale s'avère difficile et peu gratifiante, en dehors du bénéfice personnel lié au "bel ouvrage"...

2. 3. Le développement d'une culture commune

Comme nous l'avons vu dans la partie historique, le passage du GAPP au RASED s'est fait dans le but de couvrir la totalité du territoire, sans accroissement significatif des moyens. A cette époque, le travail entre RASED et Ecoles a été programmé dans le non-examen préalable du fonctionnement requis. Aucune réflexion théorique n'a précédé, ni n'a étayé suffisamment, les pratiques plus collectives et plus cohérentes qui devaient s'ensuivre. Le personnel a encore souvent la charge aujourd'hui de s'accompagner lui-même et de développer une culture commune pour les nouveaux enseignants qui rejoignent la profession. Cette culture comprend une priorité donnée à la notion d'équipe, réunie autour d'un projet d'école global⁴⁷² agglomérant de multiples projets individualisés pour les élèves. Elle comporte aussi une composante éthique majeure en faveur de

⁴⁷¹ NIVEAU M. (1996) *Les politiques et l'Ecole : entre le mensonge et l'ignorance*, Paris, ESF, p. 117

⁴⁷² qui résulte de l'orchestration entre le projet de RASED et le projet d'école.

l'intégration de tous dans le tissu scolaire, considérée à travers le concept nouveau d'inclusion.

2.3.1. Une culture du "travail en équipe" à construire

L'introduction de la notion d'équipe à l'école primaire, plus particulièrement liée au projet d'école et à la mise en place des cycles, est relativement récente. Côté RASED, le fonctionnement en équipe est fréquemment présenté comme effectif, allant de soi, susceptible d'entraîner les généralistes dans son sillage ; côté Ecole, il est réclamé quand il a déjà été expérimenté de façon positive.

E59 Charlotte A2 p. 762

Pour moi, un RASED, c'est avant tout une équipe qui fonctionne - rééducateurs, maîtres E et psychologues - et qui travaillent ensemble soit en mini RASED sur les mêmes écoles où interviennent rééducateur, maître E et psychologue et puis en RASED au sens large sur la circonscription, c'est-à-dire tous les rééducateurs, tous les maîtres E et tous les psychologues de la circonscription. (...) Ça c'est l'équipe elle-même et puis l'inspecteur nous demande un travail d'équipe avec l'équipe de circonscription, c'est-à-dire lui-même et les conseillers pédagogiques.

E56 Marie-Rose A2 p. 727

Le travail en RASED, c'est vrai que c'est un travail d'équipe mais pas uniquement d'équipe de RASED. Que le RASED se réunisse, qu'il ait sa synthèse toutes les semaines pour discuter des cas d'enfants, c'est sûrement nécessaire mais ça ne m'intéresse pas énormément. Pour moi le RASED, c'est une synthèse avec les enseignants, c'est l'équipe du RASED et les enseignants pour constamment construire ensemble, pour voir ensemble la situation. C'est un outil qui rassemble, c'est un outil qui relie... qui doit essayer de maintenir une équipe pédagogique. Je crois vraiment qu'actuellement pour que les enseignants tiennent le coup dans l'école pour qu'ils y soient bien et qu'ils aient envie d'inventer, il faut qu'ils travaillent en équipe. Et le rôle du RASED, c'est aussi d'alimenter ce travail d'équipe, d'en maintenir l'équilibre.

Les bénéfices pour ceux qui l'expérimentent sont nombreux : satisfaction du devoir accompli, sentiment de plus grande efficacité professionnelle, reliance c'est-à-dire disparition de l'isolement et solidarité, gain d'ordre personnel quand "ça parle"...

E48 Gregory A2 p. 634

Dans l'équipe de réseau il y a un minimum de paroles, d'échanges... On n'est pas seul. Quand on met en place une aide, qui met en place l'aide ? Ce n'est pas moi, c'est le réseau qui a déterminé tel type d'aide, c'est le réseau qui est maître, qui en a la maîtrise, qui suit l'évolution de cette aide... C'est une force formidable, l'assurance d'une plus grande compétence

E70 Marion A2 p. 860

[Faire équipe avec le réseau], ça rassure. Si les progrès sont là, c'est très encourageant. Et si les rééducatrices ont des difficultés elles aussi, on se sent moins seul, on se dit qu'on est ensemble dans le même brouillard

Mais les avantages d'un travail d'équipe ne sont perceptibles que par ceux qui le tentent et qui s'impliquent un minimum. "Les professeurs qui sont enfermés dans la situation du

système traditionnel ne connaissent pas l'existence de ces satisfactions. Tant qu'on ne les a pas vécues, on ne peut se les représenter de façon vivante"⁴⁷³ précise Partrice Ranjard. Tous les auteurs s'accordent pour affirmer que les seules injonctions extérieures, par les circulaires institutionnelles par exemple, sont impuissantes à convaincre. Le recteur Maurice Niveau a des mots forts pour le dire : "On n'a pas pris conscience de la portée très limitée de l'écrit qui n'est pas un bon moyen de communication pour l'action stratégique. Les ministres devraient comprendre que les rédacteurs de textes sont nuisibles car, dans une société aussi complexe que la nôtre, les seuls supports des messages motivants et mobilisateurs sont la parole et le visage"⁴⁷⁴. Encore faut-il y ajouter un débat contradictoire qui autorise en permanence la liberté d'expression"⁴⁷⁵. Si l'écrit à lui seul se révèle incapable de mobiliser les acteurs, la parole ne peut cependant le remiser : elle en est simplement le catalyseur indispensable.

Pour la majorité des professionnels, la culture du travail en équipe reste parcellaire et semée de contradictions : elle croise à la fois des exigences institutionnelles ambivalentes et des impératifs locaux variables. Son développement passe par la construction de compétences en matière de conceptualisation, de planification et de communication. De nombreuses pratiques méritent ainsi d'être re-pensées : organisation des rencontres, conception et mise en place de procédures, gestion du temps, conduite de réunion, contenu des échanges, évaluation des actions conduites etc.

Si les rencontres semblent toutes avoir le même but - faire le bilan de la situation et décider des aides, les actualiser ou les arrêter - elles peuvent être programmées, ne pas l'être ou combiner les deux possibilités

E50 Marguerite A2 p. 660

Il y a des rencontres formelles et informelles. C'est un petit peu faire l'état des lieux de comment ça se passe à ce moment-là en classe et ailleurs

E46 Olga A2 p. 604

"Tout dépend des périodes et des situations. Il y a des rencontres informelles pour discuter de l'évolution de l'enfant comme il y a des rencontres formelles qui sont décidées à l'avance pour faire le point. En plus il y a des rencontres maître E seul avec l'instit à certains moments et des rencontres réseau et instit pour certains projets de groupe, quand il faut modifier les groupes."

Les rendez-vous formels regroupent les synthèses de RASED avec présence ou non des généralistes, les conseils de cycle ou de maîtres, les réunions enseignant de la classe/membre(s) du RASED. Les formes, les fréquences et contenus de ces échanges se caractérisent par leur variabilité. Ils peuvent suivre les instructions officielles, les interpréter ou s'en écarter notablement. Ces fluctuations dénotent une initiative certaine des acteurs mais aussi un manque de formation conventionnelle identique pour tous. Par exemple, la teneur des synthèses peut s'approcher d'une permanence d'écoute,

⁴⁷³ RANJARD P. (1997) *L'individualisme, un suicide culturel, les enjeux de l'éducation*, Paris, L'Harmattan p. 352

⁴⁷⁴ C'est nous qui soulignons.

⁴⁷⁵ NIVEAU M. (1996) *Les politiques et l'Ecole : entre le mensonge et l'ignorance*, Paris, ESF, p. 133

ressembler à un conseil de cycle ou une analyse de pratique, traiter des demandes d'aide, préparer d'autres réunions etc.

E54 Nadège A2 p. 705

Un constat qu'on a fait, c'est qu'on a très peu débattu des cas d'enfants en synthèse. On est bouffé par l'institutionnel et par les situations qui déboulent comme ça à tout bout de champ. (...) Ça peut être un maître qui va monter nous parler d'une situation difficile qu'il a rencontrée dans sa classe parce que les enseignants savent qu'on est en synthèse ici le mardi et le jeudi. Ils n'hésitent pas à venir nous trouver pour parler de situations difficiles pour eux. Il y a aussi tout ce qui est institutionnel, l'organisation du travail du réseau, l'organisation des rencontres avec les gens extérieurs, préparation des réunions de cycle dans lesquelles nous allons intervenir.

E59 Charlotte A2 p. 763

Certaines fois, les enseignants sont invités aux synthèses, surtout quand ils le demandent. D'autres fois, c'est nous qui les sollicitons quand il y a des choses qui nous paraissent importantes à être communiquées. Parfois les synthèses se font seulement entre nous. C'est à la carte, il n'y a rien de systématique.

E48 Gregory A2 p. 634

Sur les temps institutionnels qui sont mis en place, il ne faut pas s'égarer, tomber uniquement dans de l'organisationnel et du fonctionnel – ce qui me semble être une échappatoire - il faut se forcer à dire "il y a une heure de synthèse qui est exclusivement réservée au point à faire sur tel ou tel enfant". On tournait, le maître E, le psy ou le rééducateur à parler de un, deux, trois ou quatre enfants en une heure. Un quart d'heure, c'est rapide c'est vrai mais ça permettait de faire le point, dire ce qu'on avait vécu et ça permettait aux collègues de renvoyer certaines interrogations donc d'aider dans son propre cheminement... au nom du réseau.

Les méthodes et procédures utilisées pour conduire et éventuellement garder trace de ces échanges sont, elles aussi, marquées de caractères changeants ou flottants. Les situations rapportées montrent parfois un fort investissement à la recherche de toujours plus d'efficacité.

E52 Murielle A2 p. 683

On réfléchit beaucoup sur comment évaluer. Un des soucis de notre réseau est d'essayer de faire des fiches qu'on remplit, qu'on met dans les classeurs de synthèse. (...) Individuellement, on a tous une idée du projet d'aide à mettre en place pour un enfant. Mais le fait d'en discuter en synthèse, ça permet de préciser des aspects qu'on n'avait pas vu, ça peut permettre de réorienter une prise en charge qui ne bouge pas et à chaque fois quelqu'un résume par écrit ce qui s'est dit. (...) Ce sont des feuilles uniformisées pour tout le monde... [qui synthétisent] la feuille de signalement, le projet, les ajustements et le bilan de l'aide.

La conduite de réunion en équipe de RASED ou équipe élargie peut recouvrir un grand professionnalisme, fruit non du hasard mais d'un apprentissage dont trop peu d'enseignants ont bénéficié dans le cadre de formations initiales ou continues. Les techniques appropriées, mises au service d'une dimension humaine, concourent alors à une productivité importante et enrichissante.

E33 Gaël (formateur option E) A1 p. 467

-"Vous avez parlé tout à l'heure, à propos d'équipe qui fonctionne bien, de professionnalité durant les temps de réunion. Pouvez-vous préciser ? -Ça, c'est un signe qui ne trompe pas. Quand les enseignants sont capables, dans les conseils de cycle par exemple, d'établir un ordre du jour, de s'y tenir... Mais ça s'apprend ça, ça devrait s'apprendre... Vous comprenez, les réunions ne sont plus réduites à une contrainte institutionnelle ennuyeuse et improductive à laquelle il faut se soumettre. Elles peuvent devenir intéressantes quand il se dit des choses, quand il y a discussion, débat, décision, quand les gens en retirent un sentiment d'utilité et de responsabilité.

La méthodologie propre aux actions de collaboration peut au contraire témoigner d'un laisser-aller ou d'un manque de savoir-faire qu'il faudrait traiter au moyen de pairformation⁴⁷⁶ par exemple. Même dans un contexte amical, ces lacunes provoquent souvent des désinvestissements et des refus de participation qui tendent à devenir une composante contestable de la culture professionnelle enseignante.

E33 Gaël A1 pp. 467-468

"C'est usant les réunions où tout va dans tous les sens, où on papote, où la convivialité l'emporte sur la productivité. On n'attend rien en buvant le café... et en tuant le temps avec des propos aussitôt oubliés... ce qui ne veut pas dire que je n'apprécie pas la convivialité, bien au contraire, mais elle ne peut à elle seule être un critère d'efficacité".

Les rencontres informelles quant à elles, non institutionnalisées par définition, sont presque toujours repérables quand le RASED intervient dans une école. Elles apparaissent de ce fait proportionnellement beaucoup plus fréquentes que leurs homologues, les formelles, et semblent constituer un minimum de base consensuel pour obtenir la participation de tous. La question du temps intervient ici comme un argument primordial en leur faveur. Les heures de service en présence des élèves se confondent en effet souvent avec le temps de travail. Quelques minutes d'entretien dans un couloir ou entre deux portes peuvent être considérées comme "une réunion" dans la mesure où le "dérangement" se fait à peine sentir pour le maître de la classe. Les professionnels de réseau mettent au point une sorte de stratégie de collaboration au moindre coût pour le généraliste qui trouve son tribut envers les élèves en difficulté trop lourd à payer. En cas de réunions instituées régulièrement, ces échanges supplémentaires servent alors de contacts entretenant la motivation et l'implication de chacun.

E46 Olga A2 p. 606

L'instit me demande des fois comment ça s'est passé, bon je dis un petit mot ou "il a explosé" ou... mais je ne m'étale pas sur la séance. Si l'enfant a envie de raconter, il raconte et puis après l'instit me dit ça va mieux, ça ne va pas mieux", c'est plutôt de manière informelle. Sinon, on fait le point régulièrement toutes les 5/ 6 séances, pour se dire mutuellement où en est l'enfant.

⁴⁷⁶ La formation par des pairs "enseignants" met en jeu la capacité d'imitation de pratiques jugées bonnes dans le contexte scolaire. Elle exploite les compétences existantes en facilitant leur diffusion et leur transfert à l'ensemble des professionnels qui gagneraient à les posséder.

Au-delà de leur forme, le contenu des échanges est axé principalement sur le projet d'école ou le projet d'aide de l'élève, plus ou moins formalisé. Tout projet, établi en équipe, contribue à détruire l'individualisme, l'élitisme et les relations pyramidales. Il sert de support commun, n'appartenant ni vraiment aux uns, ni vraiment aux autres. Élément "transitionnel", il transforme le rapport d'autorité selon lequel les spécialistes imposent aux enseignants des schémas pré-construits, permet l'actualisation d'un savoir ancien et pousse à acquérir des savoirs nouveaux.

E48 Gregory A2 p. 637

Nous ne sommes là que comme richesse supplémentaire à la réussite du projet d'école. Et on est à égalité... On n'est qu'un élément d'un ensemble.

E51 Lise A2 p. 669

L'aide, c'est (...) aussi élaborer un projet pour l'enfant. Ce n'est pas un travail qu'on fait tout seul dans son coin. A partir de notre projet de RASED, on va faire un projet plus individualisé avec chaque instit et chaque enfant qui va être suivi en rééducation. C'est très important de construire ces projets ensemble parce qu'ils sont ensuite, entre nous, comme une sorte d'objet transitionnel.

La confrontation régulière entre les différents partenaires, qui ponctue l'avancement du projet, joue un rôle prépondérant et constitutif dans le processus de construction des savoirs. Elle permet de greffer des interventions complémentaires directement sur les comportements et démarches d'acquisition observées chez les élèves. Ce nouage des actions accroît simultanément chez les acteurs efficacité professionnelle et satisfaction personnelle.

E64 Dorothée A2 p. 810

A partir de notre discussion, de ce qu'elle m'apporte, je construis mon projet et elle le sien et après on se montre ce qu'on a pensé faire et ensuite régulièrement, tous les quinze jours on se voit un moment plus long – soit à une récréation où je ne suis pas de service, soit le soir, soit à midi, on mange ensemble et on discute des enfants, de comment ça se passe – s'ils ont progressé, s'ils n'ont pas progressé, pourquoi, qu'est-ce qui nous paraît bien, pas bien. Elle me montre le cahier de l'enfant, je lui montre les miens. Il y a vraiment un échange très poussé. Je trouve que ça c'est bien parce que c'est vrai que ça fait progresser l'enfant...

Dans ce cadre, les échanges se jouent de la notion désuète de "secret" entre spécialisés et généralistes. Or la conception des contenus à transmettre varie beaucoup selon les écoles de pensée. Pour certains formateurs, ce qui se passe en séance d'aide spécialisée doit rester confidentiel et ne pas être divulgué à l'extérieur⁴⁷⁷.

⁴⁷⁷ Les partisans du secret développent une bulle spécifique autour des pratiques spécialisées. Ils l'érigent sous forme de *secret professionnel* référé au serment d'Hippocrate : "Tout ce que je verrai ou entendrai autour de moi, dans l'exercice de mon art ou hors de mon ministère, et qui ne devra pas être divulgué, je le tairai et le considérerai comme secret". Pour les médecins, ce devoir, destiné à permettre au patient de se confier sans réserve, est général et absolu - sauf exceptions indiquées par la loi. Il a néanmoins évolué, sous de multiples contraintes techniques et sociales, vers la notion de *secret partagé* : le destinataire du secret doit être un professionnel habilité lui-même à en connaître et doit être tenu lui-même au secret, pour que la mise en commun ne puisse devenir *secret de polichinelle*. Dans cette lignée, la restitution du travail d'aide spécialisée - conduit lors d'entretien avec les parents, en séance individuelle avec l'enfant etc. - est limitée au personnel du RASED.

E22 Anne-Lise (formatrice IUFM option E) A1 p. 305

Une autre différence, l'absence de restitution des maîtres G aux collègues de cycle ordinaire du travail effectué avec l'enfant. C'est une pratique différente pour le maître E, avec restitution.

Les détracteurs de cette position affirment au contraire que tout professionnel de l'éducation n'est soumis qu'à un *secret de réserve*. De ce fait, ils cherchent à tisser des liens de compréhension entre professionnels. L'exigence de discrétion professionnelle permet de présenter ce qui est directement utile pour le travail en commun tout en préservant une nécessaire confidentialité. Elle a l'avantage de mettre en scène une confiance réciproque et de constituer un ferment de reliance entre personnels.

E50 Marguerite A2 p. 660

Je demande aussi toujours les résultats des contrôles et puis moi je leur renvoie, à partir du moment où j'ai travaillé, un document qui est communicable – par exemple l'évaluation du début, on en laisse une trace écrite où on reprend pourquoi il a été signalé, ensuite je note les choses qu'on peut dire parce qu'il y a des choses qui appartiennent vraiment à l'enfant et à sa famille -. C'est important parce qu'en début d'année, ils ont rédigé la feuille de signalement, ils ont parlé et ils ont besoin vraiment qu'on fasse une restitution. A nous après d'adapter.

La matière échangée nourrit naturellement une dynamique de recherche qu'il est nécessaire de développer et d'étendre à tous.

E57 Myriam A2 p. 742

"Dans le réseau, il devrait y avoir une dynamique de recherche. Je pense qu'on fait un boulot trop difficile, trop complexe pour qu'on ne soit pas toujours en quête de structures, de modélisations qui nous permettent d'être plus opérationnels."

E 22 Anne-Lise A1 p.304

"recherche parce que... le fait même de leur présence et de leur fonctionnement introduit une rupture qui engage à des recherches, à des pratiques innovantes, à se questionner... et que ça va évoluer... pour moi, c'est en évolution..."

Toute pratique, pour être maintenue ou transformée, est dans la nécessité d'être évaluée. La notion d'évaluation, très présente dans les écoles, s'applique pour l'instant davantage aux individus, élèves ou enseignants, qu'aux actions d'équipe. Cette dernière dimension mérite d'être travaillée avec attention afin de devenir un élément culturel incontournable. Elle nécessite des supports encore trop souvent inexistantes : indicateurs d'évaluation et traces du travail effectué.

Les indicateurs utiles pour estimer l'aide organisée en réseau portent en premier lieu sur les acquis des élèves suivis (c'est-à-dire le différentiel quantitatif et qualitatif entre situation de départ et situation d'arrivée), leur cursus scolaire (maintien dans un cycle, aides extérieures, orientations etc.) et ce qu'en pensent les intéressés (enfants et familles). Ils s'appliquent également à repérer les changements chez les adultes : nombre et contenu des demandes de rencontre, compétences accrues, satisfaction que les enseignants retirent de leur travail, implication des parents dans la scolarité de leurs enfants etc.

E22 Anne-Lise A1 pp. 307-308

L'évaluation des actions des membres du réseau se traduit pour moi par des indicateurs externes au réseau. Par exemple, ça peut être le fait que les enseignants demandent la plaquette, l'évolution de l'objet des signalements, l'acceptation, le volontariat des enseignants pour participer à des réunions de concertation, des rencontres avec le réseau, le fait de mettre en place des espaces de parole ou les gens viennent".

Les traces des actions conduites, sous forme d'écrits organisés pour chaque moment clé du parcours⁴⁷⁸, permettent de comprendre ce qui est ou a été fait, pour quelles raisons et, au vu des indicateurs, pour quels résultats. La constitution et l'analyse de dossiers ou de tableaux de bord, qui facilitent une vision rétrospective, apparaissent cependant parcellaires. La représentation et le vécu personnel de chacun corrigent les conclusions précédentes en y ajoutant une dynamique nouvelle, celle de la parole.

E52 Murielle A2 p. 682

En fin d'année, on fait un bilan pour chaque enfant et puis globalement on fait le point sur ce que pensent les enseignants du réseau. Et puis nous aussi, on dit ce qu'on pense des relations qu'il y a eu avec l'équipe. Les échanges sont assez toniques, on ne fait pas dans la flatterie... la parole va et vient.

Globalement, les pratiques liées au travail en équipe se révèlent disparates. S'il est possible de concevoir administrativement leur harmonisation, il est impossible de le faire sans aide conséquente telle que formation, accompagnement, bientraitance etc. Comme le montrent abondamment les entretiens, l'engagement dans cette démarche collective reste un élément culturel à travailler.

2.3.2. Une culture de l'intégration "inclusive"⁴⁷⁹ à déployer

Le RASED, constituant un des dispositifs de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS) avec les CLIS, a la mission d'appliquer la politique intégrative. Celle-ci ne peut se limiter aux seuls élèves dont le handicap est institutionnellement reconnu. Le terme d'intégration concerne tous les élèves marginalisés ou en risque de l'être et inclut de ce fait l'ensemble des enfants dits en difficulté, beaucoup plus nombreux que les seuls porteurs de handicap. Ceux-ci posent de façon identique la question de leur place à l'école, celle qu'ils peuvent se faire et celle que l'école et plus largement la société leur réservent.

L'émergence et le développement de la notion d'intégration ne procèdent pas seulement de l'évolution historique du secteur de l'éducation spécialisée et de son changement d'appellation. Elle participe également "d'une évolution des mœurs sociales et d'un changement des mentalités à l'égard de ce qu'on appelle le statut de l'altérité,

⁴⁷⁸ Qu'il s'agisse de projet d'école ou de projet d'aide individuel.

⁴⁷⁹ En référence au concept anglais "d'inclusion". Intégration et inclusion sont décrits comme antinomiques en Grande Bretagne. La notion d'intégration développée par les RASED, notamment par le biais de la prévention destinée à l'ensemble des élèves, est néanmoins très proche de celle d'inclusion. C'est la raison pour laquelle nous accolons les deux termes.

c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre à la fois semblable et différent"⁴⁸⁰. Devenue obligation nationale par la Loi de 1975, "l'intégration scolaire des enfants en difficultés diverses est l'objectif politique majeur que se sont donnés le ministère de l'Education nationale et le ministère en charge de la solidarité depuis le début des années quatre-vingt en matière d'évolution du secteur de l'éducation dite autrefois « spéciale »"⁴⁸¹ précise Eric Plaisance. Cette visée s'inscrit dans un vaste mouvement de solidarité en reconnaissant à la fois les responsabilités individuelles et collectives. Les deux niveaux, personnel et sociétal, sont étroitement interdépendants, comme le souligne J. Blanc lors des débats relatifs au vote de la loi du 30 juin 1975 : "Ainsi quand chacun aura conscience de sa responsabilité individuelle, directe, verra-t-on enfin commencer à s'élargir la réceptivité de la société à ce problème et amorcer grâce à la Loi et à l'action de tous, une amélioration de ce que vous appelez à juste titre des exclus, leur redonnant leur juste place dans une société plus humaine et plus solidaire"⁴⁸². La lutte contre l'exclusion et la ségrégation ne peut devenir effective que si elle enchevêtre la législation et l'engagement de tout un chacun. En effet, La Loi est impuissante à elle seule à provoquer l'adhésion de tous à l'accueil de la différence. Le devoir volontaire de toute personne en faveur de l'intégration est lui aussi insuffisant à susciter l'engagement de chaque citoyen et a fortiori de chaque enseignant. C'est à un niveau éthique que doit se hisser la réflexion : tout éducateur est responsable des enfants qui lui sont confiés et c'est à la fois pour eux et pour lui-même qu'il doit en prendre soin.

Dans leur thèse de doctorat, Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre⁴⁸³, pointent les insuffisances d'un tel discours. Selon eux le développement d'une culture de l'intégration est tributaire de trois isotopies⁴⁸⁴ à conjuguer. La première "économico-sociale", centrée sur l'élève, représente les moyens, c'est-à-dire les aspects pragmatiques tels le financement, la faisabilité etc. La deuxième "idéologico-politique", focalisée sur le citoyen, est relative à la recherche d'un monde meilleur. Elle conduit à un choix de société à partir d'un positionnement plutôt pour ou plutôt contre l'intégration. La dernière "philosophico-éthique", préoccupée par l'homme dans son humanité, concerne la relation enseignant/ enseigné, l'altérité et la responsabilité de chacun.

Les *niveaux économique et politique* sont essentiels à toute mise en acte intégrative et ne peuvent être négligés, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Les

⁴⁸⁰ GILLIG J.M. (1996) *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, p. 83

⁴⁸¹ PLAISANCE E. (1999) Quelle intégration ? in *La nouvelle revue de l'AIS* n°8, 4^{ème} trimestre 1999 p. 61

⁴⁸² Cité par EBERSOLD S. (1992) p. 55

⁴⁸³ BONJOUR P. LAPEYRE M. (1998) *L'intégration des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2

⁴⁸⁴ Le concept d'isotopie, introduit de manière opératoire par A.-J. Greimas dans sa *Sémantique structurale* (1966) met en relation deux paliers extrêmes de l'analyse linguistique : l'un en deçà du mot, l'autre au-delà de la phrase. Il traduit la cohérence sémantique d'un texte à partir de la récurrence de sèmes. Parallèlement, la question de l'intégration s'organise selon des plans de pensée alliant divers niveaux, du général au particulier.

élèves en échec momentané ou durable à l'école mais non désignés comme handicapés sont encore trop souvent en position d'exclus à l'intérieur même du groupe classe. La non prise en compte des besoins éducatifs particuliers qu'ils présentent tend à les laisser livrés à eux-mêmes, à accroître leur marginalité et à alimenter une ségrégation insidieuse. C'est au contraire la satisfaction de ces besoins qui favorise leur inclusion dans le tissu scolaire. Elle passe par l'invention de pratiques personnalisées et adaptées répondant à la singularité des problèmes rencontrés. La créativité requise est démultipliée par la collaboration entre enseignants et le partenariat avec les familles et les services extérieurs. Encore faut-il que ce fonctionnement soit matériellement rendu possible.

Le niveau "philosophico-éthique" met en jeu les qualités humaines de tous les professionnels concernés, sur un plan individuel et collégial. Chaque enseignant est invité à s'engager dans un programme d'actions spécifiques s'ajustant au mieux au public accueilli. Dans une visée intégrative, le "pas de côté", autrement dit le détour par une aide spécialisée ou non, se combine à la nécessité de renforcer la reliance au sein même du groupe classe. Que l'aide soit proposée dans ou hors la classe, l'ensemble des élèves doit pouvoir bénéficier de la particularité introduite pour quelques-uns d'entre eux. Les aménagements des activités pédagogiques peuvent conduire par exemple les élèves aidés à devenir moteurs ou aidants pour d'autres. Cette entreprise difficile, concilier réponses particulières et apport pour tous, apparaît souvent comme une gageure. C'est pourtant la clé du "un parmi d'autres" où chacun peut donner et recevoir à sa mesure, sans être laissé pour compte.

L'action volontaire de chaque professionnel est appelée à se conjuguer au sein d'une unité plus large, l'école, et à faire bloc dans le cadre d'une équipe. Cette étape à franchir impose que chacun vive lui-même une situation d'intégration : le spécialisé par exemple ne peut se concevoir à l'extérieur du système, dans une position de surplomb ou de mise à l'écart ; de même le maître de la classe ne peut rester muré dans ses certitudes, imperméable à tout changement.

E55 Albert A2 p. 723

On a l'impression que les spécialistes de l'aide – "Réseau d'aides spécialisées" – c'est quelqu'un qui est capable de dire, de donner, de décider, de faire mais qui en fait n'a jamais besoin d'aide. C'est peut-être quelque chose sur laquelle il faudrait qu'on se penche : est-ce que, une seule fois dans notre fonctionnement, on a appelé à l'aide des enseignants ou qui que ce soit d'autre ? Hors institution, si, on appelle souvent à l'aide, en supervision c'est certain, mais dans l'institution ? Qui sommes-nous pour ne jamais avoir eu besoin d'aide ? Ce doit être vertigineux pour quelqu'un qui arrive et qui nous voit fonctionner en face...

Trouver des solutions pour un autre réclame une posture d'humilité. Pour aider, il faut pouvoir être aidé soi-même, dans une chaîne de solidarité existentielle.

E22 Anne-Lise A1 p. 313

L'aide concerne tout le monde, pas seulement les élèves mais tous les acteurs du système. Je crois beaucoup à l'isomorphisme et je ne pense pas que ce soit possible pour les élèves d'accepter une aide si les enseignants eux-mêmes n'en acceptent pas une et inversement. La logique de l'aide ne devrait pas être centrée sur une personne qui a a posteriori des difficultés mais elle devrait être inhérente

au système et être une possibilité offerte à chacun à un moment différent. Voilà, ça ne devrait pas être la spécificité des gens en difficulté.

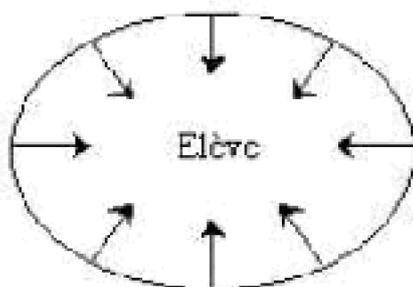
L'acceptation d'un étayage personnel équivaut à faire corps devant la difficulté, la sienne et simultanément celle de l'autre. Elle requiert plus qu'un simple accord de principe. Elle demande un engagement de tout l'être, acceptant le risque de la reliance et de la parole.

E48 Gregory A2 p. 637

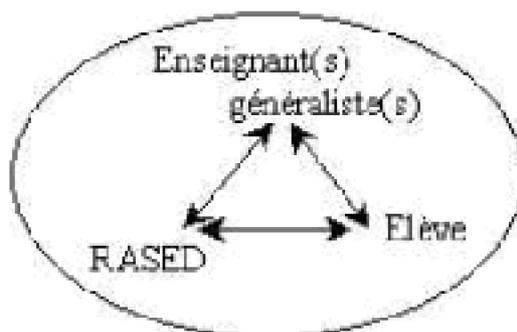
La place et le rôle de l'aide c'est à certains moments permettre au projet d'école de tenir ses objectifs, c'est-à-dire d'amener tous les enfants au bout de leur carrière scolaire, l'aide devant comme son nom l'indique permettre à l'enfant de ne pas être éjecté du système, de pouvoir continuer dans ce cursus-là... Avec tout ce que cela suppose : être intégré au projet, ça veut dire que tous les enseignants et les parents cherchent ensemble à partir de leurs compétences propres.

Cette posture intégrative bouscule l'image mythique de l'élève placé au centre du système. Pas plus que l'enseignant, l'enfant ne peut être "isolé" au cœur des préoccupations, sous peine de fausser la conception du processus éducatif. La vision "puérocentriste" conduit à se focaliser positivement ou négativement sur un des protagonistes en jeu à l'école et à déséquilibrer l'attention et l'analyse au profit d'un seul. Or il n'est pas possible de désolidariser le couple enseigné/enseignant. C'est dans la relation entre les deux, avec parfois l'intervention tierce des maîtres spécialisés, que s'élaborent la transmission culturelle et toutes les résistances qui lui sont liées. L'éducation ne peut plus être considérée comme un phénomène unilatéral. C'est un jeu d'influences réciproques de l'adulte sur l'enfant, de l'enfant sur l'adulte. L'objet savoir est alors réduit à ce qu'il doit être : un objet relationnel que l'on échange.

Ce décalage conduit à une nouvelle schématisation du système éducatif où l'élève tout comme le maître reprennent une place *en reliance*.



Elève au centre du système



Interactions au centre du système

L'élève, point de convergence de toutes les actions éducatives, se trouve décentré. Ce sont les interactions où s'échangent des savoirs qui deviennent l'objet principal des préoccupations, chacun occupant sa place de sujet. Ce parti pris rejoint le modèle anglais de l'éducation inclusive. Selon Felicity Armstrong, l'inclusion "se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans

laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées" ⁴⁸⁵. Elle suppose que tous les enseignants, spécialisés ou non, travaillent au service "de tous les élèves, quelles que soient leurs différences" ⁴⁸⁶. L'organisation de l'enseignement, des apprentissages et des aides s'approche alors du modèle théorique préconisé pour le travail en réseau. Comme l'affirme Charles Gardou à propos des personnes handicapées, il s'agit de passer "du siècle de la connaissance et de la prise en charge à celui de la reconnaissance et de la prise en compte" ⁴⁸⁷. Ce n'est plus la difficulté pointée chez l'enfant qui structure les actions de remédiation mais l'analyse interactive, entre spécialisés et généralistes, des facteurs propres à encourager tous les apprentissages.

L'étude des conditions nécessaires à la mise en place du partenariat appréhende de façon globale les interactions qui s'y développent. Il devient nécessaire de les examiner plus finement. Au-delà de la notion de reliance, le concept de parole va nous permettre d'aborder la dimension intersubjective de la collaboration entre enseignants à l'école.

En résumé

La mise en place d'une collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes, au-delà des aspects matériels, appelle une attention particulière sur le contexte de son développement. Elle nécessite l'élaboration d'une reliance, permettant aux protagonistes de se retrouver autour de valeurs et d'organiser collectivement les aides à apporter aux élèves qui en ont besoin.

La clarification des positions partenariales apparaît tout d'abord indispensable. Les finalités poursuivies, la division du travail ainsi que la place de chacun doivent être explicitées et faire consensus.

L'engagement participatif de tous les acteurs est également à travailler. Le passage d'une motivation individuelle à son intégration dans une dimension collective ne se fait pas sans étayage. L'implication, traduite en modalités d'investissement, gagne à devenir participative pour les enseignants et managériale pour l'IEN. Elle ne peut être espérée que si l'ensemble des personnels est gratifié de bienveillance, autrement dit traité avec considération, évalué et récompensé à hauteur des services rendus.

La mise en œuvre de la reliance entre acteurs de l'aide réclame enfin le développement d'une culture commune. Cette culture s'articule autour de la notion de travail en équipe et de projet: rencontres formelles ou informelles, organisation des réunions, méthodes et procédures utilisées, contenus abordés etc. Elle prend en compte également l'intégration à visée inclusive, qui concerne tous les élèves dits en difficulté mais aussi tous les enseignants spécialisés, comme une dimension à déployer au cœur même du système éducatif.

⁴⁸⁵ ARMSTRONG F. Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. In *Revue française de pédagogie*, INRP n° 134 janvier-février-mars 2001 p. 89

⁴⁸⁶ Ibid. p. 90

⁴⁸⁷ GARDOU Ch. ;(p. 234 Connaître le handicap, reconnaître la personne) p. 234

Chapitre 3. Une parole à susciter

La rencontre avec autrui demeure toujours incertaine. La possibilité de sa réalisation requiert des préalables à protéger avec vigilance. La reconnaissance de l'altérité est fragile : la difficulté ou le dispositif d'aides en sont des signes révélateurs. Or, la mission fondamentale du RASED est de rappeler le caractère urgent et indispensable de la prise en compte d'autrui. Elle se traduit, dans une dimension symbolique à multiples facettes, par un travail d'analyse et d'accompagnement.

3.1. La question de la différence à l'école

La différence des élèves ou des enseignants entre eux est perçue bien souvent dans l'image, au moyen de classements et de catégorisations. Seules les capacités apparentes ou la spécialisation professionnelle marquent enfants ou adultes aux dépens de la radicale différence de l'altérité. Dans ce cas la mise en différence, relevant seulement de l'imaginaire, est assortie de deux dangers. L'un annule la personne et de la met à l'écart dans un processus d'exclusion implacable. L'autre laisse au milieu la responsabilité de normaliser. Le RASED, placé au lieu même de ce qui pose problème, s'en fait l'écho. Il signifie par son existence que la difficulté fait signe. Il notifie également, par les phénomènes transférentiels dont il est l'objet, son existence propre.

3.1.1. La difficulté comme signe

La différence vécue à l'école, réduite à son apparence, est fréquente et souvent très douloureuse. Elle peut générer une logique d'exclusion, répondant à un système binaire - on est exclu ou on ne l'est pas - caractérisé par deux faits majeurs : l'étiquetage et la ségrégation. Le danger de l'étiquette posée sur un enfant est de le condamner à y devenir conforme. Cette impasse ne naît pas du RASED, souvent accusé d'une aide muée en labels "en difficulté", "pris en charge". Dans la classe, elle est au contraire préalablement cultivée par les pairs. Il s'agit là d'un phénomène depuis longtemps identifié par les psychosociologues. Tout groupe se structure autour d'instincts grégaires qui poussent à évacuer ceux qui s'en démarquent.

E31 Christelle A1 p. 433-434

Dès qu'il est en difficulté dans un groupe ordinaire, il est mis sur la touche par le groupe classe dans les phases d'apprentissage, de nourrissage, de construction d'apprentissages. Les autres le montrent un peu du doigt, même s'ils ne le font pas réellement, c'est comme ça. "Lui, il ne sait pas, il se trompe tout le temps, lui il n'y arrive pas", c'est ce que me disent les enfants. Par exemple quand je dis "pourquoi tu ne te mets pas avec cet enfant ?", "Lui, il ne sait pas, il ne sait jamais rien". Ils ne disent pas " il est nul" mais ça ressort.

Dans ce cas, la ségrégation est effective. Le terme issu du latin segregare, séparer du troupeau, signifie "l'action par laquelle quelqu'un ou quelque chose est séparé d'un certain

ensemble dont il faisait d'abord partie et mis à part"⁴⁸⁸. Réprimer ou nier ce phénomène consécutif à une difficulté observable, sans agir sur sa cause, conduit non à le faire disparaître mais à le dissimuler et en définitive l'entériner.

La difficulté de devoir vivre dans la différence, en raison de mauvais résultats ou par insuffisance de reconnaissance, n'est pas le seul fardeau de l'élève. Les métiers d'enseignant, généraliste ou spécialisé, ne vont pas de soi non plus.

E26 Luc (Formateur IUFM option G) A1 p. 364

Comme professionnel, ce n'est pas très simple, d'être à la fois différent et d'être avec les autres.

Le RASED a ici un double rôle de vigie : il a le devoir de veiller, prévenir et remédier à l'apparition de toute difficulté, source d'exclusion ou de normalisation, à la fois chez l'enfant et le maître de la classe. De plus, il doit être attentif à lui-même.

E57 Myriam A2 p. 737

Ce que je vis avec ces enfants en difficulté, c'est d'abord leur souffrance, leur marginalité, leur difficulté à vivre cette situation qui est de ne pas être tout à fait comme les autres, de ne pas apprendre comme les autres.

L'enseignant spécialisé porte ainsi le poids de la dissemblance qu'il prend sur lui. Cette prise en charge revêt un rôle de soupape, unanimement reconnu.

E50 Marguerite A2 p. 655

En fait, [cette élève] passait des journées à ne plus rien faire. Elle n'avait plus aucune sollicitation. Je trouve que je fais surtout un travail de réhabilitation auprès des enseignants, pour qu'elle compte, quand même. En ce moment, j'entends moins dire qu'on ne la supporte plus. C'est un petit peu comme si moi je la portais plus, donc elle est un peu mieux tolérée.

La solidarité entre professionnel du RASED et élève en difficulté a des effets conséquents. La différence n'est pas réduite à une incapacité ou à un écart nuisible en rapport à une norme supposée : "à tel âge tout enfant doit être capable de". Elle n'est pas annulée par la tentative éducative qui cherche trop souvent à la gommer ou la camoufler. Elle devient au contraire l'élément clé qui permet de reconnaître l'autre dans son originalité, dans son irréductible identité qui n'est pas moi, dans sa vision particulière du monde qui me déloge de moi-même, dans son humanité qui me permet d'être homme. La difficulté à l'école – celle de l'enfant ou de l'enseignant – prend alors valeur de signe parce qu'elle pose inlassablement la question existentielle : "Qu'est-ce qu'être homme ?" Cette question prend toujours la forme d'une demande adressée à l'autre. Or elle est déchirante pour tout un chacun, celui qui interroge et celui à qui elle s'adresse. La souffrance qui lui est accrochée ouvre sur une circulation de vie entre les êtres, dans la participation à l'œuvre de création. Cette souffrance est rendue supportable à cause de l'espérance qui la berce. Mais quand la question se clôt sur elle-même, faute d'interlocuteur, "ça ne parle pas" comme chez ces enfants en défaut de symbolisation :

E38 Thimothée A1 p. 505

"Ça ne parle pas", (...) c'est un enfant qui n'a pas la capacité d'élaborer, de mettre

⁴⁸⁸ FOULQUIE P. (1969) *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF

en mots ses émotions, ses affects, ce n'est pas forcément parler au sens courant du terme parce qu'il peut très bien beaucoup parler et ne pas parler vraiment. (...) Si ça ne parle pas, ça va passer par l'agir, ça va passer par le corps par des actes violents par exemple ou par des somatisations.

Pour comprendre cette clôture, il faut s'arrêter un instant sur le rôle qu'ont les éducateurs au sens large, d'abord les parents puis les enseignants en tant que relais, dans la structuration psychique de chaque enfant.

L'élève, scolarisé à l'école maternelle généralement entre deux et trois ans, est un enfant qui est plus ou moins entré dans un processus d'humanisation. Un enfant s'humanise lorsqu'il parle et repousse progressivement les limites de son expression à travers le langage oral, la lecture et l'écriture. La fréquentation de l'école agit comme un révélateur de cette évolution. Les apprentissages révèlent par-là même la spécificité humaine, qui n'est pas la capacité d'acquérir des savoirs mais celle d'entrer dans le symbolique. Or, l'école bâtit généralement son action sur cette confusion fondamentale : elle réduit l'éducation à l'acquisition de compétences instrumentales. D'ordinaire, ce qui apparaît d'abord à l'enseignant, c'est le constat ou non d'un apprentissage donné. La reconnaissance de la structuration psychique qui rend possible cet apprentissage, ainsi que les voies pour l'établir lui échappent ; les caractéristiques de l'éducation parentale aussi. L'enfant peut-il travailler avec ses proches l'interrogation fondamentale qui se pose à lui comme une énigme : "Qui suis-je ? D'où viens-je ? Qu'est-ce que la vie ? L'ai-je vraiment reçue ? En recevant la vie, ne me l'a-t-on pas déjà prise puisque, dans le même temps, j'ai reçu la mort ?

En cas de réponse évanescence dans sa famille, l'élève s'adresse à l'enseignant qui souvent n'en reconnaît ni la formulation embryonnaire voire le déguisement, ni l'insistance aiguë. Le redoublement de réponse inadéquate durcit alors le malentendu. Dans ce cas, la difficulté d'apprendre pour l'enfant autrement dit les ratés de la fonction symbolique se muent en obstacle infranchissable. La question de la vie reste sans moyen de réponse, sans voie d'ouverture. La souffrance de la question est là, mais elle est de plus sans espérance. Ce tourment conduit inmanquablement à la destruction. C'est le désespoir du non-sens, "enfer et damnation", dans lequel l'individu se dilue, dans lequel il n'a plus d'existence.

L'humanisation difficile de l'élève retentit sur tous les enseignants amenés à s'en occuper et par voie de conséquence sur les liens tissés entre eux. Elle remet tout d'abord en cause les pratiques enseignantes et plus largement éducatives chez les maîtres généralistes, les intéressés acceptant ou non cette première interpellation. Les difficultés d'apprentissage, identifiées comme telles chez l'élève, sont parfois redoublées par des dispositifs pédagogiques inadéquats qu'il convient de transformer. Elles proviennent souvent aussi d'une relation devenue conflictuelle avec l'élève. La mise à plat des difficultés professionnelles de l'enseignant n'est pas toujours reconnue comme l'introduction à un changement nécessaire. Elle est souvent le prétexte à une récrimination restant stérile, faisant taire des sentiments de culpabilité récurrents. Plus intimement, l'humanisation difficile de l'élève introduit un doute à propos de la propre question existentielle des enseignants. Elle réveille en eux une quête plus ou moins latente, plus ou moins sereine. Elle constitue un autre aspect de la difficulté des

enseignants, d'ordre plus personnel, qui entrave globalement la capacité de "parler vrai" à l'école. Les professionnels de RASED eux-mêmes sont pris dans le filet de ces relations grippées. Par leur travail avec les enseignants, ils "précipitent" sur le mode de la métaphore chimique les difficultés, en instaurant un lieu où la parole peut surgir. Ils ont autorité non sur ce qui va s'échanger mais sur le respect des conditions nécessaires à cet échange.

La difficulté, vécue par tous les partenaires à l'école, élèves, enseignants généralistes et spécialisés, est signifiante. Au-delà des emprises imaginaires, elle indique à la manière d'une balise clignotante la nécessaire reconnaissance de l'altérité. Ainsi, fait-elle signe à tout enseignant en lui rappelant sa mission fondamentale. "Eduquer, comme l'expliquent Charles Gardou et Michel Develay, c'est favoriser l'émergence d'une altérité non pas concédée ou consentie aux enfants différents par le hasard de la naissance ou les aléas de l'existence, mais une altérité revendiquée par l'éducateur car seule susceptible de faire exister l'humanité plurielle"⁴⁸⁹ Cette posture favorise alors l'entrée de chacun dans une dimension symbolique, celle de la parole.

3.1.2. Le RASED, lieu des conflits, comme signe

La forme des aides E ou G, elles-mêmes proches ou différentes, peut plus ou moins ressembler à celle proposée par le maître généraliste. Plus le "même" opère, plus les professionnels spécialisés sont acceptés. Plus la différence est marquée, plus ils sont en risque d'être mis à part, voire rejetés, alors qu'ils devraient pouvoir prendre place comme inter-locuteurs, "tiers entre deux".

Cette ségrégation témoigne des réticences ou du refus des généralistes à entrer dans le symbole. Le RASED, diabolisé ou déifié, en devient le signe. Les mots même le disent avec clarté. Le préfixe sym- du grec sun-, avec, introduit l'idée de réunion, le symbole étant un signe de reconnaissance qui rassemble. Le préfixe dia-, en séparant, marque au contraire la désunion, la brouille. Le diable est étymologiquement celui qui jette de part et d'autre, qui divise. L'action de diaboliser marque une préférence pour le clivage. Parallèlement, faire de quelqu'un un dieu produit un fossé infranchissable.

Le RASED apparaît ainsi comme une cible trop fréquemment visée pour ne pas être signifiante. Il incarne tour à tour l'étranger, le bouc-émissaire chargé des péchés de l'école, la victime expiatoire accusée de façon irrationnelle. La méconnaissance massive dont il est l'objet le désigne comme *l'étranger*. Ce mot, construit avec le préfixe correspondant à ex-, hors de, vient du latin *exterus*, du dehors, *étranger* et de *extraneus*, *étrange*, *bizarre*. L'étranger est par définition celui qui reste inconnu, étrange, bizarre ; le RASED en est la figure. En confirmation des entretiens, la presse l'illustre abondamment. Par exemple, un dossier du *Nouvel observateur* du 14 février 2002 intitulé "Echec à l'école, comment sauver nos enfants" déforme jusqu'à la signification du sigle : le RASED devient Réseau d'Aide et de **Soutien** aux élèves en difficulté. Le sens donné aux initiales traduit une représentation redondante de l'aide, un peu à la manière d'un disque rayé inaudible, et désamorçait l'idée même de spécialisation. Au-delà de la méconnaissance,

⁴⁸⁹ Charles Gardou Michel Develay Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires "disent" aux sciences de l'éducation in *Revue française de pédagogie* Situations de handicap et institution scolaire n°134 janvier-février-mars 2001 p. 22

les professionnels de RASED ne sont plus vraiment professeurs des écoles même si c'est la dénomination figurant sur leur fiche de paie. Leur étrangeté provient de ce pas de côté, de cette modification de place et d'activité⁴⁹⁰. Elle entraîne aversion ou fascination. Elle est ainsi la préfiguration d'un appel à la fusion, possible ou impossible, l'autre ayant ce qui manque pour être complet.

E54 Nadège (option G) A2 p. 708

Il y a des équipes qui voudraient qu'on soit tout le temps avec eux, qui ne comprennent pas qu'on ne soit pas que pour eux. Ils voudraient une sorte de fusion, c'est toute la question de la frustration, du manque et tout...

Le refus de satisfaire à cette demande déclenche souvent chez les généralistes un glissement transférentiel. C'est moins l'élève en difficulté qui cristallise malaise et tentation de rejet que le spécialisé redoublant par son attitude le ressenti initial d'incomplétude. Le RASED peut alors être vécu en tant que minorité menaçante insupportable et inspirer une aversion caractérisée. Dans ce cas, il est désigné comme *bouc émissaire*. Cette place apparaît telle une nécessité institutionnelle répétant en écho celle déjà vécue par l'enfant. Que l'enfant de la classe perde le statut possible d'exclu, l'empêcheur de ce mécanisme est aussitôt nommé par le généraliste pour prendre sa place.

E37 Florian (Superviseur d'analyse de pratique) A1 p. 498

La maîtresse était en échec, elle a passé la main en disant "toi, tu vas voir ce que tu vas voir, tu vas aussi, toi, être mis en échec par moi". Et c'est lui [le spécialisé] qui va être rejeté.

Le réseau accueille aussi les mauvais objets, l'impuissance, la souffrance, etc. appartenant aux enseignants. Ceux-ci peuvent malmener les témoins de leur malaise, voire chercher à les rendre fautifs d'un conflit qui leur est étranger. Les pratiques des spécialisés, inconnues et stigmatisées comme telles, font trou et sont chargées de tous les maux qui n'ont pu être mis en mots. La tentation est de croire alors que leur suppression entraînerait avec elle la disparition de l'étrangeté et du mal. Cette tentation est d'autant plus grande que la transformation en bouc-émissaire des dispositifs d'aide permet aux généralistes de récupérer une identité collective, toujours fragile. Ainsi le groupe ne se structure-t-il plus autour d'un élève initialement rejeté, mais autour du RASED "sacrié".

A l'extrême les réseaux apparaissent comme des *victimes expiatoires*. Ce rôle répond presque à une nécessité humaine : il faut souffrir dans l'institution pour être susceptible d'accueillir la souffrance d'autrui. Le personnel de RASED travaille alors la capacité d'introduire l'autre dans une élaboration de l'angoisse. Mettre des mots sur ce qui se passe permet de circonscrire le conflit douloureux. Cette fonction même, qui évoque la difficulté interne de tout un chacun et la voie de sa résolution, est objet de contestation. Le RASED apparaît comme souffre-douleur, ne disparaît pas pour autant, témoigne de l'altérité, est ainsi à même d'apporter de l'aide etc.

E37 Florian A1 p. 497

⁴⁹⁰ Les spécialisations qui conduisent à "quitter" la classe évoquent souvent même une trahison : ces enseignants abandonnent le vécu quotidien qui façonne l'identité des professeurs d'école. Cf. CROUZIER M.F. (1997) *Devenir maître G : le désir de "réduquer" à l'école*, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lyon 2

Ce point de conflictualité est interne à tout sujet. (...) Quand on travaille avec les équipes, on sent bien que c'est un point de conflit institutionnel, aussi à l'intérieur de l'Education Nationale. Chacun demande à l'autre : "Alors, tu fais quoi ?" "Tu fais mieux que moi là où je suis en échec ou tu fais autre chose ?"... C'est entre la maîtresse et le maître E, c'est entre le maître E et le maître G, c'est un débat dont on ne peut pas se débarrasser. Il me semble que c'est un débat interne au sujet qui se trouve mis en scène, de façon presque psychodramatique au sein des institutions et de l'Education Nationale en particulier pris dans cette problématique de savoir s'il faut faire des pédagogies plus adaptées ou au contraire aider les enfants dans leurs difficultés intérieures".

Le RASED cristallise sur lui à la fois conflits personnels et conflit institutionnel. Tel un paratonnerre, il absorbe la foudre de la colère ou du malaise d'autrui. Sa présence rappelle l'urgente nécessité de l'acceptation de l'altérité, sur laquelle tout homme bute inéluctablement. D. Sibony en précise toute la difficulté : "Supporter l'altérité, c'est supporter un minimum de désintégration, de non-intégrité, d'identité fêlée. Supporter que le semblable soit autre, que soi-même on devienne autre n'est rien moins qu'évident : c'est accepter pour soi un changement qui nous échappe ; accepter l'idée corrosive du temps et de la mort"⁴⁹¹. Cette prise de conscience trace la voie d'une solitude incontournable à accepter, à intégrer, à assumer. Elle invite à une reconnaissance mutuelle, dans une dimension éthique et politique qui permet de traiter la pluralité humaine comme un bien indépassable. Il ne s'agit pas, comme le précise M. Cifali, de développer une idéologie de plus mais bien de mettre en actes notre humanité : "Reconnaître un autre dans sa différence ne peut être ni l'aboutissement d'une morale extérieure, ni d'un dit de tolérance, ni d'un programme. Vivre avec l'autre est un apprentissage"⁴⁹².

Le RASED comme signe de conflits inéluctables se révèle éminemment positif. Il fait figure de sécurité face au spectre du totalitarisme où tout le monde serait en accord avec tout le monde. Les enseignants sont dans la nécessité de faire le deuil d'une harmonie : la différence de l'autre provoque en chacun des heurts. Reconnaître la singularité d'autrui, la nôtre, c'est accepter d'entrer en conflit et de le vivre non comme une blessure narcissique mais comme un incontournable de la condition humaine. L'altérité peut être alors une promesse d'enrichissement : l'autre par la rencontre qu'il suscite déloge de toute suffisance mortifère. L'étrangeté cesse d'être étrange, elle est indispensable pour échapper à la négation de l'autre. Les incompatibilités premières peuvent se muer en complémentarité par des mécanismes qu'il s'agit d'élucider.

3.2. La place symbolique des aides et des professionnels spécialisés

3.2.1. Le RASED "porte-croyance"

L'Ecole secrète inlassablement un modèle idéal auquel elle s'identifie. Elle nourrit ainsi

⁴⁹¹ SIBONY D. (1988) *Ecrits sur le racisme*, Paris, Bourgeois, p. 219

⁴⁹² CIFALI M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, p. 132

une illusion récurrente de toute puissance. Or le RASED est signe manifeste que l'idéal de toute puissance est en échec. Pourtant un aspect demeure, sur le mode du "je sais bien, mais quand même" proposé par O. Mannoni à partir de l'analyse des croyances⁴⁹³.

Reprenant l'exemple fourni par un patient de Freud, Mannoni commente le mécanisme à l'œuvre. Une voyante avait prédit à ce patient que son beau-frère mourrait pendant l'été, empoisonné par des crustacés. L'été fini, il déclare à son psychanalyste : "je sais bien que mon beau-frère n'est pas mort, mais quand-même cette prédiction était formidable". Cette affirmation montre que "quelque chose de la croyance, supportée par la devineresse, subsiste et se reconnait, transformé, dans ce sentiment absurde de satisfaction"⁴⁹⁴.

L'appel au RASED repose implicitement sur un "je sais bien qu'il n'y a pas de recettes mais quand-même"⁴⁹⁵. La demande commence tout d'abord par un "je sais bien". Le généraliste ainsi que l'équipe dont il fait partie sont en difficulté pour remplir leur mission. Leur conscience de la situation s'appuie sur le bon sens : leur toute puissance d'enseignant est incontestablement prise en défaut. Aucune recette pédagogique ne vient à bout de la situation problématique dans laquelle ils sont pris. Cette affirmation dictée par la raison vise à censurer l'illusion, la faire disparaître. Or le "je sais bien" est battu en brèche par un "mais quand même". Cette assertion, qui marque le retour de l'illusion, traduit la persistance d'un désir. La croyance première peut alors, en se transformant, se maintenir malgré le démenti apporté par la réalité. Elle lui survit dans un sentiment de satisfaction paradoxal. Le maître est en échec mais il va s'en sortir. Le caractère irrationnel du "mais quand-même" suffit à créer une atmosphère magique. Le RASED occupe alors, tel un devin, la place de "porte-croyance" de l'École : peut-être a-t-il la formule qui sauve... Albert relate avec flamme l'expérience du "*je sais bien qu'il n'y a pas de recettes mais quand même*" qui l'a conduit à quitter la classe et à choisir la voie de la psychologie scolaire :

E55 Albert A2 p. 714

Une psychologue scolaire est venue de très loin pour répondre à une demande insistante de ma part parce que je n'en pouvais plus de Sébastien [un enfant qui posait de gros problèmes de comportement dans la classe]. Elle est venue une matinée pour un examen individuel. Elle a rencontré les parents à midi et l'après-midi le gamin est entré, s'est assis à son bureau et a travaillé jusqu'à la fin de l'année. Cet aspect magique me dérangeait beaucoup, donc j'ai pris contact avec la psychologue, on a beaucoup parlé et j'ai vu un aspect du métier qui m'intéressait, sans trop comprendre ce qui s'était passé. L'important c'est qu'il ait pu voir cette personne et qu'elle ait pu l'aider à faire quelque chose.

Le personnel de réseau doit impérativement tenir compte de cette situation où flottent des

⁴⁹³ MANNONI O. (1969) *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Editions du Seuil

⁴⁹⁴ Ibid. p. 12

⁴⁹⁵ la formule reprend un titre de chapitre de Paul FUSTIER qui étudie les demandes adressées au psychologue clinicien des institutions à caractère socio-éducatif dans son ouvrage de 1993 *Les corridors du quotidien*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

relents de magie pour pouvoir aider à la fois élèves et enseignants. Deux conditions s'imposent : accepter d'être investi de ce rôle, interroger et déplacer les effets de ce mécanisme sur la tâche à réaliser.

Le RASED, installé malgré lui dans une fonction de porte-croyance, a tout intérêt à ne pas repousser "ce qui est déposé en lui, à savoir cette part d'irrationnel qui exprime une nostalgie de toute-puissance, un retour de l'illusion"⁴⁹⁶, comme le suggère Paul Fustier. Les professionnels spécialisés sont ainsi chargés d'un pouvoir surnaturel susceptible d'annuler la difficulté.

E54 Nadège A2 p. 707

Je pensais au fait qu'on soit spécialisé, je pensais à certaines demandes d'enseignants qui pensent que nous allons être capables de tout résoudre. Ils nous attribuent des rôles de magicien.

E48 Gregory A2 p. 625

On disait : "il suffit qu'il aille avec le rééducateur pour que ça aille bien"... Si on commence à être vu comme le docteur miracle ou comme Zorro, attention, je porte une lourde responsabilité...

L'attente disproportionnée à leur égard peut être telle qu'ils peuvent, dans un glissement métonymique religieux, être pris pour le Sauveur.

E42 Paul A2 p. 555

Sauveur, c'est par rapport aux enseignants, ils ne savent pas quoi faire de certains enfants, ils sont vraiment perdus et nous, on va leur apporter les "remèdes miracles" entre guillemets... pour essayer de les sauver d'une situation difficile.

La rationalité du "je sais bien qu'il n'y a pas de recettes" est prise au piège de la croyance qu'il en existe tout de même. Cet irrationnel, "rassurant" est à questionner, à analyser. Il peut néanmoins constituer un obstacle de taille à l'instauration du partenariat s'il est avalisé comme tel. Certains quelquefois le voient même insurmontable.

E55 Albert A2 p. 720

Le rôle du réseau, c'est de se poser comme partenaire de l'enseignant et non pas comme – c'est peut-être un peu trop souvent le cas – comme celui qui arrive, lorsqu'on a l'impression que tout a été fait, avec une sorte de pouvoir magique... Dès l'instant où le réseau sera en partenariat avec l'enseignant pour réfléchir d'une façon globale, là on sera peut-être efficace... Là aussi c'est une nécessité mais ça ne fonctionne pas. (...) D'abord parce que le spécialisé dispose d'un savoir supplémentaire, autre, avec une prise de recul sur les situations d'apprentissages, ce qui est à la fois sollicité et rejeté d'emblée. Ensuite, ce n'est pas facile pour un enseignant de reconnaître qu'il est lui-même en difficulté et qu'il n'est pas dispensé de réfléchir et de se remettre en question parce que, vous savez, il n'y a pas de recette mais c'est tellement plus rassurant d'y croire et de se décharger sur un autre...

La solution pour d'autres est de confronter les représentations et d'analyser les relations créant blocages ou conflits. L'énergie dépensée pour une attente magique est interrogée

⁴⁹⁶ FUSTIER P. (1993) *Les corridors du quotidien*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 142

et déplacée sur une recherche de nouvelles pratiques. Il s'agit, comme l'explique un psychanalyste interviewé de passer de "je ne pense pas et j'attends que les autres me donnent ce dont j'ai besoin" à "je pense pour aller me doter moi-même de ce dont j'ai besoin"⁴⁹⁷. Le croisement de regards différents permet de ré-ouvrir un espace de réflexion et de mettre en mouvement les effets de l'irrationnel : l'attente de résultats n'est plus ni magique ni passive ; le dépassement des difficultés se construit à partir de l'analyse de l'existant dans des essais raisonnés.

E37 Florian A1 p. 499

Il n'y a pas besoin de leur dire ce qu'il faut faire mais simplement de se représenter l'enfant autrement et en particulier dans sa souffrance et dans sa souffrance avec sa famille, ça vient relancer l'action pédagogique spontanément : "Ah, on va pouvoir faire comme ceci ou comme cela". (...) Ça permet petit à petit que l'enfant se dégage de la répétition et retrouve un peu d'appétit pour la chose scolaire.

La réussite qui peut en résulter n'est pas facile à expliquer. Elle se constate comme une évidence, parfois avec un émerveillement touchant, sans que les changements observés répondent à une rationalité interprétable. Si le symptôme a disparu c'est que probablement des paroles ont fait sens et ont modifié représentations et attitudes sans que chacun en garde une claire conscience.

E71 Béragère A2 p. 868

Je vais prendre le grand Nordine. (...) Cette année, il est en CE2 et il a réussi à apprendre à lire. Depuis trois mois, il lit et il est très, très content de lire. (...) Les difficultés de lecture se sont levées. C'est un enfant qui au niveau du comportement s'est complètement épanoui, ça a été extraordinaire de voir... ça se portait sur lui. Quand on le voyait on disait : "il est complètement idiot !". Et au fur et à mesure de ses progrès, il s'est épanoui, il s'est éveillé, il avait des yeux qui brillaient, beaucoup de présence en classe alors qu'avant il était complètement éteint. - Dans cette histoire, quelle a été la place du réseau ? - Le réseau m'a aidée (...) j'ai un peu rouspété en début d'année, j'ai insisté pour que cet enfant soit repris et re-suivi par le réseau, ce qui a été fait [par une rééducatrice]. (...) Ça apporte quand même une aide du point de vue pédagogique. Déjà ça permet de souffler un petit peu, de savoir que tel point sera repris avec le réseau, ça permet de se dire : "là, je peux... souffler et puis voir autre chose, pas m'acharner sur quelque chose... sur un point de grammaire ou de mathématiques.

En cas de succès, la magie de la croyance peut continuer à opérer, pour les généralistes, comme pour les spécialisés. Ces derniers en retirent alors des bénéfices narcissiques importants. Tout se joue comme pour l'illusionniste d'Octave Mannoni : "il n'y a pas de raison qu'un illusionniste, quelque raisonnable et lucide qu'il soit ne vive pas sur la croyance transformée qu'il est un magicien, et que cela n'ajoute beaucoup au plaisir qu'il tire de son métier"⁴⁹⁸.

⁴⁹⁷ Cf. E37 Florian A2 p. 431

⁴⁹⁸ Ibid. p. 23

La magie n'est pas sans risque. En cas de non-changement, le RASED est déchu. Selon l'analyse de Paul Fustier, il se retrouve "porteur du lourd fardeau des échecs de l'institution, celui que l'on désigne comme ne servant de rien, dont l'incompétence est notoire. La toute puissance qui lui était prêtée devient impuissance ; il occupe alors la place de l'objet poubelle qui recueille tous les déchets"⁴⁹⁹.

E74 Graziella A2 p. 898

"Je suis partagée. Autant il y a des choses qui nous aident et autant il y a des fois où je trouve ça complètement inutile, non pas inutile mais... je ne vois pas le mot. (...) C'est aussi une détection, on détecte des difficultés et mais on n'arrive pas forcément à remédier. C'est plutôt : voyez ce qui dysfonctionne et à vous de jouer. Je trouve que c'est très, très flagrant. (...) Pour moi, c'est très frustrant.

E54 Nadège A2 p. 707

Ils sont très déçus lorsqu'ils voient qu'on n'arrive pas forcément mieux qu'eux, qu'on n'a pas de recettes, que c'est difficile aussi pour nous et que ça ne marche pas à tous les coups.

Les projections d'impuissance ou de puissance demandent toutes à être analysées afin de ne pas cristalliser des représentations stériles ou en passe de le devenir. Le réseau d'aides a ainsi le devoir de supporter la croyance des enseignants, de la mettre au jour et d'en déplacer la force, au moyen de questions réitérées, sur des activités novatrices.

3.2.2. Le RASED "porte-question"

Le RASED porte en lui-même une puissance d'interrogation qui fait jaillir celle d'autrui à un niveau institutionnel, professionnel et personnel, aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Examinant inlassablement la valeur de toute pratique d'enseignement, ce dispositif, adulé ou contesté, lézarde l'immobilisme et apparaît ainsi indispensable à la vitalité du système scolaire.

E23 Marthe A1 p. 319

"Même si c'est une situation intenable parfois, je pense que c'est bien qu'on soit là pour chatouiller un peu."

E48 Gregory A2 p. 638

On est vécu comme subversif parce qu'on remet toujours en cause... On fait toujours la révolution de palais en disant que l'école elle ne va pas bien. (...) [Sans nous], ça ronronnerait l'école... Elle ne s'interrogerait jamais sur ce qui ne va pas ou pourquoi ces enfants ne vont pas bien et ne peuvent endosser l'habit d'écolier.

Le personnel spécialisé, en observant les situations autrement, introduit un décalage, ouvre un espace de réflexion à propos des pratiques éducatives en place.

E56 Marie-Rose A2 p. 736

On est des médiateurs dans la mesure où nous permettons à nos collègues de toujours s'interroger... pourquoi ils ont telle réaction avec tel élève, telle famille ? Pourquoi l'élève a-t-il cette difficulté d'apprentissage ? On les empêche de faire

⁴⁹⁹ Ibid. p. 145

des classifications, on les empêche de se scléroser et de scléroser leurs interventions (...) L'école est un milieu tellement clos, que le réseau d'aide est celui qui aère.

Avec l'aide du réseau, l'enseignant est appelé à étudier la nature des savoirs proposés, la démarche d'enseignement, le niveau de complexité des tâches. Plus l'enfant est en difficulté, plus le maître est tenté par exemple de lui proposer des situations simples au point qu'elles en perdent toute signification. Ce choix maintient l'élève dans un statut d'éternel débutant et permet à l'enseignant de sans cesse recommencer. La remise en question initiée par le RASED permet de briser le cercle vicieux. Elle favorise la construction collégiale de situations interactives complexes où l'enfant, comme l'affirme E. Morin, peut développer des stratégies, relier entre elles des notions, créer des ponts cognitifs entre des savoirs apparemment atomisés.

E48 Gregory A2 p. 638

[Les aides ont un rôle de] contre-pouvoir dans le sens où on ne peut pas accepter un fonctionnement "c'est comme ça"... Il y a des enfants qui ne peuvent pas suivre, il y a des parents qui sont tellement minables qu'on sait par avance que leurs enfants ne suivront pas... On est contre-pouvoir dans le sens où on est toujours en propositions, toujours à vouloir recréer ou créer des modalités qui n'existent pas. On n'acceptera pas la fatalité, on n'acceptera pas ce qui est mis en place une fois pour toutes, tout en restant dans le cadre de la loi. On est des empêcheurs de tourner en rond, de se gargariser d'autosatisfactions."

Ce rôle de "poil à gratter", déjouant le déterminisme lié à l'échec scolaire, combat la résignation et la passivité des généralistes par l'instauration d'un "espace de pensée". Invités à s'exprimer, tout comme les spécialisés, ils sont co-producteurs d'idées et d'actions susceptibles de relancer les processus d'apprentissage.

E37 Florian A1 p. 499

[Le rôle du RASED est de] pallier les difficultés à penser des intervenants qui sont là. Et ce n'est pas une critique que je leur fais, c'est que ce n'est pas prévu dans le système qu'on puisse réfléchir. Ce que le système prévoit, c'est qu'on fasse, c'est-à-dire qu'on produise de l'apprentissage scolaire. Mais pour produire de l'apprentissage scolaire, il me semble qu'il faut se doter d'un espace de pensée.

Les échanges, pour être fructueux, ne peuvent tolérer la langue de bois. Le parler vrai qui s'impose est exigeant : il demande à la fois un grand respect de l'enseignant et l'audace de ne pas craindre rejet ou représailles pour avoir touché "là où ça fait mal". L'analyse d'une situation relationnelle troublante pour un enfant nécessite toujours la recherche de mots "justes" susceptibles d'être entendus.

E53 Brigitte A2 p. 698

L'année dernière, j'ai été obligée de reprendre une instit, reprendre, enfin lui faire remarquer que sous couvert d'aménagement pour une enfant, elle faisait un peu de favoritisme. Elle couvrait beaucoup cet enfant, elle l'empêchait d'être autonome, elle la prenait toujours sur les genoux parce qu'elle pleurait beaucoup... sans arrêt elle était en train de se demander où elle était passée... parce qu'elle allait dans un coin et on ne la voyait plus ou elle s'échappait dans le

couloir. (...) Je lui ai dit : « tu te rends compte ? Par rapport aux autres ? » La limite, c'est ça, c'est que les autres ne doivent pas percevoir cette attitude comme une exception aux règles de la classe... comme une préférence, quoi.

Dans cet exemple, la question de la rééducatrice semble mal posée. Le danger n'est pas que les autres prennent l'attitude de la maîtresse pour du favoritisme, ils le font déjà. Ce qui est grave, c'est que sous prétexte d'aménagement, elle capte cette élève. Sa position éducative mobilise des enjeux qu'elle ne soupçonne sans doute pas. La prise de conscience à faire naître concerne le collage enfant / adulte : "Qu'est-ce que tu fais quand tu lui fais ça ?" L'attitude observée entretient en effet la difficulté de coupure mère /enfant en instaurant un lien de substitution. L'enseignante, prolongeant la figure maternelle, entrave alors le processus d'autonomisation renforcé ordinairement par l'école. Elle ne peut sortir de cette impasse que par un travail personnel, rendu possible dans ce cas, par l'intervention d'un membre du RASED.

L'enseignant spécialisé interroge la validité de certaines pratiques éducatives observées. Le généraliste, faisant sienne l'interpellation qui s'adresse à lui, reprend la réflexion initiale, la transforme et la renvoie. Le RASED porte ainsi l'émergence de questions et les transforme en recherches interactives.

3.2.3. Le RASED comme "déplacement"

Les questions qui surgissent ne sont pas seulement traitées en classe. Abordées autrement et déplacées dans l'espace, elles sont aussi décalées par un travail d'élaboration.

Les professionnels de RASED occupent une position particulière, ni tout à fait en dehors de l'école, ni tout à fait à l'intérieur. Ils se situent "à distance" psychologiquement et physiquement. Ils peuvent de ce fait aider directement les généralistes à rompre avec des pratiques insatisfaisantes. Leur enquête méthodique éclaire des zones laissées jusqu'alors dans l'ombre.

E22 Anne-Lise A1 p. 302

S'ils ont une attitude professionnelle satisfaisante, (les maîtres E) vont toujours questionner là où on avait fait l'impasse... questionner l'enfant sur une réalité qu'il n'avait pas prise en compte ou dont il n'avait pas pris conscience. De la même façon avec leurs collègues, leur questionnement doit permettre aux enseignants d'accéder à une autre réalité, de se mettre à distance de leur vécu parce que souvent les gens ont un rapport fusionnel avec leur fonctionnement. Donc, ce travail de mise à distance, qu'ils doivent instaurer que ce soit du côté des adultes ou des enfants, introduit une rupture dans un fonctionnement existant.

C'est là que le choix du travail hors de la classe prend tout son sens. Le recul ainsi autorisé constitue une distance salvatrice, utile pour la restauration de l'estime de soi, l'envie d'apprendre et l'efficacité dans les apprentissages. Elle induit une rupture pour l'enfant, métaphore de la coupure qui lui permet de se construire comme sujet.

E48 Gregory A2 p. 630

Il est indispensable pour l'enfant à un moment donné qu'il y ait une rupture avec

le monde de la classe, ce monde de l'apprentissage si on veut qu'à un certain moment on puisse faire renaître le désir d'apprendre (...). Je suis là avant tout ni pour pallier le manque et la détresse de l'instit, ni la sienne. Je ne veux pas lui montrer ça, il faut lui laisser un espace où il puisse être en rupture. C'est cette rupture qui va faire lien justement... par le contraste flagrant qu'elle inaugure.

L'occasion de rupture offerte à l'élève est dans le même temps proposée indirectement à l'enseignant. C'est l'enfant qui, par son accession à la position de sujet, en est l'agent principal.

E48 Gregory A2 p. 625

Comment m'y prendre pour réhabiliter l'enfant aux yeux de l'instit ? (...)... ça va être par le biais de l'enfant. Il faut qu'il arrive lui à penser qu'il peut s'autoriser sans l'aide de l'instit, qu'il est suffisamment grand... mais avant d'en arriver là il faut que je travaille avec lui et les parents pour leur montrer qu'il faut se détacher, le laisser et que même sans ses parents il peut réussir.

L'aide hors de la classe favorise le déplacement de la question qui se pose à l'enseignant. Comme celle-ci se formule différemment ailleurs, celle qui s'impose en classe peut être analysée autrement. Les tentatives de réponse en sont de ce fait modifiées. Cette stratégie du détour apparemment paradoxale conduit néanmoins à briser la logique pernicieuse d'exclusion à l'intérieur même de la classe. In fine, elle permet à l'élève de retrouver une place de "un parmi d'autres".

E03 Edouard A1 p. 78

"C'est une position paradoxale, une relation dialectique en fin de compte. Je crois que c'est le mot, c'est-à-dire qu'on va faire un travail en dehors de la classe pour l'aider à s'intégrer dans la classe."

Ce changement résulte non seulement du travail effectué individuellement avec l'enfant mais aussi d'une transformation de l'interrogation. A l'instar de Magritte proposant comme légende pour l'une de ses toiles "ceci n'est pas une pipe", le RASED demande aux enseignants de ne pas s'arrêter aux apparences. Le peintre est dans l'exactitude : l'image n'est pas l'objet ; les lettres des mots ne sont que des formes représentant des phonèmes, pouvant s'associer pour représenter une sensation, un objet etc. mais ne sont en aucun cas l'élément désigné. Magritte cherche ainsi à donner au spectateur une approche plastique de la réalité visible en le privant du nom des choses pour qu'il redécouvre le monde premier des formes et des couleurs. De façon analogue, la difficulté n'est pas l'élève ; ses symptômes s'originent dans une situation complexe qu'il convient d'appréhender hors de schémas rigides et préétablis. Le regard doit être débarrassé de ses lunettes noires ou grossissantes.

Pour y parvenir, c'est non seulement le coup d'œil, la capacité d'observation mais aussi le comportement général, la motivation, qui méritent d'être modifiés. La fable "Le laboureur et ses enfants" de Jean de La Fontaine fonctionne à ce titre comme une parabole.

Travaillez, prenez de la peine : C'est le fonds qui manque le moins⁵⁰⁰ . Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine, Fit venir ses enfants, leur parla sans

⁵⁰⁰ C'est le capital qui fait le moins défaut.

témoins. «Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage Que nous ont laissé nos parents : Un trésor est caché dedans. Je ne sais pas l'endroit; mais un peu de courage Vous le fera trouver : vous en viendrez à bout. Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'oût⁵⁰¹ : Creusez, fouillez, bêchez; ne laissez nulle place Où la main ne passe et repasse.» Le père mort, les fils vous retournent le champ, Deçà, delà, partout : si bien qu'au bout de l'an Il en rapporta davantage. D'argent, point de caché. Mais le père fut sage De leur montrer, avant sa mort, Que le travail est un trésor.

Le laboureur laisse entendre à ses enfants qu'un trésor caché est à découvrir dans le champ qu'il leur lègue. Sa première transmission est l'instauration d'un abus : il les prend dans l'apparence d'un premier degré, un magot enfoui, pour leur faire faire leur travail. Les fils, s'appliquant à retrouver cet objet, explorent le "bien entendu", le transforment en question – Qu'est-ce que ce trésor ? - et finissent par en entendre le contenu latent.

Comme ce laboureur, le RASED incite les enseignants à chercher le trésor qui leur permettra de vaincre la difficulté rencontrée. Souvent, celui-ci prend initialement figure de "savoir", d'explications, de recettes alors qu'il n'y a rien à trouver. Mirage de la facilité, cette recherche tombe peu à peu au profit d'un travail à conduire ensemble. La transmission essentielle, qui ne s'appuie plus sur la croyance mais la transcende, consiste à creuser le sillon relationnel en agissant et agissant encore. Plus les énergies sont mobilisées, plus l'élève devient important et plus il bénéficie des actions tentées. C'est le travail qui est important, c'est-à-dire la parole échangée qui permet une élaboration, nourrissant à la fois motivation, implication et créativité. Ainsi que le souligne L. Cornaz à propos de l'écriture, le savoir qui se transmet alors est toujours de l'ordre d'une question *déplacée* invitant le lecteur-interlocuteur à découvrir la réponse⁵⁰².

En *déplaçant* les interrogations, le RASED invite les généralistes à s'investir dans des actions concrètes à inventer en permanence. La compréhension de la difficulté, dépassant le seul cadre cognitif, passe alors par le "faire ensemble". Le RASED désigne l'engagement dans une recherche à plusieurs, autrement dit la collaboration, comme l'unique gué ouvert au changement. Le "portage psychique" qu'il propose instaure ou rétablit une relation défaillante entre élèves et maîtres, entre enseignants et parents, entre enseignants eux-mêmes, généralistes et/ou spécialisés etc. La place symbolique occupée par le RASED donne aux personnels spécialisés l'autorité nécessaire pour assumer une fonction de médiation, d'accompagnement et de dynamisation des équipes éducatives. C'est cette dimension que nous allons maintenant explorer.

3.3. La circulation de la parole

Si les échanges langagiers sont fréquents entre enseignants, la parole repérée à ses effets, *est* ou *n'est pas*. Le RASEDa un rôle spécifique en ce domaine, celui de favoriser le surgissement et la circulation de la parole

⁵⁰¹ la moisson du mois d'août

⁵⁰² CORNAZ L. (1994) *L'écriture ou le tragique de la transmission*, Paris, L'Harmattan, p. 49 et suivantes

3.3.1. La médiation et l'accompagnement du RASED

Le RASED, souvent présenté au cours des entretiens dans une fonction de médiateur, rompt la dualité élève/maître, famille/école. Il introduit par sa présence et son action une instance tierce qui "dit et inter-dit". Rappelant la Loi qui fait l'homme - "tu n'es pas l'autre" - et les conséquences de sa transgression - "si tu transgresses la Loi, tu risques de ne plus être", les professionnels spécialisés ont la mission de décoller les uns des autres et de les remettre en relation. Ils donnent l'occasion à chacun de se dégager du risque totalitaire, des menaces d'exclusion, de l'effet Pygmalion etc. Ils dénouent de ce fait des situations inextricables.

E17 Lionel A1 p 190

Je crois que de plus en plus on a besoin de médiation... Un enfant va se réfugier quand on lui a collé un statut et un rôle, il va se réfugier dedans, il va essayer de remplir son rôle ; un individu aussi. Il faut quelqu'un qui fasse cette médiation entre eux. Sans réseau, il va manquer à un moment ou à un autre quelqu'un qui fasse cette médiation entre l'enfant et les autres, l'enfant et l'école, l'enfant et l'institution et le système."

Aider les élèves en difficulté à s'approprier le savoir, c'est avant tout les autoriser à tenir leur place de sujet parlant, à dire "je" à un autre, à entrer dans une relation où les connaissances sont des objets d'échange. De la même façon aider les généralistes à dépasser leurs difficultés, c'est les mettre en situation de réfléchir et de prendre parole.

Permettre à l'autre de parler de sa place unique, en son nom, relève de la fonction paternelle. C'est la figure paternelle qui individualise l'enfant, le sort de la confusion avec sa mère en l'introduisant au langage et à la parole. L'école maternelle est à ce titre mal nommée. Si elle vient en prolongement de la mère, dans une continuité qui ne fait pas coupure mais qui réactive au contraire l'insupportable de la rupture - en la gommant ou la niant - elle maintient un lien confusionnel repérable à ses symptômes. Elle devrait être paternelle en son essence, comme toute école. En cas d'échec, le RASED a un rôle de mise en application ou de consolidation de cette dimension. Il est le pôle qui aide les parents à poursuivre la mise au monde de leur enfant d'une part, et les enseignants à ne pas proroger des attitudes "anti-éducatives" d'autre part.

Ce travail de médiation pour être profitable ne peut se satisfaire d'actions ponctuelles. L'effort de coupure, pour que chacun soit un parmi d'autres, et l'instauration d'une reliance, pour que tous puissent vivre en relation, s'inscrivent dans un accompagnement. Accompagner c'est adopter dans la relation à l'autre une posture qui permet l'émergence d'une parole. Deux dimensions, spatiale et temporelle, sont à considérer et à travailler.

Le maître spécialisé rompt le temps et l'espace commun. Mais l'aide n'est pas seulement marquée par la figuration d'un temps concret et d'un lieu spécifique. Elle est porteuse d'une dimension symbolique, celle du passage d'un état à un autre, de la transformation d'un symptôme en une énergie créatrice. L'espace / temps de rencontre entre RASED et enseignants se colore de cette dimension. Dans cette perspective, "l'éducateur ou le pédagogue auprès d'enfants catégorisés comme non conformes à la toise scolaire est un briseur de découragement, un pourfendeur d'immobilisme"⁵⁰³. L'état

initial de perception fragmentée et d'usure, face à une situation difficile, peut se transformer en un présent événementiel, où "ça me parle". Le temps ne se dissout plus dans une série d'instantanés aussitôt condensés en passé ou projetés dans le futur. Le présent n'est plus évacué dans la mémoire et son oubli ou dans le destin trouble d'un avenir improbable. Il devient présent historique dans la mesure où la personne peut être touchée très profondément. L'instant est alors le théâtre d'un élan modifiant la donne relationnelle avec tel ou tel élève. *L'instant devient présence.*

En privilégiant l'espace personnel et le présent, l'accompagnant se fait et se veut présence à autrui qui demeure irrémédiablement autre. La reconnaissance de l'altérité est indispensable pour que surgisse une parole, par laquelle le sujet advient à lui-même et à sa vérité. Pour Derrida, être c'est advenir et cela implique le temps : celui-ci n'est pas une donnée statique, un point sur une ligne mais cette "quatrième dimension", "ex-statique"⁵⁰⁴ (en plus de passé, présent, futur) qui fait que "être", c'est entrer en présence de l'Être.

L'accompagnement n'est pas seulement individuel mais s'adresse aussi à des équipes. La présence s'étire dans un questionnement réciproque doublé d'un engagement dans le faire. La collaboration, s'appuyant sur la complémentarité des acteurs, donne à chacun un statut de co-constructeurs de connaissances, de co-chercheurs. Elle a pour effet de responsabiliser, c'est-à-dire de rendre chacun responsable au sens étymologique du terme⁵⁰⁵. C'est la transformation souhaitée par Sieglind Ellger-Rüttgardt : "on ne trouvera de solutions pédagogiques capables de réaliser un équilibre optimal entre les objectifs contraires de liberté de l'individu et d'égalité des chances pour tous que lorsque l'école traditionnelle aura accepté sa responsabilité pleine et entière vis à vis des élèves moins performants"⁵⁰⁶. Mettre ou remettre chacun dans sa responsabilité apparaît ainsi comme une garantie pour l'élève en difficulté.

E58 Anne-Marie A2 p. 753

Je crois que la part de rencontre et de discussion avec l'enseignant, c'est pour lui rendre sa compétence et lui éviter de se décharger du gamin, c'est quelque chose de difficile mais aussi d'enthousiasmant quand c'est bien fait.

La motivation à agir pour un enfant est un point de départ qui déborde rapidement le seul cas particulier. Elle se meut en question plus générale : Que peuvent en retirer tous les autres élèves ? Et les autres enseignants ? Les recherches tentées pour résoudre un problème ponctuel profitent alors à tous. L'étayage de responsabilité assuré par le RASED vise l'ensemble de l'équipe pour la totalité des enfants scolarisés.

⁵⁰³ Charles Gardou, Michel Develay Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires "disent" aux sciences de l'éducation in *Revue française de pédagogie* Situations de handicap et institution scolaire n°134 janvier-février-mars 2001 p. 22

⁵⁰⁴ DERRIDA J. (coll) (1957) *L'endurance de la pensée*, Paris, Plon

⁵⁰⁵ Le mot responsable, apparu au XII^{ème} siècle, vient du latin *spondere*, *prendre un engagement solennel de caractère religieux* et *respondere*, *répondre à un engagement solennellement pris*. Il signifie la force de l'investissement qui en résulte.

⁵⁰⁶ ELLGER-RÜTTGARDT Sieglind (1993) La scolarisation d'enfants arriérés et handicapés mentaux en France et en Allemagne : Etude historique comparative, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 4, n°2, p. 162

Au-delà d'une fonction de base, la médiation et l'accompagnement proposés par le RASED se concrétisent dans des actions régulières, parfois identifiées comme spécifiques. Mais si le dispositif d'aide est au service d'une parole, il n'en est pas l'unique dépositaire : la collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes est l'œuvre de tous.

3.3.2. Laisser surgir la parole

Si la parole est unanimement reconnue comme indispensable à l'école pour les familles, les enseignants et les élèves, la majorité des professionnels exprime la nécessité de la favoriser en développant l'action du RASED, en créant par exemple des "espaces", des "lieux" ou des "groupes de parole".

E22 Anne-Lise A1 p. 307

Favoriser les espaces de parole et de circulation de la parole à l'intérieur de l'école... ça je le mettrais même au début dans les tâches prioritaires qui ne sont pas faites actuellement aussi bien les groupes de réflexion et de parole interne au niveau des élèves, au niveau des enseignants ou des familles, tout ce qui pourrait être de cet ordre là...

E54 Nadège A2 p. 700

Il serait important qu'à l'école il y ait des lieux de parole pour que les parents puissent parler de leur ressenti par rapport à leur vécu, par rapport à la scolarité de leurs enfants, par rapport à leurs difficultés... les réseaux peuvent permettre justement d'être ce lieu-là, médiateur entre l'école et les familles.

E60 Clémence A2 p. 781

Pour les plus grands, on pourrait imaginer des lieux de parole, ça veut dire moins d'entretiens individuels, je creuse aussi l'idée d'un groupe de communication entre enseignants et enfants. On appelait ça avec Freinet les conseils d'enfants... mais pourquoi le psychologue ne pourrait-il pas être là pour maintenir la communication possible, pour apprendre et aux enfants à s'exprimer autrement que ce qu'on entend sur les trottoirs ou dans la cour et aux adultes enseignants de pouvoir entendre ce que l'enfant a à dire ? Donc là un rôle de facilitant de la parole.. Je crois beaucoup à la communication qui n'a jamais été mise en place dans les équipes. A mon avis, s'il y a un créneau de possibilités d'aide, il est dans... je n'oserais pas dire formation mais dans une remise en cause de la communication dans les équipes elles-mêmes, enseignants /enfants et bien sûr enseignants /familles.

L'amélioration de la réussite à l'école, aussi bien celle des élèves que celle des enseignants, passe par la possibilité donnée aux acteurs de tisser des liens et de parler.

E48 Gregory A2 p. 624

Les facteurs clés favorables à une évolution ? Le premier... Le tout premier, c'est la capacité de remettre en relation ou en parole les parents et/ou l'enseignant avec l'enfant, dire ce qui était la situation. Je crois que c'est là l'essentiel, c'est de faciliter ça. Je n'en vois qu'un, c'est surtout ça...

E56 Marie-Rose A2 p. 734

La réussite à l'école, c'est l'appropriation de la culture, pas de la culture de l'élite, la culture qui fait qu'on rencontre l'autre, à l'école et dans son milieu.

Une des tâches du RASED est de réunir les conditions favorables à la rencontre. Le surgissement de la parole, par définition non programmable, requiert une préparation paradoxale située entre impossible et nécessaire. S'il est impensable de vouloir la capter pour la restituer ultérieurement, il est sage par contre de mettre en place concrètement les dispositions propres à son surgissement. C'est un véritable travail qui ne s'improvise pas, mais demande des compétences essentielles : être capable d'écouter ; donner à autrui la possibilité de s'exprimer ; être capable de réagir utilement à ce qui est dit ; nourrir la collaboration.

Ecouter et donner la parole sont indissociables. Tout comme il est primordial de le faire avec les élèves, il est urgent d'en donner la possibilité aux enseignants et aux familles, dans un cadre institutionnalisé. La mission du RASED, d'après la signification du sigle, se voit principalement tournée en direction des enfants. Cette focalisation nous paraît ressortir d'une maladresse si ce n'est d'une réduction. Elle s'applique en fait implicitement aux maîtres débordés, submergés, "qui n'en peuvent plus". La fonction d'écoute revêt alors une importance extrême : elle évite les dérives de toute forme de maltraitance envers soi ou autrui.

E57 Myriam A2 p. 745

Je crois que l'enseignant doit être nécessairement épaulé dans le travail qu'il fait, soutenu. Je crois que l'action du réseau d'aide doit opérer aussi à ce niveau-là... aussi une écoute de cet enseignant qui n'en peut plus de ce gosse. Je crois que c'est très important de reconnaître les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants, ce n'est pas facile d'avoir une classe, ce n'est pas facile de se partager entre trente, ce n'est pas facile d'aimer tous les enfants, de faire fi de ses contre-transferts quand on a en face de soi un gamin qui nous horripile et tout ça doit être entendu. (...) Les enseignants ont des choses à dire sur ce qui se passe dans leurs tripes quand ils sont en confrontation avec des enfants qui n'apprennent pas. Ce sont ces enfants-là qui les bousculent dans leur validité professionnelle, dans leur crédibilité.

Pour un enseignant, oser dire son ressenti à propos d'un élève a valeur libératoire. Reconnaître sa souffrance, ses mouvements de rejet, de culpabilité - sans crainte pour sa carrière - est une première étape vers une possible transformation. Cet état des lieux affectif, souvent sommaire, appelle des retours de la part du personnel spécialisé : reformulation, demande d'explicitation, réactions à chaud, à froid etc.

E26 Luc A2 p. 363

Il y a une tâche d'écoute de l'école. Le réseau d'aide c'est le lieu où "ça parle". Il y a des gens qui s'en servent et d'autres qui ne s'en servent pas, aussi bien du côté des enfants que des enseignants que des parents. Pour moi, c'est quand même un lieu où on vient parler, c'est un lieu de parole. C'est une des fonctions essentielles du RASED... ça parle de réussite, rarement, ça parle plutôt de souffrance, d'échec, de culpabilité... et ça on essaie de le mettre en mots.

E52 Murielle A2 p. 683

Pour qu'il y ait un réseau, il faut communiquer, il faut qu'il y ait des échanges, il

faut que ça circule... il faut donc échanger. C'est souvent quelque chose à travailler. Je pense que c'est l'objet lui-même de la rencontre qui soulève des barrières. Ce n'est pas simple de se rencontrer pour analyser ce qui va mal... on se découvre un peu forcément, l'enseignant surtout et ça fait mal.

Les entraves à la rencontre, dues à la situation de difficulté elle-même, demandent à être analysée avec tact et diplomatie pour ne pas les indurer de façon définitive. La mise en mots, à la fois des dysfonctionnements et des éléments positifs, ne peut s'apparenter à de "l'interprétation sauvage" mais doit faciliter la prise de conscience de leur signification. Après un travail avec l'élève par exemple, la verbalisation de ce qui s'est passé modifie la vision d'une situation et permet d'infléchir des pratiques éducatives.

E56 Marie-Rose A2 p. 727

Dans le test du Kabc, il y a une épreuve culturelle – reconnaissance de lieu et de personnages. (...) Et là Mohamed m'a raconté des tas de choses sur Mona Lisa et sur les pyramides, me disant que c'était le maître qui leur en avait parlé et que son maître lui avait appris ça... très fier de me dire que "le maître avait dit". Il me dit : "Le maître a un gros livre et il y a beaucoup de choses dans ce gros livre". (...) Je trouve que quand un enfant s'empare de la culture, je me dis que là il y a une demande d'adhésion à notre réel, une demande de partage. (...) Ça je l'ai retransmis à l'enseignant. Evidemment l'enseignant s'est senti là très, très partie prenante dans le plaisir intellectuel de cet enfant. Et il s'est emparé de cela... cela l'a touché lui aussi.

Les échanges, sous forme ou non de restitution, forment le socle de toute collaboration. Ils cultivent l'intérêt et l'intéressement à faire évoluer les comportements d'élèves en difficulté et à répondre plus intimement aux questions existentielles que ceux-ci ne manquent pas de soulever. Comme l'explique Jean Sébastien Morvan, "le rapprochement des deux plans, celui de la réalité psychique interne, celui de la réalité externe, la mise en relief de leurs relais et passerelles contribuent à repérer un fil rouge qui relie la question des origines, par fantasmes interposés, à celle de l'utilisation de l'objet. Il s'agit bien pour tout sujet de trouver des éléments de réponse aux énigmes qu'il se pose et qui lui sont posées. Il s'agit bien pour tout sujet de s'approprier des objets culturels qui émanent de ces questionnements et dont ils sont par ailleurs les contenants et les produits"⁵⁰⁷. Les voix diverses des spécialisés, parfois dissonantes, invitent à la réflexion des maîtres souvent épuisés par un déficit de recherche au sein de l'école. Cette sollicitation, prospective, donne toute son importance à la confrontation des dire et au métissage des savoirs. L'enjeu est de se risquer à penser (ce qui est bien autre chose que décrire, commenter, dénigrer ou applaudir) à partir de l'expérience vécue – positive et négative – dans une démarche faisant de la contradiction dialectique l'essence même du vivant. Cette démarche collégiale est l'antidote par excellence du prêt-à-penser. Elle suppose, à l'image de la linguistique, le jeu d'unités "discrètes"⁵⁰⁸, diverses, complémentaires et

⁵⁰⁷ MORVAN J.S. (2001) Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Education spécialisée in *Revue française de pédagogie*, Situations de handicaps et institution scolaire, INRP, n°134 janvier-février-mars 2001, p. 32

⁵⁰⁸ Selon l'acception utilisée en linguistique, les unités discrètes sont isolables par l'analyse, indécomposables selon leur niveau hiérarchique et d'égale importance entre elles.

parfois antagonistes qui assurent le renouvellement perceptif des situations et relancent l'action.

E46 Olga A2 p. 603

"Les rencontres sont essentielles. D'une part parce que ça permet de viser des objectifs semblables avec des façons de faire différentes et d'autre part parce que c'est en parlant quelquefois qu'il y a des choses qui s'éclairent. L'institut explique ce qu'il fait et ce qui se passe dans la classe, le maître E, c'est pareil, il explique ce qui se passe avec lui. C'est la confrontation qui est intéressante".

E55 Albert A2 p. 722

Ce qui se passe dans une relation vraie où chacun s'engage, c'est comment dire... les mots posés sur les choses permettent parfois de transformer la vision d'une situation et donc les actions qui en découlent. (...) Quand je pense aux synthèses, je pense globalement à la dynamique qui s'instaure face à une situation qui devient difficile pour le professionnel qui est dans sa solitude, qui re-débouche ensuite sur une nouvelle dynamique, c'est important...

L'engagement des professionnels de RASED dans ce processus coopératif permet aux généralistes de sortir de leur isolement. Ainsi, la solidarité dans l'attention fine à la situation difficile permet-elle de vaincre le découragement et de creuser, tels les fils du laboureur, de nouveaux sillons.

E64 Dorothée A2 p. 810

Je me sens moins seule face au problème. J'ai moins l'impression de passer à côté de choses importantes parce que je peux lui parler indépendamment de tous les projets qu'on fait quand il y a quelque chose qui me semble un peu lourd, je peux lui en parler tout de suite parce que je la vois souvent et ce sont des enfants qu'elle connaît bien (...) et moi ça m'évite de me décourager par rapport à eux parce que comme ça chaque fois on relance la machine".

Cependant, si chaque partenaire est appelé à s'investir à égalité, les spécialisés ont la charge spécifique de nourrir la collaboration, en faisant par exemple des suggestions. Celles-ci doivent alors nécessairement être travaillées en équipe pour coller au plus près des besoins de l'élève et de l'attente du maître.

E57 Myriam A2 p. 741

J'avais pointé à l'institut la nécessité de modifier le statut sociométrique de Sébastien dans la classe. Compte tenu des agressions multiples qu'il déclenchait autour de lui, c'était un marginalisé, personne n'en voulait plus. (...) Au cours de nos rencontres, j'avais suggéré à l'institutrice de proposer à Sébastien un "métier" qui valorise une de ses compétences au niveau du groupe classe. Alors [il est devenu, je crois] le référent du temps. Il savait quel jour on était, il était bien structuré dans le temps, il avait de bons repères donc on les a exploités pour qu'il les communique au groupe et il était reconnu comme étant celui qu'on pouvait l'interpeller quand on avait un problème de repérage temporel. Ce dispositif a très bien fonctionné mais là aussi il appartenait à la maîtresse de (...) jouer le jeu."

Cette attention à la qualité de la rencontre apparaît comme un exercice difficile, nécessitant un soutien pour les généralistes sans réseau et pour l'ensemble des

spécialisés. Le recours au groupe d'analyse de pratique ou de supervision, par le tiers extérieur qu'il constitue, s'avère être une solution bénéfique voire indispensable.

E48 Gregory A2 p. 888

[Les synthèses] ce n'est pas suffisant. En même temps comme il y a des liens de travail on a quand même... Comment puis-je expliquer ça ? On est en lien de travail et quelque part c'est difficile de faire état totalement de sa difficulté, de sa faiblesse parce qu'on est un professionnel, un être humain et qu'il est toujours difficile de se montrer en faiblesse par rapport à un autre professionnel. Ce n'est pas qu'il y ait concurrence mais c'est dans l'ordre de l'humain. Alors qu'à l'extérieur, où il n'y a pas cette implication, cette relation – ça peut être beaucoup de choses à l'extérieur : un groupe Balint, un groupe d'évaluation, tout ce qui existe et qu'on peut trouver. (...) – Je reste persuadé que ce lieu de parole reste indispensable à l'extérieur.

Laissé le plus souvent à la libre initiative des professionnels, il relève de l'éthique de chacun. Le choix de recourir à une aide personnelle dépend de l'intime conviction au regard de la qualité du travail effectué. Mais ce choix s'enracine aussi dans l'expérience relationnelle. L'éthique, comme l'écrivent Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille, "est cette rencontre de l'Autre comme autre, dans une altérité pleine et entière"⁵⁰⁹. Emmanuel Levinas précise: "l'éthique surgit dans le rapport à autrui, et non pas, d'emblée, par une référence à l'universalité d'une loi. Le "rapport" à l'autre homme comme être unique – mais par-là, précisément, comme absolument autre – serait la signifiante première du sensé. Dès lors l'importance du rapport à l'autre homme comme incomparable, comme dépouillé de tout "rôle" social et qui, ainsi, dans sa nudité - son dénuement, sa mortalité – s'impose d'emblée à ma responsabilité – bonté, miséricorde ou charité"⁵¹⁰. Ainsi l'éthique repose-t-elle sur l'expérience d'autrui. "Dès lors qu'autrui me regarde, j'en suis responsable" explique l'auteur dans *Ethique et infini*⁵¹¹. Il ajoute par ailleurs que "le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci soit acceptée ou refusée, que l'on sache ou non comment l'assumer, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour autrui"⁵¹².

Le RASED, "attentif à la conjugaison patiente et exigeante du je, du tu et du il"⁵¹³, s'inscrit au cœur de cette perspective. Il est le tiers oeuvrant à la possibilité d'une relation où l'humain prend toute la place. Son travail passe de façon privilégiée par l'organisation

⁵⁰⁹ PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998) *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, p. 98

⁵¹⁰ LEVINAS E. (1989) *Répondre d'autrui*, Boudry-Neuchâtel Edition de la Baconnière, p. 9

⁵¹¹ LEVINAS E. (1982) *Ethique et infini*, Paris, Fayard, p. 92

⁵¹² Ibid. p. 93

⁵¹³ GARDOU C. KERLAN A. (2002) L'éthique à l'épreuve du handicap *La nouvelle revue de l'AIS*, Ethique, éducation et handicap, n° 19 3^{ème} trimestre 2002 p. 22 A la suite de Paul Ricoeur, Charles Gardou et Alain Kerlan affirment que la disposition éthique repose sur un triangle de base "-comme triple rapport à soi-même , à l'autre, à l'institution – sur l'universel concret de la parole vivante et des trois pronoms personnels qui la tissent : le je, le tu , le il". GARDOU C. KERLAN A. p. 21

de rencontres entre enseignants généralistes et spécialisés, élèves, familles etc. La collaboration fécondée par la parole s'apparente à un contrat nouveau entre tous les acteurs impliqués, dans la co-construction des apprentissages, du savoir et des personnalités.

En résumé

La poursuite d'une véritable collaboration engage à étudier précisément les conditions nécessaires à la construction d'une relation. Le RASED, par la place particulière qui lui est attribuée, est chargé de faciliter la reconnaissance de l'altérité et l'advenue d'une parole entre deux.

La question de la différence à l'école est rappelée en permanence par les élèves aidés et les enseignants spécialisés. La difficulté de l'enfant, qui entraîne spontanément des phénomènes d'exclusion, fait signe. Les conflits que cristallise le RASED sont également significatifs. Ils indiquent avec insistance d'une part la fragilité de la reconnaissance d'autrui et d'autre part sa nécessité.

Les professionnels spécialisés occupent une place symbolique privilégiée. Le dispositif d'aide présente en premier lieu une position de porte-croyance. Il a le rôle de mettre au jour l'attente illusoire des enseignants et d'en déplacer l'énergie sur des aides généralistes à inventer. Il tient en second lieu de porte-question. Cette attribution lui donne la charge de susciter inlassablement des interrogations sur les pratiques observées et d'y répondre en établissant une interactivité et un déplacement systématisé.

Pour que la parole puisse circuler entre les acteurs, le RASED assure une fonction de médiation. Le personnel qui le compose fait figure de tiers assurant une fonction paternelle de surcroît. Ni tout à fait dans l'école ni tout à fait en dehors, chacun d'entre eux est l'accompagnateur chargé d'agir sur l'espace/temps nécessaire à la relation. Chacun, individuellement et en équipe, a la responsabilité de réunir les conditions favorables à la rencontre et d'en multiplier les occasions.

Conclusion

Les RASED ont pour principale finalité l'adaptation et l'intégration scolaire de tous. L'aide est centrale aussi bien pour les enfants dits "en difficulté" que pour leurs maîtres. Définie comme un étaiement fait de présence active, elle permet au sujet d'advenir et s'efface au bon moment. A l'école primaire, elle répond à une division des tâches et se décline en aides généralistes ou spécialisées. Ces aides ne sont pas conçues comme une juxtaposition de recours supplétifs possibles. Elles impliquent une réflexion commune entre enseignants spécialisés et généralistes, un accord sur les finalités à poursuivre, une négociation des actions conduites par chacun des intéressés etc. ce qui représente la mise en œuvre d'une collaboration effective.

Actuellement, les aides spécialisées au sein des RASED se développent trop fréquemment en parallèle ou à distance du système ordinaire. Elles répondent ainsi partiellement à la demande institutionnelle de collaboration. L'étude quantitative des

représentations des divers professionnels concernés, corroborée par leur analyse qualitative, le montre abondamment. La méconnaissance importante des pratiques d'aide entraîne idées préconçues et déliance. Le partenariat apparaît par ailleurs comme un thème marginal et conflictuel.

Les textes officiels relatifs à cette dimension demandent pourtant avec fermeté que des liens se tissent entre le secteur primaire ordinaire et celui de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, traditionnellement séparés. Ils recommandent des pratiques en prolongement de la politique des cycles et visent à supprimer toute tendance à l'individualité. Les interventions du RASED doivent être incluses dans le projet d'école qui, garantissant la cohérence des démarches éducatives, les articule étroitement aux autres actions scolaires. Cette exigence réclame une communication de qualité entre enseignants. Pour ce faire, le texte indique plusieurs pistes à suivre : attribuer un rôle de médiateur RASED/Ecole au directeur d'école, nommer un "*correspondant RASED*" par groupe scolaire, établir des protocoles d'échanges etc. Ces propositions, de nature organisationnelle, portent essentiellement sur des procédures. En aucun cas, elles ne peuvent agir sur la motivation, le désir de rencontre ou les phénomènes à l'œuvre dans toute relation.

Or, les circulaires ministérielles ne représentent qu'un aspect de la demande institutionnelle. Les attentes au moment de la certification écrite des CAPSAIS par exemple font peu de cas de la collaboration. Autant le discours officiel l'impose comme une nécessité, autant le contrôle de son assimilation théorique et de sa mise en application durant la période de formation semblent négligés. L'écart repérable entre ces deux demandes montre l'ambiguïté institutionnelle à propos du partenariat et du fonctionnement en réseau. Cette contradiction est renforcée par le déficit d'évaluation qui touche le travail en RASED. Les différents rapports de l'Inspection générale pointent les insuffisances de la hiérarchie en ce domaine et en montrent les conséquences négatives.

Ce contexte se révèle propice à des liens professionnels très diversifiés, allant de l'absence de contact à des échanges denses et productifs. Les dysfonctionnements de la coopération enseignants spécialisés/ enseignants dessinent en creux l'attention nécessaire à sa mise en place. Les fonctionnements satisfaisants, concrets ou conceptualisés, parachèvent les éléments esquissés. Eclairés tour à tour par les concepts de réseau, reliance et parole, ces aspects permettent de modéliser les conditions requises à l'existence d'un travail d'équipe fructueux.

Les premières conditions indispensables à la collaboration s'assemblent en une **dominante d'ordre matériel** regroupant la faisabilité des échanges et une connaissance minimale du dispositif et des aides proposées.

La faisabilité des échanges s'impose comme l'élément fondamental sans lequel rien n'est possible. Les insuffisances en matière de nœuds et de connexions vont jusqu'à remettre en question l'existence même de la mise en réseau. L'écart de dotation pour 10000 élèves varie considérablement selon les fonctions et les implantations géographiques. La composition des RASED en est très contrastée. Subissant la préférence donnée à l'une ou l'autre des spécialisations, le dispositif ne regroupe pas toujours au moins un représentant de chaque spécialité : maître E, rééducateur et

psychologue scolaire. Les personnels exerçant dans des secteurs au ratio très faible (nombre de professionnel pour 10000 élèves) déplorent tous une surcharge de travail impossible à honorer. Un nombre trop élevé de demandes potentielles, ajouté parfois aux contraintes territoriales, met en péril la gestion des connexions. Le manque endémique de professionnel spécialisé gêne par conséquent la connaissance des pratiques d'aides spécialisées, et la prise en considération des fonctions qui leur sont attachées. Comme le texte institutionnel en date du 30 avril 2002 le prévoit, le dispositif RASED devrait regrouper à l'avenir les trois types de professionnels. Avec des pôles spécialisés consistants, c'est-à-dire des postes effectivement pourvus et identifiés dans leurs spécificités, le nombre de connexions pourrait devenir humainement gérable. Ce choix éminemment politique résulte de la conciliation de logiques qui tendent à se limiter mutuellement. C'est pourtant l'accord entre l'accroissement des moyens, la recherche d'efficacité à moindre coût et l'attention prioritaire portée aux personnes - élèves et enseignants – qui doit permettre d'obtenir les conditions vitales à l'organisation en réseau.

Une deuxième série de conditions nécessaires à l'établissement d'une collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes forme une **dominante de nature fonctionnelle**. Elle s'attache essentiellement, comme l'indique l'usage du terme *fonctionnel* en linguistique, aux éléments pertinents pour la communication. Elle recouvre ici les facteurs permettant aux connexions de s'établir avec congruence et efficience : la clarification des conceptions éducatives et des positions partenariales, le soutien de l'engagement participatif de chacun et le développement d'une culture commune.

Les positions partenariales demandent tout d'abord à être précisées relativement aux buts poursuivis. L'établissement de principes communs tels *le droit de l'enfant à une éducation suffisamment bonne, le devoir de chaque professionnel pour sa mise en oeuvre*, permet d'aboutir à des consensus en matière de valeurs éducatives. Dans cette perspective, la division du travail, autrement dit la fragmentation des aides, mérite d'être explicitée selon les dernières précisions ministérielles. Acceptée, elle se doit également d'être appliquée dans le respect des procédures de travail préconisées. Il en va de la clarté des places à tenir par chacun. Par ailleurs, l'engagement des acteurs dans un travail d'équipe doit être régulièrement nourri. Les motivations individuelles gagnent à s'intégrer dans une dimension collective. Elles se manifestent alors, chez les enseignants, sous forme d'implication participative dans les actions partenariales. Pour les inspecteurs, cet aspect correspond à une implication managériale se traduisant dans la mise en oeuvre d'un pilotage équilibré qui allie cadre contenant et autonomie. L'étayage de l'ensemble des personnels passe par de la bienveillance, c'est-à-dire des marques de reconnaissance, telles la considération, l'évaluation des actions conduites, la rétribution psychique et pécuniaire des résultats obtenus. De plus, le développement d'une culture commune s'avère indispensable. Elle se rapporte essentiellement aux pratiques de travail en équipe et à l'intégration. La notion d'équipe à l'école fait intervenir de nombreux éléments organisationnels : planification, conduite de réunion, conception et suivi de projets, méthodes utilisées, évaluation etc. Elle met aussi en jeu des choix d'ordre éthique liés au contenu des échanges et au savoir à déployer. L'intégration apparaît comme une autre dimension culturelle à façonner, non au bénéfice des seuls élèves porteurs de handicap mais au profit de tous ceux qui connaissent des difficultés. Elle implique de

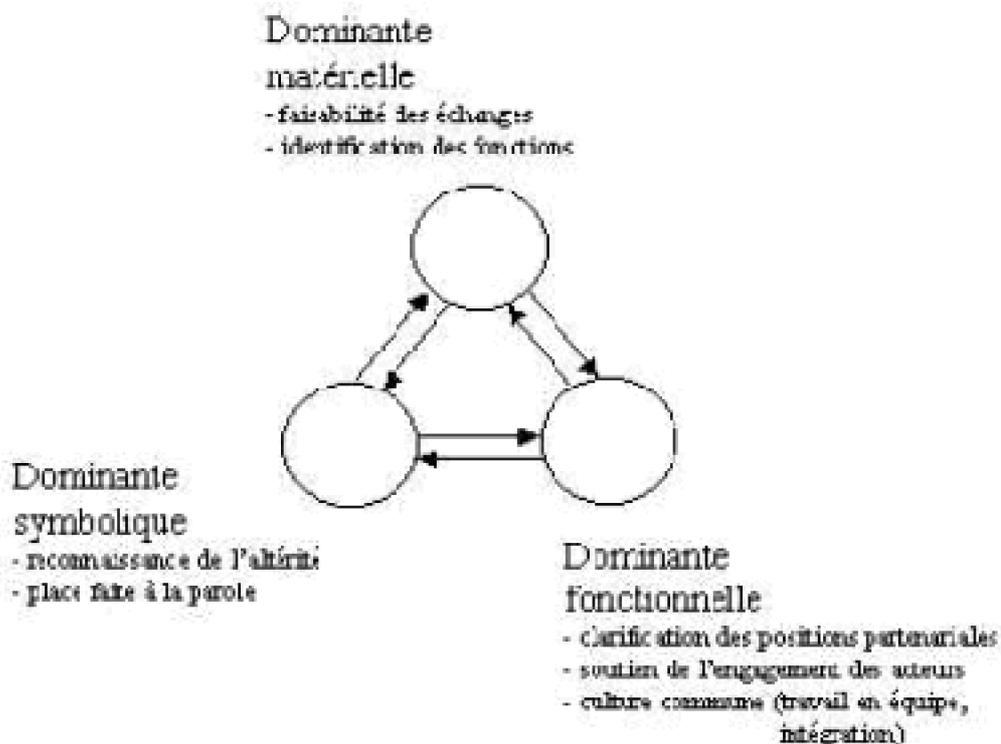
concilier réponses particulières et apport pour tous afin que chacun soit "*un parmi d'autres*". Cette posture bouscule l'image mythique de l'enfant placé au centre du système et introduit une nouvelle schématisation où l'élève, tout comme les maîtres, reprennent une place en reliance.

Enfin, un dernier ensemble de conditions indispensables à la mise en place de toute collaboration constitue une **dominante de nature symbolique**, typique de toute humanité. Elle comprend les facteurs autorisant une véritable rencontre. Ceux-ci relèvent de la reconnaissance de l'altérité, et de l'introduction d'une dimension de parole vis à vis d'un imaginaire totalitaire.

La nécessité de la prise en compte d'autrui comme radicalement *autre* apparaît de façon récurrente. La difficulté, objet du travail commun RASED/Ecole, fait signe dans la mesure où elle invite chacun à reconnaître l'autre dans son irréductible altérité. Le dispositif d'aides lui-même, comme lieu des conflits, redouble cet appel. La place particulière des personnels spécialisés peut être l'occasion de réintroduire du symbolique dans des relations grippées par un imaginaire envahissant. Le RASED, dans son rôle de "*porte-croyance*" ou de "*porte-question*", déplace inlassablement les interrogations et désigne l'unique voie d'un changement possible : le "*faire ensemble*". Les professionnels de RASED ont pour finir la mission de réunir les conditions favorables à cette coopération. Par leur présence, ils rappellent l'urgence de l'écoute et de l'expression de tous et de chacun. Médiateurs, accompagnateurs, ils sont chargés de préparer et de guider au mieux le travail d'équipe dans l'espérance d'une parole échangée et de ses effets de créativité.

Les jalons qui viennent d'être posés montrent que la demande institutionnelle est pour l'instant insuffisante à susciter une collaboration satisfaisante entre les différents partenaires du système éducatif. Les conditions nécessaires à sa mise en place ne relèvent pas uniquement d'une dimension organisationnelle⁵¹⁴. Elles réclament la prise en compte de facteurs multiples, modélisés à partir des dominantes précédemment dégagées.

⁵¹⁴ Les prescriptions institutionnelles, qui visent à améliorer l'organisation du travail et la communication entre spécialisés et généralistes représentent quelques aspects de la dominante fonctionnelle mise en évidence.



L'hypothèse de départ, axée sur la dominante symbolique, s'en trouve confirmée. Elle ne peut cependant être suffisante. La parole vient du réel et s'inscrit dans les repérages donnés par l'imaginaire. C'est son articulation aux autres éléments, matériels et fonctionnels, qui fonde la cohérence du modèle. Chaque dominante appartient à un même ensemble structural. Le jeu consiste à les associer "en réseau" pour une lutte commune contre les difficultés. Cette modélisation rend intelligible une situation confuse et complexe, entravée par des intentions institutionnelles mal élucidées et des injonctions hiérarchiques contradictoires. Elle ne peut dicter de solutions mais seulement éclairer des choix personnels et politiques, à la lumière de l'éthique qui devrait traverser chaque dominante tour à tour. Au niveau individuel, la compréhension des phénomènes relationnels donne la possibilité de développer avec profit la dominante symbolique. Au niveau collectif, l'attention à chaque pôle ouvre à l'espérance d'un traitement plus humain des difficultés de chacun.

La mise en lumière des conditions indispensables à la collaboration ouvre des prolongements possibles. Plusieurs pistes de transformation ou de recherche complémentaire se dessinent d'ores et déjà.

Pour améliorer la connaissance effective des aides, il serait tout d'abord utile de modifier l'image de marque des RASED par des actions de médiatisation et de marketing. Les appellations par exemple gagneraient à être changées au profit de dénominations significatives. Le sigle *RASED* tant contesté pourrait disparaître au profit d'un intitulé directement accessible, par exemple *Centre de ressources*, qui aurait l'avantage d'attribuer le fonctionnement en réseau aux connexions établies entre ce dispositif et les multiples

équipes de maîtres. Dans cette lignée, les expressions *maître E* et *maître G* pourraient être transformées respectivement en *médiateur des apprentissages* et *médiateur de l'intégration*.

L'attribution et la répartition du nombre de postes en RASED gagneraient à être repensées à l'échelle du territoire tout entier. Ceux-ci pourraient par exemple être isolés au sein de l'enveloppe totale des postes AIS et répondre à des critères nationaux. Pour l'établissement des ratios par exemple, des indicateurs pourraient pondérer le nombre total d'élèves avec le nombre de projets éducatifs individualisés (PEI), de projets d'accueil individualisés (PAI), de programmes ou projets personnalisés d'aide et de progrès (PPAP), les signalements en CCPE et leur nature, les résultats aux évaluations nationales, les classements ZEP, REP, zone rurale, urbaine etc.

Le développement d'une culture commune, concernant essentiellement les pratiques d'aide, le travail en équipe, l'intégration voire l'inclusion... pourrait faire l'objet de programmes de formation, initiale et continue. Notre participation par exemple au groupe de travail ministériel sur la réforme des CAPSAIS, portant sur les contenus de formation et le mode de certification, en constitue une application directe. La dominante symbolique à charge essentiellement des personnels de RASED implique pour eux l'obtention de compétences spécifiques. Il serait utile de poursuivre l'investigation dans cette direction, en approfondissant par exemple l'étude des parcours à proposer en direction des IEN et des professeurs d'école généralistes. Il serait également opportun de prévoir un travail de recherche à propos de l'évaluation des RASED et de concevoir un code de déontologie destiné aux enseignants et à leurs supérieurs hiérarchiques.

Cette recherche en appelle d'autres. Sur quelle figure alors boucler un ensemble indéfiniment ouvert ? Une image insiste à travers cette thèse, celle du symbole. Repéré comme ce qui fait limite et rapport, celui-ci permet à la fois de distinguer les acteurs dans leurs fonctions, leurs actions et surtout dans leur radicale altérité, pour les lier par l'énoncé d'une parole. Ainsi ouvre-t-il indéfectiblement à l'humanité...

Bibliographie générale

Bibliographie méthodologique

BATTAGLIOLA F., BERTAUX-VIAME I., FERRAND M., IMBERT F. (1993) "A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens" in *Revue population* n°2 Mars-avril 1993

BELLEMIN-NOËL (1979) *Vers l'inconscient du texte*. Paris PUF

BLANCHET Alain et all. (1985) *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris, Dunod

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 126 p.

BRIOLANT Hélène (1997) Evaluation qualitative d'une tentative de prévention des toxicomanies et autres troubles de la conduite des adolescents par l'action adulte relais, Thèse de médecine, Université Montpellier 1, 296 p.

CHARLOT Bernard (1995) *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 248 p.

De KETELE J.-M., ROEGIERS X. (1991) *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck

- FERRAROTTI F. (1983) Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les Sciences sociales. Paris, Méridiens Klincksieck, 197 p.
- FERREOL G. DEUBEL P. (1993) *Méthodologie des sciences sociales*. Paris, A Colin, 175 p.
- KAUFMANN Jean-Claude (1996) *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan, 126 p.
- LAVIGNE Chantal, SCHELLES Régine (1996) Application de deux logiciels d'analyse automatique de données textuelles à l'entretien de recherche en psychologie et à l'étude des représentations du handicap in *Revue européenne du Handicap Mental* vol 3, n°10.
- LEBART L. SALEM A. (1994) *Statistique textuelle*, Paris, Dunod, 342 p.
- MICHARD P. YATCHINOVSKY A. (1995) *Histoires de vie*. Paris, ESF, 200 p.
- PINEAU Gaston, LE GRAND Jean-Louis (1993) *Les histoires de vie*. Paris, PUF, 128 pages
- PLAISANCE E. & VERGNAUD G. (1993) *Les Sciences de l'Education*, Paris, La découverte, 126 p.
- QUIVY R. VAN CAPENHOUDT L. (1988) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod

Bibliographie thématique

Auteurs

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1992) *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, CNDP Hachette, 124 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis (1998) *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, 213 pages
- ABRAHAM Ada (dir)(1984) *L'enseignant est une personne*. Paris, ESF, 153 p.
- ALLOUCH Jean (1984) La conjoncture de Lacan sur l'origine de l'écriture in *Lettre pour lettre. Transcrire, traduire, translittérer*. Paris, Erès, 330 p.
- AMRAM Michel D'ORTOLI Fabienne (1990) *L'école avec F DOLTO : le rôle du désir dans l'éducation*, Paris, Librairie générale française, 379 p.
- ANNINO Jocelyne (1996) L'aide spécialisée : entre l'illusion et la réalité ou de l'efficacité des aides spécialisées à dominante pédagogique pour les élèves en difficulté à l'école élémentaire, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, année universitaire 95-96, Université Lyon 2, 190 p.
- ANZIEU Didier (1985) *Le moi-peau*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition 1995, 291 p.
- ANZIEU Didier (1974) (et al.) *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, Dunod, 280 p.

- ANZIEU Didier (1977) (et al.) *Psychanalyse et langage, du corps à la parole*, coll. Inconscient et culture, Dunod, 222 p.
- ARDOINO Jacques (1980) *Education et relations*. Paris, Gauthier-Villars, 6^{ème} édition, 183 p.
- ARMSTRONG Derrick (1995) *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs*. London and New-York : Routledge, 161 p.
- ARMSTRONG Felicity (2001) Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas in *Revue française de pédagogie*, INRP, Situations de handicaps et institution scolaire, n° 134 Janvier-février-mars 2001, pp. 87-96
- ASSANTE V. (2002), avec le concours de STIKER H.-J., PLAISANCE E., SANCHEZ J., *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées, 2002
- AUCOUTURIER B., DARRAULT I., EMPINET J.L. (1984) *La pratique psychomotrice. Rééducation et psychothérapie*. Douin, 262 p.
- AUDIGIER Hubert (1982) *L'école et l'accueil des enfants en difficulté*, Rapport de l'Inspection générale, C.T.N.E.R.H.I. diffusion PUF, 152 p.
- AVANZINI Guy (1986) "De l'intégration" in *Binet Simon* n°608, III
- AVANZINI Guy (1991) *L'école d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions*. Toulouse, Erès, 205 p.
- BACH J.F. FRIEDEL J. GERMAIN P. GROS F. GUENEE B. IMBERT J. LANDOWSKI M. et all. (1993) *Réflexions sur l'enseignement*. Flammarion, 238 p.
- BAÏETTO Marie-Claude (1982) *Le désir d'enseigner*. Paris, ESF, 167 p.
- BAGLA-GÖKALP Lusin (1998) *Sociologie des organisations*, Paris, Ed La Découverte, 123 pages
- BARAT Jean-Claude (1990) *La rééducation dans l'école*, Paris, Armand Colin, 158 p.
- BARBIER Jean-Marie (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 2^{ème} édition 1998, 305 p.
- BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.) (1998) *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF, "Education et formation", 287 p.
- BARBIER René (1996) Du côté des Sciences de l'Education : la reliance, concept-clé du métissage culturel Orient-Occident pp 255-267 in BOLLE DE BAL M. *Voyage au coeur des Sciences Humaines, De la reliance*, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 1
- BARON Yvonne (1988) Réflexion sur la lecture et la pédagogie des maîtres de l'option E in *Les Cahiers de Beaumont* n°43, octobre 1988
- BEAUVAIS Jacques (1970) Les échecs électifs in VIAL M., PLAISANCE E, BEAUVAIS J. *Les mauvais élèves*, Paris, PUF, pp. 132-170
- BELMONT-ANDRE B., BRETON J., CHAUVEAU G., LANTIER N., MACHELOT G. (1986) *Trois GAPP de la région parisienne*. Paris, INRP coll. rapports de recherche, 172 pages
- BENTOLILA Alain (1996) *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris,

Plon, 217 p.

BERTHIER Francette, ASSOULY-PIQUET Colette (1997) *Regards sur le handicap*. Desclée de Brouwer, 281 p.

BESSE Jean-Marie, FERRERO Marc (1986) *L'enfant et ses complexes*, Mardaga, 204 pages

BEST Francine (1997) *L'échec scolaire*. Paris, PUF, Que sais-je? n°636, 128 p.

BINET Alfred SIMON Théodore (1907) *Les enfants anormaux, Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, (reproduction en fac similé) Toulouse, Privat, édition 1978, 218 p.

BISMUTH D. (1992) "La fonction de la différence dans un processus éducatif" in *Les Cahiers Binet-Simon* n°633

BLANCHET Sylvie (1991) D'une forme rééducative centrée sur l'objet scolaire in *L'ERRE*⁵¹⁵, n°8, juin 1991

BLIN Jean-François (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles* Paris, L'Harmattan, 223 p.

BOBET René, VITARD Patrice, DEPARDIEU Jean-Claude (1994) *Passé, présent, avenir... de la rééducation à l'école* in *L'ERRE*, n°12, mars 1994

BOIMARE Serge (1997) Des enfants qui n'apprennent pas in *Envie d'école*⁵¹⁶ n°10 mars-avril 1997

BOISSEAU Philippe (1988) Postes E et redéploiement du Réseau d'Aides aux Enfants en Difficulté in *Les Cahiers de Beaumont* n°43, octobre 1988

BOLLE DE BAL Marcel (1981) La reliance : Connexions et sens, *Connexions* n°33 Epi

BOLLE DE BAL Marcel (1988) *La reliance ou la médiatisation du lien social : la dimension sociologique d'un concept charnière* Actes du XIIIème colloque de l'Association Internationale des Sociologues de langue française, Genève, tome 1 pp. 598-611

BOLLE DE BAL Marcel (1996) *Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance*, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 1 (332 p.) et 2 (340 p.)

BONJOUR Pierre, LAPEYRE Michèle (1994) *Handicap et vie scolaire, l'intégration différenciée*, Lyon, Chronique sociale, 183 p.

BONJOUR Pierre, LAPEYRE Michèle (1998) *L'intégration des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2, 784 p.

BONY Alain, LESAIN Jean-Marc Les réseaux d'aide : examen de quelques résistances institutionnelles in *Les Cahiers de Beaumont*, Ed Association Amicale et Coopérative du CNEFASSES, Numéro spécial, sept 1992

⁵¹⁵ Revue éditée par la FNAREN, Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Education Nationale. Siège social : 33 rue des jardins 57340 VIRMING

⁵¹⁶ Revue éditée par la FNAREN, Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Education Nationale. Siège social : 33 rue des jardins 57340 VIRMING

- BOUCHARD Pascal (1992) *Métier impossible, la situation morale des enseignants*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 134 p.
- BOUCHARLAT Christiane, AUGER Marie-Thérèse (1995) *Elèves "difficiles", profs en difficulté*, Lyon, Chronique sociale, 129 p.
- BOUGNOUX Daniel (1995) *La communication contre l'information* Paris, Hachette, 143 pages
- BOURDIEU Pierre (1982) *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 244 pages
- BOURNONVILLE Carole (1998) *Introduction aux théories des organisations*, Paris, Editions Foucher, 153 pages
- BOUVIER Alain (1994) *Management et projet des établissements scolaires*, Paris, Hachette éducation, 271 pages
- BRICAIRE M., DARRAULT I., MAHINC M., MORETTI G. (1992) *La rééducation à l'école, un espace pour réussir*. Colloque d'Aix en Provence, AREN PACA, 69 p.
- BRIXHE Daniel (1995) Handicap et intégration scolaire in *Revue clé(s) avenir* n°7
- BRUNELLE L., GUILLEMARD J.C. (1987) *A l'ombre de l'égalisation des chances, l'éducation spécialisée*. Paris, Delagrave, 75 p.
- BUCKINGHAM Marcus, COFFMAN Curt(2001) *Manager contre vents et marées* (First, Break all the rules) Ed Village mondial
- CAHEN Cyrille (1996) *Thérapie de l'échec scolaire*. Paris, Nathan, 153 p.
- CALLON Michel (1989) (dir.) *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La découverte, 1989
- CANEVARO Andrea (1992) *Enfants perdus, enfants exclus*, Paris, ESF, 138 p.
- CANGUILHEM Georges (1966) *Le normal et le pathologique* . Paris, PUF, 224 p.
- CAPUL Maurice, LEMAY Michel (1996) *De l'éducation spécialisée*, Montréal, Editions Erès, 448 p.
- CARRON Jean (1986) Soutien, rééducation ou psychothérapie ? in *L'école libératrice* n°9, 8 nov. 86
- CASTELLS Manuel (1996) *La société en réseaux, l'ère de l'information*, Fayard, traduction française 2001, 3 Tomes, Tome 1 : 671 p., Tome 2 : 562 p., Tome 3 : 583 p.
- CESSELIN F. (1997) Comment évaluer le niveau intellectuel : adaptation française du test TERMAN-MERRIL, Bourrelier
- CHABERT-MENAGER Geneviève (1996) *Des enfants en difficulté* . Paris, L'Harmattan, 157 pages.
- CHANLAT Jean-François, SEGUIN Francine (1987) *L'analyse des organisations* Montréal, Boucherville (Québec) Gaëtan Morin, 508 p.
- CHANLAT Jean-François (dir.) (1990) *L'individu dans les organisations, les dimensions oubliées*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 842 p.
- CHAPIREAU François, CONSTANT Jacques, DURAND Bernard (1997) *Le handicap mental chez l'enfant*, Paris, ESF, 215 p.

- CHARLIER (1999) *Revue des Sciences de l'éducation* L'interactivité au service de l'apprentissage, volume XXV n°1 1999
- CHARLOT Bernard (1993) L'innovation n'est plus ce qu'elle était in *Autrement* n°136 Ainsi change l'école, mars 1993
- CHARLOT Bernard (1995) *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 244 p.
- CHARLOT Bernard (1997) *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Edition Economica, 112 pages
- CHAUVIÈRE Michel, PLAISANCE Eric (2000) *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative*, Paris, PUF, 252 p.
- CHERKAOUI Mohamed (1983) *Les changements du système éducatif français, 1950-1980* Paris, PUF, 309 p.
- CHILAND Colette (1983) La problématique de l'échec scolaire in *Confrontations psychiatriques* n°23, L'échec scolaire abord psychopathologique
- CIFALI Mireille (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 297 pages
- CIFALI Mireille, de CERTEAU Michel (1982) *Freud pédagogue ? psychanalyse et éducation*, Paris, Interéditions, 218 p.
- CIFALI Mireille, IMBERT Francis (1998) *Freud et la pédagogie*, Paris, PUF, 127 p.
- CLERGET Joël (1993) Corps, symbolique et médiation in *L'ERRE*, numéro spécial juin 1993, Actes du 9ème Congrès de la FNAREN, Strasbourg
- CORDIE Anny (1993) *Les cancrs n'existent pas*, Paris, Seuil, 293 p.
- CORDIE Anny (1998) *Malaise chez l'enseignant, L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Seuil, 439 p.
- CORMAN Louis (1990) Les motivations inconscientes du choix de la carrière d'enseignant Conférence donnée à l'IUFM de Lyon, 15 janvier 1990, in CROUZIER M. F. *Dossier documentaire DEA* Université Lyon 2, pp. 75-82
- CORNAZ L. (1994) *L'écriture ou le tragique de la transmission*, Paris, L'Harmattan
- COSNEFROY Laurent (1997) Variations sur le thème de la médiation in *Les Cahiers de Beaumont* n°73, janvier 1997
- COSTES Alain (1997) Structure du mot et structure parentale in *Envie d'école* n°12, septembre 1997
- COTTIN G., CUIN C.H., GUYOT J.C., LOUBET P., RIOUAL C. (1988) *L'échec scolaire, processus d'identification et prise en charge spécialisée*, Vanves, C.T.N.E.R.H.I., 256 p.
- COURTEIX Marie-Claude (1996) Vie scolaire et intégration des enfants et adolescents handicapés, 20 ans après le vote de la loi d'Orientation du 30 juin 1975 in *Le Courrier de Suresnes* n°66, pp. 93-101
- C.R.E.S.A.S. (1984) *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*. Paris L'Harmattan INRP, 213 p.
- C.R.E.S.A.S. (1987) *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, INRP

-
- C.R.E.S.A.S. (1988) Les uns et les autres. Intégration scolaire et lutte contre la marginalisation, Paris, L'Harmattan, 222 p.
- C.R.E.S.A.S. (1988), *Partenaires de connaissance*. Guide pour analyser en équipe les actions éducatives, Paris, INRP, 32 p.
- C.R.E.S.A.S. (1989) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF, 206 p.
- C.R.E.S.A.S. (1991) *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF-INRP, 171 p.
- CROUZIER Marie-Françoise (1996) *Du refus d'apprendre à la parole : l'aide rééducative à l'école*, Mémoire de licence de Sciences de l'Education, Lyon 2, 60 p.
- CROUZIER Marie-Françoise (1997) *Devenir maître G : le désir de "rééduquer" à l'école*, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lyon 2, 150 p.
- CROUZIER Marie-Françoise (1998) *Aides spécialisées à l'école : une réalité controversée*, Mémoire de DEA de Sciences de l'Education, Lyon 2, 167 p.
- CROUZIER Marie-Françoise (1998) *Dossier documentaire de DEA*, Université Lyon 2, 249 pages
- CROUZIER Marie-Françoise (1999 a) Partenariat et Projet Educatif Individualisé à l'école in *Les bases du projet : diversités et convergences* Actes du Colloque La personne handicapée, sa famille, les professionnels, quel partenariat ? 12èmes Journées d'étude, Paris, APF Formation, janvier 99
- CROUZIER Marie-Françoise (1999 b) Accepter l'incertitude pour ouvrir des possibles in Collectif sous la direction de Ch. Gardou *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Erès, pp. 146-151
- CROUZIER Marie-Françoise (2000) De la coupure comme nécessité indispensable à l'apprentissage in *Envie d'école* n° 20 sept-oct 99 et n°21 déc-janv. 2000
- CROUZIER Marie-Françoise (2001) Ecrire en rééducation in *L'ERRE* Ecrire encore n°19 mai 2001 pp.21-32
- CROUZIER Michel (1971) *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le seuil, Points, 384 pages
- D.E.P. (1995) L'enseignement spécial dans les établissements publics et privés de l'enseignement préélémentaire et élémentaire et dans les établissements médicaux, médico-éducatifs et sociaux, Tableaux statistiques TS 6381, 72 p.
- DARRAULT Ivan (1988) Une pratique sous le signe de l'interdit in *L'ERRE*, numéro spécial avril 1988, Actes du 4ème Congrès de la FNAREN, La Rochelle
- DARRAULT Ivan (1991) La prévention à l'école : de la philosophie aux actes in *L'ERRE*, numéro spécial, Actes du 7ème congrès de la FNAREN, Clermont-Ferrand
- DE LA MONNERAYE Yves (1991) *La parole rééducatrice* Toulouse, Privat, 272 p.
- DE LANDSHEERE Gilbert (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 192 pages
- DE SAUSSURE Ferdinand (1916) *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot, Edition 1991
- DEFRANCE Bernard (1993) *Sanctions et disciplines à l'école*, Syros, 162 pages
- DELANNOY Cécile (2000) *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris, ESF

- DERRIDA Jacques (1957) (coll) *L'endurance de la pensée*, Paris, Plon
- DERRIDA Jacques (1967) *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil, 1967, 436 pages
- DESCHAMPS Jean-Claude, LORENZI-CIOLI Fabio, MEYER Gil (1982) *L'échec scolaire, Elève modèle ou modèles d'élève ?* Paris, Ed Favre 267 p.
- DEVELAY Michel (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 165 p.
- DEVELAY Michel (1996) *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 123 p.
- DEVELAY Michel (1997) Médiations et didactique Conférence à l'IUFM de Lyon, 30 janv. 1997 in CROUZIER M. F. *Dossier documentaire DEA* Université Lyon 2, pp. 116-124
- DIEDERICH Nicole (1990) *Les naufragés de l'intelligence*. Paris, Syros-alternatives, 168 p.
- DIDAT Roger (1994) *Pour une approche globale de l'élève*, Amiens, CNDP Picardie, 108 p.
- DOLTO Françoise (1984) *L'image inconsciente du corps*. Paris, Seuil, 375 p.
- DOLTO Françoise (1988) (coll.) *Quelques pas sur le chemin de F. Dolto*. Seuil, 253 p.
- DOLTO Françoise (1994) *Les chemins de l'éducation*. Gallimard, 388 p.
- DOLTO Françoise (1995) *Tout est langage*. Gallimard, 140 p.
- DOLTO Françoise, MUEL Antoinette (1988) *L'éveil de l'esprit, nouvelle pédagogie éducative*, Paris, Aubier, 239 p.
- DUBAR Claude (1991) *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition 2000, 255 p.
- DUPUY Michèle (1992) Aide pédagogique, aide rééducative. Questionnaire sur la pertinence d'une opposition in *Les Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, septembre 1992
- DURAND-PRINBORGNE C. (1994) *L'Education Nationale : Une culture, un service, un système*. Paris, Nathan, 2^{ème} éd, 320 p.
- DUVAL-HERAUDET Janine (1998) La rééducation à l'école : un temps "entre-deux pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité "d'enfant-écolier-élève" Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2
- DUVAL-HERAUDET Janine (2001) Une difficulté si ordinaire, les écouter pour qu'ils apprennent, Paris, EAP, 320 p.
- EBERSOLD Serge (1992) *L'invention du handicap*, Vanves, CTNERHI, 287 p.
- ECALLE Jean (1998) De la prédiction scolaire à la prévention in *Envie d'école* n°13, décembre-janvier 98
- EGRON Bruno (2002) L'évaluation des dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté scolaire *La nouvelle revue de l'AS* n°20 4^{ème} trimestre 2002 L'évaluation institutionnelle pp. 81-87
- ELLGER-RÜTTGARDT Sieglind (1993) La scolarisation d'enfants arriérés et handicapés mentaux en France et en Allemagne : Etude historique comparative, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 4, n°2, pp. 153-164
- ELLGER-RÜTTGARDT Sieglind (2002) *Soutien pédagogique spécialisé en R.F.A.*, in

- ASSANTE V. *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées, 2002
- ERIKSON Erik Homburger (1974) *Ethique et psychanalyse*, Trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion, 267 p.
- EVEQUOZ G. L'approche systémique et les pratiques psychopédagogiques individuelles in *Le groupe familial* n° 129 octobre 1990
- FABRE Michel (1996) Faire la classe, entre praxis et poïesis in *Educations* janvier-février 1996
- FILLOUX Janine (1974) *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Paris L'Harmattan, nouvelle édition 1996, 375 p.
- FILLOUX Janine (1974) (1981) Eléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante in *Revue française de pédagogie* n°54, janv-fév-mars 1981
- FILLOUX Janine (1974) (1983) Clinique et pédagogie in *Revue française de pédagogie*, n°64
- FILLOUX Janine (1974) (1987) Psychanalyse et pédagogie ou prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique in *Revue française de pédagogie*, n°81
- FILLOUX Janine (1974) (1989) Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique in *Revue française de pédagogie*, n°87
- FOULQUIE P. (1969) Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, PUF
- FOUREZ Gérard (1990) *Eduquer - Ecoles, Ethiques, Sociétés*. Bruxelles, De Boeck Université, 219 p.
- FREUD Sigmund (1915) *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, Edition 1969, 187 p.
- FREUD Sigmund (1929) *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, Edition 1971, 107 p.
- FUSTER Philippe, JEANNE Philippe (1996) *Enfants handicapés et intégration scolaire*, A Colin, 130 p.
- FUSTIER Paul (1999) *Le travail d'équipe en institution*, Paris, Dunod, 216 p.
- FUSTIER Paul (1993) *Les corridors du quotidien*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 195 pages
- FUSTIER Paul (2000) *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod, 238 p.
- GABEL Marceline (2001) De la maltraitance à la bientraitance in *Enfance majuscule* n°60, septembre-octobre 2001, Numéro spécial prévention, pp. 7-13
- GABERAN Philippe (1996) *Eduquer les enfants sans repères* Paris, ESF, 126 p.
- GARDOU Charles (1991) *Handicaps, handicapés, le regard interrogé*, Toulouse, Erès, 266 pages
- GARDOU Charles (1996) L'éducation spéciale in AVANZINI G. (dir.) *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 256 p.
- GARDOU Charles (1997) *Professionnels auprès des personnes handicapées*, Toulouse, Erès, 251 pages

- GARDOU Charles (1999) *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, Erès, 252 pages
- GARDOU Charles (2000) Fragments pour une histoire des précurseurs de l'adaptation et de l'intégration scolaires, *Handicaps : recherches anthropologiques et traitements éducatifs*, Laboratoire de Recherche LAREHA, ISPEF Lyon 2
- GARDOU Charles, DEVELAY Michel (2001) Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires "disent" aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, INRP, Situations de handicaps et institution scolaire, n° 134 Janvier-février-mars 2001, pp. 15-24
- GARDOU Charles, KERLAN Alain, (2002) L'éthique à l'épreuve du handicap *La nouvelle revue de l'AS*, Ethique, éducation et handicap, n° 19 3^{ème} trimestre 2002 pp. 7-22
- GAUZENTE Georges (1994) *Chartre pour les élèves en difficulté*, CDDP Marne, 58 p.
- GAUZENTE Georges (1995) *Aider les élèves en difficulté, vers le travail en réseau* CDDP Marne, 110 pages
- GAYET Daniel (1997) *Les performances scolaires. Comment on les explique ?* Paris, L'Harmattan, 248 p.
- GEORGE Jacques (1993) La longue marche des innovateurs in *Autrement* n°136 Ainsi change l'école, mars 93
- GIBELLO Bernard & VERDIER-GIBELLO Marie-Luce (1983) Troubles instrumentaux et échec scolaire in *Confrontations psychiatriques* n°23, L'échec scolaire abord psychopathologique
- GILLIG Jean-Marie (1996) *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, 228 p.
- GILLIG Jean-Marie (1997) *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod, 234 pages
- GILLIG Jean-Marie (1998 a) *L'aide aux enfants en difficulté à l'école, Problématique, démarches, outils.* Paris, Dunod, 248 p.
- GILLIG Jean-Marie (1998 b) *La rééducation à l'école S 71 Se former, pratiques et apprentissages de l'éducation*, Lyon, Voies livres
- GLASMAN Dominique (1994) *L'évaluation des soutiens scolaires hors école Migrants formation* n°99 décembre 1994
- GOFFMAN Erving (1975) *Stigmate : les usages sociaux des handicaps.* Minuit, 176 p.
- GOSSOT Bernard (dir) (1997) *Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté* Rapport de l'Inspection générale de l'Education Nationale, CNDP
- GOUHIER Alain (dir) (1993) *La relation d'aide* PU de Nancy, 252 p.
- GOUMAZ G. (1991) *Enseignant-enseigné : une estime réciproque.* Perly Genève, Ed des sables
- GRABER Jean-Louis (1989) Le symptôme comme parole avortée in *Thérapie psychomotrice* n°82 1989
- GRISAY Arletta (2001) Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale* Université de Liège 7-8/2001

-
- GUILLARME Jean Jacques (1982) *Education et rééducation psychomotrices*. Sermap Hatier, 335 pages
- GUILLARME Jean Jacques (1985) *L'évaluation des aides à l'enfant*, Ed EAP, 119 p.
- GUILLARME. Jean-Jacques, LUCIANI Dominique (2000) *Prévenir et éduquer. Préparer la réussite à l'école : les nouveaux outils et méthodes de la prévention*, Paris EAP, 212 p.
- GURVITCH Georges (1962) *Traité de sociologie*, Paris, PUF, 2^{ème} édition, 514 p.
- GUSDORF Georges (1952) *La parole*, Paris, PUF, Edition 1990, 126 p.
- GUY Alain (1992) Prendre une place pour ne pas perdre la sienne in *L'ERRE*, numéro spécial, Actes du 8^{ème} Congrès de la FNAREN, Poitiers
- GUY Alain (1995) Le rééducateur, un pédagogue pour demain ? in *L'ERRE*, n° 13, mars 1995
- HABERMAS Jürgen (1999) *Morale et communication*, Paris, Flammarion, 212 p.
- HEGEL Georg Wilhelm Fiedrich (1806) *La phénoménologie de l'esprit*, Paris Aubier-Montaigne Edition 1939, 2 tomes 358 p. et 357 p.
- HEIDEGGER Martin (1959) *Acheminement vers la Parole*, Paris, Gallimard, Edition 1976, 260 pages
- HEIDEGGER Martin (1962) *Le principe de raison*, Paris, Gallimard, 271 pages
- HEIDEGGER Martin (1966) *Questions III et IV*, Paris, Gallimard, Edition 1990, 488 p.
- HENRIET Bruno (1990) *Audit de la communication interne*, Paris, Editions d'organisation, 149 p.
- HERBERT Jacqueline (1995) *Images du corps et échec scolaire*, Paris, Desclée de Brouwer, 296 p.
- HERVE Guy (1997) *Intervenir en Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté*, Paris, Armand Colin, 129 p.
- HEUCHENNE C. (1993) Effet des erreurs de mesure sur l'évaluation de l'efficacité d'un traitement *Revue Mathématique, Informatique et Sciences humaines*, Vol 31, 122, 1993, pp. 5-9
- HUGON Marie-Anne (1984) Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, *Revue française de pédagogie*, 1984, n°66 pp. 55-67
- HUGON Marie-Anne GATEAUX Jacqueline, VIAL Monique (1984) *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, INRP, L'Harmattan
- HUTMACHER Walo (1993) *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, 165 p.
- IMBERT Francis (1993) *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Edition Matrice, 116 pages
- IMBERT Francis (1996) *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 209 p.
- Institut Français des Sciences Administratives (1992) *La décision dans l'Education Nationale*, Lille, PU Lille, 252 p.
- JACQUARD Albert (1978) *Eloge de la différence*. Paris, Le Seuil, 193 p.
- JANKELEVITCH Vladimir (1981) *Le paradoxe de la morale*, Paris, Le Seuil, 191 p.

- JONAS Hans (1990) *Le principe de responsabilité*, Paris, Cerf, 336 p.
- JUBIN Philippe (1988) *L'élève tête à claques*, Paris, ESF
- JUBIN Philippe (1991) *Le chouchou ou l'élève préféré*, Paris, ESF, 125 p.
- JULLIAND Jean-Paul (1996) *L'école : En progrès, mais pourrait mieux faire !* SEDRAP
303 pages
- KAES René (1976) *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, Edition 2000, 273 p.
- KAES René (1994) *La parole et le lien*, Paris, Dunod, 370 p.
- KALTENBACH Pierre-Patrick et Jeanne-Hélène (1994) *Faut-il respecter la différence ?* in *Autrement* n°14 *La responsabilité, la condition de notre humanité*, janvier 1994
- LEWIN Kurt (1959) *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 296 p.
- LABELLE Jean-Marie (1990) *La réciprocité, enjeu de la relation apprenant-enseignant* in
Actes du Congrès de Montréal, le Défi pédagogique de l'enseignement supérieur,
Montréal
- LACAN Jacques (1994) *Le séminaire livre IV : la relation d'objet*, Paris, Seuil, 435
pages
- LAFAYE Claudette (1996) *La sociologie des organisations*, Paris, Nathan, 127 pages
- LAFRANCE André (1996) *Réseaux et Programmes de communication interne*,
Paris, Les presses du management, 133 p.
- LAGACHE D. (1955) *La psychanalyse*, Paris, PUF, Que sais-je n°660
- LAGARDE Claude (et all) (1995) *Pour une pédagogie de la parole*, Paris, ESF, 173 p.
- LAPLANCHE Jean, PONTALIS Jean-Baptiste (1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*,
Paris, PUF, 9^{ème} édition 1988, 523 p.
- LAURENT Evelyne (1990) *Un rapport explosif sur les GAPP*, in *Le monde de
l'Education*, Décembre 1990 pp. 52-53
- LAURENT Michel (1995) *De l'arriéré à l'intégré : histoires et perspectives* in *Revue
Ressources Difficultés, Handicaps, Intégration*, n°5 octobre 95
- LAZEGA Emmanuel (1994) *Analyse de réseaux et sociologie des organisations* in
Revue française de sociologie XXXV pp. 293-320
- LAZEGA Emmanuel (1998) *Réseaux sociaux et structures relationnelles*, Paris, PUF
Que sais-je, 127 pages
- LE BRETON David (1993) *Sens, valeur, éducation* in *L'ERRE*, numéro spécial juin
1993, Actes du 9ème Congrès de la FNAREN, Strasbourg
- LEGENDRE Pierre (1985) *Leçon IV. L'ineestimable objet de la transmission*, Paris,
Fayard, 408 pages
- LEGENDRE Pierre (1994) *Dieu au miroir. Etude sur l'institution des images*, Paris,
Fayard, 350 pages
- LEGRAND Louis (1988) *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je, 126 p.
- LEPOT-FROMENT Christiane (dir.) (1996) *Education spécialisée, recherches et pistes
d'action*, Bruxelles, Edition De Boeck, 189 p.
- LERBET Georges (1993) *Système, personne et pédagogie, une nouvelle voie pour*

- l'Education*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2^{ème} édition, 156 p.
- LERBET-SERENI Frédérique (1997) *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris L'Harmattan, 203 p.
- LESAIN-DELABARRE Jean-Marc (1994) "L'éducation spécialisée au risque de l'analyse de marché" in *Le courrier de Suresnes* n°60, mai-juin 1994
- LESAIN-DELABARRE Jean-Marc (1996) *Le guide de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire*, Paris, Nathan, 252 pages
- LESAIN-DELABARRE Jean-Marc (2001) L'intégration scolaire en France, : une dynamique paradoxale *Revue française de pédagogie*, INRP, Situations de handicaps et institution scolaire, n° 134 Janvier-février-mars 2001, pp. 47-58
- LESOURNE Jacques (1988) *Education et société demain. A la recherche des vraies questions* Rapport établi à la demande de René Monory, Ministre de l'Education Nationale, Paris, Ministère de l'Education, 357 p.
- LEVINAS Emmanuel (1971) *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, Le livre de Poche, Biblio essais, 348 pages
- LEVINAS Emmanuel (1972) *L'humanisme de l'autre homme*, Edition Fata Morgana, 122 p.
- LEVINAS Emmanuel (1974) *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*, Le livre de poche, Biblio essais, Edition 1990, 286 p.
- LEVINAS Emmanuel (1982) *Ethique et infini*, Paris, Fayard, 141 p.
- LEVINAS Emmanuel (1989) *Répondre d'autrui*, Edition de la Baconnière, Boudry-Neuchâtel, 1989, 121 pages
- LEVINAS Emmanuel (1991) *Entre nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 268 p.
- LEVINE Jacques (1990) Rénovation : Quelle formation des enseignants à la relation ? Conférence donnée à l'IUFM de Lyon in CROUZIER M. F. *Dossier documentaire DEA* Université Lyon 2, pp. 65-73
- LEVINE Jacques, MOLL Jeannine (2001) *Je est un autre*, Paris, ESF éditeur, 310 p.
- LOUCHE Claude (2000) Structure et structuration des organisations in *Traité de psychologie du travail et des organisations* sous la direction de BERNAUD Jean-Luc, LEMOINE Claude, Paris, Dunod, pp. 227-242
- MAHINC Martine (1987) Entre soigner et apprendre in *L'ERRE*, numéro spécial mai 1987, Actes du 3ème Congrès de la FNAREN, Villeurbanne
- MAHINC Martine (1992) Désir d'apprendre in Actes du Colloque d'Aix en Provence *La rééducation à l'école, un espace pour réussir*, Aren Paca 1992
- MAISONNEUVE Jean (1973) *Introduction à la psychosociologie*, Paris, PUF, 262 pages
- MANNONI Octave (1969) *Clés pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Editions du Seuil, 320 p.
- MARTINEZ M. (1981) Histoire de l'enseignement spécial in *Les Cahiers de l'enfance inadaptée*, janv. 1981
- MAUSS Marcel (1985) *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF, 482 p.
- MAZET Philippe, LEOVICI Serge (dir.) (1988) *Penser-Apprendre* Paris, Eshel, Les

- Colloques de Bobigny, 310 p.
- MEIRIEU Philippe (1989) Handicapés : surmonter la différence - Le défi *Cahiers pédagogiques* n°276 septembre 89
- (1995) La pédagogie entre le dire et le faire, le courage des commencements, Paris, ESF éditeur, 281 p.
- MEIRIEU Philippe (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 127 p.
- MEIRIEU Philippe (1997 a) L'aide bien sûr, mais l'aide "si"... in *Cahiers pédagogiques* n°336 septembre 97
- MEIRIEU Philippe (1997 b) Le maître de la transmission à la médiation in *Les Entretiens Nathan L'école et ses maîtres*, Paris, Nathan pédagogie
- MENDEL Gérard (1993) Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité in *Cahiers pédagogiques* n°319, décembre 93
- MENISSIER Alain (1997) Du préfixe RE comme paradigme du changement in *Rééducation orthophonique* n°191, sept-oct 1997
- MERLET Christian (1992) Réflexions sur le concept d'intégration in *Bulletin d'information CREA Rhône-Alpes* n°103, janv/fév 92
- METRA Maryse (1997) Discours d'ouverture : La peur d'apprendre in *L'ERRE*, numéro spécial juin 1997, Actes du 13ème Congrès de la FNAREN, Grenoble
- MICHELET A., WOODILL Gary (1993) *Le handicap dit mental*, Delachaux Niestlé, 290 p.
- MIEGE Bernard(1995) *La pensée communicationnelle*, Grenoble, PU Grenoble, 120 pages
- MILLOT Catherine (1979) *Freud anti-pédagogue*, Paris, Seuil
- MINTZBERG Henry (1990) *Le management*, Paris, Ed d'organisation, 570 p.
- MIRABAIL Michel (dir.) (1992) *Les difficultés mentales chez l'enfant*. Toulouse, Privat, 429 pages
- MOLINER Pascal (1996) Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales, Grenoble, PU Grenoble, 275 p.
- MOLL Jeannine (1989) La pédagogie psychanalytique : origine et histoire, Dunod, 215 pages
- MONCEAU Gilles (2001) De la classification des individus à celle de leur devenir dans l'institution scolaire *Revue VEI Enjeux*, n°126, septembre 2001
- MONTFRONT M. (1987) Table ronde : Le devenir des rééducateurs in *L'ERRE*, numéro spécial mai 1987, Actes du 3ème Congrès de la FNAREN, Villeurbanne
- MORIN Edgar (1986) *La connaissance de la connaissance*, Paris, Le Seuil, 243 p.
- MORIN Edgar (1990) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Editeur, 158 p.
- MORIN Edgar (1996) Vers une théorie de la reliance généralisée pp. 315-326 in BOLLE DE BAL M. *Voyage au coeur des Sciences Humaines, De la reliance*, Paris, Editions L'Harmattan, Tome 1
- MORIN R. (1984) Inadaptation et société in *Les Cahiers de l'enfance inadaptée*, févr. 1984

- MORVAN Jean Sébastien (1988) *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations* Vanves, Publications du CTNERHI, diffusion PUF, 2 tomes, 535 p.
- MORVAN Jean Sébastien (2001) Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Education spécialisée. *Revue française de pédagogie*, INRP, Situations de handicaps et institution scolaire, n° 134 Janvier-février-mars 2001, pp. 25-33
- MORVAN J.S., PAICHELER H. (1990) *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*. Vanves, Publications du CTNERHI, 251 p.
- MOSCOVICI Serge (1976) *Psychologie des minorités actives*, Paris, Quadrige PUF, 275 pages
- MOY Corinne (1997) La lecture, une activité faisant lien social in *Envie d'école* n°12, sept 1997
- MOYNE Albert (1983) *Relation d'aide et tutorat*, Paris, Fleurus, 216 pages
- MOYSE Danielle (1994) Handicapé mental : le même et l'autre in *Revue Européenne du handicap mental*, vol 1, n°2, juin 1994
- MUCCHIELLI Alex, GUIVARCH Jeannine (1998) *Nouvelles méthodes d'étude de communication*, Paris, Armand Colin, 174 p.
- NICOLAIDIS Nicos (1984) *La représentation. Essai psychanalytique*, Paris, Dunod, 161 pages
- NIVEAU Maurice (1996) Les politiques et l'Ecole : entre le mensonge et l'ignorance, Paris, ESF, 250 p.
- NUTTIN Joseph (1980) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 3^{ème} édition 1991, 383 pages
- OCDE (1995) L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, Paris, OCDE, 244 pages
- ORGOGOZO Isabelle(1988) *Les paradoxes de la communication*, Paris, Les éditions d'organisation, 127 p.
- ORTIGUES Edmond (1962) *Le discours et le symbole*, Paris, Aubier, 228 p.
- OURY F. VASQUEZ A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux, Matrice, 288 pages
- OURY F. VASQUEZ A. (1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* tomes I et II, 794 p.
- PAIR Claude (1998) *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?* Paris, Hachette Education
- PAPETTI-TISSERON Yolande (1996) *Du deuil à la réparation*. Paris, L'Harmattan, 141 pages
- PERRENOUD Philippe (1996) Différenciation de l'enseignement : résistances deuils et paradoxes in *Cahiers pédagogiques* n°306
- PERRENOUD Philippe (1995) La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec, Issy-les-Moulineaux, ESF, 205 p.
- PERRENOUD Philippe (1993) La division du travail pédagogique à l'école primaire pp. 29-46 in HENRIOT-VAN ZANTEN A. PLAISANCE E. SIROTA R. *Les transformations*

- du système éducatif, Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 369 p.
- PERRON R. (1984) *Les enfants inadaptés*, Paris, PUF, Que sais-je, 127 p.
- PERRON R. AUBLE J.P. COMPAS Y. (1994) *L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école*, Paris, Dunod, 210 p.
- PETIT François, DUBOIS Michel (1998) *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Paris, Dunod, 288 p.
- PLAISANCE Eric (1970) Les troubles du comportement in VIAL M. PLAISANCE E. BEAUVAIS J. *Les mauvais élèves* Paris, PUF, pp 81-131
- PLAISANCE Eric (1985) *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse, Paris C.N.R.S., 213 p.
- PLAISANCE Eric (1999) Quelle intégration ? in *La nouvelle revue de l'AIS* n° 8 4^{ème} trimestre 1999 pp. 61-73
- PLAISANCE Eric, VERGNAUD Gérard (1993) *Les sciences de l'éducation* Paris, La découverte, 126 pages
- PLAISANCE Joëlle (1992) Pédagogie et rééducation : rupture ou résonance ? in *Les Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, septembre 1992
- PORCHER C., OURY F., OURY J. (1986) *"L'année dernière, j'étais mort..." signé Miloud, Pédagogie et psychothérapie institutionnelle*, Coll. pi, Matrice
- POSTIC Marcel (1979) *La relation éducative*, Paris, PUF, 7^{ème} édition mise à jour 1996, 310 pages
- PROST Antoine (1987) *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 220 p.
- QUERE France (1991) *L'éthique et la vie*, Paris, Ed O. Jacob
- RANJARD Patrice (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, Ed Robert Rauze, 248 p.
- RANJARD Patrice (1997) *L'individualisme, un suicide culturel*, Paris, L'Harmattan "Les enjeux de l'éducation", 378 p.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF éditeur, 405 p.
- REBOUL Olivier (1989) *La philosophie de l'éducation*, PUF, Que sais-je ? n° 2441, 127 pages
- REBOUL Olivier (1992) *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 249 p.
- RICOEUR Paul (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 424 p.
- RICOEUR Paul, MOSES Stéphane, CHALIER Catherine, PETITDEMANGE Guy, FAESSLER Marc *Répondre d'autrui, Emmanuel LEVINAS*, Edition de la Baconnière, Boudry-Neuchâtel, 1989, 121 p.
- ROCA Jacqueline (1993) De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, CTNERHI diffusion PUF, 344 p.
- ROQUEFORT Daniel (1995) *Le rôle de l'éducateur, Education et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, 175 p.
- ROY Josée (1997) L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté in *Vie pédagogique* n°104, septembre-octobre 1997
- SAINSAULIEU R. (1996) La reliance par le travail, un fait de société in BOLLE DE BAL

- M. *Voyage au cœur des Sciences Humaines, De la reliance*, Paris, Editions L'Harmattan, tome 2
- SAUVAT Lucien (1994) Entre pédagogie et soin in *FNAREN Infos* n°19 mars 1994
- SEGUIN Francine, CHANLAT Jean-François (1983) *L'analyse des organisations, une anthologie sociologique. Tome 1 Les théories de l'organisation*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 482 p.
- SENORE Dominique (2000) *Pour une éthique de l'inspection*, Paris ESF, 220 p.
- SIBONY Daniel (1988) *Ecrits sur le racisme*, Paris, Bourgeois, 1988 p. 219
- SIBONY Daniel (1989) *Entre dire et faire*, Paris, Grasset, 402 p.
- SIBONY Daniel (1991) *Entre-deux*, Paris, Seuil, 398 p.
- SIMON J. (1988) *L'intégration scolaire des enfants handicapés*, Paris, PUF, 154 p.
- STAMBAK Mira (1999) Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS in *Revue française de pédagogie* INRP L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales n°129 octobre, novembre, décembre 99, pp. 7-15
- STIKER Henri-Jacques (1982) *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod, Edition 1997, 217 pages
- STORK Hélène (1995) *Introduction à la psychoanthropologie*, Paris, Colin, 222 p.
- SYLVESTRE J.P. (1996) Ethique et éducation, jugement de fait et jugement de valeur dans l'action et dans l'interprétation de l'action, Dijon, CNDP, CRDP de Bourgogne
- TARDIF Maurice (1995) Logiques d'intégration et logiques d'exclusion in *Educations* juillet-septembre 1995
- TEIL Pierre (1993) La rééducation, Anomalie institutionnelle in *L'ERRE*, numéro spécial juin 1993, Actes du 9ème Congrès de la FNAREN, Strasbourg
- TERRAIL J.P. (dir.) (1997) *Ces malentendus qui font la différence*, Paris, La dispute
- TOMKIEWICZ Stanislas (1990) Pédagogie et thérapie, *Cahiers du CTNERHI* n°51-52
- TORAILLE (1987) Rapport sur le réseau d'aide aux élèves en difficulté – les groupes d'aide psycho-pédagogique et les classes d'adaptation IGEN Rapport Toraille et François n° 87-0185
- TOUATI Armand (1987) (dir.) Communications *Le journal des psychologues*, numéro hors série, juin 1987
- VASSE Denis (1969) *Le temps du désir*, Paris, Seuil, 168 p.
- VASSE Denis (1978) *Un parmi d'autres*, Paris, Seuil, 219 p.
- VASSE Denis (1983) *Le Poids du réel, la souffrance*, Paris, Seuil, 190 p.
- VASSE Denis (1988) *La chair envisagée*, Paris, Seuil, 216 p.
- VERNEYRE Michèle Ce n'est pas qu'une question de méthodes. Aider l'élève, c'est d'abord soigner la peur in *Cahiers pédagogiques* n°336 septembre 1997
- VIAL Monique (1990) Les enfants anormaux à l'école - aux origines de l'éducation spécialisée. Paris, Armand Colin, 231 p.
- VIAL Monique PLAISANCE Eric BEAUVAIS Jacques (1970) *Les mauvais élèves* Paris,

PUF, 172 pages

WACJMAN Claude (1993) L'enfance inadaptée. Anthologie des textes fondamentaux. Toulouse, Privat 1993. 214 p.

WATZLAWICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet, Don D. JACKSON (1967-1972) *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 286 p.

WILLETT Gilles (1992) (dir.) *La communication modélisée* Ottawa, Canada, Ed du Renouveau pédagogique, 646 p.

WINNICOTT Donald Woods (1969) *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot, 466 p.

WINNICOTT Donald Woods (1970) Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement, Payot, 259 p.

WINNICOTT Donald Woods (1971) *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Gallimard, 411 pages

WINNICOTT Donald Woods (1975) *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard, 212 p.

ZAPATA Antoine (1998) *Connaître l'Education Nationale*, Paris, PUF, 198 p.

ZUCMAN Elisabeth (1994) Prévention : Ethique et praxis, dans l'Education Spéciale in *Prévention, Mythe et réalités*, Actes des 3^{èmes} journées départementales de l' AIS, Inspection Académique du Gard

Revue

Cahiers du CRESAS n° 22 Histoire de l'enseignement spécial. Paris, 1982. 223 pages.

Confrontations psychiatriques n°23, L'échec scolaire abord psychopathologique

La nouvelle revue de l' AIS n°1 et 2, juin 98, La question des savoirs

La nouvelle revue de l' AIS n° 8, 4^{ème} trimestre 1999, Quelle intégration ?

La nouvelle revue de l' AIS n°11, Aperçus de l'éducation adaptée et spécialisée en France

La nouvelle revue de l' AIS, n°19 3^{ème} trimestre 2002 Ethique, éducation et handicap

La nouvelle revue de l' AIS, n°20 4^{ème} trimestre 2002 L'évaluation institutionnelle

Les Cahiers de Beaumont n°18, mai 1982, numéro spécial RPP

Les Cahiers de Beaumont n°43, oct. 1988, Option E, les nouveaux professionnels du soutien

Les Cahiers de Beaumont, numéro spécial, septembre 1992 Réseaux d'aides spécialisées

Les Cahiers de Beaumont n° 69/70 mai 94 Actes du colloque national : Qu'est-ce qu'aider ?

Les Cahiers de Beaumont n°73 janv 97 Médiateur, Médiation, Médiations

Les Cahiers de Beaumont n° 74/75 juin 97 Dysfonctionnement cognitif et apprentissages

Les cahiers du C.O.P.I.E. n°2, 1981 (Conseil franco-québécois d'orientation pour la

- prospective et l'innovation en éducation) L'inadaptation scolaire
- Les cahiers du C.O.P.I.E.* n°3, 1982 (Conseil franco-qubécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire
- Enfance majuscule* n°60, septembre-octobre 2001, Numéro spécial prévention
- Le journal des psychologues*, numéro hors série, juin 1987 Communications Sous la direction de Armand TOUATI
- Ressources* n° 5, octobre 1995 Difficultés, handicaps, intégration 137 p.
- Revue Autrement* n°10 février 1993 Le respect
- Revue Echange* n°spécial 1994, CRDP Orléans, Association Nationale des conseillers pédagogiques Contre l'exclusion scolaire : Les enfants en difficulté qui peuvent-ils être ?
- Revue française de pédagogie* INRP L'éducation préscolaire n°119 avril, mai, juin 1997
- Revue française de pédagogie* INRP L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales n°129 octobre, novembre, décembre 1999
- Revue française de pédagogie.* INRP Situations de handicaps et institution scolaire, n° 134 Janvier-février-mars 2001
- Revue Migrants-formation* n°104 mars 1996 Echec et réussite scolaire, de nouvelles questions
- Revue Pour* n°28, 1988 L'analyse sociologique des organisations par Erhard FRIEBERG, GREP (groupe de recherche pour l'éducation et la prospective)
- Revue Pour* n° 142, 1994 Eduquer, ruptures et enjeux GREP (groupe de recherche pour l'éducation et la prospective)
- Revue des Sciences de l'éducation* L'interactivité au service de l'apprentissage, volume XXV n°1 1999

Table des sigles

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

AIS	Adaptation et intégration scolaire
AS	Assistante sociale
CAEA	Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés
CAEPA	Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air
CAEI	Certificat d'aptitude à l'enseignement des inadaptés
CAP	Certificat d'aptitude professionnel
CAPSAIS	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire
CCPE	Commission de circonscription préscolaire et élémentaire
CCSD	Commission de circonscription du second degré
CDES	Commission départementale de l'éducation spécialisée
CE1	Cours élémentaire première année
CIH	Classification internationale des handicaps
CLIS	Classes d'intégration scolaire subdivisées en 4 catégories (CLIS 1, accueillant des enfants handicapés mentaux ; CLIS 2, handicapés auditifs ; CLIS 3, handicapés visuels ; CLIS 4 handicapés moteurs) créées par la circulaire du 18 nov 1991
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique (créé par l'annexe XXXII du décret n°56-284 du 9 mars 1956)
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CP	Cours préparatoire
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
ENP	Ecole Nationale de Perfectionnement (créée en 1951)
EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté (ex-école nationale de perfectionnement devenu EREA par le décret du 30 août 1985)
GAPP	Groupe d'aide psycho-pédagogique
GS	Grande section maternelle
IME	Institut médico-éducatif
IMP	Institut médico-pédagogique (créé par le décret du 9 mars 1956)
IMPro	Institut médico-professionnel (créé par le décret du 9 mars 1956)
IEN	Inspecteur de l'Education nationale
IEN AIS	Inspecteur de l'Education nationale chargé du secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaires
IA	Inspecteur d'Académie ou Inspection Académique
IA-DSDEN	Inspecteur d'Académie – Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale
IGEN	Inspecteur Général de l'Education Nationale
Maître E	Enseignant chargé d'aide à dominante pédagogique
Maître G	Enseignant chargé d'aide à dominante rééducative
option DI	Déficients intellectuels
option E	Aide à dominante pédagogique
option RPM	Rééducateur en psychomotricité
option RPP	Rééducateur en psychopédagogie
PAI	Projet d'accueil individualisé
PEI	Projet éducatif individualisé

PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
PPAP	Programme (ou projet) d'aide et de progress
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté créée par la circulaire du 6 février 1989
SES	Section d'éducation spécialisée (créée en application de 2 circulaires ministérielles 21 sept 1965 et 2 mars 1966)
SESSAD	Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Annexe 1. Sujets d'examens

1.1. Auteurs, ouvrages, revues ou circulaires cités pour les sujets E

BAUDRIT Alain *Interactions sociales et apprentissages scolaires : étude ethnographique d'une activité mathématique*

BENTOLILA Alain *La lecture : Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement* Nathan 1991

BONJOUR P., LAPEYRE M. *Handicap et vie scolaire, l'intégration différenciée* Chronique sociale 94

BRITT-MARI BARTH *L'apprentissage de l'abstraction* Paris Retz 1987

BRITT-MARI BARTH *Le savoir en construction* Retz 1993

Circulaire n°91-304 du 18 nov 1991

CHATEAU Jean *Le jeu de l'enfant* 1946

CHAUVEAU G. ROGOVAS-CHAUVEAU E. *Les chemins de la lecture* Magnard 94

DIATKINE René *Quelques réflexions sur l'acquisition de la langue écrite par les écoliers*

1979

FAYOL Michel *Nombre, numération et dénombrement. Que sait-on de leur acquisition?*
Note de synthèse n°70 fev-mars 1985

GEORGES Y. HIGELE P. *Education permanente* n°88-89

HEBRARD J. *L'apprentissage de la lecture à l'école : querelles anciennes, perspectives nouvelles* 1985

LAPARRA Marceline revue *Pratiques* n°71 sept 91

LURCAT Liliane Savoir écrire : une compétence peu valorisée à l'école in *Journal des psychologues* n°86 avril 1991

MAZET P. Estime de soi et apprentissage dans l'enfance in *Penser, apprendre. Les colloques de Bobigny*. Ed. Eshel. 1988

MEIRIEU Philippe in *Cahiers pédagogiques*

MIRABAIL (sous la direction de) *Les difficultés mentales chez l'enfant* Privat 92 (deux fois)

PERRON R., AUBLE J.P., COMPAS Y. *L'enfant en difficultés* Privat 1994

PERROT G. , RAGOT A. in *Rencontres pédagogiques* n°12 1986

PLAISANCE E., VERGNAUD G. *Les Sciences de l'Education* La découverte, Paris, 1993

TAVERNIER R. *L'évaluation à l'école élémentaire* Bordas

VYGOTSKY *Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement* 1935

1.2. Auteurs, ouvrages, revues ou circulaires cités pour les sujets G

BRUNER J. *Perspectives* Revue de l'Education de l'UNESCO

CAILLOIS R. *L'homme et le sacré* annexe II : Jeu et sacré Gallimard, 1950

CANTER-KOHN Ruth *Les enjeux de l'observation*

CIFALI Mireille *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique* PUF 1994 (deux fois)

Circulaire (extrait) n° 90-082 du 9 avril 1990

CHASSAGNY Claude *Pédagogie relationnelle du langage* PUF Pédagogie d'aujourd'hui

CROIZIER Monique *Motivation, projet personnel, apprentissages* ESF 1993

DE LA MONNERAYE Yves *La parole rééducatrice* Privat 1991

EVEQUOZ Grégoire *Le groupe familial* n°129 octobre 90

GUILLARME Jean Jacques Education, rééducation, psychothérapie in *Revue l'Erre*, n°1

McCULLOCH Patricia Reconnaissance et partage : agir sur l'échec scolaire à l'école in

- F. Blanchard, E.Casagrande et P. McCulloch *Echec scolaire, nouvelles perspectives systémiques* Paris ESF, 1995
- MEIRIEU Ph. Conférence au colloque *A propos de prévention* du GERAP
Chalon-sur-Saône octobre 1987
- MIRABAIL (sous la direction de) *Les difficultés mentales chez l'enfant* Privat 92 (deux fois)
- PERRON R. Les psychologues, pour quoi faire ? in Mialaret et al *Intelligences, scolarité et réussites* Grenoble. La pensée sauvage. 1995
- PERRON R., AUBLE J.P., COMPAS Y. *L'enfant en difficultés* Privat 1994
- PLANCHON Henri *Réapprendre les maths* ESF 1989
- SCHAUDER Claude *Ecole et/ou prévention* Ed Erès Accord 1986

1.3. Auteurs, ouvrages, revues ou circulaires cités pour les sujets US1

- B.O. hors série du 8 mai 1997
- B.O. hors série n°13 du 6.11.97 p. 34
- BONJOUR P., LAPEYRE M. (2000) Imaginer l'école intégrante comme un laboratoire social in *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*, Paris, Erès
- BARTH B.M. (1990) *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz
- CEE (1997) *Traité d'Amsterdam*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes
- CHARLOT B. (1997) *Du rapport au Savoir*, Paris, collection Poche Education - Anthropos
- Circulaire n°82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982
- Circulaire n°91-302 du 18 novembre 1991
- Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991
- Circulaire n°99-187 du 19 novembre 1999 (3 fois)
- COURTEIX M.C. (1999) *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris, ESF éditeur, p. 141
- COURTEIX M.C. Des mots et des pratiques in *La nouvelle revue de l'AIS* n°8, 4^{ème} trimestre 99 p. 54
- COURTEIX M.C., DELABARRE J.M. Les évolutions récentes du système éducatif in *La nouvelle revue de l'AIS* n°1&2 juin 98
- EVANS Peter Etudes comparatives dans le champ de l'éducation spécialisée. In *Le courrier de Suresnes*, n°67, 1996
- GARDOU C. Intervention au colloque de Lyon 2 des 17, 18,19 septembre 98

GILLIG JM. (1996) Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Paris, Dunod

MONTESSORI M. (1919) Pédagogie scientifique. In *l'enfance inadaptée*, Privat 1994 p. 94

SOLERE-QUEVAL S. Réflexions pour un éloge de l'altération in *Spirale* n°27 janvier 2001 *Les enfants différents, une chance pour l'école ?* p. 123-124

VYGOTSKI LS *Déficiência et déféctologie mentale, recueil de textes*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé p. 31-34

1.4. Tableau Sujets de tronc commun

Epreuve de tronc commun. Années. Lieux.	Thèmes.	Auteurs. Ouvrages.
	Postures dominantes, de pédagogique à rééducative	
96 La Réunion	1er sujet : Texte : l'aide ne consiste pas à repérer le mal et à y porter remède mais à contribuer à réaménager toute la structure de la personne, dont le seul moteur est le désir de vivre. Comment, en tant qu'enseignant spécialisé, agir en ce sens ?	R. Mises, R. Perron, R. Salbreux <i>Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant</i> ESF 1994
88 Métropole	2ème sujet : Texte sur la place de l'affectivité, de la confiance en soi dans l'acquisition des connaissances. Comment concevoir des situations d'apprentissage pour favoriser la construction simultanée de la personne et du savoir ?	Britt-Mari Barth <i>L'apprentissage de l'abstraction</i> Retz
94 Métropole	1er sujet : L'aide spécialisée s'arrête-t-elle avec la restauration de la confiance en soi et du désir d'apprendre?	
94 Antilles	1er sujet : Comment mener de front un travail de réassurance affective et la relance effective de l'effort d'apprentissage ?	
91 Métropole	2ème sujet : Le rapport au savoir et le fonctionnement cognitif défaillants. Sur quels axes organiser une stratégie d'aide ?	
94 La Réunion	2ème sujet : Texte sur l'anorexie scolaire et le danger d'un "forcing" à base de travail supplémentaire	Yves de la Monneraye <i>La parole rééducatrice</i> Privat
89 Métropole	1er sujet : Texte sur la source fondamentale de la motivation : l'essai réussi à graduer dans la zone proximale de développement	auteur non cité
96 Antilles	1er sujet : Texte : "le seul bon enseignement est celui qui précède le développement". En quoi cette thèse peut-elle intéresser la pratique des enseignants spécialisés ?	B. Schneuwly, J.P. Bronckart <i>Vygotsky aujourd'hui</i> Delachaux Nietslé 1985
93 Nouvelle Calédonie	1er sujet : Texte sur l'enfant en difficulté et la ré-activation du fonctionnement cognitif	Mirabail <i>Les difficultés mentales chez l'enfant</i> Privat 92
93 Métropole	2ème sujet : Texte sur la nécessité d'un effort pédagogique à développer pour les mauvais élèves	Diatkine <i>Les mauvais élèves</i> PUF
93 La Réunion	2ème sujet : A propos de pédagogie de soutien : renoncer à la ségrégation et au gavage...	Yves de la Monneraye "Parlons échec" CRDP Nantes 89
95 Antilles	2ème sujet : Texte sur le droit de penser, l'éducabilité et la médiation pédagogique. Quelles en sont les conséquences pour les actions d'aides	Annie Cardinet "Se former à la médiation" in <i>Les cahiers de Beaumont</i> , n° spécial

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	spécialisées ?	juin 93
95 Nouvelle Calédonie	2ème sujet : Extrait : ajuster sa pédagogie, aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles, les rendre conscients de leurs stratégies d'apprentissage. Quelles conséquences pour les aides spécialisées ?	Britt-Mari Barth <i>L'apprentissage de l'abstraction</i> Retz
94 Métropole	2ème sujet : Le modèle d'apprentissage proposé par Meirieu : avoir un projet et tenir compte des invariants structurels et des variables-sujets	Meirieu conférence de mars 89
96 La Réunion	2ème sujet : Texte : faciliter l'apprentissage par certaines qualités d'attitude favorisant la relation interpersonnelle. Comment construire un projet pédagogique en AIS "en accordant la place qui leur revient à la qualité de la relation interpersonnelle et aux stratégies pédagogiques" ?	C. Rogers <i>La liberté pour apprendre</i> Dunod, nouv. Ed, 1984
94 Nouvelle Calédonie	1er sujet : Le projet individuel de l'élève pour le maître spécialisé : finalités, partenaires, modalités d'élaboration, contenus et limites	
	Intégration	
93 Métropole	1er sujet : L'intégration. Comment la mettre en oeuvre ?	circulaire nov 91
93 La Réunion	1er sujet : L'intégration. Le rôle du maître spécialisé qui accompagne l'intégration d'un élève handicapé.	
97 Métropole	2ème sujet : Texte à propos de différence et d'intégration. Le rôle de l'enseignant spécialisé dans l'accueil des élèves porteurs de handicap dans les écoles ordinaires.	Marjolaine Moreau, <i>l'école maternelle française mai 1989</i>
94 La Réunion idem 97 N ^{elle} Calédonie	1er sujet : Extrait sur le handicap, les projections, la réparation et la normalisation. Quelles actions mettre en place ?	Calme Nathalie Pédagogie des enfants handic. <i>l'enfant du possible n°88 A. Michel 1991</i>
97 La Réunion	2ème sujet : Texte : le handicap c'est le décalage entre les capacités d'un individu, que l'on peut augmenter, et la demande sociale, que l'on peut transformer. Ce problème est au coeur du débat sur l'intégration scolaire. Commenter. En déduire les conséquences sur le plan scolaire.	S. Tomkiewicz "Le handicap mental et l'intégration des handicapés" in <i>Les cahiers de beaumont n°45, avril 89</i>
1er sujet : Texte sur le passage d'une logique de développement des institutions spécialisées à une logique	2ème sujet : Toute intégration scolaire est-elle normalisation ?	95 Antilles

<p>intégrative et la nécessaire formation des enseignants. Quelles solutions apporter au problème de l'intégration ? P. Bonjour, M. Lapeyre <i>Handicap et vie scolaire Chronique sociale</i> 9494 Antilles</p>		
<p>95 Nouvelle Calédonie</p>	<p>1er sujet : Extrait affirmant que l'intégration scolaire est la meilleure voie pour l'intégration sociétale. Commenter ce propos.</p>	<p>A. Labregère (IG) <i>Le courrier de Suresnes n°52, 1990</i></p>
<p>96 Métropole</p>	<p>1er sujet : Extrait : le même programme ordinaire pour tous avec si nécessaire une aide et un soutien pédagogique supplémentaire pour ceux qui en ont besoin. Les dispositifs actuels permettent-ils de réaliser cet objectif ?</p>	<p>Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994</p>
<p>97 Métropole</p>	<p>1er sujet : Texte : Pour les élèves ayant des besoins spéciaux, améliorer avant tout l'efficacité de l'enseignement et seulement si nécessaire proposer un enseignement renforcé et plus intensif. Commenter.</p>	<p>Margaret Wang "L'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux". <i>Perspectives n°94 1995 Unesco</i></p>
<p>96 Nouvelle Calédonie</p>	<p>1er sujet : Texte définissant l'AIS, les notions d'enfant handicapé ou en difficulté, les approches éducatives spécifiques. Clarifier les termes enfant handicapé, élève en difficulté. Présenter l'enseignant spécialisé et sa mission intégrative.</p>	<p>P. Giolitto (IG)</p>
<p>96 Nouvelle Calédonie</p>	<p>2ème sujet : Comment l'évolution des idées et des structures a-t-elle rendu possible la démarche d'intégration de l'enfant ou adolescent handicapé ?</p>	
<p>96 Antilles</p>	<p>2ème sujet : Texte concernant l'intégration : distorsion entre la volonté affichée d'intégrer et la frilosité des initiatives, impréparation des enseignants aux exigences nouvelles de l'intégration, nécessité d'établir un véritable projet personnalisé d'intégration et de respecter l'enfant dans ses droits. Définir les missions de l'enseignant spécialisé à la lumière des deux derniers points.</p>	<p>Ch. Gardou, in P. Bonjour, M. Lapeyre <i>Handicap et vie scolaire Chronique sociale</i> 94</p>

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

97 Antilles	2ème sujet : Texte concernant l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, les droits de ceux-ci, les objectifs assignés à l'école, les effets d'attente. Décrire les raisons et les stratégies d'action du maître spécialisé.	Circulaire du 18 nov 91
	Connaissance du système AIS et des fonctions spé/gén.	
93 Antilles	2ème sujet : Aider les enfants en difficulté : historique et caractéristiques du dispositif actuel	
94 Nouvelle Calédonie	2ème sujet : Comment différencier les actions pédagogiques des actions pédagogiques spécialisées ?	
95 La Réunion	1er sujet : Extrait à propos de pédagogie différenciée. S'il n'y a pas de pédagogie spéciale, quel est le rôle du pédagogue spécialisé ?	P. Bonjour, M. Lapeyre <i>Handicap et vie scolaire</i> Chronique sociale 94
97 La Réunion	1er sujet : Texte : la fonction de l'artiste, horloger qui répare le monde. L'enseignant spécialisé est-il un artiste ?	F. Ponge <i>Méthodes</i> Gallimard
97 Nouvelle Calédonie	1er sujet : Texte : la fonction de l'enseignant, ingénieur, géomètre et saltimbanque, dans un va et vient incessant entre le souhaitable et le possible. Comment l'enseignant spécialisé peut-il concevoir les rapports du possible et du souhaitable dans le domaine des apprentissages chez des enfants ou des adolescents en difficulté ?	M. Develay <i>De l'apprentissage à l'enseignement</i> ESF 1992
	Echec scolaire : origine, manifestations et traitement	
90 Métropole	1er sujet : L'échec scolaire comme produit de troubles de la communication entre partenaires scolaires	
95 La Réunion	2ème sujet : Les raisons de l'échec scolaire : incapacité de l'enfant à réaliser la tâche demandée, absence de sens, insuffisance de l'enseignant ou des parents, origine inconnue etc... A partir d'un cas, exposer la démarche à mettre en oeuvre.	
97 Antilles	1er sujet : Les déficits linguistiques des élèves handicapés ou en grande difficulté scolaire. Quels sont les problèmes posés aux enseignants AIS ? Quelles solutions apporter ?	
96 Métropole	2ème sujet : Texte sur la prévention de l'échec scolaire et ses trois niveaux : primaire, secondaire et tertiaire. Comment ces propositions peuvent-elles éclairer et justifier les actions préventives des enseignants AIS ?	Dr Zucman "Prévention : éthique et praxis dans l'Education spéciale" in <i>Prévention, mythe et réalité</i> , Actes des 3èmes journées

		AIS, IA du Gard, 1994
	Evaluation	
88 Métropole	1er sujet : Modalités et fonctions de l'évaluation	
89 Métropole	2ème sujet : Extrait à propos d'évaluation sommative	Perrenoud
90 Métropole	2ème sujet : Les démarches d'évaluation en classe spécialisée	
95 Métropole	1er sujet : Texte présentant l'importance de l'évaluation par rapport à la difficulté, l'échec et le handicap scolaires. Définir les modalités, les finalités de la mission de l'enseignant spécialisé.	Rosano, Vanroose, Follin <i>Guide pratique de l'évaluation à l'école</i> Retz 93
	Collaboration avec la famille	
91 Métropole	1er sujet : La prise en charge et les échanges avec la famille	circulaire oct 89
93 Nouvelle Calédonie	2ème sujet : La collaboration avec la famille	
	Ethique	
93 Antilles	1er sujet : Texte à propos du concept d'éducabilité	Meirieu "Itinéraire des pédagogies de groupe"
95 Métropole	2ème sujet : Texte sur le langage spécialisé. Analyser les expressions : enfant arriéré, enfance inadaptée, enfant handicapé, élève en difficulté, élève en situation d'échec.	Woodill et Davidson "le langage des professionnels de l'éducation spéciale : un cadre conceptuel" in <i>les Cahiers du CTNERHI</i> n°47-48 déc 89

1.5. Tableau Sujets option E

Epreuve Option E Années. Lieux.	Thèmes.	Auteurs. Ouvrages.
Champs disciplinaires		
92 Métropole	Texte : "Le comptage mental, additions et soustractions" Questions : 1) Dégagez les idées générales du texte en les synthétisant sous la forme d'un schéma faisant apparaître les moyens, temps forts et caractéristiques du passage. (6 pts) 2) la mémorisation des tables (addition et multiplication) se dresse comme un obstacle lorsqu'il serait opportun que l'enfant la maîtrise. Quelles aides pédagogiques mettriez-vous en oeuvre pour résoudre cette difficulté ? (7 pts) 3) Décrire l'ensemble des constructions indispensables que l'enfant doit s'approprier pour accéder à la compréhension d'une situation multiplicative , comment le maître spécialisé E peut-il structurer des projets d'aide dans ce domaine ? (7 pts)	Michel Fayol "Nombre, numération et dénombrement. Que sait-on de leur acquisition ?" <i>Note de synthèse</i> n°70 fev-mars 1985
94 Antilles	Texte : L'enfant et la difficulté en mathématiques Questions : 1) Comment se constitue "l'image dévalorisée de soi comme mathématicien" chez l'élève ? (5 pts) 2) Qu'entend-on par "entretien à caractère pédagogique" ? (5 pts) 3) Quelles procédures pédagogiques mettriez-vous personnellement en place pour aider un élève à "devenir ou redevenir mathématicien"? Vous illustrerez votre réponse d'un ou de plusieurs exemples précis. (10 pts)	G. Perrot, A. Ragot <i>Rencontres pédagogiques</i> n°12 1986
93 Nouvelle Calédonie	Texte. Questions : 1) Que signifie participer de façon active à la construction de son savoir ? (7 pts) 2) Comment s'appuyer sur l'erreur pour progresser en mathématiques, par exemple. (6 pts) 3) Illustrer par un exemple la notion d'aide pédagogique adaptée. (7 pts)	Y. Georges P. Higelé <i>Education permanente</i> n°88-89
88 Métropole	Document : Compte-rendu d'activité de cross Questions : 1) En quoi les activités d'EPS peuvent-elles constituer un support utile d'une expression en classe de perfectionnement ? (5pts) 2) Analyse de la situation d'expression-communication proposée, de la tactique d'animation-interaction de la maîtresse, de	

	la syntaxe de ces élèves en vue de construire une stratégie syntaxique plus opérationnelle. (10 pts) 3) Proposez quelques démarches pédagogiques mettant en oeuvre cette stratégie syntaxique. (5pts)	
95 Métropole	Texte : Réflexion sur une didactique de la langue maternelle au niveau des premiers apprentissages Questions : 1) En partant de ce texte, pouvez-vous préciser quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enfants dans leur effort pour maîtriser le langage ? (6 pts) 2) Comment envisager alors un projet d'aide à dominante pédagogique consacré à la maîtrise du langage et élargi à la maîtrise de la langue ? (9 pts) 3) Famille. Ecole. Aide spécialisée. Sur la question de l'acquisition du langage, comment faut-il penser les articulations ? Quelles mesures concrètes envisager ? (5 pts)	Marceline Laparra revue <i>Pratiques n°71 sept 91</i>
94 La Réunion	Texte : De l'oral à l'écrit : connivence et distance Questions : 1) A partir de ce texte d'A. Bentolila, pouvez-vous dégager les caractéristiques du passage oral-écrit ? (5 pts) 2) Comment envisager alors au plan général une pédagogie du langage orale favorisant la maîtrise de la langue ? (7 pts) 3) Décrivez quelques situations pédagogiques à mettre en place à cet égard par l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès d'enfants en difficulté à l'école élémentaire et préélémentaire. (8 pts)	Alain Bentolila <i>La lecture : Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement</i> Nathan 1991
90 Métropole	Texte. Questions : 1) Développez les facteurs évoqués par R. Diatkine comme favorisant l'appropriation de la langue écrite par l'enfant. (7 pts) 2) Sur un plan général comment est-il possible d'articuler les activités orales aux premières approches de l'écrit ? (6 pts) 3) Quelles procédures pédagogiques choisiriez-vous pour stimuler une évolution positive chez des enfants en difficulté d'apprentissage par rapport à la langue écrite (niveau CP -CE1) ? (7 pts)	René Diatkine <i>Quelques réflexions sur l'acquisition de la langue écrite par les écoliers</i> 1979
91 Métropole	Texte. Questions : 1) Donner des exemples précis illustrant les trois types d'activité cités dans le texte. (7 pts) 2) Par rapport à l'objectif d'aider un enfant à devenir un "vrai" lecteur, expliquez en quoi ces types d'activité sont complémentaires. (7 pts) 3) En	J. Hébrard <i>L'apprentissage de la lecture à l'école : querelles anciennes, perspectives nouvelles</i> 1985

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	vous référant au texte, quelles stratégies l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès d'enfants en difficulté à l'école élémentaire et pré-élémentaire peut-il mettre en place pour apporter aux enfants en difficulté l'aide que les autres élèves trouvent le plus souvent auprès de leur famille ? (6 pts)	
96 Nouvelle Calédonie	Texte. Questions : 1) Dégagez les idées essentielles du texte en ce qui concerne l'acte "d'apprendre à lire". (6 pts) 2) Dans ce document, les schémas psychopédagogiques classiques sont remis en question. Qu'en pensez-vous ? Vous préciserez, en argumentant, sur quel(s) schéma(s) généralisable(s) ou non, le maître E peut s'appuyer quel que soit le lieu où il exerce sa fonction. (7 pts) 3) Dans quels cas, et avec quels objectifs, le maître E pourrait-il être intégré dans "le réseau d'apprentissage" dont parlent les auteurs ? illustrez à travers votre pratique. (7 pts)	G. Chauveau E. Rogovas Chauveau <i>Les chemins de la lecture</i> Magnard 94
97 Antilles	Texte. Questions : 1) Explicitez et illustrez, en l'appliquant à la lecture et au calcul, la distinction entre "aspects automatiques" et "aspects sémantiques" de ces activités. (4 pts) 2) En quel sens, sous quelles formes, l'automatisation des outils pourrait-elle déboucher sur une automatisation de la pensée, comme le veut selon l'auteur, une idée entretenue dans le monde enseignant ? (7pts) 3) Certains élèves en difficulté ou en échec ne nous confrontent-ils pas au double problème d'une acquisition insuffisante d'automatismes et d'une automatisation de la pensée ? Comment concevez-vous votre stratégie dans cette confrontation, en regroupement d'adaptation ou en classe d'intégration scolaire ? (9 pts)	Liliane Lurçat "Savoir écrire : une compétence peu valorisée à l'école" <i>Journal des psychologues</i> n°86 avril 1991
	Liens entre affectivité et apprentissages	
96 Antilles	Texte. Questions : 1) Essayer de montrer le rôle de l'affectivité dans les apprentissages et le désir d'apprendre. (7 pts) 2) Quels peuvent être les risques encourus par une trop importante place accordée à l'affectivité ? (5 pts) 3) En illustrant vos propos d'exemples, montrez comment le maître spécialisé option E, qu'il enseigne en RASED ou en CLIS, peut utiliser des moyens proprement	E. Plaisance, G. Vergnaud <i>Les Sciences de l'Education</i> La découverte, Paris, 1993

	scolaires pour aider les enfants ayant des problèmes affectifs. (8 pts)	
97 Nouvelle Calédonie	Texte. Questions : 1) Que doit-on entendre sous la formule "certains enfants aimeraient tout savoir sans avoir à apprendre" ? (5 pts) 2) Dans quels cas les élèves qui ont construit une image dévalorisée d'eux-mêmes et manifestent une absence de confiance en eux peuvent-ils relever d'une aide à dominante pédagogique ? (7 pts) 3) Quelles peuvent être les caractéristiques d'un projet d'apprentissage visant en particulier à favoriser chez l'élève la reconstruction d'une image valorisante de ses compétences cognitives? Etapez votre propos de l'analyse d'un ou deux exemples précis. (8 pts)	P. Mazet "Estime de soi et apprentissage dans l'enfance" in <i>Penser, apprendre</i> . Les colloques de Bobigny. Ed. Eshel. 1988
97 Métropole	Texte. Questions : 1) Comment l'auteur conçoit-il les relations entre l'affectif et le cognitif ? Cette conception coïncide-t-elle avec celle que vous avez formée ou rencontrée dans votre action pédagogique passée ? Sinon en quels points en diffère-t-elle ? (6 pts) 2) Explicitez les démarches impliquées par le premier paragraphe. (6 pts) 3) Comment envisagez-vous la mise en oeuvre de ces démarches, soit en classe d'adaptation, soit en regroupement d'adaptation pour amener les élèves à "agir de façon plus autonome dans toute situation d'apprentissage ? (8 pts)	Britt-Mari Barth <i>L'apprentissage de l'abstraction</i> Paris Retz 1987
97 La Réunion	Texte. Questions : 1) Précisez en quoi les trois modalités d'explication des difficultés scolaires analysées par l'auteur peuvent contribuer à faire de l'enfant "un objet passivement modelé par des causalités antérieures et extérieures à ce qui le définit en tant que sujet". (6 pts) 2) Montrez les incidences possibles des différentes conceptions de la difficulté scolaire, présentées par l'auteur, sur la mise en oeuvre des aides spécialisées aux enfants en difficulté. (6 pts) 3) Au niveau de votre pratique de maître E, quelles actions envisageriez-vous de mettre en place pour échapper au réductionnisme décrit par l'auteur ? (8 pts)	R. Perron, J.P. Auble, Y. Compas <i>L'enfant en difficultés</i> Privat 1994
Projets, pratiques et remédiations pédagogiques		
93 La Réunion	Texte. Questions : 1) Quels éléments de ce texte vous semblent les plus pertinents pour définir la	Ph. Meirieu in <i>Cahiers pédagogiques</i>

	<p>pédagogie d'adaptation ? (4 pts) 2) Quelles conditions vous semblent nécessaires pour garantir un projet d'apprentissage cohérent dans un "regroupement d'adaptation"? (8 pts) 3) Quelles peuvent être les médiations utilisées par les enseignants spécialisés en classe d'adaptation pour "opérer une réconciliation de l'élève inhibé avec l'école" ? Donner un ou quelques exemples précis. (8 pts)</p>	
93 Antilles	<p>Circulaire sur la CLIS. Questions : 1) Que peut-on entendre par l'expression : "projet pédagogique adapté" ? (6 pts) 2) Quelle place peut avoir, selon vous, "le sentiment d'appartenance" chez l'enfant handicapé mental pour l'aider à prendre "conscience de son identité et de ses capacités d'appropriation des compétences de l'écolier" ? (7 pts) 3) Est-il souhaitable en CIS, pour enfants atteints d'un handicap mental, d'avoir une approche pédagogique individualisée menée en référence aux contenus de l'enseignement de l'école primaire" ? Appuyez votre argumentation sur quelques exemples. (7 pts)</p>	<p>Circulaire n°91-304 du 18 nov 1991</p>
94 Métropole	<p>Texte. Questions : 1) Comment entendez-vous l'expression remédiation pédagogique ? (5 pts) 2) Montrez par des exemples comment le maître peut prendre appui sur les compétences des élèves pour construire un projet d'aide et d'enseignement. (7 pts) 3) Quel intérêt présente pour vous un projet d'école ou d'établissement si l'on situe l'enfant au coeur du système éducatif ? Comment concevez-vous l'inscription des aides à dominante pédagogique dans le projet d'école ? (8 pts)</p>	<p>Mirabail <i>Les difficultés mentales chez l'enfant</i> Privat 92</p>
96 La Réunion	<p>Texte. Questions : 1) Dites quelles qualités et quelles conséquences vous paraissent nécessaires quand on s'occupe d'enfants en difficulté. (6 pts) 2) Sur quoi repose la pratique de la pédagogie différenciée ? Quelles méthodes, quels supports envisagez-vous pour apporter une aide efficace ? (7 pts) 3) Comment pensez-vous établir un projet pédagogique pour chaque cas particulier ? (7 pts)</p>	<p>P.Bonjour, M. Lapeyre <i>Handicap et vie scolaire, l'intégration différenciée Chronique sociale</i> 94</p>
<p>Médiateur/médiation</p>		
95 Nouvelle Calédonie	<p>Texte. Questions : 1) Définissez d'après le texte : développement actuel, zone proximale de développement, apprentissage. (6 pts) 2) "Le seul</p>	<p>Vygotsky <i>Le développement mental de l'enfant dans le processus</i></p>

	bon enseignement est celui qui précède le développement". En quel sens cette formule peut-elle s'appliquer à votre action de maître E, auprès d'enfants présentant divers retards ? (7 pts) 3) Le seul bon enseignement serait d'après Vygotsky une action de médiation. Pouvez-vous illustrer ce principe par l'analyse d'activités caractéristiques de la fonction du maître E. (7 pts)	<i>d'enseignement</i> 1935
95 La Réunion	Texte : Le potentiel de l'apprenant Questions : 1) Commentez les idées principales du texte. (6 pts) 2) Explicitez l'usage que peut faire un maître E, de ces propos sur "l'interaction" et "l'attention conjointe". (6 pts) 3) Décrivez un ou quelques exemples de situation d'aide pédagogique adaptée où le maître E assume son rôle de médiateur. (8 pts)	Britt-Mari Barth <i>Le savoir en construction</i> Retz 1993
95 Antilles	Document : Protocole restituant les comportements verbaux et non-verbaux d'enfants de cours élémentaire, travaillant par groupe de deux, au cours d'activités athématiques. Questions : 1) Après avoir brièvement défini ce que peuvent être des situations d'interactions sociales, vous dégagerez les caractéristiques des situations interactives présentées. (7 pts) 2) "Le travail à deux permet à chacun des partenaires, sous certaines conditions, de progresser davantage qu'il ne l'aurait fait en travaillant seul". dans quelle mesure vous semble-t-il que ce postulat soit vérifié dans les situations interactives présentées ? (5 pts) 3) Le maître E est amené dans le cadre de prises en charge à réunir les élèves qui relèvent du regroupement d'adaptation, en différents groupes de travail. Quelles précautions doit-il prendre pour que les situations d'interactions sociales qu'il organise soient favorables aux apprentissages ? (8 pts)	Alain Baudrit "Interactions sociales et apprentissages scolaires : étude ethnographique d'une activité mathématique"
Support d'activité particulier : le jeu		
94 Nouvelle Calédonie	Texte. Questions : 1) Quelles fonctions le jeu remplit-il dans le développement de l'enfant d'après ce texte ? (6 pts) 2) Si le jeu est structurant, il a sa place dans les aides à dominante pédagogique. Quelle place, sous quelles formes, avec quels objectifs spécifiques compte tenu des difficultés auxquelles répond la classe ou le regroupement	Jean Château <i>Le jeu de l'enfant</i> 1946

	d'adaptation ? (7 pts) 3) Mais va-t-on en classe ou en regroupement d'adaptation pour jouer ? Comment envisagez-vous les relations, l'articulation, la synergie nécessaires entre le projet pédagogique de la classe et votre projet d'aide ? (7 pts)	
Enfants en difficulté, RASED et partenariat		
93 Métropole	Texte. Questions : 1) Dégager les idées essentielles du texte à partir de la notion "d'enfant en difficulté". (6 pts) 2) Montrez, en vous appuyant sur des exemples analysés, en quoi les réseaux d'aides spécialisées s'inscrivent dans les perspectives tracées dans ce texte. (7 pts) 3) A quelles conditions la "marge de liberté et d'autonomie" données aux partenaires éducatifs peut-elle leur permettre une action plus adaptée et plus efficace ? (7 pts)	Mirabail <i>Les difficultés mentales chez l'enfant</i> Privat 92
Evaluation		
96 Métropole	Texte. Questions : 1) Analysez le points essentiels de ce texte. (6 pts) 2) En quoi l'évaluation permet-elle "d'éviter une pathologisation prématurée des difficultés" ? (6 pts) 3) En quoi des "interprétations plus lourdes" demandent-elles l'intervention d'un maître spécialisé option E ? Illustrez votre action en vous situant au sein d'un regroupement d'adaptation ou comme enseignant d'une CLIS engagée dans un processus d'intégration d'élèves dans les classes ordinaires de l'école. (8 pts)	Tavernier R. <i>L'évaluation à l'école élémentaire</i> Bordas

1.6. Tableau Sujets option G

Epreuve Option G. Années. Lieux.	Thèmes.	Auteurs. Ouvrages.
	Supports d'activités (à déterminer, jeu, support disciplinaire)	
94 Antilles	Texte : Actions d'adaptation à dominante "rééducative" Questions : 1) Définissez à partir de ce texte, le type d'enfants et le type d'actions qui caractérisent l'aide à dominante "rééducative". (5 pts) 2) Commentez en l'illustrant d'exemples la fonction des supports d'activité de l'action rééducative. (7 pts) 3) Quelles modalités, dans la mise en oeuvre des aides à dominante rééducative, peuvent selon vous, permettre l'action de l'élève et l'amener à réfléchir sur son action ? (8 pts)	Mirabail (sous la direction de) <i>Les difficultés mentales chez l'enfant</i> Privat 92
95 Antilles	Texte : Actions d'adaptation à dominante "rééducative" (idem Antilles 94) Questions : 1) Dégagez les idées principales exposées dans ce texte. (6 pts) 2) Proposez, à l'aide d'exemples, des modalités de mise en oeuvre de l'objectif contenu dans la formule "aider l'enfant à dépasser son blocage de façon à pouvoir prendre pouvoir sur la réalité qui fait problème, à retrouver son équilibre pour être disponible pour les apprentissages" (7 pts) 3) Illustrez l'action rééducative à partir de la notion de "supports d'activité" (7 pts)	Mirabail (sous la direction de) <i>Les difficultés mentales chez l'enfant</i> Privat 92
88 Métropole	Texte. Questions : 1) Dégagez les idées essentielles de ce texte. (5pts) 2) Montrez à l'aide d'exemples précis en quoi le jeu peut être un support privilégié de la rééducation. (8 pts) 3) Quelle peut être la place du rééducateur dans ces situations rééducatives référées au jeu ? (7pts)	J. Bruner "Perspectives" <i>Revue de l'Education de l'UNESCO</i>
96 Antilles	Texte. Questions : 1) Dégagez les différentes caractéristiques par lesquelles R. Caillois définit le temps et l'espace du jeu par rapport au temps et à l'espace de la vie ordinaire. (4 pts) 2) En quoi une séance de rééducation répond-elle selon vous à la définition du jeu tel que le conçoit Caillois ? En quoi est-elle différente ? (8 pts) 3) Que mettez-vous en place pour donner à l'enfant la sécurité nécessaire lui permettant de jouer en séance ce qu'il n'oserait jamais expérimenter dans la "jungle" de la vie extérieure ? Selon quels principes et quelles	R. Caillois <i>L'homme et le sacré annexe II : Jeu et sacré</i> Gallimard, 1950

	modalités le préparez-vous à rejoindre la réalité de la classe ? Etayer votre argumentation d'un ou plusieurs exemples précis. (8 pts)	
94 Métropole	Texte. Questions : 1) De quels enfants est-il question ? De quelles mathématiques est-il question ? (5 pts) 2) Pensez-vous que l'activité mathématique puisse être un support de rééducation ? Argumentez vos réponses. (8 pts) 3) Quels supports, autres que les mathématiques pourraient être utilisés pour aider les enfants dont parle H. Planchon : "c'est le cas de certains enfants... intériorisées"? (7 pts)	Henri Planchon <i>Réapprendre les maths</i> ESF 1989
Liens affectifs/cognition		
95 Nouvelle Calédonie	Texte. Questions : 1) Quelle approche ont les auteurs des difficultés scolaires d'un enfant? (5 pts) 2) Un lien est fait dans le document entre "structures cognitives" et "structure de la personne". Qu'en pensez-vous? (7 pts) 3) Quels moyens a le rééducateur pour rendre l'enfant en difficulté "actif et artisan de son propre destin" ? (8 pts)	R. Perron, J.P. Auble, Y. Compas <i>L'enfant en difficultés</i> Privat 1994
97 La Réunion	Texte : L'enfant sujet et agent de son propre destin. Questions : 1) De quel concept du "sujet" procède la pensée de l'auteur ? (4 pts) 2) Quelles autres définitions du "sujet" peuvent être opposées à celle explicitée par Roger Perron ? (6 pts) 3) Comment envisagez-vous l'intérêt et les limites de l'utilisation de la notion de "sujet" dans les aides à dominante rééducative en faveur de l'élève ? (10 pts)	R. Perron "Les psychologues, pour quoi faire ? in Mialaret et al <i>Intelligences, scolarité et réussites</i> Grenoble. La pensée sauvage. 1995
96 La Réunion	Texte. Questions : 1) Dégagez les idées principales du texte. (6 pts) 2) A partir des références théoriques de votre choix, définissez les conditions nécessaires, permettant d'accéder au "savoir structurant" pour l'enfant ? (7 pts) 3) L'argumentation du texte peut-elle étayer votre conception du travail pratique du rééducateur auprès de l'enfant ? Développez et justifiez votre réflexion à l'aide d'exemples(7)	Mireille Cifali <i>Le lien éducatif : contre jour psychanalytique</i> PUF 1994
97 Métropole	Texte. Questions : 1) Dégagez les idées principales de ce texte. (6 pts) 2) En vous appuyant sur les références théoriques de votre choix, explicitiez les rapports, les liens que vous établissez entre "affect et cognition". (7 pts) 3)	Mireille Cifali <i>Le lien éducatif : contre jour psychanalytique</i> PUF 1994 in <i>L'éducateur</i>

	Dans quelle mesure l'argumentation de l'auteur permet-elle d'éclairer des stratégies d'intervention du maître G ? (7 pts)	
Partenariat		
97 Antilles	Extrait de conférence. Questions : 1) Quelles sont les idées essentielles que développe Ph. Meirieu ? (4 pts) 2) En quoi le maître G peut-il justifier sa place à l'école dans ce conflit ? Justifiez votre propos par des exemples précis (8) 3) Comment d'un point de vue méthodologique et théorique, concevez-vous votre rôle auprès d'enfants pour lesquels "apprendre" est devenu impossible ? (8 pts)	Ph. Meirieu Conférence au colloque "A propos de prévention" du GERAP Chalon-sur-Saône octobre 1987
95 Métropole	Circulaire : Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Questions : 1) Quelles compétences, à votre avis, le rééducateur doit-il pouvoir mettre en oeuvre pour répondre à l'exigence de collaboration mentionnée dans cet extrait de la circulaire du 9 avril 1990 ? (7 pts) 2) Pensez-vous que des limites doivent être imposées à la diffusion de l'information concernant les séances d'aide à dominante rééducative ? Pourquoi ? Vous argumenterez votre réponse en vous référant le cas échéant, à quelques exemples. (7 pts) 3) Quels sont les partenaires privilégiés du rééducateur ? Vous justifierez chacune de vos réponses. (6 pts)	Extrait de la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990
93 Antilles	Texte : "L'approche systémique et les pratiques psycho-pédagogiques individuelles". Questions : 1) Analysez les questions essentielles de ce texte. (5 pts) 2) Comment, selon vous, lorsqu'un enfant en difficulté à l'école lui est signalé, le réseau d'aides spécialisées peut-il intervenir comme "tiers" pour aider à la résolution comme l'indique l'auteur des "conflits relationnels", des remises en question, des recherches de "boucs émissaires" ? (7 pts) 3) En vous appuyant sur un exemple, énoncez les éléments techniques (cadre, contrats, synthèse...) mis en oeuvre par le maître chargé de rééducations, dès le début d'une prise en charge rééducative afin de "remobiliser les ressources du ou des systèmes qui encadrent l'enfant". (8 pts)	Grégoire Evequoz <i>Le groupe familial</i> n°129 octobre 90
97 Nouvelle Calédonie	Texte : Reconnaissance et partage : agir sur l'échec scolaire à l'école. Questions : 1) A partir de	McCulloch Patricia "Reconnaissance et

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	ce document, situez l'approche conceptuelle qu'a l'auteur de l'échec scolaire. (5 pts) 2) Comment le RASED peut-il prendre en compte le contexte scolaire autour d'une situation d'échec dans l'élaboration du projet d'aide de l'enfant (observation des comportements, objectifs, évaluation...) ? (10 pts) 3) Le maître G face à l'enfant inhibé : difficultés spécifiques et aides à dominante rééducative. (5 pts)	partage : agir sur l'échec scolaire à l'école" in F. Blanchard, E. Casagrande et P. McCulloch Echec scolaire, nouvelles perspectives systémiques Paris ESF, 1995
Projets		
89 Métropole	Texte n°1: La notion de projet Texte n°2 : Projet éducatif, projet rééducatif. Questions : 1) Dégagez les idées essentielles relatives à la notion de projet développée dans le texte n°1. (4 pts) 2) En quoi ces données paraissent-elles compatibles avec la notion de projet rééducatif exposée dans le texte n°2 ? (8 pts) 3) Sur quelles données techniques doit-on s'appuyer pour élaborer et réaliser un projet rééducatif à l'école élémentaire ? (8 pts)	Texte n°1 : Ruth Canter-Kohn "Les enjeux de l'observation" Texte n°2: Jean Jacques Guillarmé "Education, rééducation, psychothérapie" <i>Revue l'Erre, n°1</i>
96 Métropole	Texte. Questions : 1) A partir de ce document, mettez en évidence l'approche conceptuelle qu'a l'auteur de la notion de projet. (5 pts) 2) A travers votre pratique, essayez de montrer comment cette approche pourrait être reprise par un rééducateur pour l'élaboration du projet rééducatif. (8 pts) 3) Le projet rééducatif, le contrat avec les différents partenaires peuvent-ils, à votre avis, déclencher une dynamique, un désir d'apprendre chez l'enfant en difficulté ? Vous justifierez vos propos. (7 pts)	Monique Croizier <i>Motivation, projet personnel, apprentissages</i> ESF 1993
90 Métropole	Texte. Questions : 1) Quels éléments de ce texte vous permettraient de dire que l'action rééducative doit se situer dans le projet de l'école ? (6pts) 2) Essayer de montrer en illustrant votre propos par des exemples, l'intérêt d'un contrat rééducatif. (8 pts) 3) Sur quelles données principales se fonde la différence entre l'intervention de "soutien pédagogique" dont parle l'auteur et l'intervention rééducative ? (6pts)	Claude Schauder Ecole et/ou prévention Ed Erès Accord 1986
Démarches et actions spécifiques		
96 Nouvelle Calédonie	Texte. Questions : 1) Commentez cette phrase : "la communication doit être libérée, et les moyens sont multiples pour que ce qui doit se passer soit une réalité et qu'il y ait de la vie dans les	Claude Chassagny Pédagogie relationnelle du langage PUF Pédagogie d'aujourd'hui

	séances".(6 pts) 2) Que veut dire l'auteur lorsqu'il dit que le rééducateur peut "s'écarter de son projet sans l'abandonner" ? (6 pts) 3) A partir de ce texte et à l'aide d'exemples personnels comment envisagez-vous l'attitude du rééducateur face aux symptômes de l'enfant dans une rééducation ? Comment concevez-vous son action pour favoriser l'effcience de l'enfant dans les différents apprentissages proposés par l'école ? (8 pts)	
93 Métropole	Texte. Questions : 1) Dégagez les idées essentielles de ce texte. (6 pts) 2) Comment le maître chargé de rééducations peut-il gérer la question de la contrainte, telle qu'elle est posée par l'auteur ? (6 pts) 3) Par quelles actions spécifiques, le maître chargé de rééducations peut-il favoriser l'entrée de l'enfant dans la culture ? (8 pts)	Yves de la Monneraye <i>La parole rééducatrice</i> Privat 1991

1.7. Tableau Sujets US1

Epreuve US1 Années. Lieux.	Sujets.	Auteurs. Ouvrages.
98 Métropole	Texte : Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, article 23 concernant les enfants handicapés 1) Quelles formes prend en France l'aide adaptée dont il est question au §2 de l'article 23 ? [dispositifs d'aide] 2) Que recouvre la notion d'enfant handicapé ? 3) Chez l'enfant handicapé ou en difficulté le rapport au savoir fait problème. Comment concevoir sur ce plan du rapport au savoir, le rôle de médiateur de l'enseignant spécialisé ?	B.O. hors série n°13 du 6.11.97 p. 34
98 La Réunion	Texte : Des principes généraux (réflexions concernant l'article 1 ^{er} de la loi d'orientation sur l'éducation de 89) 1) En vous appuyant sur les textes officiels depuis 1975 sur l'intégration scolaire d'enfants ou d'adolescents handicapés, vous essayerez d'analyser et de définir la spécificité de l' intégration dans le système scolaire aujourd'hui. 2) Le texte parle de prévention. Pouvez-vous préciser et développer quels sont les différents niveaux de la prévention ? Illustrez vos propos par des exemples. 3) "Pour apprendre, il faut accepter d'être déstabilisé, tolérer la crainte et l'insécurité ; autrement dit, l' apprentissage s'opère quand il y a un obstacle, quelque chose qui perturbe, qu'on ne comprend pas". Partagez-vous ce point de vue ? Dites quelles questions il soulève, notamment pour les enfants dont vous aurez à vous occuper.	Sans référence
98 Antilles	Texte : Extrait du décret du 30 avril présentant les missions de l'enseignant spécialisé : une mission d'enseignement spécialisé, de prévention et d'intégration, de relation. 1) Précisez, en vous appuyant sur votre connaissance des textes, ce que signifie pour vous l'expression : "mission d' intégration " 2) Définissez et analysez les idées contenues dans le § "mission d' enseignement spécialisé ". Vous illustrerez éventuellement votre réflexion d'exemples empruntés à votre expérience professionnelle antérieure. 3) Dites comment vous concevez la mise en œuvre de la "mission de relation " dans votre futur rôle d'enseignant spécialisé.	B.O. hors série du 8 mai 1997
98 Nouvelle Calédonie	Texte : Extrait à propos de l'intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés 1) Après avoir rappelé les principes de la Loi du 30 juin 75, dressez un tableau des mesures réglementaires qui ont été prises pour mettre en application la volonté d' intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté. Vous en indiquerez	Circulaire n°91-302 du 18 novembre 1991

	<p> brièvement le contenu. 2) Deux préoccupations majeures existent au sein de l'AIS : la prévention et le traitement de la difficulté scolaire ; l'intégration scolaire des enfants handicapés. Dans cette perspective, comment situez-vous le rôle de l'enseignant spécialisé par rapport à celui des enseignants des classes "ordinaires" ? 3) L'enseignant spécialisé met en place des stratégies différenciées et adaptées aux élèves qui lui sont confiés ; il échange et communique avec d'autres professionnels. En illustrant votre propos par une situation particulière (enseignement, aide, élaboration de projet individuel etc.) vous analyserez les interactions entre ces deux aspects de son activité professionnelle : transmettre des observations, intégrer des apports.</p>	
99 Métropole	<p> Texte : Extrait du traité d'Amsterdam 1) Quels cadrages fournissent les dispositifs légaux et les textes officiels de l'Education nationale afin de "combattre toute discrimination" en ce qui concerne le "handicap" ? 2) Le handicap fait l'objet d'une définition précise de la part des différents organismes (OMS...). Précisez au sein de l'Education nationale, ce qu'on peut entendre par handicap. 3) L'article 6a du traité d'Amsterdam met en parallèle différentes discriminations possibles, dont le handicap. L'école peut-elle traiter le handicap de la même manière que les autres "discriminations" ? Vous présenterez, à l'aide d'exemples, différentes modalités de prise en compte du handicap à l'école.</p>	CEE (1997) Traité d'Amsterdam, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes
99 La Réunion	<p> 1) En quoi la création des Classes d'Intégration Scolaire est-elle une conséquence de la loi du 30 juin 75 ? 2) Définissez les notions d'enfant handicapé et d'enfant en difficulté 3) "Le préjugé que l'éducateur doit se mettre au niveau de l'éduqué le plonge dans une sorte d'apathie : il sait qu'il éduque des personnalités inférieures, et c'est pour cela qu'il ne réussit pas à les éduquer ; aussi bien, les maîtres des petits enfants croient devoir se mettre à leur niveau avec des jeux et bien souvent, avec des discours bouffons. Il faut tout au contraire, savoir éveiller, dans l'âme de l'enfant l'homme qui y est assoupi". Vous commenterez ce point de vue [éthique] en vous appuyant sur votre expérience des enfants handicapés ou en difficulté.</p>	MONTESSORI M. (1919) Pédagogie scientifique. In l'enfance inadaptée, Privat 1994 p. 94
99 Antilles	<p> Texte : l'intégration scolaire des enfants handicapés 1) De nombreux textes officiels font référence à la politique d'intégration française. Quelles sont les différentes formes d'intégration scolaire possibles pour des enfants handicapés ? 2) Comment concevoir le rôle des familles</p>	GILLIG JM. (1996) Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Paris, Dunod

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	<p>dans le projet d'intégration d'un enfant handicapé ? Comment les aider ? 3) Comment le maître spécialisé peut-il concevoir et réaliser son projet pédagogique ? Vous pourrez, si vous le désirez, vous appuyer sur des exemples précis pour expliciter les contenus, les difficultés, les intérêts, les articulations et les limites de ce travail.</p>	
99 Nouvelle Calédonie	<p>Texte : Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés" 1) Décrivez en vous appuyant sur votre connaissance des textes officiels et sur votre expérience, les "formes multiples" que peut prendre l'intégration scolaire. 2) Comment définissez-vous la frontière entre normal et pathologique ? 3) La notion de "projet" a-t-elle un sens particulier dans le domaine de l'Adaptation et l'Intégration Scolaire ? Quelle importance lui accordez-vous dans votre pratique pédagogique ?</p>	<p>Circulaire n°82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982</p>
99 Polynésie	<p>Texte comparant le concept de handicap, et la classification qui en découle, avec le concept de besoins éducatifs particuliers 1) Quelles sont les modalités d'intégration des enfants handicapés dans le système éducatif français ? 2) Déficiences, incapacités, handicap : précisez le sens de ces trois termes et les problèmes que posent ces définitions. 3) En tant qu'enseignant spécialisé, quelle démarche envisageriez-vous d'adopter pour répondre aux "besoins particuliers" des élèves en difficulté ou handicapés dont vous avez la charge ?</p>	<p>EVANS Peter "Etudes comparatives dans le champ de l'éducation spécialisée". In <i>Le courrier de Suresnes</i>, n°67, 1996</p>
2000 Métropole	<p>1) Quelles sont les compétences des commissions de l'éducation spéciale dans les démarches d'intégration scolaire d'enfants porteurs de handicap ? 2) La notion de prévention concerne-t-elle tous les enseignants du secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaires ? 3) Au titre de la mission d'enseignant spécialisé, on attend de l'enseignant qu'il soit capable de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques prenant en compte les répercussions des difficultés, atteintes ou déficits de ces élèves, dans les domaines relationnel et cognitif. En vous appuyant sur des exemples empruntés à votre expérience professionnelle, indiquez quelles peuvent être ces répercussions.</p>	<p>Sans référence</p>
2000 La Réunion	<p>Texte : L'accueil est un devoir 1) Montrer comment le principe rappelé par la présente circulaire peut s'appliquer selon des modalités diverses dans la réalité des établissements scolaires [intégration] 2) Pourquoi est-il souhaitable qu'un élève handicapé fréquente l'école ordinaire ? [éthique] 3) Comment associer la famille de l'élève à l'élaboration du projet individualisé ?</p>	<p>Extrait de la circulaire n°99-187 du 19 novembre 1999</p>

2000 Antilles	Texte : Extrait de "Les évolutions récentes du système éducatif" 1) Quelles sont à votre avis les principales étapes législatives et réglementaires qui ont permis une meilleure adaptation du système éducatif et une prise en compte efficace de l'élève en difficulté scolaire ? 2) Doit-on faire une distinction entre le champ de la difficulté scolaire et celui du handicap ? Sur quels critères ? 3) Quelles sont les procédures pédagogiques que vous pouvez mettre en place pour prendre en compte les difficultés spécifiques à chaque élève ?	COURTEIX M.C., DELABARRE J.M. "Les évolutions récentes du système éducatif" in La nouvelle revue de l'AIS n°1&2 juin 98
2000 Nouvelle Calédonie	Texte : Extrait "La scolarisation est un droit" 1) Que recouvre le concept de " besoin éducatif " ? En quoi est-il mis en jeu dans les domaines de l'adaptation et l'intégration scolaires ? 2) Quels sont les dispositifs destinés à assurer le maintien de tous les élèves dans le milieu scolaire ordinaire ? [intégration] 3) Décrivez et analysez un exemple de projet permettant de prendre en compte des "besoins éducatifs" d'enfants en difficulté pour apprendre et grandir avec les autres à l'école.	Circulaire n°99-187 du 19 novembre 1999
2000 Polynésie	1) Dans la plupart des textes officiels récents relatifs aux dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, la notion de partenariat est présente. Vous préciserez, en vous appuyant sur des exemples précis, les réalités qu'elle peut recouvrir. 2) Quels sont selon vous les fondements théoriques susceptibles d'éclairer la nécessaire collaboration entre parents d'élèves en difficulté ou handicapés, enseignants spécialisés et non spécialisés ? 3) Comment concevez-vous l'élaboration du projet pédagogique, dans le cadre de ces démarches partenariales ?	Sans référence
2001 Métropole	Texte : La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte 1) Quels sont les textes réglementaires qui vous semblent aller dans le sens de ces "jalons" ? [intégration] 2) Comment peut-on comprendre la notion d' autonomie dans le cas d'enfants handicapés ou en grande difficulté ? Quelles sont les principales compétences et capacités liées à son développement ? 3) Quelles activités , en tant qu'instituteur spécialisé , vous sembleraient propices à permettre la reconnaissance de la différence et de l'altérité des enfants handicapés à l'école, dans les établissements et dans la société en général ? Illustrez vos propos d'exemples choisis dans votre pratique.	GARDOU C. Intervention au colloque de Lyon 2 des 17, 18, 19 septembre 98
2001 La Réunion	Texte : réflexions sur la difficulté 1) Vous présenterez de façon précise les dispositifs spécialisés du système éducatif permettant l'observation, la compréhension et la	COURTEIX M.C. (1999) Les aides spécialisées au

	prise en charge des difficultés d'apprentissage évoquées dans le texte. 2) Commentez l'affirmation de l'auteur suivant laquelle "il n'est pas possible de penser la difficulté d'apprentissage comme relevant d'une difficulté intrinsèque à l'enfant et surtout d'une difficulté permanente". Montrez-en les implications éducatives. [éthique] 3) Vous proposerez un exemple de pratique spécialisée permettant "l'élaboration d'hypothèses sur l'origine de la difficulté perçue" et la recherche de son dénouement.	bénéfice des élèves. Pairs, ESF éditeur, p. 141
2001 Antilles	1) Quelles évolutions peut-on identifier dans les textes qui définissent et fixent le cadre de l'intégration scolaire des handicapés depuis la promulgation de la loi d'orientation sur les personnes handicapées en 1975 ? 2) Dans les publications récentes apparaît plus fréquemment la référence à la prise en compte des " besoins éducatifs particuliers ". Quelles modifications peut introduire, selon vous, ce concept dans les approches des pratiques d'intégration des enfants handicapés ? 3) Comment le projet pédagogique d'une classe spéciale peut-il prendre en compte les projets individuels des élèves ?	
2001 Nouvelle Calédonie	1) "Le projet d' intégration doit être évolutif" (circulaire n°99-187 du 19. 11. 99 : scolarisation des enfants et adolescents handicapés) Quels cadrages fournissent les dispositifs et les textes règlementaires pour prendre en compte de façon dynamique les changements survenant dans la situation de chaque enfant et de chaque adolescent handicapé ? 2) Définissez et analysez la notion d' enfant ou d'adolescent handicapé dans un contexte scolaire. 3) "La pire des choses qui puissent arriver c'est que le phénomène de "l'impuissance conditionnée" s'installe chez l'enfant. C'est l'état d'un enfant qui petit à petit, par la force des choses, a acquis la conviction de son impuissance, c'est le destin, il n'a aucune chance de sortir de cette situation d'échec, donc il va le subir passivement". Barth B.M. (1990) L'apprentissage de l'abstraction. Paris. Retz Montrez à partir d'une situation d'apprentissage précise, comment vous pourriez aider ces enfants à dépasser ce sentiment d'impuissance conditionnée.	BARTH B.M. (1990) L'apprentissage de l'abstraction. Paris. Retz
2001 Polynésie	1) "La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 a affirmé le principe de l'obligation éducative, ainsi que celui de l'intégration scolaire des jeunes handicapés. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 rappelle dans ce domaine le rôle de l'institution scolaire". Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991 Quelles sont les mesures qui selon vous ont permis	

	de mettre en pratique ce principe affirmé dans les deux lois d'orientation citées ci-dessus ? [intégration] 2) Toute intégration scolaire revient-elle à normaliser les comportements d'élèves <i>différents</i> ? [éthique] 3) Nombre de circulaires d'accompagnement du secteur AIS prônent les pédagogies du contrat et de la réussite . En prenant appui sur votre expérience professionnelle, montrez en quoi (et sous quelles conditions) elles sont susceptibles de re-mobiliser les élèves en échec scolaire sur le plan des apprentissages.	
2002 Métropole	Texte : Extrait de Vygostki 1) Les textes de cadrage actuels sur la prise en charge éducative des élèves en difficulté scolaire grave, handicapés ou malades vous semble-t-il correspondre au point de vue de Vygotski ? [éthique] 2) Dans les publications récentes apparaît fréquemment la référence à la prise en compte des " besoins éducatifs spéciaux ou particuliers ". Quelles modifications peut introduire, selon vous, ce concept dans les approches des pratiques d'intégration des enfants handicapés ? 3) En vous appuyant sur votre expérience personnelle et professionnelle, vous dégagerez les caractéristiques essentielles d'une pédagogie susceptible de favoriser l'intégration d'enfants "handicapés" ou celle d'enfants en "difficulté" et vous les illustrerez d'un ou plusieurs exemples.	VYGOTSKI LS Déficience et défectologie mentale, recueil de textes, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé p. 31-34
2002 La Réunion	Texte à propos d'école intégrative ou inclusive 1) Comment une classe d'adaptation, une Classe d'Intégration Scolaire, une Unité Pédagogique d'Intégration peuvent-elles être une réponse de l'adaptation de l'école à la personne ? [dispositifs AIS] 2) La diversité des publics scolaires en risque d'exclusion conduit un certain nombre de pays européens à modifier leur terminologie pour aborder la question de la scolarisation des élèves "à besoins particuliers" . Quels effets cette évolution devrait-elle avoir en matière de prise en charge notamment scolaire ? 3) Comment envisagez-vous la prise en compte de ces nouvelles orientations dans votre classe et comment les intégrez-vous au projet d'école ?	COURTEIX M.C."Des mots et des pratiques" in <i>La nouvelle revue de l'AIS</i> n°8, 4ème trimestre 99 p.54
2002 Antilles	Texte : "La différence un droit ?" 1) Quels dispositifs et dispositions prévus au sein de l'Education nationale vous paraissent à l'heure actuelle répondre au souhait de l'auteur ? 2) Le handicap est présenté aujourd'hui comme une restriction de participation sociale. Comment cette définition s'inscrit-elle dans la conception développée par Sylvie SOLERE ? 3) Certains élèves à besoins éducatifs	SOLERE-QUEVAL S. "Réflexions pour un éloge de l'altération" in <i>Spirale</i> n°27 janvier 2001 Les enfants différents,

	particuliers relèvent d'une prise en charge spécifique. Comment l'équipe pédagogique peut-elle s'organiser pour ne pas écarter ces élèves de l'école ? Quel rôle et quelle fonction cela confère-t-il à l' enseignant spécialisé ?	une chance pour l'école ? p. 123-124
2002 Nouvelle Calédonie	Texte à propos du rapport au savoir. 1) Quels sont les différents dispositifs destinés à aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires ? 2) Que peut-on entendre par rapport au savoir ? 3) Existe-t-il, selon vous, des moyens de limiter les "dégâts dans la relation à soi-même" induits par la situation d'échec scolaire ? Si oui, lesquels ?	CHARLOT B. (1997) Du rapport au Savoir, Paris, collection Poche Education - Anthropos .
2002 Polynésie	Texte concernant la scolarisation d'enfants handicapés 1) En quoi le dispositif règlementaire actuel tente-t-il de faire "varier les organisations" pour mieux s'adapter aux capacités d' intégration sociale, toujours singulières, des enfants ? 2) Que recouvre selon vous l'idée "d' éthique " dans le choix de scolariser un enfant handicapé ? 3) Comment peut-on déterminer des critères de réussite d'une action d'intégration ? Illustrez votre propos à travers des exemples empruntés à votre expérience professionnelle [évaluation]	P.Bonjour, M. Lapeyre (2000) "Imaginer l'école intégrante comme un laboratoire social" in L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques , Paris, Erès

1.8. Classement des thèmes répertoriés dans les différents sujets

Thèmes		Epreuves US1. Années. Lieux. Numéro de questions	Nombre de questions	Total	%
Intégration		98 La Réunion 1) ; 98 Antilles 1) ; 98 Nouvelle Calédonie 1) ; 99 La Réunion 1) ; 99 Antilles 1) ; 99 Nouvelle Calédonie 1) ; 99 Polynésie 1) ; 2000 La Réunion 1) ; 2000 Nouvelle Calédonie 2) ; 2001 Métropole 1) ; 2001 Nouvelle Calédonie 1) ; 2001 Polynésie 1) ; 2002 Polynésie 1)	14	14	18,5%
Notion de handicap, difficulté, besoins éducatifs particuliers, normal /pathologique	Notion de handicap	98 Métropole 2) ; 99 Métropole 1) ; 99 Métropole 2) 99 Métropole 3) ; 99 Polynésie 2) ; 2001 Nouvelle Calédonie 2) ; 2002 Antilles 2)	7	16	22 %
	Notion de handicap/difficulté	99 La Réunion 2) ; 2000 Antilles 2) ; 2001 Métropole 2) ; 2002 La Réunion 2)	4		
	Notion de besoins éducatifs particuliers	2000 Nouvelle Calédonie 1) ; 2001 Antilles 2) ; 2002 Métropole 2) ; 2002 La Réunion 2)	4		
	Notion normal /pathologique	99 Nouvelle Calédonie 2)	1		
Orientation dominante (plus pédagogique ou plus relationnelle) déterminant l'aide	Enseignement et pratiques spécialisées	98 La Réunion 3) ; 98 Antilles 2) ; 2000 Métropole 3) ; 2000 Antilles 3) ; 2001 Métropole 3) ; 2001 Nouvelle Calédonie 3) ; 2001 La Réunion 3) ; 2001 Polynésie 3) ; 2002 Métropole 3) ; 2002 Nouvelle Calédonie 3)	10	11	15 %
	Rapport au savoir	2002 Nouvelle Calédonie 2)	1		
Evaluation		2002 Polynésie 3)	1	1	1,4%
Connaissance du système AIS et des fonctions spécialisées /généralistes	Evolution historique des textes ou du système éducatif spécialisé	2000 Antilles 1) ; 2001 Antilles 1)	2	14	18,5%
	Commissions de l'éducation spéciale	2000 Métropole 1)	1		
	Dispositifs d'aide	98 Métropole 1) ; 99 La Réunion 1) ; 2002 La Réunion 1) ; 2002 Antilles 1) ; 2002 Nouvelle Calédonie 1)	5		
	Rôle et fonction de l'enseignant spécialisé	98 Métropole 3) ; 98 Nouvelle Calédonie 2) ; 99 Polynésie 3) ; 2002 Antilles 3)	4		
	Prévention	98 La Réunion 2) ; 2000 Métropole 2)	2		
Projet		99 Antilles 3) ; 99 Nouvelle Calédonie 3) ;	6	6	8,2%

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

		2000 Nouvelle Calédonie 3) ; 2000 Polynésie 3) ; 2001 Antilles 3) ; 2002 La Réunion 3)			
Partenariat	Partenariat, échanges entre professionnels, relation	98 Antilles 3) ; 98 Nouvelle Calédonie 3) ; 2000 Polynésie 1) ; 2000 Polynésie 2)	4	6	8,2%
	Partenariat avec la famille	99 Antilles 2) ; 2000 La Réunion 2)	2		
Ethique		99 La Réunion 3) ; 2000 La Réunion 2) ; 2001 La Réunion 2) ; 2001 Polynésie 2) ; 2002 Métropole 1) ; 2002 Polynésie 2)	6	6	8,2%
Total			75	75	100%

Annexe 2. Exemple d'outil rééducatif : le génogramme

Le génogramme est une représentation de l'arbre généalogique de l'enfant sur trois générations - y compris celle de l'enfant - qui fait apparaître les imaginaires particuliers, dits et non dits dans la famille. Sa construction s'effectue en deux temps : d'abord en relation duelle avec l'intéressé puis ultérieurement avec la participation de ses parents.

Voici le déroulement schématique des questions posées :

- Comment s'appellent ton papa et ta maman ?
- As-tu des frères et soeurs ? Comment s'appellent-ils ?
- Comment s'appellent le papa de ton papa, la maman de ton papa ?
- Et le papa de ta maman ? La maman de ta maman ?

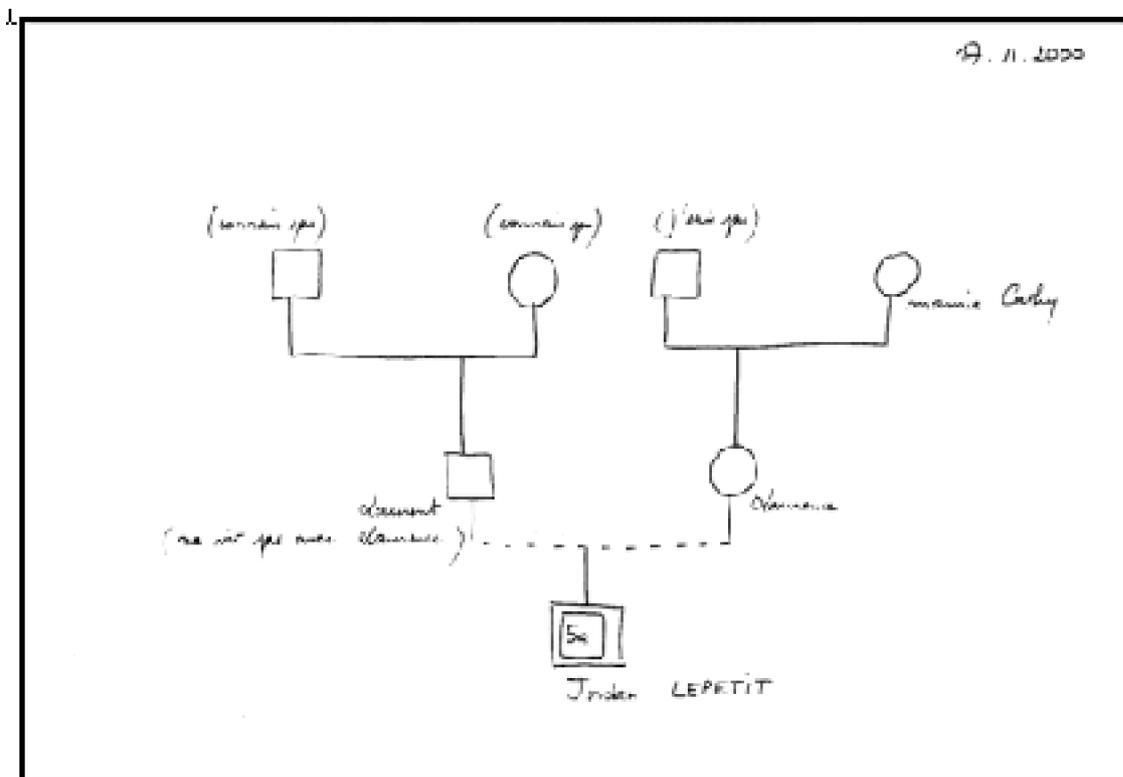
Si l'enfant dit qu'il ne sait pas, il est possible de l'aider en lui disant qu'il les appelle peut-être papy ou mamie, pépé ou mémé, grand-père ou grand-mère etc...

- Ton papa a-t-il des frères et soeurs ? Ta maman a-t-elle des frères et soeurs ?

Si l'enfant dit qu'il ne sait pas, il est possible de l'aider en lui disant qu'il les appelle peut-être tonton ou tatan, oncle ou tante etc...

L'adulte note au fur et à mesure les réponses de l'enfant en codant arbitrairement les

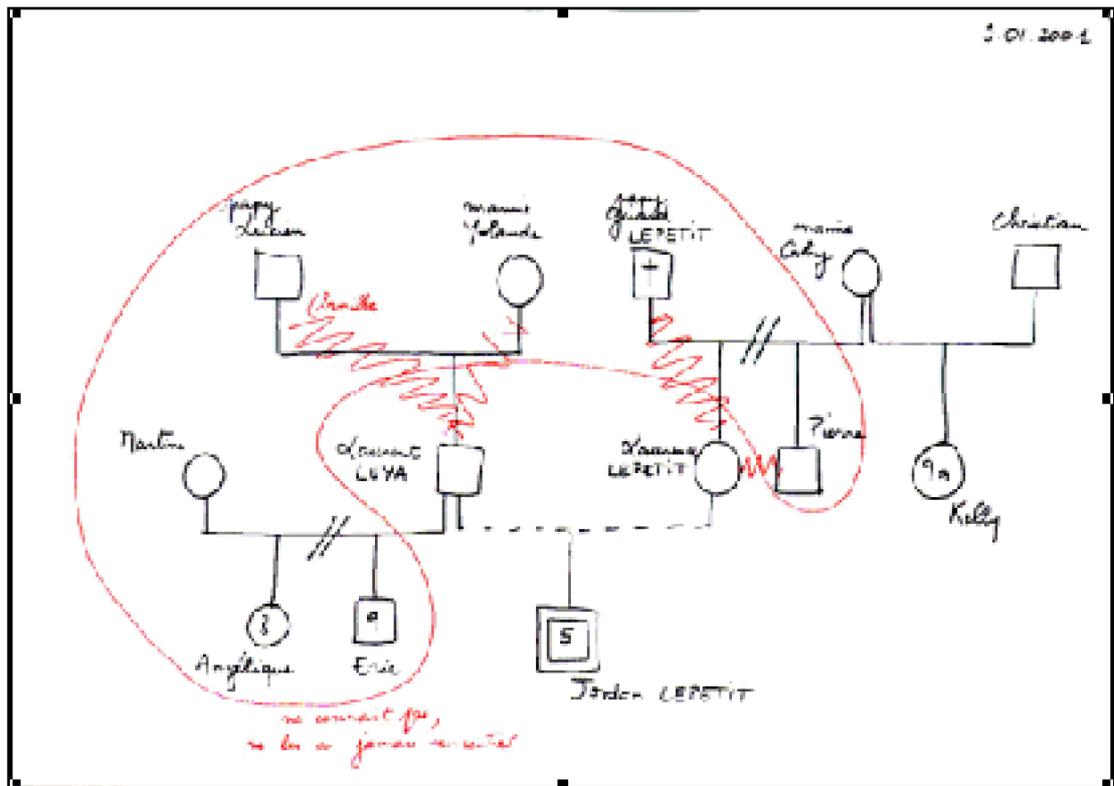
sexes, par exemple les garçons dans un carré et les filles dans un rond. Pour chaque personne mentionnée, il écrit à l'intérieur son âge (facultatif) et à côté son nom et son prénom. Il indique également les séparations, divorces ou brouilles. Voici par exemple le génogramme de Jordan, indiqué par le redoublement du carré autour de l'intéressé (5 ans 1 mois), scolarisé en grande section maternelle.



Légende : Le trait plein horizontal entre homme et femme marque la cohabitation du couple marié ou non; les pointillés marquent la non cohabitation.

Le génogramme est ensuite utilisé comme un élément matérialisé entre l'enfant, ses parents et le rééducateur. C'est un objet médiateur flottant, selon Yveline Rey, qui permet à chacun d'exposer ses représentations, d'exprimer son ressenti ou de raconter des anecdotes familiales. Le nouage des imaginaires peut alors se défaire chez l'enfant et se reconstituer autrement sous l'effet de la parole des parents ou du rééducateur.

Voici le génogramme de Jordan retravaillé avec sa mère qui l'élève seule.



Légende : Le trait plein horizontal entre homme et femme marque la cohabitation du couple marié ou non; le trait plein barré deux fois indique le divorce ou la séparation. Les pointillés marquent la non cohabitation. Le trait rouge indique les personnes que Jordan n'a jamais rencontrées à cause de "brouille" entre adultes (signalées par un zigzag rouge).

Annexe 3. Données préliminaires aux entretiens

3.1. Tableau de données concernant les interviewés

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8	Col 9	Col 10	Col 11	Col 12	Col 13	Col 14	Col 15	Col 16
N° d'entr	IEN	IEN AIS	IA/IG	Form IUFM	Form Eq.circ	Super	Maître E	Maître G	Psy scol	Maître gén adj	Maître gén dir	AIS	Anc	Age	Sexe
01	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1
02	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1
03	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1
04	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1
05	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1
06	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1
07	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1
08	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2
09	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	3	1
10	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1
11	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	2
12	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1
13	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	4	1
14	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1
15	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1
16	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	1
17	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	1
18	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	1
19	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2
20	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	1
21	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2
22	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2
23	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2
24	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	4	4	2
25	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	4	3	1
26	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	4	1
27	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	4	4	2
28	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	4	4	2
29	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	1
30	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1
31	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	4	2
32	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2
33	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	4	1
34	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4	2
35	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	4	2
36	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2
37	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	4	1
38	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	4	1
39	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	4	2
40	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1
41	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	2

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Annexe 3. Données préliminaires aux entretiens

42	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	
43	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	4	1	
44	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	
45	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	4	2	
46	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	4	2	
47	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	
48	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	1	
49	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	1	
50	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	2	
51	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	4	4	2	
52	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	4	2	
53	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	4	3	2	
54	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	
55	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	4	1	
56	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	4	4	2	
57	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	4	3	2	
58	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	4	2	
59	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	4	3	2	
60	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	3	2	
61	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	
62	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	4	2	
63	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	4	2	
64	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	
65	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	3	2	
66	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	
67	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	
68	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	3	2	
69	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	
70	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	3	2	
71	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	
72	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	4	2	
73	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	
74	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	
75	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2	
76	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	
77	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	4	1	
78	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	4	1	
Total col	6	9	6	9	6	2	8	8	6	14	4	*	*	*	*	
Total catég	21			17			22			18						

Légende : Colonne 1, numéro d'entretien Colonne 2 – 12, fonction professionnelle.
 Colonne 2, IEN circonscription ordinaire : oui 1, non 2 Colonne 3, IEN AIS : oui 1, non 2
 Colonne 4, IA/IG : oui 1, non 2 Colonne 5, formateur IUFM : oui 1, non 2 Colonne 6,

formateur en équipe de circonscription : oui 1, non 2 Colonne 7, superviseur d'analyse de pratique : oui 1, non 2 Colonne 8, maître E : oui 1, non 2 Colonne 9, maître G : oui 1, non 2 Colonne 10, psychologue scolaire : oui 1, non 2 Colonne 11, maître généraliste adjoint : oui 1, non 2 Colonne 12, maître généraliste directeur d'école : oui 1, non 2 Colonne 13, spécialisation AIS : oui 1, non 2 Colonne 14, ancienneté dans la fonction (ou sur le niveau d'enseignement pour les enseignants) : - de 4 ans et 4 ans 1, de 5 à 9 ans 2, de 10 à 14 ans 3, 15 ans et + 4 Colonne 15, âge : -29 ans et 29 ans 1, de 30 à 39 ans 2, de 40 à 49 ans 3, 50 ans et + 4 Colonne 16, sexe : masculin 1, féminin 2

	Col 13 AIS	Col 14 Anc	Col 15 Age	Col 16 Sexe
Total colonnes et catégories	*13 AIS : 46 Non AIS : 32	*14 - de 4 ans et 4 ans : 18 de 5 à 9 ans : 24 de 10 à 14 ans : 15 15 ans et + : 21	*15 -29 ans et 29 ans : 2 de 30 à 39 ans : 6 de 40 à 49 ans : 34 50 ans et + : 36	*16 Hommes : 34 Femmes : 44

3.2. Guide d'entretien : Formateurs

Cursus professionnel

- Quel a été votre parcours professionnel ?
- Quels diplômes possédez-vous ? (+ années d'obtention)

Approche de la notion "d'enfants en difficulté"

- Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?
- Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?
- Cherchez le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle.

- * Citez les émotions qui vous animaient face à lui
- * Retrouvez une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation
- Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe.
- * Quels sentiments s'éveillaient en lui ?
- * Comment réagissait-il ?

Approche des spécialités E et G au sein du RASED

- Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?
- Pouvez-vous expliquer davantage ?
- Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?
- Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

- En vous appuyant sur des exemples vécus en formation avec des stagiaires ou des professionnels pouvez-vous définir le travail du maître E ?

- Quelles en sont les références théoriques ?

- Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

- Quelles sont les ressemblances ?

- Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

- Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

- En vous appuyant sur des exemples vécus en formation avec des stagiaires ou des professionnels pouvez-vous définir le travail du maître G ?

- Quelles sont les différences de "clientèle" entre maîtres E et maîtres G ?

- Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

- Quels sont les points de ressemblance ?

- Si un jeune intéressé par un poste en RASED vous demandait de présenter les métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?

- En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

- Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G ?

- Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Pourquoi ?

- A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide ? Pourquoi ?

- Faut-il maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions distinctes ? Pourquoi ?

- Faut-il qu'un type d'aide disparaisse au profit de l'autre ? Pourquoi ?

- Peut-on imaginer une fonction unique qui allierait les deux types d'aide ?

- Quels en seraient les avantages ? les inconvénients ?

- A quelles conditions cette perspective peut-elle fonctionner ?

- On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous ?

Evaluation des actions conduites

- Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

- Comment s'organisent-elles dans l'année ?

- Pouvez-vous donner des exemples de documents retraçant l'ensemble du travail du RASED (envisagé ou effectif), transmis à l'IEN ?

- Comment concevez-vous l'évaluation du RASED ? Quelle importance y attachez-vous ?

Formation

- Pouvez-vous présenter les tendances de votre centre en matière de formation E et G ?

- Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

- Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

- Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ? Quelles en sont les insuffisances ? les points forts ?

- Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation G ? Quelles en sont les insuffisances ? les points forts ?

Questions générales

- Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

- Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

- Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

- Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

- Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Chapeau

- En quoi la fonction de formateur est-elle importante pour vous ? (facultatif)

- Quel a été le volume horaire de formation concernant les RASED préalable à votre entrée en fonction ? lors de formation continue ?

3.3. Guide d'entretien : Enseignants (E,G, généralistes, psychologues scolaires)

Cursus professionnel

- Quel a été votre parcours professionnel ?

- Quels diplômes possédez-vous ? (+ années d'obtention)

Approche de la notion "d'enfants en difficulté"

- Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

- Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

- Cherchez le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle.

* Citez les émotions qui vous animaient face à lui

* Retrouvez une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation

- Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe.

* Quels sentiments s'éveillaient en lui ?

* Comment réagissait-il ?

Approche des spécialités E et G au sein du RASED

- Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?
- Pouvez-vous expliquer davantage ?
- Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?
- Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?
- Racontez une situation professionnelle particulière à partir d'un enfant bénéficiant d'une aide à dominante pédagogique. Comment pouvez-vous définir le travail du maître E ? Que fait-il ? Que dit-il ?
 - Quelles en sont les références théoriques ?
 - Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?
 - Quelles sont les ressemblances ?
 - Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?
 - Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?
 - Racontez une situation professionnelle particulière à partir d'un enfant bénéficiant d'une aide à dominante rééducative. Comment pouvez-vous définir le travail du maître G ? Que fait-il ? Que dit-il ?
 - Quelles sont les différences de "clientèle" entre maîtres E et maîtres G ?
 - Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?
 - Quels sont les points de ressemblance ?
 - Si un jeune intéressé par un poste en RASED vous demandait de présenter les métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?
 - En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?
 - Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G ?
 - Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Pourquoi ?
 - A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide ? Pourquoi ?
 - Faut-il maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions distinctes ? Pourquoi ?
 - Faut-il qu'un type d'aide disparaisse au profit de l'autre ? Pourquoi ?
 - Peut-on imaginer une fonction unique qui allierait les deux types d'aide ?
 - Quels en seraient les avantages ? les inconvénients ?
 - A quelles conditions cette perspective peut-elle fonctionner ?
 - On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous ?

Evaluation des actions conduites

- Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?
- Comment s'organisent-elles dans l'année ?
- Pouvez-vous donner des exemples de documents retraçant l'ensemble du travail du RASED (envisagé ou effectif), transmis à l'IEN ?
- Comment concevez-vous l'évaluation du RASED ? Quelle importance y attachez-vous ?
- Souvenez-vous d'une action exemplaire (>0 ou <0) conduite par le RASED. Que pouvez-vous en dire ?

Formation

- Pouvez-vous présenter les tendances de votre centre en matière de formation E et G ?
- Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?
- Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?
- Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ? Quelles en sont les insuffisances ? les points forts ?
- Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation G ? Quelles en sont les insuffisances ? les points forts ?

Questions générales

- Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?
- Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?
- Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?
- Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?
- Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Chapeau

- En quoi la fonction d'enseignant (E,G, généralistes, psychologue scolaire) est-elle importante pour vous ? (facultatif)
- De quelle façon avez-vous été formé à votre fonction ?

3.4. Tableaux de présentation des entretiens

Entretiens Inspecteurs

Annexe 3. Données préliminaires aux entretiens

IEN circonscription ordinaire	IEN AIS	IEN IA/ IG
E01 Thomas	E07 Julien	E16 Fabien
E02 Louis	E08 Claude	E17 Lionel
E03 Charles	E09 Dominique	E18 Gabriel
E04 Marc	E10 Edouard	E19 Florence
E05 Simon	E11 Rosine	E20 Frédéric
E06 Jean-Luc	E12 Armand	E21 Patricia
	E13 Guy	
	E14 Régis	
	E15 Roger	

Entretiens Formateurs

Formateurs IUFM	Equipe de Circonscription	Superviseurs
E22 Anne-Lise Option E	E31 Christelle Conseillère pédagogique	E37 Florian
E23 Marthe Option G	E32 Gwladys Conseillère pédagogique	E38 Timothée
E24 Liliane Options RPM, G	E33 Gaël Conseiller pédagogique	
E25 Emmanuel Options RPP, RPM, G	E34 Nina Conseillère pédagogique	
E26 Luc Option G	E35 Sidonie Conseiller technique AIS	
E27 Maryline Options TC, D, RPP, RPM, G	E36 Gilberte Conseiller technique AIS	
E28 Pierrette Options RPP, RPM, E, G		
E29 Thierry Toutes options		
E30 Serge Toutes options		

Entretiens RASED

Maîtres E	Maîtres G	Psychologues scolaires
E39 Monique	E47 Marie-Céline	E55 Albert
E40 Stanislas	E48 Grégory	E56 Marie-Rose
E41 Yvette	E49 Pierre-Yves	E57 Myriam
E42 Paulin	E50 Marguerite	E58 Anne-Marie
E43 David	E51 Lise	E59 Charlotte
E44 Audrey	E52 Murielle	E60 Clémence
E45 Delphine	E53 Brigitte	
E46 Olga	E54 Nadège	

Entretiens Enseignants généralistes

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

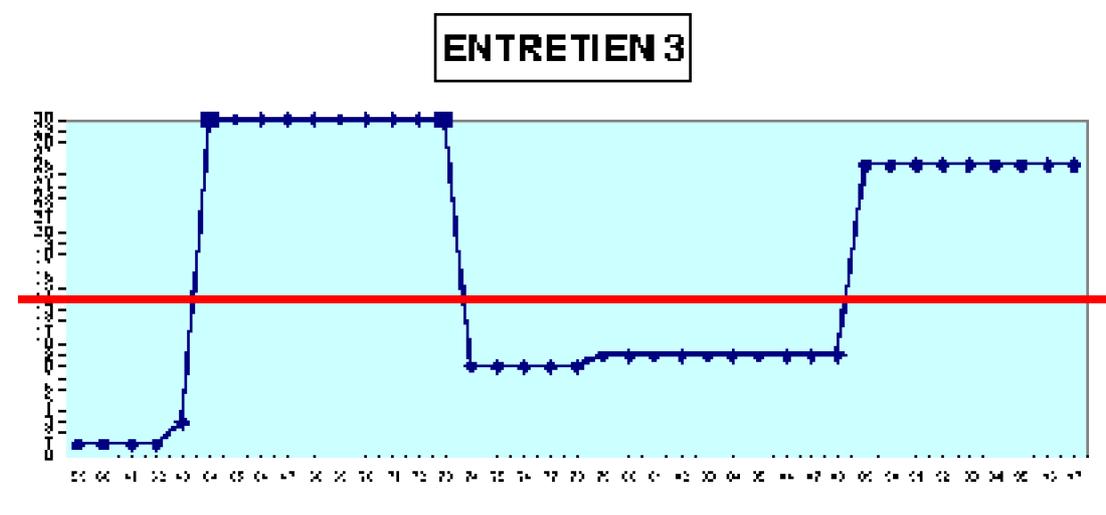
E61 Gérard Remplaçant Brigade
E62 Coralie Directrice PS/MS
E63 Madeleine MS
E64 Dorothee MS/GS
E65 Aurore MS/GS
E66 Pauline MS/GS
E67 Pascaline CP
E68 Anne CP
E69 Marina CP
E70 Marion CE1
E71 Bérangère CE1/CE2 ZEP
E72 Rosalie CE2/CM1 ZEP
E73 Yannick Directeur CE2/CM1
E74 Graziella CM1 ZEP
E75 Elisabeth CM2
E76 Fabienne CM2 ZEP
E77 Martin Directeur CM2
E78 Jean-Noël Directeur CM2 ZEP

3.5. Profils de carrière

Les graphiques, placés en tête de chaque entretien, construits à l'aide de la grille qui suit, mettent en évidence la succession des postes occupés par chacun des professionnels interviewés. Chaque graphique a été numéroté selon l'ordre arbitraire donné aux entretiens. Le classement retenu a été effectué selon des critères de postes occupés au sein de l'Education Nationale ou au dehors et selon l'expérience en AIS.

30 Autre (emploi hors Education Nationale : emploi dans le privé) 29 Congé formation ou mobilité	Autres postes
28 Poste détaché 27 Formateur AIS en centre de formation 26 IEN AIS 25 Directeur SES ou SEGPA 24 Adjoint SES ou SEGPA 23 Conseiller pédagogique ou maître formateur AIS 22 Psychologue scolaire 21 Rééducateur 20 Regroupement d'adaptation 19 Adjoint classe d'adaptation 18 Adjoint classe spécialisée 17 Directeur établissement spécialisé 16 Adjoint établissement spécialisé 15 Remplaçant AIS	Postes spécialisés
14 Stage formation (ligne rouge horizontale)	Formation continue d'une année
13 Formateur en centre de formation 12 IEN 11 Principal de collège 10 Professeur agrégé 9 Professeur certifié 8 Maître auxiliaire ou PEGC 7 Conseiller pédagogique ou maître formateur 6 Directeur maternelle 5 Adjoint maternelle 4 Directeur élémentaire 3 Adjoint élémentaire 2 Remplaçant généraliste 1 Ecole Normale	Postes "généralistes"

Légende : En abscisse figurent les années, notées de façon simplifiée : par exemple 70 = du 1/09/70 au 31/08/71 ; 71 = du 1/09/71 au 31/08/72. En ordonnée figurent les catégories de postes occupés dont la liste figure dans le tableau ci-dessus.



Le trait rouge horizontal (à 14) permet de repérer les années de formation préparant à une spécialisation. Il sert de démarcation entre le secteur AIS élargi aux postes à profil ou "détachés", placé en haut, et celui du secteur "généraliste", placé en bas.

Annexe 4. Entretiens

Entretien E01 Thomas

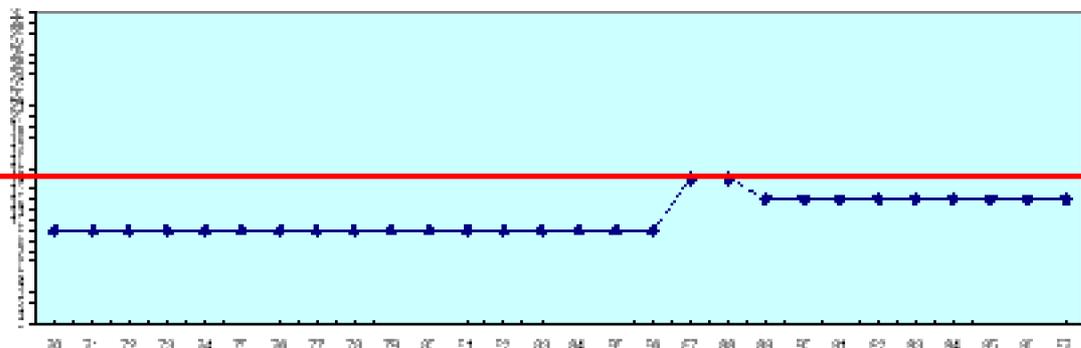
50 ans

Profession : IEN depuis 9 ans

Diplômes : maîtrise de maths, CAPES, licence d'allemand.

Thomas : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Thomas



Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h35

Si on aborde votre formation, quel a été le volume horaire de formation concernant anciennement les GAPP avant votre entrée en fonction ? Est-ce que vous vous souvenez ?

Là c'est difficile, la formation c'était deux années, ça a changé un ou deux ans après ma sortie... On avait une année à Paris (...) avec deux ou trois retours de l'ordre de quinze jours à trois semaines sur le terrain auprès de notre tuteur (...) et la deuxième année, là c'était l'inverse, on était sur le terrain dans une mini circonscription avec des passages à Paris ou au centre de Macon, où on avait des regroupements avec d'autres tuteurs.

Et comment estimez-vous votre formation par rapport au système d'aide organisé en RASED ?

Quasi inexistante.

Avez-vous eu de la formation continue dans ce secteur-là ?

On n'a pas de formation, on n'a que des informations lors de conseils d'inspecteurs, lorsqu'on a connaissance des modifications de modalités de recrutement, des modalités de formation.

Et en volume horaire annuel ça représente quoi ?

Quelques heures...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Enfants en difficulté ? J'ai du mal à réfléchir vite... comme ça... l'écriture automatique, très peu pour moi... Contexte familial... Cinq mots ?... Séparation, handicap, aide parce qu'on va apporter de l'aide et puis notre présence.

Pouvez-vous développer un peu ?

Le plus important, le terme d'aide. C'est-à-dire savoir, c'est l'IEN que vous interrogez là, savoir comment, quel regard je porte là-dessus, c'est un regard... c'est un souci

rapidement dans notre entrée en fonction... D'abord on a ces gamins là, au delà de l'obligation qu'on a à travers la loi de 75 d'intégrer l'enfant handicapé ou... même de s'occuper des enfants en difficulté, au delà de cette obligation... c'est vrai qu'on a ces gosses-là... il faut d'abord, il a d'abord fallu, c'était vrai il y a quelques années, faire accepter, notamment dans les écoles, l'idée d'intégration parce que ça on a eu un gros, gros effort à faire et dans ce domaine on a été, enfin moi j'ai été bien aidé par les secrétaires de CCPE parce que ce sont des personnes qui ont beaucoup fait évoluer leur fonction, depuis sept/huit ans, c'est vraiment une fonction qu'on a vu évoluer en termes de charge de travail (...) donc le terme d'aide c'est quand on a ces gamins là, quand on a connaissance des difficultés, du nombre d'enfants en difficulté, de la nature de ces difficultés, qu'est-ce qu'on peut apporter ? Alors comment solliciter un réseau, comment motiver un réseau ? Comment faire prendre conscience aux enseignants que tout ne peut pas venir d'abord du réseau... Le premier soutien, ce n'est pas moi qui le dit c'est écrit, c'est d'abord l'enseignant et puis au bout d'un moment l'enseignant trouve ses limites donc comment faire intervenir le réseau d'aides... voilà ce terme d'aide...

Cherchez le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Citez les émotions qui vous animaient face à lui...

Hum... Il y a plusieurs visages...

Choisissez en un pour répondre...Celui que vous voulez...

Bien oui... celui là... C'est un enfant dont peut-être vous avez entendu parlé parce que... il a fait l'objet d'un fait divers connu au plan national, c'était un incendie dans une maison à Grenoble et les enfants ont été sauvés je ne sais plus si c'est par une sœur ou par une voisine de 15 ans qui est entrée dans le brasier et qui les a sortis... Cet enfant a été horriblement brûlé... Il est actuellement à l'école Jean Jaurès, là à côté, je l'ai vu l'autre jour en inspectant l'institutrice dans sa classe... Quand on voit ce gosse qui est parfaitement admis dans la classe - il lui manque beaucoup de cheveux, des plaques de cheveux... il a le visage ravagé complètement - un grand brûlé, c'est dur...

Est-ce que vous pouvez mettre des mots sur vos émotions...

Les émotions... quand son image m'est revenue, j'en ai eu la chair de poule et puis une grande peine de se dire qu'un gosse comme ça depuis l'âge de trois ans il traîne son martyr, il va le traîner vraisemblablement toute sa vie même s'il va subir quelques opérations maintenant... mais oui... c'est aussi se dire... ça pourrait être mon gamin... et puis en même temps ne pas accepter ça... ne pas accepter que le sort ait pu frapper un gamin comme ça... mais en même temps il y a un sentiment d'impuissance devant ce qui lui est arrivé... la seule aide qu'on peut lui apporter à l'école c'est le regard de son institutrice... arriver à... pas à conditionner mais ni à fabriquer, le mot ne me vient pas mais... à éduquer le regard de ses camarades...

Est-ce que vous pouvez citer une action particulière conduite pour tenter de remédier à la difficulté scolaire de cet enfant ?

Enfin de mon fait non... parce que...

Une action conduite par d'autres dans l'école...

...Pour l'instant ce n'est pas un enfant qui m'a été présenté en CCPE ou autre... il est pris par le réseau... moi c'est un enfant que j'ai vu, vous m'avez posé la question... Je crois que les actions dans l'école c'est d'avoir fait en sorte qu'on ne le regarde pas comme une bête curieuse mais... c'est un gosse comme les autres... c'est vrai... (...) Si je pense échec scolaire dans ma circonscription... tout à l'heure vous me demandiez un visage, maintenant je vais traduire votre question... si on me demande une zone, une école, un quartier, je pense à l'école Jean Jaurès un peu plus loin... Cette école... je n'ai jamais eu autant d'enfants difficiles, non seulement en difficulté mais difficiles... on a énormément de mal à gérer les relations avec les parents cette année et l'une des difficultés, c'est évident, c'est de communiquer vraiment, ils disent "oui, oui" ou ne viennent même pas, on sent une démission des parents sur le plan éducatif... Ah ça, je crois... je pense... les problèmes de violence dont on a parlé dans les lycées, on voit ce qui se passe actuellement, les meurtres qui ont lieu, d'abord 18 ans, maintenant avec des gosses de 14/15 ans, on a eu des gosses qui se tiraient à coup de pistolet à plomb, avec des petits plombs qui laissaient des impacts dans les jambes, enfin sur la peau... et alors... ces gosses là sont totalement livrés à eux-mêmes, totalement abandonnés à la rue... la directrice de cette école m'a téléphoné l'autre jour, elle m'a dit "j'ai un gosse qui vient de se plaindre subitement, elle ne voit plus, j'ai appelé son père, je ne peux pas le joindre, y'a pas de maman..."

Et alors à votre avis comment peut-on remédier à ces situations ?

Alors ça c'est un travail qu'on a déjà commencé avec cette école... d'abord de réflexion, parfois de prise de conscience, de communication un peu difficile avec les parents notamment par le biais d'employés... suite à des cambriolages, à des dégradations dans l'école, où il a fallu qu'on rappelle la loi, enfin qu'on rappelle non pas la loi, ce n'est pas notre rôle, mais qu'on rappelle les règles... et ce que nous on pensait des attitudes d'enfants, découlant vraisemblablement de l'attitude des parents derrière, c'est-à-dire de toute la démission qu'il pouvait y avoir... Maintenant les causes de l'échec scolaire... là c'est quelque chose de très général... je ne vais pas parler de la télé et de tout ça... sur un autre plan, je vais peut-être complètement changer... quitter l'aspect social, l'aspect éducatif pour aller plus vers le pédagogique... Je crois... alors où est la cause, où est l'oeuf, où est la poule, je n'en sais fichtre rien... mais dans les écoles on écrit de moins en moins... on parle sans arrêt de déficit de la langue chez les enfants, de l'incapacité à parler, à écrire... et j'entends de plus en plus d'enseignants qui disent "je ne les fais pas écrire, ils ne savent pas écrire" donc je dis "vous ne leur faites pas faire de ski parce qu'ils ne savent pas faire de ski, vous ne pouvez pas accepter qu'ils tombent pendant deux, trois, quatre, cinq séances... dans mes rapports d'inspection, je suis en train d'en rédiger un... je l'ai encore dit hier... vous voyez c'est un autre volet là... mais on a des classes, on a des cahiers... qui traduisent un travail réel, effectif, surtout de la part des enseignants, là n'est pas la question... mais alors des cahiers qui sont des compilations de collage de photocopies... On n'écrit plus, on n'écrit plus, on n'éprouve plus le besoin d'écrire, on bouche des cases, alors on a des connaissances qu'on ne sait plus exprimer... mais là il faut m'arrêter parce que je vais partir là... On fait de la grammaire pour de la grammaire, mais on oublie que pour faire de la grammaire, il faut déjà maîtriser la langue...

On va partir sur une autre piste maintenant ... Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Eh bien Réseau, Aides, Spécialisées, Enfant, Difficultés... (rires)

Bien... (rires) Vous pouvez préciser ?

Je retiendrais surtout **spécialisé**, personnel spécialisé - Ils sont normalement experts dans le domaine de l'aide - et **difficultés** parce que leur travail est difficile...

Souvenez-vous d'un enseignant (d'un collègue) en difficulté face à un enfant difficile dans sa classe lors d'une inspection. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Et comment réagissait-il ?

Ecoutez là, les enseignants en général font en sorte de ne pas trop solliciter ces enfants-là lors d'une inspection... sauf à ce que... j'ai vu des enseignants en difficulté, je ne les ai pas vus en situation de classe... En difficulté, c'est-à-dire vraiment un enseignant qui perd pied... devant des questionnements...

Oui par exemple...

Oui, c'est ce qu'on voit de temps à autre, c'est l'enfant qui va poser une question qui va sortir l'enseignant de son schéma, de sa ligne droite et on a souvent des enseignants qui éludent : "Bon écoute, ça on verra plus tard ou tu en parleras à la rééducatrice". Ils éludent sur une autre personne ou sur un autre moment... on en parlera plus tard...

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

(rires)... Cycle 2, soutien pédagogique, petit groupe, classe ouverte.

Est-ce que vous pouvez développer ces associations d'idées ?

Le maître E... j'aurais peut-être pu ajouter aussi **itinérant**, parce que cela concerne la circonscription, moi je fais fonctionner le poste en classe ouverte... parce que tous les postes E que j'ai eu dans mes différents postes d'inspecteur, celui-ci c'est le troisième, j'ai toujours fait fonctionner les postes en ouvert et essentiellement dans le secteur rural et j'ai toujours privilégié complètement ce mode de fonctionnement plutôt qu'une classe fermée... Parce qu'une classe fermée en secteur rural, ça veut dire qu'il faut amener les gamins et là il fallait que l'enseignant aille vers eux... Aide... Comme l'enseignant est itinérant, il y a du temps passé sur la route, donc il faut rentabiliser le temps, il faut rentabiliser ces postes, donc il ne faut pas que l'enseignant se déplace pour prendre un groupe de un ou deux gamins ... Contrairement à mon prédécesseur qui disait "il faut des groupes de douze" - on ne va pas recréer des classes...- je dis aux maîtres E qu'ils peuvent quand-même prendre des groupes de 5 ou 6 gamins.. Et... également, on va encore faire une espèce de translation, ce qu'on demande à un enseignant ordinaire en classe, c'est de gérer l'hétérogénéité, c'est dans la loi de 89, je crois qu'on peut demander la même chose à un maître E, il doit pouvoir aussi, c'est peut-être moins vrai pour un maître G... ça, ça se discute, il a quatre ou cinq gamins, il peut prendre des gamins avec des problèmes différents à régler, voire des différences d'âge...

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître E ?

... Je réfléchis parce que je n'ai pas inspecté de maître E là depuis... au moins quatre,

cinq ans, parce que je n'ai pas eu à le faire... j'ai eu de gros retards d'inspection à résorber, mais pas sur ces postes là... Je dois vous dire que votre question c'est un peu une colle, je dois rassembler mes souvenirs (...) Si... J'ai fait passer un CAPSAIS E avec Robert Domenac... Je dois vous dire que j'ai envie de couper le magnétophone parce que Robert Domenac et moi avons beaucoup parlé pendant le CAPSAIS et que j'avais le sentiment, d'ailleurs pas du tout scandaleux, que cette dame était déjà reçue avant parce que de toute façon, elle le méritait, je la connaissais bien et je ne peux absolument pas dire de façon honnête et objective qu'on a fait une analyse critériée de ce qui allait ou de ce qui n'allait pas pour la recevoir. Elle était... c'était évident qu'elle allait l'avoir parce c'était une bonne enseignante de toute façon...

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Le maître généraliste, il est généraliste, il est censé enseigner un ensemble de disciplines, le maître E... le maître généraliste lui aura, j'espère, fait part des difficultés de l'enfant, donc au maître E de voir quelle est la nature, la réalité des difficultés de l'enfant dans les domaines qui lui ont été signalés et puis de focaliser, de cibler son action dans un domaine disciplinaire puisque qu'on est sur le maître où on est plus sur le disciplinaire que sur le relationnel... donc de cibler ça autour des difficultés...

Quelles sont les ressemblances entre généraliste et maître E ?

Entre généraliste et maître E ?

Oui, en tant qu'ils font du pédagogique tous les deux...

... J'ai envie de dire que le maître E devrait faire du pédagogique mais essayer peut-être de trouver une entrée différente, de se poser la question de savoir et là de voir avec l'enseignant comment l'enseignant a présenté telle ou telle notion pour peut-être le maître E de par sa technicité de voir, d'essayer de trouver un autre angle d'attaque... avec l'enfant... soit dans un domaine purement didactique, soit par une entrée ludique, avec tous les outils censés être à sa disposition... mais le maître E sera toujours à mon sens dans un travail de nature pédagogique avec à mon sens une autre entrée...

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Rééducateur, aide psychologique... précisément parce que c'est là qu'il peut y avoir problème... **travail d'ordre affectif, relationnel, confiance,** donner confiance...

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

Quand je dis relationnel, on peut penser que les gamins qui sont traités, je n'ai pas... on a plus l'idée d'un travail plus précoce au niveau de l'âge des enfants... Les enfants qui ont été signalés, voir un peu quelle est la nature de leurs difficultés, d'ordre social, d'ordre comportemental et puis essayer de voir avec ces enfants la hauteur, la réalité de leurs difficultés et puis redonner confiance, (incompréhensible)... les problèmes de mal être, apporter peut-être derrière une présence qui va faire que l'enfant va se situer mieux dans sa classe pour bénéficier au mieux des apprentissages...

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître G ?

Là c'est pareil, il m'est difficile de répondre...

Lors de la passation de la partie pratique du CAPSAIS G, quels sont les critères d'évaluation des candidats ?

Je vais faire la même réponse que pour le CAPSAIS E, on a beaucoup parlé l'autre jour, c'est vrai que c'est pareil que pour Mme David, on n'avait pas eu l'occasion d'en discuter avant mais je n'ai pas eu le sentiment qu'il y avait à priori de problème... On était là en présence d'une personne qui ne pouvait pas nous apporter un danger quelconque donc il y avait manifestement un relâchement dans le jury, enfin dans les deux membres masculins du jury...

Quelles sont les différences de "clientèle" entre maîtres E et maîtres G ?

Je dirais pour l'instant... tout restera peut-être à redéfinir si tant est qu'il y aura une redéfinition dans l'avenir... Pour l'instant c'est davantage maître G : cycle 1 avec parfois débordement cycle 2 si ça se justifie, grande section, pourquoi pas CP si vraiment un maître G estime avoir à apporter quelque chose de différent de son collègue E et puis les maîtres E cycle2, grande section, CP, CE1 avec quelques exceptions parfois en cycle 3, quand elles sont justifiées moi je les accepte, à condition que ça reste des exceptions...

Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

... Oui, déjà en termes quantitatifs, les maîtres G prennent beaucoup moins d'enfants que les maîtres E... ça me pose un problème, il ne faut pas être un malade de la rentabilité mais on est bien obligé parfois de s'étonner quand on voit un rééducateur qui a moins de 20 enfants par semaine... Un maître E tourne... parfois il y a des excès, de 30 à 90... 90 c'est trop, ça ne sert plus à rien... 45 à 50 enfants c'est assez... en termes quantitatifs... En terme d'idée qu'on s'en fait, je pense qu'il y a une approche plus ludique... on est loin des apprentissages disciplinaires... par le fait peut-être que le rééducateur va taper davantage dans le cycle 1, on est davantage dans un travail où le jeu est un moyen adapté aux possibilités de cette tranche d'âge (incompréhensible)...

Quels sont les points de ressemblance entre pratique E et pratique G ?

Le fait qu'ils prennent des petits groupes, encore que la taille des groupes soit différente... mais on a des petits groupes, on n'a plus une classe ordinaire... les ressemblances, c'est un emploi du temps qui n'est pas le même que celui des maîtres ordinaires puisqu'on est sur 24 heures plus les heures de concertations, là, je crois qu'à ce niveau, il y aura aussi des choses qu'il va falloir revoir parce qu'on est un peu dans le flou... Il y a des traditions qui perdurent... qui sont à mon avis pas toujours très saines parce que les enseignants ordinaires le perçoivent parfois...mal.

Si un jeune intéressé par un poste en RASED vous demandait de parler des métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?

Je lui dirais qu'on a besoin de ces fonctions dans les RASED... c'est tellement vrai que j'ai insisté l'an dernier beaucoup pour avoir des créations de postes, essentiellement des postes de maître E... et je lui dirais parce que vous me posez la question maintenant que la fonction est en train d'évoluer, qu'il y aura peut-être des changements... et s'il me questionnait sur la différence E et G je lui répondrais qu'à terme on ira peut-être vers une réunification comme en Allemagne et que ce n'est pas forcément un mal...

Alors en quoi la différenciation actuelle E/G vous semble-t-elle pertinente ?

Votre question m'embarrasse parce que je me sens un peu en contradiction avec moi-même, avec d'abord ce que je viens de répondre très consciemment là tout de suite... et puis avec le fait que dans ma circonscription j'ai constaté... ou on m'a fait constaté le manque d'un poste au nord et qui me conduira ultérieurement à demander une création d'un poste G. Là je suis en contradiction... dans ce métier, des coulevres on en avale parfois... ça ne me gêne pas plus que ça... je sens quand même le besoin d'un poste de cette nature auprès des plus jeunes... Maintenant est-ce qu'on ne pourrait pas former des gens qui soient capables... d'avoir tantôt un rôle de E, tantôt un rôle de G... à mon avis, ça ne doit pas être une chose incompatible, une chose impossible.

S'il y avait une fonction unique comment pourriez-vous la concevoir plus précisément?

Il faudrait d'abord une formation telle que... qui n'embarque pas les ex rééducateurs ou les gens qui se destineraient à cette ancienne spécialisation, on va dire G ou rééducateur vers un travail d'ordre psychologique mais une formation qui leur permette de prendre à la fois en charge des gosses du cycle 1 avec les difficultés que j'ai signalées, davantage ciblées comportementales, sociales, relationnelles et un soutien d'ordre pédagogique comme on le demande pour l'instant aux maîtres E... Parce que j'ai quand-même envie de vous dire qu'un enseignant ordinaire dans une classe, il a les deux à traiter...

Est-ce qu'il existe déjà des glissements de pratiques entre E et G qui annoncent cette perspective là ?

Dans ma circonscription, à ma connaissance non. Le réseau... Bon, j'ai fait un choix, je ne le suis pas de très près... J'ai une réunion de réseau en début d'année, j'en ai mis une en milieu d'année que je n'avais pas prévue parce qu'il y a des retours de personnes en congé, ça m'a obligé de restructurer les interventions mais ce n'est peut-être pas assez, maintenant j'ai essayé d'instaurer ici, parce que n'ayant plus de conseiller pédagogique, j'avais des choix à faire, j'ai fait le choix de dire aux psychologues, qui ne sont pas les chefs de réseau mais enfin qui centralisent et qui dispatchent, qui répartissent un peu les prises en charge, je leur ai dit, vous gérez ça en sous secteur et puis quand il y a une difficulté on verra ça en réunion de milieu ou de fin d'année...

Vous consacrez combien d'heures en totalité au RASED ?

Le RASED proprement dit ?... ça dépend... une dizaine d'heures... pas plus. Je dois être honnête...

Pour revenir aux fonctions E et G, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle? Pourquoi ?

Je reviens à ma contradiction, je vais vous dire... E. Pour moi, j'ai le sentiment que les postes E sont les plus importants. Si j'essaie d'analyser ma réponse... je me dis est-ce que c'est parce qu'à mon corps défendant, implicitement, j'aurais dans la tête l'idée que la maternelle c'est moins important que l'élémentaire, j'espère que non. Mais entre l'explicite et l'implicite, il y a peut-être là des choses qui ne sont pas d'une totale clarté... comme autre contradiction il y a que... plus tôt on prend les difficultés des enfants et mieux ça vaut... Maintenant est-ce qu'un maître E ne pourrait pas aussi les prendre en cycle 1?...

(rires)...

A votre avis le système d'aide actuel est-il efficace ?

On arrive à l'aspect difficile de l'évaluation qui est la croix et la bannière... Le système efficace ? C'est toute la question de comment mesurer l'efficacité et comment se contenter de, comment affirmer ou... oui... comment se contenter de l'efficacité présumée d'une action autre que l'action ordinaire en classe ? J'aurais tendance à dire qu'entre l'énergie dépensée... en termes d'heures, de coût pour la société, de postes mis, de frais de déplacement, mais de toute façon ce n'est pas ça qui grève beaucoup les budgets de l'Education Nationale, mais imaginons que ce soit à la hauteur de ce que ça devrait être... on engagerait beaucoup d'argent... Un responsable, un gestionnaire est obligé d'en parler... Il y aura beaucoup d'argent engagé, je pense qu'à l'arrivée, entre ce qui sera mis et les attentes qu'on pouvait avoir et la réalité du bénéfice... Je crois qu'il y aura une distorsion énorme... Pour autant est-ce que l'on doit dire : "Comme ça fonctionne mal on supprime ça" ?... Bien sûr la question sera : "Comment mieux le faire fonctionner ?"

Oui, alors à quelles conditions ça fonctionnerait mieux ?

Je peux être polémique ?... On s'interroge, quand je dis "on", c'est les inspecteurs, quand on en parle on fait allusion aux postes G, j'ai quelques collègues qui ricanent ou qui ont des propos très clairs sur l'idée qu'ils se font de ces postes et des gens qui les occupent... Et c'est vrai qu'il n'y a pas une très bonne perception parmi nous de ces postes... C'est pourquoi certains de nos collègues les transforment systématiquement en postes G (lapsus dit d'une voix forte et affirmative)... Moi, je n'en suis pas là... Je m'interroge... Je pense quand même qu'on ne peut pas ne pas voir la rentabilité, le nombre d'enfants qui sont pris, ce qu'on apporte réellement et puis l'investissement réel qui est donné par les rééducateurs. Il y a les problèmes des emplois du temps... Evidemment quand vous avez... La plupart des emplois du temps sont donnés sur quatre jours... le samedi, on annonce des rencontres avec les parents mais ce n'est pas effectif tout le temps... Et pour rester dans un discours matériel et syndicaliste... pour tout travailleur en France, qu'il soit fonctionnaire ou pas, c'est trente neuf heures... Y'a-t-il réellement trente neuf heures de travail chez un maître E ou G... voire chez un psychologue ? On peut se poser la question... On va me dire qu'un psychologue rédige ses rapports chez lui... On peut se poser la question aussi d'un ... rééducateur. Bon on l'a vu l'autre jour... une personne qui a présenté des dossiers que moi, j'ai trouvés intéressants... Le collègue avait l'air de trouver aussi et c'est lui le spécialiste... On peut penser que ça demande des heures de travail en dehors du temps de présence auprès des enfants... Je ne suis pas certain que ce soit le lot de tous les rééducateurs... Pareil pour les maîtres E... Parfois on peut avoir le sentiment que ça peut être une fonction confortable. On n'a pas beaucoup d'enfants, on n'a pas une responsabilité l'année entière. La responsabilité, c'est quand-même l'instituteur qui l'a... On a deux gamins par heure, on en a vu huit... dix... douze à la fin de la journée... Donc la fatigue physique n'est pas la même, le stress n'est pas le même... C'est un peu pessimiste...

Et si on revenait à ce qu'on disait tout à l'heure, c'est-à-dire concevoir une fonction unique, comment dans cette perspective vous envisagez le recrutement de ces gens là ?

(incompréhensible) ... forcément chez les instituteurs... On peut difficilement ne pas

recruter chez les enseignants... des gens qui n'auraient pas connu la vie avec les élèves... Mais par contre, je me demande si l'institution ne devrait pas poser d'autres conditions... tout simplement de statut, de droit et de devoir parce que... Est-ce que c'est un problème spécifiquement fonction publique française je n'en sais rien mais... On a le sentiment qu'on met davantage en avant les droits que les devoirs... (...)

Quels seraient ces devoirs par exemple ?

Le premier devoir serait d'assurer la réalité d'un temps de travail... (...) on ne peut pas, face à des parents qui sont des interlocuteurs obligés, on ne peut pas donner une image sérieuse des fonctions où les gens prennent des petits groupes sur un temps qui ne fait pas 35 heures... en supposant qu'on y arrive un jour ou l'autre... Donc il faudrait revoir les conditions, les exigences du travail... Or on est depuis un certain nombre d'années sur un mode de fonctionnement entériné avec... probablement... l'impression donnée par les gens qui exercent cette fonction qu'il y a des avantages acquis... à savoir un emploi du temps chez les psychologues un emploi du temps sur trois jours et demi, quatre jours... là on peut voir les choses différemment, il y a un certain nombre de cas à voir... on est à la tâche, on n'est pas à l'horaire... (...) mais ce n'est pas tout à fait la même chose pour les postes E et G... là il y a bien une contrainte, il faut travailler quand les enfants sont là. Déjà on travaille... au moins les quatre jours... mais puisque les instituteurs travaillent le samedi, on pourrait dire aux rééducateurs, vous travaillez le mercredi matin...

Dans la mesure où les parents accompagnent leur enfant (me coupe)

Maintenant, si vous le permettez, je voudrais continuer aussi... nous, nous sommes aussi responsables de ça... Moi, je revendique la responsabilité je ne vais pas dire d'un laisser aller mais du fait qu'on ne pose plus les exigences... Au niveau par exemple des journées pédagogiques (...) il est clair que tous les gens du RASED ne sont pas concernés... Mais moi, je ne peux pas, en plus, organiser des journées spécifiquement AIS... On ne s'en sort plus... ça veut dire que c'est encore un avantage acquis... Si je disais, cette année je me consacre à vous, ça serait sûrement mal ressenti... Alors je ne veux pas dire qu'on fait ça par faiblesse parce que pour le reste, il n'y avait pas non plus de journées pédagogiques avant que j'arrive, moi je les ai instaurées. (...)

Si on revient au RASED, quelle est la typologie des tâches effectuées par l'équipe ?

D'abord on passe, même si ça a été contesté par l'Inspecteur Général qui nous a réunis, on a eu du mal à lui faire comprendre, quand il nous dit de faire de la prévention, faire de la prévention, ça passe par un dépistage donc nous on a des évaluations, des tests systématiques passés en début d'année, mis en oeuvre par le psychologue et ses collègues de manière à ce que, la passation une fois déroulée, ils puissent se répartir le travail de façon à gagner du temps... Ensuite passage et observation plus approfondie dans les écoles pour voir la réalité des problèmes... Moi, je ne suis pas hostile à ce dépistage... enfin ce n'est pas le mot, cette évaluation plutôt... ces tests... J'ai quand-même mis en garde de manière générale les réseaux devant les demandes insistantes qu'il pouvait y avoir de la part de telle ou telle école... Parce qu'on a aussi des réactions d'enseignants ordinaires, vous comprendrez bien sûr à chaque fois ce que je mets derrière ce mot, ce n'est sûrement pas péjoratif... comme eux, je suis un IEN

ordinaire, je ne suis pas un IEN AIS... Les signalements parfois relèvent du médicament de confort ou de l'inquiétude. On est inquiet devant ce qui arrive à tel ou tel enfant, donc forcément il faut qu'on fasse appel à quelqu'un d'autre. Parfois aussi les signalements relèvent d'un sentiment d'injustice ou de jalousie. Des enseignants sachant que le réseau intervient chez des collègues réclament une sorte de dû. "Pourquoi n'interviendrait-il pas chez nous alors qu'on a vingt élèves de moyenne par classe ?" Ce n'est pas une priorité mais on demande pour que l'école ait droit aussi à l'intervention du RASED, surtout quand on sait qu'un poste a été créé... Bon alors ça, il faut que je mette le holà... Pour revenir à votre question des tâches, il y a les évaluations et puis ensuite les signalements nous sont faits, on envoie, par le biais des sous réseaux, un certain nombre de documents à l'école qui nous les font remonter lorsqu'ils ont un certain nombre de signalements à nous faire passer... Les enseignants les envoient en double exemplaire, moi j'ai demandé à ce qu'ils envoient un directement au réseau, qu'ils n'attendent pas que j'ai signé pour qu'on ne perde pas de temps... Je suis informé... En synthèse ils définissent entre eux qui fait quoi. Je leur laisse là une relative autonomie parce que ce sont des gens que je connais, à qui je peux faire confiance...

Y a-t-il des évaluations de résultats pour le maître généraliste, pour le maître E ou G ? Si oui, sur quels critères ? si non, pourquoi ?

C'est la grosse difficulté et je ne vais pas raconter n'importe quoi. On ne trouve pas, on a un mal énorme à trouver des outils pour évaluer les réseaux, enfin... On va dire que la première évaluation du fonctionnement d'un réseau, c'est d'abord l'évacuation, l'évacuation (rires)... ce n'est pas un lapsus révélateur ça j'espère... mais l'évaluation des enfants eux-mêmes, c'est-à-dire au moment où ils l'ont pris et à la fin. Ce que je demande, c'est que ça au moins, ça soit fait. Je crois que la première évaluation du RASED est là. Une évaluation plus générale, c'est plus une évaluation quantitative quand, à la fin de l'année, je leur demande un rapport d'activité. Oui, ça on peut quand-même le noter comme un élément d'évaluation qui peut me conduire à dire à la réunion de rentrée : " j'ai fait tel constat, il va falloir resserrer, notamment dire aux rééducateurs, il faudra prendre un peu plus d'enfants que ce que j'ai vu". Donc, c'est une évaluation quantitative. Maintenant une évaluation qualitative, je crois qu'elle doit être exercée avant tout par les gens sur le terrain parce que c'est avant tout l'évaluation des enfants.

Et est-ce que vous en avez des traces ?

Je n'en demande pas, non, je n'en fais pas remonter...

Pouvez-vous vous souvenir d'une action exemplaire soit positive, soit négative, conduite par le RASED. Que pouvez-vous en dire ?

Une action, oui... quelque chose qui me vient à l'esprit... J'ai trois CLIS dans ma circonscription, deux sur Le Coteau et une que j'ai eu énormément de mal à implanter... Je peux le dire, les mots ne sont pas trop forts... ça a été une lutte, un combat avec les élus... Mme Gaspard avait très vite accepté de mettre le poste, sur le plan Education Nationale les moyens étaient mis, la structure à St Savin existait, il y avait une classe de perfectionnement qui avait disparu, mais le local existait... (...) Mais lorsque la municipalité a été informée de l'ouverture d'un poste, ça a été...(..) articles dans le journal du style "pas de fous chez nous" (...) Bon finalement la classe a été implantée... (...) Mais la CLIS,

ce qui veut dire classe d'intégration scolaire, risquait d'être fort mal intégrée... Or l'école a connu l'historique de la création de cette classe et la directrice a pris ça à bras le corps avec le réseau, avec la psychologue qui s'est beaucoup investie de façon à ce que la classe soit intégrée... Y'a des décloisonnements, les enfants participent à un travail spécifique avec les autres classes... Ils participent complètement à la vie de l'école, ils sont suivis tous de près par la psychologue mais aussi par le maître E... Donc pour moi, c'est une action qui devait contribuer à casser l'idée que les élus se faisaient de ce que serait cette classe : ce serait forcément une classe de délinquants et de criminels... C'était ça, je vous assure que c'était ce que j'ai entendu...(...)

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?

Ce n'est pas à nous qu'il faut poser la question, il faut la poser à l'Inspection académique, aux commissions paritaires...

Vous n'avez pas votre mot à dire ?

Oui, si effectivement des gens postulent... moi, c'est vrai que je n'ai pas de souvenirs récents, de gens dans ma circonscription qui auraient postulé. Par le passé si... Le critère pour moi, c'est que ce soit d'abord un bon enseignant, un enseignant qu'on aura connu, que l'on saura dynamique, aimer les enfants et avoir des qualités relationnelles et pédagogiques évidentes... Donc on aura un bon enseignant... C'est un peu trivial mais...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Même question pour les G ?

Non, parce qu'on a... peut-être des livres de Meirieu ou d'autres auteurs mais on n'a pas connaissance de ces formations. Là vous allez mettre le doigt sur une lacune parce qu'elle est impensable... J'ai peut-être des collègues AIS j'imagine ou d'autres collègues qui sont plus branchés, c'est clair qu'à ce niveau-là on a une lacune.

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ? Laquelle ?

Incapable de répondre.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ?

Je ne peux pas parler de la formation mais je peux parler de ses effets... Moi, je n'ai pas en m'en plaindre. Je trouve qu'au niveau de la formation E, j'ai des gens - ça tient peut-être aussi aux personnes - qui sont disponibles, qui ont envie de donner, qui ne comptent pas leurs déplacements, je pense au secteur de campagne tout là-haut... non, pas de critiques particulières à faire.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation G ?

Formation G, on s'interroge parfois sur les dérives d'ordre psychologique qu'il peut y avoir... Alors est-ce que c'est le résultat de la formation ou le résultat d'une mauvaise perception que les titulaires ont de leur rôle ? Là, je ne me prononcerai pas parce que ne

connaissant pas la formation... Mais on peut se poser la question... dérive psychologisante.

Est-ce que vous pouvez préciser, mettre des anecdotes là-dessus par exemple ?

Oui, c'est sur mon deuxième poste à Montbrison, donc pas ici... Une dame qui venait régulièrement à l'inspection, on peut se poser des questions sur ses motivations mais enfin... Un jour elle est venue pour défaire en catimini, entre quatre's'yeux dans mon bureau, tout ce qui avait été fait lors d'une commission au cours de laquelle siégeaient plusieurs personnes à propos du cas d'un enfant... Commission au cours de laquelle elle n'a rien dit mais après elle a dit non, il ne faut surtout pas proposer ça, c'est mauvais, cet enfant il a tel problème psychologique, la dérive elle était là, elle avait fait une analyse qui n'était pas pertinente et en plus elle intervenait complètement dans le dos de toutes les personnes qui entre elles étaient arrivées à une décision élaborée en commun, prise en commun. Moi, ça me paraît être une dérive assez grave, je vous dis que j'ai peu apprécié sa démarche...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La réussite à l'école pour un enfant ?... **Compétences maîtrisées, qualité des apprentissages**, ce n'est pas des mots, c'est plutôt des expressions... **Traiter toutes les disciplines**, la **joie d'apprendre**, de faire du sport, de la musique comme de la grammaire et des maths, également la **joie d'enseigner**.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Lajoie d'apprendre, joie ou plaisir, je trouve que dans notre système, il y a un élément que l'on ne peut plus négliger... c'est le terme d'évaluation des effets de notre travail, du système donc on va dans les formations, les vôtres, en tout cas les nôtres, moi je m'en souviens bien... on a beaucoup parlé d'évaluation, de préparation, de conception... on parle beaucoup de l'avant séquence, de l'après, on en oublie le pendant... on en oublie la notion de plaisir tout simplement, ce mot qui fait peur... Le plaisir qu'on peut prendre dans un beau problème de maths à un beau raisonnement mathématique, à écrire un beau texte, comme le plaisir qu'on prendra à faire bouger son corps en éducation physique, que ce soit en faisant du ski, de la piscine, le plaisir qu'on prendra à chanter ensemble, le plaisir qu'on va donner aux autres, le plaisir qu'on va prendre en regardant un tableau et le commenter... à apprendre des connaissances en histoires... Et ça on l'oublie un petit peu... Et quand je parle des joies d'apprendre, un gamin c'est bien qu'il ait des connaissances mais que de temps en temps au delà du résultat on pense au moment où il va apprendre, à ce qu'il va vivre pendant, à ce qu'il va intégrer... Qu'on n'en soit pas simplement à viser le résultat, qu'on n'oublie pas qu'il puisse y avoir une joie, une joie à être là et à pratiquer quelque chose et qu'on n'en voit pas seulement les effets quantifiables... L'idéal, c'est qu'il y ait des deux... En principe si les effets sont positifs, il y aura peut-être le plaisir, non... On peut s'interroger sur la façon de le faire passer... (...) Il faudrait qu'on ait des enseignants qui prennent plaisir à enseigner... qui acceptent de se dire maintenant qu'une classe n'est jamais homogène... qui acceptent de gérer l'hétérogénéité... qui acceptent aussi parfois de se dire à un moment ou à un autre qu'eux-mêmes ne vivent pas mal l'échec qu'ils ont avec un enfant... parce que parfois ils rencontrent leurs limites, il faut... moi je leur dis "vous rencontrez vos limites, il faut savoir

les reconnaître, ce n'est pas un constat d'échec pour vous, maintenant il faut qu'on passe à autre chose, le réseau"... Peut-être aussi un autre regard porté sur l'école de la part des parents, de la part de la société en général... Je crois que dans les enquêtes, les parents portent un regard positif vers les enseignants mais pas vers l'école, vers les personnes mais pas vers l'institution... L'école est critiquée de toutes part, les enseignants ont encore relativement bonne presse...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

(rires)... C'est sûr qu'on aura toujours besoin de psychologues, je crois qu'on aurait besoin malgré tout de davantage de moyens... Mais ça va rejoindre la question qu'on a évoqué tout à l'heure, c'est-à-dire la redéfinition claire et nette des rôles des postes E et des postes G ou des rééducateurs s'il n'y a plus qu'un seul corps.

Comment considérez-vous la place et le rôle de ces aides à l'école ?

Là aussi je l'ai évoqué, je reviens à ce que je dis aux enseignants, le premier soutien d'un élève, c'est l'enseignant dans sa classe. Lorsque l'enseignant, parce qu'il a une classe chargée, parce qu'il a un enfant qui montre des comportements tels que s'il se met à gérer cet enfant là, il y en aura 24 ou 25 autres dont il ne pourra plus s'occuper ou parce que... le gamin peut être bien gentil, inexistant, mais... on ne trouve pas la clé pour entrer un petit peu dans les savoirs avec lui, à ce moment il ne faut pas hésiter à faire appel au réseau, sans penser que le réseau sera forcément non plus la solution miracle, hélas. (...) L'école, dans son ensemble, est fondamentale... (rires) Comment peut-on imaginer les adultes que nous sommes devenus sans école ? sans les apprentissages fondamentaux, les outils, les matières dites fondamentales... sans l'ouverture d'esprit qu'en principe l'école devrait apporter... sans la fréquentation de domaines que vraisemblablement dans beaucoup de familles les enfants ne fréquentent pas, je pense aux disciplines artistiques, voire à la pratique du sport... enfin que l'école contribue... je vais revenir à la définition d'un honnête homme chez Montaigne, à faire des gens qui savent réfléchir et puis qui ne négligent rien, qu'on ait un enseignement qui vraiment ne néglige rien ... enfin ça c'est quelque chose de vraiment viscéral en moi, comment peut-on vivre sans faire de sport et sans faire de musique ? Je ne peux pas moi... (rires) j'ai besoin d'agencer mon temps afin de préserver ça... (...) L'école devrait permettre vraiment aux enfants tout au long de leur scolarité, que ce soit primaire ou collège, de leur donner la capacité à réfléchir, à critiquer, à être bien dans leur tête et bien dans leur corps... (...) Bien dans son corps c'est aussi ressentir une émotion devant un tableau, pas forcément être capable de l'expliquer... pourquoi pas... être capable d'avoir une explication rationnelle, artistique... mais au moins qu'on éprouve une émotion et un intérêt, ne serait-ce que déjà un intérêt... (...) Je suis pour la culture du sport... qu'on donne envie à la population, aux gamins, de se bouger, de pratiquer un sport pour le bien-être physique... pour que la tête suive...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école...

Les remarques pour un IEN, c'est en termes quantitatifs. (...) On connaît les réalités de la gestion d'une carte scolaire, la gestion des choix que doit faire un Inspecteur d'académie, c'est lui qui les fait mais c'est nous qui les nourrissons ces choix... Pour autant, je crois quand-même qu'on aura besoin de psychologues, on en est à la nécessité

de un de plus par circonscription, enfin moi j'en aurai un de plus ça serait bien... un poste de plus aussi au niveau du RASED, on va dire un poste de rééducateur au sens large, ce serait bien également... Donc la question des moyens se pose quand-même ... Mais la question des moyens, si on mettait des moyens, on ne ferait pas l'économie d'une redéfinition des tâches... parce que plus de moyens, ça ne veut pas dire plus de laxisme encore sur le terrain... le laxisme existe... dont nous sommes en partie responsables... Je ne sais pas si vous l'entendrez beaucoup ça (incompréhensible) mais je crois qu'il faut qu'on en parle ou alors on fait perdurer un certain nombre d'attitudes... Bon maintenant qu'est-ce qui nous conduit à ça ? Là on pourrait déboucher sur un autre questionnaire et un autre mémoire que vous pourriez faire sur la fonction de l'IEP... Mais d'autres l'ont fait... Mais c'est vrai qu'on a, nous, une fonction, puisque ça vous intéresse, qui est passionnante... parce qu'elle est diverse mais sa diversité fait aussi l'importance des charges... Je peux vous dire que les 39 heures on ne sait pas ce que c'est... Nous on est déjà aux 35 heures mais on n'a pas défini le coefficient multiplicateur... C'est 35 point 1,8... Ce qui fait que l'on est conduit à des choix et les choix c'est peut-être... moins suivre de près... Maintenant, il y a aussi des habitudes... des formes de comportements de relations avec ces postes particuliers qui ont pour conséquence... il faut voir que parfois nous nous retranchons derrière une attitude d'observation tranquille ... On ne peut pas non plus faire du harcèlement... houspiller les gens en leur disant : "alors vous en avez pris combien cette semaine ?" ... On ne peut pas faire ça... Moi, j'essaie de rappeler de temps à autre un certain nombre d'obligations... Je suis revenu pas mal de fois là-dessus ? (rires)...

Une dernière question à laquelle vous êtes libre de ne pas répondre... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

C'est une question qu'on se pose souvent, je crois que les raisons sont multiples, parfois contradictoires. La première... je ne vais pas dire que c'est la crise de la quarantaine, il n'y a pas de crise... (rires)... mais enfin, c'est une envie de changer tout simplement... à quarante ans donc... à peu près dix huit ans d'ancienneté, d'exercice...d'un métier au cours duquel il y a eu des pics, des creux, là j'étais dans une phase... sereine d'enseignement mais parce que précisément j'étais dans cette phase je me suis dit bon ça peut ne pas durer, il est temps de changer... et je me suis inscrit au concours comme ça... comme ça ... en me disant... bon à l'époque je me suis dit : "qu'est-ce qui s'offre à nous quand on est prof ?", bon il y avait ou un principalat de collège... que j'avais toutes les chances d'avoir... ou le concours d'inspecteur... Et je craignais en demandant le principalat de collège de l'avoir, c'est-à-dire que je voulais me mettre dans une disposition qui me donne l'illusion que je faisais quelque chose pour infléchir un confort... parce que j'étais dans une situation de confort à tous égards... mais malgré tout l'envie intellectuelle de le rompre et la crainte de le rompre... Et je me suis dit, le concours d'inspecteur je n'ai aucune chance donc je passe le concours d'inspecteur et je me suis retrouvé admissible et puis à l'oral je suis arrivé... en battant... en me disant "il faut que je l'ai cette fois-ci"... ça c'est les circonstances... la motivation c'était avant tout l'envie de changer... je ne sais pas si on peut aller dans des détails aussi particuliers... mais j'aimais beaucoup enseigner et j'étais bien avec les élèves, je crois qu'ils étaient bien avec moi, je crois qu'ils ont bien travaillé avec moi... le problème c'est que je n'étais pas

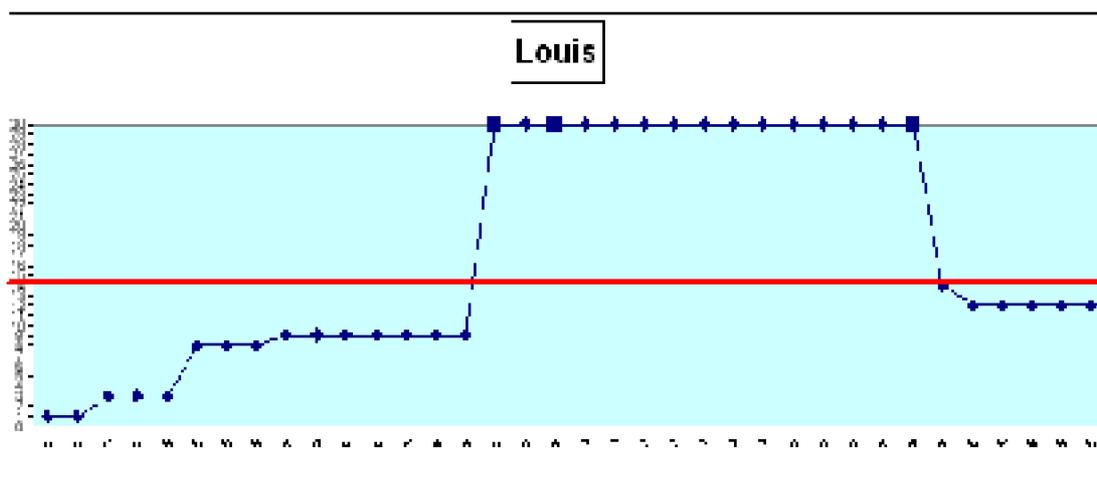
un passionné de maths... j'ai enseigné les maths comme un... (incompréhensible) avec les élèves ça passait bien mais je n'étais pas un matheux...(...) donc l'envie de retourner, ça c'était sans doute assez fort, l'envie de retourner à un métier qui m'oriente vers davantage de polyvalence parce que... bon, j'ai fait une licence d'allemand, j'avais fait avant le bac des études de lettres, latin et grec, j'étais un littéraire, j'étais bon en lettres... j'étais bon en maths... mais je crois qu'au fond de moi, j'étais plus littéraire que matheux... le fait de... passer le concours c'était aussi me dire "bon je vais retoucher... à la... non pas à la littérature, parce qu'on ne fait pas de la littérature au niveau du primaire mais enfin à l'enseignement du français, à l'enseignement de l'EPS parce que c'est vrai j'aimais le sport aussi, la musique, donc... revenir vers une polyvalence, c'est moi... les deux motivations essentielles... Maintenant il ne faut pas se cacher non plus que... on ne fait pas ça si ça n'apporte pas un plus en terme d'image sociale... je ne parle pas de salaire parce que si on veut en discuter... j'ai été complètement perdant... parce que si je rapporte au nombre d'heures que je fais dans la fonction d'inspecteur, mon salaire au nombre d'heures, par rapport au salaire que j'aurais actuellement si j'étais prof encore au nombre d'heures qu'on fait tout en faisant bien son travail, ça n'a rien à voir, la division est vite faite, les frais engagés en voiture, en déplacement, valait mieux que je reste prof...ça, à ce niveau là c'est clair, tant que notre fonction ne sera pas revalorisée, faut pas faire le calcul en ces termes... mais bon y'a quand-même un plus... au niveau social... mais s'il n'y avait pas eu ça, je ne l'aurais pas fait. Pas la peine d'aller passer deux ans à Paris, de déménager dans le Doubs, région vraiment magnifique... mais ça supposait des choix, des sacrifices, rompre avec des attaches... Fallait quand-même qu'il y ait quelque chose de cette nature... au delà de l'intérêt que présente la fonction.

Entretien E02 Louis

Age : 55 ans

Profession : IEN

Diplômes : CAPES, maîtrise de Sciences économiques et sociales, DEA de Sciences de l'Education



Louis : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée de l'entretien : 1 h 1/2

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec scolaire, problèmes sociaux, handicap, système scolaire... j'hésite pour le cinquième solutions, remèdes

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Oui, mais il faudrait me les rappeler... (les note et procèdera ainsi pour les questions de même type) Le premier, un enfant en difficulté pour quelque raison que ce soit se retrouve au niveau de l'école en échec, présente des résultats qui l'amènent à des redoublements, à se trouver en queue de classe, un sentiment d'échec personnel dès l'école maternelle, ne pas être tout à fait comme les autres. Un élève en difficulté c'est un élève qu'on retrouve obligatoirement dans ce qu'on appelle l' **échec scolaire** avec toutes les causes que je cite. **Problèmes sociaux**, parce que très souvent les enfants en difficulté et en échec scolaire peuvent ou très souvent d'ailleurs connaissent - et on le voit avec les CCPE - des problèmes sociaux importants : familiaux, logement, divorce, etc. **Handicap** parce que dans les enfants en difficulté, je mets une catégorie à part, ce sont les enfants qui ont un handicap mental ou physique, trisomique etc. Ces enfants pour moi connaissent des difficultés liées au handicap. **Système scolaire** parce que je considère que certains enfants sont en difficulté parce que le système scolaire est un véritable système dans lequel il faut rentrer, que certains - pour des raisons que je précisais précédemment, problèmes sociaux, psychologiques, handicapés etc. - ne sont pas pris en compte et ne rentrent pas dans le système scolaire. Donc le système est en même temps producteur de difficultés parce qu'il ne peut pas s'adapter à ce type d'enfant. Il travaille pour une moyenne pour un certain niveau préétabli et les enseignants n'ont pas la possibilité de vraiment s'adapter à ces enfants. Ce système est générateur d'un certain nombre de difficultés. Et **solutions** parce qu'on sait qu'il existe un certain nombre de solutions, de remèdes possibles aux difficultés des enfants et que ce qu'on voit dans les classes, c'est très difficile pour les enseignants de les mettre en oeuvre : la différenciation,

remédiation, évaluation, tous ces dispositifs qui permettent de trouver des solutions et aussi le regard qu'on porte sur l'enfant la façon dont on se comporte avec eux dès la maternelle parce que je considère que les enfants dès le plus jeune âge intègrent inconsciemment s'ils sont en difficulté ou pas. Des solutions existent et j'en vois parfois mises en oeuvre dans les classes. Hier encore j'ai inspecté une maîtresse de CLIS, elle fait des choses extraordinaires. On voit des enfants heureux d'être là et d'apprendre alors que si les enseignants dans les classes ordinaires faisaient le quart de ce qu'elle fait, je suis sûr qu'un certain nombre d'enfants qu'on dit en difficulté dans les classes ne le seraient pas. Elle servirait plutôt de modèle alors qu'elle a l'impression d'être en marge... Pour moi, c'est elle qui est dans la vérité.

Est-ce que vous pouvez parler davantage de cette enseignante face à des enfants en difficulté ?

Eh bien, elle a mis la priorité sur le relationnel et le climat de classe, les relations, la communication, l'écoute des enfants, l'écoute entre eux avec un certain nombre de dispositifs. Elle démarre la journée - pourtant ce sont des grands - par la prise en compte de ce qui s'est passé : la fête des mères, est-ce qu'il y avait des cadeaux, comment ça s'est passé dans la famille... Il y avait eu un problème à la récréation, on traite le problème à la récréation. Or très souvent, quand je vais en classe ordinaire on ne se préoccupe pas de ce qui s'est passé à la récréation. Si les enfants se sont disputés pendant la récréation, il ne faut pas espérer que dans la classe le climat dans les leçons qui viennent soit serein. Et ça a des répercussions ce qui se passe. Donc un climat de confiance. Par exemple, elle avait trouvé un système que je n'avais pas compris. Je lui ai demandé qu'elle me l'explique. Deux enfants s'étaient disputés suite à un problème de ballon de football, je ne sais quoi. Donc les enfants s'expriment volontairement sur ce qui s'est passé. Elle fait bien la distinction entre les témoins qui voulaient tout expliquer et les protagonistes. Elle donne d'abord la parole à l'agressé et l'agresseur. Et il y avait une corde à sauter. Et je vois cette corde à sauter qui passe de l'un à l'autre. Pendant l'entretien je lui demande : "A quoi vous servait la corde à sauter ?" Elle dit : "c'est le micro. Ne peut parler que celui qui a le micro. Donc les témoins par exemple quand ils prenaient la parole, ils se passaient l'embout en bois. C'est un dispositif très simple avec ces enfants en CLIS de type 1 avec des QI très bas, un moyen de faire en sorte que les enfants s'écoutent et qu'on parle à bon escient. C'est un dispositif très simple mais très utile. Pour revenir à ce que je disais, c'est d'abord un climat de confiance où l'on place constamment l'enfant en réussite, qui fait qu'elle obtient d'excellents résultats. J'ai passé une matinée excellente dans cette classe. Même chose, elle met en place un système d'auto évaluation. Avec des enfants de CLIS. Au moyen d'un château avec des cases où figurent les compétences écrites, elle leur apprend à s'auto évaluer, avec des couleurs au fur et à mesure qu'il acquiert des compétences et l'enfant remplit son château. Et quand il y a une réunion de PEI, il vient avec son château, il montre comment il a progressé... Je ne vois pas beaucoup de classes ordinaires où on apprend aux enfants à s'auto évaluer et à remplir eux-mêmes les cases...ça servirait plus de modèle que l'inverse... Elle se pose des questions sur l'auto évaluation. Quand je lui disais que je voyais très rarement pratiquée l'auto évaluation des élèves avec une grille de compétences dans les classes ordinaires, elle en était très surprise, parce qu'elle croyait qu'elle était en retard par rapport à ce qui se fait dans les classes ordinaires alors que pour moi, c'est l'inverse. Voilà des exemples de ce qu'il faut

faire, de ce qu'il faut mettre en place dans les CLIS. Je dirais que l'expérience montre que c'est souvent à partir des élèves en difficulté que l'on a fait des progrès. Pas l'inverse. Quand vous voyez la recherche en éducation ou en psychologie, c'est à partir des malades ou des enfants en difficulté qu'on a fait des progrès, pas à partir de ceux pour qui tout se passe bien... Je pense que c'est comme ça qu'il faut essayer d'avancer.

Je vais vous demander maintenant quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

D'abord le premier, c'est l'idée de **réseau**... l'idée d'**aide**, de **complémentarité**... **opacité**... **utilité**.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Réseau, pour moi le RASED doit constituer véritablement un réseau. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas directement rattachés à des écoles comme l'étaient les GAPP autrefois, mais ils sont bien des outils au sein de l'ensemble des écoles d'un secteur ou d'une circonscription. C'est bien dans un réseau qu'ils doivent fonctionner, celui des écoles et eux-mêmes puisqu'ils interviennent les uns ou les autres dans telle ou telle école en fonction des cas qui leur sont signalés. Donc ça doit vraiment être un réseau... Avec des difficultés quand ils ne sont pas suffisamment nombreux pour assurer la totalité des écoles. **Aide** parce que vraiment si on veut que les personnels qui font partie des réseaux puissent jouer leur rôle, il faut vraiment qu'ils puissent être une aide aux familles, aux enseignants, aux enfants, ça doit vraiment avoir une fonction de **complémentarité**, c'est le troisième point, avec ce qui se fait dans l'école et dans les classes ordinaires. Il faut vraiment que ces personnels-là aient une action complémentaire de ce qui se fait dans les classes. Je dis bien complémentaire et non pas juxtaposée. Il faut qu'il y ait des liens qui se mettent en place entre l'enseignant; le psychologue, le maître E, le maître G, les CLAD, les CLIS etc. Il faut essayer que l'ensemble fonctionne de façon complémentaire et - espérons - coordonnée. Le quatrième point c'est l'**opacité** parce que le fonctionnement en réseau est un fonctionnement qui n'est pas facile à lire de l'extérieur, c'est certainement très utile mais pour les parents, même pour les enseignants, le réseau c'est quelque chose d'assez vague, d'assez flou. Certains ne savent même pas ce que c'est, les jeunes sortant de l'IUFM ne savent même pas ce que c'est que les réseaux d'aides... Le temps qu'ils comprennent le rôle des différents personnels qui le composent, il peut se passer plusieurs années. De l'extérieur, même pour certains partenaires il y a quelques difficultés à comprendre ce que c'est qu'un réseau d'aides et à quoi ça sert. Et le dernier point c'est l'**utilité** parce que je suis persuadé que les réseaux d'aides auront une utilité importante dans le fonctionnement d'une circonscription, qu'ils sont aussi très utiles pour les enfants et les parents quand le réseau fonctionne bien, mais il leur appartient de démontrer cette utilité. Il faut qu'ils puissent être capables de démontrer l'action qu'ils peuvent jouer et les résultats qu'ils peuvent obtenir vis à vis des enfants. Sinon les enseignants ou les rejettent ou ne signalent pas les enfants... Les enseignants ne sont pas obligatoirement persuadés de l'utilité de ces personnes-là. Certains enseignants considèrent que ce sont des personnes à qui on peut faire appel, elles passent là de temps en temps, on les voit mais on ne sait pas trop ce qui se passe, psychologue, maître G, on ne voit pas trop les résultats et je crois vraiment qu'il leur appartient de démontrer leur utilité. C'est important qu'ils le fassent dans le cadre d'un projet de réseau qui soit

connu de toute la circonscription, sur leur mode de fonctionnement, sur ce qui se passe, le nombre d'enfants suivis. Je suis en train de travailler sur un tableau de bord du réseau d'aide. On a encore une réunion à la fin du mois. Le projet qu'on va écrire et que l'on va diffuser à l'ensemble des directeurs d'école sera présenté par le réseau dans une réunion spécifique pour expliquer comment fonctionnent les réseaux d'aides dans la circonscription.

Tout à l'heure vous avez parlé de l'aide apportée aux enfants, aux parents, aux enseignants. Est-ce que vous pouvez définir ce que c'est qu'aider ?

Il y a plusieurs formes d'aide possible. Je vais commencer par les familles. Je citais tout à l'heure les causes des difficultés et les familles ont besoin bien souvent d'un regard extérieur. Il y a celui de l'enseignant mais il est directement impliqué avec leur enfant. Je pense que les réseaux peuvent apporter une aide, permettre aux parents de prendre du recul dans ce qui se passe avec leur enfant. Je pense plutôt que de laisser les enseignants face aux parents, les réseaux d'aides peuvent essayer d'approcher le problème de l'enfant autrement. Il sont moins taxés - puisqu'ils connaissent moins l'enfant que l'enseignant - d'intervenir par rapport à l'enfant... ou d'avoir un préjugé. Ils ont un espèce de rôle de médiateur vis à vis des familles. L'aide vis à vis des enfants, ça me semble évident. Quand il y a un signalement puis un diagnostic qui est fait par l'équipe, c'est-à-dire les membres du réseau qui se réunissent en synthèse et qui envisagent des solutions... Ces solutions vont se mettre en place pour l'enfant. Il y a un membre du réseau, parfois deux qui va prendre l'enfant en charge et qui effectivement apportera une aide en fonction du problème, du diagnostic qui a été fait. Ensuite l'aide aux enseignants parce que les enseignants qui ont des élèves en difficulté dans leur classe sont bien embarrassés parce qu'il faut faire un diagnostic des difficultés qui ne sont pas de leur ressort mais ça peut être des problèmes psychologiques qui relève d'un diagnostic que seul un psychologue scolaire peut faire, soit des difficultés cognitives ou de comportement donc qui interpellent le maître E ou le maître G et il y a un travail qui doit être fait par ces enseignants spécialistes de façon complémentaire à ce qui se fait dans la classe. C'est d'ailleurs toute la difficulté pour ces personnels de s'adapter à de multiples modes de fonctionnement des écoles et des enseignants. Ces personnes-là doivent s'adapter, les enseignants aussi bien sûr, aux façons de travailler de l'autre. C'est pour ça que tout à l'heure je parlais de complémentarité. C'est toute la difficulté de ces postes-là, l'adaptation.

Est-ce que vous pouvez raconter la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Je n'ai pas fait d'inspection de réseau parce que je ne suis arrivé ici que depuis un an et j'ai inspecté des personnels mais pas de réseau parce que dans le projet de circonscription de mon prédécesseur, il n'y avait pas grand-chose dans le domaine de l'AIS et j'ai préféré travailler avec eux sur la constitution d'un projet de réseau, d'un tableau de bord avec des indicateurs. Donc on s'est réuni au moins quatre ou cinq demi-journées durant l'année et on en a encore une fin juin pour d'abord élaborer le projet de réseau. Ce n'est qu'à partir du moment où on aura défini le projet de réseau avec des orientations claires, qu'on en aura discuté avec les directeurs d'école que je ferais des inspections du réseau dans le cadre du projet. Parce que ça me semblait difficile de

commencer par une inspection de réseau sans qu'il y ait les outils et le cadre de fonctionnement... (...) par exemple, il y a des choses qu'ils n'ont pas sur les procédures de signalement. Comment fait-on ? Les équipes éducatives ne se mettent pas en place dans les écoles... Il y a un certain nombre de choses à travailler qui après me permettront de faire une inspection de réseau. Comment fait-on un signalement ? Il faut des procédures. Quels sont les circuits des dossiers d'élèves ? Un des problèmes qui est apparu cette année : des élèves font l'objet d'intervention des membres du réseau depuis la maternelle jusqu'à la fin de leur scolarité sans faire l'objet d'un passage en CCPE. Ils sont pris en charge par l'école, le réseau. Arrivent en CCPE des dossiers dans lesquels il n'y a rien. Rien. Alors les membres de la CCPE s'interrogent. Comment se fait-il que dans le dossier de cet élève qui arrive à 11 ans, fin de CM1, fin de CM2 pour une orientation SEGPA nous n'avons aucune trace ? Est-ce qu'il ne faut pas faire au moins une fiche récapitulative des interventions des membres du réseau, sans porter de jugement ou d'appréciation, mais on moins qu'on sache qu'en grande section maternelle il a été pris en charge par untel, a été vu par le psychologue scolaire telle année, qu'après il est allé en CLAD etc. Mais actuellement cette fiche-là n'existe pas. On est en train d'y réfléchir. Ce n'est qu'à partir du moment où on aura défini le cadre que j'inspecterai les réseaux, à partir de ces éléments-là.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pédagogie, adaptation... dispersion, travail en petit groupe, complexité. Vous allez me demander de développer ? Alors **pédagogie** parce que je crois que le maître E doit être dans ses interventions un excellent pédagogue. On parlait tout à l'heure du relationnel avec ces enfants en difficulté, d'amener les enfants à des déblocages cognitifs, là on est bien dans des problèmes d'ordre cognitif, et je crois qu'il doit apporter quelque chose de plus à l'enseignant avec lequel il travaille. C'est pour cela que je mets en premier le domaine de la pédagogie...ça m'amène au deuxième point, c'est-à-dire qu'il doit être capable de s'adapter à de multiples situations. Je parle d'**adaptation** parce que chaque maître dans sa classe a ses choix, ses options pédagogiques et ses façons de travailler et que le maître E doit être capable de s'adapter aux orientations que le maître prend dans sa classe. Si le maître travaille sur tel thème dans sa classe, il faudra que le maître E en tienne compte... ne pas être à côté, ça n'aurait pas de sens et c'est la difficulté pour lui de ne pas se **dispenser**. A partir du moment où il s'adapte à de multiples situations, le risque c'est de se disperser, de papillonner... ça devient la situation vécue par les enseignants qui ont quelqu'un qui passe et qui vient une heure et qui repart. Et pour le maître E de ne pas pouvoir se consacrer à un certain nombre d'enfants en difficulté, de ne pas vraiment avoir le temps, de ne pas voir le bout de ce qu'il fait et... certains le disent, souhaiteraient plus se concentrer soit sur des écoles, soit sur des groupes d'enfants, ils auraient un peu plus d'impact plutôt que de passer comme ça un temps limité avec quelques enfants parce que généralement ils travaillent en petit groupe. Donc ils prennent dans une école un **petit groupe** de cycle 2, voire de cycle 1 ou dans les grosses écoles des groupes de grande section, CP, CE1, généralement on ne va pas au delà du CE1 donc c'est plus un travail de prévention qui est fait au niveau des maîtres E. La majorité des interventions, c'est avec des groupes de GS, CP. Donc un travail en petit groupe qui ne leur donne pas entière satisfaction. Souvent je discute avec eux, ils ont un

peu de mal à vivre cette dispersion. D'ailleurs une maîtresse E a demandé de reprendre un CP pendant quelques années... Il fallait qu'elle se ressource et depuis cette année elle est revenue dans le réseau.... ça montre bien cette difficulté de travailler comme ça avec des petits groupes. Dans la journée elles en prennent quatre, cinq... Ce n'est pas facile à vivre. Et j'ai dit **complexité** parce que c'est très complexe dans cette situation-là d'avoir une intervention efficace avec la nécessité par rapport au premier point de créer des outils pédagogiques... Les maîtres E ne peuvent pas se contenter de prendre une méthode de lecture ou de mathématiques ou de logique... Il leur faut créer des outils prendre à gauche, à droite un certain nombre d'éléments, donc une tâche assez complexe, certainement plus complexe que dans une classe ordinaire.

Je vais vous demander la même chose pour les maîtres G...

La première chose qui me vient à l'idée c'est malheureusement **disparition, incompréhension, place**... tout va tourner autour de ça, il vaut mieux que je change de registre... **formation spécifique, disponibilité. Disparition**, parce qu'on sent nettement au niveau national, au niveau académique que les maîtres G sont en train de disparaître, ils ne sont pas remplacés. On n'en forme pas. C'était vrai dans ma précédente circonscription, c'est vrai ici. Deuxième point, c'est l'**incompréhension**. Autant on peut comprendre ce qu'est un maître E dans l'éducation voire hors éducation, autant la **place**, et ça revient au point suivant, la place du maître G et leur rôle très spécifique font qu'il n'est pas facile pour eux de se faire comprendre et de montrer quelle est leur place. Alors qu'un maître E comme il est quand même beaucoup plus proche des enseignants, on peut plus facilement... alors que faire comprendre ce que c'est que la rééducation dans notre système et à l'extérieur et aux parents, ce n'est pas du tout évident. Donc ils font l'objet d'une certaine incompréhension interne et externe et ils ont des difficultés à se situer par rapport aux structures extérieures. Leur place par rapport au CMPP, ou par rapport au SESSAD, il peut y avoir des rééducateurs à l'extérieur... et c'est plus facile de comprendre leur rôle à l'extérieur qu'à l'intérieur. En ce qui concerne cette place, on peut s'interroger : est-ce qu'il faut des rééducateurs à l'intérieur du système ou est-ce qu'on fait appel à des rééducateurs de l'extérieur ? Mais il faudrait une option claire qui dise à ces rééducateurs quelle est leur place. S'ils sont en voie d'extinction, il faut leur dire, parce qu'actuellement ils sont un peu écorchés vifs. Ils me le disent. Dernièrement, ils m'ont dit : "nous on est une race en voie de disparition". Ils ont bien le sentiment qu'ils n'arrivent plus à se situer à l'intérieur et à l'extérieur du système. La **formation** parce que quand on interroge les rééducateurs, quand on les inspecte, ce sont des gens qui ont une formation tout à fait spécifique dans notre système. Et je dirais de qualité. Ceux que j'ai sont très anciens, ce sont des personnes extrêmement compétentes qui interviennent à bon escient, qui savent aussi dire : "Écoutez, ça fait x mois ou x années que je travaille avec cet élève-là, ça n'aboutit pas, donc il faut trouver autre chose, saisir la CCPE pour qu'il y ait des propositions, une prise de relais..." Ils savent arrêter. Ils ne sont pas là en train de défendre leur place, puisque c'est bien l'intérêt de l'enfant qui les guide... Ce sont des personnes - ceux que j'ai - sur qui on peut compter. Le dernier point **disponibilité**, parce que pour moi, dans des conditions qui ne sont pas faciles à vivre, ces rééducateurs ne baissent pas les bras. Même si chaque année, on en perd et si certains partaient, ils ne seraient certainement pas remplacés, donc malgré tout, ils sont extrêmement disponibles. Quand on a fait appel à eux dans une école, très souvent les enseignants ont pu voir les

effets que ça peut avoir et ils sont très demandés. Et ils ne peuvent pas faire face, malgré toute leur bonne volonté, aux demandes qui émanent des écoles. Donc une grande disponibilité des maîtres G qui font largement leur horaire, si ce n'est plus, sans pouvoir combler les manques. Ce sont des personnes déçues du système, déçues de ne pas s'être fait comprendre, de ne pas avoir su montrer le rôle qu'ils jouaient dans le système. Ils ne comprennent pas d'où ça vient.

La différenciation E/G telle qu'elle existe vous semble-t-elle pertinente ?

Ah oui. Un maître G ce n'est pas un maître E. Un maître E ce n'est pas un maître G. Bien sûr. Leur statut, leur formation, leurs interventions, je crois que je l'ai décrit, ne sont pas de même nature. On ne remplace pas l'un par l'autre.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Entre E et G vous voulez dire ? Non. Non. Parce que les problèmes ne sont pas les mêmes. Les problèmes de comportement, les problèmes cognitifs, les enfants en difficulté ont x problèmes, il faut faire un diagnostic pluridisciplinaire, avec plusieurs approches, c'est ce qui se fait en réunion de synthèse, psychologue, rééducateurs, etc. avec l'avis de l'enseignant bien sûr, enfin tout ce qui est possible de mettre en place pour faire un diagnostic fiable des difficultés de l'élève, où elles se situent en priorité. A partir du diagnostic, les interventions se font généralement successivement, quelquefois en même temps. Le maître G et le maître E n'ont pas le même type d'intervention.

A votre avis est-ce qu'il faudrait maintenir ces deux types d'aide ?

En tant qu'utilisateur, je dirais oui, parce que comme on ne traite pas les mêmes difficultés, si on ne traite pas la rééducation au sein de l'école, si on laisse l'enfant comme ça, on n'aura rien résolu et les difficultés de l'enfant ne vont faire que croître. Donc dès qu'un enfant est en difficulté, il faut traiter les difficultés de cet enfant. La rééducation, c'est une solution, un remède qu'il faut mettre en place tant qu'on a des rééducateurs au sein de l'école. Si on n'en a plus, il faudra la mettre en place à l'extérieur. Sinon, on va avoir des enfants de plus en plus en difficulté.

On parle en ce moment d'un rapprochement entre les deux fonctions E et G. Est-ce vous pouvez imaginer une fonction unique qu'on pourrait appeler E/G qui pourrait proposer les deux types d'aide mais à travers une seule et même personne ?

On pourrait imaginer une personne formée sur les deux spécificités E et G. Oui, on pourrait l'imaginer mais au niveau des interventions auprès des enfants, ce n'est pas possible que l'une remplace l'autre ou qu'on confonde les deux dans une même fonction. Les enfants qui sont pris en charge par les maîtres G ne sont pas les enfants pris en charge par le maître E. Si on fait bien son travail, le diagnostic n'est pas le même. Je vois des enfants pris en charge par le maître E ou par le maître G et ce n'est pas le même type d'intervention qui est fait. Que des personnes sachent faire les deux, je n'y vois pas d'inconvénient mais je ne peux pas imaginer que les interventions soient identiques vis à vis des enfants. La rééducation, ce n'est pas de l'aide aux apprentissages. Ce sont des problèmes plus d'attitude, de comportement, de personnalité, donc ce n'est pas le même type d'aide. On peut très bien avoir un enfant qui ait des problèmes de comportement mais pas de problème d'apprentissage ou l'inverse... C'est là où il faut un travail de

complémentarité avec l'enseignant. Quand je vois fonctionner les maîtres E et les maîtres G, ils ne travaillent pas de la même façon, ni avec les mêmes outils.

Donc, une fonction unique, ça vous semble difficile à imaginer...

Oui, ça me semble difficile à imaginer. Qu'on arrive à former des gens qui soient à la fois E et G oui. Mais l'aide à apporter aux enfants ne peut pas être unique et identique. Un enfant qui a un trouble de la personnalité ou du comportement, ça ne se traite pas avec des méthodes pédagogiques et d'entrées dans les apprentissages. Ce n'est pas ce type d'intervention. Avec le psychologue scolaire, avec le maître G, il faut savoir exactement ce qu'il se passe, dans les tests qu'on lui fait passer, où sont ses problèmes ? Pourquoi a-t-il ce comportement ? Quelle est la source de ses problèmes ? Est-ce la relation à la mère ? Est-ce son milieu ? Des analyses de ce type disent qu'il ne rentrera pas dans les apprentissages tant qu'on n'aura pas travaillé avec lui sur la prise de confiance en lui, sur les relations avec la mère... ça ce n'est pas le maître E qui va faire ce travail-là. Si une formation permet à la fois d'avoir deux types d'intervention, oui. Mais vis à vis de l'enfant ça ne sera pas la même intervention.

Mais pouvez-vous imaginer qu'une même personne puisse conduire à des moments différents deux types d'aide complètement différents, à savoir E ou G ?

Oui, si cette personne est suffisamment formée dans les deux domaines d'aujourd'hui de l'aide à orientation plus pédagogique et de l'aide plus rééducative, si on y arrive pourquoi pas. On peut l'imaginer. Mais pour ces personnes-là ça ne sera certainement pas facile. Si on y arrive... (très dubitatif) pourquoi pas.

Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G ?

Dans la circonscription, non. Parce que ce sont des enseignants chevronnés, anciens. Les maîtres G sont presque tous en fin de carrière. Ils ont bien compris depuis des années ce qu'était la rééducation et donc ils n'empiètent pas du tout dans le secteur des maîtres E. Et à l'inverse, étant donné qu'ils ont bien délimité leurs types d'intervention les maîtres E n'interviennent pas dans l'aspect rééducatif. Dans ce que je constate ici, il n'y a pas d'empiètement. Il y a une seule maîtresse G qui intervient dans une école avec un petit groupe d'enfants qui se rapprocherait plus d'un travail de maître E. mais c'est à la demande des enseignants et elle a accepté et elle me l'a dit. C'est le seul petit point de glissement. Mais ce n'est vraiment pas une tendance. C'est vraiment ponctuel et à la demande d'une école où elle intervient par ailleurs en tant que maître G.

Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ?

J'ai dit tout à l'heure que je considère que les réseaux sont des outils pour la circonscription. Donc il m'appartient d'intégrer ces outils dans le fonctionnement global du système scolaire, c'est-à-dire des écoles. (...) Dès mon arrivée, dès le mois de septembre, j'ai réuni tous les membres des trois réseaux et j'ai dit qu'on allait travailler sur l'intégration d'une politique de l' AIS dans le projet de circonscription. Ils n'avaient même pas de projet de réseau. Ils ont bien pris conscience que ça ne pouvait pas fonctionner donc on travaille sur un tableau de bord de circonscription, repris par chacun des trois réseaux et puis sur des orientations, des priorités, des modes de fonctionnement, des interrogations, un plan de travail. Je prends un exemple. Actuellement en grande section les membres du réseau

font passer, en début d'année, des tests systématiques prédictifs de lecture, à tous les élèves...ça leur prend deux mois. Et ils refont passer des tests en juin, un mois. Sur l'année, il y a trois mois de tests prédictifs de lecture grande section. Il faut s'interroger sur l'utilité de perdre trois mois sur une année scolaire de neuf mois pour faire passer des tests. Comment est-ce que c'est repris en compte par les enseignants ? Quand même quand on sait que au moins pour 90 % des élèves de GS peuvent faire des prédictions avec des évaluations faites normalement, il y a des compétences de cycle, quand on discute avec des enseignantes de GS, elles peuvent vous dire : "tel élève n'aura pas de problème au CP" ou "tel élève aura des difficultés". Alors à quoi servent les tests ? Et perdre trois mois ? En tant qu'inspecteur, je m'interroge...Ne vaut-il pas mieux que dès le mois de septembre, les membres du réseau prennent les enfants ou poursuivent les actions entreprises l'année précédente... On a décidé de faire une évaluation avec les enseignants pendant l'année 98/99 pour éventuellement repositionner les tests prédictifs. (...)

Combien consacrez-vous de temps aux réseaux d'aide ?

Déjà, je les ai réunis cinq demi-journées. J'ai mis en place une animation pédagogique de trois demi-journées pour les maîtresses de CLIS et de CLAD. Quand je suis arrivé, c'est incroyable, mais elles ne se connaissaient même pas. (...) On a déterminé ensemble des pistes de travail. Ensuite il y a le travail d'inspection du personnel des RASED, un demi-journée par personne. J'en ai inspecté quatre donc quatre demi-journées. Les CCPE, une par mois et puis la lecture personnelle... (...) Je considère que la politique de l' AIS ce n'est pas quelque chose de secondaire, ça doit être intégré dans ma politique de circonscription, pour moi, c'est une action prioritaire. Quand tout se passe bien, je n'ai pas besoin d'intervenir... Les élèves pour qui il n'y a pas de problème, si la classe fonctionne bien... c'est normal. Par contre les enfants en difficulté, c'est vraiment ceux-là qui posent problème et pour lesquels il faut passer plus de temps et plus d'énergie. C'est pour ça que j'ai pris en charge personnellement l'animation pédagogique. Je ne l'ai pas donnée à mes conseillers pédagogiques. Mon idée, c'est qu'il faut qu'ils sachent que l'inspecteur s'en préoccupe. J'ai oublié que j'ai un CRI. Il est un peu en marge.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Milieu social, facilités, résultats... orientation, personnalité.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Milieu social parce que pour moi, la réussite scolaire est très liée au milieu social : familles favorisées, cadres, cadres moyens, accès à l'informatique à la maison, aux médias, langage, tous les déterminants qui existent dans le milieu social et puis comme l'école est la reproduction d'un milieu social qui est favorisé, les enfants qui sont issus du bon milieu réussissent dans l'ensemble. J'ai très rarement vu, mais ça existe, des élèves en difficulté issus du milieu social favorisé. Il y en a quelques uns mais ce sont des exceptions. **Facilités** parce que ces élèves-là n'éprouvent pas de difficultés particulières, ils rentrent directement dans ce qu'on leur demande, apprennent leurs leçons, les parents sont là le soir, donc des facilités intellectuelles parce qu'ils ont des niveaux d'abstraction etc. Or comme on est dans un système abstrait à l'école, l'abstraction chez eux leur

permet de rentrer facilement dans des stratégies d'apprentissage. **Résultats** parce que dès qu'il y a réussite scolaire, ça se traduit par des résultats : des bulletins, des appréciations positives "très bon élève" et ça c'est valorisant. **Orientation** parce que ces élèves bénéficient de toutes les facilités d'orientation, de toutes les filières, donc une orientation privilégiée. Et **personnalité**, là je serai plus contrasté parce que dans les classes, ce que je regarde en premier, ce sont les élèves en difficulté pas ceux qui réussissent. Et je trouve plus attachants les enfants en difficulté que ceux qui réussissent. Quand on voit leur milieu, bon... Très souvent les enfants en difficulté viennent plus souvent me voir pendant l'inspection dans le fond de la classe, parce qu'ils sont encore bien souvent dans le fond de la classe, même s'il ya des nuances à apporter. Ils me regardent du coin de l'œil... Personnalités différentes... quand on les regarde autrement... Non vraiment... Ceux pour qui ça se passe bien, ça ne me passionne pas. C'est normal qu'ils réussissent. Ce qui m'intéresse c'est de voir ceux qui n'ont pas réussi et ce qu'on en fait... Et donc très souvent des personnalités d'enfants différentes. On donne trop d'importance à la réussite des bons élèves, on devrait d'abord s'attacher à ceux qui ne réussissent pas. (...)

Je voudrais aborder un question plus générale. Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Du maître dans sa classe par rapport aux enfants en difficulté ?

Les aides mises en place par le maître effectivement ou le conseil des maîtres ou le conseil de cycle...

Je vais être assez négatif. Je dirais que globalement on ne fait pas grand chose pour eux. Dans les inspections, et j'en fais un certain nombre, les maîtres ne savent pas ou ne veulent pas différencier leur pédagogie, mettre en place des travaux de groupe, mettre en place des remédiations, mettre en place des évaluations diagnostiques, formatives... Ces enfants-là généralement ne sont pas bien traités dans les classes. Même si les enseignants ont de la bonne volonté, c'est un investissement important pour eux. Certains le font. Mais ce n'est pas facile et certains préfèrent éluder ou en partie éluder le problème plutôt que de le traiter à fond. Ils savent que s'ils veulent le traiter, il faudra qu'ils se remettent en cause eux. On fait porter les difficultés de l'enfant sur l'enfant. On ne fait pas porter les difficultés sur soi. Il est en difficulté parce qu'il n'apprend pas. On ne dit pas : "S'il n'apprend pas, pourquoi ? Est-ce que j'ai mis en place toutes les situations possibles pour qu'il apprenne ?"

Est-ce que vous voyez des remédiations possibles à cet état de fait ?

Je l'ai dit et répété, ça ne peut passer que par une formation lourde des enseignants. Quand on a créé le statut de professeur des écoles - j'ai regretté mais je ne suis pas ministre - il aurait fallu plutôt que de faire passer un concours interne, il aurait fallu mettre les gens trois ans (*se reprend*), non trois mois en formation pour une remise à niveau sur les concepts de la pédagogie d'aujourd'hui. On a des enseignants - moi j'ai eu de la chance d'avoir des formations et un cursus universitaire - qui n'ont pas les concepts de la recherche depuis un quinzaine d'année en psychologie cognitive, en pédagogie, en didactique. Et ce n'est pas de leur faute, ce n'est pas les quelques semaines de stage en formation continue qui leur permettent d'acquérir ces concepts-là. Or ce sont des gens qui

ont des pratiques et pour faire évoluer leurs pratiques il faudrait leur amener des concepts et en leur montrer ce que c'est qu'une pédagogie de groupe, des ateliers, une remédiation, une évaluation diagnostique... Ce sont des notions de pédagogie générale qui font défaut. Le socioconstructivisme, qu'est-ce que c'est ? Définir un objectif en pédagogie, certains y arrivent à peu près mais ce sont vraiment des méthodes qu'il aurait fallu leur faire acquérir et c'est à partir de là qu'on peut prendre en compte les élèves en difficulté. Si l'on change de méthodes, de structures, de système pédagogique, on peut les prendre en compte. Parce qu'on gère trop souvent la classe comment ? C'est du frontal, c'est de l'enseignement frontal ou mieux dialogué, c'est-à-dire je pose des questions, vous me répondez bien ou si vous ne répondez pas bien j'en interroge un autre etc., ça c'est du frontal et on sait bien que pour les élèves en difficulté, ça ne marche pas. Il faut les mettre en situation d'apprentissage. C'est une autre démarche.. ça ne peut passer que par une formation des enseignants. Ce n'est pas une semaine de stage... parce que ça remet fondamentalement en cause leur façon d'enseigner. La seule solution que je vois c'est une formation importante des enseignants sur les concepts pédagogiques et didactiques apparus depuis une dizaine d'années. L'exemple symptomatique, ce sont les études dirigées. Les gens n'ont pas compris du tout pourquoi elles étaient dirigées. Ils ont cru que c'était une lubie du ministre. Or les études dirigées c'est bien un temps consacré aux savoir-faire méthodologiques, pour une autre façon de considérer l'enfant sur ses stratégies, sur sa mémorisation, un tas de choses qui sont définies dans la circulaire et dont les enseignants ne voient pas à quoi ça sert. Encore aujourd'hui. La circulaire aura trois ans et ce n'est pas mis en place dans les classes. Je demande toujours : "Que faites-vous en études dirigées ?" Rien. On continue à faire les anciens programmes sans considérer qu'ils ont été allégés. Que voulez-vous !... Je pense que ça passe par une formation lourde des enseignants.

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

...ça c'est difficile parce que c'est au niveau national que ça se joue et on ne nous demande pas notre avis... Malheureusement. Je pense à titre personnel que les réseaux ont une existence et un rôle extrêmement importants à jouer. Il faut qu'ils soient capables de montrer ce qu'ils font. Je parlais des projets de réseau, des tableaux de bord parce qu'on ne peut pas rester dans l'implicite et le non quantitatif. On ne peut pas dire ce qu'on fait, on ne peut pas dire combien etc. Si les membres du réseau jouent ce rôle-là ils vont se faire... avoir, se faire ara kiri... Il faut qu'ils soient capables de montrer ce qu'ils font et de l'écrire. C'est la seule façon pour eux d'exister. Ensuite, je suis persuadé de leur utilité, qu'il devrait y avoir au niveau départemental et au niveau académique un travail mené avec les réseaux sur ce qu'il font sur leur rôle, éventuellement des documents...(...) Il y a des choses que l'on devrait faire, des politiques départementales qui devraient être mises en place parce que si ça ne remonte pas au niveau du ministère, des gens peuvent prendre des positions qui ne correspondent pas à ce qu'on fait et après on sera étonnés. Il ne faut pas être étonnés si on ne montre pas ce qu'on fait. Depuis que je suis arrivé, je n'ai pas l'impression qu'il y a une politique départementale dans le domaine de l' AIS. Ce n'est pas pour critiquer mes deux collègues AIS mais dans mon précédent département je faisais partie d'un groupe de réflexion sur les CLAD. On était des inspecteurs, conseillers pédagogiques AIS, quelques enseignants de CLIS et de CLAD et on travaillait sur les différents modèles de fonctionnement des CLAD éclatés. Combien ? Comment ? Quand

on prend un élève de CLAD en regroupement d'adaptation, il quitte sa classe pendant un certain temps, à quel moment on le fait quitter ? Le matin quand les autres font du français et des maths ? Mais ça nécessite une réflexion... Il y avait d'autres groupes de travail qui fonctionnaient... par exemple sur les indicateurs et sur la répartition des postes de réseaux dans les différentes circonscriptions parce que l'histoire fait qu'il y en a plus ou moins selon les circonscriptions. (...) Je vois l'avenir des réseaux passer par la définition d'une politique départementale dans laquelle les premiers concernés, ce sont les maîtres. Ce sont eux qui interviennent. Ce sont eux qui mettent en place les orientations retenues. Je vois l'avenir passer par une politique départementale qui actuellement ne fait pas défaut. Si ce n'est pas fait, certains vont être surpris, des orientations vont être prises au niveau national. Et ils vont découvrir... (...) Il y a des réunions à Paris avec le ministère. Il y a au moins deux jours de réunion, mais il faut bien présenter des éléments de travail départementaux. J'ai dit du mal de mes collègues, ce n'est peut-être pas très gentil mais - ça dépend aussi de l'inspecteur d'académie adjoint qui s'occupe de l'AIS -... s'ils ne font rien...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

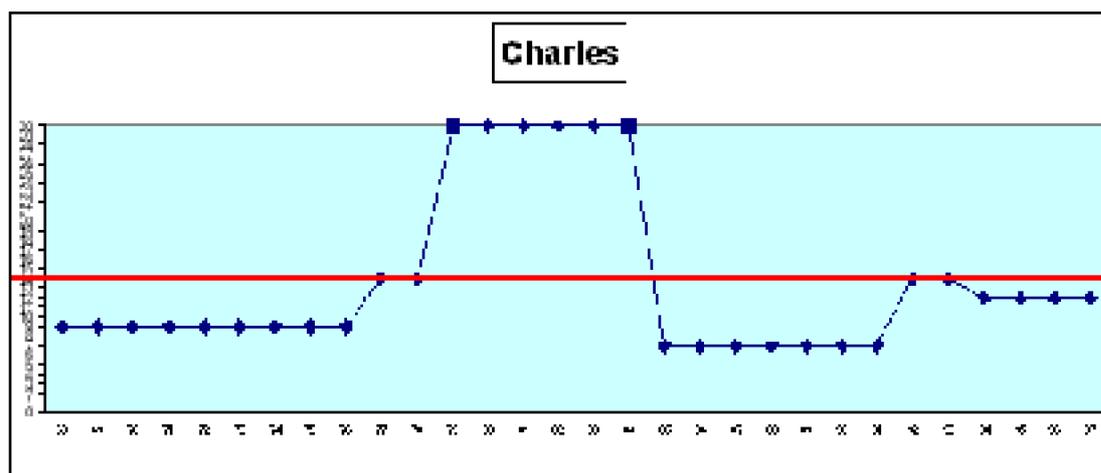
Ah non, après toutes les questions que vous m'avez posées...

Entretien E03 Charles

Age : 52 ans

Profession : IEN

Diplômes : CAPES (68), Diplôme supérieur de l'INSEP (78)



Charles : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée de l'entretien : 1 heure 30 mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Difficulté scolaire, social, apprentissages, élèves et réussite

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Dans le cadre de notre entretien un enfant en difficulté, c'est forcément un enfant en **difficulté scolaire** bien que je n'ignore pas que les difficultés scolaires sont liées à d'autres difficultés. Mais si on parle des fonctions des maîtres E et des maîtres G, je crois qu'il ne faut pas qu'on perde de vue que c'est vers faire face aux difficultés scolaires que toutes les actions que l'on va mettre en oeuvre sont engagées. Mais en toute bonne conscience il peut y avoir des effets pervers qui risquent de nous emmener peut-être loin, trop loin des remèdes à des difficultés scolaires. Deuxième mot **social**. C'est un lieu commun aujourd'hui de dire que les enfants en difficulté scolaire sont très souvent des enfants en difficulté sociale. Quand on fait une observation de population d'enfants, on peut voir très nettement que les deux sont très nettement liés. A partir de là, il ne faut pas faire du déterminisme social comme on a pu faire passé un temps du déterminisme biologique mais on est obligé de le constater. Après le troisième mot, **apprentissages**. Alors est-ce que les difficultés scolaires sont-elle toujours liées à des difficultés d'apprentissages ? On peut se poser la question du scolaire et de l'apprentissage et ce n'est pas forcément synonyme. Quand on affronte les difficultés scolaires d'un enfant est-ce qu'on est bien toujours sûr de toucher les difficultés d'apprentissages ou est-ce qu'on n'est pas parfois sûr de replatrage scolaire ? ... ce qui fait qu'à ce moment-là on ne va pas au plus profond des difficultés telles qu'elles peuvent se manifester. On n'atteint pas les véritables causes.

Vous avez dit aussi élèves et puis réussite...

J'ai dit **élèves**, c'est un discours dans le système, j'ai dit élèves parce que vous m'avez dit enfant. Le problème qu'on va se poser tout le temps c'est : Où est l'élève dans l'enfant ? Où est l'enfant dans l'élève ? Mon réseau d'aides, c'est élèves en difficulté, la lettre E, elle veut dire élèves, il ne faudra jamais qu'on oublie l'un dans l'autre mais nous ce dont on a à s'occuper c'est quand-même l'élève même si on ne peut pas ne pas prendre en compte l'enfant. Et puis **réussite** parce que si tout ce qu'on met en oeuvre et si ce qu'on essaie de faire a un sens c'est bien passer de l'échec à la réussite.

Cherchez le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle Et présentez brièvement la situation...

Oui, ce matin, hier, avant-hier... Il faut en choisir un et présenter la situation... Vous savez, je les vois ces élèves de façon fugace, en inspection. Chaque fois que je suis dans une classe, au bout d'un moment, je me promène et je vais discuter avec les élèves. Souvent, je m'attarde avec les élèves en difficulté, soit que je le savais avant de venir parce qu'on avait déjà parlé du cas de l'élève en CCPE etc... soit parce qu'on sent rend vite compte... A partir de là s'il ne faut pas trop approfondir le cas de l'élève, je peux en choisir un mais je veux quand-même vous dire avant que s'il y a une chose qui m'a interpellé depuis quatre ans que je suis inspecteur, c'est bien ça, voir ces gamins de cinq ans, de six ans en difficulté déjà à ce moment-là. C'est vraiment quelque chose qui m'a touché. De toutes les façons intellectuelle et affective, affective bien sûr, bien sûr... On réagit toujours devant des gamins perdus, qu'on sent complètement à côté de la plaque...

On sent que déjà à six ans l'école ne leur apporte plus rien, donc on réagit toujours de façon affective et puis après de façon intellectuelle parce qu'on a beau aujourd'hui tenir les discours qu'on veut sur l'école on sait bien qu'il est très facile de faire réussir 60 % des gamins, ce n'est pas compliqué mais ce qui est compliqué c'est de faire réussir ceux qui sont dans des situations comme ça. On se rend compte que c'est chaque fois une énigme... (...) Celui auquel je pense, c'est un des cas les plus lourds et c'est surtout un cas que j'ai eu à traiter moi. (...) Le cas était délicat, il est remonté jusqu'à moi, il a fallu faire un signalement au procureur etc... Un gamin, scolarisation à l'école maternelle à trois ans, très très, très agité. On remarque tout de suite ça. Quatre ans, pareil... Cinq ans, impossible de le garder dans une classe parce qu'ayant grandi ça posait des problèmes au plan de la sécurité avec ses petits camarades. Il a déjà fallu le changer d'école, il a fallu que j'intervienne, c'est à ce moment-là que je l'ai connu cet enfant, il a fallu que j'aie vu dans la classe comment ça se passait pour me rendre compte qu'effectivement il y avait danger pour les autres élèves. Donc on le change d'école, dans une école où il y avait juste une classe enfantine. Il se trouvait dans une classe où il était le plus petit, il ne risquait pas de trop agresser... Et puis ça se passait mal. Sur le plan des apprentissages, il était loin de pouvoir apprendre quoi que ce soit. Il lui fallait des soins, c'était un gamin qui avait de graves problèmes psychologiques et une famille qui refusait complètement de voir que l'enfant avait besoin de soins, elle cherchait des raisons mécaniques, elle ne voulait pas reconnaître qu'il y avait des raisons beaucoup plus profondes et beaucoup plus graves jusqu'au moment où l'attitude des parents c'était de déscolariser complètement l'enfant, de le garder à la maison et de dire "on l'inscrit au CNED". Est-ce qu'on continue à s'intéresser à cet enfant, à vérifier s'il a effectivement des cours, à imposer le CNED ? C'est un enfant de sept ans, déscolarisé, avec des soins très épisodiques... qui ne sait toujours pas lire. Et il est toujours dans les mêmes problèmes liés en partie je pense à une attitude surprotectrice de la maman. Donc nous on est allé jusqu'au procureur pour faire un signalement. Donc les services sociaux suivent l'enfant et sa famille... Au jour d'aujourd'hui, je pense que scolairement on n'y arrivera pas, pas sûr qu'il apprenne à lire un jour...

Est-ce que vous pouvez présenter maintenant un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il ?

Un seul ?... Je vais prendre l'enseignant qui avait cet enfant. Ce que je constate, c'est qu'à l'école maternelle et à l'école élémentaire aussi tous les enseignants qui ont des élèves en difficulté, non je ne sais pas si je vais prendre celui-là ... Je vais d'abord généraliser. Je pense vraiment que tous les collègues qui ont enfants en difficulté dans leur classe font vraiment toujours le maximum pour essayer d'aider le gamin. Ce n'est peut-être pas toujours vrai à tous les niveaux de la scolarité surtout quand le gamin grandit... C'est vrai que c'est plus compliqué... Enfin moi j'ai toujours remarqué notamment tous ces gamins qui sont en PEI, j'ai toujours remarqué un investissement fort des enseignants qui les avaient. Comment se comporte un enseignant en particulier ? Il fait en sorte que ça tourne, que ça roule... Il fait la classe et il fait ce qu'il faut pour que de temps en temps le gamin en difficulté il puisse lui apporter quelque chose. C'est un petit problème qu'on rencontre avec les enfants de PEI, c'est qu'on a beau fixer des objectifs au PEI, dire au collègue "Pour cet enfant-là, il n'y a pas d'objectifs au niveau des

apprentissages scolaires supérieurs à ça, ça et ça", ils se retrouvent toujours en difficulté, ils se sentent culpabilisés des non apprentissages de l'enfant alors que dès le départ, on a bien dit : "Vous ne pouvez pas de toute façon avoir des apports supérieurs à tel niveau"... C'est comme ça. L'attitude, hormis un grand dévouement, je ne sais pas quoi vous dire d'autre... Et une difficulté à accepter de mettre la barre plus bas pour certains...

Est-ce que vous pouvez définir ce que c'est qu'aider un enfant ?

Il y a une réponse institutionnelle, c'est bien défini dans les textes fondateurs du réseau d'aide, je ne vais pas pouvoir vous donner une autre réponse... On a l'aide qui se décline en plusieurs niveaux "restaurer l'estime de soi et l'envie d'apprendre", tant qu'on n'a pas réussi à régler ce problème-là, ça va être difficile de poser d'autres choses, ceci dit on peut restaurer l'estime de soi et l'envie d'apprendre dans des situations qui sont déjà orientées vers l'apprentissage et puis après avoir un travail très didactique et très technique par rapport à des difficultés d'apprentissage qu'il faut reprendre en faisant varier les méthodes, les procédures, en essayant de trouver une autre entrée, de donner une autre représentation de la notion qu'on veut faire apprendre à l'enfant. Aider un enfant, c'est tout ça à la fois mais ce n'est pas tout ça en même temps. On va avoir un diagnostic à faire et à partir de ce diagnostic on choisira sur quel registre il faut taper.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Elèves en difficulté, maîtres spécialisés, maître de la classe, école en tant que école à tel endroit dans telle ville et Ecole en tant que mission de l'Etat, ce n'est plus Ecole vraiment, c'est **service public** de l'Education.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Elèves en difficulté parce que ce sont eux qui en sont les bénéficiaires, s'il n'y a pas d'élèves en difficulté, il n'y a pas de réseau d'aides. Comme je le dis souvent aux collègues du réseau d'aide, l'objectif final, mais n'ayez crainte, on n'y arrivera pas, c'est la suppression de votre poste. Il faut quand-même commencer par-là. Après vous mettez ex aequo **maître spécialisé** et **maître de la classe**, ça c'est mon stade de réflexion, je crois qu'il faut qu'on travaille vraiment là-dessus, le maître spécialisé ne peut rien faire sans le maître de la classe et le maître de la classe ne peut rien faire sans le maître spécialisé. Il y a vraiment là un travail de collaboration à mettre en place qui me paraît fondamental, je vous dirais plus tard mes réserves par rapport à toute action qui amène à trop sortir les enfants de la classe. Ensuite j'ai dû dire **école**. En final, l'objectif du RASED c'est de travailler dans une école ou dans les écoles, dans toutes les écoles d'une circonscription, mais c'est de s'intégrer dans le travail de l'école. Au delà de "le maître spécialisé, le maître de la classe par rapport à l'enfant" ce sont les maîtres spécialisés, les maîtres de l'école par rapport au problème de l'ensemble des élèves en difficulté dans l'école. Donc je monte d'un degré et après je retombe forcément sur institution, l'Ecole de la République, le **service public** d'Education, son rôle c'est bien justement de proposer le patrimoine culturel à tous, sinon il n'y aurait pas besoin d'un service aussi important dans notre pays pour parvenir à prendre en compte les élèves en difficulté. L'institution a une responsabilité forte, qui doit être soulignée. Il y a une politique par rapport aux élèves en difficulté qui se décline d'abord au plan national et après, moi j'ai l'impression d'en décliner une petite à mon petit niveau avec la quinzaine de personnes qui sont sur ces fonctions-là

dans le secteur.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

La dernière personne de réseau, c'est une maîtresse E, il y a à peu près quinze jours en arrière... On est d'abord allé dans une classe de grande section maternelle où elle intervenait en collaboration avec la collègue de maternelle où la classe de maternelle fonctionnait en atelier et la collègue E prenait à tour de rôle selon les jours - cette semaine c'était un groupe, la semaine suivante c'était un autre groupe - un groupe d'enfants sur une tâche de production d'écrit avec des étiquettes sans avoir forcément copié ce qu'ils avaient fait, si à la fin ils écrivaient, on va dire sur une tâche de production d'écrit pendant que la maîtresse faisait un autre travail toujours sur une tâche liée au lire/écrire et l'ensemble des activités menées dans cette classe était bien sûr parfaitement liée et parfaitement élaborée en commun, ce qui correspond bien à ce que je vous disais avant. Et puis dans un deuxième temps, pour cette inspection, il s'agissait de cinq enfants de CP qui avaient des difficultés à... avoir envie d'apprendre à lire mais qui lisaient quand-même à peu près, qui n'étaient pas dans de grosses difficultés, qu'il fallait soutenir parce qu'il n'y avait personne pour les soutenir vraiment dans leurs apprentissages mais qui n'avaient pas de vrais problèmes de compréhension. Ils avaient des problèmes de motivation, d'attention, de concentration. Avec ces cinq élèves-là, c'était un travail plus destiné à poser des repères, à assurer un certain nombre de connaissances sur lesquelles tout le reste pouvait se construire, des repères d'espace et de temps, des repères de graphie de lettres, y compris des repères de numération, avec un jeu de dé...

Et quel avis, quel jugement avez-vous porté sur le choix de ces activités et la façon de les conduire par rapport aux enfants ?

Ça m'a semblé très pertinent.

Est-ce que, de la même manière, vous pouvez relater une inspection de maître G ?

La dernière, elle remonte à deux mois et demi, trois mois. Deux élèves de CP aussi... qui étaient au début de l'année, pas au moment de l'inspection, désinvestis du scolaire pour des raisons sociales du type de celles auxquelles j'ai fait allusion tout à l'heure : familles éclatées, pas d'image suffisante de l'école pour avoir envie d'apprendre et non pas de lire comme je vous l'ai dit tout à l'heure pour les gamins de E. Il fallait vraiment qu'on reconstruise chez ces gamins une image, quelque chose comme "c'est bien de réussir à l'école". Il y avait un gamin qui avait été débloqué peu de temps avant par le fait que le papa qui ne vivait plus avec lui était enfin venu voir la maîtresse et que le papa lui avait dit que ça lui ferait plaisir si le gamin travaillait bien à l'école. Il ne lui avait encore jamais dit, parce qu'il n'était pas là souvent. Là un travail très près du scolaire en fait. On mimait le scolaire en faisant du scolaire, en rééducation pour finir sur un travail plus symbolique à partir de dessins. Au début, on était sur du très scolaire, avec un petit cahier, la date du jour etc., sans objectif pédagogique... si pour les enfants mais ce n'était pas l'objectif du maître G, c'était simplement être dans une situation scolaire, rester quelques minutes sur un travail scolaire. Il y avait deux élèves, il y avait interaction, on regardait le travail de l'autre etc. Et puis après on glissait sur le symbolique à partir d'un dessin - à chaque séance il y avait systématiquement un dessin - où, ça je l'ai vu le jour

où j'y étais mais la collègue a pu me dire que souvent les mêmes thèmes revenaient avec les enfants. (interruption téléphonique longue)

La différence apparente entre les activités proposées par le maître E et celles proposées par le maître G me semble très ténue. A partir de votre expérience comment pouvez-vous caractériser la différence de fonction entre maître E et maître G ?

En dehors d'une définition officielle je n'en suis pas capable. J'ai bien compris la différence (nouvelle interruption téléphonique)

Je vous demandais de définir la différence entre la fonction de maître E et celle de maître G mais en dehors d'une définition officielle et vous me disiez que ça vous semblait difficile...

Oui, ça me semble difficile parce que j'ai demandé aux maîtres spécialisés de la circonscription d'avoir une démarche qui aille beaucoup plus vers les classes, vers les instits pour avoir vraiment un travail en commun y compris un travail dans les classes. Autant les maîtres E acceptent même si c'est difficile, il y a une relation à établir avec le collègue, il faut faire accepter au collègue de vous laisser rentrer dans la classe... Autant les maîtres G ne sont pas d'accord, me renvoient aux textes en disant "nous notre travail, c'est un travail très individuel, centré sur l'enfant, et en fin de compte, ça, on ne peut pas le faire dans la classe parce que quelquefois l'enfant a des réactions qui font que ça ne peut pas se passer dans la classe, que la classe n'est pas un milieu suffisamment intime pour pouvoir supporter ça"... C'est vrai que ça pose les limites du travail du maître G par rapport à un travail complètement hors du champ scolaire par un psychologue. Donc moi, la question que je me pose souvent, je vois très bien ces enfants et je ne conteste à aucun moment le besoin qu'ils ont de soins. La question que je me pose, c'est : jusqu'où va la mission de l'institution scolaire et où commence la mission des institutions thérapeutiques ? A partir du moment où les maîtres G sont des gens de l'Education Nationale qui travaillent dans le cadre scolaire, je dis "essayez de faire en sorte que votre action puisse s'intégrer vraiment dans l'action de tous les jours des instits dans les écoles parce que vous êtes quand même dans le système scolaire et vous n'êtes pas là pour sortir les enfants de la classe avec les effets qui ont été dénoncés, vous connaissez très bien les rapports là-dessus, les effets de marquage, le fait de sortir de la classe, l'enfant va encore perdre un petit peu de ce qui s'est passé dans la classe alors qu'on veut l'aider à s'intégrer à ce qui se passe dans la classe". C'est une position paradoxale, une relation dialectique en fin de compte. Je crois que c'est le mot, c'est-à-dire qu'on va faire un travail en dehors de la classe pour l'aider à s'intégrer dans la classe, mais pour faire ça, on va le sortir de la classe. Ceci étant dit, la distinction entre le E et le G, oui. Le G est sur le registre des comportements psychiques nécessaires à l'entrée dans le scolaire. Le E est dans les procédures d'apprentissages du scolaire. Mais si le G travaille sur les conditions psychiques d'entrée dans le scolaire, il y a bien un moment où on n'apprend pas à apprendre sans rien apprendre, on ne rentre pas dans le scolaire sans faire du scolaire. Dans l'exemple que je vous ai donné de ma dernière inspection il y avait un travail tout à fait scolaire mais dont l'objectif et les fondements n'étaient pas le travail scolaire, c'était bien avoir une attitude scolaire. Donc je fais bien la différence...

Quelles distinctions faites-vous entre le travail du maître de la classe et celui du

maître E ?

C'est vrai que c'est... Je pense qu'ils ont les mêmes missions, qu'ils vont à la rencontre l'un de l'autre sur deux types d'action sachant que dans un cas ce qui est minoritaire chez l'un est majoritaire chez l'autre. Tout enseignant a à prendre en compte des objectifs d'apprentissage pour tous les enfants confiés à l'école et puis à partir de là dispenser des stratégies d'enseignement / apprentissages, proposer des activités qui vont permettre de construire à l'école des notions, des comportements intellectuels. Et puis chemin faisant, on sait très bien que les élèves apprennent à des vitesses différentes selon des chemins différents. Pour certains cela va tout seul ou relativement bien, et pour d'autres il faut apporter des aides, des remédiations, il faut prendre des chemins détournés. Je pense que tout enseignant a à faire les deux. Sauf que l'enseignant de la classe, il a majoritairement à faire avancer sa classe et dans des temps de soutien à s'occuper des élèves qui sont en difficulté alors que le maître E doit s'occuper des élèves en difficulté mais ne pas perdre de vue qu'il est lui aussi enseignant et qu'il peut avoir lui aussi un regard sur la façon dont avance l'ensembles des élèves d'une école ou des écoles où il intervient. C'est pour ça que je trouve très bien qu'à certains moments ils soient eux aussi sur la classe complète.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous retiendriez pour les caractériser ?

ça va devenir difficile vos cinq mots... vous allez me demander la même chose pour maître G... (rires) Vous pouvez noter pour maître G en même temps parce que je vous donnerai les mêmes... **enseignants** pour les deux, **processus d'apprentissage**, les deux, **procédures d'apprentissage** les deux, **processus psychique** pour le maître G, **classe** pour maître E et **partenariat** pour tous les deux.

Pouvez-vous développer ces associations d'idées dans la ressemblance et dans la différence que vous avez introduites ?

La différence, c'est ce que je viens de vous dire. J'ai introduit processus psychique pour bien signifier qu'au-delà des processus intellectuels qui fonctionnent dans tout type d'apprentissage, il y a sous-jacents des processus psychiques qui fonctionnent chez tout le monde mais qui posent plus problème chez des élèves pour lesquels on a défini qu'une aide rééducative, de type G était indispensable. Parallèlement j'ai rajouté le terme de classe pour le maître E, même si je suis partisan de ce qui s'est passé ces dernières années, c'est-à-dire que des classes d'adaptation fermées on est passé à des classes d'adaptation ouvertes, il reste quelqu'un qui travaille dans le contexte de classe, ce qui n'est pas forcément le cas du maître G même si je pense que pour être bien au contact de ce qu'il fait il faut aussi qu'il aille dans les classes mais sûrement pas de la même façon que le maître E. Il ne faut jamais que le maître E oublie qu'il est dans des procédures où on va jouer sur les interactions entre les enfants. Là où l'interaction joue le plus, c'est bien dans la classe même si elle joue aussi dans les petits groupes de quatre ou cinq.

Est-ce que le facteur âge intervient pour une indication de type E ou G ?

Dans les faits, oui. Est-ce qu'on a raison ? Je ne sais pas. Oui, c'est vrai que les maîtres G sont plus souvent sur des moyennes et grandes sections, les maîtres E sont plus sur des grandes sections, des CP et des CE1 parce qu'on a de façon un peu

cartésienne décrété qu'il fallait d'abord installer les processus psychiques qui permettent de rentrer dans les apprentissages et qu'après on pouvait travailler sur le fonctionnement technique des apprentissages. Est-ce que c'est pertinent ? Je ne sais pas. En ce qui nous concerne, il y a une question d'urgence et de plan de travail parce que c'est aussi ça qu'il faut faire à un moment donné. Nous, on l'a fait cette année. J'ai demandé aux collègues psy, maîtres E, maîtres G de faire le tour de toutes les écoles, l'inventaire de tous les élèves en difficulté et puis après qu'est-ce qu'on fait de tous ça ? On essaie de ne pas trop répondre : "On a repéré des élèves en difficulté, on le sait mais on n'est pas assez nombreux pour y répondre" parce que c'est la réponse qu'ils ne peuvent pas entendre même si c'est vrai parce que les élèves ils les ont bien. Il y a aussi le problème de l'urgence. S'il faut récupérer un certain nombre d'élèves qui n'ont pas mis en place des comportements satisfaisants sur un plan scolaire, peut-être effectivement est-il prioritaire de le faire chez les plus jeunes parce qu'on peut espérer régler complètement le problème. Je ne veux pas dire qu'on va sacrifier les plus âgés mais il y a un peu de ça.

Existe-t-il des glissements de pratiques entre maître E et maître G ?

Oui, oui. C'est clair.

C'est fréquent ?

ça devrait l'être plus.

*Les glissements de pratique devraient être plus fréquents, c'est bien ça ?
Qu'entendez-vous par-là ?*

J'entends par-là que si un maître E est face à un enfant qui a des difficultés qui ne sont plus du tout scolaires, il faut qu'il puisse répondre. Il ne faut pas qu'il soit obligé d'aller chercher son collègue. Ou s'il se rend compte que vraiment ça devient massif, on peut imaginer... vous êtes bien placée pour le savoir, l'arrêt d'une aide ça ne se fait pas comme ça à la va-vite parce qu'il a repéré que la difficulté relève de son collègue. De même un maître G qui voit l'élève progresser, il faut bien qu'il soit capable à un moment... l'inspection que je vous ai racontée tout à l'heure c'était des élèves de CP qui avaient d'énormes progrès depuis le début de l'année et on était aux vacances de février. Bon, c'est le rôle de la collègue, dans la mesure où elle a levé un certain nombre d'inhibitions, de travailler après sur des problèmes de lecture. Il faut qu'elle soit capable de le faire. Et elle est capable de le faire, elle a fait un CP pendant plusieurs années.

A votre avis, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle et pourquoi ?

Non, non, vous ne m'aurez pas là-dessus, je ne me prononcerai pas... (rires)

Selon vous, le système d'aide tel qu'il existe aujourd'hui est-il satisfaisant ?

(soupir) ... Dans sa conception, dans sa définition, dans ses outils, dans ses orientations, grosso modo oui. Après on peut toujours discuter sur les moyens. On manque toujours de moyens de toute façon. On peut toujours avoir des interrogations sur les spécificités. Je ne suis pas bien pour les spécificités... Il est insatisfaisant pour ce que j'en vois, c'est-à-dire c'est une notion que j'aborde souvent dans mon métier, il y a une caractéristique de notre métier dans le monde productiviste dans lequel on vit, il faut quand-même souvent repréciser quelque chose. Le matériau sur lequel on travaille, c'est un matériau humain. On peut être dans la même catégorie que les médecins... ce qui veut

dire que le sujet auquel s'adresse notre action est un sujet humain, un individu en tant que tel, avec sa personnalité, quelque soit son âge, quels que soient ses problèmes, ça reste un individu unique, avec ses envies, ses pulsions... Donc on ne peut pas raisonner avec un matériau humain comme on raisonne avec un matériau inerte voir même animal. On ne peut pas raisonner de la même façon parce qu'il y a le psychique qui intervient en plus. A partir de là on ne peut pas imposer au personnel enseignant la notion d'obligation de résultats. On ne peut que lui imposer la notion d'obligation de moyens. Quand je vais dans une classe, je vérifie si l'enseignant a bien mis en oeuvre tous les moyens qu'il me paraît indispensable de mettre en oeuvre pour assurer la réussite de ces élèves. Si ses élèves ne réussissent pas, je ne lui reprocherais pas s'il a mis en oeuvre ces moyens. On pourra toujours discuter sur l'adéquation des moyens par rapport aux problèmes que rencontrent les élèves mais on ne peut pas lui reprocher de ne pas avoir réussi. On peut lui reprocher de ne pas avoir mis en oeuvre les moyens ou de ne pas avoir suffisamment réfléchi aux moyens qu'il utilisait ou d'avoir pris simplement un manuel... un manuel, non parce que le champion qui a fait le manuel, il ne connaissait pas le gamin. C'est cette notion d'obligation de moyens, d'obligation de résultats qui me paraît importante. Est-ce que le système est efficace ? pour les gens que je vois travailler depuis trois ans, je pense que tout le monde répond positivement à l'obligation de moyens. L'obligation de résultats, je ne suis pas inspecteur depuis assez longtemps pour en juger... y compris dans cette circonscription. Le rapport Gossot, je viens juste de le recevoir, je ne l'ai même pas lu... il y a eu un travail là-dessus, je ne connais même pas les conclusions...

Tout à l'heure vous aviez l'air d'envisager de façon favorable un glissement de pratique entre E et G. Est-ce que vous pourriez aller jusqu'à concevoir une fonction unique qui pourrait proposer les deux types d'aides E et G ?

Vous savez comme moi que c'est dans les cartons du ministère ça...

Justement j'aimerais connaître votre position sur la question...

Je vais me faire arracher les yeux par les G si je dis que... je pense qu'une même personne peut assurer les deux fonctions... Déjà que les rééducateurs avaient déjà hurlé quand on avait dit qu'on pouvait remettre dans une même fonction la psychopédagogie et la psychomotricité... C'est vrai qu'il y a une approche spécifique, la preuve c'est qu'il y a une formation qui est spécifique. Est-ce que c'est une preuve ? Je ne sais pas... en tout cas, on a jugé bon de faire une formation spécifique. Parce qu'après on peut remettre en question aussi les psycho scolaires, non, sûrement pas les psycho scolaires, leur boulot est bien mieux défini.

Quels seraient les avantages d'une fonction unique ?

Les avantages, c'est d'avoir une intervention polyvalente sur les enfants quel que soit le problème de l'enfant. C'est ça l'avantage, c'est surtout le refus de se sentir obligé de cataloguer un enfant dans un problème ou dans l'autre et de se donner les moyens de travailler autant sur un volet que sur un autre, en fonction de la façon dont se comporte l'enfant. Voilà c'est ça les avantages. Ceci dit vous ne travaillerez pas avec la définition du travail de type rééducatif avec un groupe de sept enfants. A partir du moment où vous en avez mis sept dans la salle, vous ferez bien une aide de type E et pas une aide de type G. A partir du moment où vous en avez deux dans la salle vous pouvez faire une intervention

de type E ou G. Maintenant est-ce que tous les G sont capables de faire des interventions de type E, j'en suis persuadé ou alors c'est qu'ils n'ont pas été enseignants avant. Est-ce que tous les E sont capables de faire une intervention de type G ? non, je pense que non, il faudrait effectivement travailler... comme je vois très très bien... ce qu'on peut faire en rééducation de type E, je suis un observateur attentif et à l'écoute. Devant une intervention de type G, je ne dis pas que j'en maîtrise tous les... Je dis même que je n'en maîtrise pas du tout les tenants et les aboutissants.

Est-ce que vous voyez des inconvénients à cette fonction unique ?

La difficulté de la tâche pour la personne. Et de sa formation. On va avoir des difficultés à caser une formation qui tienne la route pour voir tout ça, ou alors on va supprimer la formation de type E et on ne va faire que la formation G et on va dire aux gens : "Vous pouvez faire du E parce que voilà, en fin de compte, c'est faire la classe"...

Est-ce que vous pouvez imaginer aussi une formation plus qualifiante ?

On va faire la formation en alternance en plus maintenant... quand on s'adresse à des enseignants qui ont de l'expérience, je pense qu'il faut faire les deux. Il faut prendre du temps pour faire le théorique et il faut le temps de... il faut une formation en alternance pour faire le pratique. Est-ce qu'il faudrait faire une formation de type tronc commun, quoique même en alternance on est souvent loin du terrain. On est cinq semaines en tout et pour tout sur le terrain. On doit pouvoir faire du théorique dans ces conditions-là, on n'a pas le souci quotidien de sa classe... Plus long ? On forme les inspecteurs en un an maintenant... avant c'était deux ans. J'ai bien le sentiment que la première année, j'ai continué à me former... Il aurait bien fallu deux ans comme c'était le cas avant ...

Vos réseaux fonctionnent-ils véritablement en réseau ?

J'ai la prétention de dire que oui. J'ai beaucoup travaillé avec eux et la seule chose que j'ai essayé de faire c'est ça, c'est que ce soit des réseaux.

Et comment concevez-vous votre rôle dans cette dimension-là ?

Coordonner le travail des gens, essayer d'avoir une approche globale, on pourrait dire systémique de l'ensemble des écoles, de l'ensemble des personnels dans les écoles, de l'ensemble des élèves et puis à partir des moyens dont on dispose dans le réseau de voir toutes les tâches, les tâches de repérage, de dépistage, jusqu'aux tâches de mise en oeuvre des aides en passant par les tâches de régulation, de rencontre avec les équipes. Mon rôle chaque année, c'est de vérifier quatre pages sur le travail du réseau d'aide dans les écoles, et que les écoles sachent qui c'est, sachent qui c'est, sachent ce que c'est qu'un maître E, qu'un maître G... Ce n'est pas évident jusqu'à l'année dernière. L'année dernière on a eu l'idée de travailler sur le contenu et puis, je me suis rendu compte que ça a eu un autre effet qui a été très positif. Toutes les écoles ont eu en début d'année scolaire une concertation sur le thème exclusif "les élèves en difficulté dans notre école"... On les repère, qu'est-ce qu'on peut faire, nous dans les classes, nous équipe de maîtres dans l'école - échange d'élèves -, nous équipe d'école avec l'équipe de réseau d'aide qui intervient sur la zone de notre école et nous équipe d'école, équipe de CCPE si jamais on fait l'analyse que le gamin en question il faut l'orienter. Voilà le thème d'une réunion qu'on a fait dans toutes les écoles de la circonscription. A chaque fois le réseau d'aides était

représenté par au moins deux personnes, parfois trois (E, G, psy)... ça a aboutit au fait qu'enfin on savait ce que c'était que les gens du réseau et quelles étaient les fonctions du E et du G... ça a abouti aussi au fait que chaque école a pu faire un inventaire précis des gamins et on a pu avoir un projet quasiment pour chacun de ces élèves même si quelquefois on souhaitait de l'aide et on a dit : "Oh, non, vous allez peut-être bien traiter le problème dans la classe..."

Quel temps y consacrez-vous, en volume horaire annuel ?

Deux réunions, une en début d'année et une en fin d'année de trois heures chacune. Depuis que je suis arrivé dans cette circonscription, on a fait une voire deux animations pédagogiques sur le thème de l'aide, de deux trois heures chacune, à chaque fois j'y suis bien sûr... Toutes les CCPE, toutes les psy y sont et on est bien sur le thème des élèves en difficulté... ça fait une par mois et ça dure la plupart du temps six heures... En tout cas les maîtres de réseau font partie des gens que je connais très, très bien dans l'équipe des collègues... ça doit bien vouloir dire quelque chose, que je les rencontre plus souvent...

Pouvez-vous relater une action exemplaire positive ou négative conduite par le RASED ?

Ce que je viens de vous dire à l'instant sur les réunions de début d'année dans chacune des écoles, je sais que ça a été fait de façon exemplaire dans les écoles du nord de la circonscription, parce que là ils n'étaient que trois et le courant passait bien entre eux... Ils se sont tapés des réunions tous les soirs pendant quinze jours.. Ils sont allés au bout des discussions... ça a duré parfois jusqu'à onze heures alors que ça commençait à cinq... Là vraiment ça a été reçu par les collègues comme "On n'avait pas de réseau d'aides jusqu'à présent, ça y est, on en a un..."

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Pas du tout.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

Pas du tout.

En avez-vous une petite idée ?

Oui, pour les E comme pour les G, on ne peut pas ne pas passer par les auteurs affirmés en ce qui concerne les processus d'apprentissages, la psychogénétique, Piaget, Bruner, Vygotsky, les néo-piagétiens sur Genève, ça forcément ensuite travailler sur quelque chose plus socio ou Sciences de l'Éduc, Perrenoud, Meirieu, Develay. Je mettrais ça dans une deuxième liste. Chez le volet psy, je ne connais pas grand-chose, je suis sûr qu'il y a à lire quelque chose sur une approche plus psychanalytique des problèmes... Bettelheim, ça doit être vieux maintenant...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Bonheur, plaisir, savoirs, trouver sa place dans la société... socialisation.

Pouvez-vous développer un peu ?

L'école, elle est là pour former un être humain, un être social, un individu apte à s'insérer dans une société donnée, c'est d'abord l'être humain, donc c'est d'abord **être capable de bonheur**, il faut que ça se passe dans des conditions... maintenant avec des méthodes actives, dans une **école de plaisir** donc je ne vois pas comment apprendre sans apprendre dans le plaisir, ça ne veut pas dire qu'on s'amuse forcément, mais c'est amusant d'apprendre, ça on le constate tous les jours quand on est dans les classes, c'est très amusant d'apprendre même si comme des ânes on fait toujours, on s'amuse toujours à dire aux élèves dans le langage courant : "Ah c'est bientôt les vacances, tu es content..." "Oui, oui, je suis content..." Ils disent toujours "je suis content", c'est un conformisme social, alors qu'on sait très bien que les élèves sont bien mieux à l'école qu'en vacances... Et puis les bambins ils sont très heureux à l'école, ils apprennent. Donc bonheur, plaisir, **savoirs**... le plaisir c'est bien le plaisir qui fonctionne non pas tout seul mais par rapport à quelque chose, par rapport à être capable de savoir. Et puis il ne faut quand-même pas oublier que le rôle de l'école c'est de développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être mais je mets tout ça sous le terme de savoirs. A partir du moment où on a formé un citoyen, un individu, avec ses aptitudes intellectuelles, ses aptitudes affectives, relationnelles, c'est bien par rapport à des perspectives dans un type de société donnée et dans le type de société dans lequel on vit jusqu'à présent, il y a des fonctions sociales. Après l'école, les gens rentrent dans des fonctions sociales, qui sont en général définies par le travail, on voit que ça pose quelques problèmes aujourd'hui mais c'est ça... à partir de la formation de l'individu et du citoyen, derrière, il y a bien une formation d'un individu qui a un rôle social dans la société donc ça, ça renvoie plus à une formation professionnelle et **socialisation**, ça renvoie au citoyen même si j'étais un peu plus sur l'individu quand je disais bonheur, plaisir, socialisation c'est plus sur le citoyen.

Maintenant, pour ouvrir la réflexion et sortir du champ spécifique des spécialisations E et G, je vais vous poser la question suivante : Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Je l'ai écrit ça, l'année dernière quand j'ai lancé cette façon de travailler sur une réunion annuelle dans l'école, l'aide aux enfants en difficulté. L'aide, elle intervient, vous m'avez dit les aides ou les aides aux enfants en difficulté ?

Les aides...

Vous ne précisez pas et vous avez raison, tout enfant a besoin d'aide. Tout élève a besoin d'aide. L'enseignement ce n'est pas quelque chose de monolithique. Il y a forcément un passage magistral, ce n'est pas la peine de le nier, ce serait une erreur, il y a un passage magistral qui n'intervient pas forcément tout de suite d'ailleurs. Au début il y a le projet, je me mets en projet pour faire quelque chose, il y a une activité des élèves, il y a des problèmes rencontrés et puis il y a bien un moment où il faut les surmonter. Donc il y a une phase magistrale qui reprend les choses et puis après il y a une phase de maturation... Meirieu l'a bien défini dans ses ouvrages et puis une phase où on va stabiliser tout ça. Dans cette phase de stabilisation, les enfants ont besoin d'aide. Alors plus ou moins forte mais ils ont besoin d'aide... ça peut être de donner des activités d'entraînement, de renforcement, qui vont stabiliser un savoir-faire. Je prends un ballon, je le lance dans un panier, il rentre ou il ne rentre pas. Il va bien falloir que je répète plusieurs fois même si je suis arrivé à peu près tout de suite à faire un geste qui

correspond au geste que je veux, il va falloir que je répète plusieurs fois pour que mon geste soit parfaitement efficace. Pour tous les apprentissages, ça va être du même tonneau, c'est-à-dire qu'à partir du moment où il y a eu les phases de découverte, les phases de structuration d'une conduite intellectuelle ou motrice, il y aura forcément des phases d'entraînement pour stabiliser une connaissance. Et à ce niveau-là les gamins ont tous besoin d'aide. L'aide, elle peut se satisfaire de l'école qui se déroule tout à fait habituellement mais elle peut avoir besoin d'une phase de remédiation mise en place par le maître dans la classe, sous forme de groupes de besoin en fonction des déficits repérés et puis il y a des moments où il faudra sortir de la classe ou plutôt faire rentrer quelqu'un d'autre dans la classe et puis à d'autres moments il faudra qu'il sorte de la classe avec des élèves et puis il y a des moments il faudra qu'on enlève complètement l'enfant de la classe parce qu'il faudra le mettre dans un établissement spécialisé et puis voilà... Tous les stades existent. L'aide oui, de la plus simple à la plus lourde, la plus lourde étant celle où on enlève l'enfant du système scolaire.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

C'est une question politique ou pédagogique ? Il y a plusieurs avenir possibles... ça dépend tellement des décisions politiques...

On entend parler d'une réforme. Comment l'envisagez-vous ?

On peut imaginer deux évolutions dont une qui n'en serait pas une, mais davantage un statut quo, qui serait de conserver les équipes spécialisées disponibles où je pense que l'on va rendre les interventions plus polyvalentes qu'elles ne le sont ou alors l'éclatement complet et la mise à disposition de ces personnels dans les écoles.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Ah non, non... Vos questions faisaient suffisamment le tour pour que je vous dise tout ce que j'avais à dire...

Une dernière question, facultative... En quoi la fonction d'inspecteur est-elle importante pour vous ?

J'ai eu la chance dans ma carrière professionnelle de toujours pouvoir m'investir dans des projets forts. Formation de prof d'EPS, quelques mois pour arriver dans une situation stable dans la ville où j'avais grandi, pas dans le nord de la France, prof en collège, retrouver un camarade de lycée, un démarrage dans la profession avec plein d'idées, plein de projets, juste après 68. (...) Mise en oeuvre des projets pour lesquels j'avais choisi ce métier-là. Deux ans de coupure parce que j'avais réussi un concours qui me permettait de faire des études supérieures sur un thème de mon choix "La polyvalence de l'instituteur comme un obstacle à l'enseignement de l'éducation physique à l'école élémentaire". Retour dans mon collège d'origine. Bon investissement dans mon boulot avec notamment la mise en place de la formation continue des profs d'EPS au niveau de la MAFPEN et puis quelques missions à l'inspection académique. Après changement complet de fonctions, conseiller pédagogique, formateurs d'instit avec une tâche qui va devenir très importante, organisation des classes de découvertes. Après avoir fait ça, au bout de 6 ou 7 ans (...) après avoir côtoyé beaucoup d'IEN, je me suis dit que c'était un boulot qui allait me plaire du fait des relations avec les instit, 260 à peu près, c'est le

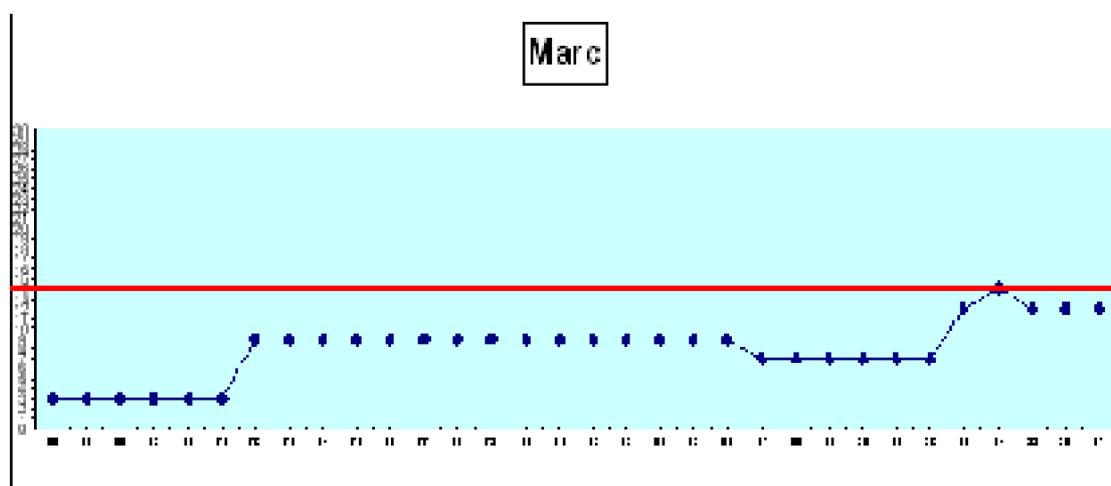
nombre d'élèves que j'avais en EPS... Tout ça pour vous dire que j'ai toujours eu la chance de pouvoir m'investir dans la fonction qui était la mienne et puis de pouvoir rebondir sur des choses similaires sur un rythme d'à peu près 7 ans qui me paraît... En sept ans, on a le temps de faire pas mal de choses... Et j'ai trouvé dans le métier d'inspecteur tout à fait ce que j'y cherchais (...) un gros pôle relationnel, un contact toujours fort avec la pédagogie (...) même s'il a fallu surmonter le problème de la polyvalence (...) J'essaie de lire, de me tenir au courant, de tout aborder par l'entrée de la transversalité quelle est la procédure pédagogique qu'on a utilisé... Et après quel que soit le problème didactique avec une analyse fonctionnelle on arrive à voir l'essentiel (...) Le boulot, c'est essentiellement renvoyer aux instit une image sur leur travail, avoir un regard sur ce qui se passe et après faire le lien entre ce qui se passe réellement dans les classes, les nécessités de la formation et la mise en oeuvre d'actions de formation puisque c'est nous qui les pilotons en allant chercher les ressources où elles se trouvent... C'est un travail qui me paraît intéressant...

Entretien E04 Marc

Age : 51 ans

Profession : IEN

Diplômes : Deug STAPS (Sciences et techniques, activités physiques et sportives) (91), Licence STAPS option enseignement (92), Maîtrise STAPS option didactique (93)



Marc : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h juste, à la demande de l'intéressé. Discussion qui s'est poursuivie après l'enregistrement.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Je parlerai de souffrance, de problèmes, de complexité... difficultés et solutions.

Je vais vous demander maintenant d'expliquer le choix de chaque terme...

Souffrance parce que derrière, il y a un problème d'échec.. d'échec par rapport à ... si on est sur des questions comportementales, on n'est pas bien dans son corps, on est en difficulté par rapport à sa famille, je dirais d'une façon générale par rapport aux autres... et mine de rien ces aspects comportementaux font que ça crée de la souffrance et puis la souffrance aussi par rapport aux apprentissages. Si ça relève de difficultés d'acquisition de savoir, l'enfant considéré n'est pas dans la norme donc, ça ne peut pas ne pas laisser de traces pour le moins affectives. Le deuxième mot **problèmes**, parce que forcément ça vient d'un certain nombre de problèmes qu'il n'est pas toujours facile d'identifier. C'est-à-dire... dès qu'on a des difficultés, c'est des problèmes relatifs à la maîtrise de la langue, relatifs à son vécu personnel dans sa famille donc des problèmes de tous ordres et qu'il n'est pas toujours facile d'identifier, c'est pour ça que j'ai dû dire le mot **complexité**. La complexité c'est justement que l'ensemble de ces problèmes, ce n'est pas toujours facile de les mettre en cohérence, de faire des liens entre eux et c'est ce qui rend la tâche de l'institution scolaire, en particulier des enseignants, difficile... parce que bien souvent dans la complexité, on y rentre difficilement, on n'a pas toutes les données et ensuite, c'est ce qui fait la spécificité de la complexité, c'est qu'on ne peut pas toutes les mettre en réseau, quand bien même on les aurait toutes, mais ce n'est même pas le cas. J'ai dû dire **difficultés** après. Eh bien tout ça, l'ensemble de ces trois premiers mots se conjugue avec difficultés. C'est difficile. C'est difficile de repérer tout ça, de bien comprendre et puis d'apporter des **solutions**. J'arrive au dernier mot. Mais en même temps, on est obligé d'être optimiste parce que dans la complexité et dans les difficultés, dans les problèmes rencontrés, dans la souffrance qui est forcément quelque part dans ces questions-là, eh bien, il y a des solutions. L'institution mais aussi en dehors de l'institution, la famille, des relais médicaux, sociaux, psychologiques divers font qu'un certain nombre de solutions sont globalement trouvées. Des enfants, chez lesquels on a repéré ces différentes difficultés, quand le diagnostic est bien fait, quand ils sont pris en charge de façon cohérente, c'est-à-dire que ce qui est mis en place va dans des logiques d'apprentissage par ailleurs avec les maîtres, quand ça va en cohérence avec le discours de la famille, c'est-à-dire la valorisation des réussites de ces enfants-là - parce que les enfants en difficulté réussissent quelque part - quand tout ça peut être mis en cohérence, les solutions apparaissent et des réussites objectives sont repérées. Voilà un peu explicités ces cinq mots.

Est-ce que vous pouvez chercher le visage d'un enfant en grave difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et puis présenter ce qui se passait autour de cet enfant ?

On va dire, il y a deux types (...) : celui qui est dans des difficultés comportementales et très souvent ça se manifeste : il ne va pas rester en place, il va être perturbé au sens où il ne va pas rentrer dans la logique d'apprentissage et qu'il va ici ou là perturber, être dans des attitudes d'inattention, de bavardage...

Est-ce que vous avez un cas précis à raconter ?

Il y a un deuxième type aussi... Les cas précis, on en rencontre... A midi, je suis allé

dans une école pour plusieurs raisons. Les maîtres mangeaient et ils m'ont apostrophé, interpellé comme on dit aujourd'hui et m'ont dit : "là qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse ?" Parce que moi quand j'inspecte, j'en vois qui sont bougeons mais je n'ai jamais eu de cas spectaculaires. Voilà, ils m'ont fait la description d'un enfant qui - justement je leur ai dit : "n'oubliez pas qu'il souffre"- est dans une situation familiale très difficile, elle s'est compliquée depuis les vacances de Pâques ça a rejaillit à l'école et il est intenable. Je vais vous décrire ce que j'ai entendu à midi : non seulement il se lève - ce n'est pas grave de se lever - mais il quitte la classe, il faut le rattraper, il part en courant, il menace de sauter par la fenêtre, il se fait vomir devant tous les autres, il agresse bien entendu les autres et surtout le fin du fin, la résultante de tout ça, à aucun moment il est intéressé par les activités scolaires... Actuellement, quasiment il se met en danger dans la mesure où quand il se met à partir comme ça subitement de la classe et qu'ils le récupèrent dans l'escalier, il pourrait se passer un accident, et puis surtout il met en danger les autres, c'est-à-dire qu'il a un comportement agressif en classe, il se lève, il va donner un coup de poing, évidemment, on est très attentif, on ne lui donne aucun objet qui pourrait couper et puis pendant la récréation, il faut sans arrêt interdire, punir et ça conduit à ce que les maîtres sont usés, fatigués, dans une école en grande difficulté et ils se le passent en attendant quoi ? C'est un enfant dont la famille bénéficie d'une mesure d'AEMO, bien sûr qu'on a signalé cette aggravation du comportement depuis Pâques, la rééducatrice l'a repris, la psychologue s'occupe du dossier, il va être présenté à la CCPE du 16 juin et j'ajoute, je leur ai conseillé devant ces actes de violence de saisir le procureur de la République. Dès l'instant où ce comportement met en danger sa propre sécurité et celle des autres, d'abord il faut le sortir du système parce que ce n'est pas une solution de le promener d'une classe à l'autre. Et en plus c'est sûrement nocif - ça revient au problème de complexité des situations - parce que chez lui la maman était en conflit avec le père, elle est partie... il est gardé par le père mais ça n'a duré qu'un mois maintenant il est gardé par des amis... et donc même à l'extérieur de l'école on pense qu'il est en danger. Premier cas de figure, voilà la description de ce qu'on m'a dit à midi, c'est tout frais, un enfant qui s'appelle Sophiane. Puis le deuxième type, ceux-là je les vois bien, ce sont ceux qui ne participent pas et qui sont bien sur des questions de rapport au savoir. Ils sont passifs, non partie prenante, assez souvent je vais les interpellé. Je leur dis : "Tu ne travailles pas toi ? Comment ça se fait ? Le maître a donné un exercice, tu ne veux pas le faire ? etc." Et très souvent ils se ferment et j'ai une réponse assez fréquente : "Je ne comprends pas". "Je sais pas faire, je ne comprends pas". Je dis : "Pourquoi tu ne demandes pas au maître ?" Il y a une sorte de désespérance, ils sont enfermés dans un mutisme, ils savent que dans cinq, dix minutes, un quart d'heure lorsqu'il faudra faire le point, ils n'auront rien à dire et que ça fait qu'ils sont dans la spirale de l'impuissance apprise, je me permets l'expression, mais c'est cette idée de "on n'y arrive pas". Voilà les deux types... (...) Une fois déclinées, les choses ne sont pas tranchées comme ça. C'est-à-dire que bien souvent celui qui a des problèmes de comportement, ça rejaillit sur les acquisitions scolaires et il n'a pas trop envie d'entrer dans les apprentissages et inversement, le passif dont je parlais tôt ou tard, soit ça va être la résignation complète dans une certaine forme de mutisme, soit ça va se dégrader et le gentil qui reste sans rien dire va devenir plus ou moins trublion dans la classe... Ce que je veux dire par là c'est que ça se cumule avec mon expérience de CCPE que j'ai présidé pendant les trois dernières

années, dans la mesure où les CCPE, c'est vraiment la description de ces difficultés, présentées par le maître de la classe, par une équipe éducative au sens large, c'est-à-dire avec le psychologue, le médecin, éventuellement l'éducateur qui suit l'enfant et parfois la famille, et ce n'était que des cas difficiles de la nature du premier que j'ai décrit, pour lesquels on proposait des orientations. Et là on est un peu faible parce que tout à l'heure je vous ai parlé des solutions à l'interne - quand la situation n'est pas trop grave, on essaie de réussir - mais quand la situation est un peu plus grave et que ça nécessite une scolarisation spéciale, spécifique, dans un établissement, là on voit la difficulté parce que, je parlais de la CCPE, j'en sortais toujours malade parce que, parce que... bien souvent on proposait par défaut. Une fois sur deux - c'est la situation dans le département - c'est que les propositions d'orientation dans les établissements spécialisés... y'a pas de place... une fois sur deux. Donc on sait que la situation est difficile pour cet enfant, que la solution qu'on propose, on a une chance sur deux pour qu'elle soit annulée. Dans les cas de grande désespérance, ça se complique...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

(...) Le réseau, comment dire, je travaille relativement bien avec eux, je leur reconnais une place importante dans le système éducatif et on a un peu progressé ensemble. Pour moi, c'est vraiment, si on en avait plus bien entendu, c'est vraiment un **plus** de l'institution scolaire.

Donc je pourrais garder plus...

Plus, c'est un mot qui me semble intéressant. Ensuite, la deuxième chose, je parle de ceux qui sont formés bien entendu, ce sont des **professionnels**. Objectivement, ceux avec qui j'ai travaillé, ils connaissaient leur affaire et dans leur mise en oeuvre, leur stratégie d'accompagnement, d'aide, qu'elle soit pédagogique ou rééducative, c'était des professionnels, ils savaient. La troisième chose, c'est vraiment **projet d'école** et quatrième **travail en équipe** parce que les choses sont liées. On essaie de passer vraiment d'une logique où ils ont un projet de réseau, assez bien pensé généralement à une logique d'inclusion dans le projet d'école. Je voudrais... il y a un enjeu, parce que nous on va renouveler les projets d'école pour la période 98/2001. Et j'ai convoqué les réseaux et également tous les enseignants spécialisés qui relèvent des CLIS ou des CLIN pour leur dire ceci : il est absolument important pour le bilan et pour la conception du projet que vous preniez toute votre place, il faut que vous soyez repérés. De la même façon j'ai réuni à part les Zépiens, ceux qui sont chargés de l'animation soutien ZEP, mais ce n'est pas notre propos. J'en reviens et j'en étais à projet, c'est-à-dire que leur projet soit bien intégré au projet d'école qui vise, comme il a été dit à l'origine, une meilleure réussite des élèves. Et eux parce qu'ils s'occupent justement des élèves qui sont le plus en difficulté et il y en a plutôt plus que moins dans les zones d'éducation prioritaires, il faut absolument que leur travail ce ne soit pas un petit paragraphe ou un petit volet du projet d'école mais qu'il soit pleinement intégré au projet d'école. Et ça, ça suppose un travail en équipe, c'est-à-dire que eux-mêmes doivent être cohérents, puisqu'ils travaillent sur plusieurs écoles et ils doivent aussi travailler en équipe avec les maîtres concernés, car j'insiste beaucoup sur cette idée, c'est que l'élève appartient d'abord, à ses parents, mais au maître de la classe et que les professionnels de l' AIS qui constituent ce fameux réseau, il faut qu'ils conjuguent leurs efforts en étroite collaboration avec le maître, de

façon à ce que, quand l'enfant est sorti de la classe - parce que nous, on n'a que des systèmes ouverts, il n'y a peut-être que deux classes fermées dans le département - on fait en sorte qu'il soit vraiment au service du travail qui est fait en classe, pour qu'il n'y ait pas de décalage. Et puisqu'il faut un dernier mot, je dirai **moyens**, en terme de moyens. Objectivement, ils sont insuffisants, il n'y en a pas assez, en particulier des postes G. Je parle de ce que je connais, il manque des places en formation parce qu'objectivement, l'inspecteur d'Académie, comme tous les inspecteurs d'Académie de France et de Navarre, ne consacre pas suffisamment de moyens à la formation des personnels pour étoffer les réseaux actuellement dans la mesure où ça ne fait pas partie actuellement des priorités nationales du ministre. Ses priorités, c'est l'accueil à deux ans en ZEP, c'est donner plus de moyens - c'est en train d'évoluer - c'est donner la maîtrise de langue en numéro un mais le fait de prendre les enfants en difficulté en charge par des personnels spécialisés, ce n'est pas une priorité d'autant que le texte initial était et à la fois logique, c'est-à-dire que les difficultés des enfants doivent d'abord être prises en charge par le maître de la classe et puis quand on a tout essayé, là c'est un peu en difficulté. Et je m'appuie sur des statistiques. Depuis que je pilote la circonscription, je me suis... il y a un projet de circonscription dans lequel il y a un volet sur les enquêtes pour avoir le plus d'informations. Concernant les réseaux, et parce qu'il y a des bilans annuels, on a réussi à repérer que par rapport à l'ensemble des enfants signalés dont on sait qu'on pourrait les signaler en grande quantité ou en petite quantité, en grande quantité parce qu'il y a beaucoup de cas qui se dégradent, ou en petite quantité parce qu'on avait déjà signalé et que ça n'a pas été pris en charge, par rapport à une régulation qu'on a réussi à mettre en place par rapport à une sorte de grille-question bien précise pour savoir à partir de quand on signale un enfant, on est passé en quelques années de deux tiers d'enfants pris en charge à trois quarts pour deux raisons. La première, c'est parce qu'il y a une prise en charge de meilleure qualité et mieux inscrite dans le temps. Ils sont devenus un petit peu plus performants et j'ai pour cela des bilans - sur trois, quatre ans, il y a des progrès - Et puis la deuxième raison, c'est qu'il y a une baisse démographique, légère mais réelle qui fait que s'il y a moins d'enfants, il y en a moins en difficulté donc les deux se conjuguent. On est passé de 2/3 de prises en charge d'enfants signalés à 3/4. Mais il reste 1/4 d'enfants signalés pour lesquels l'institution ne peut rien faire. Certes des relais existent par rapport à... Orthophonie, prise en charge psychologique, CMP, mais les CMP n'abondent pas à tout et je crois qu'il ne faut pas trop compter sur les relais... Ils ont des problèmes eux aussi... de capacité à traiter les problèmes.

Est-ce que vous pouvez raconter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Bien sûr, vous tombez bien, je viens d'en faire deux cette année et une l'année dernière - J'ai trois réseaux sur la circonscription -. Je suis inscrit dans une logique départementale qui veut, si on le souhaite, mais moi je me suis inscrit dans cette logique, qui veut que l'inspecteur de circonscription inspecte avec l'inspecteur spécialisé. La deuxième chose, c'est qu'on procède de la façon suivante, c'est-à-dire que ça ressemble un peu à une inspection d'école, c'est donc une inspection d'équipe. C'est-à-dire que tous les membres y passent de façon individuelle et à l'issue de ces inspections individuelles avec double inspection, on réunit tout le personnel du réseau pour avoir un regard sur le travail d'équipe, à savoir : leur projet est annuel et il est renvoyé pour qu'il s'intègre mieux

dans le projet d'école, on n'en est pas encore là, donc ils ont un projet annuel qu'ils régulent d'une année sur l'autre avec des bilans quantitatifs et des bilans qualitatifs, donc avec l'inspecteur spécialisé on relève dans ces écrits ce qui relève en quelque sorte de la conception qu'ils ont de leurs prises en charge, on relève les aspects positifs, c'est le but du jeu quand-même et puis on repère ici ou là quelques faiblesses, concernant par exemple les réunions de synthèses, concernant la cohérence des prises en charge, on a été amené, je vous donne les exemples de cette année, à constater des situations de multiprises en charge, c'est-à-dire un enfant qui arrivait, qui était pris dans la même semaine par son maître, le maître de CLIN parce que c'était un primo-arrivant, un peu par l'adaptation, et puis le Zépien... on a essayé de pointer quand il y avait un peu des dysfonctionnements, des dérives de façon à leur faire identifier... ça c'est sur l'aspect de la conception. Et puis sur la question de la mise en oeuvre on a essayé à la lumière des inspections individuelles de dégager deux, trois points sur lesquels on pouvait repérer des bons fonctionnements, notamment en doublette et ici où là des mises en oeuvre qui n'étaient pas très cohérentes. Pour l'histoire du fonctionnement en doublette, on a essayé de couvrir intelligemment le secteur, après une étude des besoins. Par l'intermédiaire d'investigation sous forme de tests, on a dessiné un panorama des besoins des différentes écoles grâce à des tests en moyenne section, grande section, CP. Donc on a établi une carte des besoins qu'on a corroboré avec les évaluations nationales CE2, 6ème et à partir de là, on a organisé le service pour trois ans en fonction de ces résultats, c'est-à-dire que des écoles ne sont pas couvertes par les membres du réseau sauf par le psychologue.

Qu'est-ce que vous appelez le système en doublette ?

Le système en doublette... Après avoir organisé le travail sur trois ans, ils ont imaginé que dans les écoles qui avaient besoin d'aide, il fallait absolument qu'il y ait en permanence un maître E et un maître G, c'est-à-dire que la complexité des situations fait que bien souvent, il est bon d'avoir des réponses soit en terme de E soit en terme de G... Ils ne se sont pas répartis... Je vais prendre un exemple. Il y a six écoles, on est six, trois E, trois G, on se prend une école chacun pas du tout. On fait une paire, un E, un G et ils couvrent deux écoles. C'est mathématique... Mais c'est plus compliqué que cela dans la réalité... mais ça m'arrange pour faire ma démonstration. (...) Je reprends pour l'inspection. Le bilan collectif se passe en présence des directeurs d'école. On a voulu montrer aux directeurs d'école que nos observations, nos remarques et surtout nos mises en perspectives en termes de conseils pour les réseaux dans le cadre de leur travail, puisqu'on parle de projet d'école, ils étaient absolument concernés, ça veut dire qu'il fallait qu'ils entendent ça. Bien sûr ils pouvaient intervenir et éventuellement dire "oui, on a des difficultés parce que, parce que... justement les signalements ne sont pas toujours pris en charge"...Eux, ils sont les représentants de l'équipe enseignante, celle qui a les classes et ils peuvent signifier un certain nombre de choses et dans la mesure où dans le rapport écrit, il y aura une partie commune sur le travail en équipe et sur le projet de réseau, en gros ils sont destinataires de cette partie commune. Mais ils l'ont entendu puisque l'écrit n'est que le reflet des propos tenus. Voilà décrite rapidement l'inspection des réseaux. La difficulté, mais on a réussi assez bien à la surmonter, ça a été de tenir les délais relatifs au déroulement de carrière des inspections tous les trois ans avec la nécessité de

rassembler, parce que tous n'avaient pas été antérieurement vus aux mêmes périodes, donc on a pris ici ou là parfois six mois, parfois deux ans de retard en particulier sur de nouveaux arrivés, on a préféré attendre... mais faire des inspections de réseau, c'est-à-dire pas des individus du réseau. (...) On est beaucoup confronté aux jeunes sortants, j'ai une stratégie de formation extrêmement cadrée pour les accompagner dans l'adaptation au premier poste et il y en a qui sont dans un réseau, pas beaucoup, mais le fameux maître E... il y en a.... pas des G, dans la Loire, c'est écrit, non.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

D'abord, c'est un **spécialiste**... des **apprentissages**, comme ça, ça me fait deux mots... des apprentissages où il est plus à même de consacrer du temps, parce qu'il les maîtrise bien dans la mesure où il a un **groupe réduit**. Je dirais aussi souplesse, **disponibilité** et puis ça rejoint peut-être le premier mot, une capacité de synthèse et de projection dans synthèse, pour projeter son propre travail, pour projeter les projets individuels des élèves parce que ça c'est compliqué à faire... en fonction d'un diagnostic, mettre en place une stratégie d'accompagnement, faire des points et remettre en perspective pour prolonger ou réorienter son travail... il faut vraiment que ce soit un professionnel de la conception, mon dernier mot, c'est **concepteur**, il faut que ce soit un concepteur. Finalement, c'est compliqué, quelle est la fréquence, l'adaptabilité, tout ça dans la conception, c'est-à-dire cette capacité à bien comprendre ce qui se passe en classe, quel est le projet de la classe, quelle est la nature des difficultés rencontrées, comment je vais aider au mieux cet enfant, ces deux enfants-là, ces trois enfants-là pour qu'ils soient gagnants à la sortie mais dans les apprentissages en général avec leurs camarades alors qu'on les sort pour les aider. Voilà pour le maître E.

Est-ce que vous pourriez préciser quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

La différence importante, c'est le travail sur des cas individuels, parfois ils sont deux ou trois, au sens où ce travail sur des petits groupes donne du temps, question fondamentale que ne possède pas le maître généraliste. C'est-à-dire que le temps imparti - la journée, elle fait toujours six heures - mais dans la mesure où il faut gérer un groupe de 25, ce n'est pas la même chose à durée égale que de gérer un groupe de deux ou trois. Ce qui me semble vraiment faire la différence, c'est qu'il a une approche privilégiée. Et c'est ce qui fait sa force par rapport au grand groupe de 25 dans la classe, c'est-à-dire qu'il peut permettre, c'est ce qui me semble constituer l'un des axes les plus importants du maître E, l'explicitation des difficultés rencontrées, qu'il essaie de faire parler l'enfant pour qu'il identifie les obstacles...

Maintenant si je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

... Ecoute, patience, confiance... affectif, exigences.

Est-ce que vous pouvez préciser ?

Dans l'ordre... **écoute**, c'est vraiment, par rapport à ces problèmes de comportement qu'ont les enfants, il faut vraiment qu'il fasse preuve d'une écoute, d'une attention particulière pour que l'enfant... alors ça, ça suppose de la **patience**... parce qu'un enfant,

par exemple celui que je vous citais tout à l'heure, quand il est sorti, seul avec l'adulte, même avec deux autres enfants, n'empêche que c'est pas parce qu'il est dans un petit groupe qu'il va subitement se calmer. Donc, il va falloir essayer d'instaurer un dialogue par rapport à cette écoute et à cette parole - s'il y en a un qui écoute, il y en a un autre qui parle - il faut de la patience. Cela suppose une relation de **confiance**, il faut que l'enfant, et ce n'est pas gagné d'avance, ce qu'il ne fait pas avec son maître, ce qu'il ne fait pas en terme de comportement avec l'ensemble d'un groupe, il faut que petit à petit il... C'est vraiment un problème de confiance... Donc ces trois mots sont intimement liés. Affectif, ce mot participe aux trois premiers. La confiance, c'est aussi par la parole, par la douceur de la parole, par éventuellement des gestes entre guillemets "affectueux", avec toutes les affaires, il faut être extrêmement prudent, éventuellement ça peut se manifester par le toucher au sens noble du terme, pour qu'il sente qu'il peut se confier... Il y a forcément un **aspect affectif** et puis une fois que j'ai fait ce paquet cadeau des quatre premiers mots, il y a l'autre, il y a les **exigences**. Quand tout ça est établi, il y a des exigences, c'est-à-dire que l'enfant est là pour progresser. Il a à sa disposition un deuxième ou un troisième camarade avec qui il va entrer en relation et avec qui il va y avoir un certain nombre de relations qui vont se nouer et sur lesquelles il va falloir travailler, puisqu'il a des difficultés de socialisation, de comportement avec les autres etc. et le projet c'est de faire des progrès. Et ça suppose que le cadre soit fixé, les objectifs soient fixés... Ils sont petit à petit explicités par l'enfant et pris en compte et l'idée c'est de les atteindre. "On s'est fixé quelque chose et je suis là pour t'aider" dit l'adulte et il va exiger de lui que, par rapport à des situations éducatives précises qui sont proposées, l'enfant fasse un effort parce que, à la clé, il y a une réussite en terme de progrès de comportement.

A votre avis la différenciation E/G telle qu'elle existe vous semble-t-elle pertinente ?

Je crois qu'il y a effectivement deux types de difficultés qui sont identifiées, je ne veux pas y revenir, je l'ai un peu développé auparavant et ça justifie les deux fonctions différentes. Sauf que, selon la formule un peu galvaudée, tout étant dans tout, on s'est bien aperçu que des difficultés que par rapport au savoir ou des difficultés que par rapport au comportement, ça n'existe pas, que les unes rejaillissent sur les autres et que ça, ça oblige nécessairement un travail d'équipe, c'est-à-dire que dans les réunions de synthèse, non seulement les spécialisés discutent entre eux et s'écoutent en particulier par rapport aux descriptions des situations pour essayer de réguler en tant que "pro" mais aussi on peut imaginer qu'il y ait des passages de relais, c'est-à-dire que des prises en charge - grâce à un travail d'équipe - de type aide pédagogique soit relayées au bout d'un moment parce qu'on a ajusté et qu'on a vu que la réponse n'était pas très bien adaptée, donc de passer le relais à un maître qui fait de l'aide rééducative. Donc je crois que ça se justifie même si les limites des difficultés des enfants ne sont pas toujours nettes, claires et précises du genre c'est blanc ou noir. Les choses, c'est plutôt gris... Alors c'est plutôt le rééducateur qui va commencer et éventuellement s'il a pu avoir des attitudes positives d'une façon générale en terme de comportement, après à un moment donné, il peut dire à son collègue E "prends le relais parce qu'il y a quand-même par rapport à la technique, tout ce qui relève de l'apprentissage de la lecture, si on prend cet exemple-là, il va être en difficulté dans la classe de 25, il a déjà pris du retard, moi j'ai à peu près réglé un certain nombre de difficultés qu'il avait par rapport à ses représentations envers l'école, là j'ai progressé, là il est positif mais n'empêche que techniquement parlant, par rapport aux

apprentissages, il faut que tu apportes ton aide pédagogique.

A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide ? On entend beaucoup de choses avec le rapport Gossot...

Moi, je vous ai répondu, il me semble. Dit autrement, je confirme. Je dis oui, il ne faut pas tout mélanger. Comment dire ? Les aides actuelles, elles sont de par les textes et de par les formations relativement spécifiées. Cela dit, on vient de voir que les situations, les difficultés des enfants, ce n'était pas si catégorisé que le pensaient les textes, que bien souvent il y avait des mélanges. Une fois dit cela, c'est quand-même bien... d'avoir deux spécialistes de la question, je vais faire une comparaison mais elle n'est peut-être pas justifiée, si j'ai mal à la gorge et si en même temps j'ai mal à la jambe, le médecin identifie mais il dit : "les deux médicaments ne sont pas compatibles, vous allez d'abord prendre là où vous avez le plus mal, on va régler les choses dans l'ordre. La comparaison est peut-être douteuse, elle n'est peut-être pas pertinente, mais j'ai envie de dire c'est un peu la même chose. Il ne faut pas tout mélanger. il y en a qui ont plus besoin d'une aide rééducative et d'autres plus besoin d'une aide pédagogique.

Et alors les deux fonctions (me coupe)

Alors, il faut absolument qu'elles soient coordonnées, qu'elles soient mises en synergie, qu'éventuellement l'une prenne le relais de l'autre. Et on sait parfois qu'une aide quand elle a bien fonctionné, elle a résolu par incidence les difficultés minoritaires sur l'autre champ...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... **Savoirs**... C'est le mot clé parce qu'on est là pour apprendre et pour apprendre quelque chose, donc ça nous renvoie à des connaissances et à du savoir. La deuxième chose, c'est un peu l'originalité de la Loi d'orientation et de ce qui s'en est suivi, c'est le mot **compétences**, c'est-à-dire qu'on est passé d'une utilité scolaire à une utilité sociale, on a le souci en centrant les efforts sur l'enfant, on a le souci de se dire, il ne suffit pas qu'il sache faire une multiplication, je prends un exemple au ras des pâquerettes, il faut que cette multiplication, ça puisse lui servir dans une situation de la vie sociale derrière, ça c'est une compétence... cette chose le transfère, qui permet de réinvestir à un moment donné des choses qui ont été acquises à l'école... Donc savoir, compétence, je dirais **aussi épanouissement et équilibre**. La conclusion de la réussite, c'est que ça se traduit par un épanouissement humain de l'intéressé dans sa globalité avec tout ce que ça signifie sur le plan affectif, sur le plan de sa motivation... Il est équilibré. Et la dernière chose c'est la clé de la **réussite sociale**. J'y crois énormément... ça veut dire que si par hasard j'échoue à l'école, ça va mal se présenter pour moi, je parle bien de la situation de la société française en 1998... Il y a trente ans c'était différent. Inversement, ce n'est pas parce que j'aurai réussi à l'école que tout va baigner et que ma réussite sociale est assurée. Mais on peut dire qu'on a fait un grand, grand chemin quand on a réussi à l'école par rapport à son avenir d'adulte de demain en tant que personne humaine, citoyen et travailleur.

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

...

Qu'est-ce que c'est qu'aider un enfant et quelle importance ça peut avoir ?

Tout à fait, je fais un tour rapide de la question, c'est la fin de journée... (...) Je crois avoir bien compris la question, à savoir que c'est le rôle de l'école. A un moment donné, elle est là, c'est sa fonction d'être au service des élèves, de les considérer comme un objet de préoccupation pour les faire réussir bien entendu et on est là pour apprendre. La mission de l'école c'est de faciliter l'accès au savoir. Et quand des obstacles... enfin d'aider à l'identification des obstacles, car si on ne les identifie pas, on ne risque pas de les surmonter... Donc la fonction de l'école c'est de faire réussir et donc tout naturellement elle est là pour aider. En particulier la question clé qui n'est pas la seule, mais la question clé de l'erreur dans les apprentissages, elle est là. Si elle est considérée comme quelque chose sur laquelle on va s'appuyer et qui va permettre de comprendre les obstacles qu'on a rencontrés ou les erreurs qu'on a pu faire pour essayer de remédier et de se remettre en perspective et de rebondir, l'école : Très Bien. Si elle est là au contraire dans une sorte - mais je crois que ce n'est plus le cas - dans une sorte de dispositif, d'institution qui sanctionne des acquisitions ou pas d'acquisitions, c'est blanc, c'est noir, j'ai échoué, elle n'a rien compris. Cette question de place et de rôle, l'école sa fonction, c'est d'essayer au mieux, je ne dis pas que c'est facile, de s'adapter au mieux à l'enfant. A l'enfant, c'est facile, aux enfants, c'est là que c'est difficile, parce qu'il y a une diversité et que par rapport aux apprentissages maintenant, on sait d'après les spécialistes qu'il y a plusieurs façons d'apprendre et que, bien entendu, il y en a qui privilégient certaines choses plutôt que d'autres et qu'il faut essayer de gérer cette diversité de public et l'école est là pour ça, pour aider. J'ai bien dit l'école, pas le réseau.

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Il y a deux niveaux dans la réponse. Je le vois sombre par rapport à l'institution. Elle a certes évolué, elle est passée des GAPP aux réseaux, elle a bien tenu compte d'un certain nombre d'évolution des pratiques et des publics accueillis, des pratiques, je parle des apprentissages et puis des connaissances qu'on avait dans le domaine des comportements... Donc elle prend bien en compte... Elle a été capable d'adapter un dispositif, mais quand je vois, je vous ai parlé des moyens, qu'elle ne met pas suffisamment de moyens dans ce dispositif, je vois ça plutôt sombre. Il y a eu... en plus j'ai participé au rapport Gossot puisque j'ai été sollicité et j'ai accepté que les Réseaux soient interviewés par l'inspecteur général et ce que je vous ai dit tout à l'heure, il en voulait un et les trois ont dit : "oui, nous". Ils voulaient bien faire entendre leurs voix. Et je crois que la façon dont avait été menée l'enquête était assez intéressante (...) et les résultats mettent un peu en cause les personnes dans leur fonctionnement, les fameux postes G, ils ont été mis dans le collimateur, enfin c'est un peu plus compliqué que ça... Mais tout ça ajouté au fait qu'il n'y a pas de moyens qui seraient le résultat d'une politique ferme, affichée, "on va mettre le paquet" parce qu'en même temps on tient un double discours, "c'est d'abord avec les camarades et avec le maître de la classe qu'on va aborder les difficultés", donc c'est un peu ambigu... Voilà premier niveau. Deuxième niveau de réponse, moi personnellement j'y crois au réseau. Parce que d'abord l'école est là pour faire réussir tous les élèves et que quand on parle réseau on parle de ceux qui sont en difficulté et que l'école a le devoir de placer des efforts importants, humains bien

sûr d'abord, éventuellement matériels pour faciliter la réussite de ces enfants, qui pour des raisons pour des raisons diverses et complexes sont en difficulté.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Je n'ai plus rien à rajouter...

Une dernière question, facultative... En quoi votre fonction est-elle importante pour vous

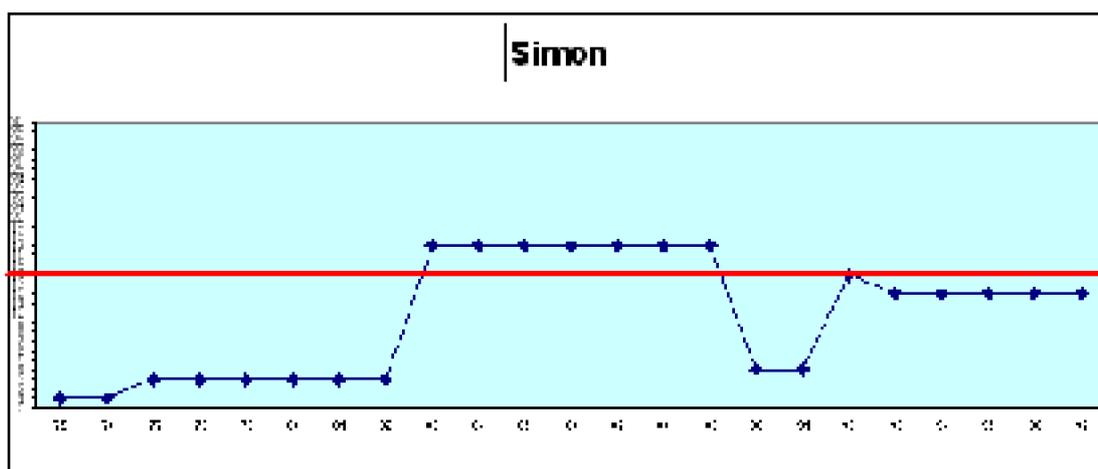
(Réponse non enregistrée selon le souhait de l'interviewé)

Entretien E05 Simon

Age : 42 ans

Profession : IEN

Diplômes : DEA de Sciences de l'Education (90)



Simon : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : bureau de l'IEN

Durée : 1h 20 minutes

L'enregistrement est de mauvaise qualité en raison de travaux à proximité du bureau (bétonneuse, marteau-piqueur etc...)

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Echec scolaire, difficultés scolaires plutôt, difficultés affectives, organisation scolaire, réseau, parents.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

... Donc **difficultés scolaires** parce qu'un enfant en difficulté, c'est un enfant qui a des problèmes à l'école et qui à cause de ces problèmes d'école a des difficultés

scolaires. Il a du mal à s'intégrer dans la vie quotidienne de l'école. Une difficulté scolaire est quelque chose de tout à fait... normal dès lors qu'on est en situation d'apprentissage. Dès lors qu'on est dans un contexte où on apprend, où on prend des risques, on échoue, on réussit. Et la **difficulté affective** explique la difficulté scolaire dans la mesure où on n'est plus en situation normale d'apprentissage mais on a un enfant qui souffre parce qu'il est en difficulté scolaire, il souffre parce que ses erreurs deviennent des échecs et parce qu'affectivement il vit très mal le fait d'avoir des réussites inférieures aux camarades de la classe.

*Vous avez parlé aussi d' **organisation scolaire** ...*

Ces difficultés diverses normales ou qui peuvent entraîner des problèmes plus graves d'échec scolaire, doivent être traitées dans un premier temps... parce qu'elles se fondent, s'organisent, se cristallisent dans le cadre de la classe. C'est donc par l'organisation de la classe, l'organisation de l'école, dans la relation aux enseignants avec ces enfants que l'on pourra aider ces enfants. Donc organisation scolaire, c'est plus large, c'est une notion encore plus large qui intègre même la personnalité du maître.

*Vous avez dit aussi **réseau et parents** ...*

Réseau parce qu'à l'intérieur du système éducatif on a des personnes, des spécialistes, un service qui a la charge de permettre à des enfants d'éviter l'échec scolaire dès lors qu'ils sont en situation de difficulté. Les parents, je crois que dans ce travail d'aide aux élèves en difficulté, d'accompagnement, les parents ont aussi un rôle important à jouer. Tout ne peut pas être résolu dans le cadre de l'école.

Est-ce que vous pouvez chercher le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle ? Pouvez-vous raconter ce qui se passait ?...

Un enfant en difficulté scolaire c'est un enfant qui cherche une relation particulière avec l'enseignant. Je vous parle moins en tant qu'inspecteur qu'en tant qu'enseignant... qui souffre...

Pouvez-vous présenter un enfant et exposer brièvement une situation donnée ?

Une situation, c'est-à-dire ?

Ce qui se passait en classe, avec vous, avec les autres élèves, avec le maître... dans le cadre d'une rencontre précise...

Je ne peux pas me remémorer un enfant en particulier. J'en ai rencontré beaucoup. Le souvenir que j'en ai, ce sont des enfants qui ont une demande relationnelle forte auprès du maître, auprès des autres enfants de la classe, une demande qui n'est pas toujours, pas souvent entendue par les autres camarades de la classe. C'est souvent un enfant isolé, marginalisé, qui face à cette marginalisation réagit parfois de façon agressive... C'est un enfant qui recherche une relation affective forte auprès de l'enseignant et qui en même temps la recherche et la rejette. C'est toujours très complexe.

Et vous face à un enfant dans une telle demande, comment avez-vous déjà réagi ?

... On essaie... Là je ne sais plus... Vous m'interrogez en tant qu'inspecteur... en tant qu'inspecteur, je ne peux pas vous répondre parce que je n'ai pas de relation directe avec

des enfants. Le seul contact que nous avons, nous, avec des enfants en difficulté, les deux seuls, sont le premier celui de la CCPE où on a en quelque sorte à traiter, à faire le point sur un enfant en difficulté scolaire, donc on a une connaissance de dossier et la deuxième, ce sont les observations que nous pouvons faire lors d'inspection de maître où là on voit des enfants qui peuvent avoir des difficultés, des comportements particuliers. On peut voir également les relations entre un enfant en difficulté scolaire et le maître.

Est-ce que vous pouvez évoquer un enseignant face à un enfant en difficulté, à partir d'un exemple particulier ? Quelles étaient ses réactions, ses émotions ?

... Plusieurs exemples... Cette année, j'ai pu voir un enfant qui pouvait avoir des difficultés scolaires mais qui cherchait à être entendu par le maître, sous différentes formes et souvent des formes qui ne sont pas toujours adaptées, c'est-à-dire qui ne correspondaient pas à l'attente de l'enseignant. Et du coup on a une communication qui est manquée, mal entendue, entre la maître qui attend des réponses conformes, qui attend en fait des réactions qui ne sont pas celles données par l'enfant en difficulté scolaire. On a des enfants qui cherchent à se faire remarquer, et qui créent des dysfonctionnements dans la classe et à l'inverse on a ceux qui ne se font pas remarquer et qui sont autant en difficulté mais qui n'interviennent même pas. Ceux-là on peut les observer aussi quand on est dans une inspection. On voit comment le groupe fonctionne et on voit les enfants qui peuvent être marginalisés et passifs.

Quels sont les cinq mots qu'évoque le sigle RASED, en dehors de la signification stricte des lettres ?

Une compétence particulière, celle de s'occuper des élèves en difficulté, une équipe, un travail spécifique pour l'inspecteur, des relations particulières avec les maîtres ordinaires, les équipes pédagogiques et une ressource possible pour le système éducatif en général.

Est-ce que vous pouvez développer ?

Compétence particulière. Pourquoi ? Parce que les membres de ces réseaux ont des compétences spécifiques, de l'ordre de la psychologie, de la rééducation que n'ont pas des enseignants ordinaires donc, en quelque sorte, ce sont des experts en ce domaine-là et ils doivent pouvoir apporter une aide spécifique que ne peut pas apporter un enseignant ordinaire. Ils sont des personnes ressources pour l'inspecteur de l'Education Nationale qui doit appréhender le fonctionnement de la circonscription et notamment avec les élèves qui sont en difficulté. Ils sont aussi ressources pour les équipes pédagogiques et aussi une interface de l'aide thérapeutique externe et de l'aide pédagogique interne, c'est-à-dire les maîtres.

Vous avez dit aussi équipe. ..

Aujourd'hui on a dans le réseau des personnels avec des colorations professionnelles différentes. On a le psychologue, le rééducateur, le maître E. Donc l'existence même du réseau nécessite qu'il y ait une bonne communication interne, une collaboration et donc un travail d'équipe au sein du réseau.

Vous avez dit travail spécifique pour l'inspecteur...

Parce que l'inspecteur parmi toutes ses responsabilités a celle de faire que le réseau

fonctionne et pour qu'il fonctionne, il faut qu'il y ait une implication directe de l'inspecteur Education Nationale... quand il n'a pas forcément un secrétaire de CCPE qui peut jouer le rôle de conseiller pédagogique AIS.

Vous avez retenu aussi relations spécifiques avec les enseignants...

Parce que ces enseignants puisent leur reconnaissance, leurs compétences dans le travail et dans les relations étroites qu'ils tissent avec les maîtres d'école qui ont la charge directe des enfants. Il y a en quelque sorte deux extrêmes possibles. Le premier, c'est que le réseau fonctionne sans connexion, sans relation avec les enseignants. A l'extrême plus aucune relation ne serait tissée avec les enseignants, donc ils ne puiseraient leurs compétences qu'à l'interne du réseau. Ils auraient des interventions directes auprès d'enfants complètement déconnectés de ce que font les enfants dans le cadre de la classe. L'autre extrême, ce sont les personnels du réseau qui sont complètement fondus dans l'équipe pédagogique. Prenons l'exemple d'un rééducateur qui travaille en priorité dans une école, il en devient le maître supplémentaire, il participe à toutes les concertations de l'école, il vit dans le cadre de l'école et il ne serait plus à même d'être à l'écoute des autres groupes scolaires qui auraient peut-être besoin d'une écoute particulière. Je crois que le fait même que l'on insiste sur la notion de réseau implique un travail au sein des membres du réseau pour pouvoir veiller en quelque sorte à un suivi le plus fin des élèves en difficulté non pas d'une école mais d'un secteur et parallèlement il leur faut en permanence rester au contact des équipes d'école pour qu'ils soient considérés comme membres à part entière de ces équipes.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Brièvement, j'ai commencé par des inspections individuelles, psychologues scolaires, rééducateurs, maîtres E et ces différentes inspections se sont terminées par une réunion du groupe, réunion au cours de laquelle j'étais observateur dans un premier temps puisque j'observais la psychologue scolaire animer cette réunion et dans un deuxième temps j'ai procédé à un bilan à la fois de ce que j'avais pu observer dans le cadre des inspections individuelles et dans le cadre de ce que j'avais pu observer du fonctionnement de l'équipe du réseau.

Qu'est-ce que vous pouvez en dire aussi bien sur le versant positif que négatif ?

De cette inspection... Ce que j'avais pu en dire à l'époque, si je me souviens bien, c'était l'année dernière... sur le versant qui faisait problème, c'était une psychologue scolaire qui n'assumait pas sa fonction de psychologue scolaire dans ses différentes dimensions, qui se cantonnait à un suivi, à un repérage et à des bilans psychologiques des enfants qui devaient être présentés en CCPE, donc ça me paraissait être un point faible important, pas de relation, pas de travail étroit avec les équipes pédagogiques, pas de relation avec les services extérieurs avec les différents partenaires, et des difficultés à faire fonctionner l'équipe du réseau. Voilà les points faibles.

Et par rapport au maître E et au maître G ?

Disons que cette inspection avait permis de mieux organiser l'intervention des maîtres E et des maîtres G dans les différentes écoles, interventions qui manquaient de

cohérence avant cette inspection, où il y avait deux maîtres E qui intervenaient sur des cycles 2 et des cycles 3 de différentes écoles. Ils intervenaient tous les deux dans les mêmes écoles. La décision qui a été prise c'est d'affecter prioritairement une personne sur un groupe scolaire particulier et qui présentait des difficultés importantes et l'autre maître E sur l'autre groupe scolaire... Donc il y a eu séparation des deux personnes pour qu'elles se consacrent à un groupe scolaire en particulier. Il y a eu aussi la mise en place, l'évolution d'une classe d'adaptation vers une structure plus ouverte avec pour la maîtresse qui était concernée la mise en place d'un travail important avec plusieurs écoles... ça avait amené une réorganisation importante de son travail. Et pour les rééducateurs, il y a eu peu de modifications.

Et les points positifs ?

Il y avait une implication individuelle importante de chaque membre du réseau auprès des enfants et auprès des enseignants avec lesquels ils travaillaient. Dans leur mission centrale, même pour la psychologue scolaire, il y avait un investissement professionnel important.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Aide pédagogique, enseignant ordinaire, aide qui soit efficace, aide aux enseignants. Voilà je n'en trouve que quatre.

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

Aide pédagogique, c'est ce qui différencie, ce qui particularise l'action des maîtres E par rapport aux autres types d'enseignants spécialisés. Je crois que là-dessus les textes sont clairs et je m'y inscris parfaitement, c'est-à-dire aider ces élèves à réussir en classe, à réussir leur scolarité. J'ai utilisé également l'expression d'enseignants ordinaires. Ce sont des enseignants qui ont des compétences particulières dans l'ordre de l'observation des élèves, de l'évaluation de ces élèves sur leurs mécanismes d'apprentissage, donc ils ont les compétences que doit avoir tout enseignant travaillant avec les enfants dans les classes. Voilà pourquoi je dis **enseignant ordinaire**. Je crois qu'en fait un maître E, c'est un maître, qui par sa position a une position particulière puisqu'il a à travailler plus strictement avec des enfants qui sont en difficulté donc des enfants qui font problème au système éducatif mais avec des outils, avec des stratégies, avec des compétences qui sont celles de tout enseignant du système éducatif.

Vous avez dit aussi aide qui soit efficace et aide aux enseignants...

L'efficacité pour le maître E, c'est faire en sorte que ces enfants puissent renouer avec un parcours scolaire positif sans oublier les aspects comportementaux, sociaux, affectifs des relations qu'un enfant doit avoir dans le cadre de l'école. Son aide doit avant tout avoir pour visée une efficacité dans les apprentissages fondamentaux, notamment les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Les maîtres E ont des compétences d'enseignant ordinaire, mais des compétences d'enseignant très développées, reconnues, ils ont cette capacité à observer, à évaluer, à remédier et par là s'ils ont une mission première de suivi direct auprès d'enfants, ils peuvent aussi jouer le rôle de conseiller, d'aide aux enseignants, dans justement le suivi des élèves qui pourraient avoir quelques difficultés dans les apprentissages. C'est pourquoi je parle d'aide aux enseignants.

Tout à l'heure vous avez évoqué les ressemblances entre maître généraliste et maître E. Pouvez-vous parler maintenant des différences ?

Les différences viennent à mon avis non pas des compétences qu'ils ont ou... s'il y a des différences dans les compétences, il y a les différences qui peuvent être dues au travail spécifique qu'ils ont à faire, c'est-à-dire aider des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Il est certain qu'ils doivent connaître les différentes stratégies possibles pour une aide particulière par rapport à une question didactique particulière, pédagogique particulière, dans le domaine du français, des mathématiques... Mais je pense que la différence n'est pas très, très importante... Les différences de travail sont importantes puisque le maître E travaille en général, peut travailler avec un groupe classe complet, dans le cadre de classe d'adaptation, il en existe encore et dans ce cas-là, ce maître est un maître de CP avec des élèves qui manquent encore de maturité et donc son objectif, c'est bien d'aider ces élèves à réussir leur cours préparatoire comme ils auraient pu le faire dans un CP ordinaire, simplement avec un effectif allégé. Et donc, là aussi peu de différences. Différences plus importantes lorsque ces maîtres ont à suivre un nombre plus important d'enfants dans le cadre de groupe. Et là ce qui est important c'est de procéder à un suivi précis, plus individualisé des enfants, chose que ne fait pas forcément un enseignant dans une classe ordinaire... bien que... Je vois peu de différences.

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Prévention, aide à dominante rééducative, entre des maîtres ordinaires et des thérapeutes, psychoaffectif.

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

Prévention, c'est bien le fait que les rééducateurs interviennent de façon dominante à l'école maternelle pour en quelque sorte essayer de prévenir les échecs scolaires ultérieurs et donc à ce titre-là leur action est essentiellement préventive. **Aide à dominante rééducative**, c'est là le rappel réglementaire des textes qui font bien la différence entre des maîtres qui auraient à mettre en place des actions à dominante (insiste sur ce mot) pédagogique et des maîtres qui auraient à mettre en place des actions à dominante (idem) rééducative.

Vous avez dit aussi entre des maîtres ordinaires et des thérapeutes...

Oui parce que ce qui fait la différence entre les maîtres E et les maîtres G, c'est que les maîtres G sont beaucoup plus proches des thérapeutes qui travaillent dans les Centres médico-psychologiques et donc des personnels qui ont avant tout une fonction de type sanitaire médicale. On sent bien que les maîtres G sont à la frontière du monde de l'Education Nationale et du monde de la Santé, dans le risque de basculer hors du monde scolaire.

Vous avez employé aussi psychoaffectif...

Parce qu'on sent bien que le langage qui est utilisé par les rééducateurs, la culture des rééducateurs est une culture fortement par une certaine conception de la psychologie et dans cette conception de la psychologie, de l'action rééducative, les aspects psychoaffectifs dominent. En clair, l'important pour ces maîtres c'est que les élèves soient disponibles aux apprentissages et cette disponibilité semble être un préalable à toute

action scolaire plus traditionnelle.

Existe-t-il des points de ressemblance entre pratiques E et pratiques G ?

Il y a peut-être des ateliers, des techniques, des pratiques, des activités, du matériel qui peut être commun avec des objectifs qui vont être différents. Autre point commun, les maîtres E comme les maîtres G font partie du réseau et donc travaillent dans le cadre du réseau sous la responsabilité d'un inspecteur de l'Education Nationale, donc c'est important.

Est-ce qu'il existe des glissements de pratiques entre E et G, c'est-à-dire des E qui fonctionneraient comme des G et inversement ?

Il y a des maîtres G qui après avoir fait un travail centré sur la disponibilité affective des enfants pour les apprentissages vont continuer de travailler sur les apprentissages, des enseignants qui ont tendance à penser que cette différenciation entre disponibilité, motivation et activités scolaires, cette différenciation est très ténue et par conséquent ils ont tendance en quelque sorte à utiliser des stratégies de type rééducative à un certain moment de l'action ou du suivi des enfants et des actions à dominante pédagogique à un autre moment. Donc ils ne scindent pas de façon nette ces deux aspects de l'aide que peut apporter un membre d'un réseau.

A votre avis y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Pourquoi ?

C'est-à-dire ?

Y en a-t-il une qui vous semble plus importante, plus pertinente ? Par exemple privilégiez-vous une fonction par rapport à l'autre en terme de nombre de postes dans la mesure ou l'aide apportée par un corps de métier ou l'autre vous semble plus opportune ?

Je crois qu'il faudrait fondre les deux options dans une seule. Je ne suis pas pour la division E/G. Alors ça c'est personnel... Je crois qu'aujourd'hui dans tous les métiers il y a une relative complexité qui fait qu'on a dépassé depuis longtemps la spécificité même qui avait fondé la mise en place d'un métier particulier. Aujourd'hui il y a ce qu'on doit faire et ce qu'on fait. Et ce qu'on fait dépasse largement ce qu'on devrait faire de façon stricte. Je crois que pour un maître ayant la charge, la mission de suivre de façon plus fine les élèves en difficulté d'un secteur, qui peut être constitué de plusieurs écoles, on ne peut pas en rester avec l'idée qu'il y aurait des maîtres spécialisés pour un type particulier d'aide et d'autres pour un autre type. Ces maîtres-là devraient avoir un éclairage théorique qui est celui des deux formations, pour que dans la pratique ils puissent en permanence faire interagir la motivation, la disponibilité affective et l'engagement dans un apprentissage avec tous les problèmes techniques que ça peut poser.

Quels seraient les inconvénients de la fonction unique que vous décrivez ?

Aucun si la formation de ces personnels les aide à bien appréhender toutes les dimensions qui sont en jeu dans l'apprendre ou le non apprendre d'un élève. Je crois que la formation est fondamentale, une formation continue, réactualisée, à partir de bases bien maîtrisées, formation continue fondamentale avec des relations permanentes avec les équipes pédagogiques.

Est-ce qu'il vous semblerait plausible de maintenir la formation en alternance telle

qu'elle s'installe et le regroupement de ces deux spécialisations ?

Là vous me demandez un avis sur un fonctionnement qu'on ne connaît pas pour l'instant. Je ne connais pas l'évolution de la formation... On va vers une formation en alternance, c'est ça ? Avec un temps de pratique sur le terrain et des temps de formation théorique, c'est ça ? Le principe de l'alternance est intéressant (...) mais il faudrait peut-être prévoir un temps de formation plus long, certainement. Sur la formation, je crois qu'on a encore à progresser parce qu'on n'utilise pas toujours les compétences des personnels de l'Education Nationale acquises dans le cadre de formations initiales... Là aussi il faudrait une progression et il faudrait aussi que la formation soit adaptée aux besoins actuels et il faut aussi que les écoles qui s'affrontent dans le domaine théorique notamment la psychologie puissent en quelque sorte s'accorder pour que l'on puisse donner une formation cohérente notamment aux rééducateurs et aux maîtres E.

Justement à propos des formations pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Un maître E doit être un expert dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Donc aujourd'hui, il faut avoir des connaissances dans le domaine de l'approche cognitive et de l'approche sociolinguistique au travers de différents auteurs qui travaillent là-dessus.

Je vais vous poser la même question pour la formation G. Quels sont les trois livres ou auteurs principaux travaillés en formation... ou qu'il conviendrait de connaître ?

Le rééducateur doit avoir une connaissance beaucoup plus large que celle d'un maître E bien que là vous me posez des questions alors que je vous ai déjà donné mon point de vue mais il ne peut pas ignorer non plus tous les aspects psychanalytiques du développement affectif des enfants donc cette dimension-là doit être importante. Elle l'est moins dans le cadre du maître E avec les limites que ça peut poser. On est dans un modèle de l'enfant et de l'adulte qui est un modèle mais pas une loi. Egalement tout ce qui a trait au corps, au corporel... Je crois que le rééducateur doit avoir cette appréhension globale de l'intelligence, de la personnalité, qui intègre la dimension motrice, psychomotrice.

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ?

Je ne peux pas vous répondre là-dessus, je n'ai pas d'éléments, je ne sais pas si actuellement il y a beaucoup de candidats libres qui ont réussi (...). Je crois que la formation est importante. (...)

Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ?

Je suis responsable du réseau donc je dois veiller à ce que l'intérêt des élèves et des écoles soit pris en compte de façon prioritaire, qu'en fait l'intérêt des individus ne domine pas celui des élèves, je crois que c'est important. Il faut veiller à mettre à plat régulièrement les fonctionnements, à les expliquer, à les argumenter de façon à ce qu'on soit bien d'accord sur l'intérêt de telle ou telle action, de tel ou tel choix et l'inspecteur est le garant de la prédominance, de l'intérêt du service.

Quel temps y consacrez-vous, en volume horaire annuel, par exemple ?

Je n'y consacre pas assez de temps. /mais en volume horaire... J'ai consacré cette année trois ou quatre réunions de travail, en demi-journées plus un temps de réflexion avec la secrétaire de CCPE, c'est peu mais je crois que là aussi l'inspecteur aujourd'hui ne peut pas consacrer plus de temps au réseau compte tenu de toutes les missions qu'il a. En revanche ce qu'il faudrait, c'est qu'il y ait un adjoint de l'IEN qui puisse faire ce travail-là, qui soit le coordonnateur des membres du réseau auprès de l'IEN et je crois que le secrétaire de CCPE pourrait jouer ce rôle-là, il pourrait être ce conseiller pédagogique AIS auprès de lui.

Quelle appréciation portez-vous sur le fonctionnement des réseaux ?

La connaissance que j'ai des réseaux fait que j'ai constaté des pratiques très diverses avec soit d'un côté des fonctionnements qui étaient complètement déconnectés de la vie des écoles, un réseau qui fonctionnait un petit peu en interne avec des stratégies, des actions mises en place par les membres du réseau pour les élèves voire pour les écoles et d'un autre côté j'ai observé des membres de réseau qui étaient complètement, je l'ai dit tout à l'heure, fondus dans l'équipe d'école et du coup n'avait plus ce recul, la possibilité de travailler en concertation avec les autres membres du réseau. Je crois qu'il faut trouver un équilibre entre les deux. Il faut appartenir à la fois à l'équipe du réseau et à l'équipe d'école.

Y a-t-il des évaluations de résultats pour le réseau ?

Pour l'instant il n'y a pas d'évaluation de résultats proprement dite, il y a simplement un bilan individuel de chaque membre du réseau en fin d'année scolaire à partir du plan de travail qui avait été fixé en début d'année. Donc un plan de travail en début d'année et un bilan en fin d'année. (...) L'objectif de cette première année a été pour moi de clarifier les différents secteurs et de rendre plus cohérente l'action des différents intervenants. Notre travail s'est concentré sur la réorganisation des secteurs en fonction d'une photographie précise des écoles et des difficultés recensées dans ces écoles. (...) Mon souci s'est de rationaliser tout le travail... de façon à comprendre pourquoi telle école en ZEP bénéficie de tel enseignant alors que telle école n'en bénéficie pas. Quelle a été l'histoire et est-ce que cette histoire est encore valide actuellement ou non ?

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

C'est la réussite scolaire traditionnelle dans les apprentissages instrumentaux pour l'école primaire, **lire-écrire-compter**, c'est le **plaisir** de venir à l'école, d'apprendre et de vivre avec ses camarades, c'est la construction d'une **citoyenneté** tout cela au service d'une **insertion sociale** et d'une **capacité à faire évoluer le système social**.

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Je vous l'ai dit : je crois qu'on va vers une fusion des maîtres E et des maîtres G en une fonction de maîtres chargés de l'aide aux enfants en difficulté scolaire, des maîtres aussi chargés d'aider, d'accompagner les équipes pédagogiques. A ce titre-là, je crois aussi qu'ils ont un rôle de formation à jouer auprès des enseignants, formation continue dans le cadre des animations pédagogiques et des stages. Donc, il faut qu'au sein de cette équipe de réseau, il y ait des personnels capables de jouer un rôle d'impulsion et de formation auprès des maîtres donc de conseil pédagogique auprès des maîtres. Evolution

du réseau ? Il faut aussi qu'ils aient conscience d'appartenir pleinement à l'Education Nationale et pas d'être en quelque sorte assis entre deux ministères, entre l'Education Nationale et la Santé. Avant d'être des rééducateurs, des membres du réseau, ce sont des enseignants à part entière dont la finalité première est la réussite scolaire des enfants. Je crois qu'il sera nécessaire qu'ils participent aussi à des actes d'évaluation des élèves avec les maîtres ordinaires et à ce titre-là qu'ils puissent aider les enseignants à mieux comprendre les réussites et les échecs, leurs réussites et leurs échecs scolaires dans le cadre de leur école... Ces membres du réseau doivent être en permanence au contact de l'évolution des connaissances dans le domaine de l'aide, de l'apprentissage, des difficultés d'apprentissage. Je crois aussi qu'il faut qu'ils soient capables de travailler de façon étroite au sein d'une équipe de circonscription au sens large, c'est-à-dire, premier cercle, l'inspecteur et les conseillers pédagogiques... deuxième cercle, l'équipe de circonscription avec les membres du réseau et troisième cercle l'équipe, le réseau avec les directeurs d'école et dernier cercle tous les enseignants de la circonscription

De façon plus globale et plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

C'est-à-dire ?

Les aides en général, celles qui n'ont pas forcément l'appellation de "spécialisées", comment les situez-vous, quel est leur rôle ?

... Je crois que je l'ai dit. L'enseignant a pour vocation d'être une aide aux élèves qui apprennent. La première aide c'est l'enseignant. Dans l'acte d'enseignement il y a une fonction fondamentale qui est celle de l'aide. Aider, c'est la mission première de l'enseignant... ça me paraît fondamental. Ce qu'il faudrait, c'est peut-être à terme, que le réseau n'intervienne plus directement auprès des élèves, qu'il puisse résoudre les difficultés en amont, soit par la prévention, au travers d'activités menées conjointement avec les enseignants dans le cadre de classes, de groupe de classes, par la prévention qui peut aussi prendre la forme d'échanges avec les enseignants, donc toujours indirectement auprès des élèves et éventuellement, bien sûr, il faudra toujours envisager la remédiation, mais la remédiation qui peut aussi passer par la participation active des maîtres sous la forme par exemple d'activités de besoins déterminés au niveau d'une école certainement avec la participation du maître E qui pourrait se décliner de plusieurs manières : la première élaborer les ateliers, évaluer les élèves, participer à cela et ensuite la mise en oeuvre avec pour le maître E, peut-être, je dis bien peut-être le suivi d'un atelier qui serait plus strictement ciblé pour des élèves en difficulté mais pas uniquement, le maître E pourrait aussi participer à un atelier avec des élèves maîtrisant parfaitement tel ou tel domaine et souhaitant approfondir tel autre domaine, donc des ateliers de besoins qui ne seraient pas centrés uniquement sur les élèves en difficulté scolaire.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Oui, je crois que la difficulté scolaire est très relative, à tous les niveaux. Il y a différents degrés de difficulté scolaire et donc notre système éducatif doit pouvoir être capable d'accepter, doit avoir un seuil de tolérance permettant à des élèves d'être en difficulté puisque c'est par-là même qu'on apprend. Je crois que le réseau doit pouvoir aider ces maîtres ordinaires à gérer ce type de problème dans les classes, la prévention

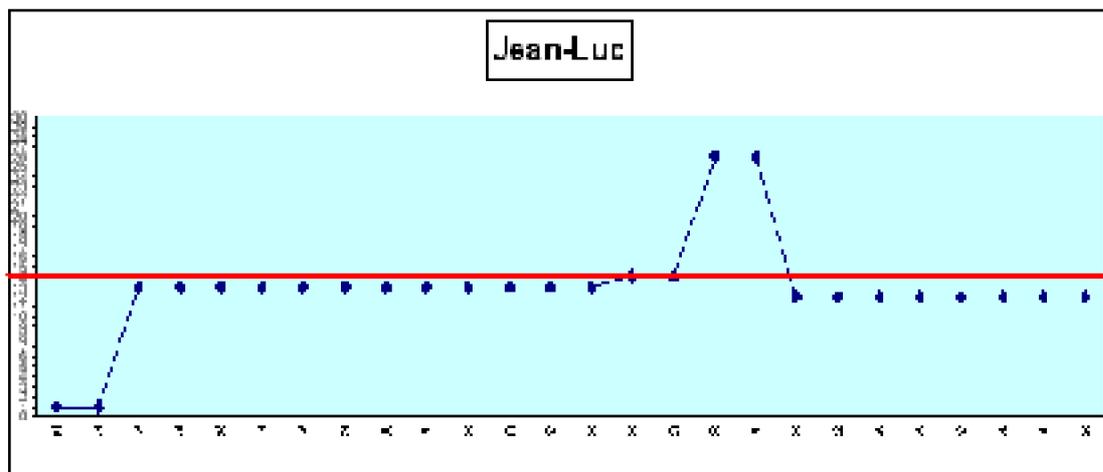
entre dans ce cadre-là et parallèlement, le réseau est là pour repérer des problèmes plus lourds, plus massifs qui ne peuvent pas être résolus ni par les enseignants dans les classes ni peut-être même par les maîtres E ou les maîtres G et doit être en contact direct avec des services plus spécialisés capables de nous aider dans un travail qui est difficile parce que la société aujourd'hui demande beaucoup à l'école, la société aujourd'hui ne permet pas une marge importante dans la gestion des erreurs. Elle impose en quelque sorte une pression forte au système éducatif et aux enfants au centre de ce système, une pression forte qui entraîne nécessairement des accidents qui peuvent être très lourds. Peut-être que là le maître G joue un rôle essentiel mais au-delà du maître G c'est peut-être dans les modalités de collaboration entre la Santé et l'Education Nationale qu'il faudrait réfléchir. Est-ce que la Santé joue pleinement son rôle au service de ces enfants en difficulté, en échec scolaire ? Parfois on peut être amené à se poser des questions. Par exemple quand on observe, en gros, que la Santé est prête à collaborer mais elle n'est pas toujours le partenaire qu'on attendrait, nous Education Nationale. Je prendrais pour exemple des moyens qui ne sont pas toujours à la hauteur... pas toujours utilisés de façon adaptée, des situations qui deviennent très difficiles par le fait que des enfants en grande difficulté ne peuvent pas être orientés en établissement spécialisé parce qu'il n'y a plus de place, des listes d'attente qui sont énormes, pour le suivi d'enfants dans les CMP et plus grave encore, des difficultés à mesurer effectivement ce qui est fait dans ces centres, une forme de liberté dans l'acte thérapeutique qui est importante mais qui amène parfois des dérives, c'est-à-dire des personnels qui n'ont plus conscience qu'ils ont une responsabilité au nom de la société et parfois on ne sait plus très bien... On a beaucoup de parents d'élèves qui se posent des questions quant à l'efficacité de traitements thérapeutiques, quand ils peuvent être mis en place. Les traitements thérapeutiques mettent quelquefois en grande difficulté les parents sans forcément aider les enfants. Donc beaucoup de questions qui dépassent le cadre strict de l'Education Nationale. Voilà.

Entretien E06 Jean-Luc

Age : 44 ans

Profession : IEN

Diplômes : Maîtrise de psychologie (82), CAFIMF (84)



Jean-Luc : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44) :

Lieu de l'entretien : Centre de formation

Durée de l'entretien : 1h 20mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés d'apprentissage, difficultés psychologiques, difficultés sociales, échec scolaire... aide pédagogique.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Je crois que le choix est structurel, il correspond davantage à une manière d'approcher la difficulté que de l'appréhender directement parce qu'on est dans l'observation d'un dispositif et pas dans le traitement direct des choses. Je ne suis pas en contact direct avec les enfants en difficulté. Donc ce que j'en connais ce sont des dispositions structurelles et une classification catégorielle de la difficulté (incompréhensible).

Cherchez le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Est-ce que vous pouvez raconter ce qui se passait ?

Le dernier dont je me souviens, c'était un gamin dans un CP avec des capacités intellectuelles tout à fait intéressantes, j'ai pu travailler un moment avec lui au fond de la classe, c'était en cours d'inspection. Il était en grave échec scolaire pour une raison très simple c'est qu'il ne fréquente pas assez la classe. (incompréhensible)

Est-ce que vous pouvez citer les émotions qui vous animaient à ce moment-là ?

... Rien de particulier sinon l'impression d'un beau gâchis et je n'étais pas très content non plus, c'est-à-dire de la révolte et de la colère aussi parce que c'est une situation que j'ai découverte depuis quelques semaines alors que c'est une situation qui perdure depuis le début de l'année et que personne n'a rien voulu signaler en particulier les membres du réseau de peur qu'on saisisse les services sociaux. "Va-t-on retirer cet enfant à sa mère ? Etc."

Qu'est-ce qui a été tenté pour essayer de remédier à cette situation ?

Je viens de saisir le juge pour enfants dans le cadre de la protection de l'enfance et l'aide sociale à l'enfance. C'est un problème qui est tout simple. Les parents sont divorcés, la maman boit. Le matin, quand elle a trop bu la veille, elle n'est pas en mesure d'emmener le gamin à l'école. C'est une situation qui perdure depuis un certain nombre d'années alors... C'est un gamin qui est pris en charge par le réseau quand il est là de temps en temps mais de toute façon, il n'a pas beaucoup de déficience parce qu'il n'a pas de problèmes particuliers. J'ai passé un petit moment avec lui et la maîtresse le reconnaît très bien quand il est là, il a une intelligence tout à fait vive et il apprend des choses. Mais trop souvent il n'est pas là. Voilà, c'est une situation qui est proche.

Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Que pouvez-vous dire de la situation ?

... Oui, je me souviens d'une chose... C'était dans une classe où j'étais passé et c'est un gamin qui venait d'Angleterre. C'était dans la région de Cherbourg, un lieu où il n'y a pas mal d'émigration de population européenne et cet enfant était en difficulté. Le maître avait ressorti les manuels d'apprentissage de la lecture etc. Je suis allé voir cet enfant et j'ai discuté avec lui en anglais. Je lui ai demandé de m'écrire un texte en anglais. Il était tout à fait capable d'écrire, de parler, de faire des choses et je pense que l'enseignant n'avait pas fait la relation avec ça et le mettait dans la situation d'un échec scolaire. Effectivement, il ne maîtrisait pas la langue française et ça ne servait à rien de lui donner de vieux manuels de lecture pour faire du décodage. Il dominait parfaitement le décodage mais il n'avait pas la maîtrise de la langue. Voilà un exemple où il y avait une difficulté d'analyse des problèmes posés par cet enfant.

Et dans cette incompréhension, comment cet enseignant réagissait face à cet enfant ?

Il réagissait tout simplement en partant du principe que ça ne cadrerait pas avec ce qu'il faisait, c'est-à-dire que ce gamin n'était pas rentré dans le cadre des activités proposées etc. Donc à partir du moment où il n'était pas entré dans le cadre et où il ne produisait pas... Je crois qu'il ne s'était pas posé la question. Quand je lui ai montré le texte produit par l'enfant qui était capable d'écrire quelque chose de cohérent, de structuré - il m'avait raconté l'histoire des trois ours - ça ne sert à rien de le mettre en situation d'apprentissage du code par rapport à une langue qu'il ne maîtrise pas. Je crois qu'il n'avait pas imaginé cette possibilité, ça ne lui était pas venu à l'esprit. C'est une espèce de vision en tunnel du travail... La quotidienneté, on donne un certain nombre de choses à faire aux enfants avec beaucoup de conscience mais quand ça sort du cadre, on ne pense pas trop. Ce gamin était à côté, comme il ne répondait pas, on pensait qu'il était en échec... pour d'autres raisons. Dans ce cas-là la remédiation est passée par rapport à ce que le maître savait faire. Un enfant qui ne produit pas de textes, qui ne lit pas etc., eh bien on reprend l'apprentissage de la lecture...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

On peut entrer par un biais, celui des professionnels c'est-à-dire des **membres du réseau**, psychologues, rééducateurs, maîtres des classes d'adaptation. Le deuxième aspect qui vient à l'esprit "un **machin**", au sens où on ne sait pas trop ce que c'est...

Electron libre. C'est tout.

Pouvez-vous expliquer davantage "machin", "électron libre" ?

C'est vraiment une chose toute simple. Quand on évoque les réseaux d'aide spécialisés, ils ont une tendance, c'est de vouloir s'installer en structure. On tire d'un côté pour s'installer en structure, on tire de l'autre pour éviter qu'ils ne s'installent en structure. Inévitablement, il existe une espèce de tension. En fait aussi les **personnels de réseau** ont tous les instruments qui leur permettent d'échapper à tout contrôle s'ils le veulent. Il faudrait avoir une volonté ingérable pour arriver à suivre ce qui se fait sans que les personnels le veuillent vraiment. A partir de ce moment-là, je crois qu'il y a une réelle possibilité d'échapper à tout contrôle quels que soient les dispositifs qu'on essaie de mettre en place... ça tient au fait aussi qu'on peut évaluer le travail d'un enseignant dans sa classe assez simplement, indépendamment des procédures d'inspection. Il suffit de regarder les résultats. Un maître de CP, s'il a 60 % d'enfants qui ne savent pas lire à la fin de l'année, il y a quelque chose... problème... On sait très bien là aussi en fonction des compétences acquises par les gamins lorsqu'ils rentrent en sixième, on a des éléments d'appréciation. Le maître est aussi tenu par un programme. D'une manière ou d'une autre, il y a des choses auxquelles il n'échappe pas quelles que soient les modalités qu'il met en oeuvre. Les personnels du réseau, c'est autre chose. On est là dans quelque chose d'impalpable, difficilement évaluable parce que d'un autre côté on ne peut pas savoir ce que serait devenu l'enfant s'il n'avait pas été pris en charge. On n'a pas de prise sur les réseaux. C'est pour ça que j'ai dit que ce sont des **"machins"**, on ne sait pas trop ce que c'est, et en plus on voit se développer des espèces d'usine à gaz en terme de prises en charge, d'évaluation etc. Quand un rééducateur débarque dans une école, il sort à toute vitesse des batteries de tests, Inizan etc., pour tous les gamins... sans qu'ensuite ça ne donne lieu à une quelconque restitution pour les familles et à partir de là, on ne sait pas trop ce qui est fait. C'est pour ça que je dis que ce sont des **électrons libres**. J'ai beaucoup travaillé dans des secteurs ruraux, c'est vrai que sans généraliser, il y a du personnel on ne sait pas trop où ils sont ni ce qu'ils font. Quand on veut les voir il faut trois jours, quatre jours, ils n'ont pas laissé d'adresse, alors évidemment... et savoir ce qu'ils font... Mais c'est un problème qui nous incombe aussi puisque c'est qui nous avons le pilotage... Or piloter sans commande et sans instrument c'est toujours une difficulté...

Comment concevez-vous votre place et votre rôle par rapport au RASED ?

Je suis en train d'essayer de la redéfinir d'une part en posant un certain nombre de principes qui consistent à dire que les réseaux ne sont pas des structures. Je vais essayer de faire passer le message : "Vous êtes des aides spécialisées mais vous n'avez pas de compétences administratives d'organisation, de gestion, vous ne vous saisissez pas tous seuls d'un certain nombre de situations pour lequel vous faites un traitement sans en rendre compte à quiconque. C'est-à-dire que la notion de réseau c'est un concept à partir du moment où il y a des interactions et non pas une structure administrative. Donc j'essaie de modifier les choses en demandant d'une part que les demandes d'aide n'aillent plus directement au personnel des réseaux mais qu'elles remontent d'abord à l'inspection de manière à ce qu'ensuite - et j'ai délégué mon conseiller pédagogique coordonnateur - pour que ces aides soient traitées, qu'on regarde ensemble quelles sont les aides qui sont demandées, que l'aide soit analysée et qu'ensuite la commande redescende de celui qui

a le pilotage et arrive au réseau : "Voilà il y a tel enfant qui a besoin de ça comme ci, comme ça, donc vous allez le prendre en charge et vous allez faire un projet etc., et nous évaluerons à terme, c'est-à-dire que là, je suis en train de court-circuiter toutes les ramifications directes qui s'étaient établies entre les écoles et les réseaux pour recentrer le dispositif. Ce n'est pas facile, il y a toutes les résistances... les psychologues, les rééducateurs passent dans les écoles en disant : "Surtout puisque c'est comme ça maintenant, faites la grève du zèle... ", il y a tout ce jeu qui se met en place. C'est une tentative de recentrage et d'analyse. Dans le même temps j'essaie de mettre en place des dossiers de suivi pour chaque situation d'enfant qui est pris en compte, fait l'objet d'une analyse, d'un suivi. Ensuite on renvoie vers les écoles, vers le directeur, vers le réseau, l'analyse de ce qui a été fait en terme quantitatif, qualitatif...

Ce travail vous demande combien de temps en volume horaire annuel ?

Toute la partie de saisie des données c'est le conseiller pédagogique qui le fait mais très régulièrement, je passe bien une heure à deux heures par semaine avec lui pour essayer de voir où on en est, faire le point. Par exemple pour la réunion qui aura lieu après les vacances de Pâques, on a repris sur ce tableau toutes les situations pour lesquelles il y a eu des demandes d'aide de la part des écoles et pour lesquelles il n'y a pas encore eu ni de bilan ni de prise en charge etc. Et là j'ai renvoyé vers tous les personnels des différents réseaux en disant : "Voilà dans votre réseau il y a telle demande qui n'a toujours pas été prise en compte, on fera le point sur toutes ces situations donc essayez d'avoir des éléments pour voir quelle décision prendre, différer etc. C'est pour ça quand je disais électrons libres tout à l'heure, là justement je suis en train de regarder ce qui se passe dans le dispositif et faire en sorte d'avoir un contrôle sur la situation.

Et combien de temps passez-vous avec le personnel de réseau ?

Depuis le début de l'année, j'ai dû les réunir trois à quatre fois trois heures plus les rencontres informelles.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau et de maîtres spécialisés que vous avez réalisée ?

La dernière inspection que j'ai effectuée, c'était dans une classe d'adaptation. C'était un personnel qui n'était pas spécialisé, dans une école de la ZEP avec un petit effectif d'enfants en grande difficulté scolaire avec une maîtresse qui s'était donné comme objectif qu'à la fin de l'année ils sachent lire. Et le résultat était finalement assez satisfaisant puisque les gamins sont tous rentrés dans l'apprentissage... avec des difficultés encore mais ils sont tous rentrés dans l'apprentissage, c'est-à-dire que les mécanismes étaient en train de se mettre en place, phénomène qu'on aurait pu estimer impensable... Ils auraient très certainement été en échec dans une classe avec un grand ensemble de camarades et un rythme soutenu. Ici, ils sont rentrés dans l'apprentissage. Et la question qui se pose, c'est comment les intégrer l'an prochain en CE1, prévoir un certain nombre d'aménagements pour leur permettre de faire le lien.

Est-ce que vous voyez des différences entre les personnes non spécialisées comme celle dont vous venez de parler et celles qui sont spécialisées ?

Oui, les différences c'est que les personnes qui sont moins spécialisées

s'embarrassent moins de principes psycho-machin-truc etc. et rentrent davantage par le biais de la pédagogie. Cette maîtresse qui s'est retrouvée là, c'est quelqu'un qui rentrait dans le département, qui avait de l'ancienneté, elle était en fin de carrière... Elle s'est retrouvée sur ce poste parce que c'était un poste qui restait vacant. Elle a tenu ce poste avec son expérience et non pas avec un discours de connaissances psycho etc. N'ayant pas ce discours, ne revendiquant pas de compétences dans ce domaine-là, elle est rentrée par ce qu'elle savait faire. Elle leur a appris à lire. On a quelquefois la même observation sur des sortants qui sont nommés sur des classes d'adaptation ou des classes de perfectionnement et qui quelquefois - ça peut paraître bizarre - s'en sortent mieux que des maîtres spécialisés qui se prennent la tête avec des trucs... extrêmement compliqués et qui ne sont pas opératoires... Voilà. Là j'évoque des situations où il s'agit de tenir la classe, d'avoir des gamins dans le cadre de situation de groupe, dans le cadre des apprentissages.

Est-ce que vous pouvez évoquer d'autres inspections dans d'autres cadres ?

Les maîtres G, je n'en ai pas vu travailler depuis très longtemps selon les stratégies de la rééducation. Le dernier que j'ai inspecté dans ma circonscription précédente ne faisait pas, à mon avis, du travail de rééducation. C'était une ancienne RPP qui faisait un travail de remédiation pédagogique avec des gamins qu'elle prenait dans des CP par rapport à l'apprentissage de la lecture, avec des résultats intéressants sur le plan des apprentissages. Sinon, le dernier maître G que j'ai vu fonctionner c'est dans le cadre d'un CAPSAIS. Je ne sais pas si on peut prendre ça comme référence parce qu'on l'a collé deux fois de suite et qu'en plus de ça, j'ai même fermé ce poste pour m'en débarrasser... (incompréhensible)

Vous pouvez expliquer les raisons de ces échecs ?

Oui, je peux vous expliquer... Quelqu'un qui s'imagine avoir un certain nombre de compétences psycho-machin-truc etc. et qui se lance dans la psychologie de pacotille et sur des choses contractuelles c'est-à-dire qu'il fait signer aux parents etc. le genre de délire, des discours complètement délirants sans que ça n'aboutisse sur rien du tout sinon des questions que les parents peuvent se poser à partir de ce qu'ils disent, de ce qui est contractuel... Il n'a rien à proposer comme démarche pédagogique que des grimpers à la corde, des choses comme ça... Je me pose des questions quant à l'utilité qu'on en attend dans le système éducatif... Maintenant c'est un mauvais exemple parce que je pense qu'il y a autre chose qui se fait dans ce cadre-là. Sinon Le dernier rééducateur que j'ai inspecté, c'est un rééducateur en CMPP. Là, c'est encore différent avec une particularité, c'est que le médecin directeur du CMPP s'est opposé à ce qu'on puisse le voir travailler avec des enfants puisqu'il s'agit de psychothérapie sur prescription médicale. Donc il m'a fait un rapport des difficultés où il m'a expliqué qu'il s'attachait surtout à élaborer une étanchéité entre le CMPP et l'école pour que l'enfant distingue bien les deux. Je n'ai pas vu de maître G fonctionner dans un cadre plus actuel, d'une part parce qu'on n'en envoie plus en formation depuis un certain nombre d'années et d'autre part parce qu'on évite parfois d'aller inspecter... On préfère surseoir...

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Je ne dis pas maître G, je dis rééducateur. Je dis maître chargé de réductions parce

que d'abord maître E ou maître G, ça ne veut rien dire et ça nécessite un discours supplémentaire. La rééducation a un statut contractuel, on voit à peu près ce que ça veut dire, un maître G, ça n'a pas de statut contractuel, tout comme je dis un maître chargé d'aide à dominante pédagogique et pas un maître E. Quand je parle de dominante pédagogique, pour moi, ça a un sens, c'est-à-dire que la médiation est une médiation d'apprentissage. Quand on dit maître E, ça veut dire obligatoirement identité du maître E et dès qu'on rentre dans un discours de l'identité on rentre dans un discours qui peut poser les choses en terme de différence, c'est-à-dire comment le maître E se pose en différence par rapport au maître de la classe. J'ai tendance à dire que l'aide à dominante pédagogique, c'est faire de la bonne pédagogie. On n'est pas là dans un discours discriminant en terme d'identité mais on est dans un discours qui montre quels sont les points communs. Quand on dit maître E, maître G, on est dans un discours discriminant et on cherche surtout à les différencier.

Est-ce que je pourrais retenir pour cette première remarque "dénomination inappropriée" ?

Oui, c'est ça, avec l'idée de **discrimination inévitable** ...

Alors, "dénomination inappropriée" "discrimination inévitable"... Et quels sont les autres mots évoqués par "maître G" ?

Pratiques souvent exotiques, statut médical, concept bizarre à l'école.

Pouvez-vous expliciter davantage ?

...ça évoque des pratiques qui peuvent être des pratiques pédagogiques, mais qui peuvent être aussi **exotiques** par rapport à la pédagogie. La rééducation a un statut. Elle s'intègre dans un ensemble de prises en charge thérapeutiques. Autant la rééducation, je vois quel statut elle peut avoir dans des structures **médicales** ou psychiatriques, autant la rééducation dans l'école c'est un concept un peu **bizarre** à l'école.

Pouvez-vous développer cette idée de concept bizarre ?

C'est un concept un peu bizarre parce que d'abord il se pose comme un détour. Alors si on doit faire un détour, il faut faire un vrai détour, c'est-à-dire que le détour soit fait par du personnel, des instances qui soient à côté. Mais un détour à l'intérieur, par des gens qui se disent de l'intérieur et à qui on désapprend ce qu'ils ont appris pour leur permettre de faire ce détour, il y a quand même quelque chose d'étrange dans la démarche.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression maître E ?

Ce que ça évoque, ce sont des structures, des types de fonctionnement, les **classes d'adaptation**, les **regroupements d'adaptation**, les **classes de perfectionnement**, la **prise en charge** de la difficulté scolaire dans sa **composante pédagogique**. Je redis la même chose mais sinon, je n'ai pas d'état d'âme sur la question...

Je voudrais que vous abordiez la différence maître E/maître généraliste...

Je dirais que la différence ne se fait pas sur les outils qui sont utilisés. Je pense que le maître E et le maître dans sa classe utilisent les mêmes stratégies : ils font de la pédagogie, ils font des apprentissages. Le maître E a besoin d'avoir réfléchi un petit peu plus à un certain nombre de démarches pour peut-être disposer d'un éventail de

stratégies pédagogiques alors que le maître ordinaire dans la classe fonctionne aussi par rapport à sa personnalité. Et on ne peut pas lui demander non plus - même s'il faut différencier la pédagogie - de se donner un panel d'outils de démarches etc. La première différence, elle se situe à ce niveau-là. La deuxième différence, elle relève d'un confort de travail c'est-à-dire que le maître E a moins d'élèves de manière à pouvoir travailler non en préceptorat mais de manière à pouvoir observer les enfants de façon plus individualisée... pas forcément pour mettre en place des stratégies individualisée parce qu'après la médiation du groupe est importante, mais c'est pour pouvoir observer, recueillir un certain nombre de données, d'informations. Il a besoin aussi d'avoir des informations complémentaires qui relèvent du facteur familial etc... et dans la démarche de projet individualisé, comme il a moins d'enfants, il a des projets qui sont plus raffinés mais après sur un plan pédagogique, je crois qu'ils font la même chose.

Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

Il y a d'abord la différence qu'ils fondent eux-mêmes c'est-à-dire que le maître G revendique une terminologie plus médicale. Il parle de prise en charge. Il se situe plutôt dans la prise en charge individuelle, il va travailler avec un enfant, mais même s'il y en a deux, on est dans une approche plus individuelle alors que le maître E, que ce soit en regroupement ou en classe d'adaptation, se situe dans le cadre d'une médiation de groupe avec une terminologie qui reste scolaire. Ensuite la distinction se fonde aussi sur les textes qui définissent les missions, l'un ayant comme outils de médiation les apprentissages et l'autre ayant davantage comme outil de médiation la personnalité de l'enfant puisqu'il s'agit de restaurer un certain nombre de fonctions, d'apprentissages mais pas directement par le biais des apprentissages et quelquefois par le biais de ce qu'est l'enfant, de l'image de soi etc... Il y a d'un côté un travail qui est médiatisé par les apprentissages et d'autre part un travail qui se veut médiatisé par un travail sur la personne.

Est-ce qu'il y a une différence de clientèle ?

Il devrait.

Et elle devrait se manifester comment ?

A mon sens, si les réseaux fonctionnent, ça suppose qu'on analyse les difficultés des enfants et qu'on fasse la distinction entre ceux qui ont besoin de remédiation en terme d'apprentissages et ceux qui ont de réels problèmes de personnalité et pour qui ces problèmes sont un obstacle. Or on sait très bien que les choses ne sont pas comme ça et que souvent quand il y a un rééducateur dans une école il prend les enfants de l'école indistinctement et quand il y a un maître E qui est dans un autre secteur c'est lui qui prend les enfants et dans les projets on retrouve toujours un recentrage du travail de manière à faire en sorte que l'enfant y corresponde... ça c'est une observation toute simple. J'ai une école où il y a un maître E et il y a 27 % des enfants qui sont pris en charge par le réseau d'aides. Ils vont tous chez le maître E. Il y a une école où il y a un rééducateur, il y a 16 % des enfants qui sont pris en charge par le rééducateur... parce qu'il est là, il a une salle... il a un confort de travail... C'est ça que je veux changer. Je veux qu'on en arrive à des situations d'analyse et non plus de travail en fonction des structures parce que la notion de réseau n'existe pas. Le nombre de fois où la synthèse est faite pour savoir comment

se positionne l'enfant par rapport à sa difficulté et de quoi il a besoin... j'irais même plus loin : on a des maîtres G qui sont d'anciens RPP qui dans leur secteur font essentiellement de la remédiation par rapport à de l'apprentissage et on a des secteurs où on a des RPM qui ne font que de la motricité, indépendamment de l'analyse de la situation de l'enfant... ça c'est une réalité de fonctionnement... Alors ça tient peut-être aussi à la mise en place des réseaux qui ont éclaté les personnels sur différents secteurs. La notion de réseau n'existe pas...

Est-ce qu'il existe des ressemblances entre maître E et maître G ?

... Non, c'est une question pour laquelle j'aurai du mal à répondre. On est plutôt dans le discours qui discrimine. Et même sur le plan statutaire on sait très bien que le problème des E c'est que quand ils ont la pratique de la classe, ils sont tenus à 26 heures etc... Les maîtres G ont réussi à avoir 3 heures de synthèse par semaine donc ils ne font que 24 heures après il y a les psychologues scolaires et chacun essaie de se positionner. La seule question qui est en train de se mettre en place actuellement c'est que les maîtres E sont en train de se placer dans une identité où ils réclament progressivement le fait de basculer vers le fonctionnement des maîtres G, c'est-à-dire prise en charge individuelle, participation aux synthèses, de moins en moins chauds pour tenir des classes d'adaptation mais plutôt pour tenir des regroupements d'adaptation, c'est-à-dire que là on a une identité qui bascule vers autre chose mais pour des raisons qui sont plus à mon sens statutaire et de valorisation personnelle parce qu'il y a peut-être aussi une chose qui est dans les esprits, dès qu'on est un petit peu du côté médical ou paramédical etc., c'est souvent plus valorisé que lorsqu'on est sur le versant pédagogique. Si on part du maître ordinaire, il y aurait un effet de distance et plus on est à distance et plus on est spécialisé et plus on est valorisé. D'ailleurs le maître G, à l'époque rééducateur, c'était une sur-spécialisation. Encore actuellement il y a encore cette revendication de sur-spécialisation et on a beaucoup de spécialisés qui demandent la formation G comme une sur-spécialisation.

Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Si oui pourquoi ?

A quel point de vue ?

L'efficacité, l'utilité par exemple...

Ah ça... Mais là on entre dans des appréciations qui sont probablement subjectives... mais qui tiennent aussi au fait qu'on ne sait peut-être pas évaluer les choses. Les résultats d'une classe d'adaptation, je suis capable de les évaluer. Il y a des choses tangibles, des gamins qui rentrent dans une difficulté ou on voit où ils en sont de la difficulté. Des gamins qui sont pris en charge en rééducation, je ne dis pas qu'il ne s'est rien passé mais je dis que sur le plan de l'efficience scolaire, soit on n'a rien fait soit, on ne voit pas de résultats, soit on n'est pas en mesure de faire quelque chose. De là, je pourrais dire que les classes d'adaptation sont plus efficaces que... Mais ce serait un discours qui n'est pas recevable parce qu'on n'a pas les outils... Par contre dans le champ des apprentissages, il est clair que j'ai de la lisibilité sur ce que font les maîtres E alors que je n'en ai pas sur ce que font les maîtres G.

Est-ce qu'on pourrait imaginer une fonction qui allie les deux types d'aide ?

Surtout pas.

Pour quelles raisons ? Vous pouvez expliquer ?

Je crois qu'il faut faire preuve de simplicité et qu'à force de monter des dispositifs trop complexes avec trop de complémentarité, trop d'approches croisées, on finit par ne plus rien faire de bon.

Est-ce que vous pouvez préciser alors les aspects positifs de la différenciation E/G telle qu'elle existe ?

Moi, je n'en vois pas beaucoup d'aspects positifs, sinon que ça crée des tensions entre les personnels, ça crée un système ingérable en terme de réseau, ça crée des systèmes de revendication interne de positionnement, de recherche d'identité, c'est tout à fait le "foutoir", excusez l'expression...

Alors quelles seraient les solutions pour améliorer le système d'aides ?

Pour rendre le système plus efficace, je crois qu'il faudrait d'abord clarifier les discours et savoir ce que l'on sait faire et ce que l'on peut faire. Et si les aides qui constituent les restaurations personnelles ne sont pas de notre ressort, je crois qu'il faut les négocier ailleurs.

Donc d'une certaine façon les privatiser ?

Oui, les rendre à la Santé ou les organiser extérieurement, éventuellement oui.

Quels conseils donneriez-vous à un jeune intéressé par un poste de maître E ou G en réseau d'aides spécialisées ?

Je lui dirais que... d'abord, je ne décourage personne d'une part parce que le système existe pour l'instant, les missions existent, donc je n'ai pas à avoir d'état d'âme sur leur existence. A partir de ce moment, il faut essayer de les faire vivre le plus efficacement possible. Je ne suis pas dans une perspective où je vais essayer de fermer les postes G, il y a un équilibre à trouver. Là on est dans le ressort de la décision politique et c'est autre chose, ensuite, il peut y avoir des intérêts personnels à faire ça donc je comprends qu'on puisse trouver à se ressourcer, je pense qu'il y a aussi des gens qui font du travail intéressant. Individuellement, je crois qu'il y a des gamins qui en profitent mais dans l'analyse globale de ce qui se passe, je ne leur dis rien de particulier sauf "faites ce que vous avez envie de faire"...

Est-ce qu'on peut revenir sur la typologie des tâches effectuées par un réseau. Comment s'organise le travail d'un réseau ?

Il y a plusieurs choses. Il y a ce qu'on peut attendre d'un réseau et ce qui se fait effectivement. Ce qu'on peut attendre, c'est que par rapport aux aides demandées, qu'il y ait une analyse de la difficulté, de manière à permettre éventuellement aux maîtres des différentes classes de la traiter eux-mêmes. C'est une première aide au maître de la classe. Dans ce sens-là, je pense que les psychologues scolaires peuvent avoir un rôle important à jouer. Je dirais en terme de conseil pédagogique, c'est-à-dire avoir un regard extérieur par rapport à l'enfant et donner un certain nombre d'indications aux maîtres, c'est-à-dire que la prise en charge n'est pas forcément faite par du personnel extérieur à l'équipe de maîtres. Il y a ce premier niveau qui généralement n'est pas bien réalisé, d'une

part parce que les personnels des réseaux ne sont pas forcément reconnus par leurs collègues sur le plan pédagogique et d'autre part parce qu'ils se situent bien souvent en dehors du champ pédagogique, en refusant de rentrer dans le champ ou le débat pédagogique... Donc il est difficile d'exploiter ce premier élément d'analyse... Le deuxième élément, c'est la prise en charge directe des enfants, j'entends un certain nombre d'enfants dont les difficultés ne peuvent pas se traiter au sein de la classe... quelquefois, par rapport au maître de la classe, il a l'impression d'être un peu moins tout seul... Psychologiquement, ça fait plus de bien au maître qu'à l'enfant. Il y a une autre fonction que par contre je récuse, c'est une fonction qui consiste à faire des examens systématiques. Les gamins rentrent en CP, on leur fait passer à tous des bilans etc. Il y a des maîtres qui le réclament et puis ensuite on dit au maître : "Voilà celui-là il peut apprendre à lire, celui-là il est en grande difficulté". Je crois qu'on n'a pas besoin de ça, mais d'une analyse plus fine de la difficulté avec des outils différents mais ça ne doit pas se substituer à l'analyse des maîtres de la classe. Je verrais ces deux grandes fonctions : analyse de la difficulté et une fonction de conseil. Mais pour ça il faut vraiment que les maîtres de réseau restent accrochés à la chose pédagogique et qui de temps en temps au lieu de travailler en salle travaillent aussi en classe avec les enseignants et puis donc la partie de prise en compte de la difficulté et d'aide directe à l'enfant.

Est-ce que vous pouvez raconter une action exemplaire positive ou négative conduite par le RASED?

Non.

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?

Pour l'instant il n'y en a pas beaucoup. Pour cinq stagiaires qu'on envoie, on a quatre candidats. C'est difficile de les sélectionner... ça tient au fait que les formations vont se faire par alternance et que les candidats sont obligés de prendre (incompréhensible) et qu'il y a une baisse d'enthousiasme pour les départs en stage. A partir du moment où les candidats sont des enseignants qui font correctement leur boulot il n'y a pas de raison à s'opposer à un départ en stage et puis après c'est le barème.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Même question pour la formation G.

J'ai vu un truc le cas de Pierre ou Paul, je ne rappelle plus du titre, ça avait l'air de servir de bréviaire aux maîtres G du département. Je n'ai pas retenu le nom de l'auteur.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ?

...

Et la formation G ? Quelles en sont les insuffisances ? Les points forts ?

Non, je n'ai que des avis indirects dans la mesure où quand on a rencontré les formateurs qui s'occupent des maîtres G, ça nous a inquiétés plutôt qu'autre chose... enfin moi ça m'a inquiété. Quand on nous explique qu'on commence par leur désapprendre ce

qu'est le métier d'enseignant pour qu'ils puissent pratiquer un détour ça peut paraître bizarre, d'autre part depuis des années les formations G sont conduites dans une perspective très psychanalytique etc., et les gens qu'on récupérait étaient inutilisables pendant pas mal de temps... donc voilà...

Qu'est-ce que vous entendez par "inutilisables" ?

Déconnectés de la réalité, refus de parler de pédagogie, d'aller aux conférences pédagogiques, revendiquant un travail d'une autre nature, disant "on travaille sur un autre versant, sur le plan de la personnalité de l'enfant" et il y a là des pratiques étonnantes...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... Difficile ! (rires)... **Equilibre, diplômes, adaptation**, à l'école il faut **être adapté**, il faut aussi qu'elle sache **s'adapter**...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Je ne sais pas... ça dépendra des orientations qui seront données...

Quelles sont vos intuitions par rapport à ça ?

Il y a des rumeurs qui circulent... Les RASED devront focaliser leurs actions à deux niveaux, la prévention d'une part, avec en particulier un travail à l'école maternelle, et d'autre part la prise en compte des difficultés au cycle 3. Ce qui veut dire que dans cette perspective on est dans une perspective radicalement différente de la perspective actuelle puisqu'on a concentré les aides du réseau au cycle 2 quand la difficulté commence à se structurer etc., avant on disait : "pas trop tôt il faut laisser le temps à l'enfant de mûrir", maintenant on dit : "bon il faut prendre les choses dès le départ, ne pas laisser s'installer les choses ce n'est pas une question de maturité, c'est bien un travail qui s'impose très, très vite"... et ensuite ça voudrait dire : "laissons les apprentissages se monter sans forcément différencier et regardons au cycle 3 ceux qui sont en difficulté lourde, c'est peut-être de ceux-là dont il faudra s'occuper". Il est probable que cette orientation tient aussi à l'histoire de l'AIS et à la transformation des classes de perfectionnement en CLIS. Depuis que cette transformation s'est fait selon les règles, c'est-à-dire en réservant aux classes d'intégration les enfants qui avaient un réel handicap et en reversant dans le circuit ordinaire les autres élèves des anciennes classes de perfectionnement, on ne sait plus trop comment les prendre en charge, comment les prendre en compte de façon permanente. Que peut-on faire pour eux en classe ordinaire ou avec des aides ponctuelles ? Il est possible que les réseaux se recentrent là-dessus mais actuellement ce sont des orientations qui sont données. Alors tout peut arriver...

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

... Les aides au sens large... Je l'imagine davantage dans un travail de proximité avec les enseignants. C'est vraiment un travail avec le maître de la classe pour analyser les difficultés d'un enfant que ce soit sur le plan psychologique, sur le plan pédagogique ou sur le plan de la structuration personnelle de l'enfant, son appétence pour les apprentissages etc. Mais je ne le vois pas comme un dispositif qui est à côté, ce qu'on observe actuellement, c'est-à-dire quand on veut aider un enfant on peut le fait sortir de la classe et ça, ça pose un double problème : d'une part en classe il y a une histoire et un

enfant qu'on sort régulièrement de la classe perd une partie de cette histoire et puis d'autre part ça crée chez le maître de la classe l'idée que ce n'est pas lui qui s'occupe des enfants en difficultés puisqu'il y a le réseau, il y a des structures qui sont à côté, parallèles et en même temps je pense qu'il n'y a pas beaucoup de dialogues sur la situation de l'enfant. Donc ces aides je les verrais rentrer dans la classe. Symboliquement, je pense qu'il faudrait fermer les salles particulières dans les écoles pour obliger les aides à travailler dans la classe avec le maître et à pouvoir échanger sur la situation d'un enfant. Je les vois comme un regard complémentaire à l'intérieur de la classe avec des outils différents mais vraiment intégrés à la classe. Il faut pratiquer l'intégration...

Avez-vous d'autres remarques à formuler ?

(...)

Une dernière question, facultative... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

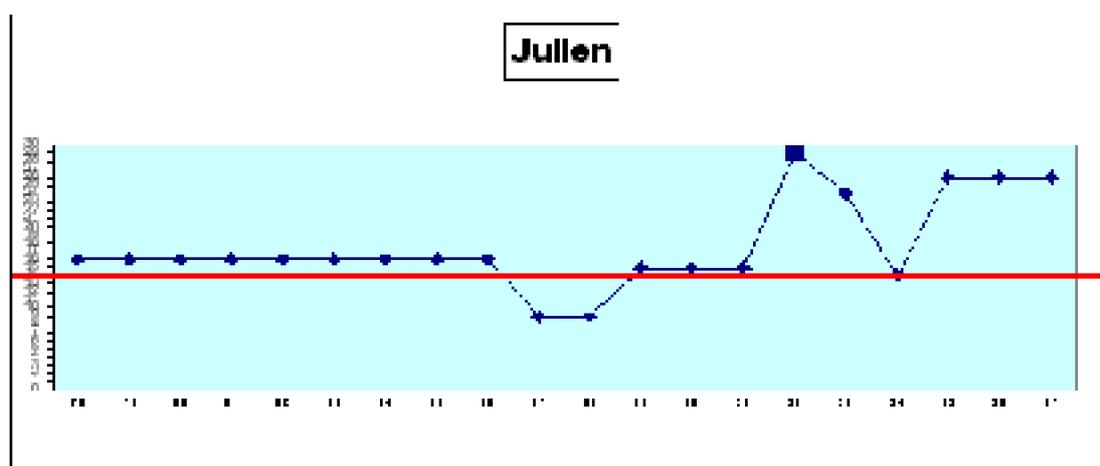
Je ne sais pas... parce que j'étais maître formateur et qu'à un moment j'ai eu envie de faire autre chose, changer de statut, évoluer personnellement, prendre plus de responsabilités, voilà...

Entretien E07 Julien

46 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : DESS sociologie



Julien : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu de l'entretien : au domicile de l'interviewé

Durée de l'entretien : 1h 15mn

Quel a été le volume horaire de formation concernant les RASED préalable à votre

entrée en fonction ? Lors de formation continue ?

La totalité, c'est 4 demi-journées consacrées à l'AIS et en gros ça fait une demi-journée, donc trois heures sur les RASED. Mais pas de formation continue.

Les stages que vous faites ne sont pas de la formation continue ?

Non, c'est de la formation initiale des inspecteurs AIS. Ils ont neuf semaines de stage spécifique en plus de l'année de formation des inspecteurs ordinaires. C'est réparti cinq semaines la première année, quatre semaines la deuxième année.

Et pendant ces semaines avez-vous une formation concernant les RASED ?

C'est une bonne question ça... non... non parce que c'est considéré comme ayant été vu pendant la formation initiale, donc on a... un travail sur l'intégration, mais pas un travail spécifique sur les RASED pendant ces neuf semaines... si ce n'est qu'on revoit dans le détail ce qu'est un maître G, un maître E etc... c'est plus dans la spécificité de la préparation des CAPSAIS donc du référentiel de l'examen et du référentiel professionnel que dans l'aspect RASED qui, de fait, n'est pas quelque chose de spécifique à l'AIS... enfin de l'inspection AIS, c'est de l'ordre de l'inspection ordinaire.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Souffrance, différence... autre...

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Chaque mot ?

Oui, les mots, les évocations induites...

Souffrance, parce que les enfants qui sont en difficulté... Il y a deux niveaux de souffrance par rapport à un enfant en difficulté et même trois. Il y a la souffrance de l'enfant lui-même, je crois qu'elle... ne peut pas être... dans la moyenne, elle est forcément dans la particularité, la singularité... ça attire forcément le regard des autres sur soi, qu'on supporte pas forcément, enfin que l'enfant... peut ne pas supporter... bien. Et donc ça peut amener de la souffrance. Et puis l'enfant en souffrance, il y a deux ordres de souffrance : celle qu'il génère chez ses parents, et je parle des difficultés, pas seulement du handicap... et la souffrance professionnelle chez les enseignants qui, même s'ils semblent parfois plutôt dans le rejet et l'agression - ça ne les libère pas pour autant, au contraire - je pense que cette agressivité ou ce rejet, c'est la manifestation d'une souffrance dans la sphère de l'identité professionnelle... Parce que, même quand un enfant peut être amené à jouer de la dérision et même être le pitre de la classe, voir des bouquins comme Poil de carotte, c'est la manifestation d'une souffrance... mais moi quand j'évoque la souffrance je ne mets pas forcément en corollaire la notion de malheur. Souffrir, ce n'est pas forcément être malheureux... On peut souffrir parce qu'on n'a qu'une jambe et que la prothèse fait souffrir, ce n'est pas pour autant que l'on est malheureux à pleurer toute la journée. C'est ce qui surprend souvent les gens, notamment quand on travaille avec des enfants handicapés, de les voir rire... "Ils rient quand-même"... Eh bien oui ils rient parce qu'il faut bien vivre... n'empêche qu'on souffre...

Et par rapport à différence et autre ?

Je ne les dissocie pas... **différence et autre** parce que... les enfants en difficulté

sont... ils sont des autres... ils ne sont pas dans la moyenne, ils ne sont pas dans la norme statistique, ils sont autres parce qu'ils sont différents... la difficulté crée de la différence... la différence ce n'est pas quelque chose qui est ipso-facto absorbé par la société... y'a... mais on ne va pas refaire un cours de sociologie ou d'anthropologie... mais la différence peut être érigée en déification, en totem, c'est rarement le cas notamment par rapport aux enfants en difficulté scolaire, on ne les totemise pas mais la différence devient objet d'un regard particulier... ça... je pense tout de suite à autre parce que je rapporterai ça aux travaux de Lévinas et Jankelevitch surtout... Quel regard on porte sur l'autre et dans quelle dimension par rapport à soi on place l'autre... savoir si on le traite à égal ou si on le traite dans sa différence par le rejet...

Cherchez le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Citez les émotions qui vous animaient face à lui.

En premier lieu une sorte de pitié mais le mot est un peu fort, une sorte de condescendance, l'envie d'alléger la souffrance...

Vous pouvez retrouver une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation...

Ah oui, c'était des prises en charge, du soutien scolaire...

Est-ce que vous pouvez préciser quelques souvenirs à ce propos ?

... oui... le soutien scolaire, la prise en charge de cette nature-là était faite simplement sur le... sur le support... sans travail sur le transfert et le contre-transfert, sur la relation duelle mais de toute façon je crois qu'en pédagogie malheureusement on fait trop de didactique et pas assez de relationnel ou du moins qu'on ne travaille pas la relation avec les gamins... ça m'évoquait ça... j'aurais dû dire malheureusement on faisait du soutien scolaire... or, avec les gamins en difficulté, il y a quelque chose de la remise en confiance à travailler avec lui, donc c'est dans la relation maître-élève que ça se travaille, je référerai ça aux travaux déjà anciens de Jean Guillaumin dans les cahiers Binet-Simon de 1962 je crois, sur la relation maître-élève... sur l'analyse transférentielle de l'affectivité...

Quelles sont les causes principales de l'échec scolaire ?

Le déficit, l'incapacité, l'incompétence à observer les enfants...

Est-ce que vous en voyez d'autres ?

C'est le fait que l'école travaille essentiellement pour les enfants qui sont dans la moyenne et qu'elle fonctionne essentiellement pour elle-même et non pas pour les marges... les enfants en difficulté étant forcément à la marge du travail étant donné qu'ils sont laissés pour compte...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Fuite, envie d'aider les autres, mais ce n'est pas la charité, je ne trouve pas le mot, vous vous débrouillerez avec ça, vous chercherez dans le dictionnaire... Cinq, ça fait beaucoup, j'ai dit fuite, l'aide... sans doute quelque part quelque chose comme l' **'amour...** la **souffrance** aussi...

Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ?

De la peur.

Y avait-il encore autre chose ?

non, vraiment de la peur, alors après la peur qui se décline en agressivité, en agression, en angoisse, en tout ce que l'on veut... de la peur... peur de l'enfant, peur de perdre son identité professionnelle, peur de mettre en péril son identité d'adulte... et puis je ne sais pas ce qu'était sa vie personnelle... mais quand je cite comme ça, quand j'essaie de balayer les enseignants que j'ai rencontrés et la façon dont je vois... je vois même récemment les enseignants de la circonscription, j'ai pointé un enfant en difficulté, c'est vraiment de la peur... et plus encore maintenant quand c'est l'inspecteur qui pointe... là du coup il y a de la peur dans la sphère de l'identité professionnelle... vraiment je crois que c'est le sentiment dominant que je perçois chez les enseignants...

Revenons à l'enseignant auquel vous pensiez tout à l'heure... Comment réagissait-il face à l'enfant ?

Plutôt de façon agressive...

Est-ce que vous pouvez préciser ? ... à travers des choses concrètes ?

Oui... très agressive... c'était de l'agression... le gamin placé au fond de la classe, le gamin interdit de parole, le gamin plus souvent puni... enfin réprimandé... le gamin à qui on met de mauvaises appréciations sur le cahier au lieu d'essayer de l'encourager, de pointer le positif, on insiste lourdement sur le négatif... voire le cahier qu'on ne corrige plus "ton cahier je ne le corrige plus parce que c'est vraiment toujours trop mauvais"...

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Relation duelle, prise en charge, affectivité... Il en faut cinq ?

Il me semblait intéressant d'en avoir un certain nombre... Cinq, c'était pas mal, mais on peut revoir ce nombre à la baisse...

C'était pas mal... Mais...

On peut s'arrêter là... Est-ce que vous pouvez expliciter le choix de ces termes ?

Relation duelle parce que je crois qu'effectivement dans ce type de travail, ce n'est pas le soutien scolaire, ce n'est pas l'action pédagogique qui est importante, c'est bien le fait de travailler seul avec un enfant mais même si on est à plusieurs enfants, même si on a le gamin dans la classe, c'est le fait qu'un adulte soit là pour un enfant... ou même s'ils sont trois ou quatre, ce n'est plus une classe de vingt-sept ou trente, c'est comme ça que les gens finissent par me dire que les orthophonistes elles font des miracles... elles font peut-être des miracles mais c'est pas dans leur technicité d'orthophonistes, c'est dans la maîtrise de la relation duelle et justement dans cette relation duelle où il travaille autant d'affects et que le gamin ne se construit en tant que lui... que dans ce travail d'affect et là tout d'un coup il a un espace dans lequel il peut construire des affects, il peut... je crois beaucoup à la notion d'inhibition contrairement à Piaget, je crois qu'il faut, pour qu'un gamin arrive à grandir, qu'il accepte d'inhiber certaines choses autant connaissances que... affects pour pouvoir en construire d'autres plus positifs et avancer... ça on ne peut

pas forcément, suivant ce que l'on vit, on ne peut pas d'ailleurs le faire dans un grand groupe... si le gamin arrive faire ça dans le groupe, c'est parce que... dans la famille, il n'a pu le faire. On s'aperçoit bien que les gamins qui sont en difficulté ne viennent pas de n'importe quel milieu familial... Ce n'est pas le niveau socioculturel de la famille qui est en cause... c'est la relation affective qui se dégage dans la triangulation familiale qui est en jeu... c'est des gamins qui sont dans des familles où la parole circule peu, où la place des uns et des autres est peu définie, donc comment il peut faire travailler ses affects ? Tout banalement, il faudrait réfléchir sur comment les gamins qu'on a à l'école maternelle qui rentrent dans l'œdipe peuvent se construire s'ils n'ont pas une triangulation réglée dans la famille, s'ils n'arrivent pas à faire circuler les affects... Je crois que la relation qu'on peut en tant qu'adulte, du coup, ce n'est pas maître E, maître G, maître machin, c'est comment l'adulte dans sa relation à l'enfant peut lui permettre de faire travailler ses affects sans jugement... Les autres mots ? prise en charge, affectivité, on est en plein dedans...

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection que pouvez-vous dire du travail du maître E ?

Qu'il fait trop souvent d'abord insuffisamment dans la classe et ensuite insuffisamment en lien avec la classe... Il est trop dans une prise en charge remédiation à la rééducation sans lien avec le travail de la classe...

Lors de la passation de la partie pratique du CAPSAIS E, quels sont les critères d'évaluation des candidats ?

Fallait pas poser cette question... Essentiellement la capacité à analyser la situation et ensuite la capacité à mettre en oeuvre une séquence pédagogique... une séquence... oui pédagogique.

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Dans mon sentiment profond, aucune différence, aucune dans le travail, si ce n'est... Aucune dans le travail de fond... La différence elle se situe dans le fait que le maître E est extérieur au groupe social qu'est la classe, il a un regard distancié... ça lui permet d'observer des situations à distance... Mais ensuite dans la mise en pratique, il n'y a pas de différence... C'est ce qui m'amène de plus en plus à penser que le maître E devrait être celui qui prend en charge la classe pendant que le maître prend en charge lui les enfants en difficulté... Et son travail se situe en plus dans une phase d'observation de la classe à distance...

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Horreur... thérapie, psychanalyse de Paris-Match...

Est-ce que vous pouvez développer ces associations d'idées ?

Oui, parce que j'ai dans l'idée... j'ai envie de dire de.... des maîtres G, c'est qu'ils ont le même... la même sphère de travail que les maîtres E, parce que c'est vrai ils fonctionnent... le support est sans doute différent, ça s'adresse peut-être à... je ne sais pas... il faudrait peut-être confondre les E et les G, c'est peut-être ce qu'il faudra qu'on finisse par faire... non horreur, horreur et tous ces vilains mots que j'ai dit, parce que je crois qu'il y a de la confusion dans les pratiques des maîtres G tels que je les vois fonctionner en inspection... Y'a de la confusion, effectivement on est dans une

pseudo-thérapie souvent... enfin on n'est pas dans une pseudo-thérapie parce que personne ne se déclare comme tel mais on est sur une limite, une bordure, on ne sait plus de quel côté on est de la limite... et c'est ce qui me fait penser à l'horreur parce que j'ai l'impression qu'ils vont tomber du mauvais côté, dans le thérapeutique, alors qu'on ne doit pas faire du thérapeutique. D'ailleurs on n'est pas stricto sensu en rééducation, on est en éducation, on n'est pas dans le thérapeutique on n'a pas à soigner mais à éduquer un gamin avec d'autres outils que le maître E. Alors, c'était horreur, thérapie et oui... psychanalyse de Paris-Match parce que j'entends trop souvent utiliser des termes à consonance psychanalytique qui proviennent du dictionnaire de la psychanalyse mais qui ne sont pas maîtrisés... c'est... c'est les mots classiques, c'est le syndrome, c'est les affects... sans qu'il y ait une opérationnalisation réelle du concept... ou une utilisation paradigmatique, c'est vraiment le mot pour le mot... on le sent utilisé comme on peut l'entendre véhiculé dans le discours du prof... ça fait peur quand-même...

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection que pouvez-vous dire du travail du maître G ?

Dans la majorité des cas, ça me pose quand-même beaucoup de questions... Sur l'opportunité de l'intervention et sur... l'impact du travail qui est fait... l'impact et puis les notions pédagogiques que l'on développe dessous alors que ça ne me semble pas du tout du registre du pédagogique et je ne vois pas le lien qu'il y a... il y a d'ailleurs rarement de lien avec la classe... Je suis de plus en plus persuadé qu'une certaine quantité des gamins qui sont pris en charge par les maîtres G devraient l'être en dehors de l'école...

Lors de la passation de la partie pratique du CAPSAIS G, quels sont les critères d'évaluation des candidats ?

... Sur la séquence observée... peu de critères, pas de critères... si ce n'est ce qui nous apparaît de la qualité relationnelle mise en place... et ensuite c'est dans la deuxième partie de l'épreuve, la partie entretien, où là on se base, pour apprécier le candidat, plus sur la qualité qu'il a à nous exposer les raisons de la prise en charge... mais pour être très honnête, on est très embêté pour... très, très embêté... Si on est dans quelque chose qui est sur un versant plus rééducatif, eh bien, on est relativement peu armé pour... pour apprécier... Si on est sur un versant pédagogique, alors on devrait le donner à personne... Non, vous ne démissionnez pas tout de suite...

Dans la circonscription, quelles différences de pratiques observez-vous entre maîtres E et G ? Chacun est-il bien dans sa fonction ?

J'en ai qu'un réseau sur la circonscription... Les E fonctionnent comme des E et les G comme des G...

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Si c'est au rapport des résultats, j'en sais rien... si c'est au vu des observations, j'en sais rien non plus... Si c'est au sentiment que je peux avoir, c'est-à-dire au préjugé, ce qui n'a pas beaucoup de valeur, ça serait les E...

Est-ce que vous pouvez préciser pourquoi ?

Sur les deux premiers points, je n'en sais rien... on n'a pas d'évaluation... enfin moi, je n'ai pas d'évaluation qui me permette... je n'en ai jamais rencontré ni vu qui me permette

d'avoir une opinion là-dessus... donc le sentiment que les E sont plus utiles que les G... c'est parce qu'ils me font moins peur, parce qu'ils me font moins peur, c'est réellement le sentiment... alors c'est bien pour ça que je parle de préjugé, de sentiment, parce que ce n'est pas certain qu'ils sont moins dangereux... seulement la façon dont on fait passer un examen, la façon dont on aborde l'entretien avec eux ne les met jamais en situation d'être dans la dérive pseudo-psychanalytique... donc je ne peux être que dans le sentiment qu'ils ne sont pas dans l'horreur mais je n'en suis pas sûr parce que peut-être bien que eux aussi dans leur tête sont dans cette dérive là... mais en attendant, la situation d'entretien ne les met jamais en situation de dérapage... c'est pour ça que j'insiste bien sur cette dimension du sentiment... parce qu'après tout il y a des maîtres G qui sans doute sont très clairs dans leur position... On évoquait ce matin, ce professeur des écoles maître G qui quand elle était venue me voir était du groupe celle dont j'aurais parié qu'elle ne déraperait pas sur la psychanalyse et lorsqu'on a été en situation d'examen c'était caractéristique... elle avait tout pour nous déplaire... chaque fois qu'on lui tendait une perche pour essayer de la sortir de son discours pseudo-psychanalytique, elle s'enfonçait de plus en plus, de plus en plus... Tout ce qu'elle nous racontait sur le gamin était un galimatias de fausses analyses... c'est bien là où on est dans l'informel, le personnel, et dans l'intime et que ça, ça peut faire peur et que du coup on ne travaille que sur le ressenti qu'on a par rapport à ces gens et pas sur une évaluation pragmatique parce que... après tout, je n'étais pas certain qu'elle ne fasse pas du mauvais travail parce que je ne lui ai pas interdit de faire son travail... je lui ai simplement dit que je lui ferais repasser son examen l'année prochaine...

Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ?

C'est certainement pas un rôle d'animateur, un rôle de cadrage, cadrage en fonction des politiques nationales qui sont publiées par le ministère et éventuellement des politiques départementales et au regard des évaluations et des différentes données qui peuvent remonter du terrain et notamment que les personnels du RASED ont rassemblées... En tous les cas, ce n'est sûrement pas un rôle d'animateur du RASED... Je fais bien la différence entre le cadrage et l'animation. Je ne sais pas qui les anime, ou s'ils s'animent tout seul mais... je ne crois pas que le rôle de l'inspecteur par rapport au RASED soit d'être présent à toutes les réunions, ni d'être présent aux réunions de synthèse, c'est vraiment simplement la définition du cadre d'une politique sur une analyse.

Quel temps y consacrez-vous ?

Au RASED ? Je recompte rapidement... J'ai fait mes bilans dernièrement... Tout compris, les réunions que je fais avec le RASED et ce que je peux faire en dehors, ça fait moins de 30 heures années...

Quelle importance y attachez-vous ?

Au temps que j'y passe ou au RASED ?

Aux deux...

Au temps que j'y consacre, je pense qu'il est largement suffisant... Le Réseau, beaucoup d'importance parce que je crois... c'est ce qui m'amène à penser souvent que les maîtres E n'ont pas forcément leur place dans les RASED, je ne sais pas d'ailleurs si

l'on doit parler de Réseaux d'Aides... en tous les cas c'est un élément important parce que ça nous permet d'avoir du personnel qui est à distance de ce qui se passe dans les écoles, alors quand je dis que je ne sais pas si le maître E doit être dedans ou pas parce que j'essaie de faire du lien avec ce qui serait un maître supplémentaire par école... En tous les cas, c'est quand-même un personnel qui est à distance des classes, qui donc amène des observations désaffectivées par rapport à la relation pédagogique et je crois que ce n'est qu'à cette condition-là qu'on peut mettre en place un certain nombre d'actions un peu tonique et un peu dynamique, des actions d'envergure... S'il s'agit d'aider un gamin au passage dans une classe, ça relève du maître et que du maître mais les actions de prévention ne peuvent pas relever de la classe donc voilà... Il y a de l'importance à passer du temps... Quand je dis trente heures ça suffit, je n'en suis pas certain... mais je ne peux pas en passer plus...

Si un jeune intéressé par les RASED vous demandait de parler des métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?

La première question, c'est de savoir s'il est clair dans sa tête par rapport à la question qu'il pose, à savoir pourquoi il la pose, s'il la pose parce qu'il a envie d'envisager une de ces carrières, savoir s'il le fait parce qu'il veut fuir... enfin fuir la classe parce que la classe ne l'intéresse plus, ce qui n'est pas déshonorant... mais encore faut-il être bien clair avec soi pour pouvoir dire ça... Et ce que je lui dirais sur le métier, pas grand-chose parce que je ne l'ai pas exercé alors je n'en sais rien...

En quoi consistent les tâches effectuées par le RASED ? Comment s'organisent-elles dans l'année ?

Vous le savez mieux que moi... Je vois qu'il y a beaucoup de temps passé à l'évaluation des élèves... Je suis inquiet parfois de la quantité de temps qui est passé en évaluation en début d'année parce que je n'arrive pas à cerner... forcément ce sur quoi ça aboutit... D'où la nécessité de mettre des outils en place pour qu'on ait une vue synthétique des choses. Ensuite ce qui se passe sur les rééducations, c'est pareil, je ne sais pas non plus... Mais ça on va le savoir... c'est une parenthèse... je ne sais pas non plus à quoi ça aboutit, c'est-à-dire... et là mon inquiétude, elle n'est pas mince. Alors ce n'est pas lié à la circonscription, c'est lié à ce que je vois en commission... de second degré où j'ai d'autres... des retours d'autres CCPE donc d'autres RASED, on voit quand-même arriver bon nombre de gamins en grande difficulté à l'entrée en collège qui auraient été pris par des réseaux d'aide et qui... apparemment... n'ont pas changé si ce n'est ont empiré pour certains d'entre eux... Donc ça me pose quand-même des inquiétudes et du coup des inquiétudes y compris sur le fonctionnement du réseau de la circonscription... des états d'âme quoi... Alors je n'ai pas de préjugés, pas de présupposés... Je m'interroge...

Existe-t-il des évaluations de résultats pour le maître E ?

Non

Pour le maître G ?

Non

Pour le maître généraliste ?

Non, vous n'êtes pas d'accord ?

Je voulais juste connaître votre opinion...

Ni pour le maître généraliste... Je crois qu'il faut... bien insister là-dessus... C'est un des travers des inspecteurs, un mauvais travers... on ne sait pas... évaluer... On observe des séquences de classe, on peut regarder les cahiers mais on ne sait pas bien ce qu'on regarde... On est plus dans l'idéologique, on est plus dans l'appréciation de l'écart entre le fonctionnement des maîtres et l'idéologie pédagogique qu'on peut développer...

Souvenez-vous d'une action exemplaire positive ou négative conduite par le RASED. Que pouvez-vous en dire ?

Non, je ne me rappelle pas...

Aucune ni dans un sens ni dans l'autre ?

Non, aucune.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Idem pour la formation G ?

Non. J'en ai aucune idée...

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ?

Non, pas de différence... Alors c'est très net, il n'y a vraiment pas de... on est incapable de trouver... non, non, si on trouve des différences, c'est vraiment dû à la personnalité des individus, mais pas par rapport... à leur... parcours de formation.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ?

Je pense... pfff... je ne pense pas grand-chose de la formation en stage parce que je m'interroge beaucoup... je ne peux pas penser sur la formation parce que je n'arrive pas clairement à savoir ce qu'on attend d'eux... alors je... je n'arrive pas à voir quand je fais passer les CAPSAIS notamment, je n'arrive pas à voir en quoi la formation leur a apporté un plus par rapport aux enseignants ordinaires... pour les maîtres E.

Et pour les maîtres G ?

Là, je suis très... j'allais dire septique... c'est peut-être exagéré quand-même... mais très interrogateur de la façon dont la formation peut être perçue plus que de la façon dont elle est faite parce que quand-même... quand-même et très souvent... on sent un relent de psychanalyse de Paris-Match qui arrive dans les réponses que nous donnent les gens qu'on voit qui me laisse penser que ce n'est quand-même pas tout de la faute de la formation... Il y a un perçu du discours en formation qui est à relier avec le parcours personnel des gens et l'envie qu'ils ont de rentrer dans un métier de rééducateur. Alors ce n'est pas tout de la faute de la formation mis à part que la formation devrait prendre en compte cette donnée et puis peut-être être plus vigilante. Je veux dire que ce n'est pas la nature proprement dite de la formation qui m'inquiète le plus, c'est la façon dont elle est perçue et dont les formateurs ne prennent pas garde... à la façon dont elle est reçue... Il y

a des choses terrifiantes. On voit de l'œdipe de partout. Alors quand on fait passer un CAPSAIS G avec un candidat dans une classe... enfin avec un candidat qui a une séquence avec un gamin de quatre ans et qu'on vous file de l'œdipe dans tous les sens, ça interroge... Le contournement du symptôme, ça ne laisse pas d'interroger...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Le plaisir ou plus honnêtement le **faire-plaisir**, l'**insertion sociale**, la réussite... oui la **réussite au sens très large**, le **travail** au sens de métier et le **hasard**.

Pouvez-vous préciser ?

Le faire-plaisir, parce que c'est l'affection qui rentre... je devrais peut-être dire l'affectivité, non je crois que je préfère l'affection parce que c'est bien dans l'affection qu'on a pour ses parents, pour soi, pour les maîtres qu'on rencontre, c'est bien dans cette affection, c'est pas les affects encore que par rapport à soi on pourrait dire... je ne vais reprendre ce que disait Dolto sur le sentiment de soi, enfin Dolto ou d'autres... On voit bien avec les gamins de SEGPA qui n'ont pas un bon sentiment d'eux-mêmes, ils sont toujours dans la dévalorisation et quand bien même ils réussissent, ils disent "on a réussi, ce n'est pas de notre faute si on a réussi, c'est grâce à l'autre", là on est bien dans des notions d'affects mais... vraiment dans l'affection, ça marche ou ça ne marche pas... on a une position des relations qui fonctionnent ou ne fonctionnent pas et ça c'est le hasard qui nous amène à ça...

Est-ce que ce hasard est proche d'une vision déterministe ?

Non, pas de déterminisme... dans la mesure où ce n'est pas... ce n'est pas l'inné ou l'acquis, ce n'est pas non plus environnemental... Qu'est ce qui fait qu'on peut s'entendre avec quelqu'un ou pas, je n'en sais rien... (incompréhensible)... j'ai la chance ou pas de rencontrer le maître qui sait faire... ça... Dans le monde de l'éducation, c'est quelque chose que l'on devrait travailler, c'est-à-dire cette capacité non pas à être des encyclopédies capables de réciter toutes les connaissances en mathématiques ou en littérature mais celui qui est capable de travailler sa relation au gamin qui est en face de lui... Alors du coup peut-être que le hasard serait moins important dans la rencontre... Je vois que je devrais ajouter un mot qui serait le mot rencontre... rencontre de quelqu'un avec qui on aurait une relation affectueuse... Par rapport aux parents... là il y a du déterminisme là dedans, on ne choisit pas ses parents... On ne choisit pas non plus ses enfants... Qu'est-ce qui fait que... qu'on naît dans une famille comme ça et qu'on a les parents qu'on a et que ça marchera ou que ça ne marchera pas ? C'est ça le hasard, ce n'est pas le déterminisme au sens génétique ni même au sens... où Bourdieu a pu en parler... Peut-être que si, Bourdieu, j'ai parlé d'habitus et de reproduction dans le sens où l'on sait bien qu'un certain type de famille peut reproduire les mêmes comportements de génération en génération... On est dans le transgénérationnel... Mais, ça on ne le choisit pas... J'ai une phrase que j'aime beaucoup, que j'ai retenue, c'est celle de Sartre, je ne sais plus dans quel bouquin... il dit "lorsque les parents ont des projets, les enfants ont un avenir"... L'enfant ne choisit pas les parents qui ont un projet pour lui... C'est ce qui me fait parler de hasard...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Sinistre. Je ne vois pas... oui, sinistre... parce que je ne suis pas certain qu'il ne faille plus avoir de structure qui permette des observations, des évaluations autres que des évaluations purement scolaires au sens des apprentissages... Je suis même persuadé qu'il nous faut une structure qui permette cette sorte de travail d'évaluation et de prévention, par contre, je ne suis pas certain qu'il faille conserver les réseaux dans leur structure actuelle... ils sont trop près des écoles, même situés dans l'école, ça m'inquiète un peu... et je pense qu'on va finir par supprimer les réseaux tels qu'ils fonctionnent actuellement... pour créer un service départemental plus neutre un peu identique au service de promotion de la santé scolaire... très distancié de la classe, pas de l'école mais de la classe... qui demanderait des gens formés tout à fait autrement... Moi, je pense même qu'on risque à terme d'avoir, d'abord parce qu'on va réformer le statut des écoles, et ensuite on va finir par créer un vrai métier de rééducateur...

Tout à l'heure, à propos des maîtres E, vous leur reprochiez la distance avec la classe. Or là vous avez l'air d'aller dans l'autre sens ?

Non, je reproche la distance dans la mise en pratique du travail pour les maîtres E. Par contre, il me semble qu'on a besoin pour un certain nombre d'évaluations de gens qui soient à distance de la classe. Je... je ferais bien l'analogie avec l'audit de qualité en entreprise où ceux qui font les audits ne sont pas des gens de l'entreprise... et ceux qui vont mettre en application les remédiations, ce sont bien les gens de l'entreprise, y compris les contremaîtres et les cadres. Ils sont bien dans l'entreprise... pas en dehors... je ne crois pas qu'on puisse faire de la prévention, je ne crois pas qu'on puisse avoir un regard... un petit peu technicien sur les besoins du gamin, surtout le gamin en difficulté si on est piégé dans la relation affective avec lui... c'est pour ça que je ne sais pas si les réseaux d'aide vont évoluer mais c'est ce qui me fait penser et plaider qu'on aurait bien besoin d'un service qui ne serait pas dans l'école...

D'une façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle de l'école dans la société ?

... D'abord moi je ne sais pas si l'école est... mon truc, mon gros truc c'est quand-même de dire que l'école elle est au service de la société... mais ça c'est le travers de toutes les structures qui finissent par se pérenniser et vivre pour elles-mêmes. L'école plus que d'autres a besoin d'être au service de la société... Parce que ce que la société peut nous demander c'est bien ou c'est pas bien sur un plan médiatique ou moral, c'est autre chose, mais de toute façon, l'école finit toujours par être ce que la société veut qu'elle soit... alors elle a quand même un besoin de vigilance parce qu'il y a des choses peut-être à éviter, je pense notamment éviter certaines pressions spécifiques sur des milieux particuliers de parents, je crois que la mission de l'école c'est quand même de permettre à un maximum de gamins, à la grande majorité de gamins, d'accéder au niveau de connaissances le plus haut possible. C'est essentiellement ça la mission de l'école. Donc elle a besoin de s'adapter à ce que sont les gamins pour leur permettre d'arriver le plus haut possible...

Et alors comment replacez-vous les aides dans ce système ?

Je ne sais pas si c'est les aides qu'il faut placer ou si c'est ces gens qui ont un regard spécifique et qui peuvent permettre de repérer les potentiels des gamins qui sont

définitivement, mais si je dis définitivement j'arrête tout, en difficulté. Le mot définitivement me venait à l'idée parce qu'il y a un certain nombre de gamins qui ont vraisemblablement un potentiel intellectuel moindre que la moyenne et donc il y a une approche pédagogique particulière à avoir avec eux... Et puis je pense surtout à cette masse de gamins qui ont des difficultés passagères et c'est dans le regard particulier, l'observation qu'on peut avoir et pour le plus jeunes les phénomènes de prévention... Il y a sans doute des mesures transitoires d'aide à apporter, bien pour développer des potentiels qu'on perçoit et qui ne sont pas forcément mis en oeuvre par le gamin au moment où on l'observe... Il ne faut peut-être pas rejeter les rééducateurs tout de suite... Non, c'est ça, la difficulté qu'on a, qui m'apparaît de plus en plus clairement, c'est qu'on ne réussit pas mieux à l'école qu'avant, on n'échoue pas plus maintenant qu'avant. Contrairement à ce que dit Ph. Meirieu dans son dernier bouquin, les gamins n'aiment pas moins lire maintenant qu'ils aimaient jadis... parce que je ne sais pas ce qui nous permet de dire que jadis ils aimaient lire... on en sait rien... il y a toute une masse de gamins qui ne venaient pas au collège alors... c'est sûr que ceux qui y venaient, ils aimaient tous lire... enfin on peut au moins le supposer... Donc on ne sait pas ce qu'il se passait vraiment avant... Si on regarde les chiffres du certificat d'études, on avait en gros entre 25 et 30 % d'échec au certificat d'études sur les candidats présentés, mais déjà existaient ceux qu'on ne présentait pas et qui étaient plus nombreux qu'on ne le pense, de l'ordre de 15 à 20 %... Donc il y avait de l'échec, le problème est clair, c'est que les gamins en échec, ils finissaient tous par trouver du boulot quelque part, donc ils ne posaient pas de problèmes...Maintenant ils posent problème parce qu'on sait très bien que s'ils n'ont pas un niveau de connaissance et notamment un niveau d'usage de la lecture suffisant, ils se mettent en position d'exclusion... Donc il faut que l'école prenne en charge ces élèves en difficulté d'une façon particulière au sein du groupe social qu'est la classe et pas en les mettant à côté pour leur permettre de se débrouiller au mieux dans la société plus tard. Alors un gamin qui ne savait pas lire... Moi je me réfère toujours à l'exemple de mon beau-père qui était relativement peu lettré, il était capable de lire le journal tous les matins, en dehors de ça, ça ne le passionnait pas, il ne savait sûrement pas faire d'équations du deuxième degré, encore moins des équations logarithmiques ou autres, n'empêche il avait une entreprise de charpente, n'empêche il était capable de métrer et de cuber son bois, des choses comme ça... parce qu'il était rentré dans un processus pratique, utilitaire etc... maintenant ça ce n'est plus possible, il faut avoir la maîtrise d'un certain nombre d'outils théoriques pour pouvoir réussir à minima dans la vie... Il faut savoir se débrouiller avec le minitel, avec un distributeur automatique de billet de train etc... Bon, donc on sait que si les gamins n'ont pas cette possibilité, ils vont être complètement largués dans la société... Il faut donc que l'école fasse en sorte d'aider les gamins à s'accomplir dans cette dimension là... ça veut dire qu'il faut une approche pédagogique tout à fait différente que celle qu'on avait jusqu'à présent. On ne plus se contenter par exemple en matière d'évaluation de corriger les élèves en disant "tu as juste" "tu as faux"... Il faut bien utiliser les erreurs qu'ils peuvent faire pour voir pourquoi ils ont fait des erreurs et qu'est-ce qu'on peut mettre en oeuvre pour qu'ils progressent dans leur façon d'apprendre... sachant que le but, contrairement à ce que l'on peut penser, le but ce n'est pas de faire passer le bac à 80 % des gamins, le but c'est de les amener à un niveau, bac BEP etc., c'est de les amener à un niveau le plus haut possible, dans l'échelle des connaissances... mais des connaissances pratiques et utiles, parce qu'est-il encore

utile d'apprendre le latin à l'heure actuelle ? C'est non, si c'est pour apprendre le latin, par contre si le latin est utile parce que soit disant ça permet de mieux apprendre le français, alors il faut que tous les gamins apprennent le latin. Mais si c'est le latin pour le latin, ce n'est pas la peine... le droit, ce serait plus utile... L'école a une sacrée réforme de mentalité à faire ne serait-ce que déjà, il faut qu'on obtienne des enseignants qu'ils s'autorisent à... ne pas réussir totalement pour tous les gamins... savoir que ce n'est pas scandaleux qu'un gamin sorte du CM2 en ne sachant pas faire les divisions de nombres décimaux... qu'après tout, il peut continuer à apprendre au collège...

Est-ce que vous avez d'autres choses, d'autres remarques à formuler sur l'aide à l'école ?

J'ai dit l'essentiel... Quand le ministre a rappelé que l'élève était au centre du système éducatif, je crois que c'est bien la clé du problème. Je ne sais pas si ailleurs, dans d'autres pays, c'est mieux mais... Dans tous les cas, dans la relation pédagogique ça devrait être tellement évident... il ne peut pas y avoir d'autre pensée que ça. On ne fait pas l'école pour faire l'école... Je ne suis pas certain à l'heure actuelle, que les enseignants... je suis même certain qu'ils ne l'ont jamais eu... Il y a un leurre dans les analyses historiques, majoritairement les enseignants n'ont jamais eu l'idée d'élever, au sens de l'élevage. Maintenant, je ne sais pas trop ce qu'ils font, moi quand je relis des textes anciens d'il y a cent ans, il y avait une dynamique qui existait, une dynamique républicaine, une dynamique sociale qui donnait une image du maître prêt à tout pour faire réussir le certificat d'études à ses gamins, ceci dit, quand on lit "l'année du certif" on voit bien qu'on prenait en charge quelques gamins dont on savait qu'ils pouvaient avoir le premier prix cantonal au certificat d'études, on ne s'occupait quand même pas de ceux qui étaient en difficulté. Ceux-là ce n'était pas grave, de toute façon comme disait un de mes anciens instituteurs à un de mes copains, "tu es aussi bête que ton père" alors tu prendras la ferme derrière lui, donc c'était pas forcément mieux avant que maintenant... Maintenant le problème, c'est qu'on ne peut plus se permettre de laisser des gamins à la traîne, parce que... ils... sont complètement asociaux si on ne leur permet pas d'avoir un minimum de connaissances pratiques pour se débrouiller dans la vie... c'est ça l'essentiel du problème... Il faut qu'on sorte de... de cette illusion qu'avant c'était mieux, que les gamins étaient mieux... Je crois que les gamins majoritairement maintenant sont mieux qu'avant parce qu'ils sont plus instruits quand ils arrivent à l'école, ils connaissent plus de choses, ils sont plus questionneurs, plus interrogateurs qu'on ne pouvait l'être jadis, où l'on entraît à l'école et puis on ne bougeait plus, on attendait... C'est vrai maintenant les gamins ont tendance à... Ils parlent parce qu'ils sont autorisés à parler... Quand je rencontre des enseignants, j'aime bien leur dire qu'il y a eu une époque où les gamins étaient emmaillotés jusqu'à dix-huit mois, ils ne pouvaient pas bouger et puis un jour on leur libérait ça... Je crois qu'on a fait pareil avec la parole, il y a quelques années on a commencé à libérer la parole chez les gamins, on a commencé à considérer que le gamin était une personne... et qu'il pouvait parler et s'exprimer, les femmes aussi d'ailleurs... Et que ça, ça a changé la place des choses en classe... Il y en a qui posent des questions... ça devrait nous permettre de mieux travailler, or c'est l'inverse, ça insupporte la majorité des enseignants... C'est vrai que c'est un métier excessivement difficile... et qui est un métier de relation, on ne peut pas... Mais on a connu la même chose avec les médecins...

les médecins qui faisaient de la médecine pour faire de la médecine sans s'occuper du malade... Il n'y a qu'à voir dans les bouquins de Minkowski "le mandarin au piano" par exemple, c'est frappant de voir comment on faisait de la médecine sans s'occuper du patient, tout à coup on a découvert que c'était quelqu'un qui parlait et qui avait des choses à dire, là j'ai l'impression, j'ai même la certitude quand je suis en inspection de voir qu'on fait la classe pour faire la classe et que... Moi, j'ai le souvenir de cette gamine, c'était l'année de ma formation... c'était une institutrice à qui j'avais demandé d'aller observer une séquence de lecture au CP, alors elle a fait une heure et demie de lecture, j'étais très fatigué au bout de l'heure et demie, je revois cette gamine qui, pendant presque toute l'heure et demie, a levé le doigt et à qui on n'a jamais donné la parole... Quelle est la dimension de la relation que l'on a avec chaque gamin?...

Une dernière question à laquelle vous êtes libre de ne pas répondre... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

(pensif et sérieux) Je vous dis la vérité... Un parce que je ne voulais plus faire la classe tout simplement, deux parce que je voulais gagner plus d'argent et trois parce que je n'avais pas le... j'allais dire le courage, non, ce n'est pas que je n'avais pas le courage d'aller dans le privé, c'est que je trouvais que les propositions qui m'étaient faites dans le privé étaient trop aléatoires... donc j'ai joué la carte de la sécurité... Et puis quand-même d'être inspecteur, ça laisse quelques perspectives pour faire autre chose...

(poursuite de la discussion à bâton rompu puis ré-enregistrement)

...le métier de maître G, il n'est sûrement pas dans l'interdit... parce que si on l'était, c'est sûr, il ne faut pas que ça se passe dans l'école et que ça nécessite des processus de plus longue durée, il me semble... En tout cas certainement dans une relation duelle. C'est bien... je crois... mais là il faudrait que j'aie vu exactement ce qui se fait en formation... En tout cas je ne ferais pas allusion à des notions comme le contournement du symptôme, parce que je ne crois pas qu'on soit dans le symptôme, au sens de la maladie... donc pas de maladie, pas de thérapie... s'il y a une maladie donc thérapie, c'est ailleurs... Je crois qu'on est dans le malaise, il y a un gamin qui présente un malaise, ça se manifeste par de l'agitation, de l'inattention etc... et que la relation duelle pendant un certain temps peut permettre au gamin de poser un certain nombre de choses mais je... Mais du coup ce qui m'inquiète aussi beaucoup c'est... c'est... cette tendance obsessionnelle à interviewer les parents. Je me demande s'il n'y a pas de l'intérêt parfois à ne pas le faire. Je ne dis pas qu'il ne faut jamais le faire... je pense qu'il y a notamment avec les familles monoparentales, parfois, la nécessité à un moment donné que quelqu'un puisse poser des mots sérieux sur la place au moins en parole d'une image paternelle... Mais ça, ça réfère à une autre formation que celle qu'ont les maîtres G... Mais qu'il y ait forcément un lien avec les parents, je ne suis pas sûr que ce soit nécessaire... obligatoire surtout. Je sais que vous ne partagez pas mon avis... Il y a pour les professionnels la nécessité de se rassurer quelque part en disant il y a un trouble, mais je ne sais pas s'il y a... c'est vrai qu'il y a des gamins qui ont quelque chose, à un moment donné, de mal accroché dans leur tête et qui fait qu'ils vont se disperser au lieu d'être sur le travail scolaire... Moi, j'interrogerais de la même façon les gamins qui sont trop dans le travail scolaire... je suis persuadé que ceux-là ils sont dans la même souffrance...(...) le même malaise que ceux qui ne travaillent pas du tout ... Je ne sais pas si c'est forcément utile

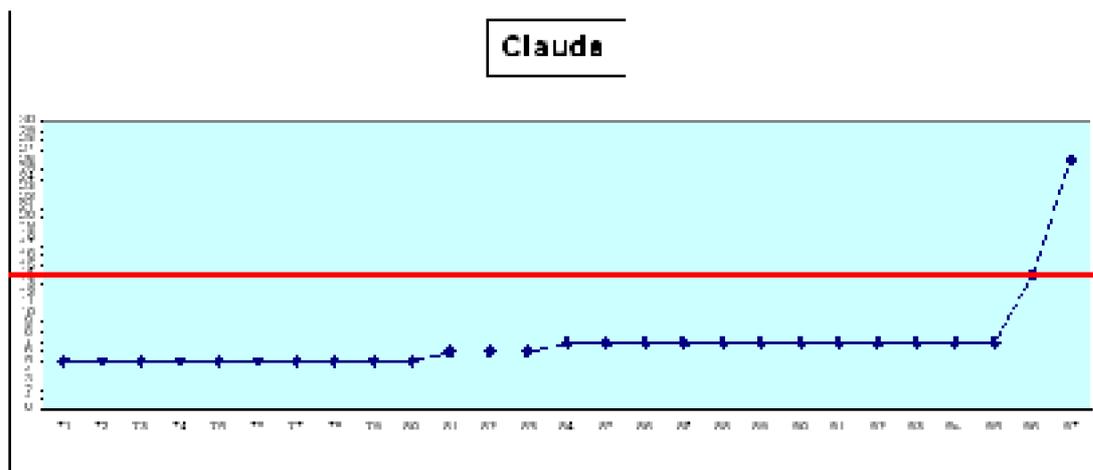
qu'on aille voir la famille... l'entretien avec le gamin, le travail avec le gamin... quand je dis ce n'est pas utile de voir la famille, de toutes façons, il faut la voir, puisqu'il faut son autorisation, mais utile tel que je le vois dans les compte-rendus qui me sont présentés, où il y a un questionnement intimiste, voyeuriste sur la vie de la famille, c'est de ça dont je ne vois pas la nécessité... mais on ne peut pas prendre en charge un gamin sans en discuter avec les parents... combien de fois, je vois dans les comptes rendus quand je fais passer les examens, le père n'est pas ceci, la mère n'est pas cela et que... Là dessus on n'y peut rien... alors... Si j'étais assuré que les gens qui font ça aient une... d'abord soient bien dans leur tête... bien dans leur tête, personne n'est bien, dans le sens où ils seraient vraiment clairs avec le choix qu'ils ont fait de ce métier... ça je ne suis pas sûr... j'ai de plus en plus la certitude qu'il y a une petite, très, très petite minorité de gens qui sont devenus maîtres G qui sont à peu près clairs autant qu'on puisse l'être avec le choix mais qu'il y a une grosse proportion qui se divise en deux de gens qui sont là parce qu'ils ne voulaient plus faire la classe et pourquoi pas ça... et surtout maître G parce qu'on est assuré de n'avoir qu'un gamin à la fois, alors que maître E, c'est un peu moins marqué, on sent quand même qu'on pourrait nous forcer à en prendre plusieurs, là comme personne ne sait ce qu'on fait, on peut toujours dire qu'on en prend qu'un... on se protège, mais on est dans un phénomène de fuite... et il y a l'autre portion, de cette grosse majorité, qui me semble être composée par des gens qui sont dans la réparation, dans la tentative... un peu...divine... de soignant... alors ils tombent dans les mêmes travers que les mauvais psy... les mauvais psy ancienne mode, c'est-à-dire tous ces psychothérapeutes qui ouvraient un cabinet entre la voyance et la psychothérapie réelle... il y a tout de même des pratiques qui m'inquiètent...

Entretien E08 Claude (F)

Age : 45 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : Maîtrise de Sciences de l'Education (92)



Claude : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : centre de formation

Durée : 1 heure 5 mn

L'enregistrement est parfois difficilement audible ce qui a demandé une écoute parfois répétée.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Apprentissages fondamentaux, culturel, exclusion, différence, problème

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Apprentissages fondamentaux, je fais référence au fait qu'à chaque fois qu'on me livre un cas ou que j'ai connaissance d'un cas, c'est toujours lié aux apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture donc aux apprentissages scolaires. **Culturel**, je le relie exactement à ce qu'on me dit souvent : "oh, mais avec le milieu socioculturel présent, avec leur famille socialement et culturellement défavorisée, c'est normal que"... **Exclusion** ça me renvoie à : " je peux pas faire dans ma classe, il faut que quelqu'un d'autre s'en occupe. Différence, je n'aurais pas dû dire différence, j'aurais dû dire **différenciation**, c'est-à-dire que je fais référence encore une fois aux premiers propos, c'est qu'on ne sait pas différencier dans la classe. On dit ne pas savoir faire. Et **problème** : c'est que l'enfant en difficulté est situé comme n'étant pas, ne faisant pas, je relie encore une fois à exclusion, c'est-à-dire ne faisant pas partie de la masse des élèves qu'on doit gérer et avec qui on doit travailler, c'est-à-dire qu'on renvoie toujours à l'extérieur. Peut être que le mot que j'aurais dû dire en premier c'est exclusion, je le sens comme ça.

Cherchez le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter brièvement ce qui se passait ?

J'en ai un très précis que j'ai rencontré en étant institutrice de maternelle ça fait très longtemps, au début de ma carrière... et pour lequel je n'étais pas du tout armée. Ce qui me posait des problèmes, à moi en tant qu'enseignante, un enfant pour lequel je ne savais pas quoi faire et à l'époque je me souviens très bien m'être battue très très longtemps. Il relevait nettement d'IME. D'ailleurs, il y était allé au bout d'un certain temps.

J'ai un visage vraiment, un visage.

Pouvez-vous citer les émotions qui vous animaient face à lui...

L'impuissance.

Pouvez-vous retrouver une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation

Je me souviens avoir tenté.. Tout ce qui maintenant me revient en tant qu'IEN AIS souvent, ou en tant qu'IEN, c'est-à-dire mettre en jeu les commissions, les décisions, les orientations vers un établissement... Et avoir toujours l'impression que finalement rien n'a été fait suffisamment tôt, suffisamment vite, suffisamment comme on aurait voulu quoi, en terme de prise en charge. Ce gosse-là, c'est même plus un gosse, c'est un adolescent que j'ai revu. Son visage me revient très bien parce que j'habite dans le village où j'étais directrice à l'école et donc je le revois en tant qu'adolescent maintenant, jeune adulte. Donc il a fait l'IME et il s'en sort bien finalement et c'est lui qui me revient oui, comme ma première difficulté d'enseignante.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Equipe, identité professionnelle... liens forts avec l'équipe éducative... aider et collaborer.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Pour moi ce qui vient en premier c'est **équipe**... C'est surtout des professionnels qui doivent savoir définir clairement leur **identité professionnelle**... leur place... ce qu'ils doivent faire et ne pas faire. Ce qu'ils doivent faire, c'est **collaborer** avec l'équipe éducative, ne pas rester à côté, pour **aider** vraiment.

Pouvez-vous évoquer un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il ?

... ça va être très dur parce que si je suis très honnête la première image qui me revient là, c'est effectivement une première expérience d'IEN AIS un premier CAPSAIS et une personne... comment dire ?... qui n'a pas été reçue à son CAPSAIS, qui notait dans les dossiers : "est nul, a une famille avec un père alcoolique, une mère machin etc... est nul et on ne pourra rien en faire". Ça c'est une première image, heureusement ce n'est pas la seule... Elle se positionnait très mal comme enseignante, c'est un peu le Moyen-Age, c'est vrai. "On ne pourra rien faire, compte tenu de ça hein, de son antécédent, de son génétique plus ou moins (rires) posé d'office, on ne pourra rien faire"...

Pour résumer, peut-on dire qu'elle avait une attitude très fataliste, alors qu'elle était payée pour aider cet enfant ?

Oui. Mais ce n'est pas un bon exemple.

Est-ce que vous pouvez raconter brièvement, les dernières inspections de maîtres spécialisés en RASED ?

Eh bien non, je ne peux pas, je ne peux pas parce que je n'ai pas de réseau à charge. Je vais prochainement en faire, je suis associée avec un collègue du département à l'évaluation des réseaux d'aide et à leur inspection. Je n'ai que l'expérience du

CAPSAIS. Je n'ai pas d'inspection régulière.

Alors, est ce que vous pouvez néanmoins définir les pratiques de maître E ?

Je ne sais pas si ça va vous aider, ma réflexion. J'ai fait un bilan départemental et j'essaie effectivement de voir avec les collègues ce qu'on peut en tirer. Pour moi les maîtres E, non je ne devrais pas dire les maîtres E, mais certains maîtres E, ou non... Ma problématique à moi, ma réflexion c'est : " Est-ce qu'on se positionne bien en tant qu'aide spécialisée ?" ou "Est-ce qu'on est positionné en tant que soutien, maître supplémentaire dans une école ?" Autrement dit, "Est-ce qu'on sait se positionner en disant non à une certaine demande ?" C'est ça qui m'interroge beaucoup... entre aide spécialisée et aide de soutien, un maître supplémentaire dans l'école en quelque sorte. On a certains maîtres E qui répondent à la demande, qui se sentent à mon avis... qui n'ont pas... qui ne sentent pas bien, qui ont envie de faire et qui répondent à une demande immédiate sans analyse. Et dire non ça ne relève pas d'abord de mon action mais de celle des maîtres E qui doivent conduire des actions spécialisées quand même.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Le premier c'est **spécialiste**, le 2ème c'est **non**, non à beaucoup de choses, le 3ème ce serait **équipe** parce que le non il est déjà dans équipe et il est justifié, le 4ème **aide** et le 5ème **identité professionnelle**. Ça revient à ce que je disais-là, c'est-à-dire qu'il faut se positionner, pour moi ce n'est pas si simple, en ayant une **identité professionnelle** affirmée, en disant : "Je ne suis pas là pour prendre en charge, surtout pas" donc peut-être que le mot qui viendrait là ça serait **aide**, aider, pas prendre en charge. Prendre en charge, pour moi signifie prendre complètement en charge. Et je trouve que ce n'est pas ça, le maître E pour moi c'est complémentarité d'action pédagogique avec un maître ordinaire. Ce n'est pas la même chose, c'est une autre chose, un détour, je sais pas si je l'avais dit encore, un détour pour trouver la solution pour faire élargir les compétences, les connaissances chez l'élève. Mais ce n'est surtout pas... surtout pas le renvoi, la prise en charge par les maîtres E. Je les sens actuellement dans le département, comme ailleurs je suppose, très mal à l'aise... Quand je vois le nombre de prises en charge justement qui sont données, quand je vois un maître qui prend 50 gamins en charge dans une école je me dis : "Ce n'est pas possible". On nous renvoie tout, tout, tout. Donc positionnement, **non** je ne peux pas tout accepter, aide spécialisée, détour, tous ces mots-là...

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E?

Pour moi le maître E, il a à mettre en place des actions quand finalement, c'est un peu trivialement dit, quand finalement les actions mises en place dans la classe n'aboutissent pas, en terme de soutien. Ce que j'entends par soutien, on met en groupe, on différencie... bon c'est la circulaire de 1977 finalement... Le maître E intervient à mon avis quand il y a une remédiation réelle à mettre en oeuvre avec toute la spécialisation c'est-à-dire toute la compétence face à la difficulté, voire au handicap parce qu'on est toujours un petit peu dans la limite... Le maître E met d'autres systèmes, d'autres dispositifs pédagogiques en place. Il ne reprend sûrement pas ce que l'enseignant met en place dans sa classe...

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Je prendrais les mêmes que pour maître E... en tant que **spécialiste**... et je prendrais le même en disant **non**, je prendrais le même en disant choix, **choix d'aide** et non pas prise en charge aveugle et je reprendrais **identité professionnelle** et **complémentarité**.

Est-ce qu'il y a des différences par rapport à l'explicitation de ces termes... dans la comparaison avec les mots évoqués pour le maître E ?

Pour moi il y en a une. Il y a un positionnement aussi professionnel du maître G qui doit être sa première qualité ou sa première fonction professionnelle, c'est de dire : "A quel moment j'interviens ?"... On peut reprendre les textes officiels, moi ils me plaisent bien, en disant : "Qu'est-ce que j'ai à faire auprès d'un gamin ? Quel est mon rôle, en terme de restauration, de problématique ? Donc je renvoie à l'équipe éducative, systématiquement.

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître G ?

J'ai envie de dire, c'est un corps à corps avec l'enfant.

Vous pouvez préciser ?

Pas forcément, enfin je ne sais pas, je ne peux pas forcément préciser parce que je ne suis pas maître G et quand je vois travailler un maître G en CAPSAIS particulièrement (...) pour moi le maître G c'est lui qui désigne sa pratique professionnelle par rapport à une théorie. Il se positionne. Je reprends le positionnement. Pour moi l'essentiel du travail du réseau en général, c'est comment on se positionne face à la difficulté de l'enfant et face à l'équipe pédagogique. Son positionnement va être plutôt plutôt psychanalytique ou s'il est formé à tel endroit, plutôt remédiation cognitive. Moi, j'accepte un positionnement professionnel. Je pense que c'est à lui de se positionner et de se positionner par lui même.

Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

Le maître G n'est pas pour moi dans le pédagogique immédiat. Il est à côté du pédagogique, avant, pendant, après, je ne sais pas comment on peut dire. Il n'est pas dans le pédagogique. Et le maître E, pour moi, il est dans le pédagogique. Complètement. Non, enfin si, il devrait l'être, mais ceci étant dit, je pense que les maîtres E ont pour moi une qualité, c'est qu'ils prennent en compte l'entité, l'entité de la personnalité, de l'élève ou de l'enfant comme on veut. Donc ils sont dans le pédagogique, mais dans le pédagogique bien pensé. Pour moi, si vous voulez, quand même pour aller au fond des choses, tout maître dit ordinaire devrait être un maître E, pas forcément un maître G, parce que le maître G pour moi se situe pour l'enfant, enfin moi j'en ai vu fonctionner, des gens extraordinaires... Ils permettent à l'enfant de se sortir de ce contexte complètement pédagogique et scolaire pour dire autre chose. Donc je les différencie un petit peu par rapport à ça.

Quels sont les points de ressemblance ?

La ressemblance forte c'est que justement ils arrivent à prendre compte cette difficulté et à analyser cette difficulté et donc à se répartir quelque part. Leur fonction entre les deux pour moi, c'est se répartir dans un réseau entre : "Qu'est-ce que je prends en compte ?", "Qu'est-ce que tu prends en compte en tant que maître E, en tant que maître

G ?", "Qu'est ce qui se croise ?"... parce que ça peut se croiser aussi... et "Comment j'analyse la situation ?" Leur communauté de pensée, c'est quand même une pensée positive, pour moi.

Lors de la passation de la partie pratique du CAPSAIS quels sont les critères d'évaluation des candidats, à commencer par le maître E ?

On peut prendre les deux à la fois. Pour moi en tant que IEN AIS si vous voulez et en me positionnant très bien en n'étant ni maître E, ni maître G, c'est-à-dire que je crois qu'un IEN n'a pas à être un spécialiste de tout. Je n'ai pas les compétences sur tout, quel que soit le CAPSAIS A,B,C... Il y a une compétence professionnelle technique, il y a un regard extérieur, et pour moi le plus important c'est le positionnement professionnel dans toute l'éducation, dans une école. C'est vraiment pour moi l'essentiel.

C'est la capacité à expliciter que vous retenez?

Oui

Quels conseils donneriez-vous à un jeune intéressé par les métiers de maître E et G ?

Qu'est-ce que je lui dirais ? Et bien, je vais lui dire, on ne se substitue pas à l'action du maître, on se pose en marge et donc c'est très difficile de se positionner en marge sans avoir une responsabilité entière.

Quelles sont les différences de "clientèle" entre maîtres E et maîtres G ?

Houla ! Bon, si j'observe un petit peu ce qui se passe de façon un peu brute, sans analyse plus approfondie, il me semble que le maître G on lui renvoie les troubles du comportement et le maître E, quand on ne sait pas trop faire. Je le sens comme ça. Je ne suis pas sûre qu'on renvoie de façon très claire entre maître E et G .

Est-ce que j'ai bien entendu ce que vous disiez, est ce qu'on pourrait dire que le maître E intervient surtout pour pallier les défaillances de l'enseignant ?

Qui ne sait plus... Oui, je pense que oui... Peut-être que le maître G aussi quand même. Les deux pour moi, bon. Il me semble que la grosse dérive actuelle c'est ça, c'est qu'on les prend comme palliatifs et pas comme acteurs réels de l'équipe. Et ce qu'on renvoie de façon très claire, je n'en sais rien, je crois qu'on renvoie plutôt à celui qui est là et... dans le couloir... et tu me le prends, je ne sais plus faire, c'est un peu ça quand même.

Est-ce qu'il y a des critères d'âge qui interviennent au niveau du public qui est pris par les E et par les G ?

Alors c'est très drôle ce que vous dites là parce qu'il y a des critères d'âge qui ont été en partie énoncés par le texte des réseaux d'aide et qui ne sont pas réels d'ailleurs, GOSSOT le dit bien, c'est qu'on voit des cycles 1 et des cycles 2. Bien, très bien, quand je fais l'analyse départementale et que je renvoie avec mes collègues IEN, je m'aperçois malgré tout que dans l'enquête, j'ai énormément de cycles 3. Donc je crois qu'il y a une différence entre le parler, le dire et l'écrit, mais je n'ai pas analysé plus que ça et je trouve que c'est très impressionnant. J'ai communiqué les résultats de l'enquête départementale à une collègue dernièrement et elle m'a dit : "Ce n'est pas possible, mes réseaux m'ont dit

qu'ils avaient une fonction de prévention, au cycle 1 ou 2 ». Je lui ai dit : "Ecoute, tes réseaux sont remarquables parce qu'ils prennent beaucoup en aide les cycles 3". Entre le dire et le faire, ce qui revient à ce qu'on disait c'est-à-dire " tu me le prends parce que je n'en peux plus", je crois qu'il y a tout ça ... on a des décalages qui sont extraordinaires quand-même...

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

Pertinente, elle me semble pertinente parce que justement l'action professionnelle n'est pas du tout fondée sur une même théorie, c'est-à-dire que pour moi, il y a une différenciation essentielle, c'est qu'un maître G, moi tout me laisse à penser qu'un maître G il a une fonction essentielle actuellement sur le comportement. Le maître E, moins, même s'il la contient, son action n'est pas en prise directe sur le comportement, bon c'est peut être très (incompréhensible) ce que j'ai dit, mais pour moi la différenciation, elle est essentielle.

Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G ?

Oui et on revient au premier terme, qui est de dire que quand on ne sait pas se positionner professionnellement - ou quand on ne peut pas ou peut-être qu'on ne veut pas - on a deux points qui émanent des équipes qui sont, une demande d'aide, une aide au sens large et qui devient une... je le reprends vraiment comme ça, "tu me le prends, je ne peux plus". Et donc avec "tu me le prends, je ne peux plus", c'est celui qui est là qui va prendre et une analyse de la situation n'est pas possible. Il y a des crises, il y a des urgences, je ne sais pas. Sur le terrain ce n'est pas si simple. Moi je vois des G qui font du soutien, des G qui vont en groupe maternelle faire du langage et je suis profondément en désaccord avec ça, parce que je pars de l'identité professionnelle, pour moi c'est la base.

A votre avis, est ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Pour moi non, par contre dans la représentation qu'on s'en fait et dans les commentaires qu'on peut en avoir, il est certain que pour moi, actuellement, les maîtres G sont très mal dans leur peau, dans leur situation de maître G, pour x raisons dont peut-être le rapport GOSSOT entre autres, qui n'a pas été tendre dans son étude mais les maîtres G sont très très mal, ou mal reconnus... Mais alors, pour moi non, très sincèrement. Par contre j'ai une grande interrogation, c'est pourquoi dans mon département mais peut être dans d'autres, je ne sais pas, les maîtres G en poste fuient, vont faire autre chose, cherchent autre chose.

Pour aller où par exemple... ?

J'en prends un qui n'est pas peut être très révélateur. Auprès de moi, en tant que conseillère pédagogique j'ai eu une maîtresse G et E d'ailleurs, j'en ai eu 2, mais G en dernier, qui me disait, "Je ne pouvais plus travailler"... J'ai à l'école des enfants malades une personne qui est là, qui est en réadaptation, qui ne pouvait plus travailler... J'ai une maîtresse G qui fait quoi actuellement, je ne sais plus, enfin bon, il y en a 5 ou 6 comme ça. Moi bon, c'est très tenu ce que je vous dit , ce n'est pas analysé non plus, mais j'ai une impression de fuite.

A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide ? Pourquoi ?

Oui, pour la raison évoquée tout à l'heure, c'est-à-dire leur essentielle différentiation, essentielle.

Pourrait-on concevoir une fonction unique qui allierait les deux types d'aide ?

Non, on ne peut pas... ça rejoint, vous allez peut être me dire que je dévie et que ça ne vous intéresse pas, mais ça ne fait rien. J'ai eu une conversation très récemment avec une maîtresse G, encore une, qui est partie enseigner en SEGPA, auprès d'adolescents en difficulté en n'ayant pas l'option F, et que j'ai inspectée très récemment et qui est une fille extraordinaire et qui me disait "Mais le rôle du maître G en SEGPA auprès d'adolescents serait essentiel ". Il n'existe pas en tant que tel. Pourquoi je vous dis ça... pour moi effectivement il y a un rôle essentiellement différent. Et je lui disais : "Mais oui, moi je serais d'accord pour tenter une expérience, si j'avais les moyens de le faire et je vais essayer d'avoir les moyens de le faire, c'est-à-dire qu'elle rejoue un rôle de rééducateur ou d'écoute médiation auprès des adolescents dans les collèges... et je me disais : "Oui, mais pour moi on ne peut pas être à la fois maître G, médiateur écoute et enseignant aide pédagogique, ce n'est pas possible". On ne peut pas se faire repérer par les élèves de la même façon, c'est impossible. Le maître G est repéré d'une certaine façon par les élèves... il se situe dans un cadre rééducatif, face à l'élève. Il ne peut pas être une fois ça, une fois l'aide pédagogique, une fois celui qui va dire, une fois celui qui vous porte, ce n'est pas possible.

Le système d'aide actuel est-il efficace ?

C'est difficile à dire, très difficile. Efficace sans doute, pour moi, mais je pense qu'on ne lui demande pas tout ce qu'on pourrait lui demander. C'est à dire que je pense qu'on lui demande de faire, je reviens au premier, voyez c'est mon propos, on lui demande de faire des choses pour les familles mais pas, il n'est pas là pour faire ce qu'il a à faire. C'est-à-dire que je pense qu'on surexploite les maîtres E et les maîtres G dans les réseaux. C'est la dérive du réseau, souplesse du dispositif par rapport à un GAPP, est qui est une dérive qui ne passe plus par un contrôle de la CCPE, je ne suis pas pourtant pour un contrôle à tout coup... mais qui fait qu'on demande aux gens de prendre en aide énormément de gamins et on revient au non, positionnement et tout ça. Pour moi, ma réflexion elle se situe vraiment autour de ça.

Et qu'est ce qu'on pourrait mettre en place pour que justement ce système soit plus efficace, qu'on ne tombe pas dans les dérives dont vous parlez ?

...Je sais pas trop, mais il me semble que, ma réflexion à moi, c'est que les psychologues se situent beaucoup trop en tant que contrôleurs ou directeurs ou chefs, je ne sais pas, des réseaux. Il me semble que le coordinateur ne devrait pas être interne au réseau. Je ne dis pas contrôleur, je dis coordinateur, peut-être, mais c'est vraiment en vrac, parce que je ne sais pas.

Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ? Quel temps y consacrez-vous? Quelle importance y attachez-vous ?

Si j'en avais, je ne peux pas dire si j'en avais, parce que j'ai eu l'occasion très intéressante de travailler en collaboration très étroite avec un IEN premier degré sur les réseaux de sa circonscription. On a mis en place un protocole non seulement d'analyse

qualitative, quantitative, de ce qui se passait et maintenant d'évaluation vraiment externe, à deux, intégrant une analyse individuelle et puis une évaluation de ce qui se passe, je crois que le rôle c'est de... il est là le rôle, aider les gens à faire le point sur leur propre pratique.

Et quelle importance attacheriez-vous à cette tâche là par rapport à l'ensemble des tâches d'un IEN ?

Je ne vais pas être très objective en fait, je ne peux pas être très objective dans cette situation parce que pour moi mon rôle par rapport aux IEN du premier degré serait celui là particulièrement, moi j'y attache beaucoup d'importance parce que j'ai fait un mémoire il y a quelques années de ça, un mémoire en formation d'IEN sur l'évaluation des réseaux d'aide. Donc je disais que le réseau pour moi c'est la plaque tournante de l'école. On m'a dit que j'étais un petit peu outrancière, bon peut-être, pour moi le réseau c'est la plaque tournante, si le réseau fonctionne comme il le faut, enfin comme il le faut, comme il le faudrait en terme de positionnement, de relais, de repérage, de vie "cheap"... (incompréhensible)

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

La typologie des tâches, qu'est ce que vous entendez par tâche ?

C'est à dire les types d'action qu'ils sont amenés à conduire

Pour moi typologie des tâches ou orientation qu'ils se donnent ?

Non, je ne pensais pas orientation, enfin forcément ça en découle puisqu'ils vont accorder plus d'importance ou plus de temps à une chose ou à une autre...

Parce que je pense qu'il y a des tâches qui sont liées à la communication avec tous les partenaires, il y a des tâches qui sont liées à l'action auprès des élèves bien entendu et il y a des tâches qui sont liées à la coordination. Communication et coordination n'étant pas pour moi complètement liées, c'est-à-dire que pour moi un réseau, s'il veut bien fonctionner, a un système de communication des informations qui lui permet d'agir. Alors, peut-être que dans la première page pour moi c'est d'établir une communication, des modes de communication et des modes de positionnement de chacun dans ce système de communication. Comment on signale un enfant, comment on analyse la situation en réseau, comment on l'analyse dans l'équipe éducative, peut être avant, je ne sais pas, ça dépend du fonctionnement, comment on répond à la demande et comment on fait un bilan... Et puis entre tout ça, il y a l'aide objective à l'élève, concrètement les heures qu'on passe auprès des gamins.

Y a-t-il des évaluations de résultats pour le maître généraliste, pour le maître E ou G ?

Pour moi non, je crois que ce n'est pas possible, et c'est ça qui est un petit peu pervers, c'est que à la fois, on le dit de façon très abrupte, on peut dire dans tel endroit, en prenant les indicateurs de prolongation de cycle, d'orientation de départ, d'indicateurs qu'on peut avoir très facilement (dossier de CCPE etc.) et on dirait, il n'y en a pas beaucoup. Donc le réseau d'aide n'a plus lieu d'être. On peut transporter les moyens ailleurs, là où il y a de moins bons résultats. Mais on peut aussi dire que c'est parce que le réseau d'aide est là qu'il y a pas trop de difficultés. Donc, je crois que là on est dans une problématique très difficile.

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?

Vaste problème. Vaste problème, moi j'ai demandé cette année à ce que les départs en stage ne soient pas strictement sur un barème d'ancienneté, de carrière logique, mais qu'ils soient aussi bien... cibler les ventilations. Là, on se heurte à des pratiques de fonctionnement, de représentants du personnel qui ne sont pas tout à fait d'accord. Ce n'est pas très simple à résoudre ça.

Et à votre avis qu'est ce qu'il serait souhaitable de mettre en place ?

Pour moi, le système, mais il faut le construire, il faut l'inventer, moi je ne l'ai pas, un système qui soit beaucoup plus basé sur les actions antérieures sans doute... oui bien sur, la motivation réelle sans doute aussi, et un système qui soit aussi complètement allié à une politique départementale. Comme vous le savez, on a tellement de déficit en maîtres spécialisés qu'il faut permettre à quelqu'un qui veut se spécialiser dans une zone particulièrement défavorisée de garder son poste. C'est aussi souvent ça quand même. Et puis on a envie de garder le poste. Il faut le laisser là où il a envie d'être pour exercer sa fonction de spécialisé avec une théorie supplémentaire, avec une pratique professionnelle affirmée.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

Non plus.

Avez vous une idée de ce qui se fait en formation ?

Alors j'en ai une idée mais très parcellaire et très partielle à la fois. C'est que moi, j'interviens personnellement dans la formation sur le centre IUFM d'Angers dans l'UF1 sur la législation et la connaissance de l'institution. Donc je sais que ça à priori c'est fait.

Vous n'avez pas d'idée sur les orientations des centres de formation ?

Non.

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ? Laquelle ?

Pour les E, je l'ai repéré de façon très caricaturale entre quelqu'un qui était en candidat libre et quelqu'un qui ne l'était pas et donc avec une bascule de théorie qui soit tellement forte que ça n'a pas de valeur. Entre les G en candidats libres, je n'en ai pas connu.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ? Quelles en sont les insuffisances ? Les points forts ?

J'ai un avis de la qualité de la formation sur le centre que je connais. Je n'ai pas d'avis sur les autres. Moi je crois qu'un énorme problème actuellement c'est qu'on donne beaucoup d'informations qui sont parcellaires ou moins parcellaires et qui ne sont pas

réellement en terme de formation, je pense qu'on ne responsabilise pas assez chacun sur un parcours en fonction de son passé ou de son avenir sur la formation. Il me semble.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Le plaisir, l'avenir, la culture, l'ouverture.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Pour moi, quelqu'un qui réussit à l'école actuellement, c'est quelqu'un qui a le **plaisir** d'y venir, le plaisir d'y participer, le plaisir d'avoir une **ouverture culturelle** sur les esprits sur tout ce qu'on peut imaginer qui ne soit pas directement lié à l'insertion professionnelle. Pour moi la difficulté scolaire. .. un des gros soucis c'est que "échec à l'école" ça veut dire exclusion et non "insertion professionnelle". Donc, s'il y a une réussite à l'école, ça veut dire que l'avenir n'est pas noir, qu'on a beaucoup plus d' **ouverture**, on n'est pas figé sur un objectif qui est l'insertion professionnelle. C'est quand même très réducteur. A la fois c'est essentiel mais c'est réducteur l'insertion professionnelle. Donc ça veut dire qu'on tient à l'école et qu'on a du plaisir à participer, du plaisir à apprendre, de la motivation et qu'on est pas figé sur quelque chose qui soit : il faut que je gagne le SMIC à la fin du compte, en fait c'est ça... C'est : "Qu'est-ce qu'on peut leur donner de plus que l'idée du SMIC à la fin?"

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

A mon avis, il n'est pas compromis. Je ne le vois pas compromis mais l'avenir des réseaux se construira avec eux. Les RASED ne pourront survivre que s'ils prennent effectivement en compte et en charge leur propre évaluation de travail avec toutes les difficultés. Vous avez dit tout à l'heure, "Est-ce qu'on peut évaluer les résultats ?" On peut évaluer le fonctionnement, on peut évaluer ce qui va quand même aller un petit peu mieux. On ne peut pas vraiment évaluer les faits, à mon avis. Je me suis confrontée à ça pendant 1 an, à mon avis ce n'est pas possible. Mais l'avenir des RASED se joue avec les acteurs, il ne se joue pas de l'extérieur.

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Je les place vraiment comme aides, c'est-à-dire pas substitués, surtout pas. Le rôle de l'enseignant c'est d'abord d'enseigner, d'enseigner pour qu'ils apprennent. L'aide, elle vient parce qu'en collaboration on peut essayer de trouver des solutions.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Le gros questionnement, c'est : "Aide spécialisée, soutien, identité professionnelle... comment faire pour qu'on n'ait pas une dérive extraordinaire vers le renvoi vers l'aide spécialisée de ce qui relève du maître ordinaire de la classe ?". Et c'est ça qui me soucie beaucoup, quand j'entends des jeunes qui sortent de formation ou même en formation qui au bout de deux jours hurlent en disant : "Il y a 45 % des élèves de la classe qui relèvent de l'aide spécialisée"... moi ça me fait frémir. Quelque part l'effet pervers de l'aide spécialisée c'est que le discernement se fait strictement par la courbe de Gauss. Les 20 % de la classe, qu'on soit en centre ville huppé ou en ZEP on a toujours 20% qui relève de celui qui peut faire, moi je ne peux pas faire et toi tu es formé pour ça et en gros tu n'as pas grand chose à faire. Je pense qu'on demande beaucoup au RASED et que certains collègues de RASED ne sont pas en situation de pouvoir dire non, c'est ça qui me soucie

le plus.

Pour quelle raison êtes vous devenue inspecteur ?

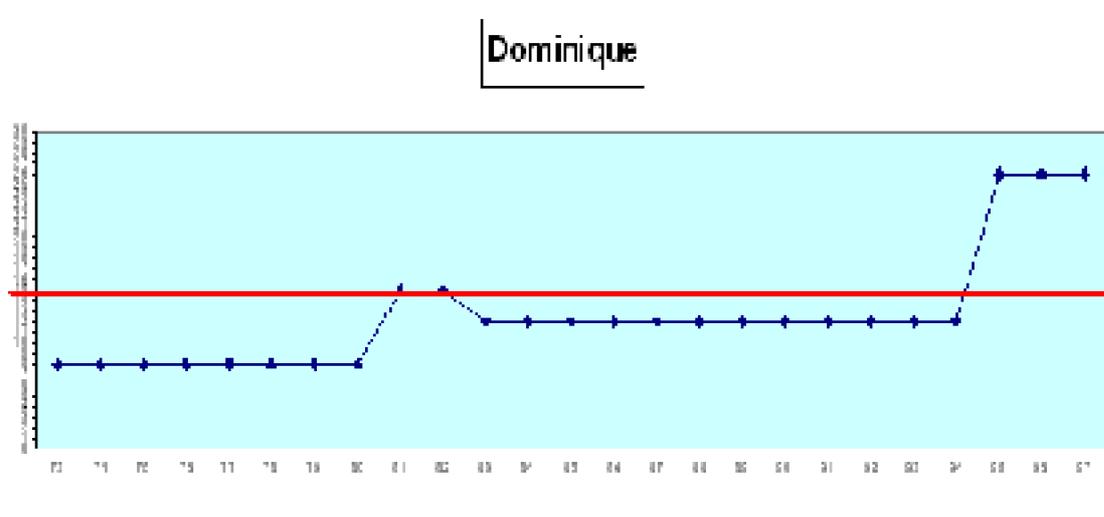
Il y a beaucoup de raisons. J'ai eu l'occasion dans ma carrière de rencontrer un IEN qui était formidable, un homme extraordinaire avec un charisme fort, qui m'a fait passer à l'époque le CAEA de maître formateur pour devenir conseillère pédagogique, avec qui j'ai travaillé et qui m'a poussée à devenir IEN, chose que je n'aurais jamais imaginé dans ma carrière parce que j'étais bien à l'école, peut-être. Et puis quand on est directeur d'école ça va, quand on est conseiller pédagogique, on est un petit peu à un rôle charnière, un peu entre deux chaises. Il m'a poussée beaucoup et je me suis dit, je peux prendre des responsabilités et j'y vais. Mais ce n'est pas une motivation de départ... ça arrive comme ça, c'est des rencontres. Pour moi, c'est une rencontre avec quelqu'un.

Entretien E09 Dominique (H)

Age : 47 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : Maîtrise d'anglais (75), Licence de Sciences de l'Education (81), DEUG de psychologie (85)



Dominique : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : Centre de formation

Durée : 1 heure 10mn

Quel a été le volume horaire de formation concernant les RASED préalable à votre entrée en fonction ?

Rien puisque c'était les GAPP...

Et concernant les GAPP ?

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

J'avais à choisir lors de ma formation deux modules préférentiels, j'avais choisi le module maternelle et le module spécialisé pour compléter ma formation... Alors je ne rappelle plus quel était le volume horaire exact concernant les GAPP mais c'est vrai que j'avais suivi le module AIS qui n'a rien avoir avec ce que mes collègues ont connu après (...) Je connais les RASED depuis leur naissance, j'étais déjà IEN en place mais je ne suis pas sûr qu'on m'ait livré ou que j'ai bien compris le mode d'emploi au moment de la livraison du paquet et que... c'est vrai qu'il y a eu un manque à ce moment-là, au moment de la mise en place... ça dépendait évidemment de qui on était à ce moment-là, qui étaient les gens qui étaient formés, qui étaient le personnel RASED...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Retard, angoisse, adaptation...

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Retard, ce n'est vraisemblablement un bon terme mais très souvent... il y a adéquation entre difficulté scolaire et retard... **Angoisse** parce que le métier d'élève n'est pas facile... et que c'est une angoisse d'échouer, d'être en échec ou en difficulté, plutôt en difficulté qu'en échec... angoisse c'est une inquiétude à la fois pour l'enfant et pour la famille... Et **adaptation** parce que devant les difficultés scolaires, la première, le premier lieu de l'adaptation scolaire, c'est la classe, c'est l'école, travailler avec le maître...

Est-ce que vous pouvez chercher le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle ? Est-ce que vous pouvez raconter ce qui se passait...

Oui... encore une fois, c'était un enfant que j'ai eu l'occasion de rencontrer dans une classe, en tant qu'inspecteur, qui était... que l'angoisse de l'échec rendait totalement mutique et prostré, c'est-à-dire qu'il fixait la table, il fixait le sol et que personne n'arrivait à accrocher son regard... Voilà c'est l'image d'un enfant en très grande difficulté qui me revient...

Est-ce que vous pouvez citer les émotions qui vous animaient à ce moment là ?

A la fois, le premier réflexe pédagogique au mauvais sens du terme d'essayer moi de réussir là où les autres avaient échoué, ce que j'ai lamentablement échoué à faire... aussi peut-être un gâchis parce que je me disais à l'évidence, selon les informations que j'avais, c'était un enfant, pour dire les choses très rapidement d'une efficacité intellectuelle ordinaire, normale, et que j'étais frustré de ne pas pouvoir trouver ou aider à trouver la clé... parce qu'il me semblait en effet, il y aurait besoin d'être attentif, de l'écouter, au moins réussir à débloquent ce blocage évident devant la chose scolaire et lever cette angoisse devant la chose scolaire...

Vous avez laissé entendre que vous aviez tenté quelque chose... Vous pouvez expliquer ?

J'ai simplement essayé de lui parler en lui demandant qu'est-ce qu'il ressentait, pourquoi il n'arrivait pas à dire les choses et puis, je ne sais pas, davantage de... que les autres...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Je commencerais par la signification des lettres... D'abord **élèves** et non pas enfants puisque ça me semble être un élément important... Et dans ce que je sais, un peu contradictoire avec ce que j'ai dit avant parce qu'on ne peut pas comme ça distinguer... il faut extraire l'élève... de l'enfant... Je dirais **aide aux enseignants, aide directe à l'enfant** et aide indirecte à l'enfant en direction de l'enseignant, **collaboration, équipe, écoute**...

Aide directe et aide indirecte, est-ce que vous pouvez préciser ?

Aide directe à l'enfant en intervention individuelle auprès de lui mais aide indirecte en faveur des enfants en direction des enseignants...

Et comment concevez-vous cette action auprès des enseignants ?

Je ne sais pas si c'est le moment de développer ma conception des RASED, moi, il me semble que le RASED doit pouvoir intervenir comme aide à l'évaluation des difficultés des enfants, aider les enseignants à comprendre les difficultés de l'enfant, adapter l'école à l'enfant et l'enfant à l'école, je pense qu'on ne développe pas assez le "adapter l'école à l'enfant ou adapter le système autour de l'enfant à ses difficultés" donc participer concrètement aux conseils de cycle, travailler sur des évaluations, concevoir ensemble des modalités pour différencier sa pédagogie sans forcément les mettre en oeuvre, en ce sens pour moi, même si j'enfonce peut-être une porte ouverte même si j'ai souvent du mal à le faire entendre au RASED, les enseignants spécialisés, quand je dis ça, c'est G et E, pas psychologues scolaires, les enseignants spécialisés ou le RASED me semblent être... il me semble qu'il y a un tuilage entre le conseiller pédagogique et les membres du RASED, pas forcément recouvrement et confusion des genres mais qu'il y a quelque part un léger recouvrement de compétences qui fait qu'on peut considérer que les membres du RASED et le conseiller pédagogique sont autour de l'école, dans l'équipe élargie de circonscription pour faire en sorte que l'école fonctionne au mieux au service de l'enfant, pour adapter le fonctionnement de l'école à l'enfant...

Comment concevez-vous votre rôle au sein du réseau ?

Déjà peut-être leur faire comprendre ça... au moins leur faire partager ce sentiment... que... nous sommes tous là autour de l'enfant pour que chacun à sa place participe au bon fonctionnement du système en sa faveur, les aider ou les inciter à coopérer si ça ne se fait pas... essayer aussi de travailler avec eux sans confusion des genres...

En volume horaire annuel, vous consacrez combien de temps au réseau ?

Pas assez de temps...

Mais ça représente combien d'heures ? Vous pouvez le comptabiliser pour m'en donner une idée ?

Ce que je souhaiterais faire, c'est essayer de faire des réunions de régulation au mieux une fois par trimestre avec les RASED et l'équipe de circonscription, c'est-à-dire les deux conseillers pédagogiques, pour faire un peu ce que je disais tout à l'heure, échanger dans l'équipe de circonscription élargie des réflexions, des constats sur la qualité du service rendu aux élèves, c'est difficile, et... sur les enfants en difficulté dans la circonscription puisque les aides apportées aux élèves... le RASED est une aide apportée aux élèves mais peut-être que les interventions, les aides des conseillers pédagogiques

apportent aussi un autre type d'aide aux élèves en ce sens que... en aidant l'enseignant à s'adapter aux élèves, ça peut aussi donner des indications sur des aménagements de formation continue nécessaires pour mieux aider les enseignants à mieux aider les élèves... donc le travail au sein du RASED, c'est aussi pour moi un élément important de prise d'information sur le système...

Alors pour l'instant vous y passez combien de temps ?

Encore une fois... C'est d'une demi-journée à une journée par trimestre...

Est-ce que vous avez des documents échangés avec le RASED, pour essayer d'évaluer ce qui est fait, ce qui manque...

On a mis en place depuis cette année, on a réactivé la notion même si elle est un peu complexe, je ne sais pas si elle existe dans les textes, la notion de programme d'actions de réseau, à partir d'un canevas départemental qui a été élaboré par un groupe de travail que j'ai animé avec des membres de réseau, donc à partir de ça, à la fois dans ma circonscription et dans le département, on va essayer de travailler à la fois sur l'évaluation quantitative, ce n'est pas le plus difficile à faire et aussi sur l'évaluation qualitative... Pour l'instant, on en est au stade de canevas départemental, cadre de programme d'actions de RASED et des programmes d'actions de réseau qui ont été élaborés en sachant que même si les RASED, les membres de RASED élaborent leur programme d'actions, ils ne le font pas indépendamment de l'IEN et de l'équipe de circonscription...

Est-ce que vous travaillez entre IEN ? Est-ce que j'ai bien compris, quand vous dites canevas départemental...

(me coupe) Ce canevas est départemental, il a été élaboré par un groupe de RASED que j'ai animé, présenté en conseil d'IEN, examiné par les collègues et validé par l'inspecteur d'académie... en sachant également que le programme d'action de RASED... son émetteur en direction de l'école par exemple et de l'inspecteur d'académie, ce n'est pas le RASED, c'est l'inspecteur de la circonscription puisque le programme de travail des RASED, c'est une décision de l'IEN.

Est-ce qu'on pourrait maintenant aborder les aides spécialisées de manière un peu plus concrète, à travers les inspections. Est-ce que vous pouvez raconter par exemple les deux dernières inspections de maîtres E ou G, que vous avez effectuées ?

Oui... Les deux dernières inspections de maître G que j'ai réalisées étaient en CMPP. Donc ça suppose un problème particulier puisque l'inspection des maîtres G de CMPP, de rééducateurs de CMPP est prévue par des conventions passées entre la sous section gestionnaire du CMPP et l'inspection académique mais qu'à titre personnel, je m'interroge moi, non pas sur ma légitimité puisqu'elle est décrite dans les textes mais sur ce qu'est évaluer un rééducateur en CMPP pour un IEN AIS. Autant on peut travailler en RASED par exemple avec l'équipe et analyser... du signalement au traitement collectif de la difficulté énoncée au choix de traitement de la difficulté à savoir, est-ce que c'est le maître E ? Est-ce que c'est le maître G ? Est-ce que c'est un suivi psychologique ? En CMPP ce n'est pas possible puisque la prise en charge relève d'une décision du médecin directeur. Donc en tant qu'IEN AIS on n'a pas à interroger la décision du médecin directeur... Pour moi, j'y réfléchis déjà depuis un an ou deux, la seule question qu'on pourrait poser à un

IEN AIS qui va visiter un rééducateur du CMPP, ça pourrait être "Est-ce que ce rééducateur fait ce pour quoi l'Education Nationale l'a mis à la disposition d'une association et est-ce que ce qu'on lui demande de faire est conforme à sa formation ?

Et quelle réponse avez-vous apporté à cette question pour les personnes que vous avez inspectées ?

Pour ce que j'ai vu, parce que j'ai auparavant demandé aux rééducateurs de bien vouloir m'accepter dans un travail rééducatif avec un... enfant mais bien entendu que le type de travail est laissé au choix du rééducateur... Donc j'ai vu là ce que le rééducateur avait décidé de me faire voir. Mais peut-être qu'en effet il est normal que je n'ai pas assisté à des choses qui étaient plus impliquantes pour l'enfant. J'ai assisté à un bilan, à une séance où le travail n'était pas encore (incompréhensible)... Donc j'ai assisté à des rééducations qui me semblaient moi, conformes à la fois à la formation et à la mise à disposition.

Et que pouvez-vous retenir du métier de maître G à partir de ces rééducations ?

...ça, c'était uniquement les deux dernières... En CMPP ou en RASED ?

Je préfère qu'on parle du sujet qui me préoccupe à savoir le travail en RASED, mais la comparaison aussi peut être éclairante...

La comparaison avec le CMPP?... A la fois l'origine de la prise en charge, au CMPP, c'est la consultation de la famille et en RASED, c'est la plupart du temps une demande de l'école, moins souvent de la famille et que la prise en charge de l'élève et non pas de l'enfant procède d'une décision d'équipe, collective. Là on est dans le pédagogique plutôt que dans le soin... (...) J'ai vu en CMPP ce que je vois régulièrement également en RASED.

Il n'y avait pas de différence notable au niveau du travail ?

Non. Alors est-ce que ça veut dire que ce qui se fait au CMPP, et je ne le crois pas, est identique avec ce qu'on fait en RASED ou est-ce que ça veut dire que le rééducateur a pensé que ce que je pouvais voir pour ne pas troubler le travail avec l'enfant, c'était ce qui se fait en RASED ?...

Alors qu'est-ce que vous pouvez dire du travail du maître G de façon un peu plus précise à partir de vos inspections ? Comment vous définiriez le travail du maître G ?

Je ne sais pas si c'est forcément à partir des inspections mais aussi à partir de mes convictions... Ce que je vois ne me semble pas trop hétérodoxe par rapport aux textes. C'est-à-dire que... ce que je vois, c'est davantage des conduites de détour, pas la prise en charge frontale de la difficulté de l'enfant à l'école mais des conduites de détour pour amener l'enfant à s'investir dans une activité, à parler de ses difficultés, à essayer progressivement de le réinscrire dans les apprentissages. Ce que je vois ne me paraît pas différent de ce qui me semble être le cadre du travail.

Est-ce que vous pourriez parler maintenant des inspections de maître E ?

oui, la dernière inspection de maître E que j'ai vu... Il y avait un groupe de trois enfants. Le maître travaillait sur une situation ludique d'enfants de CP, au 2ème trimestre avec une enfant qui avait des difficultés instrumentales en mathématiques, mais aussi

dans le domaine de la langue, et sur un support ludique, qui était le jeu de l'oie, on lançait les dés et on comptait, on se disait où on était, on se disait d'où on venait, c'était à la fois un support d'utilisation concrète de la numération, de la langue, mais également propice à des échanges : justifier, anticiper "jusqu'où tu crois que tu vas aller ?"... donc voilà, ce qui me semblait aussi moi, correspondre à ma représentation du travail du maître E.

Est-ce qu'il y a une différence de clientèle entre maître E et maître G ?

... c'est certain.

Comment définissez-vous cette différence ?

Peut-être que là encore je n'arrive pas... je ne vois pas dans ce que j'ai observé de différences entre la clientèle prise en charge et celle décrite par les textes. Pour moi la "clientèle d'un maître E ce sont les enfants au cycle 2 qui ont des difficultés au niveau des apprentissages instrumentaux mais qui n'ont pas de difficulté à comprendre ce qu'est l'école, à quoi elle sert et les règles du jeu de ce système là. Par contre le travail du maître G me semble être peut-être de travailler sur ça, c'est-à-dire un enfant qui n'a pas compris les règles du jeu du milieu dans lequel il est qui décroche complètement par rapport au scolaire, qui peut-être a trouvé des choses qui ne renvoient pas à ça directement et qui obligent à passer le relais à quelqu'un d'autre... L'hypothèse d'un déficit scolaire n'est pas toujours dans l'incompréhension des règles du jeu...

Est-ce que vous pouvez caractériser les ressemblances qui existent entre les pratiques E et les pratiques G ?

...

Est-ce qu'il y en a d'abord ?

Vraisemblablement il y a des supports qui sont identiques : le conte, des situations de langage à partir de matériel dont on peut faire une interprétation symbolique, dans un cas pas dans l'autre... soit c'est un simple support de langage et de communication, soit c'est l'occasion de s'exprimer pour l'enfant et peut-être pour le maître G d'entendre des choses...

Pour vous est-ce que la différenciation E/G semble pertinente ?

Oui...

Vous pouvez expliquer en quoi, pourquoi ?

Je crois réellement pour l'avoir... que j'ai vu dans la réalité, pour autant que ma position m'ait permis de voir, je pense vraiment qu'il y a une catégorie d'enfants, et pas forcément au cycle 2, qui sont perdus dans le monde de l'école, chez qui l'école n'est pas valorisée ou qui pour des raisons momentanées d'ordre psychologique sont en rupture par rapport à l'école... alors qu'il me semble que le maître E travaille davantage avec des enfants sur les apprentissages... A la limite, je ne sais si provocateur que le maître G doit maîtriser des techniques et un arrière plan théorique d'enseignant spécialisé et peut-être que la pratique du maître E renvoie davantage à une pratique plus ordinaire de la classe. Peut-être que l'hypothèse, mais je ne suis pas sûr d'avoir raison, peut-être que la pratique de maître E renverrait à ce que pourrait faire, avec à la fois plus d'écoute, plus d'attention, plus de perception des signes que peuvent renvoyer les enfants, et moins d'enfants, que

pourrait faire un maître ordinaire dans la classe.

Est-ce que dans votre circonscription, il existe des glissements de pratique entre E et G ?

ça c'est extrêmement difficile à percevoir, s'il y a des glissements de pratiques, on ne nous téléphone pas... Ce que j'essaie de promouvoir lors des rencontres dont je vous parlais, c'est l'identification des pratiques des E et des G... parce que j'ai en effet réalisé que ce n'était pas forcément très clair et que les E et les G ne s'étaient pas eux-mêmes différenciés et que les E ne savaient pas ce que les G faisaient et que les G ne savaient pas ce que les E faisaient... un peu étonnant... Par contre je pense qu'il peut y avoir passage de la prise en charge G au maître E, l'objectif, c'est la réinscription dans les apprentissages, donc comment est-ce que les G doivent traiter ? Est-ce que c'est après une prise en charge individuelle, une prise en charge collective par le maître G de l'enfant avec d'autres puis par le maître E dans la classe avec d'autres ? Toute la question c'est le transfert de la technologie entre la prise en charge individuelle et le réinvestissement dans la classe... Il y a ce passage là à traiter et il mérite qu'on y réfléchisse ou alors... et peut-être qu'il y a là un glissement de pratique, mais un glissement volontaire qu'il faut expliciter... ou alors on a deux praticiens, l'un qui prend en charge l'enfant individuellement puis réinscrit ce travail là dans un travail de groupe restreint puis passe le relais à une prise en charge à la marge de la classe puis dans la classe par le maître E mais que ce soit l'un ou que ce soit l'autre, il me semble qu'il faut que les choses soient dites et explicitées.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non, vraiment pas.

Et est-ce qu'on pourrait imaginer ces deux aides réunies dans une seule fonction ?

...

Est-ce que vous pouvez concevoir une fonction de ce type là ou est-ce que cela vous semble impossible ?

Dans ce que je viens de dire précédemment, la confusion des genres ou plutôt l'explicitation de la confusion des genres, ça ne peut être : en fonction du projet de prise en charge de l'enfant et en fonction des caractéristiques de l'enfant, ça ne peut être que dans les phases marginales, à la marge de la prise en charge, dans l'évolution du projet de prise en charge mais ça ne me semble pas pouvoir constituer un métier unique.

Pour quelles raisons ? Quels seraient les obstacles à imaginer ce métier-là ?

(rires)... Reprenons... Donc maître E, c'est davantage pour moi, une prise en charge scolaire et instrumentale... Je ne suis pas sûr qu'on puisse demander à quelqu'un de maîtriser les... de comprendre au sens fort du terme... c'est même ... c'est deux champs de difficultés qui sont complémentaires... Mais je ne pense pas qu'on puisse les cumuler... J'ai vraisemblablement du mal à l'exprimer...

Quand je dis maître E quels sont les mots auxquels vous pensez ?

Difficulté d'apprentissage, je pense tout de suite à la **classe**, à des situations de classe, dans ou hors de la classe, des situations qui renvoient aux apprentissages, je

pense à CP, plutôt **cycle 2**, à **lecture**, à **évaluation**, à prendre du temps avec des enfants.

Et quand je dis maître G ?

Essayer à plusieurs de comprendre les raisons de... **essayer**, **écoute**, **compréhension** du blocage... **verbalisation** avec les enfants.

Vous avez très peu évoqué la place de la famille par rapport aux aides E ou G... Pouvez-vous en parler davantage ?

J'en ai parlé tout au début de manière extrêmement allusive en disant que l'objectif du RASED c'était d'adapter l'école à l'enfant et l'enfant à l'école... plus que l'école à l'enfant, le système qu'il y a autour de l'enfant à l'école c'est-à-dire la famille étant dans le système autour de l'enfant à l'école... Quelles relations doit-il y avoir entre l'équipe pédagogique de l'école qui inclut le RASED et la famille ? Puisque la position des différents membres de l'équipe pédagogique de l'école, dont le psychologue scolaire, dont la maître E et le maître G doit être identifié et explicité par l'école... Donc je ne dirais pas qu'il y a de relations duelles, la relation maître E, maître G avec la famille doit être l'objet d'un discours clair de la part de l'école, de l'équipe pédagogique de l'école.

Lors de la passation de la partie pratique du CAPSAIS E, quels sont les critères d'évaluation des candidats ?

Il y a d'abord une règle institutionnelle qui est de relire le référentiel de compétences, ce qu'on doit lui demander est là-dedans... D'abord il y a la pratique et après l'entretien sur la pratique. On doit lui demander d'expliquer ses choix, d'analyser le travail qu'il a fait, de prendre un petit peu de recul par rapport à l'atteinte de l'objectif de la séance ou non et puis d'expliquer les choix des stratégies pédagogiques mises en oeuvre lors de la séance, et leur place dans le projet d'aide spécialisée et d'expliquer également pourquoi c'est une aide de type E qui a été choisie en équipe, pourquoi pas autre chose... Je crois qu'un maître E ou G ne peut pas exister s'il ne peut pas définir pourquoi c'est lui et pourquoi ce n'est pas un autre.

Est-ce qu'il y a quelque chose auquel vous êtes particulièrement attentif lors de l'examen ?

Oui, mais ce n'est pas dans le référentiel de compétence...

Et alors c'est quoi ?

Je ne sais pas s'il faut entrer dans ce genre de considération... Peut-être à la qualité humaine... qualité d'écoute, qualité de mots, d'empathie, de compréhension des difficultés de l'individu, de son comportement, de l'individu qui est là, de la personne...

Et pour le maître G, est-ce qu'il y a des particularités différentes ?

Il y a ça aussi... Il y a peut-être aussi, dans le cadre d'un travail de rééducation de type G, de ne pas se contenter d'utiliser des techniques et également d'être capable d'entendre les réactions de l'enfant aux situations proposées, de les percevoir, de les entendre au sens vrai du terme pour être capable soit d'y réagir immédiatement soit de les reporter dans le cadre des réunions de synthèse, pour que éventuellement le psychologue scolaire, puisse lui, en complément de la lecture qu'en aura fait le

rééducateur, donner des indications complémentaires.

Je voudrais revenir au RASED, est-ce que vous pouvez préciser la typologie des tâches effectuées dans l'année ?

Prévention, relation avec les enseignants, avec les familles, évaluation, participation aux conseils de cycle... aux conseils des maîtres

Quand vous parlez d'évaluation, à quoi faites-vous allusion ?

Je ne crois pas trop au passage général d'évaluation... de toutes les grandes section par exemple... (incompréhensible) quelquefois on emploie des outils que les enseignants pourraient eux-mêmes s'approprier... donc ç'est intéressant de gagner du temps... Oui évaluation individuelle ou collective d'un groupe d'enfants, observation de classe, participation aux CCPPE, participation aux équipes éducatives, rendre compte aux familles des évaluations individuelles ou des examens qui ont été faits...

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?

...

Est-ce que vous avez votre mot à dire ?

La plupart du temps, les départs en stage se font au barème, donc à l'ancienneté... Je reprends, il y a plusieurs choses. Avant de déterminer les candidats, il faut déterminer les catégories, les options pour lesquelles les gens doivent partir. Pour l'inspecteur d'académie et avec ses services, on doit faire un dossier technique, c'est-à-dire l'état des postes vacants, les prévisions des départs à la retraite, donc un état statistique du moment t prévisionnel. A partir de ça, l'IEN chargé d' AIS peut faire des propositions à l'inspecteur d'académie qui les reprend ou ne les reprend pas. A partir de ces décisions, il y a appel à candidature, il y a des gens qui font des dossiers, il y a l'avis de l'IEN de la circonscription qui connaît les personnes... Depuis l'an dernier, suite à la réunion annuelle d'information sur l' AIS qui est prévue, moi je trouve que c'est intéressant, c'est important et suite à leur acte de candidature je reçois les gens qui souhaitent partir en stage et avec... on l'a expérimenté l'an dernier, avec quelqu'un qui a fait la préparation récemment... à la fois pour rencontrer la personne, lui expliquer la formation, vérifier la nature de sa demande... Quelquefois même après la réunion d'information, il y a des gens qui font des demandes qui sont irréalistes en terme de retour.

Vous pratiquez ça à votre initiative ou c'est quelque chose qui est généralisé dans le département ?

Dans le département. C'est ce que j'ai proposé à l'inspecteur d'académie qui l'a validé. Ce n'est pas de l'ordre de ma décision. L'IEN AIS ne décide rien en propre... C'est la décision de l'inspecteur d'académie. Voilà... Alors il peut arriver que soit j'attire l'attention sur le risque potentiel que l'on faisait courir d'abord à la personne puis éventuellement aux enfants qui seraient pris en charge et puis aussi au système... dans le fait d'envoyer quelqu'un en stage qui souhaitait y partir pour un désir tout autre que celui d'exercer dans l' AIS... Il me semblait qu'il ne valait mieux pas...

Est-ce que vous pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés

lors de la formation E ?

C'est très dur ... Je ne peux que l'imaginer... Britt-Mari Barth **l'apprentissage de l'abstraction**, j'aimerais bien qu'on cite Winnicott, mais je ne sais pas si c'est le cas...

Même chose pour les G, pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

Là encore Winnicott... non... si... **La parole rééducative** de De la Monneraye... Quoi d'autre... Il me semble qu'on ne peut pas faire de formation G sans avoir pas une formation mais au moins une information, non une formation en psychologie et une information en psychopathologie et sur le modèle psychanalytique...

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ?

Quand je disais tout à l'heure que pour les G j'avais été attentif à ce qui est au delà de la maîtrise technique du support d'activité, une capacité à prendre de la distance, à entendre, à lire ce que dit l'enfant au filtre des informations théoriques, c'est à ça que je faisais allusion, c'est-à-dire que ce manque là que j'ai perçu, c'était chez un candidat qui avait fait la formation en candidat libre, qui ayant observé, ayant travaillé, maîtrisait bien les techniques mais manquait de cette distance. Pour les maîtres E... le problème c'est que la réponse dépend pas uniquement... il y a beaucoup de variables dans la réponse, il y a la personne, il y a le centre de formation qui dispose ou ne dispose pas de formateurs qui puisse transmettre les techniques pédagogiques de remédiation en particulier... (incompréhensible) Oui, j'ai fait passer des candidats E en candidats libres mais peut-être que ce que j'ai vu était l'expression de la qualité pédagogique et de la réflexion individuelle... A la limite, je me demande si la différence n'est pas plus marquée chez les G que chez les E.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ? Quelles en sont les insuffisances ? Les points forts ?

Je ne pas dire quelque chose à ce sujet là... D'abord parce que je ne suis IEN que depuis peu de temps donc j'ai vu peu de gens revenir... Non, je ne peux pas me permettre de porter un jugement...

Avez-vous un avis à émettre à propos de la formation G ?

Si je répondais, mon point de vue serait davantage argumenté à partir du travail que j'ai pu faire avec les formateurs AIS qui forment les maîtres G dans mon secteur et pour avoir avec eux, après un stage de maîtres G dans mon département, et il est vrai mon opinion ne leur est pas forcément favorable...

Oui, pour quelles raisons ?

Je parlais tout à l'heure d'un éclairage psychanalytique nécessaire dans la formation, ça me semble indispensable par contre quand c'est non pas indéfini mais défini quand ça devient l'éclairage et qu'il est unique, là ça me semble plus risqué, qu'on manipule des choses et qu'on amène des gens à manipuler, qu'on manipule chez les gens en formation ou en exercice et ensuite on les amène à manipuler des choses chez les enfants qui ne semblent pas être légitimes...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... (incompréhensible) je ne vais pas pouvoir répondre à une question comme celle là... La réussite à l'école ! D'avoir conscience de son niveau de **compétence**, ça me semble important, il n'y a pas de réussite absolue... L'école **doit** permettre à un enfant d'avoir le **sentiment de réussir** et de **progresser indépendamment d'une norme** absolue... Ensuite... C'est terrible ça... de ne pas pouvoir... Mais la réussite à l'école... Il y a des choses complètement simplettes et simplistes... c'est des...

Est-ce que ça vous convient si je retiens compétence, devoir de l'école, sentiment de réussir, sentiment de progresser, pas de norme ?

Oui, oui... (incompréhensible, changement de face de la cassette) Je crois que c'est important pour l'image de soi, pas de dévalorisation de son image personnelle, je pense à ça par rapport à ce qu'on voit surtout en SEGPA ou en institut de rééducation, on voit des adolescents qui sont non pas le produit de la réussite à l'école mais le produit de leur échec à l'école qui sont dévalorisés, frustrés, donc qui ont une mauvaise image d'eux-mêmes donc la réussite à l'école ça doit peut-être être l'inverse c'est-à-dire des enfants qui ont, quel que soit le niveau réel de performances, une bonne image d'eux-mêmes parce qu'ils font... donnent le meilleur d'eux-mêmes et qu'ils réussissent en fonction de ce qu'ils peuvent faire...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Moi, je pense que les réseaux sont utiles... Je pense qu'ils sont indispensables, à condition, mais c'est peut-être une vision égoïste d'IEN, à condition qu'ils soient dans l'équipe élargie de circonscription, une des réponses possibles aux difficultés des enfants rencontrées à l'école et qu'ils acceptent cette position là... Qu'ils acceptent de penser qu'il n'y a pas de volonté néfaste en face d'eux, mais simplement, non pas une demande de collaboration mais il ne s'agit pas de collaboration mais de participation à des actions conjointes visant à ce que les enfants réussissent le mieux possible. RASED, formation initiale, formation continuée, les conseils pédagogiques, tout ça pour moi doit concourir à la réussite des enfants et pour moi ça serait un appui supplémentaire, à condition peut-être que les volontés catégorielles diverses ne fassent pas exploser le navire...

Vous pouvez préciser ce que vous entendez par-là ?

Peut-être que je trouve, peut-être chez moi aussi, mais je trouve chez certains collègues IEN un agacement à l'égard des RASED, ceci étant, s'il y a des carences, c'est peut-être qu'il y a eu abandon quelque part... c'est ma conviction... un agacement à leur égard et c'est conforté par des comportements agaçants, des refus de collaboration, des secrets professionnels brandis comme des tracts, alors qu'on peut expliquer simplement les choses, je crois qu'il y a des confrontations et on ne peut pas se payer le luxe de la confrontation et les RASED, je crois, n'ont pas intérêt à jouer ce jeu-là

Avez-vous des remarques à formuler sur les aides en général à l'école ?

Non, sinon qu'on n'a pas parlé des psychologues scolaires... Non, je n'ai pas beaucoup parlé de l'aspect de la prise en charge collective des enfants par le maître G en dehors de la classe mais aussi dans la classe.

Vous pouvez préciser votre position à ce sujet ?

Il me semble que... à la fois soit lors d'observations, soit après le signalement d'enfants en difficulté, soit lors de la réinsertion et du transfert de technologie dans la classe, le maître G comme le maître E ont leur place dans la classe en collaboration avec l'enseignant et c'est peut-être une des raisons ou une des conditions de survie peut-être des RASED, c'est que l'on réussisse à trouver des modalités, ces modalités nécessaires avec les enseignants... J'en suis intimement persuadé.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Pour moi le programme d'action des RASED, c'est une décision de l'IEN, c'est l'IEN qui décide que le RASED de sa circonscription, après travail avec le RASED, ça permet de légitimer institutionnellement le programme d'actions du RASED, ça permet aussi quelque part de médiatiser leur action, ce n'est pas Mr Machin, maître G qui va choisir d'aller ici, qui va dire non à tel collègue, donc qui est bien un projet qui est validé, qui est envoyé aux écoles au nom de l'IEN, donc au nom de l'institution qui est le cadre du travail des interventions qui explique pourquoi on va là, pourquoi on ne va pas là... à la fois non seulement pour légitimer mais aussi pour protéger.

Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

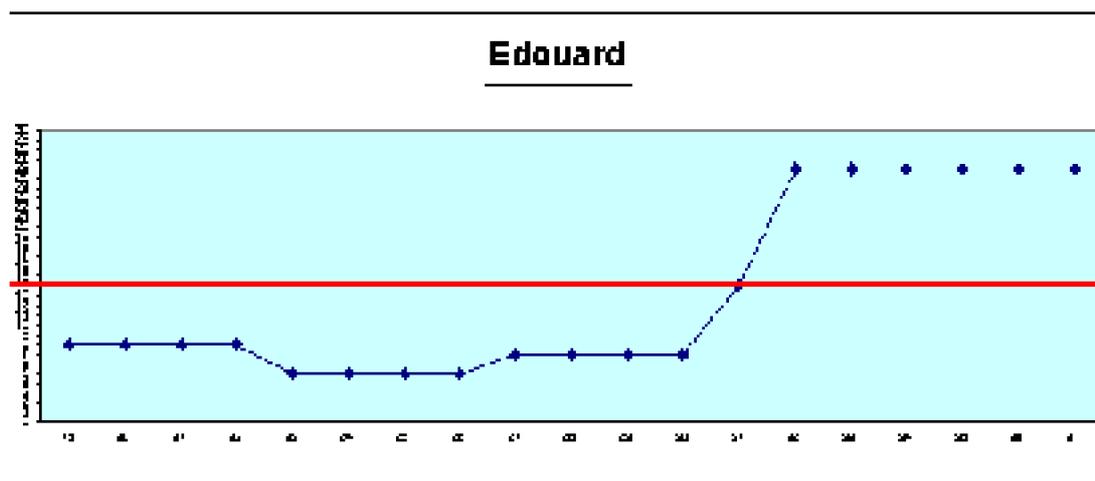
(ne souhaite pas être enregistré)

Entretien E10 Edouard

Age : 44 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : Maîtrise de lettres modernes (76), Licence de Sciences de l'Education (84)



Edouard : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu de l'entretien : salle dans un centre de formation

Le rendez-vous pour l'entretien a dû être reporté deux fois, à la demande d'Edouard.
durée : 45 minutes (temps qui ne pouvait être plus long en raison d'obligations de l'interviewé).

L'enregistrement, pas toujours très audible, a été suivi d'un temps d'échange assez long où l'interviewé était manifestement plus à l'aise.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Enseignants en difficulté, problèmes scolaires, différenciation pédagogique...
socialisation, professionnalisation.

Pouvez-vous expliquer ?

Avant de considérer un enfant en difficulté, il faut d'abord se demander si ce n'est pas **l'enseignant qui est en difficulté** par rapport à ce qu'il propose, à la manière dont il le propose, à la démarche d'apprentissage. **Problèmes scolaires**, c'est fondamental. Pour qu'un enfant soit signalé comme étant en difficulté, c'est très souvent parce qu'il a des problèmes scolaires...

Vous pouvez les nommer ces problèmes ?

Ce sont très souvent des difficultés d'apprentissage de la lecture. C'est là surtout où ça se révèle.

Vous avez dit aussi "différenciation pédagogique"...

...ça revient au premier terme que j'ai évoqué. Il me semble qu'il n'y a pas encore assez à l'école primaire de mise en place de pédagogie différenciée, c'est-à-dire où on prend l'enfant là où il en est et où on lui propose une progression adaptée à son développement. On a encore tendance à traiter les élèves de manière homogène.

*Vous avez évoqué " **socialisation** "...*

Effectivement, lorsque l'élève est véritablement en difficulté, un des objectifs serait de lui faire acquérir la socialisation... et la professionnalisation s'il est en très grande difficulté... mais là je pense aux enfants vraiment en très grande difficulté, aux élèves en SEGPA, en IME, IMPRO, vraiment en très grande difficulté.

Est-ce que vous pouvez retrouver un enfant en difficulté scolaire que vous avez rencontré dans votre vie professionnelle et raconter ce qui se passait ?...

Un enfant ?

Oui, un seul, celui que vous voulez...

Alors ça va être une seule, quand j'étais en maternelle, on m'avait demandé d'intégrer une petite fille en très grande difficulté, repérée par la CDES, qui avait des problèmes... on était là en dehors des apprentissages, c'était seulement la socialisation qui était l'objectif de l'intégration. Elle était très affectueuse, très morveuse aussi, elle bavait de partout, du nez, de la bouche mais cette affection se traduisait à mon égard de façon très câline, mais à l'égard des autres enfants de manière relativement étouffante, en serrant... Elle se tournait vers les plus jeunes, elle leur serrait le cou pour leur faire un bisou, des choses comme ça... en plus il y avait une différence de taille extraordinaire...

Et quelles émotions vous animaient dans ces situations-là ?

Le plaisir de la voir là. parce que, quand elle était là, elle était heureuse. Or elle ne l'était pas à temps plein, elle était là à mi-temps, de mémoire, je crois. Et elle y venait avec beaucoup de plaisir, beaucoup de plaisir... Et lorsque malheureusement pour des raisons de gestion de classe, et de protection des autres élèves, j'ai été obligé de l'éloigner de la classe, c'est-à-dire demander à l'ASSEM de la prendre, il ressortait beaucoup de tristesse chez cette petite fille... Est-ce une belle histoire ?

Est-ce que vous pouvez présenter une action particulière mise en place pour elle ?

Oh non, il n'y a rien eu de particulier... Quand elle était là, on s'efforçait qu'elle fasse comme les autres. Il n'y avait pas d'action particulière.

Est-ce que vous pouvez présenter un enseignant, face à un enfant en difficulté, que vous avez eu l'occasion de rencontrer, peut-être en inspection... ? Quels sentiments s'éveillaient en lui et comment réagissait-il ?

C'est un peu difficile votre question. J'ai vu beaucoup d'enseignants intégrant des enfants et il y a des réactions complètement diverses. La réaction la plus significative, c'est une sorte de volonté de gommage de la différence le temps de l'inspection. Dire en quelque sorte : "Oui, j'intègre et l'enfant vous ne le remarquez pas". Dès l'instant où l'enfant est remarqué le réflexe de l'enseignant, c'est de se sentir un peu gêné. L'exemple qui me vient en tête, je l'ai trouvé tout à fait représentatif, j'étais encore IEN dans une circonscription, lors d'une inspection en maternelle, il y avait une petite fille qui marchait à quatre pattes, qui avait du mal à se déplacer, elle était handicapée motrice, et en même temps avec troubles associés puisqu'elle était aussi déficiente mentale et donc l'enseignante avait regroupé les enfants sur le tapis comme ça se fait en maternelle et moi j'étais assis au bureau et la petite fille au bout de 5 minutes en a eu assez de ce qui se disait sur le tapis et elle est venue me voir, un étranger, c'était intéressant. Elle s'est déplacée tant bien que mal pour venir me voir et elle s'est redressée à mon niveau. L'enseignante lui a dit : "reviens, reviens". La petite n'a pas répondu, elle est restée. J'ai senti l'enseignante un peu gênée. Dans l'intervalle, la gamine est montée sur mes genoux et l'enseignante de plus en plus gênée : "Non, n'embête pas le monsieur". J'ai dit : "Non, ce n'est pas grave". Et la troisième étape, c'est que cette petite fille a pris ma cravate comme "nana", elle se l'est fourrée dans la bouche. Et alors là l'enseignante était complètement défaite et elle a voulu prendre l'enfant physiquement. Je lui ai dit : "Arrêtez, ça n'a aucune importance, continuez votre activité"... Là c'est un peu l'extrême : vouloir gommer et faire disparaître...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Personnel spécialisé c'est-à-dire enseignants chargés d'enfants en difficulté, prise en charge, rééducateurs, psychopédagogues... joker.

Pouvez-vous expliquer davantage ? Personnel spécialisé...

Ce sont des personnes qui en principe ont été formées et ont des compétences pour s'occuper d'enfants en difficulté.

Comment définiriez ces compétences particulières ?

Savoir analyser le pourquoi des difficultés d'un enfant.

Vous avez dit aussi "prise en charge, rééducateurs, psychopédagogues"...

Leurs fonctions les amènent à s'occuper d'enfants en difficulté qui ne sont pas forcément, je reviens à ce que je disais tout à l'heure, qui ne sont pas forcément des enfants en difficulté mais qui mettent le maître de la classe en difficulté. Rééducateur, ça fait appel aux maîtres G qui sont des personnes chargées de faire en sorte que l'enfant devienne élève. Psychopédagogue, parce qu'il y a forcément une dimension psychologique à prendre en compte chez les élèves en difficulté, il faut savoir jongler entre la psychologie et la pédagogie.

Et joker ?

C'est la carte qui peut permettre à l'enseignant de se défausser dans les cas difficiles... ou de jouer gagnant sans perdre la face (incompréhensible).

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Présenter c'est-à-dire ?

Eh bien présenter les inspections de maîtres E et G, ce que vous avez pu observer, leur façon de travailler, ce que vous en avez pensé...

Je vais en raconter une, qui est assez interrogante dans la mesure où c'était une maîtresse G qui prenait en rééducation un enfant qui avait des problèmes de langage qui refusait de parler à l'école. D'après la famille, il parlait chez lui. Mais l'école ne déclenchait rien, il n'avait aucune envie de parler à l'école. Et toute la rééducation a consisté à essayer, à travers la médiation de jeux, de faire parler cet enfant. La question que tout le jury s'est posée et a posée à la rééducatrice, c'est pourquoi l'avoir pris tout seul... C'était interrogeant surtout qu'elle n'a pas pu répondre vraiment... Sa réponse a été : "Au début je le prenais dans un petit groupe mais ça ne donnait rien donc j'ai essayé tout seul mais ça ne donne toujours rien". (incompréhensible)... On l'a invité à persévérer mais avec un autre enfant.

Si je dis maître G quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Rééducateur, c'est la première chose, après le terme restaurateur du désir d'apprendre, prévention, résorption des difficultés scolaires, gestion des difficultés émotionnelles...

Je vais vous demander la même chose pour le maître E...

Spécialiste de la pédagogie, **pédagogie**, travailler sur des **démarches d'apprentissages**, en tant que spécialiste. Le maître E travaille beaucoup plus la pédagogie. C'est la grande différence que je ferais. Travailler la pédagogie, c'est-à-dire travailler sur des démarches d'apprentissage.

Est-ce que vous pouvez détailler davantage ?

...

Est-ce que vous pouvez expliciter la différence entre maître E et maître généraliste ?

Le maître E, je dirais que c'est plus un spécialiste de la pédagogie. Il a une formation

qui lui permet d'aborder les apprentissages, avec une palette de démarches possibles et une pédagogie du contour, du contournement peut-être plus ludique.

Est-ce que vous pouvez définir également les différences entre maître E et maître G ?

...ça me semble être clair au niveau de ce que j'ai dit. Maître G, c'est faire en sorte que l'enfant devienne élève, ré-instaurer le désir d'apprendre, tandis que le maître E est déjà dans une démarche d'apprentissage, dans essayer de développer différentes démarches d'apprentissage. Il est plus dans le scolaire.

Est-ce que vous voyez des ressemblances entre G et E ?

... Aucune, c'est très différent.

A votre avis, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non, des rôles différents mais l'un n'est pas plus grand que l'autre.

Est-ce qu'on pourrait concevoir une fonction unique qui pourrait mettre en oeuvre selon les cas les deux types d'aide ?

... Vous pouvez préciser ?

Pour l'instant il y a deux fonctions différentes, une fonction E et une fonction G qui proposent deux types d'aide très distincte. Est-ce qu'on pourrait imaginer une seule fonction, qu'on pourrait appeler E/G et qui pourrait aider les enfants en proposant soit une aide de type E, soit de type G selon le cas ?

Oui, on pourrait imaginer quelqu'un qui soit E et qui suive après la spécialisation G et qui puisse s'occuper des élèves selon leurs difficultés, soit de manière E, soit de manière G.

Est-ce que vous y verriez des avantages ?

Non... non, non. Je pense que c'est important justement que l'enfant ait... Si l'aide ne marche pas avec un enfant, c'est important de lui proposer une autre aide qui soit faite par une autre personne. Il me paraît important qu'il y ait deux référents différents, de formation différente.

Est-ce que le système d'aide actuel est satisfaisant ?

... ça il faudrait avoir des moyens d'évaluation très précis. Il me semble comme ça, mais c'est de l'ordre du sentiment, que le système d'aide est relativement efficace. La plupart des enfants suivis, à ma connaissance réintègrent le cursus scolaire ordinaire sans trop de difficultés.

Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G ?

Non, je n'en ai jamais constaté. Sauf si, j'ai été un peu rapide, il y a tous ceux qui ont été transformés, tous les RPP, RPM ont été considérés comme G, or parmi ceux-là il y en a qui fonctionnent comme des E, pas du tout comme des G.

Ce sont lesquels en particulier ?

Ce sont plutôt les RPP. Les RPM avait plus un fonctionnement empirique G. Je dis bien empirique.

Quelles sont les différences de "clientèle" ou de "public" entre maîtres E et maîtres G ?

Il y a une différence de public nette. Mais on revient aux questions précédentes. Les E s'occupent des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, tandis que les G s'occupent d'enfants qui ont des difficultés pour arriver à être élèves.

Est-ce que l'âge intervient pour l'indication E ou G ?

Au niveau du département, on a demandé que les réseaux n'interviennent qu'au cycle 2... ça limite déjà de la grande section au CE1, à cette tranche d'âge. Là aussi c'est de l'ordre du sentiment, ça mériterait d'être vérifié, il me semble que les maîtres G fonctionnent auprès d'enfants plus jeunes que les maîtres E qui fonctionnent auprès d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, notamment en lecture.

Comment conceviez-vous votre rôle au sein du RASED ?

Oh, je la conçois encore, puisqu'on me demande de faire des inspections communes avec mes collègues de circonscription. (...) J'ai toujours été intéressé par les réseaux. Ma préoccupation a toujours été de définir une politique de circonscription et d'animation de circonscription en essayant de baliser le travail. Maintenant il s'agit de passer d'une politique de circonscription à une politique départementale.

Quel volume horaire annuel consacrez-vous à ce travail ?

Pas assez, ça c'est net. Le nombre d'heures... c'est difficile. En dehors des CCPE... non, je vais vous répondre n'importe quoi...

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

Je préfère ne pas répondre, j'ai l'impression que ça recoupe les questions précédentes...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Même question pour la formation G ?

Aucune idée. Si je pense qu'il y a Vygotsky qui doit toujours être cité pour les G et pour les E aussi. Mais je n'ai jamais demandé, je n'ai jamais eu la curiosité de savoir ce qu'on leur conseillait comme lectures...

Est-ce que vous avez une opinion sur la qualité actuelle des formations E ou G ?

E, il ne semble pas y avoir de problèmes. G, j'ai l'impression qu'il y a une petite dérive psychologisante, psychanalytique qui entraîne parfois des pratiques un peu trop monolithiques. Le constat que je fais c'est que les E n'hésitent pas à intervenir dans les classes, à prendre des enfants en petit groupe alors que les G ont des réserves... pour aller dans les classes et très souvent, neuf fois sur dix, ils n'en prennent qu'un seul. Ils font uniquement de la rééducation individuelle.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Socialisation, résultats scolaires... bien-être, motivation et perspectives

professionnelles.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Socialisation, c'est clair que la première vertu de l'école c'est d'arriver à faire en sorte que l'enfant soit un futur citoyen. **Résultats scolaires**, c'est tautologique. Pour réussir à l'école il faut avoir de bons résultats scolaires. **Bien-être**, bien dans sa peau, avoir plaisir à être avec ses pairs et en même temps présenter un bon développement émotionnel et corporel. **Motivation**, c'est un peu différent. Motivation, c'est malheureusement étonnant, c'est une perte au fur et à mesure de la montée dans les classes de la motivation des élèves à venir à l'école. C'est surprenant de voir comment les élèves à la maternelle, au moins en petite section viennent - passés les jours de séparation d'avec la maman - avec beaucoup de plaisir et d'attrait et ce plaisir disparaît. On arrive à des élèves qui ont du mal à se lever le matin parce que ce n'est pas amusant d'aller à l'école. Je crois qu'il y aurait beaucoup à travailler avec les enseignants sur cette perte de motivation.

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Déjà telles qu'elles se font, ça renvoie au fonctionnement que je viens de développer mais par contre, je pense qu'il y a à développer la place du réseau en général, j'inclus le psychologue scolaire, comme faisant plus partie de l'équipe de circonscription, c'est-à-dire (incompréhensible) qu'ils connaissent mieux le terrain que l'inspecteur ou que les conseillers pédagogiques et donc ils auraient un rôle plus important qu'à l'heure actuelle de conseil auprès des inspecteurs pour peut-être soit suggérer des actions de formation, soit suggérer des interventions de la part des conseillers pédagogiques auprès de certains collègues. Autre chose qu'il me semblerait intéressant de développer, c'est leur intervention au sein des conseils de cycle comme les promoteurs d'une pédagogie différenciée. Il existe des enseignants ou plutôt des formes d'enseignement qui sont pathogènes, c'est-à-dire qui créent la difficulté scolaire.

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Je le vois, j'espère le faire évoluer dans le sens que je viens de dire, c'est-à-dire qu'ils soient beaucoup plus proches des équipes de circonscription, sans en faire des conseillers pédagogiques, mais qu'ils soient beaucoup plus proches des inspecteurs et des conseillers pédagogiques pour qu'il y ait une évolution des pratiques pédagogiques, cela dit l'évolution je ne la maîtrise pas. C'est vrai que les G sont en perpétuelle menace, ils vivent sous la menace de disparaître... Il me paraît essentiel qu'il y ait plus d'interventions dans les classes, qu'il y ait une plus grande action pédagogique auprès des maîtres et cela ne peut se faire que dans les classes.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, non.

Une dernière question à laquelle vous êtes libre de répondre ou non... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

Je pense que c'est une évolution de carrière... Je suis très instable, je n'ai jamais été plus de deux ans sur un même poste... C'est vrai que dans l'Education Nationale pour changer... on peut faire deux ans CP, deux ans CE1... et on arrivera à tenir un peu 30 ans

de carrière, mais bon, j'ai eu des changements de fonction puisque j'ai été ZIL, IMF, conseiller pédagogique. Par contre je me dis comment je vais tenir maintenant, à moins de devenir inspecteur général ou ministre...

(...)

ça me paraît important que les réseaux, psychologues compris essaient d'impulser des pratiques pédagogiques qui soient très différentes de ce qu'elles sont... Elles sont encore très traditionnelles. La mise en place des cycles, ça reste tout à fait de l'ordre du vœu pieu pour l'instant. On ne voit pas beaucoup de changements. D'ailleurs c'est étonnant de voir, il a à peu près dans notre département 15 % de PE3 qui sont nommés sur des postes AIS, notamment dans les SEGPA, parce qu'on est très déficitaire, ou dans les CLIS. C'est étonnant de voir que 90 % de ces jeunes PE3, passé le moment de panique du tout début, prend beaucoup de plaisir... soit l'année d'après, ils restent ou partent en stage CAPSAIS et la première réponse à la question : "Pourquoi y avez-vous du plaisir et pourquoi voulez-vous rester ?" c'est "parce qu'il y a un travail d'équipe". C'est parce qu'on a une approche complètement différente de l'élève, qu'on considère vraiment l'élève comme une personne avec des cheminements différents, des compétences différentes, qu'on les suit presque individuellement et qu'on ne reste pas seul face à ses interrogations d'enseignant. On voit dans l'enseignement spécialisé des pratiques qui devraient être celles mises en place dans les classes ordinaires.

(...)

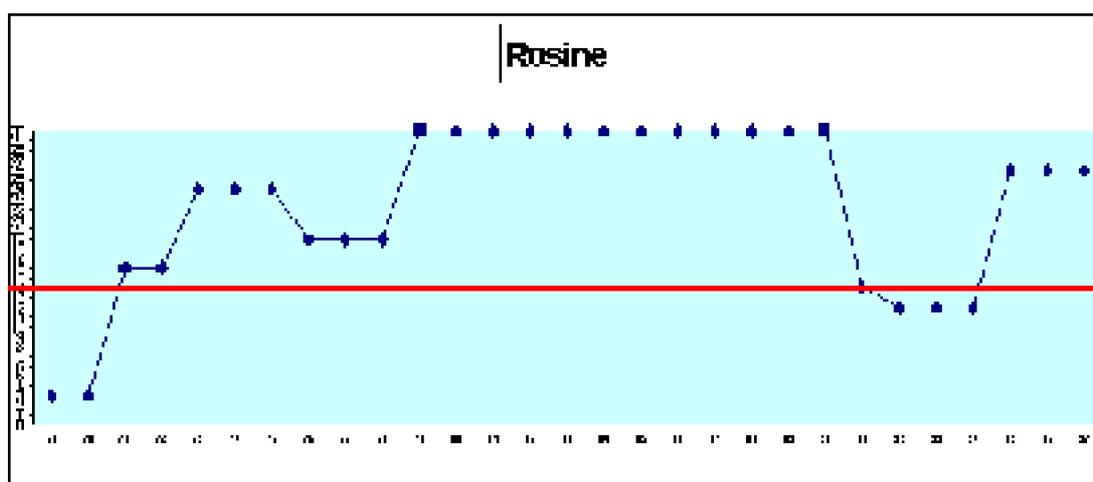
Malheureusement le critère de sélection, c'est le barème... un barème un peu pondéré par le nombre d'années fait dans l'AIS. Il y a encore trois ans, il y avait un entretien fait devant une commission, mais le nouvel inspecteur d'académie sous la pression syndicale, n'a plus voulu de ces entretiens, ce qui est à mon avis très dommage.
(...)

Entretien E11 Rosine

Age : 50 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : DEA de psychologie (86)



Rosine : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : Centre de formation

Durée de l'entretien : 1 heure 25 minutes

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés psychologiques, sociales, affectives, comportementales...
développementales.

Pouvez-vous préciser le choix de chaque terme ?

Qu'est-ce que vous voulez précisément ? Parce que je ne vais pas vous faire un cours... C'est un peu difficile... Il me semble que c'est assez explicite comme ça...

Est-ce que vous pouvez retrouver le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et présenter brièvement la situation ?

Difficile, je vois 1700 dossiers par an...

Vous choisissez un enfant que vous avez rencontré...

Des dossiers pour lesquels on est un peu démuni, ce sont les enfants psychotiques... Ils sont déscolarisés... J'hésite entre deux types d'enfants... Soit des enfants en difficulté psychologique grave pour lesquels l'Education Nationale n'a pas trop de réponses, soit des enfants délinquants, non scolarisés. On a dans le département 200 enfants non scolarisés en raison de leurs problèmes de comportement et d'inadaptation sociale.

Est-ce que vous pouvez camper brièvement une situation particulière, citer les émotions qui vous animaient face à lui et décrire une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation ?

Pour le premier versant, c'était un enfant qui était dans un collège pour lequel on a fait un projet d'intégration qui n'a pas abouti parce qu'il a eu des délires psychotiques qui l'ont conduit à des passages à l'acte qui ont mis en danger d'autres enfants et donc on s'est trouvé démuni parce que sur le département, il n'y a plus d'accueil dans les hôpitaux psychiatriques, sauf en hôpital de jour. Quand il n'a pas de crise, cet enfant étant intelligent peut suivre une scolarité, mais ses passages à l'acte l'ont conduit à une

déscolarisation. Donc on a essayé de mettre en place un enseignement par le CNED et avec un institut privé en sachant bien qu'il y avait beaucoup de limites à la mise en place de ce fonctionnement. Ce ne sont pas des enfants, ce sont des adolescents puisque moi, je suis chargé d'adolescents. Quant à l'autre versant, c'est un enfant délinquant qui a des problèmes de comportement et de violence avérée mais habitant dans une partie du département où il y a peu de ressources de type SSESAD par exemple ou d'établissement pouvant le prendre en charge. Or la famille et l'enfant sont hostiles à un placement. Le juge pour enfant a fait une main levée, donc on se trouve avec un adolescent déscolarisé, gravement en danger, qui a voulu mettre le feu dans le collège, qui a eu des passages à l'acte nombreux etc., et pour lequel il y a peu de possibilités. Tout le monde s'est retiré d'une prise en charge difficile.

Et comment réagissez-vous dans ces situations-là ? Qu'est-ce qui vous anime alors ?

Bon, on a essayé de relancer l'affaire auprès du procureur. Il m'a gentiment répondu que si le juge avait pensé qu'il ne pouvait pas travailler avec la famille, il fallait accepter de ne pas trouver d'interlocuteur, parce qu'on avait essayé de proposer une démarche un peu bâtarde, qui avait au moins l'avantage de ne pas laisser complètement l'enfant sans aide, mais il nous fallait un médiateur parce que c'était au bout du département et nous on comptait sur le médiateur de justice pour relancer un dispositif d'intégration qui n'a pas abouti faute de médiateur. Comment réagir ? Je pense avoir fait mon travail en mon âme et conscience et que c'est tout, je ne peux rien faire de plus. Il faut savoir s'arrêter.

Est-ce que vous pouvez évoquer un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ?

C'est pareil, j'en vois tous les jours...

Vous en choisissez un...

Les enseignants qui sont en difficulté face aux enfants le sont par ignorance, par manque de formation et d'information, par méconnaissance du développement de l'enfant. Ils le font, en discutant avec eux, on voit bien, ils sont limités dans cette absence de curiosité. Pour les aider à prendre en charge l'enfant, il y a le conseil : "Vous allez prendre en charge cet enfant, vous allez faire de la pédagogie différenciée, faire de la pédagogie adaptée, faire des choses plus faciles etc... mais comme derrière il y a un grand vide, ça va être forcément très empirique, pas très ajusté parce qu'il manque des référents théoriques. Ce vide ne permet pas à l'enseignant d'avoir un ajustement pédagogique fin. Il va faire au mieux. Il va essayer de faire plus simple, c'est tout.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté...

Et si on ne s'arrête pas exclusivement au sens des initiales ?

Je ne sais pas... distorsions, dysfonctionnements, pseudo-psychanalyse, absence d'intégration... scepticisme...

Pouvez-vous préciser un peu ?

J'ai vu tellement de **distorsions**... et de **dysfonctionnements**, en ayant été moi-même psychologue, en ayant vu des rééducateurs fonctionner en faisant des choses

tellement... par exemple du dépistage à partir des horoscopes chinois... (rires) Bon... et puis de la **pseudo-psychanalyse** quand on n'a pas soi-même suivi un enseignement et un travail personnel, ça m'a paru assez inadapté. Et même de la part de certains psychologues aussi je pense qu'il n'y a pas une **intégration** réelle de leurs actions dans le système éducatif. Je ne fonctionnais pas comme ça, c'est pour cela que je suis à l'aise pour en parler, la demande c'est un cheminement, c'est un accompagnement, c'est une aide apportée aux personnes pour que la demande puisse émerger. Quand on se met dans une position où l'on attend que la demande soit formulée d'elle-même, je pense qu'on n'est pas dans une position d'aide. Après avoir fonctionné dix ans en réseau et après avoir vu fonctionner mon réseau je suis assez **sceptique** en ce qui concerne l'aide que peuvent apporter les réseaux d'aide. Et je dirais que je serais plus pour un travail à la vacation.

Vous pouvez expliquer davantage ?

C'est-à-dire qu'on passe un contrat de travail comme on le fait par exemple dans le cadre des centres scolaires pénitentiaires. Il n'y a pas de réseau d'aides en prison, (...) on travaille avec du personnel vacataire, pas au niveau des enseignants mais au niveau des personnes d'aide. Il y a des psychologues, des assistantes sociales qui travaillent à la vacation, c'est-à-dire qu'on passe un contrat de travail avec eux. Et donc le contrat étant clair, par exemple le dépistage est systématique, on positionne les personnes à leur arrivée en centre pénitentiaire à la fois dans leurs difficultés personnelles et dans leurs difficultés pédagogiques et ensuite on adapte des aides. Pour la psychologie, il y a des entretiens ou pas mais au moins d'emblée il y a des éléments qui permettent de connaître les personnes, de ne pas faire l'impasse sur des difficultés à détecter de façon précoce. Or il y a eu tout un abus où cet aspect prévention n'a pas joué son rôle au niveau de l'Education Nationale. Il y a eu des dérives, je pense même que c'est une absence de responsabilité parce que quand on sait que ces enfants souffrent... ou alors on croit qu'on souffre ou qu'on est en échec parce qu'on le veut... C'est un manque de responsabilité des personnels quand ils agissent comme ça... C'est pour ça que je préférerais travailler avec des gens dans le cadre d'un contrat de travail de vacation avec une mission explicitée.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée avec du personnel spécialisé soit E, soit G ?

J'en ai eu de très brillantes, j'en ai eu une catastrophique, mais ce n'était pas du personnel spécialisé, il faut savoir qu'actuellement il y a pas mal de personnel non spécialisé qui occupe des postes dans les réseaux par exemple. Là c'est sûr que ça a été catastrophique. C'est une jeune PE2 à qui on a confié un mi-temps d'adaptation et qui n'est pas dans la pédagogie adaptée. Elle démarre son apprentissage, il lui manque plein de bases, c'est catastrophique, mais ce n'est pas un personnel spécialisé. Mais les dernières, ça remonte à quatre ans. Là j'avais un farfelu, un rééducateur en psychomotricité qui était féru de psychanalyse mal digérée alors ça tombait mal parce que comme j'étais vice-présidente de l'association de psychologie du Sud-Est, je n'étais pas trop mal placée, j'avais une petite amorce de ce que pouvait être la supervision clinique, c'était vraiment des notions très mal... c'était absurde, ubuesque... Je lui ai fait son inspection et je lui ai dit ce que j'en pensais... C'est tout. Il n'a pas été content mais pas

plus que ça. S'il voulait utiliser la psychanalyse, il faudrait qu'il se soumette lui-même à une analyse, il verrait que la démarche en elle-même est déjà assez coûteuse, que ça demande tout un accompagnement. Et puis il avait sans doute beaucoup plus de choses à faire plus intéressantes dans l'école pour aider les enfants. C'est une dérive qu'on retrouve souvent chez les anciens rééducateurs en psychomotricité, qu'on devrait maintenant moins voir puisque les rééducateurs sont regroupés sous un terme plus générique de rééducateurs et qu'il n'y a plus la dichotomie RPP/RPM.

Vous parliez aussi tout à l'heure d'actions ou de prises en charge très brillantes...

Oui mais ce n'était pas en réseau. C'était dans une autre option, dans les centres scolaires pénitentiaires. Là on trouve des gens motivés qui croient encore en leur mission, qui savent créer, tisser... avoir des attitudes relationnelles pédagogiques qui restaurent à la fois la personne et qui ne négligent pas pour autant les apprentissages. Donc c'est ce que j'appelle avoir un comportement à la fois éducatif et pédagogique valorisant. Il faut utiliser les outils que l'on a, que l'on maîtrise. Je trouve qu'au niveau de la formation, les rééducateurs ne sont pas suffisamment formés, alertés par rapport aux dérives liées aux prises en charge relationnelles et que souvent ils manquent d'analyses transférentielles et contre-transférentielles. Donc forcément ça dérive...

A partir de ce que vous avez pu observer sur le terrain, comment définiriez-vous le travail du maître E et celui du maître G ?

A partir de ce que j'ai vu ? Pas à partir de ce que je souhaite ?

Les deux si vous voulez...

Je pense qu'il faut dissocier le travail d'un rééducateur en CMP ou CMPP...

Je préfère rester sur les RASED qui sont des dispositifs communs à toutes les circonscriptions...

C'est difficile parce que je ne les sens pas solides au plan théorique. Ils ne sont pas assez solides et pas assez curieux. C'est-à-dire qu'ils n'actualisent pas leurs connaissances. Or la connaissance en psychologie va vite même si elle met 20 ans pour arriver dans les écoles. Très franchement je ne suis pas très favorable au rôle du RASED dans les écoles. Je vous l'ai dit, je préférerais travailler avec des gens qui soient plus clairs et qui prennent, qui articulent les contraintes institutionnelles et les contraintes de prise en charge de la personne... parce qu'on est dans l'école, ce n'est pas une institution anodine, elle a des missions d'éducation et d'enseignement. Donc il faut tout en restaurant la personne humaine, en la revalorisant, en lui redonnant une identité personnelle, une plus grande confiance en elle, il faut quand-même qu'ils associent, qu'ils les rabibochent avec ce qui est de l'ordre des apprentissages. Et souvent le détour est tellement détourné pendant longtemps qu'il y a un objectif qui est perdu de vue. Si le détour est absolument nécessaire, il faut quand-même toujours garder ce double objectif par rapport aux missions de l'école. Et ça je trouve que c'est un peu perdu. Quant aux maîtres E... d'abord je trouve qu'on a fait une grave erreur de trop spécialiser les gens, ça va à l'encontre d'une prise en charge globale. Quand j'ai passé mon CAEI, on avait plus d'exigences lors du passage du CAEI, on avait des doubles dossiers, dans deux champs de connaissance et ça ne m'a pas du tout gênée de passer de l'hôpital, à la classe

d'adaptation et à la SEGPA. Je n'avais pas besoin d'être hyper spécialisé si ce n'est qu'entre temps j'ai démarré des études de psychologie parce que ma formation ne m'avait pas suffisamment donné d'éléments pour aider à la prise en charge de grands adolescents entre 14 et 25 ans en hôpital psychiatrique. Là il y avait un déficit au niveau de la connaissance psychiatrique, c'est comme ça que j'ai démarré mes études en psychologie mais sinon, cette différenciation entre maître E, maître G, pour moi, je la trouve inadaptée. Si on a une mission claire *sur les deux versants à la fois (insiste)*, restauration de la personne et restauration scolaire, on a compris pour moi les missions essentielles et des maîtres d'adaptation et des rééducateurs.

Est-ce que vous pourriez alors imaginer une seule fonction qui regrouperait ces aides à deux versants ?

C'est dans la... diversité de prise en charge que ça doit s'articuler, c'est-à-dire qu'il y a des moments on a intérêt, pour l'enfant, à le prendre en situation duelle, il y a des moments on a intérêt à le prendre en situation de petit groupe ou dans des situations en plus grand groupe avec huit enfants par exemple, il y a des moments où on a intérêt à travailler avec le maître dans la classe. Donc c'est là que ça doit s'articuler. L'apport du rééducateur... je le vois, ils sont démunis. On peut demander aux gens de donner des choses s'ils ont des choses à donner. Mais s'ils ne les ont pas ? Si derrière, il n'y a pas de connaissances, de recherches dans différents domaines, psychologie du développement, psychologie clinique, psychologie sociale, ils ne peuvent pas apporter. Ils sont forcément limités. Je pense que c'est au niveau de la formation, la formation doit être solide et après c'est s'adapter à la problématique de l'enfant, ça signifie savoir faire un projet de travail en différenciant les étapes, en se disant "c'est nécessaire que je le prenne seul pour telle activité, en petit groupe, en grand groupe pour telle autre ou que je l'aide dans la classe en travaillant avec l'enseignant". C'est plus dans les modalités de prise en charge, avec un aspect solide de connaissances à la fois psychologiques et didactiques. Et même en didactique ils sont faibles...

Est-ce que pour l'instant vous privilégiez les E ou les G ?

... Si on me demandait par exemple dans ma circonscription... Je ne prendrais que des E.

Vous pouvez expliquer pourquoi ?

Pourquoi ? Eh bien... au moins la mission éducative et scolaire reste présente et que si derrière il y a quelque chose qui est solide ils sauront travailler - si, on est dans l'idéal, on n'est pas dans la réalité. Dans la réalité j'ai le regret de dire que c'est assez pauvre - Avec des gens très bien formés au plan didactique, psychologique, s'ils ont un réel sentiment de leur mission et une réelle compréhension de ce que c'est que l'aide à apporter à quelqu'un qui est en difficulté, ils sauront trouver. Tandis que les rééducateurs ont une crise d'identité, ils sont dans la construction de leur identité, ça a été le problème aussi pour les psychologues et donc quand on est dans sa propre crise identitaire on n'est pas disponible pour aider l'autre. Il faut déjà avoir dépassé son problème d'identité, il faut avoir conçu un système de représentation de ses missions dans un contexte institutionnel. Je veux dire que quand on travaille à l'école c'est une chose, quand on travaille en prison c'en est une autre. Il y a des contraintes liées au lieu dans lequel on travaille. Il faut donc

intégrer ces contraintes-là et ça demande une certaine maturité personnelle.. ça demande de faire des deuils sur des choses qu'on s'imaginait, qu'on a envie de faire, donc on déplace le problème de la construction de son identité personnelle à l'aide à la construction de l'identité de l'autre. Est-ce qu'on peut acquérir cette maturité en formation ? Avec un an de formation ? Avec une formation personnelle ? etc. ...

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E?

... La différence, elle est essentiellement dans la formation puisque c'est une formation plus large qui va permettre d'identifier les obstacles que rencontre l'enfant dans les différents plans affectif, psychologique etc., et mettre du sens sur ces obstacles et proposer des situations de détour mais que ce ne soit pas un grand tour, le tour du monde et après on ne sait plus où on est... Les deux sont chargés de faire de la pédagogie certes mais il faut se resituer par rapport à la formation actuelle des maîtres. Il faut savoir que le module relatif aux enfants en difficulté dans les IUFM n'est pas un module obligatoire. C'est un module facultatif présenté souvent vers la fin de l'année pour des personnes volontaires. Il y en a donc quelques unes mais sur un court temps de formation, au mieux d'une semaine, au pire d'une demi-journée. Pour moi, ce n'est pas de la formation, c'est de l'information. Pour moi, c'est un problème de formation. Je pense que tous les maîtres devraient être formés à la prise en charge des enfants en difficulté. Et donc ça ne se poserait plus en ces termes puisque les maîtres dits spécialisés, les maîtres des réseaux, auraient à travailler sur des obstacles résistants, donc avoir une formation beaucoup plus approfondie dans les domaines didactiques, dans les domaines de construction de la personne, avec l'aide du psychologue parce que dans les réseaux vous revenez toujours aux maîtres E et G, mais je vous rappelle que dans les réseaux, il y a un psychologue et qu'il devrait travailler en synergie avec les deux autres et éclairer les différents aspects psychologiques, les aider à dépasser les obstacles, aider à la formation, à la re-dynamisation des personnes qui ont en charge les enfants en difficulté. Il faut les accompagner, leur donner des pistes de travail, il faut travailler en collaboration pour avoir des possibilités d'échanges sur des éléments qui soient propres aux uns et aux autres et je pense qu'il y a une partie de la formation qui devrait aussi être donnée pour traduire les aspects explicatifs liés aux difficultés dans un discours assimilable par les enseignants. Et ça n'est pas donné dans la formation. Donc on se trouve face à des gens qui parlent des discours différents, on dirait qu'ils parlent des langues étrangères... ça ne peut pas fonctionner... Et comme on dit toujours que c'est celui qui en sait le plus qui doit se mettre à la portée de celui qui en sait le moins dans la formation, il devrait aussi y avoir une part de "Comment je peux parler avec des gens qui n'ont pas le même discours que moi tout en les aidant à comprendre les choses et en les aidant à dépasser les obstacles relationnels ou pédagogiques avec ces enfants...?" ça, ça n'existe pas, il reste donc ça aussi à travailler...

Est-ce qu'il y a des différences de clientèle pour les maîtres E ou G ?

Ah oui, j'ai tout vu... Il y a ceux qui disent : "On ne prend en rééducation que ceux qui sont rééducables et on met en classe d'adaptation ceux pour lesquels on a peu de chance d'obtenir quelque chose". Déjà d'emblée pour moi c'est une grande dérive... Comment peut-on dire ça quand on est chargé de l'aide. Si on me dit : "Je ne prends que celui pour lequel je sais faire quelque chose", ce n'est pas la même chose parce que l'on parle de

soi, de son incomplétude, de son impossibilité à apporter un certain nombre de réponses. Mais quand on me dit : "Ceux-là on ne peut pas, il ne faut les prendre qu'en pédagogie parce que pour le reste on n'y arrivera pas, ils sont trop en retard, ça me paraît grave..."

Est-ce qu'il y a des critères d'âge ?

Là aussi, j'ai vu des fonctionnements différents selon les moments. Il y a des rééducateurs qui se sont dit : "On va travailler uniquement dans le cadre de la prévention à l'école maternelle, on n'interviendra pas à l'école élémentaire". A l'école élémentaire, les enfants étaient pris en regroupement ou en classe d'adaptation. Après, dans la circonscription, je leur ai demandé d'intervenir à tous les niveaux à partir du moment où il y avait un enfant en difficulté, chacun devait se mobiliser quel que soit le niveau, il y a un enfant en difficulté, le directeur doit signaler l'enfant en difficulté, remplir une fiche de liaison que j'ai fait faire, comme ça, ça évite "Oui, mais je lui ai dit, il n'est pas venu..." Le cas est identifié, le maître doit dire ce qu'il peut faire et le réseau doit étudier le problème et ensuite faire une proposition, soit en classe, soit en regroupement d'adaptation, soit une prise en charge rééducative qui peut aller de la maternelle au CM2. Il n'y a pas d'exclusion. Pour moi, le RASED aide les enfants en difficulté. Point.

Quand je dis maître E quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

... **Adapter, comprendre, proposer, analyser...** et **construire des projets**. Je dirais la même chose pour les rééducateurs, mis à part que pour les rééducateurs il y a la notion de ré-éducation donc à la fois un obstacle, une ré-adaptation... c'est une nouvelle chance. Mais pour moi la classe d'adaptation, elle a la mission d'adapter donc si c'est mal fait... on doit revoir des choses, que ce soit en classe d'adaptation ou en rééducation. Rééduquer, c'est comprendre les obstacles aux différents niveaux et donc proposer des solutions pour dépasser les obstacles. On n'est pas que dans la compréhension, on est dans la proposition d'action et dans la remédiation de ces difficultés. Donc ça suppose beaucoup de connaissances et beaucoup d'interactions avec les enseignants, mais aussi avec l'équipe de circonscription. Dans une autre circonscription que j'ai eue, les actions qui marchaient le mieux, c'étaient celles-ci, celles qui étaient l'émanation d'une équipe qui se pose des questions et qui trouve des réponses.

Si un jeune professeur des écoles intéressé par un poste en réseau vous demandait conseil, que lui diriez-vous ?

Je lui dirais d'être au clair d'abord... Je lui demanderais comment il voit ces missions, je m'assurerais qu'elles soient bien situées dans le cadre rééducatif... dans quel cadre il souhaite les exercer, parce qu'il pourrait très bien les exercer dans un autre champ et puis... Je lui demanderais s'il est curieux, s'il a déjà exploré différentes pistes et s'il ne l'a pas fait encore, je l'encourage à faire beaucoup d'études dans différents domaines.

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

Le dépistage, la prévention, l'aide, la rééducation, la coordination, l'échange... ça manque beaucoup, les réunions de synthèse ne sont pas vraiment des échanges, ils ne creusent pas la difficulté, c'est assez empirique... Je ne vois pas ce que je peux vous dire de plus dans leurs tâches.

Existe-t-il des évaluations de résultats ?

Ils ont des évaluations de leur projet... Par rapport à leur projet de travail, leur calendrier de prise en charge, par rapport au temps de suivi, par rapport à la collaboration qu'ils ont ou non mis en place avec les maîtres... C'est là-dessus que porte l'évaluation de leur travail... Le nombre d'enfants par an bien sûr parce que s'ils en prenaient trois par an je trouverais ça un peu fort.. Il y a un aspect quantitatif et puis un aspect qualitatif dans leur travail. Il y a un aspect mise en place, les outils qu'ils utilisent, on évalue leur travail par rapport à ça, mais la question des signalements - il faut dire que j'ai une circonscription d'un assez bon niveau puisque les évaluations de CE2 sont au-dessus de la moyenne nationale, donc les enfants qui sont signalés ne sont pas de vrais cas, qui relèveraient d'une rééducation. Sur la circonscription, il y a une dizaine d'écoles et il y a peut-être deux enfants qui sont orientés en SEGPA... C'est quand-même peu. Pour avoir vu les enfants qui posaient problème, ce sont vraiment de "légers bobos"... Avec un sparadrap et un peu de poudre à perlin pimpin ça marcherait aussi bien...

Comment concevez-vous votre rôle au sein des RASED ?

Au niveau du RASED... Quand j'étais dans un autre département j'en avais plus et ce n'était pas pareil. On avait des réunions plus fréquentes, des orientations qui étaient données par la circonscription. La circonscription étant beaucoup plus grande, la population était plus diversifiée, donc il y avait des enfants en réelle difficulté sur différents plans. Donc, on définissait ces difficultés, des modalités de dépistage, le travail qu'il y avait à faire dans le cadre d'accompagnement des classes, des élèves par groupe et individuellement. Et il y avait des thèmes de recherche qui étaient donnés chaque année : une fois sur le langage, sur le développement psychomoteur etc., et tout le monde travaillait, les rééducateurs et les psychologues. Là ma mini circonscription et du fait de la population très spécifique on se réunit, on fait ce travail de coordination, où je leur demande leurs outils, où on analyse ce qu'ils ont fait... On ne peut pas parler de dépassement des difficultés puisqu'en fait ce ne sont pas de vraies difficultés...

Quel temps y consacrez-vous ?

Il y a trois réunions par an, trois demi-journées par an.

Quelle importance accordez-vous à ce travail ?

L'importance que j'accorde à toutes les autres tâches... Dans la mesure où les difficultés ne sont franchement énormes, il n'y a pas besoin de faire un travail très construit... Dans mon autre circonscription, ce n'était pas pareil. On avait des réunions plus fréquentes puisqu'il fallait que chacun recueille des informations, qu'on travaille sur l'outil, la construction de l'outil etc. Tandis que là, dans la mesure où c'est parce qu'on ne peut pas laisser une circonscription sans aide, sinon il y aurait des discriminations (rires)... entre les circonscriptions... Dans ma petite circonscription ordinaire on a mis en place ce travail de liaison parce qu'il y avait une espèce de jeu entre les responsables des écoles, les directeurs, les enseignants et les rééducateurs, on me disait : "ils ne viennent pas..." J'ai dit alors : "il viendra, on va officialiser la chose", il a un papier, c'est donné, on contrôlera, je ferai le compte des signalements, des prises en charge... Tout ça, ça a été mis à plat sur la table. C'était le seul problème... (...) Etant vraiment qu'il y a vraiment très peu de problèmes, mis à part les 3 ou 4 projets d'intégration mais là puisqu'on travaille avec des partenaires extérieurs tout est bien cadré, les projets d'intégration sont définis, il

y a une forme, des modalités de prise en charge dans le temps scolaire et avec les partenaires extérieurs qui sont bien explicités. Donc le réseau est là pour aider quand les autres partenaires ne peuvent pas intervenir. Ils ne sont pas submergés de travail dans cette circonscription.

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS E et G, quels sont les critères de sélection des candidats ?

Pour G, avec un avis favorable de ma part, des gens sérieux, travailleurs, curieux, qui ont déjà réussi dans la recherche et la mise en place de solutions pour venir en aide vraiment aux enfants en difficulté c'est -à-dire il faut qu'ils aient déjà en quelque sorte fait leurs preuves dans leur cursus ordinaire avec les petits problèmes qu'ils ont rencontrés, si en plus ils ont déjà fait - quand je dis curiosité, ce n'est pas seulement interne à l'école mais externe - la démarche nécessaire pour approfondir leurs connaissances etc. pour moi ce sont des critères positifs de motivation pour ce type d'emploi. Si vraiment ils sont en très grande difficulté dans leur classe, qu'ils sont débordés par les enfants et qu'ils n'arrivent pas à les contenir... non... Ce ne sont pas les incapables qui vont dans les réseaux. (...) Ce personnel doit être très bien formé et avoir non seulement la formation de l'Education Nationale mais une formation personnelle au-delà parce que ce n'est pas avec la formation Education Nationale qu'ils arriveront à être de bons maîtres E ou de bons maîtres G.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Je ne peux pas répondre. Je ne fais pas de formation E, ni G. Je ne fais que de la formation F.

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ? Laquelle ?

Sur ma circonscription, je n'ai jamais eu de candidat libre.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Bonnes notes, équilibre... curiosité... et être vivant.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Il faut un enfant qui réussisse, qu'il ait de **bonnes notes**, on ne peut pas être heureux si on n'a pas de bonnes notes, c'est un bon indicateur de réussite scolaire... qu'il soit équilibré personnellement, qu'il ait un bon **équilibre psychologique et social**, qu'il ait des camarades, qu'il aime jouer, qu'il s'intéresse à des activités mais qu'il réussisse scolairement, qu'il sache lire, écrire, compter, qu'il ait des **curiosités**, qu'il aime lire, qu'il ait des idées, qu'il soit **vivant** quoi...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

... (soupir) Je ne saurais pas dire comment je pressens l'avenir... Je sais ce que je souhaite, ce que je ne souhaite pas... Maintenant comme notre ministre ne m'a pas fait de confidences concernant le devenir des réseaux... Moi je souhaite travailler avec des professionnels qui ont une claire conscience de leur mission à partir d'un contrat de travail passé dans une institution spécifique.

Donc ça signifie la suppression des réseaux ?

Oui, moi, ça ne me gênerait pas... Mais en revanche, avoir des contrats de travail passés dans une optique institutionnelle Education Nationale. Etant donné que je travaille dans les Centres pénitentiaires, on voit que là on a passé un contrat de travail dans une autre optique. Et là les gens se prêtent assez volontiers à faire leur projet, à définir un calendrier, à expliciter ce qu'ils vont faire, ça leur paraît... La clarté et la transparence de leurs modalités de travail créent un climat de confiance et une recherche de compétences... parce que si on sent qu'ils ne sont pas compétents, on n'est pas obligé de les garder... Alors que là, bien que fonctionnaire, je n'ai pas l'esprit fonctionnaire. Il faut toujours faire la preuve qu'on est utile aux enfants et quand on est utile à soi-même, je pense qu'il faut faire autre chose...

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Des aides ? Chacun à son niveau doit pouvoir apporter une aide. Il y a des aides à l'école, il y a une absence de méthodologie, il y a une absence de compréhension de ce que c'est que l'apprentissage. Les gens à l'école fonctionnent sur des modalités empiriques. Ils refont ce qu'ils ont vu ou ce qu'ils ont fait mais derrière, il n'y a pas de compréhension des procédures, des processus d'apprentissages, il n'a pas de compréhension des obstacles didactiques... Si les maîtres avaient ça dans leur formation, sans doute qu'il y aurait vraiment besoin de prises en charge rééducative pour des enfants très résistants à des difficultés très installées pour des raisons bien identifiées et il y aurait besoin de moins de rééducateurs au sens d'une prise en charge particulière... Les aides à l'école c'est l'aide à l'enfant, à la famille, à l'instauration de relations de confiance parce qu'il y a des familles démunies mais aussi inefficaces... Parent, ce n'est pas un métier... Les gens sont confrontés à cette situation et ils font face comme ils peuvent et le travail de l'école, à mon avis, ce doit être un travail de vrai professionnel. Or, il n'y a pas encore une véritable formation professionnelle pédagogique, d'où un nombre important de difficultés constatées mais c'est par absence de compréhension, par absence de connaissances par rapport au développement de l'enfant, développement cognitif, développement affectif, par absence de compréhension de didactique au moins dans les disciplines fondamentales parce que ça éviterait des erreurs... J'ai vu des choses tellement catastrophiques, ce qui fait qu'on attribue finalement à l'enfant un certain nombre d'échecs qui relèvent de l'incompétence de la profession. Il faudrait qu'enseignant ce soit vraiment un vrai métier, non pas un nouveau métier... un vrai métier. Quand enseigner ce sera un vrai métier, et ce n'est pas uniquement pour l'élémentaire, c'est vrai aussi au collège, les enseignants ne savent pas enseigner, ils ont une culture, une connaissance de leur discipline mais ils ne savent pas forcément enseigner c'est-à-dire transformer le savoir savant en savoir pour l'enfant de façon à l'aider à apprendre... Et donc on se trouve confronté à une multitude de difficultés à gérer parce que ce n'est pas encore un métier.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

La remarque que j'aurais à formuler par rapport au réseau d'aide c'est que vous avez centré uniquement votre travail sur les maîtres, sur les enseignants et donc vous avez amputé le réseau. D'ailleurs dans votre questionnaire, n'apparaît pas le rôle des réunions

de synthèse, le rôle du travail en équipe.

C'est une position délibérée dans la mesure où j'essaie de savoir si c'est important ou non, si ça apparaît spontanément ou non. Lors de l'évocation à propos du sigle RASED, la notion d'équipe, de collaboration apparaît ou n'apparaît pas...

Oui, mais justement ce n'est pas un travail de réseau...

Effectivement la notion de réseau n'apparaît que si c'est vraiment une priorité, quelque chose d'essentiel...

Oui mais il n'y a pas que ça, il y a le travail de collaboration avec les enseignants, je ne sais pas, c'est pour ça que ce n'est pas un vrai réseau pour l'instant. Ce sont des personnes qui travaillent, qui font leur tâche le mieux qu'ils peuvent avec les moyens qu'ils ont, quand je dis que c'est une absence de formation personnelle et que ça doit être un vrai métier, de vraies connaissances etc., c'est qu'il faut aller au-delà, apprendre à travailler en équipe, dans le sens de "Qu'est-ce que moi je peux apporter en tant que personnes ressources ?" Si je suis vraiment un réseau d'aides, on travaille donc en relation, c'est-à-dire reliés et aide, c'est-à-dire moi avec les ressources que j'ai "Qu'est-ce que je peux apporter ?" et si je sens que je suis un peu incomplet, je vais me renseigner pour essayer d'apporter quelque chose... et donc m'enrichir. C'est malheureusement ce volet qui est un peu amputé. Une fois qu'ils ont reçu cette formation, il semblerait qu'ils aient tout appris. Mais ce n'est pas possible. La connaissance change et il y a une grande diversité de connaissances qu'il faut mettre en réseau et quand il y a un obstacle, ça permettrait de l'aborder par différentes problématiques, soit relationnelle, soit didactique, soit psychologique...

Avez-vous déjà vu fonctionner des réseaux en réseau ?

Non. Je n'en ai pas vu. Quand moi-même je travaillais en réseau, il y avait une grande difficulté à travailler de la sorte, on faisait nos synthèses, tout ça c'était institutionnalisé donc on le faisait, mais c'était un rituel creux. On était très opposé sur les modalités de dépistage, j'étais fermement opposée à ce qu'on fasse un horoscope chinois avant de prendre un enfant, ou qu'on utilise la psychanalyse alors qu'on n'était pas suffisamment armé pour l'utiliser à bon escient et avoir au moins lu des ouvrages sur la psychanalyse, sa place et son rôle, dans quelle mesure elle pouvait s'ajuster etc., faire l'analyse de son contre-transfert, de son moi idéal etc. Ce n'était pas dépassé donc déjà on était dans une problématique un peu difficile, les enfants étaient pris en charge certes mais bon... Je travaillais bien en relation avec les maîtres, les familles, plus difficilement avec mes collègues dans la mesure où il y avait des obstacles déontologiques. Est-ce qu'on a le droit de faire ça ? C'est grave... J'ai revu ces personnes dix ans après, elles ont enfin compris qu'elles avaient fait des erreurs... Elles n'ont pu changer que parce qu'elles ont fait un travail personnel à ce moment-là. C'était une aide à l'extérieur. Il fallait qu'elles comprennent qu'il y avait des choses à changer dans leurs pratiques...

Une dernière question facultative... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur?

Dans ma carrière, grosso modo, tous les dix ans je change... de point de vue. J'ai été à peu près dix ans enseignante, dix ans psychologue, après j'ai fait des études, le goût

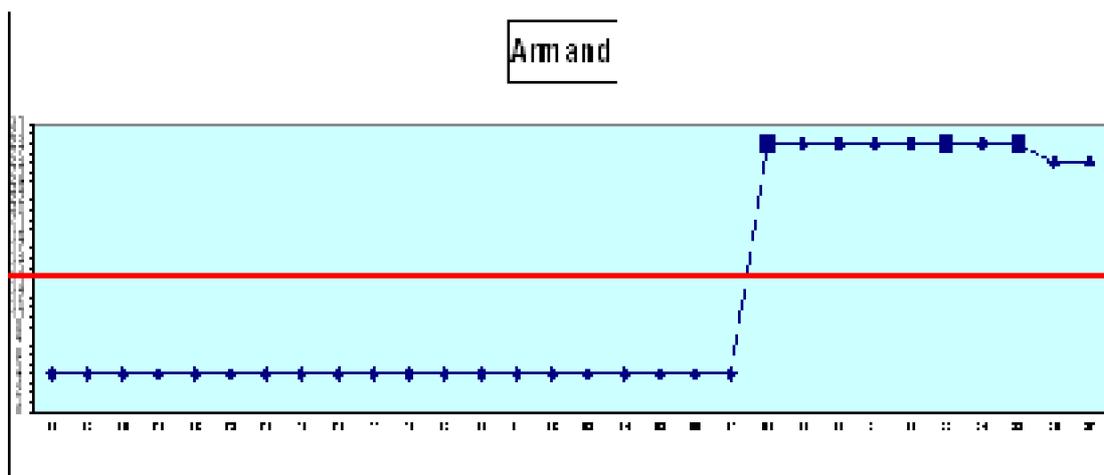
des responsabilités et le désir de faire changer les choses, sûrement. C'était lié à la problématique du changement. Je me suis dit que je pourrais peut-être mieux faire changer les choses en faisant ce travail de formation et d'accompagnement, ce qui n'exclut absolument pas le contrôle. Pour moi, j'ai toute une partie de ma formation liée à la problématique de l'évaluation et que l'évaluation et le changement sont des aspects très liés dans ma pratique d'inspectrice. Au niveau du projet, on a repris un accompagnement plus individualisé, certains on les a pris seuls, d'autres en groupe, d'autres en grand groupe de façon effectivement à personnaliser les aides. Ensuite on a fait des formations au plan théorique sur ce qu'était l'évaluation, qui n'était pas du tout comprise, ils pensaient que c'était eux qui étaient notés, il fallait déjà leur faire comprendre que les notes avaient une valeur relative parce que par exemple quand on dit : -"Cet élève il est faible, très faible..." - "Alors quelle moyenne a-t-il en sixième?" - "Oh, il a dix ou onze"... Il a fallu repartir de la docimologie, de la relativité des notes, de voir par rapport à la classe, par rapport aux évaluations nationales... Mais on était très opposé aux évaluations nationales parce qu'après on allait être moins bons ou meilleurs... Il y a toute une culture de l'évaluation, de l'accompagnement des enfants, tout ce qui concerne la méthodologie - autour des études dirigées, il y a tout un travail -... Il a fallu les aider à comprendre ce qu'était un cycle, comment on pouvait apprendre sur trois ans... Tout ça, c'est un accompagnement qu'on retrouve dans son métier d'inspecteur... Quand on est inspecteur on a davantage le pouvoir d'impulser parce qu'il y a un projet de circonscription donné à l'inspecteur d'académie et on doit évaluer les changements qui apparaissent autour de la construction des projets et la prise en charge des difficultés dans le regard des enseignants. Pourquoi fait-on redoubler 50 % d'élèves alors qu'ils ne sont pas si faibles que ça ? Il fallait donner un sens à ça... Ils avaient le souci de bien faire puisqu'ils voulaient que les élèves soient performants au collège... (...) Il fallait accompagner... On a donc une plus grande responsabilité de l'impulsion du changement quand on est IEN. Si on veut, on peut ne pas le faire... mais on peut aussi le faire...

Entretien E12 Armand

Age : 48 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : CAEA, CAFIMF(82)



Armand : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu : salle dans un centre de formation

Durée de l'entretien : 1h 20

(...)

Au niveau de la circonscription nous proposons qu'un poste G soit transformé en poste E. alors nous profitons bien évidemment pour ne pas créer de soubresaut, de malaise, nous profitons de départs à la retraite pour opérer ces changements, cela va de soi...

Quel a été le volume horaire de formation concernant les RASED lors de votre formation initiale d'IEN ?

C'est très, très faible... moins de 20 heures. Je suis peut-être un peu juste dans mes appréciations, disons pas plus de la valeur d'une semaine.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Problèmes d'adaptation, difficultés pour aller vers l'autre, difficulté d'entrer en relation. Alors une petite parenthèse. Il faut dire que je ne traite pas l'AIS - ce n'est pas une critique envers qui que ce soit - avec ce qui pourrait être une certaine froideur administrative dans la mesure ou non seulement j'ai étudié l'AIS et tout ce qui touche à l'enseignement spécialisé mais je suis moi-même père d'un enfant handicapé. Voilà. Je poursuis par rapport à ce que vous m'indiquiez... Souvent une **difficulté d'expression** et de **compréhension**.

Pouvez-vous expliquer davantage chaque terme ?

Problèmes d'adaptation. On peut se poser la question : "Est-ce que c'est l'enfant en difficulté qui a sans nul doute des problèmes d'adaptation mais est-ce que notre système a tout mis en oeuvre pour s'adapter à ses besoins ?" Ce serait la première réflexion et nous essayons de tendre à une amélioration dans ce sens. A ce niveau-là, au niveau de cette adaptation, dans un va et vient... Je crois que nous avons beaucoup à faire au niveau des adultes enseignants, pour en avoir côtoyé beaucoup et durant de longues années, le handicap est souvent mal perçu, mal compris, mal interprété. Là je sors bien

sûr du champ de l'enseignement spécial et des maîtres spécialisés. Je parle des maîtres qui sont dans le circuit tout à fait normal et de leur perception de la difficulté assez profonde sévère et de leurs réactions. Donc une incompréhension et peut-être au-delà un refus de compréhension. C'est ce qui m'a le plus choqué. J'ai vécu par exemple des demandes de parents d'enfant en difficulté ou présentant un réel handicap et j'ai vécu la réaction des équipes enseignantes. Elles sont souvent réticentes parce qu'elles ne perçoivent pas bien ce qu'on leur demande. Alors cette réticence s'exprime parfois très maladroitement... ça peut être véritablement la peur de mal faire, la méconnaissance mais de toutes façons je perçois aussi malheureusement pour un bon nombre un refus d'investissement. Alors quand on parle de la difficulté d'adaptation, c'est vrai dans les deux sens. Maintenant si on développe ce sujet par rapport aux réactions des enfants de la classe et même de l'école, là c'est tout à fait différent. Je crois que nous avançons beaucoup plus facilement et beaucoup plus rapidement vers le chemin que l'on a retenu. J'ai vécu une expérience en tant qu'enseignant mais aussi en tant que père. Ma fille, qui est sourde profonde, a vécu deux années l'expérience scolaire suivante : elle a été intégrée au niveau de la sixième et de la cinquième dans un établissement qui opérait l'intégration à 10 %. Dans l'établissement qu'elle fréquentait il devait y avoir 460 élèves et le dixième présentait un handicap... ça pouvait être un handicap moteur, un handicap sensoriel par exemple et dans la structure établissement tout ceux qui faisaient partie de l'espace médical ou paramédical pouvaient intervenir en fonction des besoins des enfants et d'un certain planning. Les enfants faisant partie des 90 % ne présentant pas de difficultés particulières acceptaient fort bien l'intégration et venaient en aide à leurs camarades en fonction de leurs besoins. Je dirais - et ce n'est pas une nouveauté - que l'enfant accepte beaucoup mieux la difficulté, le handicap, que l'adulte. Au niveau de l'adulte, je vous ai parlé de la réaction de certaines équipes enseignantes que j'ai vécue, il y aussi la réaction des autres parents. Et là, les enseignants ont un rôle primordial à jouer, faire comprendre l'intérêt de l'intégration.

Vous avez dit aussi : "difficultés pour aller vers l'autre, difficulté d'entrer en relation, difficultés d'expression et de compréhension". Est-ce que vous pouvez préciser ?

Pour aller vers l'autre, c'est là aussi à double sens. L'enfant handicapé ne vit pas bien son handicap. C'est une histoire de personnalité, une histoire aussi de passé par rapport à ce handicap. J'ai eu l'occasion de côtoyer des enfants handicapés qui acceptaient ou semblaient mieux accepter leur handicap que d'autres. Ma fille qui est handicapée depuis 17 ans ne vit pas bien du tout son handicap alors que nous nous comportons tout à fait naturellement, j'allais presque dire comme si de rien n'était. Si elle vit tout à fait naturellement elle aussi avec nous, dès qu'elle est en dehors, elle ne veut pas reconnaître les difficultés qui se présentent à elle et elle n'entrera jamais en relation avec quelqu'un en commençant par lui dire : "Je vous préviens, je suis sourde" et en fonction de cela il faut que vous soyez face à moi, la lecture labiale m'aidera... Elle n'en est pas à ce stade-là. Difficulté d'aller vers l'autre, ça sera très variable d'une personne à l'autre. Cette difficulté, je crois aussi qu'on peut l'apercevoir de l'autre côté, du côté des enfants et des adultes qui ne présentent pas un handicap particulier. Je ne veux bien sûr pas tout rapporter à l'expérience de ma fille mais vous avez de nombreuses personnes pour lesquelles le handicap constaté met très mal à l'aise. J'ai connu un bon nombre d'enseignants réagissant ainsi, j'ai connu d'autres adultes non enseignants et là encore j'ai pu constater

durant de nombreuses années qu'en définitive c'est l'enfant qui accepte le mieux le handicap qu'il constate et c'est presque lui qui fera aller l'adulte vers les autres. La difficulté de compréhension, c'est la même chose, elle se situe à plusieurs niveaux. Je crois qu'il faut se montrer suffisamment ouvert pour essayer de comprendre le handicap et comprendre la personne qui vit avec ce handicap. Je pense qu'on ne peut pas, si on est enseignant et si on s'est engagé vers une aide véritable, je ne pense pas qu'on puisse avoir une action bénéfique et profitable si on n'a pas tenté d'approfondir cette question-là, si on n'a pas essayé de comprendre ce que peut ressentir la personne handicapée, ce qu'elle peut attendre de nous et comment on peut véritablement l'aider. Il m'est arrivé à plusieurs reprises, Président par exemple de CCPE, de sentir des réactions de certains membres qui me gênaient un peu. Très régulièrement, j'ai rappelé que derrière un dossier, il y avait un enfant qui souffrait et bien évidemment des parents qui souffraient. Je ne prétends pas réagir différemment des autres mais peut-être y a-t-il une sensibilité supplémentaire due à mon expérience personnelle.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

(...) Le mot **aides** ressort inévitablement. Je mets aussi derrière ce sigle de RASED la notion d'**équipe, de spécialistes**, de personnes spécialisées qui sont aussi **des collègues** et qui de ce fait vont créer l'articulation avec le milieu enseignant de base, et favoriser les **liens nécessaires** entre l'école et l'extérieur, je pense aux familles et plus largement aux acteurs sociaux, au secteur de la Santé.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

...

Le premier mot évoqué, " aides"...

Les **aides**... oui, si je peux, j'associerai plusieurs mots. Je vous ai parlé de la notion d'**équipe** et de collaboration. Je n'ai jamais imaginé le travail d'un RASED qui pourrait s'apparenter à des interventions individuelles juxtaposées. Mais il doit y avoir une réflexion collective autour du cas d'un enfant pour que chaque **spécialiste** constituant le RASED apporte ses compétences, son expérience pour essayer de cibler au mieux les aides, les soutiens, les démarches qui seront mises en oeuvre pour apporter tout ce que l'Education Nationale peut mettre au service de l'enfant et de ses parents.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Brièvement, voyons... Je vais vous parler de deux inspections, un maître E et un maître G par exemple. Déjà dans mon organisation, les enseignants des RASED ne me découvrent pas au moment de l'inspection. J'ai entamé un travail de réflexion avec mon RASED, c'est pour cela que je préfère ne pas parler d'harmonisation départementale pour le moment. J'installe bien les choses intra muros, au niveau de ma circonscription, avant de faire un certain nombre de propositions pour une harmonisation avec mes collègues, bien qu'il y ait déjà eu des tentatives... Et qu'il y ait déjà eu des échos favorables de la part de Monsieur l'Inspecteur d'académie et de mes collègues... En ce qui concerne donc le travail entamé, là même chose, je pense qu'il y a besoin d'un IEN dans une circonscription pour conduire un certain nombre de pilotages et donner les grandes lignes d'une politique

et qu'il a besoin, à mon sens, d'être très à l'écoute de tous les spécialistes qui sont auprès de lui, qu'il s'agisse des conseillers, qu'il s'agisse des maîtres spécialisés ainsi qu'un certain nombre de personnes ressources. Et nous avons donc rapidement mis en place une réflexion collective qui nous permet de nous pencher sur la situation de la circonscription, de mettre en place aussi un échange au niveau des constats que nous pouvons faire au niveau équipe de circonscription et que peuvent faire nos collègues du RASED et à partir de cela, en fonction de la politique de circonscription qui a été définie, nous montons ensemble, je dis bien ensemble, le projet du RASED. Ce projet s'oriente sur l'aide nécessaire à apporter aux enfants qui ont été signalés et pour lesquels nous estimons que la mise en place d'une telle action est nécessaire - ce qui est le côté traditionnel - mais nous avons aussi mis en place tout ce qui touche à ce que nous appelons l'observation, la prévention et le suivi dès l'école maternelle, c'est-à-dire qu'en fonction du projet d'école les directeurs et leurs équipes nous font savoir s'il y a une réelle attente en fonction des constats qui ont été établis à l'échelon local, une réelle attente de l'action approfondie du RASED. Et nous essayons de "détecter" entre guillemets les besoins d'un certain nombre d'enfants et dès leur plus jeune âge nous mettons en place les actions en fonction de ces constats. Ce qui occasionne bien évidemment de multiples rencontres avec le psychologue et les maîtres spécialisés et en fonction de ça, j'en arrive aux inspections, quand je rencontre un maître E ou un maître G, il ne me découvre pas mais qu'il rencontre un IEN avec lequel il a l'habitude d'échanger, de converser et avec lequel il a mis en place un projet. En ce qui concerne le maître E, je dirais que pour ce maître qui a une CLIS ouverte, j'ai eu l'occasion d'avoir une idée précise de la situation bien avant d'arriver dans sa classe. Toutes ses interventions, tous les travaux qu'il a pu me fournir avant cette rencontre assez classique m'ont mis sur la voie. Ensuite j'ai eu l'occasion de conduire un certain nombre d'observations en classe avec un petit groupe d'enfants qu'il avait auprès de lui et puis il y a eu surtout la qualité de l'échange. Et ce que j'ai souhaité percevoir et que j'ai perçu c'est la façon dont ce maître s'intégrait à l'équipe auprès de laquelle il intervenait, et quelle était aussi sa faculté d'adaptation et l'aisance avec laquelle il abordait les questions délicates qu'il a à traiter, non seulement vis à vis des enseignants qui sont ses principaux interlocuteurs puisqu'il y a un "partage" du temps scolaire, puisque les élèves circulent assez librement en fonction d'un emploi du temps, mais aussi son ouverture d'esprit pour aller à la rencontre des parents et leur faire comprendre tout ce qu'il mettait en oeuvre, ce qu'ils pouvaient attendre de lui, ce qu'il attendait d'eux. Et puis bien sûr la place qu'il occupait au sein du réseau. En ce qui concerne le maître G, un des maîtres G que j'ai pu rencontrer dernièrement, lui je l'ai vu intervenir auprès d'un enfant. Ce que l'on peut par certains côtés regretter, mais après tout je crois qu'il faut accepter certaines adaptations qui sont presque inévitables, j'en parlais à un de mes collègues qui faisait à peu près le même constat, je vous ai annoncé dans un premier temps que nous avons plus de maîtres G que de maîtres E. En fin de compte nous constatons que certains maîtres G ne sont vraiment pas loin du tout de l'action du maître E. Ce maître G, c'est ce que je lui ai fait remarquer, j'étais tout à fait satisfait de la relation qu'il établissait entre l'enfant et lui, la mise en confiance, la qualité de l'échange mais lors de l'entretien je lui ai fait remarquer que nous n'étions vraiment pas loin de cette frontière avec le maître E, ce qu'il a tout à fait accepté. Alors je crois qu'au niveau de l'inspection, je me place toujours comme l'IEN qui va aller vers un collègue, qui

va conduire un certain nombre d'observations et qui va surtout favoriser un peu plus encore la relation pour éventuellement ouvrir d'autres pistes. Ce que j'essaie aussi de faire, je ne parle pas d'une réelle inspection ou de réseau dans sa globalité ou d'une inspection d'école là, je débord un peu du sujet mais je crois que la démarche est intéressante : lorsque je rencontre plusieurs enseignants d'une même école, je réunis toute l'équipe, sans faire le moindre constat individuel, ce qui pourrait mettre les gens mal à l'aise, j'essaie de faire le point sur l'actualité, jusqu'où l'équipe a pu aller dans son projet, quels sont les écueils rencontrés, les écueils qui paraissent infranchissables et en portant une observation globale sur ce que j'ai pu voir, parce qu'il y a un certain nombre de recoupements, j'essaie là aussi d'aider l'équipe à éventuellement ouvrir d'autres pistes.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pédagogue... enseignant qui assurera l'**articulation** nécessaire entre le milieu normal et le milieu spécialisé, enseignant qui favorisera l'**ouverture** de l'école vers l'extérieur et en particulier les parents, **spécialiste**

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ? Vous avez commencé par pédagogue...

Je crois qu'il faut le reconnaître... J'ai découvert l'AIS assez récemment, je n'étais pas un spécialiste de l'AIS, mon grand regret ça a été de constater qu'hormis les maîtres E, les enseignants spécialisés - est-ce que c'est le fait qu'ils soient avancés en âge dans ma circonscription et que bon nombre d'entre eux a entre 48 et 50 ans - j'ai fait le triste constat qu'on perdait peut-être un peu trop de vue l'acte pédagogique. Bien sûr en ce qui concerne les maîtres E, il serait impossible qu'il en soit ainsi, c'est pour ça que je les mets en opposition avec l'ensemble des autres maîtres spécialisés.

Vous avez parlé aussi d'articulation entre le milieu généraliste et le milieu spécialisé...

Tout à fait. Est-ce que c'est une particularité, une spécificité rencontrée dans ma circonscription ? J'ai trouvé que les maîtres E entretenaient particulièrement d'excellentes relations entre les enseignants classiques du milieu normal et puis enseignants spécialisés et que véritablement grâce à eux, on favorisait largement cette collaboration et cette articulation. Il y a le fait que le maître E passe un temps relativement important avec les élèves et a besoin de collaborer quotidiennement avec ses autres collègues. Je ne dis pas par ailleurs que les maîtres G ne collaborent pas mais ce n'est pas forcément aussi marqué.

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître E ?

Là évidemment ça ne peut porter que sur quelques-uns en ce qui me concerne. Je dirais que c'est une affaire de personnalité aussi. Vous avez des gens bien qu'ils soient spécialisés, bien qu'ils aient choisi un poste sensible vont entrer plus facilement en relation que d'autres. Mais si je pense à l'enseignant que j'ai inspecté dernièrement, cet enseignant est vraiment très à l'écoute de tout ce que l'enseignant non spécialisé va lui fournir pour essayer de cerner au mieux l'action qui sera la plus profitable pour l'enfant. Et ce que j'apprécie aussi particulièrement c'est qu'il a cette qualité d'écoute mais aussi cette modestie qui fait qu'il est très bien accepté... ça c'est une qualité qu'il ne faut pas perdre

de vue, qu'on soit IEN maître spécialisé, IMF etc. Quand on s'est spécialisé d'une façon ou d'une autre, je crois qu'il faut toujours partir du principe que l'autre va pouvoir nous apporter beaucoup.

Si je dis maître G, quels sont les mots qui vous viennent spontanément ?

Fonction **mal définie, mal perçue**, qui génère de l'**incompréhension** et **ne facilite pas l'intégration**. Un petit développement pour ces mots. J'ai été très étonné quand je me suis perfectionné pour mieux connaître l'AIS de constater qu'en règle générale le maître G n'est **pas formidablement perçu**... Je trouve que son action est souvent **moins bien définie** que l'action du maître E. Les remarques que je fais peuvent paraître négatives mais je mets presque en opposition le maître E et le maître G. Le maître G n'est pas aussi bien perçu que le maître E par l'équipe. Son action n'est **pas forcément aussi bien comprise**. Sait-il l'expliquer aussi précisément qu'il le faudrait? Je crois aussi qu'il est **plus difficile pour lui de s'intégrer** à une équipe.

Vous pouvez expliquer pourquoi ?

Là même chose, est-ce une spécificité de ma circonscription ? Le maître G est quelqu'un qui suit l'évolution d'un enfant mais qui ne fait pratiquement que passer. Il est moins intégré à l'équipe donc pas aussi bien perçu qu'un maître E. Et puis il représente aussi une spécialité qui échappe parfois un peu aux équipes enseignantes qui elles ne sont pas spécialisées.

En vous appuyant sur des exemples concrets vus en inspection pouvez-vous définir le travail du maître G ?

Je ne vais pas vous raconter d'histoires mais vous dire simplement ce que j'ai pu constater... Je n'ai pas hésité à vous le répéter c'est que souvent faute de moyens tout simplement matériels, n'ayant pas à disposition et les locaux et le matériel nécessaire, le maître E (lapsus) s'investit autant qu'il peut le faire mais a une action qui souvent tend à se rapprocher de ce qu'on pourrait pratiquement attendre d'un maître E. Par ailleurs, il y a une moins bonne perception par les équipes du maître G et de son action qui paraît, je ne dirais pas dérisoire, mais mal perçue.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

... Là c'est un peu délicat parce que je vous l'ai déjà dit, il y a un net rapprochement du G vers le E en ce qui me concerne. Pour en terminer, si je devais faire un choix très rapide je vous dirais que je renverserais volontiers la vapeur par rapport aux chiffres que je vous ai donnés. C'est clair et j'attendrais beaucoup plus des E que des G.

Et pourquoi cette fonction E vous semble-t-elle jouer un plus grand rôle ?

Déjà par rapport aux difficultés que nous avons perçues, vu les constats que nous avons fait et vu les études que nous avons menées les maîtres E sont souvent beaucoup plus concernés par l'aide nécessaire que les G. Le fait aussi que souvent les maîtres G interviennent sur de très petits effectifs pour ne pas dire auprès d'un enfant, on peut se poser un certain nombre de questions par rapport à l'aide que l'on apporte à l'enfant. La prise en charge individuelle est parfois tout à fait indispensable. J'estime qu'il ne faut pas qu'elle soit exagérée et je pense qu'en fonction d'un certain profil, on peut avoir tout intérêt à regrouper plusieurs enfants autour d'un maître G. Le grand problème des maîtres

G, c'est la difficulté qu'ils ont d'agir véritablement comme ils le souhaiteraient, faute de moyens.

A votre avis faut-il maintenir les deux types d'aide ?

Ma réponse ne vous étonnera pas puisque je l'ai pratiquement faite, si j'avais à privilégier une option, je privilégierais la E. C'est clair.

Jusqu'à faire disparaître l'autre ?

Non, sûrement pas. Pas faire disparaître l'autre qui me paraît tout à fait indispensable. Maintenant je crois que nous avons tous, je dis bien tous - et quand je dis cela je pense aux maîtres G eux-mêmes et aux équipes de circonscription et à l'IEN AIS - nous avons tous à mener une campagne d'explication auprès des équipes sur le terrain pour rappeler très précisément le rôle et l'action que peut conduire un maître G. Il n'est pas question, bien sûr je n'envisagerais jamais de supprimer cette spécialité que représente le maître G par contre vu les constats que j'ai pu faire renverser la vapeur conviendrait très bien.

Est-ce qu'on pourrait concevoir une seule fonction qui comprendrait les deux types d'aide, c'est-à-dire une fonction qui deviendrait E/G ?

Je pense que certains enseignants spécialisés en seraient tout à fait capables. Je crois que ça apporterait beaucoup à tous. Quand je vous disais tout à l'heure que le premier étonnement pour moi ça a été de constater que dans un certain nombre de cas les enseignants spécialisés de longue date, des gens qui sont en poste dans l'AIS depuis 25 ans ou plus, ont perdu un peu trop de vue l'acte pédagogique, la qualité du message pédagogique sous prétexte qu'on s'attarde beaucoup sur la difficulté, la déficience, le handicap et je me dis que si on imaginait cet espèce de regroupement ça rapprocherait très certainement le maître G au moment où il aurait cette casquette de l'équipe et la compréhension n'en serait que facilitée.

S'il n'y avait qu'une seule fonction quels en seraient les inconvénients ?

Je pense que sans vouloir critiquer quoi que ce soit certains auraient du mal à cumuler ces deux fonctions. Je crois par contre que ça pourrait véritablement aider à faire comprendre toute l'action d'un réseau auprès des équipes. Autre difficulté que ça pourrait générer : je pense que personne n'a un emploi du temps élastique et j'essaie d'imaginer le changement continu de casquette, ça pourrait être difficile à gérer pour un certain nombre d'enseignants.

Est-ce que vous avez constaté des différences de public pris par le maître E et le maître G ?

Tout à fait, de façon très classique. L'enfant qui connaît simplement, le mot est mal choisi, des difficultés scolaires et puis l'enfant au contraire qui doit retrouver une certaine confiance en lui et se retrouver avant de retrouver le monde scolaire que nous connaissons.

Est-ce qu'il y a une notion d'âge qui intervient ?

Je n'en ai pas perçu.

A votre avis, qu'est-ce qui pourrait être utile pour que le système d'aide actuel soit

plus satisfaisant ?

Je mise beaucoup sur ce dont nous avons parlé cet après-midi, à savoir la réforme des CAPSAIS. Vous savez mieux que personne que les CAPSAIS sont rénovés à partir de maintenant. Je ne prétends pas que les IEN AIS et leurs conseillers pédagogiques apportent la bonne nouvelle partout et qu'il faille la prendre in extenso mais je crois quand-même que cette rénovation va permettre de toucher du doigt, j'allais dire continuellement, les réalités du terrain. Dans l'organisation des nouveaux CAPSAIS, il va y avoir une collaboration étroite avec des maîtres d'accueil, il va y avoir un suivi grâce à la formation en alternance par l'équipe AIS de circonscription et là je crois que ça va apporter, du moins je l'espère, une dimension nouvelle au stagiaire pour qu'il s'adapte aussi vite que possible aux réalités du terrain qu'il connaîtra et qu'il doit connaître très rapidement.

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

J'en ai déjà dit quelques mots. Le réseau va avoir à assurer un suivi par rapport à tous les signalements qui vont être faits de façon très naturelle en fonction des constats établis. Le réseau va conduire aussi une opération de plus grande envergure concernant l'observation d'un groupe d'enfants relativement important pour sensibiliser les équipes enseignantes à l'action entreprise, à la demande de ces équipes, mais aussi affiner les démarches en direction des enfants qui peuvent présenter quelques particularités. Pour moi, ce seront les deux grandes actions.

Existe-t-il des évaluations de résultats ?

Oui tout à fait. Il y avait jusqu'à la fin de l'année dernière des résultats qui présentaient surtout l'aspect quantitatif : le nombre de prises en charge, la durée de ces prises en charge, des aspects très classiques. Et puis nous allons essayer d'aller un petit peu plus loin cette année et de toucher du doigt l'évaluation qualitative et de voir justement le devenir de ces enfants. A partir du moment où un suivi va être suspendu, on ne perd pas de vue l'enfant. Que va-t-il devenir sur les quatre ou cinq ans qui vont suivre ?...Toute la qualité au niveau de la perception du travail du RASED par rapport aux équipes, les réactions des parents, tout ce qui va toucher à l'aspect relationnel aussi, les difficultés que l'on va rencontrer dans ce domaine-là, comment faire pour pallier ces difficultés ?...

Vous avez déjà présenté votre rôle au sein du RASED et entre les circonscriptions, est-ce que vous pouvez estimer le volume horaire annuel que vous y consacrez ?

Je dirais une trentaine d'heures.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Même question pour la formation G ?

Non.

Est-ce que vous en avez une petite idée ?

Non. Je vous le dis franchement l' AIS est pour moi une nouvelle spécialité et je n'ai

pas de formation de maître E, G etc. Je me suis beaucoup penché jusqu'à maintenant sur la constitution des modules de formation mais d'emblée je ne peux pas répondre.

Est-ce que vous avez un avis sur la qualité de ces formations ?

Ces formations E et G, je ne les connais que par les textes. Je n'ai pas vécu même un temps de formation pour suivre ce qui se passe auprès des stagiaires. Je craindrais par rapport à la formation classique actuelle qu'il n'y ait pas suffisamment de retours sur le terrain et que l'on ne perçoive pas suffisamment la réalité de ce terrain. Je crains que ce soit trop théorique, pas assez pratique. Je ne dis pas qu'il faille oublier la théorie mais je pense qu'il faut qu'il y ait une complémentarité. La perspective de formation en alternance me plaît beaucoup pour la raison suivante : c'est à mes yeux l'idéal que de vivre au sein d'une classe et que d'être en échange continu avec des formateurs.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Succès, réussite face à l'**intégration dans le monde professionnel**, **qualité de vie**. **Réussite personnelle** aussi. **Facilité** très certainement d'**adaptation** face au monde actuel. Là aussi un petit développement : je prêche beaucoup lors de mes interventions et de mes inspections pour dire que pour moi réussite scolaire ne signifie pas essentiellement être bon en maths et en français, à quelque niveau que ce soit. J'attends de chaque enseignant qu'il mette très sérieusement l'accent sur les compétences transversales et je dis, je répète, j'écris et je signe qu'à partir du moment où ces compétences transversales sont soit acquises, soit en cours d'acquisition, en fonction du cycle dans lequel on évolue je pense que les lendemains sont forcément prometteurs pour l'enfant et qu'à partir de ce moment aussi il aura de véritables facultés d'adaptation, d'intégration et qu'il sera très certainement sur le chemin de la réussite.

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

De toute forme d'aide ? Je peux reprendre mes propos de l'instant. Pour moi aider un enfant ce n'est pas reprendre indéfiniment une théorie ou une démonstration par rapport à une difficulté qu'il éprouve. C'est essayer d'approfondir les choses et de tenter d'expliquer les raisons de la difficulté. C'est à partir de ce moment-là qu'à mes yeux on pourra véritablement mettre en place une action efficace. Ce n'est pas du tout pour être au goût du jour mais je dirais par rapport à cela que je crois beaucoup aux études dirigées. Je ne sais pas si nous sommes nombreux dans ce cas mais moi j'y crois beaucoup et je demande aux enseignants de ma circonscription de véritablement approfondir cet aspect des choses et je crois que celui qui perçoit bien le texte en vigueur par rapport aux études dirigées apporte une aide véritable à l'enfant, comme j'estime devoir la concevoir.

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

En ce qui concerne les RASED, je crois pouvoir pratiquement généraliser qu'il faut qu'il se fasse une place au sein des équipes. Ils sont parfois, je ne parle pas du mien, mais je crois percevoir qu'ils se situent parfois en marge. Je pense que les RASED n'en vivront que mieux s'ils arrivent à véritablement s'intégrer aux équipes du terrain. Moi, j'y crois, je suis persuadé de leur efficacité... Je crois que les qualités relationnelles conjuguées aux qualités professionnelles ne pourront qu'améliorer les choses.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, nous avons fait me semble-t-il un tour assez complet de la situation. Je pense que vous l'avez perçu, je tiens beaucoup, encore une fois ce n'est pas pour être dans la note ou au goût du jour, à ce que notre premier souci ce soit l'enfant, qu'il soit en difficulté ou non. Comme je vous le disais en début d'entretien, ma perception des choses est un peu exacerbée par en raison de cette situation particulière que je connais en tant que père mais je ne reçois jamais une famille qui a un enfant en difficulté sans tenter de percevoir ce qu'elle ressent...

Une dernière question, facultative... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ? En quoi cette fonction est-elle importante pour vous ?

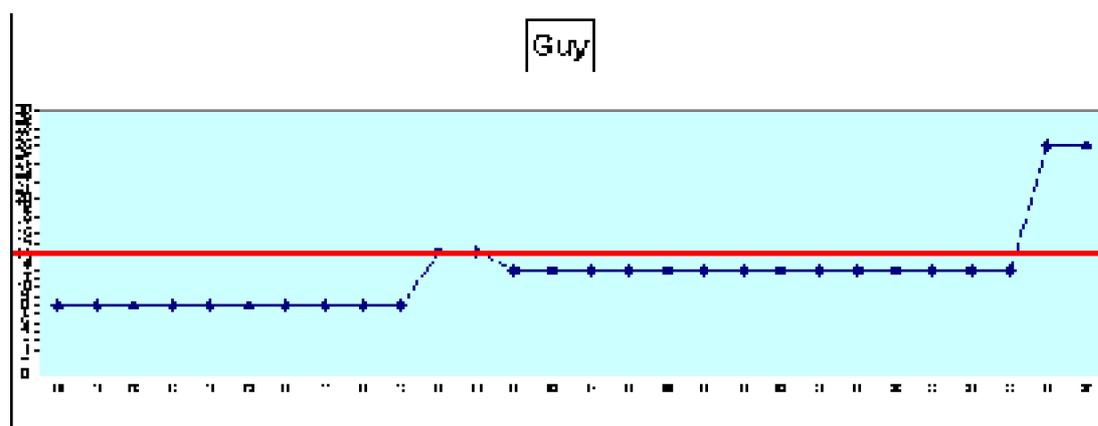
Je vous l'ai dit, j'ai évolué dans le premier degré pendant trente ans. J'ai connu tous les stades, j'ai été instituteur, j'ai été conseiller, j'ai le diplôme de professeur des écoles, directeur de petites unités, de quelques classes jusqu'à l'école dont je vous parlais et ce qui m'intéressait particulièrement c'était de sortir de l'espace école pour avoir une vue d'ensemble de la situation scolaire, ça se limite pour l'instant à une circonscription quoique je vous dirais en deux mots quelles sont mes responsabilités départementales, c'était à mes yeux une solution pour avoir cette vue globale des choses. Maintenant pour un certain nombre de dossiers - AIS, formation continue, les projets éducatifs européens et la préparation du concours de recrutement des PE pour tout ce qui concerne les langues étrangères - avec ces dossiers, que Monsieur l'Inspecteur d'académie m'a confiés, j'ai une vue à l'échelon du département. (...)

Entretien E13 Guy

Age : 53 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : DEUG de philosophie, licence de lettres (73)



Guy : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle dans un Centre de formation

Durée de l'entretien : 1h 25 mn

La qualité de l'enregistrement laisse à désirer. Guy se tenait loin du micro et parlait trop doucement pour être aisément audible.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Réussite, évaluation, confiance... intérêt et motivation.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

L'idée, c'est qu'un enfant en difficulté, c'est un enfant qui n'est pas forcément en situation d'échec mais dont les capacités à **réussir** n'apparaissent pas d'emblée probablement parce qu'il ne trouve pas d'**intérêt** dans l'activité qu'on lui propose, que l'enseignant n'a pas su lui proposer une activité qui soit porteuse de **motivation** et donc il finit par ne pas avoir **confiance** en lui.

Est-ce que vous pouvez chercher le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et présenter rapidement la situation.

Ce n'est pas marqué sur le visage. Il y a des enfants qui sont radieux et qui sont en échec total...

Mais quand je dis chercher le visage, c'est pour vous remettre dans la situation, que vous ayez un exemple présent à l'esprit pour mieux retrouver les souvenirs, les émotions...

Ah, identifier un enfant ? J'ai du mal à associer l'échec à un individu. Je n'ai pas d'emblée d'images fixées d'enfant en difficulté.

Et avez-vous des souvenirs à propos d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ?

Oui...

Et comment réagissait-il ?

Soit par la panique, soit par l'indifférence soit par une attitude tout à fait adaptée, fondée sur la motivation, l'intérêt, l'adaptation à la situation qui permettent à l'enfant de s'exprimer, de trouver des occasions de réussir... Ce sont les trois types d'enseignants que j'ai pu rencontrer dans ma carrière.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

En dehors de la signification des lettres ? Enigmatique, difficultés... opportunité de dynamisation, résultats positifs.

Pouvez-vous préciser ?

C'est quelque chose pour moi d' **énigmatique**, de **difficile** à cerner, de difficile à faire fonctionner. En même temps, quand on a affaire à des membres des réseaux qui sont bien pénétrés de l'intérêt qu'il y a à fonctionner en réseau, tous les obstacles tombent et à ce moment-là on a une dynamique nouvelle qui s'exprime. Donc difficultés d'un côté mais **opportunité** de **dynamisation** d'un dispositif qui peut donner des **résultats positifs** fort intéressants.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Oui, j'ai vu un maître E dans une classe d'adaptation avec un groupe d'élèves... réussissant parfaitement, remotivant les élèves suffisamment pour que les quelques obstacles qu'ils rencontraient dans le cadre de leurs apprentissages tombent assez facilement. Je peux dire que ça allait d'élèves qui passaient quelques heures avec ce maître E à des élèves qui passaient éventuellement plusieurs semaines voire plusieurs mois. La plasticité du projet, l'adaptabilité de cet enseignant lui permettaient de faire face aussi bien à des situations très ponctuelles qu'à des difficultés qui avaient tendance à s'enraciner. Maître G, j'en ai vu une, pas dans ma circonscription, mais dans celle d'un autre collègue qui m'avait demandé de faire une double inspection vu la difficulté. Donc je suis allé la voir, parce que c'est comme ça que je procède, je suis allé la voir avec la plus grande... disons d'emblée j'avais d'elle une vision très positive. C'était une enseignante très motivée par son métier, par son travail, qui voulait poursuivre des études supérieures, qui était en DEA... et qui avait des choix qui ne correspondaient pas tout à fait à ce qui était attendu... mais qui avait été tolérés pendant des années par son inspecteur sans qu'il n'ait jamais rien trouvé à redire, notamment des prises en charge individuelles d'enfant. Et donc même ayant trouvé dans l'attitude de son inspecteur un encouragement à procéder de cette façon elle avait même eu l'occasion de participer à des animations pédagogiques - elle vivait dans un contexte de conflit avec son inspecteur, avec des résonances affectives très fortes. Elle avait contesté une première inspection et donc j'ai préparé avec elle l'inspection en écrivant et en passant en revue avec elle les différents indicateurs à partir desquels il faudrait vérifier le travail qu'elle faisait, puisqu'elle avait souhaité une nouvelle inspection. C'était une dame qui sur le plan intellectuel avait une valeur certaine et sur le plan professionnel était tout à fait capable de répondre aux attentes de l'institution mais qui en même temps, du fait de certaines carences dans le domaine de l'évaluation notamment, avait fini par s'installer dans la dérive et même par considérer que l'orthodoxie c'était la vérité. Au cours de l'entretien, je lui ai fait quelques observations à ce sujet tout en reconnaissant ce qu'il y avait de positif dans sa conception de la pratique de rééducation, en soulignant tout simplement qu'il serait nécessaire qu'elle trouve un certain équilibre entre des prises en charge individuelles - en évitant de se laisser entraîner sur le versant de la médicalisation - et des prises en charge collectives d'enfants qui avaient besoin également de retrouver des occasions de construire des apprentissages dans des contextes où l'interactivité et la communication pouvaient être déclencheurs au niveau de la construction des apprentissages. Je suis persuadé qu'elle l'avait bien compris mais elle avait une pratique assez solitaire de son métier et elle avait du mal à accepter qu'on puisse procéder autrement que de la façon dont elle le faisait. Je lui ai même augmenté sa note mais elle a encore contesté le rapport... Voilà les deux dernières expériences que j'ai eues... J'en ai quand-même gardé le souvenir d'une personne de qualité et dont les insuffisances étaient davantage dues aux négligences de l'administration au niveau de l'encadrement et de l'accompagnement qu'à... une volonté propre de l'individu, une volonté indépendante ou rebelle... qui la poussait à faire comme elle l'entendait. Si on lui avait dit dès le départ : "Ce n'est pas comme ça que l'on doit procéder", elle l'aurait accepté très probablement. L'administration, l'ayant même encouragée à procéder de cette façon, était mal venue ensuite de lui faire des reproches qu'elle ne comprenait pas.

C'était ça son problème. Et puis j'ai rencontré d'autres G dans d'autres lieux, ils avaient des revendications très fortes en ce qui concerne leur identité professionnelle et leurs préoccupations étaient davantage de l'ordre de la singularisation par rapport aux autres que de l'ordre de l'inscription de leur action dans un travail d'équipe. Alors évidemment, je ne me suis pas contenté de constater... et chaque fois que je leur ai proposé une action de formation, au moment où je discutais avec eux des thèmes, je leur ai indiqué que je ferais en sorte, sur les quelques années qui viennent, de recycler tous les enseignants spécialisés à l'école, précisément pour aller vers d'autres conceptions du travail avec les enfants.

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Un petit inconvénient, c'est curieux, c'est d'être une **femme**... parce que beaucoup d'enfants en difficulté gagneraient à travailler avec des hommes. C'est ensuite un **enseignant curieux, travailleur** mais un peu **en dehors** et cultivant la **singularité**.

Et quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

C'est disponibilité, adaptation, inventivité, difficultés et ouverture.

Pouvez-vous développer un peu ?

Le maître E est toujours beaucoup sollicité et de manière extrêmement variée. Il doit faire preuve de souplesse et d'**inventivité** face aux multiples problèmes auxquels il est confronté.

Pouvez-vous préciser la différence que vous voyez entre maître E et maître G ?

La différence, elle est simple. Le maître E essaie d'apporter de l'aide à des élèves en difficulté au niveau des apprentissages. Le maître G est censé ramener dans les apprentissages l'élève qui a décroché par rapport aux apprentissages. Mais peut-on faire une distinction aussi caricaturale ? Non. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas de frontière entre les stratégies et les élèves qui relèvent d'une prise en charge par les maîtres E ou les maîtres G. Il y a une zone de recouvrement plus ou moins importante et dont l'importance à mon avis est fonction de la capacité des membres du réseau à travailler en projet. L'impression que j'ai c'est que, quand un réseau travaille en projet, il y a beaucoup plus d'enfants qui voient aussi bien le maître E que le maître G. Ce qu'on dit dans le domaine de l'aide, c'est que personne n'est sûr de ce qu'il fait, personne n'a la recette miracle qui permet de réussir. Quand les gens sont suffisamment modestes pour considérer qu'ils n'ont pas à eux seuls la réponse, eh bien, ils se mettent tous autour d'une table pour la chercher ensemble. Et donc la zone de recouvrement, disons d'intersection, va d'épsilon à un recouvrement presque total des deux aires de spécificités, de spécialités, les mêmes élèves pouvant être alternativement confiés au maître E ou au maître G, selon la qualité de la relation, avec des variations dans le temps, pour qu'ils reviennent le plus rapidement dans les apprentissages et qu'ils retournent dans la classe ordinaire à temps plein.

Est-ce qu'il pourrait y avoir des critères de différenciation de la "clientèle" E ou G ?

...ça dépend des équipes d'enseignants, ça dépend de la personnalité des maîtres, pas seulement de la nature des difficultés. Vous aurez par exemple un maître G ayant poursuivi des études, s'intéressant particulièrement à la psychanalyse, il va inscrire son

action sur un versant qui sera très nettement, disons, psychanalysant ou psychiatisant... Mais ce n'est pas forcément ceux qui ont fait des études... D'autres ont fait des études très poussées également et ont toujours choisi de rester avant tout des enseignants. Ce sont ceux-là dont l'action est la plus efficace à mes yeux. Il y a des élèves qui ne sont pas dans les apprentissages et qui réussissent avec le maître E... ça dépend de la personnalité du maître, davantage que du profil de spécialité pour moi. Ce sont des enseignants. Donc chacun a à sa disposition toute une panoplie de dispositions, de stratégies auxquelles ils peuvent avoir recours. Ce n'est pas interdit pour un maître G d'avoir recours à des stratégies de maître ordinaire. La distinction est davantage de l'ordre des stratégies que se donne l'enseignant que de l'ordre de la spécialité propre.

Est-ce que l'âge peut intervenir ?

Oui... les effets de l'action du maître G sont assez facilement visibles au niveau du cycle 1. Quand ils interviennent au niveau du cycle 3 c'est beaucoup moins perceptible, à mes yeux. Le succès de la prise en charge est inversement proportionnel à l'âge des enfants souvent...

Vous mettez en valeur la personnalité de l'enseignant, est-ce qu'au sein d'une même fonction (me coupe)

La personnalité, disons son niveau de professionnalisation, ce n'est pas tellement sa personnalité ni son charisme, mais plutôt sa capacité à utiliser et à maîtriser la panoplie d'outils que l'enseignant spécialisé a à son actif, qu'il soit maître E ou maître G.

Est-ce qu'il y a des glissements de pratiques au sein d'une même fonction ? Par exemple des E qui fonctionnent comme des G ou inversement ?

...ça dépend des centres de formation dans lesquels ils sont passés. Quand ils sont passés par des centres de formation très ouverts, les glissements se font très facilement. Bordeaux est un centre par exemple très ouvert. D'autres centres, me dit-on, guident les enseignants vers des pratiques très spécifiques, faisant même de l'oubli de la classe le préalable obligé à l'acquisition des compétences que l'on doit maîtriser en sortant du centre.

Que pensez-vous de cette position ?

Dire à un enseignant : "Tu n'as rien à faire de mieux que d'oublier la classe", c'est une absurdité. Qu'il ait une autre vision de la classe, bien. Qu'on change sa perception de la classe, oui, mais qu'on lui dise d'oublier, d'abord premièrement l'oubli ne se décrète pas dans ce domaine, et deuxièmement on crée toutes les conditions pour que les enseignants spécialisés aient des comportements de distanciation par rapport aux problématiques de la classe. Ils finissent par croire qu'ils n'ont pas à se préoccuper de ce qui se passe en classe, c'est-à-dire de ne pas se préoccuper de ce pour quoi l'enfant qu'ils doivent prendre en charge est là. C'est ce qui explique les nombreux différends... Voilà.

Est-ce que vous pouvez imaginer une fonction unique qui serait susceptible de mettre en oeuvre les deux types d'aide ?

Oui, à mon avis... mais ça passe par un certain nombre de conditions. Cette répartition en deux dominantes vient du fait que l'on n'a pas donné partout les moyens

matériels de fonctionner : les locaux, le matériel, les moyens de se déplacer... Peut-être aussi parce qu'on a un recrutement de professeurs des écoles qui ne les incite pas à aller en formation, bref travailler dans le champ de la difficulté scolaire, à mon avis, pour qu'on ait quelque chance de voir les dispositifs de réseau fonctionner correctement, passe davantage par la mobilisation de moyens concrets que par la spécialisation dans tel ou tel domaine. (...) En France on a le personnel qui convient en terme de nombre d'emplois mais il manque un cadre porteur pour les enseignants qui interviennent dans le champ de la difficulté scolaire.

Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer pour que cette situation s'améliore ?

A mon avis, si on donne aux gens une meilleure rémunération, des moyens convenables en locaux, en mobilier, en matériel, on peut postuler qu'ils pourront trouver des moyens pour se réunir autour des enfants et se partager des projets et pour aménager des modes d'intervention auprès de ces enfants-là. Pourquoi a-t-on retenu deux spécialités en dehors de celle de psychologue ? A mon avis, c'était pour se garantir d'un minimum de diversité au niveau des stratégies à mettre en oeuvre. C'est le seul intérêt que je vois au maintien de deux spécificités. Un niveau qui est très proche de la classe, un niveau d'intervention qui se préoccupe de l'élève, hors de ce qui peut se passer en classe, mais avec l'obligation de l'y ramener le plus rapidement possible. Or le détour pratiqué dans la rééducation a tendance quelquefois à s'éterniser. C'est ça le danger. Je serais assez surpris d'une formation apportant à un maître G autant que le maître E a pu recevoir... ça dure maintenant... trois ans la formation... disons que rééquilibrer les deux spécificités devrait donner également des résultats à terme, dans six ans au moins... parce qu'un maître doit attendre trois ans avant d'être effectivement opérationnel... Vous vous rendez compte ! ça permet de faire des économies, ça permet de répondre au manque de motivation des personnels qui trouvaient que le fait de s'éloigner de leur domicile pour aller dans un centre de formation n'était pas du tout à la hauteur du gain que ça pouvait représenter pour eux. Tout ça, c'est très bien, mais il faut trois ans pour avoir un maître... C'est l'une des rares professions où l'on est censé devenir opérationnel après trois ans de formation... C'est considérable... Pour une reconversion, dans la même administration, il faut qu'il attende trois ans avant de pouvoir changer de spécialité, de discipline ! C'est considérable... Et on commence déjà à s'apercevoir des insuffisances du dispositif actuel...

Et comment se résument ces insuffisances ?

A mesure que les départs à la retraite se multiplient, et on a du mal à les appréhender parce que les enseignants partent entre 55 et 65 ans, on a du mal à faire les projections, on verra des impatiences remonter du terrain, parce que la possibilité de pourvoir les postes libérés par les départs à la retraite sera insuffisante... ça va commencer à apparaître dans deux ou trois ans. Il aurait mieux valu à mon avis - à moyens financiers constants évidemment - densifier et unifier la formation.

Donc une seule fonction ?

Une seule fonction avec une formation sur un an. Et avec une meilleure rémunération et des moyens appropriés mis à la disposition des enseignants, des moyens en déplacement, des moyens matériels accordés en concertation avec les collectivités

locales.

Y a-t-il une aide joue un plus grand rôle que ce soit l'aide à dominante rééducative ou l'aide à dominante pédagogique ? Faut-il en privilégier une à votre avis ?

Je ne crois pas. Il faut maintenir les deux. Il faut travailler dans ces deux champs. Il faut maintenir au moins ces deux pôles. Mais si vous voulez, l'éducation spécialisée en France se caractérise par des catégorisations excessives. C'est une vaste nébuleuse où l'on a des nœuds de complexification considérables. En rajouter n'est pas aller forcément dans le sens de l'efficacité. On a des établissements de toute sorte, les CMPP, les centres divers, les SESSAD, et à l'intérieur du système les classes d'intégration... On a des intégrations individuelles, des maîtres A, B, C, D qui s'occupent de ces enfants malvoyants, malentendants dont on ne sait pas s'ils sont tous malentendants... ça fait déjà beaucoup de choses compliquées... Donc si on veut essayer d'avancer, il me semble qu'il faudrait aller vers des choses plus simples que les différents partenaires pourraient appréhender de façon plus claire... Quand des parents doivent rencontrer le secrétaire de CCPE, le psychologue, parfois le psychiatre, le directeur d'un CMPP qui peut être un ancien enseignant, quelquefois l'orthophoniste, le maître G, le maître E, ce n'est pas de nature à aider à comprendre les difficultés de son enfant. Or tout ça c'est un tout... La difficulté est aussi à traiter avec les parents et la plupart des parents ne comprennent pas ce que nous faisons quand on leur présente des choses aussi compliquées... On a également des parents qui deviennent les spécialistes de ce genre de choses... Et quand on voit les enseignants eux-mêmes avec des enfants en difficulté, ils refusent tout ça... Il y a un problème de lisibilité de ce qu'on fait... C'est beaucoup trop compliqué...

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

Ils font des choses assez variées, ils prennent part à l'élaboration du projet d'école, ils prennent en charge les enfants en difficulté, certains se livrent à la passation de tests quasi généralisés d'autres au contraire aident les enseignants à repérer les difficultés des élèves en le faisant eux-mêmes dans un premier temps au niveau de la classe - ça ils le font très bien - et puis... les enseignants des réseaux dans le meilleur des cas mettent au point leur projet et réalisent leur contrat c'est-à-dire prennent en charge les élèves en difficulté (...) en acceptant de se déplacer, d'aller dans la classe avec le maître pour préparer avec lui, évaluer avec lui, l'aider à cerner les difficultés. S'ils procèdent de cette façon, ils ont quelque chance de bâtir un projet et d'arriver à organiser leur action autour d'interventions qui soient convaincantes pour les différents partenaires.

Existe-t-il des évaluations de leurs résultats ?

On est en train de prendre des dispositions pour que ça se fasse... L'an dernier j'ai conduit une évaluation des réseaux conformément aux textes. J'ai profité du fait que j'arrivais pour le faire. Je ne sais pas si mon collègue qui était là précédemment aurait pu le faire s'il était resté... parce qu'on est encore sur des conceptions assez territoriales des fonctionnements. Chaque IEN censé faire l'évaluation n'accepte pas forcément que l'IEN AIS vienne interroger les enseignants de ses réseaux. Là j'arrivais... L'inspecteur d'académie était tout à fait décidé à y voir clair lui-même, un peu. Et on a, à partir d'un questionnaire ordinaire, essayé d'appréhender le nombre d'élèves pris en charge, la durée, l'efficacité, les modalités d'évaluation. On a essayé d'obtenir des éléments

d'information qui permettent, au niveau du département, d'avoir une petite idée du fonctionnement des réseaux. On leur a rappelé précisément qu'il serait souhaitable, pour eux-mêmes et tout un chacun, que leur action soit rendue visible. Le premier élément de visibilité, c'est l'évaluation de ce qu'on fait. Pour évaluer ce qu'on fait, il faut pouvoir se donner un projet, des objectifs et donc mesurer le niveau d'atteinte des objectifs. Ce n'est pas en terme de "C'est bien" ou "Ce n'est pas bien", mais "Est-ce que ce qu'on fait nous permet d'avoir une efficacité plus grande ?"... ça c'était un peu parachuté mais dans le texte que j'ai mis au point, il était clairement indiqué qu'il serait souhaitable qu'une équipe d'enseignants spécialisés et non spécialisés soit constituée pour travailler à l'élaboration d'un outil d'évaluation des réseaux, de manière qu'à la fin de l'année on essaie de voir si les réseaux sont en mesure d'évaluer leurs propres pratiques. (...)

Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ?

Mon rôle est simple. C'est un rôle d'incitateur qui veille à la définition des objectifs, au repérage des priorités et puis une fonction d'aide ou plutôt d'harmonisation du fonctionnement des réseaux... et d'évaluation. En même temps, je prends toujours la précaution de dire aux gens que toute liberté leur est laissée pour l'organisation de leur travail. Je ne chercherais pas à savoir si telle personne, qui aurait dû être là à neuf heures et demie dans telle école, ne l'est pas... C'est probablement parce qu'elle a prolongé son intervention dans une autre école... Le sentiment qu'on a c'est que le contrôle tatillon, sur ces personnels qui bénéficient d'une certaine liberté de mouvement par rapport au maître qui est assigné à résidence dans sa classe, n'est pas un facteur de valorisation. Si on se met à être tatillon et rigide : "Monsieur Untel voulez-vous me remettre votre emploi du temps ?" on a moins de chance d'avoir un bon niveau d'efficacité. On sait qu'il est difficile de se tenir à un tel emploi du temps, un projet c'est forcément fait pour évoluer, l'emploi du temps d'une quinzaine peut changer la quinzaine suivante si on travaille effectivement en projet, puisque c'est un outil dont la particularité est de se transformer pour permettre d'agir sur la réalité... c'est ce qui fait l'intérêt de cet outil. La confiance à mon avis est profitable à tous... (...)

Quel temps consacrez-vous au réseau ?

Je les vois une fois par mois et puis au téléphone on règle parfois des problèmes très pratiques... Par trimestre ça doit faire six heures. A mon avis un bon rythme, quand ça fonctionne bien, ça devrait être une fois par trimestre, en dehors des rencontres ponctuelles. Si le réseau fonctionne en projet, une réunion par trimestre est suffisante. Si on les voit trop souvent, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas... (...)

Est-ce que vous pouvez relater une action exemplaire du réseau, positive ou négative ?

Ce qui est exemplaire pour moi, c'est l'inscription de l'action du réseau dans ce qu'il y a de plus ordinaire, c'est-à-dire dans le projet d'école. Quand le réseau s'associe à la réalisation du projet d'école, c'est à la fois exemplaire et très ordinaire... (...) Moins le réseau est extraordinaire dans ses modes d'intervention plus c'est exemplaire.

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?

...ça dépend des situations. Quand on a moins de demandes de départ en stage que de places offertes, je ne sais pas si on a l'occasion de faire la fine bouche... (rires) ça a été le cas dans ce département... mais pas cette année. Il a fallu faire un choix et on s'est heurté à une difficulté d'ordre syndical. On a senti que le syndicat brandirait le sacro-saint barème comme critère de recrutement. Et donc on s'est dit qu'on pourrait tenter notre chance, croiser ces critères d'ancienneté avec d'autres critères s'il y avait eu quelques risques. Mais comme ce n'était pas le cas, on s'est dit que ce n'était pas la peine d'aller chatouiller les syndicats. Dans d'autres départements c'est l'IUFM qui fait le tri. L'IUFM a été chargé par le département voisin de départager les candidats. Après tout, ça peut être une démarche intéressante.

Quels sont les critères d'évaluation des candidats au CAPSAIS qui passent leur partie pratique ?

J'essaie de voir avec l'enseignant... à partir des référentiels selon la nomenclature des nouvelles compétences par spécialité comment il répond à ce qui est attendu d'eux, comment il est en mesure d'y répondre.

Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous paraît essentiel ?

... Non, pas forcément, ça dépend de la spécialité, ça dépend de la personnalité du maître... Ce qui me paraît intéressant, c'est de voir comment le maître se situe par rapport à la multiplicité des compétences, s'il fait l'impasse sur telle ou telle. Je n'ai pas d'a priori sur une compétence prioritaire. S'il y en a tant c'est que très probablement, il y a des caractéristiques multiples. (...)

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Je n'interviens pas dans la formation.

Est-ce que vous pouvez les supposer ?

Non.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

Non plus.

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ? Si oui, laquelle ?

Non, c'est une question qui a inquiété les formateurs... Certains candidats libres sont tout à fait bien formés. C'est ce que je vous disais : une formation d'un an suffit très largement et devrait pouvoir permettre de sortir des enseignants compétents, qui ne seront jamais parfaits bien sûr, avec peut-être une semaine ou deux de stage relais sur les deux années suivantes, ça devrait suffire... On est dans un système où on a l'impression que la formation est davantage faite pour maintenir en place des formateurs qui veulent sauver leur petite place, c'est évident et c'est même scandaleux... Il faudrait les chasser des IUFM, il n'y a peut-être pas d'autre chose à faire... (...) La formation continue pourrait y trouver son compte s'ils étaient moins mobilisés sur la formation initiale. (...) Le ministère n'a pas fait le choix des candidats libres parce que les syndicats

commençaient à montrer le bout de leur nez...

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ?

La formation en alternance ? ça vient de commencer, il est trop tôt...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La réussite des élèves ? C'est **maîtrise des connaissances** et **adaptation** à des **situations**, **savoir-être**, c'est l'envie d'aller à l'école, c'est l'**intérêt** qu'on trouve à y aller. Il y a réussite scolaire à partir du moment où il y a... Je vais prendre un exemple : un élève de SEGPA peut très bien vivre sa scolarité comme une scolarité réussie, à partir du moment où il a réalisé son **projet individuel** dans un trajet de formation qui lui est proposé et qui paraît convenir à ce qu'il souhaite.

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

A mon avis, on va pouvoir en parler quand on se sera éloigné du rivage du système GAPP (rires)... On en est loin. Je crois que l'avenir des RASED est dans la mise en oeuvre des circulaires. On est loin d'atteindre le niveau de mise en oeuvre qu'on aurait pu espérer... Pas seulement les membres du réseau. Ce ne sont pas seulement ceux-là qui sont en cause. Nous-mêmes nous n'avons probablement pas eu, en tant qu'IEN AIS, le rôle souhaitable... Peut-être que nous n'avons pas été suffisamment insistants auprès de nos collègues, auprès des Inspecteurs d'académie pour que cette nouvelle politique puisse connaître autre chose qu'un ripolinage des GAPP. Pour l'instant on a eu un changement de sigle, on a eu des évolutions superficielles, mais le changement radical des méthodes de travail, on ne l'a pas vu apparaître partout. Ce sont des choses qui se font lentement. Probablement du fait qu'on a affaire à un système trop centralisé et qui fait reposer les évolutions sur des strates de décision qui existent en trop grand nombre... Entre ce qui part du rectorat, qui est censé être organisé par le Recteur au niveau de l'académie, relayé par l'Inspecteur d'académie et ce qui arrive dans les écoles avec des partenaires aussi divers que nous l'avons vu, forcément il y a de la déperdition d'énergie. Vous avez lu le rapport Gossot...

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Le rôle des aides... C'est une conception qui est très simple. C'est une façon d'apporter aux enseignants, comme aux élèves en difficulté, des ressources dont ils ne disposent pas forcément d'eux-mêmes... Je ne vois pas d'autre définition des aides...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non pas vraiment... On est quelquefois pessimiste sur les évolutions quand on considère la facilité avec laquelle la tyrannie du statut quo est génératrice d'ennui. Au ministère il y a des initiatives qui sont prises. Ces initiatives souvent sont prises sans moyen et sur le terrain c'est un peu la débrouille. Donc, c'est ça. Je sais que je ne suis pas très à l'aise quand je tiens des discours très savants sur des choses qu'on pourrait faire et qu'on me dit : "Oui mais comment nous déplacerons-nous ? Je ne suis pas sûr pour autant que si les problèmes de déplacement étaient réglés que les choses iraient plus vite... parce que d'un autre côté je vois - c'est ce qui met du baume au cœur et qui fait qu'on peut trouver que ce qu'on fait est malgré tout intéressant parce qu'il y a des

gens qui malgré tous les obstacles s'investissent considérablement parce qu'ils aiment leur métier... - Donc ça c'est encourageant, quand on voit des gens s'éloigner malgré tout de leur foyer pour aller suivre une formation, soit à Paris soit dans un centre régional, sans que cela leur apporte des points d'indice supplémentaires considérables, je pense qu'ils aiment ce à quoi ils se préparent, ça c'est encourageant. C'est ce qui permet d'avancer mais ce sont des avancées ponctuelles, localisées et qu'on a du mal à généraliser.

Une toute dernière question à laquelle vous êtes libre de répondre ou non... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

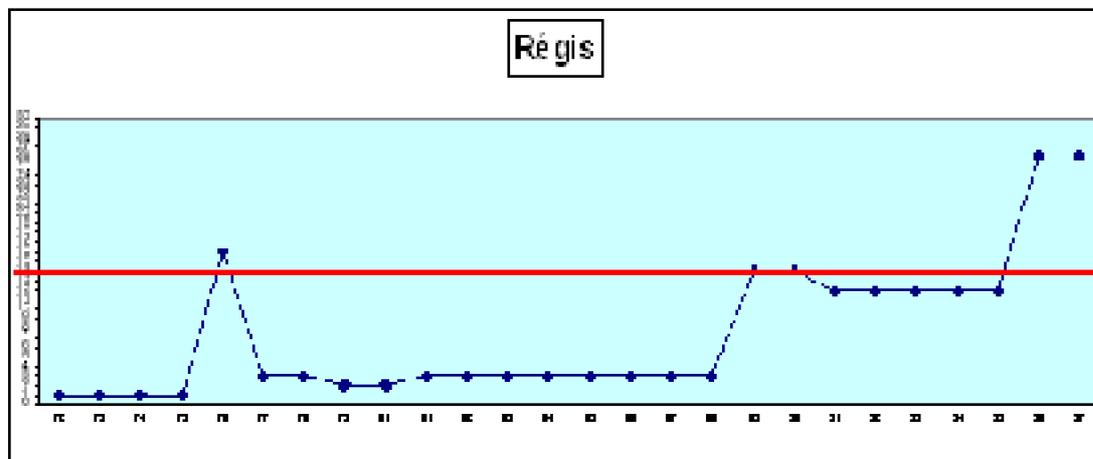
Parce qu'un inspecteur m'avait dit de passer le concours... (rires) Non, parce que je m'intéressais à la formation. Je trouvais que l'action pédagogique et la formation, c'était quelque chose d'intéressant et après j'ai découvert le métier et la distance qui séparait ce que je pensais et ce que c'est vraiment. C'est un métier que j'aime...

Entretien E14 Régis

Age : 43 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : diplômes professionnels uniquement



Régis : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu : salle dans un centre de formation

Durée de l'entretien : 1h 15

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfants en difficulté ?

Résultats scolaires, maison, aide à mettre en place, projet d'école, réseau. J'ai répondu au niveau professionnel.

Est-ce que vous pouvez expliquer le choix de chaque terme?

J'ai commencé par **résultats scolaires** parce que c'est en général le déclencheur, très souvent on fait le lien avec la **maison**. Mais il n'est pas forcément fondé parce que si parfois il peut y avoir des carences à la maison, il y a aussi l'école qui n'a pas toujours pu y répondre rapidement ou qui n'a pas pu s'adapter. Après je suis passé à **aide à mettre en place** ce qui implique le **réseau** d'aide et un **travail d'équipe**.

Est-ce que vous pouvez retrouver un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et présenter rapidement la situation ?

J'en ai eu un au CP, deux ans après ma sortie de l'école normale, qui m'a profondément dérouté, devant lequel j'étais totalement démuni. Je me suis senti vraiment seul et maintenant je le dis en le soulignant parce que maintenant que je suis IEN, je crois qu'il y aurait eu des possibilités pour m'aider mais là j'étais vraiment seul et c'est isolement qui me gêne quand l'enseignant est en difficulté. Et je n'ai pas eu les clés pour essayer de comprendre et d'aider cet enfant. C'était une classe où je débutais, je m'investissais énormément et même encore aujourd'hui, je le vis avec une certaine amertume, une insatisfaction...

Est-ce que vous pouvez retrouver une action particulière conduite pour cet enfant-là ?

Oui, à un moment donné, j'ai essayé de le prendre à part, de le motiver, de chercher les points sur lesquels je pouvais m'appuyer mais je manquais d'outils et je n'étais pas capable de le faire tout seul. Il aurait fallu que j'ai quelques autres aides à côté.

Pouvez-vous maintenant présenter un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe, que vous avez eu l'occasion de rencontrer au cours de vos activités d'IEN ? Quels étaient les sentiments qui l'animaient ? Comment réagissait-il ?

Un seul ? Bon voilà... La première chose, c'est l'impression d'être démuni, l'insatisfaction qui donne des comportements, si on les analyse, qui nous perturbent ou qui nous interpellent, par exemple de mettre en accusation l'école ou les autres ou celui qui a eu avant... alors qu'en fin de compte ça cache une profonde détresse de l'enseignant et en même temps ça peut cacher de grandes qualités professionnelles, ça montre qu'il n'est pas bien quand il ne réussit pas avec un enfant en difficulté... ça, ça m'interpelle en tant qu'IEN parce qu'il doit y en avoir dans ma circonscription qui sont démunis, qui sont en détresse et il y a des enfants qui le sont aussi... Ce qui m'intéresse c'est de voir ce qu'on pourrait faire pour que ça ne se passe pas ainsi et ce n'est pas évident... On s'y emploie mais on n'a pas 100 % de succès.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Si je commence par **emmerdeur**...

C'est permis...

Bon, mais je ne le mettrais pas en premier... Une **bonne idée**, la **difficulté à la concrétiser** et ça ce n'est pas les autres, c'est moi, c'est dur à mettre en place, la notion de **souplesse**, la meilleure couverture du territoire, le **maillage** ou la toile, un mot de ce style et vous pouvez mettre **emmerdeur** à la fin ou une formule plus châtiée si ça figure après dans une publication...

Je vais vous demander maintenant de préciser les termes choisis...

Bonne idée, c'est par rapport au GAPP qui était déjà un premier pas intéressant mais qui était assez fixé, enkysté géographiquement.. et puis peut-être beaucoup de psychopédagogie mais qui s'appliquait à une seule structure scolaire et qu'on avait énormément de mal à faire sortir de cette structure scolaire... Or le terme de réseau d'aide, il peut ne pas être limité qu'aux seules aides scolaires. Il y a la notion de réseau et d'aides au pluriel. Quand je parle de réseau d'aides, il y a la terminologie de notre ministère mais moi quand je l'emploie, je vois tout ce que je peux mettre en place pour aider les enfants qui ont des difficultés. Cette notion d'aides, de réseau implique un travail de groupe, elle m'intéresse beaucoup plus que l'ancienne appellation GAPP.

Est-ce que vous pouvez présenter l'ensemble des aides que vous mettez en place ?

Ces aides, c'est dans le travail en synergie. Il m'est arrivé dans les réseaux que j'ai eu à piloter de ne pas concevoir que l'action du réseau d'aide avec l'équipe d'enseignants mais aussi avec les travailleurs sociaux, la bibliothécaire, les associations pour contribuer à l'ouverture culturelle du gamin parce que ce n'est pas la peine de faire un travail en lecture à l'école si on ne fait pas un travail à la maison et dans le temps de loisir... C'est vrai que dans de petits départements on peut mettre en synergie plusieurs volontés et avoir une action plus globale et multidirectionnelle et qui permet de donner du sens à la nôtre, à la partie scolaire de l'aide. Souplesse et meilleure couverture, c'est en rapport au GAPP. On aurait pu dire argent aussi, ça a été le point sur lequel on a péché. J'ai des gens qui sont prêts à aller où seront les besoins et faire des projets en fonction des besoins. Et en tant qu'IEN, je suis embêté de leur dire : "Vous avez des frais de déplacement qui ne vous permettent pas d'aller partout". Avec des moyens financiers, j'ai assez de personnel pour le faire tourner... Il y aurait un travail à peaufiner avec certaines équipes d'enseignants qui n'ont pas l'habitude de travailler avec le réseau d'aide, j'ai l'impression qu'il y a des possibilités qui ne sont pas exploitées.

Et quand vous disiez emmerdeur vous faisiez allusion à quoi ?

... ça fait allusion à des cas très précis, des personnes qui ne veulent pas être contrôlées. J'ai une psychologue qui m'a envoyé son emploi du temps seulement pour le temps où j'allais l'inspecter. Elle m'a dit : "Vous me dites le jour". Je lui ai dit qu'elle serait inspectée comme les autres instituteurs sur quinze jours. Elle m'a dit : "Vous n'avez pas le droit de venir pendant les bilans". Elle m'a récité le texte. Mais le texte je le connais et je lui ai dit : "Vous marquez bilan et dans ce cas je ne viendrai pas. Mais je viendrai pour tout le reste où j'ai le droit". Et puis j'ai un gars qui m'a flambé en trois mois sa dotation d'un an. C'est vrai qu'il y a du personnel qui n'est pas souple. Il y a aussi des gens qui ne veulent pas être contrôlés dans les RASED. Mes mauvais souvenirs d'IEN sont dans des refus de contrôle ou des déviances sécurité sociale. Je connais un psychologue qui avait mis une plaque "reçoit de telle heure à telle heure et sur rendez-vous"... On a des multitudes d'anecdotes... ça fait partie des catégories les plus difficiles à contrôler.

Pouvez-vous présenter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

La dernière, c'est la psychologue du réseau...

Je préfère alors que vous parliez de toute l'équipe ou d'un maître G ou E...

... ça remonte assez loin. Je vais prendre un maître E... En général, il y a toujours une partie "séquence observée" où le maître prend des élèves et j'observe un certain temps et après on analyse la séquence. Je veux savoir quelle est l'origine de la prise en charge, pourquoi il a présenté ce travail avec le gamin, quelles difficultés il a rencontré, comme il s'y est pris, le rapport qu'il y a entre la prise en charge et le maître de la classe, quelles sont les liaisons mises en place, est-ce que c'est un maître E qui reprend ce qui a été fait en classe de la même façon mais avec moins d'élèves ou est-ce qu'il utilise des tours pour ne pas reprendre directement ce qui a été fait en classe, par exemple le ludique me semble intéressant pour certains gamins en difficulté, la relation de confiance aussi qu'il instaure avec ses gamins est-ce qu'il devient quelqu'un d'autre qu'un enseignant, quelqu'un sur qui il peut compter, à qui il peut se confier, demander certaines choses. Je demande aussi quel est le projet global qui a été fait, par il a été fait. En règle générale, les prises en charge de maître E ne sont jamais décidées par une ou deux personnes, par exemple l'enseignant qui dirait au maître E qui passe, moi j'ai des enfants pour toi. Il y a un premier signalement par le maître de la classe qui s'entretient avec une personne du réseau, ça peut être le maître E, G ou la psychologue et ils font une sorte de procès verbal écrit de pourquoi je voudrais que tel maître prenne l'élève. C'est examiné en réunion de réseau et en fonction des éléments apportés, c'est parfois doublé d'observations dans la classe et en fonction de ces éléments, on décide de la prise en charge (...). Il y a un échange avec le maître pour éviter les effets de structure, cet espèce de clientélisme, surtout quand le maître E est itinérant et les enseignants qui auraient tendance à donner tout de suite le gamin au maître E. Dans l'entretien préalable, il y a aussi qu'est-ce que tu pourrais faire dans la classe, qu'est-ce que vous avez déjà fait dans la classe ? Je regarde un peu tout l'historique de la prise en charge. Après je regarde sa préparation, les documents qu'il a préparés : les dossiers, réunions de synthèses, fiches de signalement avec le maître de la classe, les liens qu'il établit avec le maître de la classe et une espèce d'évaluation de son travail par les retombées qu'il peut y avoir dans la classe. (...)

En vous appuyant sur des exemples concrets pouvez-vous définir le travail du maître E ?

Ah oui, ça c'est une vraie réflexion parce que j'ai du mal à différencier le maître E d'un bon pédagogue...

Quelles sont les différences entre ces deux catégories ?

Je ne sais pas trop et je ne les ai pas trop vues en sortant de ce stage. Disons, mais c'est contesté, je suis en train de lire là-dessus, le fait de sortir un enfant de la classe, de le mettre avec un autre maître à un moment donné, je ne serais pas catégorique comme certains, je dirais que ça peut peut-être être bénéfique parce que... l'enseignant qui le prend individuellement ou en petit groupe peut faire certaines observations pour essayer de comprendre pourquoi il n'a pas compris. C'est peut-être plus difficile de le faire dans une classe. Donc pour moi, le maître E serait celui qui a les conditions de travail lui permettant de comprendre pourquoi l'enfant n'a pas compris et de lui apporter les aides appropriées, des aides beaucoup plus adaptées. Mais je suis très gêné comme je suis en

milieu rural parce que je vois des maîtres E qui prennent des élèves en lecture au CE1, je regrette mais quand vous avez trois CE1 dans une classe, vous n'êtes pas obligé de leur donner à tous les trois le même bouquin. Il y en a un qui peut consolider les acquis du CP, l'autre peut travailler sur un livre de lecture courante s'il est très avancé, parfois on peut les mettre sur un même ouvrage à condition de sélectionner, ou sur un petit projet de lecture et là j'ai du mal à voir à quoi sert le maître E... Là je comprends bien qu'il y a des effets de structure. Un maître E, pour un gamin qui a de grosses difficultés dans la résolution de problèmes ou dans l'acquisition de la numération, peut s'appuyer sur la recherche pédagogique et fabriquer des outils spécifiques et aider cet enfant. Et après je déplore quand les maîtres E deviennent des maîtres de soutien ou pire encore des maîtres qui font faire l'exercice de maths individuellement au gamin pendant que l'enseignant le fait faire à toute la classe. Là je suis plus dubitatif.

Si je dis maître E, quels sont les 5 mots que vous retenir ?

Projet, parce qu'on ne peut pas prendre un enfant sans qu'il y ait un projet, ce n'est pas quelque chose qui se fait au petit bonheur la chance, il y a un projet et derrière des personnes qui ont réfléchi. **Comprendre** pourquoi il n'a pas compris. **Recherche pédagogique** parce que ça demande de l'imagination pédagogique quand on se place dans la **remédiation**, c'est un autre mot... **Retour en classe**, parce que pour moi le maître E c'est celui qui permet à un gamin de revenir dans la classe et d'y suivre. Je vous ai fait les commentaires à mesure.

Est-ce que vous pouvez revenir sur remédiation ?

Remédiation, c'est une nouvelle médiation parce que je suppose qu'il y en a déjà eu une en classe qui n'a pas réussi. C'est un maître qui va se placer entre l'enfant et le savoir qu'il doit acquérir et qui va essayer d'amener l'un à l'autre.

Je vais vous poser la même question pour le maître G : quels sont les cinq termes qui vous viennent à l'esprit à propos de cette fonction ?

Pas dans le scolaire, avant le scolaire, rééducation, si vous me demandez ce que c'est j'aurais du mal... **retour en classe**. Je n'en vois que quatre...

Vous pouvez expliquer "pas dans le scolaire", "avant le scolaire" ?

C'est la différence que je fais, mais c'est ma réflexion actuelle parce que j'ai pris ici pas mal de littérature pour lire puisque je sais qu'est véhiculée l'idée que les maîtres G et les maîtres E ça pourrait être la même chose. Et à partir de ma toute petite expérience, notamment d'IEN AIS depuis deux ans, je ne vois pas le maître E identique au maître G. Le maître E intervient dans les apprentissages quand il y a difficulté au cœur de l'apprentissage, ce qui explique ma formulation "comprendre pourquoi il n'a pas compris", alors que je verrais le maître G comme intervenant pour un enfant qui lui n'est pas rentré dans les apprentissages ou n'est pas disponible pour les apprentissages ou n'a pas envie d'y entrer ou ne peut pas y entrer pour x raisons... Alors ce n'est pas le maître G qui va forcément tout résoudre, mais il aura une partie pour lui, c'est sûr. C'est là pas dans l'apprentissage, avant les apprentissages. A la limite, un enfant pris par le maître G peut être un jour puis par le maître E pour une remise à niveau... parce que si l'enfant n'était pas disponible pour les apprentissages, il aura accumulé un certain retard. Mais je ne les

confonds pas tous les deux. La rééducation, c'est l'acte par lequel le maître G fait qu'un enfant se rende disponible pour des apprentissages. C'est un acte très technique.

Vous pourriez en parler de façon plus précise de cet acte très technique ?

... Et retour en classe parce que pour moi maître G, maître E, psychologue, ils sont là uniquement pour que le gamin suive dans sa classe et dans l'enseignement ordinaire.

Est-ce que vous pouvez définir les pratiques du maître G ?

C'est un espace et un lieu de parole, la salle de rééducation... d'écoute aussi... où l'enfant va exprimer certains conflits. Il va essayer d'en prendre conscience, de dédramatiser certaines choses et de se rendre psychologiquement disponible pour des apprentissages.

Est-ce qu'il existe des particularités au niveau du public pris en charge ?

Tout à l'heure, j'ai parlé des difficultés scolaires mais qui sont liées parfois à des difficultés comportementales qui font que l'enfant n'est pas disponible pour les apprentissages. Je l'ai constaté avec d'autres collègues et on a échangé là-dessus, de plus en plus les rééducateurs parlent de respect de la Loi ou de la règle. Nous sommes confrontés aussi à ça dans les réunions de CCPE, à des parents qui ont laissé pendant des années l'enfant roi, l'enfant livré à lui-même sans aucune contrainte, aucune frustration et on a énormément de mal à faire rentrer ces enfants-là dans des apprentissages, il y a quand-même des règles, des codes, des normes, des lois dans la vie de la classe. Ceux-là ont du mal à les intérioriser, ils les vivent très mal et ils ne sont pas disponibles... ou il y a les gamins qui prennent peu d'initiatives, qui sont inhibés, et là aussi le rééducateur peut faire que soient prises des initiatives et que l'enfant devienne conscient qu'il peut prendre des initiatives...

Est-ce qu'il y a des critères d'âge qui rentrent en ligne de compte ?

Vu ce que j'ai vu en rééducation, il me semble difficile de prendre des enfants grands parce qu'ils seraient très gênés. A mon avis, l'intervention du maître G elle doit se passer dans un cadre préventif, le plus jeune possible, sans non plus exagérer, mais au moins commencer en maternelle moyens et grands et se placer dans un travail de prévention, c'est-à-dire créer les conditions pour que les enfants soient prêts pour les apprentissages et soient aptes à y rentrer avant même qu'ils aient commencé. Pour moi une rééducation qui se ferait dès le CP perdrait en efficacité surtout quand c'est pour des problèmes de comportement, on aurait dû le constater beaucoup plus tôt.

Est-ce que vous voyez des ressemblances entre maître E et maître G ?

Peut-être une piste dans l'art du détour parce que j'ai vu du matériel utilisé par des maîtres... des rééducateurs en psychopédagogie mais je n'ai aucune expérience là-dessus et du matériel qu'utiliseraient les maîtres E - et alors je me pose la question, les rééducateurs que j'ai vus jusqu'à présent étaient peut-être plus sur une optique psychomotrice que psychopéda - alors là il y aurait peut-être une possibilité de points communs entre le G et le E mais vraiment c'est fou pour moi, je ne maîtrise pas assez...

Est-ce qu'il existe des glissements de pratiques entre E et G, des G qui fonctionneraient comme des E ou inversement, à certains moments ou avec certains

enfants ?

Dans mon réseau, non. Non, le glissement, ce serait des E qui se différencient très peu du maître de la classe, bon pédagogue, mais de G à E ou de E à G non.

Quels conseils donneriez-vous à un jeune intéressé par un poste de maître E ou G ?

Je lui sors le formulaire et les référentiels de CAPSAIS surtout en lui disant bien que la grosse différence entre E et G c'est que E on a des pratiques qui se rapprochent de l'instituteur, on est dans le scolaire... et que le maître G est très différent. Il y a une rupture entre le E et le G... ça ne veut pas dire que le maître G soit coupé des enseignants, chaque fois que j'en ai parlé, j'ai parlé du retour en classe. L'acte de rééducation, c'est un acte spécifique, ce n'est quand-même pas la même chose qu'une intervention de type scolaire.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

La différence pertinente elle est entre le G et le maître d'une classe, pas entre le E et le G (rires)... puisque le G a la possibilité d'intervenir avant les apprentissages. C'est quelqu'un qui peut faciliter le travail scolaire ou le rendre possible. Le E intervient déjà dans le scolaire, pour moi il n'y a pas de différences entre le maître E et le maître de la classe ou j'en vois très peu...

Est-ce qu'il y a une fonction, E ou G, qui joue un plus grand rôle ? Et pourquoi ?

Je ne sais pas. Je suis peut-être à contre courant de l'histoire, mais c'est le G auquel je tiens le plus parce que justement l'acte de rééducation est un acte spécifique et qui peut nous aider pour beaucoup d'enfants. Après je crois à la pédagogie mais il faut que les enfants soient disponibles pour les apprentissages. Or le G intervient quand il ne sont pas prêts pour les apprentissages ou quand il y a des problèmes comportementaux qui perturbent cet apprentissage.

A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide ?

...

Vous dites apprécier les G. Et les E vous semblent-ils nécessaires ?

Pour les E, je me méfie beaucoup de l'effet de structure. Pour les prises en charge de type G, il y a quand même un débat très précis entre le maître G, le psychologue, les parents, les instituteurs. La décision a été prise collégalement par une équipe. Et l'intervention n'est pas de type scolaire, mais c'est une intervention qui va faciliter le scolaire... Il y a moins d'effet de structure avec les G qu'avec les E. Pour les prises en charge E, comme les gars se déplacent, vous ne pourrez pas éviter le parasitage de l'indemnité journalière. Certains avaient fait de savants calculs et on s'apercevait qu'on pouvait organiser la semaine différemment mais comme ils l'avaient organisé, c'était le maximum d'indemnités qu'ils percevaient, parce que chez nous ils sont sur des postes de brigade. On a beaucoup plus de dérives avec les E qu'avec les G... ça ne veut pas dire qu'il ne faille pas des maîtres E dans certains secteurs mais si moi je vous donne la moyenne d'élèves par classe dans mon département, c'est un instit pour treize élèves, vous comprendrez que je sois plus nuancé et plus critique pour les E que pour les G, où on a quand-même un département avec des problèmes sociaux de par la ruralité

profonde.

Et d'après vous faut-il maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions distinctes ?

... S'il y avait une seule fonction, on éviterait peut-être les dérives mais il me semble qu'il y a quand même deux formations qu'il va falloir cumuler pour faire un seul professionnel mais après tout on est polyvalent ailleurs... Il y aurait peut-être moins d'effets de structure si c'était un ancien qui fasse E et G...

Est-ce que vous voyez des inconvénients à cette perspective ?

Oui, c'est qu'il dise par moment : "Je devrais faire plus de G ou plus de E". Il risquerait d'avoir du mal à se départager s'il avait trop de sollicitations ou s'il pensait qu'il y a plus de besoins ailleurs, comme il serait seul pour faire face aux deux, il ne saurait pas s'il doit travailler à mi-temps G, à mi-temps E, je ne sais pas, il me semble que ça pourrait gêner l'enseignant... Il n'aurait que son point de vue alors qu'en réseau d'aide quand j'ai deux personnes séparées pour deux fonctions différentes, j'aurais deux points de vue différents et parfois il est intéressant de les faire débattre. Pour certains gamins, la prise en charge n'est pas évidente...

On pourrait néanmoins imaginer deux personnes polyvalentes qui pourraient débattre ensemble...

Comme j'aime bien les expériences intellectuelles ça sera à expérimenter...

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

Par catégorie ?

Oui, si vous voulez...

Par catégorie. Pour le psychologue la première des tâches, c'est la prise de contact avec les enseignants sur le terrain. Je vous parle d'un réseau qui ne fonctionne que depuis un an parce qu'il y avait toujours une personne malade et là malheureusement elle est malade aussi. (...) Donc je n'ai pas de chance, j'ai des maillons très faibles dans le réseau. Donc en début d'année, prendre contact, créer une relation de confiance et faire en sorte qu'un enseignant ne se sente pas seul dans sa classe -ça rejoint tout ce que j'ai dit par rapport à mon vécu professionnel - Quand je dis le réseau d'aides, il y a l'EN aussi parce que j'aime bien qu'ils me demandent : "Là je n'y vais pas, qu'est-ce que vous en pensez ?"... Ils le font et pas qu'en inspection. La deuxième c'est le réseau se lance dans un travail d'observation, c'est-à-dire que les maîtres E échangent déjà par rapport aux enfants qu'ils prenaient les autres années et pour lesquels ils avaient décidé en fin d'année de faire des prises en charge. Mais ils ont toujours des temps d'observation dans les classes et notamment en maternelle ce qu'on généralise dans toute la circonscription avec une batterie de tests qui sont choisis dans plusieurs domaines et qui permettent de... voir si l'enfant est dans les meilleures conditions pour aborder un CP l'année d'après. Dans le cas où il y aurait certaines lacunes, par exemple discrimination visuelle fine je ne prends qu'un exemple mais il y a toute une batterie par rapport au CP, ils essaient de faire un travail en amont suite à ces observations. Donc travail en amont, il peut y avoir intervention du psychologue, du réseau d'aides, des groupes de langage avec le maître E, des bilans psychologiques voire du travail avec les travailleurs sociaux auprès de la

famille, quand on voit vraiment des carences qui sont ressorties des observations et qu'une simple prise en charge du réseau ne suffit pas, qu'il y a tout un travail à faire y compris dans la famille... Donc je tiens beaucoup à ce travail d'observation qui permet de mettre en place des aides avant le CP, avant l'entrée dans la lecture. Et après le début de l'année, les autres tâches, ce sont les prises en charge, le maître E sait qui il prend, le maître G aussi, la psychologue aussi. Après il y a les signalements qui arrivent en cours d'année et qui sont dans d'autres sections que la grande section de maternelle, des signalements d'enfants qui n'ont pas encore été vus et "bilantés" en fin d'année (...) Et là il y a à nouveau un travail d'équipe (...). Un autre grand volet de leur travail ce sont les réunions de synthèse où ils décident des prises en charge. Pour la psychologue, je rajouterai des réunions de CCPE et pour l'ensemble aussi les rencontres avec les parents, puisque le réseau d'aide travaille avec les enfants, les enseignants et les parents.

Le maître E aussi ?

Le maître E aussi. Nous, on implique toujours les parents dans le projet.

Est-ce qu'il existe des évaluations de résultats de leur travail ?

Je n'ai eu qu'une levée de boucliers pour le moment... parce que je voulais essayer de voir quels étaient les enfants qui étaient pris en charge, non pas pour les évaluer en terme de "vous avez réussi, vous n'avez pas réussi" mais je voulais mettre en place une évaluation sur plusieurs années où on aurait fait la liste des enfants qui étaient pris, quand, comment, pendant combien de temps et on aurait essayé de voir sur quatre ou cinq ans... Est-ce que j'avais par exemple une amélioration des résultats à l'évaluation de CE2, de 6ème ?... Est-ce que les gamins malgré des prises en charge multiples regagnaient l'enseignement ordinaire ou au contraire étaient dirigés vers un enseignement adapté ?... Donc j'aurais aimé faire cette évaluation-là pour affiner peut-être les prises en charges, améliorer les actions. Parce qu'on peut avoir deux gamins qui étaient équivalents, l'un a réussi, l'autre non parce que peut-être dans le projet d'école on avait mis en place d'autres mesures, ce qu'une autre école n'avait pas fait... Enfin je pense que cette étude historique, cette projection dans le temps m'aurait permis d'évaluer notre action mais là je me suis heurté au refus des intéressés, notamment : "On va ficher les gamins". Alors si c'est moi qui les ai, je ne fiche pas les gamins. Mais pour le moment on va remettre en cause certaines catégories de personnes parce que c'est vrai qu'il n'y a pas d'évaluation, donc on ne sait pas à quoi ça sert de prendre des gamins en rééducation. Moi je suis persuadé que sur le petit canton rural que j'ai, si j'arrivais à faire déplacer mon maître G et à mettre toujours en équipe des aides appropriées, je suis sûr que je dois remonter le résultat de l'évaluation 6ème au collège mais là je n'ai pas été suivi.

Comment considérez-vous votre rôle au sein du RASED ?

Je vais être cru : c'est moi le patron... parce que je ne veux pas que le RASED soit autonome, je ne veux pas qu'il soit coupé des écoles. Je ne veux pas qu'il se sente seul non plus. Je culpabilise aussi parce que parfois je n'ai pas le temps de les réunir... En principe je les réunis régulièrement en plus des visites sur le terrain parce que comme tout est à petite échelle, deux, trois classes - la moyenne du département, ce sont des

écoles à trois classes - quand ils sont quelque part je vais toujours les saluer : "qu'est-ce que vous faites ? ça se passe bien ? Est-ce qu'on va se voir prochainement en CCPE ? Il y a toujours une présence et un échange sur le terrain. Il y a des réunions où on essaie de se définir un projet, des priorités. On part de leurs difficultés... Cette année on a mis au point des procédures de signalement et de prise en charge en faisant une sorte de cahier des charges que j'ai mis dans une circulaire de façon à éviter les effets de structure et à éviter que l'enseignant donne le gamin parce qu'il ne va plus en classe quand on a quelqu'un de spécialisé et éviter surtout les dérives. Mon rôle dans le réseau d'aides c'est d'éviter qu'il y ait des dérives notamment au niveau des maîtres E qui sont devenus dans certaines écoles pour des enseignants qui n'ont pas compris quel était le rôle du maître E, qui sont devenus le maître supplémentaire.. J'ai trouvé un maître E dans une école qui était devenu le maître de la BCD, l'accompagnateur pour les sorties ski, le maître qui dédouble une classe parce qu'ils sont nombreux donc en maths ils font faire les exercices... Contre ces dérives-là, j'ai demandé aux directeurs de m'adresser un bilan trimestriel des interventions des enseignants spécialisés. J'essaie de faire qu'il n'y ait pas ces abus mais c'est plutôt moi qui défends le réseau parce que... comment dire... certains membres du réseau ont été carrément agressés par certains enseignants et l'ont très mal vécu et ne se sont pas confiés, c'est moi qui ai dû le découvrir... Je tiens aussi à ce que les enseignants sachent que je suis derrière le réseau d'aides.

Quel volume horaire vous y consacrez annuellement ?

Au moins trois journées, une par trimestre plus toutes les rencontres... Et je suis disponible quand ils m'appellent... Pour quantifier, on va dire une heure par mois. Ils souhaitent des réunions... Je suis à l'écoute, par exemple les maîtres E de ma circonscription ont souhaité avoir une réunion d'échanges en début d'année, j'ai dit "d'accord mais c'est le conseiller pédagogique qui va venir avec vous", j'ai donné toutes les autorisations administratives, j'essaie d'être à l'écoute, ils savent qu'ils peuvent me rencontrer s'ils ont besoin. Pour le moment cela semble bien fonctionner... On est sur de petites échelles...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Absolument pas et je ne les ai pas eus en sortant d'ici.

La même chose pour la formation G ?

Encore moins...

Avez-vous une idée sur la formation théorique proposée pour l'une ou l'autre fonction ?

Non, on a eu quelques textes, que je relise s'il y a des bibliographies mais je ne les ai pas en tête... C'est moi qui vais vous en demander une, que je sache ce qu'est la rééducation... En d'autre terme je ne suis pas très satisfait, pour E et G je vais me former tout seul... Vous pourrez au moins écrire ça... (rires)

Est-ce que vous constatez une différence professionnelle perceptible entre enseignants E et G formés en stage et candidats libres ?

Je ne le vois pas pour les G parce que tous nos G sont passés par des centres de

formation. Par contre pour les E, les candidats libres j'étais pour, si en tant que représentant de l'administration, j'avais des postes tenus par des titulaires du CAPSAIS. Certains ont fait un travail considérable de maître E mais c'est quand-même du bricolage et puis, certains ont eu de la chance, ils sont tombés sur des sujets qu'ils avaient préparés, donc il y a des impasses qu'eux ne savent pas forcément... On n'a quand-même pas le même type de travail entre un professionnel formé maître E et quelqu'un qui l'a eu en candidat libre, bien que j'aie vu quelqu'un de brillant en candidat libre... Mais je crois que je suis tombé sur une exception parce que les autres que j'ai et qui l'ont eu en candidat libre, ils sont tombés sur ce qu'ils savaient ou ils se sont bien défendus le jour de l'examen mais je ne sens pas ce professionnel qui va mettre en place des remédiations et qui va comprendre pourquoi l'enfant n'a pas compris. Je me dis qu'il y a très peu de différence avec un maître de classe. Et j'ai un autre problème, c'est les anciens CAEI à qui on a filé des équivalences, alors là je ne vois pas la différence avec un instit lambda. Je suis quelqu'un qui tient vraiment à la formation.

Quels sont vos critères d'évaluation pour la partie pratique des CAPSAIS E ou G ?

Je n'en ai jamais fait passer... Je reprendrais donc... Une prise en charge de maître E elle est dans un projet global, il est un élément, un acteur d'un projet global. Donc déjà il y aurait à parler de ce projet global, parler des origines de la prise en charge, le travail qu'il peut y avoir avec les parents, avec les enseignants, l'enseignant de la classe... Je ne jugerais pas qu'un acte pédagogique. Après il y a l'acte pédagogique, la leçon qu'il met en oeuvre, où là normalement on doit avoir quelqu'un qui est plus pédagogue que le maître ordinaire. C'est de plus le pédagogue de l'erreur, donc lors de l'entretien il doit pouvoir discuter beaucoup plus longuement sur l'erreur qu'un maître ordinaire. Et puis c'est quelqu'un qui fait le va et vient permanent avec le maître de la classe comme une sorte de retour, qui sert d'évaluation à ce qu'il a fait. Il peut toujours évaluer les acquisitions de l'enfant à la fin de la séquence qu'il a menée mais il faut aussi qu'il regarde si dans la classe il y a d'autres améliorations qui se font.

Et pour le maître G ?

G... Je prends le texte, deux rééducations, deux dossiers. Là aussi, j'insiste sur tout le travail en équipe qui a eu lieu avant, l'origine de la prise en charge, sur replacer la séquence dans une historicité. Par rapport au dossier, ce qu'il note, les points positifs, les points négatifs, les changements qu'il a pu constater ou au contraire les problèmes qui se sont aggravés... Il y a tout un travail d'analyse de la séquence en liaison avec tout le travail qu'il a fait avant et surtout quelle est l'évaluation qu'il fait de son action, quel est le retour dans la classe, quel est son rapport avec le maître de la classe.. Le maître G qui n'est jamais dans l'école, qui ne change pas les enseignants, pour moi ce n'est pas un bon maître G, même s'il peut être très bon rééducateur, il manque quelque chose quand il n'y a pas ce retour vers la classe... En général on conclut les CAPSAIS de maître G là-dessus le retour en classe, les relations avec les enseignants, quelle évaluation...

Avez-vous un avis sur la qualité de la formation E ou G ?

Non, je dis que c'est mieux que d'être candidat libre ou mieux que d'avoir des maîtres E qui ne sont pas formés du tout... bien qu'un très bon prof d'école sortant, avec un bon bagage de psychopéda peut arriver à faire un bon maître E...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Après **évaluation** je vais commencer par **capacité à contester...** (rires) pas que le scolaire parce que le scolaire peut être qu'une apparence... donc la réussite scolaire ce serait former certes l'**écolier**, mais aussi l'homme, l'individu, le **citoyen**. La réussite scolaire c'est quand on a réussi tout cela parce qu'à la limite un enseignant dira qu'un gamin réussit parce qu'il est docile, il fait bien les exercices, mais ce n'est peut-être que du vernis social et un jour on va demander beaucoup plus dans le cursus éducatif et tout s'effondre... Le bon élève c'est justement celui qui a les capacités à bien fonctionner sur le mode de la pensée convergente mais aussi sur le mode de la pensée divergente, j'aime bien ceux qui rouspètent et qui argumentent naturellement... Et je rejoins aussi le citoyen, l'individu, on ne forme pas que des écoliers mais de **futurs travailleurs...**

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Je refuserai déjà à penser en pourcentage. C'est d'abord le travail d'une équipe où si vous voulez il y a des enseignants qui par rapport à des instructions officielles et des compétences à faire acquérir aux élèves essaient de mettre en oeuvre des séquences d'apprentissage et ça ne réussit pas pour certains élèves et dans ce cas on s'interroge... On essaie, puisque c'est la mission de l'école de leur apprendre un certain nombre de choses, donc les aides interviennent parallèlement quand il y a difficulté pour leur faire acquérir ce que la société attend de nous et qui est défini dans les instructions officielles. Mais c'est un processus global... La place, je refuse de voir si c'est 1/4 de ça, 3/4 de ça... C'est un processus qui est là et l'actualisation de ce processus va varier d'une année à l'autre, d'une population scolaire à l'autre, d'un groupe d'enseignant à l'autre, parce qu'on ne travaille pas de la même façon dans les écoles...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Paradoxal, contradictoire, on ne sait pas trop... On sent qu'il y a des gens qui veulent les attaquer... Par principe, s'ils sont trop à les attaquer, je serais de ceux qui les défendent... Je crois que les RASED, c'était une idée généreuse, cette idée de souplesse elle m'intéresse... Je crois qu'on a, nous, à montrer que les RASED ont leur rôle à jouer, qu'ils ont leur utilité - on rejoint l'évaluation dont vous parliez tout à l'heure - Je pense qu'ils peuvent arriver à triompher... Mais c'est vrai que je sens peser une certaine menace sur les réseaux d'aides à l'heure actuelle...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, je suis fatigué...

Une dernière question, facultative... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

C'est le syndrome des quatre murs. Quand on est dans des écoles, qu'on est enfermé les uns sur les autres, c'est toujours les mêmes discussions, c'est toujours notre petit monde. Alors j'avais envie d'avoir un espace beaucoup plus grand, c'est ce qui m'a fait inspecteur, l'autre raison, c'est la revanche sociale, je suis fils d'ouvrier... Et puis une collègue m'avait dit : "Tu n'as pas envie d'être IEN ?" C'est vrai que j'avais envie d'un espace plus grand, toujours dans l'éducation. Je croyais faire beaucoup de pédagogie en étant IEN, je ne suis pas déçu du voyage parce que... on en fait très peu et pourtant

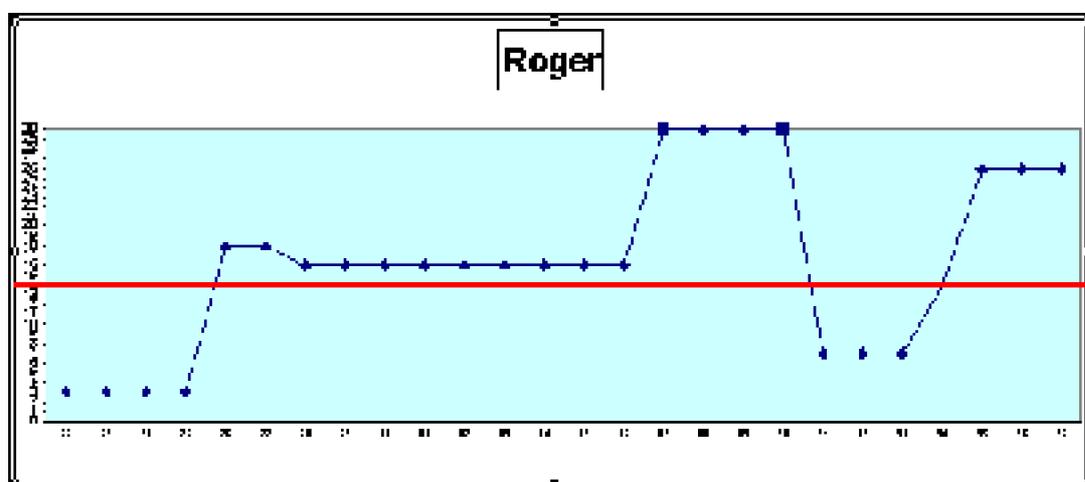
j'aimais ça. Donc sortir d'un petit espace, avoir son action d'enseignant à une échelle beaucoup plus grande et un espace de travail plus vaste parce que l'enfermement dans une école il faut supporter...

Entretien E15 Roger

Age : 47 ans

Profession : IEN AIS

Diplômes : Ingénieur maître en informatique et mathématiques appliquées à l'informatique (88), DU 3ème cycle Formateurs d'adultes (89), Maîtrise Sciences de l'Education (90)



Roger : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : centre de formation, salle très bruyante (à cause de la circulation extérieure)

Durée : 1 heure (ne voulait absolument pas dépasser cette durée à cause d'un autre rendez-vous)

La qualité de l'enregistrement laisse à désirer, la voix est souvent étouffée et les propos incompréhensibles.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec, fragilité, souffrance, apprentissages, remédiation.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque mot ?

Echec, c'est le mot le plus important. L'échec de l'élève vient de problèmes par rapport à des **apprentissages**. Tout le reste en découle.

Vous pouvez en dire plus ?

...

Est-ce que vous pouvez retrouver le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer et présenter brièvement la situation ?

C'était un enfant trisomique, il était à côté du fonctionnement du groupe, tout le temps à côté et le travail avec lui, c'était de le remettre dans la réalité du groupe. A chaque fois qu'on lui demandait de se remettre dans la réalité du groupe, il manifestait une certaine souffrance, il se repliait totalement sur lui. C'était une espèce de spirale sans fin pour le ramener dans le groupe puis le désinstaller de sa souffrance, puis le ramener dans le groupe etc...

Et qu'est-ce qui vous animait à ce moment-là ? Qu'est-ce que ça vous faisait ?

... ça m'agaçait. Profondément... ça allait de l'agacement à la pitié, le plaindre vraisemblablement.

Est-ce que vous pouvez retrouver un enseignant face à un enfant en difficulté ? Qu'est-ce qui se passait alors ?

Difficile...

En inspection par exemple...

... L'image des enseignants que je vois en IME par exemple, c'est des enseignants très souvent face à des enfants en difficulté... Mais c'est plutôt l'expression de leurs difficultés à eux, le fait de s'agiter beaucoup, de parler beaucoup, de bouger dans la classe. Je vois plus des enseignants en difficulté, eux, et le manifester que des enseignants en prise avec un enfant en difficulté en particulier. C'est l'image que j'ai, je ne sais pas si ma réponse peut vous convenir...

(...) Quels sont les cinq mots qu'évoque le sigle RASED, en dehors de la signification exclusive des lettres ?

Frais de déplacements... Discussion, échanges, concertation, projet.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Je me suis déjà bien expliqué là-dessus...

Vous pouvez préciser concertation et frais de déplacements ?

Discussion, échanges et concertation, c'est à propos des enfants en difficulté. On a l'espace pour discuter et échanger à leur sujet. Projet, c'est l'idée d'avancer ensemble dans la conduite d'un programme de travail commun concernant un enfant en difficulté. Donc, dit rapidement, c'est la prise en compte à plusieurs des difficultés d'un enfant dans la classe... Je rajouterai aussi **lisibilité**. En positif et en négatif. Le positif par exemple, c'est la réalisation d'une brochure d'information à destination de l'ensemble des élus... Le côté négatif des choses, c'est l'extrême confusion dont font preuve les personnels du réseau lorsqu'ils doivent expliquer et justifier leurs papiers, c'est-à-dire présenter par exemple un emploi du temps qui soit explicite, et revenir précisément sur leur activité pour légitimer avec un peu de rigueur leurs choix. Ils ne savent pas rendre compte de leur activité, ils se sentent mis en cause quand on les questionne.

Et frais de déplacements ?

Frais de déplacement, c'est pour évoquer le manque de moyens financiers et les

choix d'intervention liés parfois à cette réalité.

Comment concevez-vous votre rôle au sein du RASED ?

Central, déterminant, essentiel... (dit sur le ton de la plaisanterie). Je crois que j'effectue plutôt un travail de régulation du déroulement. Il y a un travail important d'aide à l'explicitation de la place et de l'activité de chacun à l'intérieur du réseau. C'est à la fois un travail de pilotage avec tout ce que ça a d'institutionnel et un travail d'aide à la conscientisation de la place et du rôle de chacun au sein des écoles.

Ce travail représente combien d'heures en volume horaire annuel ?

En temps de réunion avec les personnels ?

Oui...

21 heures, hors stages et écriture de textes... Avec le réseau de ma circonscription, pas les réseaux du département, que je vois aussi et avec lesquels je fais un autre travail.

Vous pouvez expliquer ?

Je rencontre tous les réseaux de mon département deux jours par an.

Vous êtes chargé d'une mission particulière ?

De la coordination de l'ensemble des réseaux, au nom de l'inspecteur d'Académie, comme conseiller technique de l'inspecteur d'Académie, c'est-à-dire que je rencontre l'ensemble des personnels des réseaux du département. J'ai demandé à remplir cette fonction.

C'est important ?

Très.

Je veux dire quelle importance accordez-vous à cette fonction-là ?

L'importance que l'on peut accorder au fait de s'accorder au niveau départemental sur une politique et une idée de protection scolaire... ça me paraît capital.

Pouvez-vous raconter brièvement la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

La dernière inspection, c'est celle d'un maître E, de formation assez récente, maître E qui fait un peu référence dans la circonscription, pour lequel j'ai de la considération à travers différents points : le travail différencié, le discours sur les enfants... Je l'ai vu avec un groupe de cinq à six élèves en début d'année dans un travail d'explicitation des représentations par rapport à l'acte de lire. Il a agi à la demande des collègues : si l'enfant a besoin d'une aide est-ce qu'il n'a pas besoin de telle chose ? Est-ce qu'on peut traiter ça en classe ? Est-ce moi qui dois le prendre en charge ? De quelle façon ? Une fois l'indication posée, sa première tâche a été de montrer, d'expliciter leur représentation de l'acte de lire, et puis c'est très, très important... (incompréhensible) il a favorisé l'aide à la compréhension par le développement de stratégies cognitives (incompréhensible)...

Avez-vous d'autres souvenirs d'inspections de maîtres spécialisés ?

Davantage en établissement spécialisé, donc c'est différent.

S'ils sont E ou G, dans ce cadre-là, vous pouvez présenter une autre inspection...

Oui, je le regrette, on a beaucoup d'enseignants spécialisés option E en établissement spécialisé donc ils font un travail à forte composante pédagogique.

Vous pouvez en raconter une dans le détail d'une activité particulière ?

Dans le détail non, mais l'impression que j'ai en général en visitant, j'ai l'impression que les enseignants en établissement spécialisé ont bien oublié les préoccupations d'un maître de classe ordinaire plus encore que les maîtres de réseau qui s'y raccrochent d'une certaine façon et qui sont très, très, très loin des contenus qui permettent de rassembler des enfants d'une même catégorie d'âge à un moment donné dans leur scolarité. Donc ils font trop peu de scolaire, ils sont trop loin du scolaire, ils sont trop souvent hors du pédagogique, avec des supports de mauvaise qualité, des contenus mal identifiés, ils ne sont pas assez scolaires - ceux que j'ai vus - c'est le reproche que je peux leur faire.

Est-ce que vous avez le souvenir d'inspection de maîtres G ?

Non, je n'ai pas... la dernière inspection, ce n'était pas... je n'étais pas suffisamment outillé pour conduire une inspection... (incompréhensible)

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pédagogie, cognition, stratégie, réussite, équipe.

Est-ce que vous pouvez développer ?

Je verrais deux termes importants : **stratégies** parce que c'est du côté de l'élève de l'aide à la compréhension de ses fonctionnements et **équipe** parce que le maître E c'est vraiment l'interface entre le fonctionnement des équipes de maîtres de cycle et le fonctionnement de l'équipe du RASED. C'est celui qui est le plus proche des deux équipes.

Par rapport à ce que vous avez vu comment pouvez-vous définir le travail de maître E ?

Par rapport à ce que je vois et par rapport à ce que je sais aussi... La mission du maître E ? L'aide à la compréhension du fonctionnement de l'individu, plus sur le registre des stratégies cognitives, du fonctionnement cognitif de l'individu, avec les supports de son choix, pas obligatoirement proches du fonctionnement de la classe.

Quelles différences voyez-vous entre le maître E et le maître de la classe ?

Très certainement les supports, les lieux, le recours à des évaluations, plus systématiques, plus pointues par rapport à ce que fait le maître de la classe, une place plus privilégiée qu'en classe donnée au temps d'explicitation.

Est-ce qu'il y a des ressemblances ?

Certainement, on pourrait même aller jusqu'à des objectifs partagés sur le plan didactique. Le maître E est un maître qui a un souci pédagogique, objectifs pédagogiques, compétences à atteindre dans certains domaines disciplinaires pour tel ou tel enfant...

Je vais vous demander les cinq mots qu'évoque pour vous le maître G...

Ecoute, liberté, création, réussite... isolement.

Vous pouvez expliquer...

Je prendrais les deux derniers qui me semblent les plus pertinents : **réussite** parce qu'un certain nombre d'enfants arrivent à réussir assez vite et assez fort grâce au maître G, j'ai pu le constater, oui assez vite et assez fort. Et puis **isolement** parce que je crois que ce sont les maîtres G qui sont... pas les moins reconnus, ils sont bien reconnus... mais les moins faciles à accepter par une équipe... peut-être parce que justement ils ne travaillent pas de la même façon que les enseignants.

Et le travail du maître G vous le définiriez comment ?

On va dire que le maître E, mais c'est très classique comme définition, s'adresse à un élève, le maître G à un enfant. Ce que je demanderais au maître G c'est d'organiser deux choses : de garantir aux enfants un espace où l'on puisse être écouté et un espace où on puisse créer, pour à un moment donné, être capable de mieux réinvestir le métier d'élève... ça me paraît essentiel... Ce qui me permet de défendre la place du maître E c'est qu'il tient à l'école, il en fait partie et qu'il institue un espace, le seul espace où l'on puisse parler et agir en toute liberté.

Maître E ?

Maître G pardon. Non le maître E, c'est un vilain mais qui est très gentil et qui va permettre à un élève de supporter son enseignant dans sa classe et de réussir... Maître G, c'est un gentil.

Quelles sont les différences entre les deux types d'aide, apportées par le maître E et par le maître G ?

Je l'ai déjà dit. Il faut préciser ? Je vais essayer de le redire autrement. Le maître G fait davantage appel à tout ce qui est expression et création en dehors de l'obsession du cursus scolaire alors que l'objectif du maître E, c'est de rester au plus près du cursus scolaire tout en employant d'autres façons de travailler que le maître de la classe.

Est-ce qu'il y a des différences de public ou de "clientèle" entre maîtres E et G ?

Dans l'ensemble de la circonscription, les maîtres G prennent en charge des élèves reconnus comme plus difficiles, plus du côté des troubles de comportement, que les maîtres E qui sont plus sur des difficultés pédagogiques, des situations de non réussite.

Est-ce que le critère d'âge intervient ?

Les maîtres G prennent plutôt les enfants plus jeunes et ils répondent aussi à des besoins du cycle 3 prioritairement. Donc à la fois les plus jeunes et les plus âgés. (incompréhensible). Les maîtres E travaillent massivement sur le cycle 2.

Est-ce qu'il y a des ressemblances entre les deux conceptions d'aides spécialisées E et G ?

... D'une façon générale sans doute, la préoccupation de permettre la réussite d'un certain nombre d'apprentissages, je resterais sur ce plan général.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

Il me semble important qu'il existe à l'école des professionnels qui travaillent sur autre

chose que du pédagogique. En dehors du champ purement psychologique tenu par le psychologue scolaire. Donc il y a place à l'école pour des activités plus distanciées par rapport à tout ce qui est pédagogique.

Est-ce qu'il y a un type d'aide, E ou G, qui vous semble jouer un plus grand rôle ?

Tout dépend... Pour répondre rapidement en terme quantitatif, c'est l'aide E qui joue le plus grand rôle. En qualitatif pour moi, c'est l'aide G.

Est-ce qu'on pourrait imaginer une fonction qui allie les deux types d'aide ?

Pas à mon sens.

Vous pouvez expliquer pourquoi ?

Parce que ce ne sont pas les mêmes références. Le maître E, c'est quelqu'un qui à tout moment doit pouvoir repréciser ce qui est du domaine de la pédagogie ordinaire. À tout moment. Et donc être tout à fait au fait de la pédagogie conduite en classe, des supports utilisés, de ce qui se passe réellement en classe. Le maître G est quelqu'un qui presque nécessairement doit oublier ou prendre de la distance par rapport à ce qui se passe en classe sur le plan pédagogique... Moi, je le vois bien comme deux professions, deux travaux, deux approches de l'enfant répondant à deux catégories de difficultés.

Est-ce qu'il existe des glissements de pratique entre E et G ?

... Pas vraiment. Je n'en ai pas constaté dans la circonscription. Chacun est bien dans sa fonction. Dans la circonscription dont j'ai la charge et dans le département, on a des maîtres G qui sont vraiment des maîtres G, qui sont bien dans la corporation, qui participent à des réunions, avec leur vocabulaire... Je ne leur reproche rien, j'en suis très heureux. Et les maîtres E sont soit des anciens CAEI DI - donc ce sont des maîtres spécialisés qui sont restés très maîtres de classe, c'est-à-dire quand ils sont en classe d'adaptation, ils sont très, très bien d'avoir une classe toute l'année - soit des maîtres E "nouvelle vague" qui ont des formations très récentes, trois ans, quatre ans, donc des formations qui traitent des stratégies, de l'acte d'apprendre, des mécanismes de cognition etc., donc il n'y a pas de confusion... il n'y a pas de maître E qui développent le syndrome du maître G et qui se mettent à prendre des enfants tout seul, non.

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le réseau ?

Dans la circonscription, il y a une première période où il ne conduit pas un programme d'aides spécialisées... C'est en gros les quatre à cinq semaines du début de l'année. Dans cette période-là, c'est le réajustement du projet annuel de fonctionnement du réseau et l'analyse du fonctionnement dans chacune des écoles... ça c'est la période de concertation de début d'année. Ensuite le réseau déroule un certain nombre de programmes d'aides pendant l'année, en gros un programme d'aides entre la période et le trimestre. Le réseau conduit trois programmes d'aides spécialisées qui sont suivis par tous les membres du réseau... ça c'est surtout pour les aides à dominante pédagogique. Les aides des maîtres G - là il y a une différence entre les deux - s'inscrivent soit dans des durées plus longues, soit dans des durées très courtes. Dans le déroulement des aides, on voit une différence importante apparaître selon les types d'aide. Trois programmes d'aides, entre chaque programme d'aide, une nouvelle période d'analyse et de concertation, ce qui ne veut pas dire qu'un certain nombre d'aides ne continue pas,

mais celles-ci sont minimales pour les maîtres spécialisés à dominante pédagogique, beaucoup plus importantes pour les maîtres spécialisés à dominante rééducative, entrecoupées des réunions de concertations et bien sûr de synthèse. Donc concertations générales, réunions de synthèse régulières, concertation à la fin de chaque période et programme d'aides appropriées.

Vous ne parlez pas des rencontres avec les familles. Qu'existe-t-il à ce niveau ?

Il n'y a pas de réunions systématiques avec les familles : projection d'une vidéo, informations etc. Il y a des communications écrites... ça c'est quelque chose qui se prépare pendant les concertations de début ou de fin d'année, quand il faut faire la régulation, il y a une analyse du fonctionnement du réseau à partir des indicateurs du tableau de bord, donc il y a une communication écrite systématique, il y a un petit livret pour chaque enseignant. La rencontre avec les familles se fait dans le cadre du projet d'aide individualisé mis en place au cas par cas en fonction des prises en charge. C'est toujours un membre du réseau qui en est chargé, de préférence celui qui suit l'enfant. Les maîtres E rencontrent les familles à l'égal des maîtres G.

A votre avis le système d'aide, tel qu'il existe aujourd'hui, est-il satisfaisant ?

Plutôt oui.

Vous dites "plutôt oui". Quelles pourraient être alors les mesures qui l'amélioreraient ?

Renforcer les dispositifs, mais c'est trop facile à dire. Les piloter mieux et on va dire installer mieux les personnels... aider mieux les personnels à réfléchir sur leurs pratiques, ce qui en gros veut dire que les IEN ne font pas leur travail et il faut peut-être qu'ils le fassent mieux et plus intelligemment et ce n'est pas facile.

Pourrait-il y avoir encore d'autres mesures à prendre ?

... Les groupes d'analyse de pratique... ça me paraît bien utile et bien intéressant.

Est-ce que ça existe déjà ?

Les interventions de professionnels spécialisés avec les personnels spécialisés du département, oui mais ça ne va pas très loin et ce n'est pas fait de façon suivie et régulière ni approfondie...

Pouvez-vous donner des exemples de documents retraçant l'ensemble du travail du RASED (envisagé ou effectif), transmis à l'IEN ?

Si cela vous intéresse un tableau presque mathématique de suivi des aides et la brochure départementale de référence sur le fonctionnement des réseaux, c'est-à-dire le cadre de travail départemental... ça va de la représentation pour l'ensemble du département de : "Qu'est-ce que c'est qu'un réseau ? Que fait chacun des enseignants spécialisés" jusqu'à : "Quels sont les indicateurs départementaux qui permettent de légitimer l'intervention d'un réseau dans tel territoire ?"

En ce qui concerne les départs en stage de préparation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats ?

... ça dépend des secteurs géographiques, ça n'est pas à l'ancienneté, l'appréciation de la qualité pédagogique des candidats rentre en ligne de compte. Par exemple pour ma

part depuis que je suis dans ce département, je défends l'idée que les maîtres qui partent en formation G, parce qu'il n'en partait plus, ont tout à gagner à être déjà spécialisés. Je ne suis pas contre les sur spécialisations des enseignants et particulièrement pour les maîtres G. Il y a bien apparemment un plus de pratique professionnelle de leur côté... On ne laisse pas partir un maître qui serait dans sa deuxième année et qui n'aurait aucune connaissance de l'enseignement spécialisé. Pour les maîtres E, c'est un peu différent. Ceux qu'on laisse partir sont des personnels (incompréhensible)

Existe-t-il une différence professionnelle perceptible entre enseignants E formés en stage et candidats libres ? Si oui laquelle ?

Oui, la formation apporte une meilleure capacité à résister aux demandes de l'école en terme de prise en charge ou de soutien par exemple et à bien dire pourquoi, à bien le faire comprendre.

Et pour les G ?

Pour les G, la différence elle se voit bien entre les G qui reviennent actuellement et anciens rééducateurs de type RPP, RPM, crispés sur leurs spécificités, sur une approche étroite des supports utilisés, (...) beaucoup plus attachés aussi à un espace spécifique, avec un certain type de matériel nécessaire à chacune des voies. Les maîtres G semblent à l'intérieur de la spécialité actuellement formée beaucoup plus polyvalents, plus souples, moins raides quant à leurs orientations. C'est plutôt une qualité. La formation G actuelle, notamment sur Bordeaux, donne des "produits de bonne qualité"...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Et de la formation G ?

Non plus.

Vous en avez une idée ?

...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... Collège, satisfaction... compréhension... compétences, connaissances.

Pouvez-vous les expliquer davantage ?

Collège, c'est la possibilité de poursuivre des études générales. Il y a déjà un premier niveau de réussite par rapport à l'école élémentaire avec la **satisfaction** d'avoir franchi un degré. Je n'ai pas grand-chose à mettre derrière ce concept de réussite à l'école. Troisième mot... Pour réussir, il faut bien comprendre quelles sont les exigences de l'école et il faut comprendre un certain nombre de concepts. C'est sans doute la notion de **compréhension** qui est la plus importante. Les **connaissances**, les **compétences** en découlent. (incompréhensible)

(rires) Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Radieux.

(rires) C'est-à-dire ?

Est-ce qu'ils vont continuer à exister en l'état, avec la trinité psychologue, maître E, maître G... ? Moi à mon sentiment, les problèmes de l'adaptation et de l'intégration scolaire, le bout par lequel il faut les prendre, c'est le bout de l'intégration. Donc bien préciser les modalités de l'intégration, qu'elle soit individuelle ou collective dans les CLIS, contribue à mieux définir le rôle des RASED, et mieux définir le rôle des RASED contribue à mieux redéfinir le fonctionnement des cycles. Les RASED, je les vois toujours à leur place, dans une place plus importante par rapport à l'action des CLIS, c'est-à-dire que les RASED ont à prendre tous les élèves, tous ceux que les CLIS ne prennent pas comme handicapés, mais uniquement tous ceux qui ne peuvent pas être pris en charge par les maîtres normalement travaillant en cycle. Il faut remettre les RASED à leur place. Je crois vraiment que le nombre de maîtres en RASED diminuera quand les cycles fonctionneront parfaitement. Comme ce n'est pas demain la veille ils ont encore un bel avenir devant eux... Politiquement, à mon sentiment, on verra se développer le nombre de maîtres E au détriment des maîtres G.

Oui, pour quelle raison selon vous ?

Parce que les Inspecteurs de l'Education Nationale d'un côté, les maîtres non spécialisés de l'autre sont très demandeurs de maîtres E parce que c'est eux qui se tapent le boulot. Ils achètent beaucoup plus facilement la paix sociale que les maîtres G. Les maîtres E sont utiles... pour acheter la paix sociale des écoles donc pour gommer les difficultés, mais les gommer ça ne veut pas dire les résoudre... alors que les maîtres G, à mon sentiment, qui font un travail plus important, moins dans l'artifice et dans l'image, on peut s'en passer plus facilement. Ils n'achètent pas la paix sociale quand ils ne déclenchent pas la guerre...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Il serait intéressant sur un plan très technique qu'on soit aidé, soit par des réflexions de terrain du personnel soit par le ministère ou par la centrale, pour évaluer par rapport à un certain nombre d'indicateurs standards, l'impact des réseaux. Donc il serait important d'inscrire les dispositifs d'aides spécialisées dans une évaluation systématique et outillée et pour chacun des acteurs... ça me paraîtrait très intéressant, on serait tous beaucoup plus à l'aise, et les professionnels de terrain et les directeurs d'école etc. Très souvent aujourd'hui on dit "on arrête"... ça me semblerait intéressant de ne pas prendre de décisions impulsives ou hâtives (incompréhensible)

Une dernière question, facultative... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

C'est une question que je me pose beaucoup en ce moment. Je crois que j'avais l'impression que je pourrais plus facilement agir au sein du système éducatif en étant un inspecteur qu'en occupant chacune des fonctions dont je viens de vous parler précédemment... J'avais l'idée que je pourrais davantage faire avancer le système, davantage contribuer au bon fonctionnement du système éducatif...

Quelles sont vos conclusions aujourd'hui ?

Actuellement je ne pense pas que ce soit... ça ne permet pas de travailler vraiment

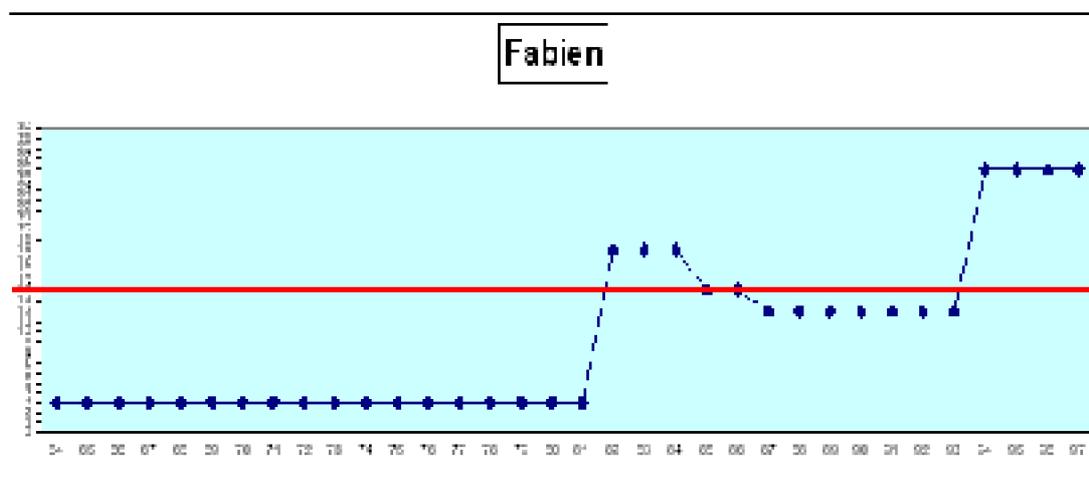
dans ce sens. Mais une amie m'a dit tout à fait justement : "Pour être enchanté, il faut être désenchanté..." Voilà, je suis dans une phase de désenchantement avant de devenir enchanté...

Entretien E16 Fabien

Age : 54 ans

Profession : IEN Chargé de mission/IA/IG

Diplômes : Baccalauréat



Fabien : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h 5mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Rejet, souffrance, angoisse par rapport à la famille, facilité par rapport à l'école et puis leitmotiv sur le plan politique...

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Rejet et souffrance, je dirais que c'est par rapport à l'enfant, le sentiment qu'il doit certainement vivre... un sentiment d'exclusion encore que l'exclusion peut être bien vécue : les enfants gitans ne sont pas exclus parce qu'ils sont gitans... par contre d'autres peuvent se sentir exclus, parce qu'ils sont rejetés, parce qu'ils ne réussissent pas... ils sont dans un autre cadre... **Angoisse** par rapport aux familles... c'est un devenir... je ne pense pas que l'enfant l'ait déjà, ça peut arriver mais c'est par rapport aux familles que j'ai utilisé ce terme... **Facilité** par rapport à l'école parce que c'est une histoire... l'enfant en difficulté, c'est la sauvegarde de la démarche pédagogique... la réponse est ailleurs... Et puis j'ai dit **leitmotiv** par rapport au public de l'enfance en difficulté, c'est quelque chose que l'on utilise facilement et sans vraie réponse...

Est-ce que vous pouvez rechercher le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et est-ce que vous pouvez expliquer ce qui se passait...

C'est quand-même très loin ce que vous me demandez là... ça fait vingt ans... (rires)...

En tant qu'IEN dans le cadre de vos inspections...

Oui... je peux retrouver des enfants en difficulté...

Et vous pouvez présenter brièvement une situation ?

Oui... Si vous voulez, je vais vous en citer un... qui d'ailleurs s'est tué me semble-t-il... Des enfants pas préparés à une culture d'école, dont le milieu familial secrétait une forme de violence et que l'école n'a pas su comprendre... ou ne peut pas comprendre... Après tout je ne veux pas renvoyer la faute à l'école... Des enfants qui très tôt apparaissent comme repérés, étiquetés et marginalisés et qui font un parcours scolaire abominable... un enfant en difficulté...

Et par rapport à cet enfant, quelles étaient les émotions qui vous animaient face à lui?

Les émotions ? Des émotions d'instituteur... c'est-à-dire à la fois : "Qu'est-ce que je peux faire pour lui ?" et puis : "Quand est-ce qu'il arrêtera de faire front contre moi ? C'est ça... Vous avez toujours cette balance entre une lutte de classe, le hic quand il perturbe, vous le comprenez mais vous n'arrivez pas : un toujours à l'assumer parfois ça peut être difficile et là c'était difficile - deux vous vous dites le soir "pauvre gosse" et trois toute la journée vous dites "ce n'est pas possible"...

Est-ce que vous pouvez présenter une action qui avait été conduite pour améliorer la situation ?

Non.

Maintenant je vais vous demander de retrouver un enseignant que vous avez eu l'occasion de rencontrer, face à un enfant en difficulté dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Et comment réagissait-il ?

C'est de l'introspection que vous faites là... Un enseignant face à un enfant en difficulté... Je ne vois pas d'image là-dessus... Parce que d'abord vous savez entre enseignants, on ne sait pas ce qui se passe chez l'autre... dans la classe de l'autre... C'est un fait qui est encore présent, commun aujourd'hui.. Ce qui se passe dans les classes, nul ne le sait... Alors ce que vous pouvez avoir, c'est parfois de vagues souvenirs, des discussions de récréation...

Je pensais à votre position d'inspecteur... lors d'une inspection... Avez-vous été témoin de choses particulières ?...

Oui, je vais vous en raconter une brève... Un jour, j'inspecte et puis, je vois dans une classe un enfant "à part". Je me dis : "Qu'est-ce qu'il fait là celui-là ? Pourquoi est-il à part ?". On me répond : "Oh, c'est un enfant de forain... d'habitude ils sont deux mais son acolyte aujourd'hui n'est pas là"... C'est vraiment l'exemple le plus noir... D'ailleurs je l'ai mis sur le rapport d'inspection... et on en a parlé cinq minutes... C'est l'exemple le plus noir, un peu violent peut-être... Ce sont des choses qui existent. Mais... généralement

l'école a par rapport aux élèves en difficulté une sorte de tolérance dans la mesure où ils ne posent pas de problèmes à l'école... C'est simple... Et on voit bien en commission d'éducation spéciale, en CCPE ou autre chose, on voit bien que les élèves en difficulté qui surgissent sont des élèves qui se remarquent par leur comportement et j'ai pu m'apercevoir parfois et ça pose toujours un problème... que... on présentait en CCPE à l'âge de douze ans, un gamin ou une gamine pour la SES et la CCPE n'en avait encore jamais entendu parler... Pourquoi, parce qu'il ne posait pas de problèmes...

Quels sont les sentiments qui animent majoritairement les enseignants dans ces cas-là ?

Peut-être... parfois le sentiment que "ne pas réussir à l'école" n'est pas "échouer à l'école"... je ne dirais pas le droit à la non réussite mais le droit à ne pas atteindre la perfection ou la compétence scolaire attendue... il peut y avoir cela... je ne dirais pas de l'indifférence, je dirais une tolérance... qui est une tolérance historique... Tout le monde n'a pas toujours réussi à l'école et la non réussite aujourd'hui se transforme en échec du fait d'une situation économique et sociale... Mais quand-même il n'y a encore pas tellement longtemps, la non réussite à l'école n'enclenchait pas une non insertion sociale et professionnelle... Et puis pour finir les enseignants commencent à réaliser et tout le monde réalise que même la réussite scolaire ne conduit pas forcément à l'insertion sociale et professionnelle... Combien de diplômés sont au chômage ?... Donc je dirais plutôt une tolérance par rapport à certains enfants à condition qu'ils ne posent pas de problèmes de comportement c'est-à-dire que leur échec ou leur non réussite ne soit pas la... convergence de problèmes familiaux, de problèmes d'accueil, de problèmes de vie dans l'école... le dernier de la classe n'est pas forcément un problème et puis il en faut un...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

D'abord c'est un mot que je n'emploie jamais, ni RASED, ni RAS. Jamais. Que je n'écris jamais. Je me suis toujours refusé à utiliser ce mot, ce sigle. On a beaucoup discuté quand on a créé les réseaux, j'ai participé à la commission de création des réseaux d'aide... On a beaucoup discuté sur les termes qu'on allait utiliser et en pensant comment ça allait pouvoir se décliner en terme de sigle. On avait trouvé une expression, je ne sais plus exactement laquelle, qui faisait comme sigle RADAR. Je me souviens avoir dit moi-même que radar, ce n'était pas vraiment... judicieux. Donc on a fini avec quelque chose qui s'est décliné en RASED... RASED, qu'est-ce que cela peut signifier ? **Dynamique... insertion... équipe...** il en faut encore deux... j'allais dire **marginalité** mais ça ne va pas avec insertion pourtant je crois que les deux mots peuvent se balancer... Et puis j'ajouterais un terme volontiers... pas d'espoir mais de souhait... **expertise**.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Dynamique... une dynamique d'institution qui, face à une situation, essaie de modifier les choses... **Insertion**, vous saisissez tout de suite le terme, par rapport au GAPP, c'était une volonté et une nécessité d'insertion... Ensuite, j'ai dit **équipe**... Je crois que le RASED si on en reste au mot, a comme sens de créer une équipe et quand je dis équipe, c'est non seulement l'équipe du réseau lui-même mais l'équipe d'école etc... ça rejoint d'ailleurs insertion, c'est même une condition de l'insertion... **Marginalité**... parce

que tout compte fait tout personnel spécialisé, et ce n'est pas forcément le personnel du réseau, tout personnel spécialisé n'est plus un instituteur ordinaire... Il se retrouve toujours quelque part en marge par son regard, sa lecture des problèmes, son approche par le traitement qu'il apporte... Je crois qu'il y a là une finalité inhérente, on peut dire marginalité, si... il y a de cet aspect là... Et le dernier mot, **expertise**... Je crois que c'est une attente... C'est un souhait de l'institution et aussi une attente de l'école...

Est-ce que vous pouvez raconter vos dernières inspections de maîtres spécialisés, si ce n'est pas trop loin pour vous ?

C'est trop loin...

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Maître E... Là aussi je dirais que je **n'aime pas** l'expression "maître E" mais on n'en a pas d'autre... **diversité... dispersion... demande... problème**... Vous allez me demander d'expliquer... Diversité des rôles, des missions des tâches... dispersion

Vous pouvez préciser cette diversité de rôles et de tâches ?

Ne serait-ce que par rapport à la typologie des structures, la typologie de classes où ils peuvent être... Puisqu'on a encore les classes de perfectionnement, les CLIS, les classes d'adaptation, les regroupements d'adaptation et certainement que dans des lieux divers on en a inventé d'autres... On trouve parfois soutien d'intégration... Donc une diversité et une dispersion à cause de cette diversité... On attend tout de lui... une dispersion, je ne suis pas sûr que le maître E arrive toujours à trouver le sens de leur rôle dans l'école peut-être à cause de cette diversité d'ailleurs qui bien entendu rejaille sur la formation, qui est complexe... La demande de l'école par rapport au maître E est une vraie demande, c'est SOS, c'est la roue de secours, c'est le recours... La demande, on le voit bien dans les cartes scolaires, et ainsi de suite, on voit bien ce qui se passe aujourd'hui, le maître E est le maître demandé. A mon avis c'est un petit peu... une démarche sécuritaire... Je ne pense pas que le maître E puisse répondre par sa simple présence et son action, bien entendu, à tous les problèmes qui peuvent se poser... Personne ne pourra répondre à tous les problèmes... Voilà pour le maître E.

Est-ce que vous pouvez définir son travail ?

Vous le savez, c'est le maître chargé des aides à dominante pédagogique. Lorsque le texte a été conçu, il faut quand même remonter dans les années 89 /90, le maître E était un maître qui se situait au niveau essentiellement du non apprentissage de la lecture... C'est-à-dire le maître qui apporte le coup de pouce, la technicité particulière par rapport à certains enfants, à certaines difficultés ou le cadre nécessaire pour certains enfants à un apprentissage... C'était cela, c'est pour cela que j'ai parlé de dispersion parce qu'on en n'est plus toujours là d'ailleurs, on est rentré dans le cadre de maîtres qui sont un peu des maîtres de soutien, etc... les gammes offertes sont très différentes... Donc pour moi le maître E, c'est toujours dans mon esprit, mais j'ai beaucoup vieilli et je n'ai pas suivi les choses de très près, le maître qui donne le coup de pouce pour éviter qu'un enfant ne rentre en échec par rapport aux apprentissages...

Est-ce que vous pouvez faire une distinction entre ce maître E et le maître de la classe ?

Le maître E d'abord a une formation particulière, j'espère qu'elle lui sert à quelque chose, qu'elle lui donne une plus grande lisibilité de la difficulté de l'enfant... Ensuite sur le contexte de fonctionnement a priori avec des variations qui ne sont pas seulement saisonnières, le contexte de fonctionnement lui permet des démarches plus différenciées et plus précises - et puis sa formation aussi -... et de créer un environnement différent pour les apprentissages : le petit groupe, l'intervention, la discussion ou le débat, l'échange qui est plus facile en petit groupe qu'en classe classique, ordinaire... Tout cela permet à mon sens de compléter ou de différencier l'action du maître de la classe...

Est-ce qu'il y a des points de ressemblance ?

Le maître E est d'abord un maître... (rires)...

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

(rires)...

Vous avez toute liberté...

Il y a longtemps que je n'en ai pas vu... C'est vrai, il y a tout de même huit ans que j'ai quitté ma circonscription, donc les images que j'ai sont des images qui ont certainement évolué... Après ce qui me reste, ce sont des échanges que j'ai avec les uns ou les autres parce que ça m'arrive quand même... Mais quand on a des échanges de ce type, on parle toujours de cas extrêmes, de situations particulières et le trait s'en trouve toujours forcé... On ne s'attarde jamais sur ce qui va bien, sur ce qui fonctionne bien... On vous cite toujours l'extrême et parmi les maîtres G, on peut sans doute en citer pas mal, le rapport de l'Inspection Générale en cite aussi sans doute quelques unes... Donc voilà... Par rapport aux maîtres G, ce que je pourrais vous dire et je vais entrer dans le versant négatif, en ayant pris cette précaution au préalable... **Marginalité... Manque de sens institutionnel... Suicidaire...**

Vous pouvez expliquer ?

Marginalité, encore ce sont des images, parce que les maîtres G ou ce que j'en entends n'ont pas réussi à passer du GAPP au réseau et à s'inscrire... Je vous ai dit tout à l'heure que les maîtres spécialisés avaient tous une certaine marginalité de par leur action, de par leur formation... Mais là, c'est... de par leurs conceptions et de leur... j'allais dire égocentrisme, non pas égocentrisme, de leur image de leur fonction... Ils n'arrivent pas à se situer dans l'institution... En deux je vous ai dit ?

Manque de sens institutionnel

Oui, on peut le voir un peu moins aujourd'hui mais enfin ça doit encore exister... On l'a vu énormément dans les débats des années 92 par rapport au texte, au paragraphe de Jospin dans son introduction, que vous connaissez sans doute... où un corps, pas un corps parce que ce n'est pas un corps mais une typologie de personnel a voulu en venir à définir sa mission par rapport à l'institution et encore le débat sur la place, sur la définition de la rééducation existe toujours... où on a donc des personnels qui veulent définir leur propre mission, leur propre champ de compétence, leur propre champ d'intervention, indépendamment de ce que peut souhaiter, à tort ou à raison d'ailleurs, l'institution... Et enfin suicidaire parce que tout ça va finir à la perte, à la disparition des maîtres G...

Comment pourriez-vous définir la fonction de maître G... telle que vous la voyez ?

Je dirais que le maître G, et c'est peut-être là un des problèmes, parfois, pas toujours, a une fonction dans une institution... et avec une mission terminale qui est la réussite des élèves... Et quand je dis réussite des élèves, c'est-à-dire une réussite qui est scolaire. Donc, ça c'est l'objectif de tout un chacun et la finalité de notre mission d'enseignant quelle que soit notre fonction. Donc, il est au moins cela. Mais cette réussite scolaire peut passer par différentes étapes et il y a des enfants pour qui l'entrée, et je vous en ai cité un tout à l'heure, l'entrée dans l'école, l'entrée dans les apprentissages nécessite des médiations... Des médiations qui ne sont pas dans l'ordre de la description des divers types d'apprentissages scolaires ou de leur construction, qui peuvent être comportementales, qui peuvent être l'estime de soi, qui peuvent être ceci ou cela mais qui ont quand-même comme finalité la réussite scolaire, ce qui nous différencie d'ailleurs d'un CMPP. Le CMPP, la réussite scolaire, ce n'est pas son problème...

Est-ce qu'il y a des différences de "clientèle" ou de public suivi préférentiellement par les maîtres E ou les maîtres G ?

Oh... Je le souhaite parce que sinon, on n'a plus besoin que d'un seul maître... Unifions les formations ! Je crois que je vous ai déjà répondu à l'instant... Oui, il y a une différence de public... Il y a peut-être des différences en terme de niveau d'âge d'intervention... Pour moi, le maître G est un maître qui doit intervenir plus tôt qu'il ne l'a fait historiquement... Plus tôt... Le maître E dans la perspective de 89/90 est celui qui aide l'enfant à entrer dans les apprentissages premiers en terme qu'apprentissages, pour entrer dans les apprentissages certains ont besoin d'être un peu guidés, d'être un peu cadrés, d'être un peu... je ne vais pas dire "formatés" (rires)... mais vous comprenez mon expression... certains ont besoin de peut-être d'investir et de comprendre le cadre de l'école... Pour beaucoup d'enfants, ça se fait naturellement, pour d'autres c'est un petit peu plus difficile... Donc les différences entre le maître E et le maître G, d'abord il y a une différence de la définition de leur mission : "aide à dominante pédagogique", "aide à dominante rééducative"... Personnellement j'y verrais volontiers une différence dans les niveaux d'âge d'intervention... Je ne vois pas un maître E intervenir en moyenne section maternelle... et j'y vois très bien un maître G.

Est-ce que vous voyez des ressemblances entre le travail du maître E et celui du maître G ?

... ça dépend de leur situation professionnelle... Si vous avez un maître E en regroupement d'adaptation, les ressemblances sont évidentes, parce que la mise en oeuvre de projets avec des partenaires est évidentes... Le fait d'intervenir sur des enfants qui ne sont pas vos élèves, ça, ça implique un certain nombre de conséquences... Par contre si vous êtes dans une classe d'adaptation avec votre groupe d'élèves, qui peuvent parfois un peu circuler, mais dont vous avez la responsabilité, là, la ressemblance est beaucoup moins grande... Sinon dans certains modes de fonctionnement, il y a des ressemblances... Ces ressemblances de mode de fonctionnement aurait tendance à faire croire qu'il y a ressemblance dans les modes d'intervention et dans les finalités d'intervention... On voit parfois des glissements... On dit : "Bon on a un maître E itinérant, on n'a plus besoin de maître G", je crois que ce n'est pas tout à fait ce qu'avaient dessiné

les textes... que ce sont des glissements qui existent, mais c'est comme quand le médecin d'un établissement s'occupe de la pédagogie qui soigne les enfants...

Est-ce qu'à votre avis il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non. (catégorique)

Est-ce qu'on pourrait imaginer une seule fonction qui allie les deux types d'aide ?

Non. (catégorique)

Vous pouvez expliquer pour quelles raisons ?

Non... oui. Les deux types d'aide, non, je ne pense pas, parce que d'abord en terme de formation ça poserait des problèmes complexes et pas faciles à résoudre d'apporter aux personnels une formation qui soit, pour les maîtres E, une expertise pédagogique d'un élève "élève"... et pour les maîtres G, je ne dirais pas une expertise psychologique parce que là ça dépasserait tout à fait leur formation, mais une qualité d'écoute et de compréhension de la situation d'un élève "enfant" face à... une situation scolaire... Je crois que non, je ne vois pas...

Aucun avantage ?

Je ne vois pas d'avantage... ça ne veut pas dire que je ne puisse pas imaginer qu'une des deux fonctions puisse être supprimée... mais pas fusionnée...

Et laquelle risquerait d'être supprimée à votre avis ?

Eh bien l'option G... ou éteinte... pas supprimée...

Par manque de candidats formés ?

Par manque de candidats non, parce que des candidats, il y en a, par manque de stagiaires formés...

Pouvez-vous préciser pourquoi, d'un côté vous affirmez que les deux fonctions ont un rôle d'égale importance et de l'autre que la fonction G est menacée de disparaître ?

(...)

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

Vaste question...

Je vous demande juste de situer les grandes lignes...

Oui... A mon sens, vous avez deux sortes de tâches, de grandes lignes... Un, les missions par rapport à l'enfant, par rapport à l'élève... Deux et je dirais même trois... et l'ordre n'est pas le bon, deux par rapport aux partenaires directs, les maîtres... et trois par rapport à la structure école... Et c'est peut-être là qu'il y a le plus de difficultés, en terme de formation peut-être aussi, la place du réseau dans la définition du projet d'école d'aide aux enfants en difficulté... C'est peut-être là aussi que les termes de marginalité que j'ai utilisés tout à l'heure gardent leur sens... Et ce n'est pas forcément de leur seule faute ou de leur responsabilité... il y a l'école... Je ne vais pas faire de jugement mais je dis que par rapport à l'école le réseau... n'est peut-être pas opérant comme il pourrait l'être...

Et à votre avis que faudrait-il mettre en place pour le rendre plus opérant ?

C'est tellement compliqué tout ça...

Vous avez une petite idée de la question quand-même ?

Petite idée de la question... Peut-être oui... Là, il y a le rôle des directeurs d'école, leur formation, la formation des maîtres... en IUFM aujourd'hui, en Ecole Normale avant... qui ne préparait pas ou ne prépare pas les maîtres à travailler avec leurs collègues... Je ne dirais pas qu'ils ne les informent pas, mais c'est presque parfois le cas, sur les problèmes d'enfants en difficulté et j'allais dire de "traitement", mais c'est un peu médical le terme "traitement" mais "prise en charge" c'est pareil... prise en compte... de prise en compte de la difficulté scolaire... Ce qui se traduit de leur part par l'appel à un spécialiste et quand vous appelez un spécialiste, vous allez faire autre chose pendant ce temps là... Donc, il y a de la part de l'école l'incapacité à utiliser pleinement les personnels... Alors on pourrait retourner le propos de l'autre côté. De la part des réseaux, il y a parfois leur souci à s'affirmer comme n'étant plus enseignants, instit ou prof des écoles mais étant autre chose... Je crois qu'on y va très fort sur l'utilisation des termes que l'on utilise pour désigner les personnels... je pense notamment aux psychologues scolaires et ainsi de suite... donc il y a une volonté de différenciation qui ne favorise pas l'insertion... Vous avez aussi des modes de fonctionnement des personnels des réseaux et là-dessus on en ajouté plein alentour... qu'ils passaient leur temps à se promener et ainsi de suite... ce qui pour l'instit qui a sa classe à plein temps... ne favorise pas sa disponibilité après pour travailler parce qu'il y a ce problème là, un problème de gestion du temps... Quand travaille-t-on ensemble ?... donc on reste dans le cadre de ses 27 heures, de ses 24 heures... et ça ne facilite pas les choses... Alors quelles solutions ? C'est infiniment difficile et je crois que là, la soumission institutionnelle n'existe pas... donner trois heures aux gens pour ceci ou pour cela, on se rend compte que... d'abord ça n'est pas généralisable à tous les personnels, ce n'est pas possible... augmenter le traitement, c'est un rêve... et que quand on fait des efforts de ce type là et ça a été fait dans le second degré par exemple où on a payé des heures "d'iso" aux profs... Les heures "d'iso" existent, elles sont payées mais personne ne va les faire... Donc c'est un problème extrêmement complexe... Mais je sais, je vois, j'entends dire que des réseaux fonctionnent très bien, où on trouve sous l'impulsion d'un IEN parfois, sous la responsabilité d'un directeur d'école et il y en a beaucoup qui travaillent très bien là-dessus, on trouve des formes qui permettent de se mettre autour d'une table à un moment ou à un autre, pas forcément longtemps, pas forcément de façon systématique... mais en tout cas qui permettent de se comprendre et même parfois de s'entendre... Ce n'est pas toujours le cas, mais ce n'est pas impossible...

Comment concevez-vous les évaluations de résultats des réseaux d'aide ?

... Je vous dirais en tant qu'inspecteur, je ne les concevrais pas par rapport à l'enfant individu. Ce n'est pas en tenant une comptabilité d'indices excessivement difficiles à apprécier... C'est excessivement difficile à apprécier... En tant qu'inspecteur j'apprécierais les résultats du réseau d'aide par rapport à l'attitude d'une école face à l'élève en difficulté... en terme de signalement par rapport à une CCPE, en terme de définition du projet d'école par rapport aux enfants en difficulté, en terme de demande d'intervention... C'est là que j'apprécierais le rôle d'un réseau d'aide...

Et quand vous étiez encore IEN est-ce que vous pouvez parler de votre rôle au sein du RASED ?

Certainement pas comme aujourd'hui... J'avais mis en place déjà en 89... J'avais demandé et obtenu que tous les signalements au réseau me soient transmis, non pas que j'en fasse un tri parce que ce n'était pas à moi de faire le tri... mais me soient transmis afin d'évaluer la demande de l'école... ça rejoint ce que j'ai dit... Ensuite, j'avais mis en place... alors là c'était un peu plus difficile, je leur avais demandé de me faire un tableau anonyme, seulement les prénoms, des interventions auprès des enfants, en m'indiquant la durée de ces interventions, si elles s'étendaient sur trois semaines, six semaines, deux ans, trois ans... Je me suis aperçu que parfois ça durait des années... Si au contraire certaines interventions étaient de l'ordre de la séance afin d'apprécier là aussi à la fois la demande de l'école et la forme de réponse du réseau... quand je dis forme de réponse, c'est-à-dire quelle était l'attitude d'un réseau vis à vis d'une demande de l'école et quelle est l'action d'un réseau sur une demande de l'école...

Est-ce que vous pouvez citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Même question pour la formation G ?

En G trois : De la Monneraye, y'a bien un bouquin de Freud et le troisième Piaget, on n'ose plus le citer, en E peut-être mais en G pas. Non je vais rester à deux.

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ?

Rien.

Et pour la formation G ?

Rien.

Pour quelles raisons n'avez-vous pas d'opinion là-dessus ?

Parce que la formation E, vous en avez vingt en France, la formation G il n'y en a pas vingt mais au moins dix, douze... Je ne saurais pas porter de regard, de jugement sur ce qui se fait partout...

Il n'y a pas d'harmonisation entre les centres ?

C'est une fausse question que vous posez, vous avez la réponse...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

C'est encore pire que l'échec ça... La réussite à l'école... (rires)... Il ne faut pas écartier le mot **satisfaction... légitimité... vanité...**

Pouvez-vous expliquer davantage le choix de ces termes ?

Satisfaction... d'un enfant qui réussit... **Légitimité** de l'école parce que c'est son rôle de faire réussir les enfants... **Vanité**, la vanité parce que c'est bien de réussir à l'école mais n'est-ce pas parfois aussi une sorte de fausse poursuite, de leurre... En tout cas pour les familles parfois, c'est bien de la vanité... par rapport à ceux qui ne réussissent pas, par rapport au hasard, il suffit de voir ce qui se passe lorsque sortent les

classements... Il y a une part de vanité et puis une vanité par rapport à un devenir... parce que ... la réussite à l'école en soi favorise les choses bien sûr, mais est-ce qu'elle assure une réussite de vie ? Je ne dis pas seulement professionnelle, je dis "de vie"...

Et quelles sont à votre avis les raisons principales de la réussite scolaire ?

Les gènes...

Mais encore...

Non, les gènes ne sont pas la réussite à l'école, bon... Un sens social porté par l'école, une attente familiale, oui je crois que beaucoup de choses sont là... on ne va pas commencer à surligner l'acquis...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Vous le préférez en noir ou en couleur ?

(rires)... ça m'est égal...

Comment je vois l'avenir des réseaux ?... ça peut perdurer... Il est incertain, mais je crois qu'il ne peut pas y avoir de grandes remises en cause, peut-être dans la composition du réseau, peut-être dans la typologie des personnels, leur définition, peut-être dans les formations... Mais en tout cas cette notion de réseau d'aide aux élèves en difficulté garde son sens et gardera son sens... L'école ne peut pas se priver de cet espace... parce que le réseau est aussi un espace... Un espace qui a par rapport à l'école la fonction... exutoire, pour évacuer un certain nombre de choses et on en a besoin... Un certain nombre d'enfants ont besoin d'un espace, soit dans le cadre de l'école mais qui n'en soit pas tout le cadre où... ils puissent cahoter parfois sans tomber et avancer toujours... pour rentrer dans l'école... Et il est important que cet espace soit un espace de l'école, pas un espace thérapeutique, médical ou autre... L'avenir des réseaux est incertain dans sa forme, pas dans son existence même...

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Les aides ne sont pas en premier lieu des aides spécialisées... Bien, oui... Voyez la première circulaire de 77 sur les actions de soutien à l'école... Cette phrase essentielle du texte sur les réseaux : "le maître est le premier responsable"... C'est tout le sens du réseau... Quand-même le réseau arrive après la loi d'orientation de 89 qui place l'enfant au cœur du système éducatif, qui définit la pédagogie différenciée, qui introduit les cycles... Donc le réseau a sa place de façon complémentaire et non pas subsidiaire à ce qui se fait dans l'école... Le réseau ne doit pas être le SOS à tout venant... Je vous parlais dans la toute première question de rejet et d'exclusion... face à la difficulté... On a eu trop longtemps tendance, face à la difficulté, à dire : "Voilà un enfant qui n'entre pas dans la norme"... Quelle norme ? Il faut se rappeler qu'il y avait une circulaire de 69 je crois, qui parlant des classes de perfectionnement disait que dans chaque groupe scolaire de dix classes, il devait y avoir une classe de perfectionnement pour chaque niveau... C'est-à-dire que pour cinq classes, on mettait une classe de perf en place... Quand vous voyez le ratio que cela fait d'élèves en difficulté, c'est quelque chose d'énorme... Donc il s'agit de se sortir de cette histoire, de se dire que l'élève en difficulté, il n'est pas en difficulté, il y a un enfant qui apprend peut-être avec moins de facilités qu'un autre mais avant de lui mettre l'étiquette "élève en difficulté", il y a un effort considérable de

l'institution, de la structure, de la classe, de la mise en oeuvre d'une démarche pédagogique qui puisse répondre... et ça n'est que le texte des réseaux... C'est quand tout a été mis en oeuvre qu'on fait appel au réseau... Et c'est pour ça d'ailleurs, en même temps qu'il n'a jamais été envisagé d'étendre les réseaux de façon considérable... parce que étendre les réseaux de façon considérable, c'était réinjecter dans l'école et dans son fonctionnement cette démarche ancienne...

Avez-vous d'autres remarques à formuler encore sur les aides spécialisées à l'école ?

... Non... Sur les aides spécialisées à l'école peut-être pas... Peut-être sur les attitudes de l'école par rapport à un certain nombre de difficultés... On reparle aujourd'hui de la dyslexie... Ne me demandez pas de la définir... On a passé beaucoup de temps à nier ce genre de difficultés... Aujourd'hui sous la pression des familles ou d'associations, des textes sont sortis et on se penche à nouveau sur la dyslexie... avec peut-être des attendus scientifiques un peu plus solides qu'auparavant... Bien que ça ne soit pas vraiment prouvé... Mais il semble qu'il y ait des attendus scientifiques... Là, c'est tout le problème de l'école qui s'est installée dans l'assurance de sa compétence par rapport à tous les problèmes... Et où un enfant qui n'entre pas dans la mise en oeuvre de cette compétence se trouve dans une sorte d'anormalité... Donc les aides spécialisées ont à mon sens deux missions, de permettre à l'enfant d'échapper à ce danger de rejet et d'aider l'école à assumer sa fonction... par rapport à tous les enfants. Il demeure que l'école en elle-même ne peut pas répondre à toutes les questions... Aujourd'hui avec l'intégration... il y a quand même des demandes particulières qui exigent une expertise... Donc je reviens sur le débat antérieur en quelque sorte, c'est sur la place des aides spécialisées à l'école... Jusqu'à quel point ? A partir de quand ? Quand sont-elles nécessaires ? Et jusqu'à quel point faut-il les mettre en place ?... C'est tout le problème des indications, sur lequel les enseignants ne sont pas non plus formés... On parle aujourd'hui de test avec les enfants de quatre ans, cinq ans, les tests de Mme Chevrier-Muller et ainsi de suite... qui sont intéressants si on ne les traduit pas aussitôt en étiquetage... si on les traduit en attentions, si on ne les traduit pas en prise en charge individuelle... si on les traduit en actions pédagogiques orientées... si l'enfant ne les traîne pas dans ses dossiers... Il y a là une sorte de déontologie difficile à construire avec un corps d'enseignant qui représente quand-même 300, 600 000 personnes, ce qui est considérable... Il y a là peut-être au niveau des formations une attention qui n'est pas assez... apportée... Où la formation n'est pas qu'une technicité... à dominante rééducative ou à dominante pédagogique elle est aussi autre et il manque peut-être dans les formations des temps de psychologie sociale, des choses comme cela...

Une dernière question facultative... Pour quelles raisons avez-vous choisi d'occuper votre poste actuel ?

Il n'y a pas de raisons... vous savez dans une carrière, il y a des opportunités... Vous les saisissez, vous ne les saisissez pas, on vous accepte, ou on ne vous accepte pas... En termes de raison, il y a des choses que vous avez faites et qui vous permettent de demander tel ou tel poste... mais ça ne répond pas à votre question... Pourquoi devenir médecin... Je peux vous dire les raisons pour lesquelles je reste ici... d'abord parce j'ai un beau bureau... je reçois de jolies femmes... j'ai un boulot qui est très, très diversifié, qui

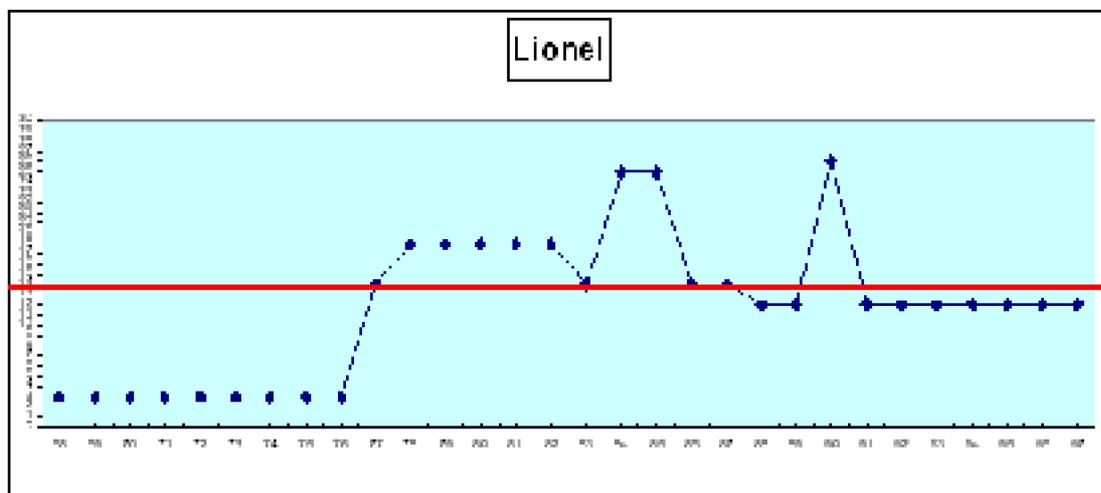
porte à la fois sur les formations, voyez j'ai des plans de formation sous le coude... ça c'est la formation à distance, là sur l'ordinateur j'étais en train de préparer le calendrier des actions de formation continue pour l'an prochain, donc ça permet de dessiner, d'orienter un certain nombre de choses... Après vous je vais passer une heure à parler du problème des sourds... C'est la diversité, les rencontres avec les gens, les stagiaires...

Entretien E17 Lionel

Age : 54 ans

Profession : IEN Chargé de mission/IA/IG

Diplômes : 3ème cycle de philosophie (82), 3ème cycle de sciences de l'Education (85)



Lionel : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : souhaitait un entretien qui ne dépasse pas trente minutes. En réalité la rencontre a duré 50 minutes environ, à l'initiative de l'IEN.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Bilan, projet... peut-être même **équipe**... il ne serait pas mauvais de pouvoir les définir...

Oui, mais je vais vous le demander juste après...

Oui, ça je me doute... Bilan, projet, équipe... **regard**... ça me suffira...

Pouvez-vous préciser le choix de chaque terme ?

Le premier, **bilan**, c'est que, évidemment, quand on a fait un constat, il faut le vérifier, il faut essayer de l'étayer, de regarder ce qu'il en est, de le mesurer... et probablement pas tout seul parce qu'il faut établir le **projet**, le deuxième mot, que l'on va construire avec

l'enfant et non pas sur l'enfant... il faudra effectivement que l'on puisse être plusieurs et connaître... et pour pouvoir définir les différentes parties de ce plusieurs, il importe de faire un bilan premier... Il y a aussi peut-être d'autres choses qui sont nécessaires à voir... Un enfant n'est pas en difficulté comme ça par hasard, il y a des raisons, des causes, des explications et même s'il n'y en a pas, il faut bien essayer de chercher quelque chose et trouver... Donc il faut une **équipe** pour cela, une équipe pluridisciplinaire, même ne serait-ce que dans l'école... travaillant de manière assez solidaire, il n'est pas souhaitable qu'un maître dans sa classe soit seul avec le problème de l'enfant en difficulté, c'est quelque chose de lourd... Et le dernier mot que je vous ai donné, **regard**... J'aurais même dû le mettre en premier celui-là... Je crois qu'il faut qu'on cesse de regarder un enfant comme un élève uniquement, il faut une tolérance grande dans ce regard là... Il faut discuter avec un gamin de ses problèmes, de la façon dont il doit agir, de la façon dont il résoud son travail scolaire... en parler avec lui comme avec une personne... Et probablement, c'est là dans les formations d'instituteur où l'on insiste pas assez... ce que j'appelle la tolérance... C'est un enfant en difficulté... C'est une expression dont j'ai horreur... Parce que c'est un enfant... qui vit des difficultés et comment il les a, comment il les vit, comment il les sent parce qu'il le sait qu'il a des difficultés, comment il les exprime, comment il s'en rend compte, comment sa famille les vit... C'est pas toujours agréable de rentrer chez soi et puis de se faire attraper parce qu'on n'a pas eu une bonne note, parce qu'on est ceci, parce qu'on est cela... et ça ce n'est pas fréquent que les maîtres pensent à toutes ces petites choses derrière qui font que tout ça ça constitue une personne, qui est gamin, qui est enfant, qui est fille et puis qui à l'école n'y va pas trop par plaisir parce que...

Est-ce que vous pouvez retrouver le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et puis raconter ce qui se passait avec lui...

Oui... oui, beaucoup... Je ne sais pas retrouver le visage, je retrouve les visages, plein de visages... Figurez-vous que j'ai un meuble dans ma salle de bain et sur ce meuble il y a un taxi de la marne en faïence... il est moche, c'est un truc kitch... mais je le garde, je ne le jette pas parce que dedans il y a une petite carte de visite d'une Mme Plantier... Mme Plantier était la mère d'un petit gosse, Patrick, et cette année, là, ça devait être avant 70... et il ne parlait pas du tout... Ce n'était que des cris... Je l'avais en classe, on me l'avait mis et puis j'avais une autre fille aussi dans ma classe qui elle non plus ne parlait pas mais à la différence de Patrick qui était le bagarreur, le vivant... en classe évidemment question apprentissages scolaires rien mais alors rien... et puis la petite fille Denise, elle ne parlait pas du tout... Pour revenir à ce petit mot, la maman a écrit "je vous remercie de l'attention et tout... parce que Patrick va partir cette semaine dans un IMPRO, il va vous quitter et il a pleuré toute la nuit... ça me reste comme souvenir... Ce qui me reste surtout c'est que... bon on avait décidé effectivement qu'on ne pouvait pas lui apprendre à lire... enfin comme on croit devoir apprendre à lire à des gamins... Mais qu'il y avait plein de trucs possibles avec ce gosse et que le seul ennui c'est que j'avais l'impression que je pouvais faire des choses avec ce gosse mais que je ne savais pas quoi... Que je faisais des trucs avec lui et je me disais qu'il devait y en avoir plein d'autres derrière, d'activités d'apprentissage... avec Patrick mais quoi ? C'est peut-être une des raisons qui m'a conduit à suivre une formation spécialisée pour essayer de voir ce qu'on

pourrait faire... Un autre exemple, c'est une enfant en CM1 et c'est l'année qui précédait mon départ en stage CAEI... en 72, donc c'est avant la loi de 75... C'est d'une logique imperturbable mais c'est important... On ne savait pas qu'il y avait des handicapés... C'est la loi de 75 qui nous a dit qu'il y avait des handicapés... Puisqu'ils passent à la commission, donc ils sont handicapés... Donc, j'avais cette gosse, HM, Handicapée Moteur, elle avait des cannes trépied pour marcher et puis on ne s'est pas posé de question, ni mes élèves, ni moi pour dire : "qu'est-ce qu'elle fout là ?"... (interruption téléphonique)... Cette petite fille marchait difficilement, bon on n'avait jamais pensé qu'elle était handicapée, c'est vrai qu'elle était génée, embêtée, que ça n'allait pas... Et puis quand la récréation sifflait, parce qu'à cette époque le directeur sifflait, les gamins se précipitaient en sortant... mais il y en a toujours un, jamais le même, et jamais... il n'y a eu un ordre donné ou un roulement... la porte était ouverte en grand, elle sortait avec ses bécanes et puis la porte était fermée derrière elle et puis personne n'a dit... rien... il y avait des plaisanteries... On n'intégrait pas là, on ne savait pas qu'on intégrait, on avait l'élève... on avait l'enfant... On ne se posait pas la question : "j'ai pas été formé par... par des spécialistes pour savoir ce que c'est" ... D'ailleurs la première année que j'ai fait classe, j'ai eu une classe de fin d'études... Ah oui, j'ai oublié de vous le dire... C'était l'année où on devait les supprimer ou peu de temps après... L'inspecteur de la circonscription à l'époque avait décidé que tous les "vieux", ffft en classe de fin d'études... parce qu'on faisait tripler... j'ai récupéré des gamins qui triplaient, l'un le CE2, l'autre s'était fait trois CP, trois CE1... il n'y avait pas de classe de perf, c'était dans les années 64... C'était une classe de fin d'études première et deuxième année... J'avais soit un an soit deux ans pour les conduire au certificat de fin d'études primaires... Et dedans il y en avait un qui s'appelait Yves SAN, il était... je ne sais pas ce qu'il était... Il pouvait très bien rester sans bouger... Et il dessinait... Je lui disais :

Yves qu'est-ce que tu fais ?

- tu fais un dessin (il parlait toujours de lui en disant tu)

C'est marrant il ne dessinait que des manivelles... Et puis il me disait :

- tu peux pisser ? (il avait envie d'aller pisser)

Et je lui disais : allez dépêche-toi (parce que la première fois il avait fait sur le siège, il avait quatorze ans...) Cet andouille se lève, va au fond de la classe et il fait... (rires) je ne lui avais pas dit de sortir de la classe, je croyais qu'il allait le faire...

- Yves, tu demandes, tu sors, tu le fais...

- Ah, tu le fais.

- Dehors...

- Dehors.

Et la fois suivante

- tu peux pisser ?

- Oui, dehors...

Il va dehors, je ne le suis pas... On ne pense pas à tout... Tout à coup je vois le voisin, le directeur qui arrive... (rires) et deux choses... c'était marrant parce qu'il était

furax et aussi c'était "ton imbécile, il a pissé dans ma cuisine".. (rires)... "ton imbécile"... ça pour revenir sur le regard... Yves est parti en IMPRO au village voisin... J'ai rencontré souvent le directeur qui me disait : "on le pose"... à l'atelier jardinage, il a la bêche et il ne bouge pas comme ça pendant une heure, deux heures, trois heures... C'était Yves ça...

On va peut-être s'arrêter là pour le thème des enfants en difficulté...

Juste encore une chose... Tous ces gosses qu'on enlevait de ma classe et qui allaient là-bas en DHM, dispensaire d'hygiène mentale, tout ça c'est des gens... "on te l'enlève"... On a vraiment... et j'en termine puisque vous le souhaitez, réellement on collait par le regard et la parole aussi des statuts sociaux à des enfants qui se baladaient avec ça le reste de leur scolarité et je crois qu'il faudrait faire attention à ça en terme de formation...

Je voudrais vous interroger maintenant sur les réseaux. Qu'évoque pour vous le sigle RASED, en cinq termes que vous développerez ensuite ?

Incompréhension oui... je voudrais exprimer en un mot l'idée qu'on a peut-être **loupé** là, l'institution, une **bonne occasion** mais ça... ensuite... l'**évaluation** et puis je reprendrais le terme d'**équipe**... Le premier c'est quoi ?

Incompréhension

Je crois que le terme **incompréhension**, il y a plusieurs choses : à la fois causée par eux-mêmes, ils n'ont peut-être pas tellement cherché à ce qu'on les comprenne au départ... ils n'ont pas été communicants. Un des grands défauts des réseaux d'aide comme auparavant d'ailleurs des groupes d'aide psychopédagogiques, a été de commettre une erreur quant à l'absence de visibilité de leur fonction et de leur charges... et pour beaucoup, c'était des gens payés à se balader de classe en classe, qu'on contrôlait peu, leurs propres collègues ne savaient déjà pas trop ce qu'ils faisaient. Donc, il y a là une première incompréhension. Une deuxième incompréhension provient du **loupé** de l'institution vis à vis des réseaux qui n'a pas toujours été très claire... pas évident... Une **bonne occasion** ratée oui... peut-être en terme de formation, peut-être en terme... j'ai l'impression, c'est personnel... Si on avait pu vraiment bien connaître et bien travailler sur leur formation, bien les mettre en place, ça pouvait être des éléments de médiation intéressants entre les différents acteurs qui gravitent autour d'un enfant dans l'école... Médiation, c'est important entre le maître et le gamin... tout à l'heure on parlait d'un enfant en difficulté, bien après tout le psychologue scolaire ou l'ex-RPP ou l'ex-RPM aurait pu dire : "peut-être que cet enfant t'appelle au secours, peut-être qu'il a un truc..." et ça pouvait aider à transformer le regard porté... ça c'était sur l'occasion ratée... parce que je crois de plus en plus on a besoin de médiation... Un enfant va se réfugier quand on lui a collé un statut et un rôle, il va se réfugier dedans, il va essayer de remplir son rôle... un individu aussi... il faut quelqu'un qui fasse cette médiation entre eux... Sans réseau, il va manquer à un moment ou à un autre quelqu'un qui fasse cette médiation entre l'enfant et les autres, l'enfant et l'école, l'enfant et l'institution et le système... Après l'**évaluation**... Si je dis évaluation, ce n'est pas tellement le réseau d'aide qui me fait penser à ça... là aussi ça se rattache à la compréhension, ils n'ont pas aidé à donner les grilles nécessaires de lecture de leur propre évaluation... Ils ont voulu faire parfois de l'auto-évaluation très... très obscure, très renfermée, très peu lisible et très peu communicante, d'une part, deuxièmement, ils n'ont pas négocié ou rarement avec leur supérieur hiérarchique

comment on peut évaluer le projet...Moi quand j'étais IEN et IEN AIS, je réunissais les réseaux d'aide, psychologues compris, c'était les GAPP à l'époque, parce que les réseaux c'était quand j'étais IA... je leur disais : "je regrette, vous êtes des fonctionnaires et moi je suis inspecteur, je vous inspecte, donc je veux vous voir, on ne peut pas inspecter sur dossier... C'est trop du baratin, on peut très bien faire n'importe quel dossier, je veux vous voir travailler, c'est clair... Alors après on se met d'accord... Vous me montrez un séquence, un projet, comment vous animez une réunion... je ne vais pas évidemment assister à un entretien individuel entre un psychologue et un enfant pour ne pas biaiser l'opération, mais il y a d'autres tâches que doit remplir un psychologue dans sa vie professionnelle que l'inspecteur peut très bien voir et ça... ils n'ont pas été assez clairs... même lorsqu'ils refusaient le système de l'inspection... ils n'ont pas été assez clairs. C'était souvent des confrontations inutiles... Les inspecteurs eux-mêmes n'ont pas été clairs du tout, n'ont pas cherché à le faire dans la grande majorité et c'est peut-être une des raisons aussi pour laquelle les maîtres G sont... Si vous rencontrez dix inspecteurs, vous mettez dix instituteurs à côté dont un G et qu'ils doivent fermer une classe, ils vont fermer celle-là, ça ne fait pas l'ombre d'un doute. Les IA idem, ils vont vous fermer le poste parce qu'on ne sait pas quoi en faire, qu'est-ce que c'est que ces gens ?... C'est dommage, je disais il n'y a pas longtemps sous forme de plaisanterie, quand on aura fermé tous les postes G, cinq, six ans après on se dira et si on créait des maîtres chargés d'une remédiation ou d'une rééducation, c'est... je suis convaincu de leur nécessité mais tout aussi convaincu, comme on dit maintenant qu'il faut une refondation... de la fonction.

Vous avez parlé aussi du terme d'équipe...

Oui, c'est pour eux une difficulté... Un réseau couvre normalement plusieurs écoles, sur projet, ce n'est pas facile non plus à mettre en place... quand est-ce qu'on s'arrête de faire une rééducation ? on sait toujours définir la prise en charge, on ne sait pas toujours définir la fin de prise en charge... Bon, **l'équipe**, entre eux, ce n'est déjà pas évident... Moi, j'ai eu une chance phénoménale en Moselle... J'avais quatre, non cinq réseaux d'aide et il y en avait quatre remarquables... Ils travaillaient, phénoménal, j'étais même vraiment heureux avec eux et ça marchait bien et donc c'est que ça peut fonctionner et ils avaient une réelle... c'était vraiment une équipe, il n'y avait pas le psychologue un peu distant ou... c'était une équipe et qui savait parfaitement le... plaisir qu'un directeur d'école les appelle... donc il était intégré, ça marchait bien... C'est très, très, très difficile et très rare... Déjà entre eux ce n'est pas évident, la place n'est pas claire vis à vis de l'équipe des enfants et des maîtres... Ce n'est pas évident non plus. Il y a un gros, gros problème de lisibilité de la fonction par tout le monde.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

Je ne sais pas vraiment, je ne sais pas trop... Il faut dire que je ne faisais plus classe quand il y a eu les G et je n'étais plus inspecteur ordinaire... Il faut voir... quelle est la pratique du maître E, si c'est la classe d'adaptation, si c'est la classe semi-ouverte, si c'est le fonctionnement de type classe ouverte avec des moments où le maître E prend des groupes d'enfants ou va même dans une classe avec un autre maître pour participer au travail... c'est bien... Le maître G, je rajouterai peut-être quelque chose, encore que pourquoi pas le E, le maître G c'est peut-être cette fonction de médiation, c'est-à-dire que dans la prise en charge rééducative, il doit y avoir un moment où on peut essayer de

rechercher non pas l'éducation directe mais de rechercher au contraire à raccrocher les liens entre l'enfant et ses apprentissages...Mais c'est aussi le boulot du maître E, c'est même le boulot de tout instituteur...

Et si on définissait le maître G avec cinq termes caractéristiques, lesquels choisiriez-vous ?

Médiation, je crois que je le mettrais vraiment en tête, je pense aussi à **explicitation**, il faut absolument qu'il explicite son action vis à vis de l'enfant et vis à vis du maître et de l'équipe et qu'il prenne **patience**, patience tiens... parce qu'effectivement il lui en faudra pas mal pour expliquer à un instituteur, l'instituteur de l'enfant ou aux parents... sa démarche et le cheminement que ça va prendre...

Et pour le maître E ?

Explicitation je crois que je garderais, **médiation** aussi mais ce n'est peut-être pas de la même épaisseur, de la même qualité... Par contre la qualité d'un maître E, mais c'est la qualité d'un instituteur tout venant quoi, c'est tenir compte du déroulement et du descriptif de la **démarche d'apprentissage** de l'enfant... Et pas seulement en tenir compte mais aussi la connaître et la faire connaître à l'enfant, ce qui finalement est une démarche d'apprentissage qui... Tout le monde, tout enfant a une démarche d'apprentissage... La seule chose particulière c'est que l'enfant un peu en difficulté a une démarche contraire à ce qu'on peut espérer mais il a une raison et une démarche, il faut les découvrir et lui en faire prendre conscience. Sinon on aura trop vite des enfants dont l'objectif sera de satisfaire le maître et non pas de répondre à une problématique posée... satisfaire le maître... chercher un peu dans le regard, dans l'attitude...Vous savez, il y a des enfants, c'est des "pro", qui font ça de manière formidable... celui qui va lever la main juste, il ne sait pas, il ne sait rien, il ne sait pas la réponse mais il lève la main juste au moment où le maître vient d'interroger le copain à côté... et le maître dit : "ah, si j'avais su, c'est toi que je voulais interroger mais bon..." il y a des "pro" et il faut être inspecteur pour le voir... Au fond de la classe, c'est extraordinaire comme il y a un petit climat social qui se met en place... ou le gamin qui manifeste, il allait écrire la réponse quand le maître a dit "posez"... Mais, ah... c'est sensationnel... Ils ne sont même pas comédiens, ils ont un rôle, ils ont un statut, ils sont écoliers. Donc ils ont un métier et ils font leur métier d'écolier et ça... c'est important, le maître G va le voir ça, il va essayer de le repérer, le maître E doit normalement aussi pouvoir le repérer et puis amener peu à peu l'enfant non plus à jouer un rôle d'écolier mais à être dans son apprentissage et à repérer les choses... ça vaut pour les fautes... Je me rappelle avoir fait des animations pédagogiques, c'était le rôle de l'erreur dans l'apprentissage... Et on avait fait des choses et on se rendait compte que quand on analysait bien les erreurs, quelquefois ça n'était... une erreur ça a un champ sémantique extraordinaire... c'est riche de possibilités après... Vous avez des gamins qui j'allais dire avaient bon, qui savaient bien, ils avaient une erreur mais ils savaient bien... ils avaient bien vu que ça marchait...

A votre avis quelles sont les différences de fonction entre le maître E et le maître G ?

Entre le maître E et le maître G ?... La première des fonctions c'est quand-même le maître, ni E, ni G, ni B, ni C, c'est l'instituteur de la classe quoi, c'est quand-même lui qui est l'acteur premier de la chose... Non... C'est un tout, c'est le directeur, c'est le maître,

c'est l'équipe, l'inspecteur pourquoi pas, le conseiller pédagogique... Non, entre E et G, je ne vois pas...

A votre avis, est-ce que le système d'aide actuel est efficace ?

Qu'est-ce que c'est pour vous efficace ?

En quoi le fonctionnement des RASED que vous avez pu observer apporte-t-il une aide tangible à l'enfant mais aussi au système scolaire ?

...

Autrement dit, est-ce que les réseaux améliorent globalement les possibilités de l'enfant à apprendre ?

Si vous me posez la question sous une forme aussi générale, ma réponse sera obligatoirement non, non... Si on mesurait le rapport qualité/prix au travail fourni et les résultats qui arrivent, c'est non, clairement non. Maintenant évidemment il y a des endroits, des situations ou des moments, pour le même enfant, pour la même équipe ou pour des équipes différentes, évidemment oui, les résultats sont bons... mais je crois quand-même bien insuffisants par rapport aux besoins réels... Je suis persuadé aussi que cette insuffisance est souvent masquée par les enseignants eux-mêmes, par une attitude de critique d'autrui. Si la qualité de l'aide quelle qu'elle soit, pas seulement les aides spécialisées, laisse à désirer, c'est qu'ils jouent les victimes... victimes d'une institution insuffisante. Il faut en finir avec cette idée très néfaste selon moi. Les problèmes ne peuvent pas être réglés seulement avec une augmentation du nombre de postes, sans rien changer aux façons de travailler. Certains enseignants s'enferment nettement dans une position revendicative, syndicaliste, ce qui les dédouane de leur manque d'initiatives pour être plus efficaces... Ce n'est pas de leur faute, c'est toujours celle de l'autre. Et ils attendent comme ça des jours meilleurs.

Quels seraient les changements à instaurer pour améliorer... on pourrait dire l'efficacité ?

De plus en plus, je suis un partisan, j'allais dire un fanatique d'une formation initiale bien solide, bien forte, bien conçue, mise en oeuvre avec les gens eux-mêmes et je suis aussi convaincu de la nécessité d'une formation continue de plus en plus réflexive... tout au long de la vie, "long life"... ça, ça paraît évident... Je crois qu'il faudrait aussi faire en sorte que la formation continue, on a la chance d'avoir une formation d'un an, remplacé dans sa classe, ce n'est pas le cas dans tous les pays, c'est une très grande chance et on a la chance dans le premier degré, je crois que c'était Guichard le ministre, c'était Jean... le directeur des écoles qui a fini inspecteur général... qui ont donné un an de formation continue sur la carrière, c'est-à-dire qu'un instituteur, un professeur des écoles a droit à trente six semaines de formation continue dans sa carrière et je crois que ça, on ne l'a pas bien joué, parce qu'on n'en mesure pas l'efficacité, on n'essaie pas de voir comment ça fonctionne, on n'essaie pas... c'est rare quand on se fixe vraiment des objectifs opérationnels... Quand vous lisez dans un projet d'école, l'objectif du projet c'est réussir... évidemment... Vous connaissez quelqu'un qui va faire échouer volontairement ? Maîtriser la langue... évidemment, ce n'est pas des objectifs opérationnels tout ça... Je préférerais voir un objectif opérationnel sur une séquence courte "dans autant de temps je crois que

cet élève là devrait employer la forme interro-négative à tel moment"... S'il sait l'employer ou bien le subjonctif peu importe... à tel niveau de classe, on le voit bien, il maîtrise la langue... Améliorer les résultats, ce n'est pas un objectif, ça... c'est du pipeau... Evidemment qu'on veut améliorer les résultats, mais comment et combien et est-ce que la formation et ça on l'a loupé... l'occasion, je crois qu'on a loupé pas complètement, pas toujours, on a un peu loupé l'occasion de la qualité en formation continue en particulier... Je suis de ceux aussi qui pensent que l'université est faite pour améliorer, grandir la qualité, le niveau de formation des enseignants et donc bien évidemment les instituteurs spécialisés doivent suivre une formation à l'université oui... Mais l'université n'est pas un système, une institution qui procure un métier... et donc le canard boiteux ou bien le monstre biforme que sont les IUFM, je crois que c'est dommage, on aurait dû mettre les instituteurs en formation à l'université et avoir des instituts universitaires professionnels, on leur apprend le métier... ça ce sont des nécessités, après nécessité aussi d'apprendre aux gens... L'école a longtemps été un moment fermé... Je vous rappelle avant les conseils de parents, maintenant il y a les conseils d'école, les parents avaient le droit simplement d'écouter le règlement, de ne pas oublier de mettre le nom du gosse sur le foulard ou le cache-nez, il n'avait rien, il n'y avait pas de rôle... quand vous ne donnez pas de rôle précis à quelqu'un, ou il le prend, ou il s'en fout et s'il le prend, il le prend mal... or l'éducation d'un enfant et son apprentissage, c'est quelque chose de sérieux pour essayer de le faire ensemble, ensemble, donc dans le même sens, en le discutant, en le négociant et pas en adversaires... Et l'école a été pendant très longtemps, encore un peu, un lieu clos et fermé... Un maître G ne sera pas compétent dans tout ce qui relève de l'orthophonie... même s'il a repéré les choses, ce n'est pas obligatoirement son métier... Et faites venir un orthophoniste dans une école, ce n'est pas facile, facile, les autres ne marchent pas... Il y a des tas de choses comme ça à voir et à organiser et à mettre plutôt en mutuelle qu'en concurrence...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression de "réussite à l'école" ?

Bonnes notes... c'est une manifestation tangible. **Satisfaction** parce qu'à la fois l'enfant, les parents, l'enseignant, tout le monde en a du bénéfice... **Avenir professionnel**, je voudrais dire que la réussite scolaire et la réussite professionnelle ne sont pas toujours liées. A notre époque l'un n'entraîne plus forcément l'autre, tout est relatif aujourd'hui... mon dernier mot **relativité**. On peut se poser la question "Qu'est-ce que c'est vraiment la réussite ?" (interruption téléphonique un peu longue)

J'aimerais que vous reveniez au rôle et à la place des aides spécialisées par rapport à l'enseignement et aux aides ordinaires...

(...) Les aides spécialisées à l'école... D'abord il y a les aides spécialisées qui relèvent de l'école, il faut absolument qu'ils soient membres de l'équipe, qu'ils participent vraiment et qu'on sache ce qu'ils font et qu'ils aient un souci d'explicitation et de lecture et de lisibilité de leur action... ça me paraît une nécessité... Je ne vais pas revenir sur leur formation... Je crois que si on ne la refonde pas dans le sens du regard, d'une plus grande tolérance envers l'enfant, autant fermer les fonctions... Après il y a les aides spécialisées à l'extérieur, qui ne relèvent pas de la fonction enseignante, de la fonction Education Nationale... Ce n'est pas évident à définir... On ne peut les définir qu'à partir de l'exemple d'un enfant... A partir du moment où il y a un enfant dans une classe, si le

maître a vraiment ce regard porté sur l'enfant et dit "bon là, il y a un truc, y'a quelque chose", il faut qu'on trouve, absolument, tout à fait comme on trouve le chemin... pour le guider ce maître, qu'on ne le laisse pas seul dans ce problème ou parce qu'il y a un gamin qui est difficile, on le colle en CCPE alors que c'était un autiste ou alors on lui colle l'étiquette autiste alors qu'il y a autre chose ou dyslexique... le nombre d'enfants dyslexiques ou autistes que l'on a envoyé dans les IMPRO ou dans les IMP, c'est dramatique, même s'il y en a eu deux ou trois, c'est dramatique pour un enfant... Alors il faut que le maître trouve sa place dans un réseau d'aides, d'aides pour lui et d'aides pour l'enfant... Alors ça c'est le directeur qui doit pouvoir dans son école le faire, c'est la secrétaire de CCPE, à qui il faudrait enfin donner un rôle autre que celui des gares de triages, ne pas oublier que le texte sur les CCPE ou les commissions d'éducation spéciale parle de "lieux de promotion de l'enfant"... le mot promotion est bien mis... Il faudrait aussi que chacun prenne ses responsabilités dans la chose, à l'heure actuelle on le sait pertinemment, on dit tout le temps que l'éducation nationale est un bloc monolithique, moi j'ai traversé quand-même quelques départements, quelques circonscriptions et je n'ai jamais vu le même fonctionnement, jamais... J'ai vu des CCPE non présidées par les IEN, qui signaient et encore, j'ai vu des secrétaires de CCPE avoir autorité pour signer les feuillets d'orientation ou d'affectation... Des gens qui ne faisaient pas leur boulot... Des CCPE réunies une fois tous les trente-six du mois et c'était seulement une équipe technique de CCPE alors que ça n'existe même pas... Mais on voit de tout... Moi je crois qu'il faut rappeler aux gens l'exigence de leur fonction, l'exigence des tâches et puis probablement que en faisant cela on trouvera les lieux de sociabilité... La CCPE doit être un lieu où on discute, où on parle des enfants quels qu'ils soient... Après quand le dossier sort de la CCPE vers une orientation CCSD, ou vers un conseil pédagogique en disant il vaut peut-être mieux... ça ce sont des lieux de promotion de l'enfant et ce sont des lieux où on peut définir les réseaux... Pourquoi pas aussi des projets pédagogiques associant ici un orthophoniste, là un neuropsychologue... Plein de choses sont faisables... Il ne faut pas trop institutionnaliser, j'ai une grande confiance dans les enseignants à partir du moment où on leur fait confiance d'une part et on leur laisse promouvoir des projets, des vrais projets... Et là le nombre d'équipes qui démarrent et qui sont prêtes à vous... bousculer les vieilleseries de l'institution...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je le vois mal, très mal... J'allais dire, je ne sais même pas si on peut voir un avenir... Il y a deux façons de le voir, trois... me semble-t-il... La première, ma foi ils sont là, on va laisser faire et puis peu à peu on diminue le nombre de G, on ferme quelques postes, on laisse courir, ou alors on les laisse comme ça, c'est tout... Il y a des structures ou des institutions qui perdurent au travers des siècles... Après il y a une deuxième solution, c'est de dire on ferme... On regarde et on fait autre chose... On dit à l'inspection générale : "vous allez faire des propositions", on dit aux maîtres, aux associations FNAREN, psychologues : "vous allez définir la fonction", on définit des modules de formation et on refait quelque chose, je ne sais pas... Je ne suis pas très optimiste, je crains plutôt que... on laissera faire comme ça... je ne sais pas, je ne suis pas sûr... L'avenir, non, je n'ai pas pris ma tasse de café pour lire dans le marc, non... Je ne vois pas...

Je n'ai pas d'autres questions mais si vous avez d'autres remarques à formuler sur

les aides à l'école...

Non, je ne veux pas tellement rajouter de remarques, je resterai sur ma conviction d'une nécessaire formation vraiment cohérente, cohérente quand on les différencie vraiment déjà... Du temps des RPP ou RPM et même les G après ou les E, tous se sont un peu perdus entre des batailles classiques entre pro-psychanalyse, pro-technique, pro-ceci alors finalement ils ont oublié que le sujet principal, c'était quand-même le petit gamin qui était devant eux, alors je crois que ça, ça leur a fait beaucoup de tort... beaucoup de tort... Il faudrait que nous revenions... j'en sais rien... on ne peut pas prétendre à une amélioration des pratiques de formation, des pratiques de regard des enfants, des pratiques des maîtres si on n'améliore pas la formation et si on ne la reprend pas en considération et en même temps si on ne donne pas à chaque équipe d'école le plus d'autonomie possible et de responsabilités... ça veut donc dire que quand on a de l'autonomie, on doit rendre des comptes... et puis le dire... Je me souviens, dans une école à Champagnier pour ne pas la citer, ce qu'on avait fait dans la circonscription, j'avais fait des cases pour les résultats et puis voilà... Voilà la moyenne des résultats CE2 au niveau national, voilà la moyenne de l'académie, voilà la moyenne de la circonscription, vous vous calculez votre moyenne et puis vous me renvoyez une note en me disant ce que vous comptez faire puisque vous êtes dessous... Et j'ai eu une lettre qui me disait "on a des enfants, là où il n'y a pas d'esprit on ne peut pas en mettre..." vraiment... Je l'ai gardé longtemps cette lettre... du genre, c'est la faute à la famille, c'est la faute à tout le monde, mais pas eux... et en rendant anonyme la lettre ça a été un sujet à l'école normale de Caen que j'ai collé à mes normaliens... pour les faire débattre là-dessus, c'était le tissu de l'intolérance et du non... mais alors aucune capacité autocritique, rien... c'était vraiment incroyable... Je crois qu'eux, ils l'avaient écrit et beaucoup le pensaient... ça fait très pessimiste...

(poursuite de l'entretien hors enregistrement puis reprise)

Une équipe qui carburait incroyable et puis un petit gosse qui dit... on va travailler maintenant et puis il regarde son grand copain et puis il dit : "lui il va avec la maîtresse là parce qu'il ne sait pas lire" et la maîtresse là c'était une RPP qui prenait quelques élèves "parce qu'il ne sait pas lire"... Le gamin, il se chope son étiquette, il ne sait pas lire, donc la maîtresse d'entrée, c'était celle qui prenait ceux qui ne savent pas lire... Essayer un peu de faire la promotion d'un gamin pour qu'il s'auto-satisfasse, pour que ça marche, on ne peut pas apprendre si on n'a pas quelque part une image positive de soi... comment voulez-vous qu'il ait une image positive... ses copains disent qu'il ne sait pas lire... "Et puis, il va pas passer" qu'il me dit le petit, "il va pas passer"... Alors que si la maîtresse en question était intervenue dans la classe, pour participer à des travaux, proposer des travaux de groupe à untel, untel, untel qui justement auraient eu besoin de ce travail là, c'était autre chose... Là vous auriez eu des enfants qui auraient réclamé d'aller avec la RPP ou la RPM ou tout ce que vous voulez... "Moi, je veux aller avec toi"... Quand j'entendais dans une classe des gosses dire "moi je veux aller avec toi" ou bien quand elle venait chercher un enfant ou deux pour faire son groupe et puis il y en avait un autre qui disait "et moi tu me prends quand ?"... Vous êtes sûr que le gamin il a envie d'y aller... Alors ou il a envie d'aller parce qu'il sait qu'il a des difficultés et qu'il va trouver une aide là et... pas mal... ou il a envie d'y aller parce que ça lui plait et donc il sait que ça n'est pas

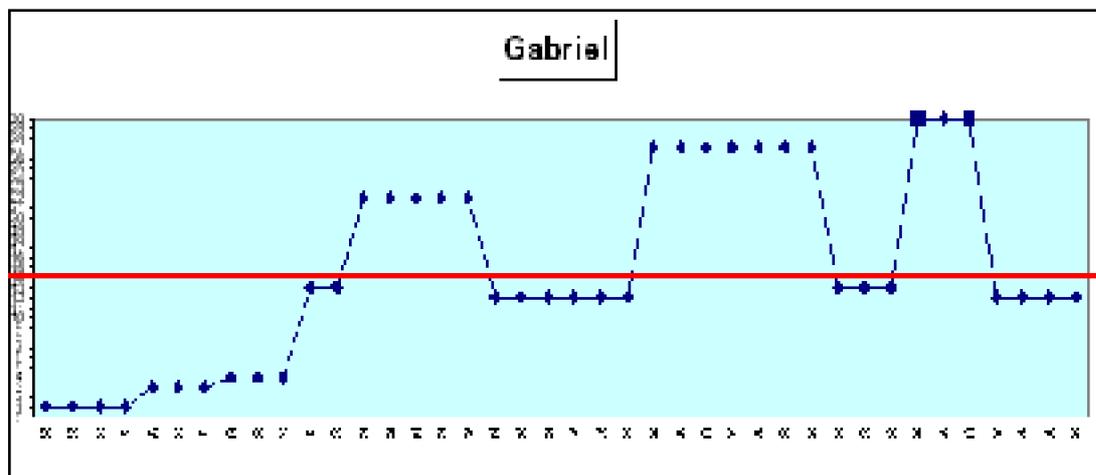
négatif... ça arrange des choses comme ça... Prenez l'exemple des BCD... Il y a des municipalités, excusez l'expression, qui ont claqué du fric là dedans et les BCD... Le rapport de l'inspection a prouvé que ça n'a rien apporté, c'est mal fait, ce n'est pas géré... On a plein de... On a l'impression parfois d'une jachère... Entrez dans un collège ou une école primaire... la façon dont les gosses sont considérés... je ne sais pas... on ne leur parle pas, on leur crache des choses, des mots... "mets-toi en rang"... "bouge pas"... je sentais plus de considération de mes instituteurs envers moi... alors que pourtant... "en rang par deux"... "pas entendu"... "bras tendus"... "tendez"... "baissez"... Ah oui, mais on allait à l'école, c'était comme ça à l'époque... Et le maître avait une considération pour nous... Quand vous arrivez en vrac, n'importe comment, ce n'est pas de la considération... Le vacher n'a pas de considération pour ses vaches qui rentrent en vrac dans l'étable... Par contre on a de la considération pour le boulot quand on dit : "je regrette, on travaille, on va travailler, on se prépare à aller travailler"... et les enfants le comprennent bien ça... que ce n'est pas le même lieu, qu'il y a des moments différents... Les enfants ont besoin d'un certain rite... Il ne s'agit pas de fascisme... sinon... c'est sûr...

Entretien E18 Gabriel

Age : 57 ans

Profession : IEN Chargé de mission/IA/IG

Diplômes : licence de psychologie (71), maîtrise (72), DEA (81), doctorat de psychologie (85)



Gabriel : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h 35 mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Apprentissages difficiles, mauvais résultats scolaires, ennui scolaire, manque de

perspectives, déception vis à vis de l'adulte...

Pouvez-vous développer chaque expression ?

Non... si vous voulez que je développe... Je ferais une sorte d'auto-analyse et d'autocritique... ça reste confidentiel n'est-ce pas ?... c'est quelque chose que je fais assez souvent... et au fur et à mesure que les années passent, je crois que je n'étais pas un bon instituteur parce que justement après réflexion, je pense que je ne m'occupais pas bien des élèves en difficulté. Les élèves en difficulté, comme tout enseignant banal, j'allais dire, je les considérais non pas un peu responsables ou un peu porteurs de la difficulté mais comme étant des enfants... différents... et que je devais m'occuper surtout de l'ensemble et je retrouve beaucoup dans les expressions des enseignants des expressions qui font écho à ce que j'ai vécu... et quelquefois, j'ai envie de recommencer, je voudrais recommencer ma vie avec les classes et puis je regarderais les enfants en difficulté que j'ai eus... et dont je me souviens parfaitement... du visage, du regard et je m'en occuperais complètement autrement... C'est pour ça que je dis "**déception vis à vis de l'adulte**" c'est déception à mon égard parce que je pense que je devais décevoir les enfants qui étaient en difficulté... Quand j'ai été en classe 7 ans, 8 ans en classe, je pense que je n'ai pas été bon, même si par ailleurs l'inspecteur me faisait de bons rapports, même si les parents étaient contents etc... ça c'est le versant social, le versant extérieur, dans ma psychologie intime, je pense que c'était... que je ne me débrouillais pas bien...mais c'est peut-être aussi pour ça que je suis devenu psycho, parce qu'inconsciemment ou peut-être même consciemment, certainement consciemment d'ailleurs, je me suis dit progressivement "ça ne va pas, il faut faire quelque chose... il faut réfléchir pour changer de comportement ou trouver des solutions"... Je ne dis pas ça pour me racheter, mais c'est un petit peu ça... Je crois que c'est en fonction de ma problématique personnelle, en tant qu'enseignant, je crois que je n'ai pas suffisamment aidé les élèves que j'avais en classe... et je voyais des élèves qui s'ennuyaient... j'exprimais de la déception et de la rage à leur égard, je leur disais : "mais enfin, intéressez-vous, travaillez etc." comme le mauvais instituteur de maintenant... C'est-à-dire que je renvoyais sur eux la responsabilité de ce qu'ils me manifestaient... ça m'ennuie, vous êtes en train de faire ma psychanalyse... C'est très fort en moi et quand j'inspecte dans les classes (...), ça je le vois très bien dans les attitudes des enseignants...

Est-ce que vous pouvez retrouver un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe, essayer d'appréhender ce qu'il pouvait ressentir... et puis parler de ce qu'il mettait en place...

C'est très difficile... Si d'abord, moi j'ai vu des enseignants formidables... D'abord des enseignants qui étaient extrêmement calmes... extrêmement mesurés, qui devant des élèves en difficulté, manifestaient, au lieu de manifester de la rage, manifestaient de la chaleur, de l'attention... ça c'est essentiel... et ils considéraient qu'ils devaient donner priorité à l'aide à ces enfants-là plutôt que de s'occuper des autres... J'ai vu quelquefois faire ça, notamment dans les classes spécialisées et je trouvais ça formidable...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

RASED ? Les déclinaisons des lettres bien sûr... On est en vraie psychanalyse là... (...). RASED ? Qu'est-ce que c'est que ça ? Pour moi ça rimait avec ras, ras et skinned...

Bon, c'était l'époque où le mouvement commençait à se développer... Je me disais : "Qu'est-ce que c'est que ce **sigle horrible** qui associe à la fois le néant ras, ras, ras le bol, ras etc. et puis qui rime avec skinhead, c'est horrible, il va y avoir des tas de jeu de mots là-dessus... Mais ça c'est l'évocation passée lucide... Pour moi aujourd'hui, RASED, qu'est-ce que ça signifie ? Quelque chose qui est du domaine de la **confusion**, quelque chose qui échappe, qui brouille au lieu de clarifier... qui secrète une dynamique en rupture avec la mission qui est donnée... C'est d'une certaine manière quelque chose qui relèverait non pas de l'inutilité mais du **gâchis** par rapport au produit. Bon, ça fait trois... Bon pour vous faire plaisir, non, non, pas pour vous faire plaisir, quelque chose qui **potentiellement peut être intéressant**, peut devenir intéressant... Et puis un **sigle peu compris**... par la communauté éducative, les acteurs... Que vous alliez n'importe où, les RASED, si on dit RASED pff...

J'ai noté comme termes : sigle horrible, confusion, gâchis, potentiellement intéressant et puis sigle peu compris. C'est bien ça, je ne trahis pas votre pensée ? Pouvez-vous les expliquer davantage ?

Je crois que ces mots comportent leur développement en eux-mêmes... **confusion**... Je pense quand même à une chose... c'est que la mission des réseaux, à mon sens a été très bien définie à partir de la circulaire de 90 parce qu'elle se calait sur une réorientation qui avait elle-même été définie, la mission des GAPP et donc à mon sens, elle me paraissait extrêmement novatrice, améliorée, affinée et on allait vers un modèle meilleur... Et ce modèle n'ayant pas été bien appliqué, on a l'impression qu'il y a une confusion... alors une confusion avec l'ancien modèle, alors ça, ça a été développé, il y a une confusion aussi dans ce qui se fait, dans ce que sont les personnes, dans ce qu'elles font, dans leur place dans l'école, dans leur place à l'égard des autres partenaires, des autres services... Vous avez des réseaux d'aides qui restent très enfermés dans leurs écoles et d'autres qui travaillent en très bonne relation avec les services partenaires... Tout ça c'est extrêmement peu rationnel, extrêmement confus... Et puis les missions en décalage... Les réseaux ont une mission et l'école attend que les réseaux prennent en charge, traitent les difficultés des élèves, et on se rend compte que les réseaux d'aides traitent seulement quelques difficultés de quelques élèves... Voilà le décalage, quelques difficultés qui ne sont pas forcément des difficultés scolaires, signalées par les enseignants...

Vous avez dit aussi "potentiellement intéressant"

Eh bien oui, parce que là, on possède un potentiel formidable de ressources, des personnes qualifiées, compétentes et qui ont une bonne disponibilité. Si tout cela est utilisé à meilleur escient dans un projet plus étayé, plus suivi, ça peut devenir un outil excellent dont ne disposent pas d'autres pays européens.

Est-ce que vous pouvez raconter brièvement la dernière inspection de réseau, soit le réseau dans son entier, soit un réseau, soit un maître E, soit un maître G...

(...) Non pas une inspection mais une animation de réseau, si ça vous convient...

Très bien...

(...) Ma collègue inspectrice a animé ses réseaux d'aide, douze personnes... ça a été extrêmement intéressant pour moi... évidemment (...) elle avait beaucoup travaillé le

sujet... (...) et elle avait conçu son animation de telle sorte que les réseaux qu'elle avait déjà réunis, présentent des productions les amenant à intégrer le projet de réseau dans le projet de circonscription... Alors ce travail-là, l'inspectrice l'avait bien préparé et les réseaux avaient eu le temps de se réunir... alors il est intéressant de voir, mais c'était la faute de l'inspectrice, les maîtres E s'étaient réunis ensemble et les maîtres G et les psychologues s'étaient réunis ensemble... mais séparément... Et on a vu des productions faites par les maîtres E qui étaient très bonnes, dans une démarche très dynamique, de participation à la concrétisation du projet de circonscription... Et il a été révélateur de voir que les psychologues et les maîtres G d'abord de présenter une plate-forme revendicatrice, s'opposant à la démarche et puis disant qu'ils refusaient de s'engager dans cette démarche tant qu'ils n'avaient pas telle ou telle garantie, telle ou telle précision et donc il y a eu un débat tout à fait intéressant et en plus ça s'est doublé du fait que des psychologues avaient refusé au cours de leur inspection des dossiers d'élèves... Ce qui est prévu dans les modalités d'inspection... La collègue a très bien mené la réunion, elle a fait évoluer... elle a permis au personnel de s'exprimer, d'étayer leurs arguments et chaque fois elle a bien su montrer la relativité de ces arguments voire la faiblesse... (...) elle leur a montré qu'ils n'étaient pas dans une bonne position, ils avaient tort... et qu'ils étaient des fonctionnaires... (...) et ils sortaient, partaient, je ne vais pas dire contents mais sur des positions différentes, complètement différentes de celles avec lesquelles ils étaient venus... Donc vous voyez, il y a quand-même des problèmes de compréhension, de communication... il y a des présupposés, tout un ensemble d'éléments... qui rigidifient les positions... alors l'identité professionnelle, la singularité, tout cela... mais nous on travaille de façon singulière, on ne travaille pas sur l'ensemble... tout y est passé bien sûr... La collègue a eu une certaine facilité bien sûr à redresser des points qui étaient vraiment des points discutables...

Alors, à partir de votre expérience, de ce que vous avez vu dans la pratique et non pas à partir de la définition officielle des textes, pouvez-vous définir le travail du maître E ?

Oui, je vois où vous voulez m'amener... Vous savez le maître E, c'est l'héritier des classes d'adaptation... Maintenant, il est invité à travailler en regroupement d'adaptation, il n'est pas dans une position facile parce qu'il est invité à travailler sur un mode un peu identique à celui du maître G puisqu'il doit, la plupart du temps, prendre des groupes d'élèves... Donc sa position n'est pas très facile... pourtant il reste dans le domaine du scolaire, je ne vais pas dire pédagogique, il reste dans le domaine des activités scolaires alors sous forme de méthode de travail, tout ce qu'on voudra... mais on sent que ses objectifs sont bien clairs et s'il travaille en bonne relation avec les autres personnes du réseau et avec les maîtres des classes, il sait que son objectif est de faire en sorte que l'élève reste dans la classe et suive le mieux possible son cursus et... que lui le maître, n'ait pas à le suivre tout le temps... C'est donc bien une aide dans le domaine de la réussite scolaire... Je crois que pour eux c'est assez clair comme ça, comme ils l'expriment et comme ils agissent... parce qu'ils savent que si tel enfant est vraiment un cas trop lourd pour eux, alors bon, c'est soit l'enfant va en CLIS, soit c'est peut-être le maître G parce que lui... mais il sait bien je crois quelle est sa mission... En revanche ce qui lui pose problème, dans les cas qui lui sont soumis, ce sont des cas qui ne sont pas purement en échec scolaire... Et ce sont des cas qui présentent des difficultés très

complexes, diverses et qui ne sont pas uniquement scolaires... (...) Il y a un maître E qui m'a dit : "dans ce que vous dites en parlant des G, c'est ce que je fais en E, c'est-à-dire que les enfants qui me sont confiés, sont des enfants qui ne sont pas seulement en échec scolaire mais qui ont d'autres problèmes que je ne peux pas ignorer"... Et ça c'est vrai (...) Le maître E ne peut pas ignorer d'autres facteurs qui peuvent influencer sur la réussite scolaire... Alors voilà comment je vois le maître E, certainement assez bien clairement défini dans sa mission mais dans la réalité, en position plus difficile...

Pouvez-vous parler des différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Oui... Quand je vous dis oui, c'est comme si j'avais la clé... On sait que le maître généraliste, le maître de la classe doit intervenir prioritairement sur la différenciation pédagogique de telle sorte que les problèmes des enfants soient déjà pris en charge dans la classe... ça c'est de la prévention primaire... On sait très bien que d'une part le maître de la classe même s'il différencie sa pédagogie, ce qui est rare, ne peut pas le faire tout le temps... Alors j'ai envie de dire que le maître E est le maître qui prend en charge des enfants, des groupes d'enfants qui ont besoin d'une attention particulière que le maître ne peut pas assurer dans l'exercice courant de sa pédagogie... C'est un peu par la négative que je définis... mais si on veut parler de la spécialisation du maître E, à mon sens, c'est le maître qui, par une compétence acquise, une formation, etc... est à même de prendre en charge des groupes d'enfants, sous forme de classe éventuellement, qui ont besoin d'une attention continue dans les situations scolaires...

Alors si je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Alors ça vous êtes dure... Attention, différenciation pédagogique, regard particulier sur les élèves, projet de réussite, devenir scolaire...

Et pour maître G ?

Maître G, quels sont les cinq mots qui me viennent ?... Les maîtres G tels que je les vois ou tels que je voudrais les voir ?

Au choix...

Ah non...

Si, parce que j'ai laissé le libre choix à chacun...

(...) Pour le maître G, je dirais... allez, psychothérapeute, anti-pédagogique, singularité... Vous êtes dure... idéalisation du modèle médical, enfermement.

Est-ce que vous pouvez développer un peu ?

Psychothérapeute ça rejoint l'attrait pour le **modèle médical** et puis il est vrai que ça a été confirmé, réaffirmé, reconfirmé que les maîtres G, sauf vous, définissent leur identité professionnelle en **opposition à ce qui est le référent scolaire**. Ils cherchent une spécificité en empruntant des modèles dans un autre modèle qui est le modèle psy, le modèle médical parce que la rééducation, c'est un concept qui est créé de toutes pièces, qui n'a pas existé, qu'on a créé et qui existe de manière extrêmement artificielle et qu'on était par des écrits. Les écrits ne sont qu'un effort de définition de cet acte qui n'est pas naturel, enfin qui n'a pas un sens obligé. Alors les maîtres G se situent un peu comme ça,

dans la recherche permanente de la définition d'un modèle qui n'existe pas. Je suis sévère...

Vous avez parlé tout à l'heure aussi des maîtres G tels que vous les verriez... Est-ce que vous pouvez préciser ?...

(...) Les maîtres G tels que je les verrais... Je ne veux pas dire sur le modèle québécois... je ne sais même pas s'il existe des orthopédagogues, c'est-à-dire la personne ressource, la personne disponible, qui vient prendre en charge certes des enfants ou des groupes d'enfants signalés par le maître ou qui vient apporter sa contribution à l'action du maître pour des enfants en difficulté dans les classes de telle sorte que les enfants réussissent compte tenu du fait que ces difficultés sont plus complexes, plus globales, plus lourdes que celles qui sont prises en charge par le maître dans la classe ou par le maître E. C'est là que je verrais le maître G, il travaille sur les interactions entre les apprentissages et l'environnement des situations d'apprentissage... Ce n'est pas réducteur, ce n'est pas une réduction à la pédagogie, au contraire c'est un travail qui est beaucoup plus complexe... et qui nécessite que le maître G analyse les situations dans une approche un peu systémique, essaie de voir toutes les implications, ce qui influence, ce qui provoque, ce qui suscite les dysfonctionnements et donc lui, il intervient sur ces dysfonctionnements pour que l'enfant réussisse mieux... c'est-à-dire qu'il n'intervient pas sur la situation familiale parce qu'on ne va pas restructurer une famille ou on ne va pas créer un emploi pour le père qui n'a pas d'emploi, il ne vient pas se substituer à, mais compte tenu de cette situation là, qui peut peut-être déranger l'enfant mais qui ne le dérange peut-être pas... eh bien lui, il doit prendre ça en compte pour que l'enfant réussisse dans les situations que lui présente l'école...

A votre avis, entre E et G, est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Je ne répondrais pas par oui ou par non, par l'une ou l'autre, parce que dans l'état actuel, ces deux fonctions telles qu'elles sont conçues se complètent, elles se complètent mal mais elles se complètent. Si on s'en réfère aux inspecteurs et aux instituteurs, le maître G (lapsus) semble jouer un grand rôle parce que c'est lui qui est le plus souvent sollicité, c'est lui dont les actions sont les plus appréciées... alors que le maître G on a toujours des retours du style : "mais on ne sait pas ce qu'ils font, ce n'est pas du scolaire, mais l'enfant lorsqu'il revient, on ne sait pas si... il a été mieux pris en charge... C'est un faux débat parce que les maîtres G prennent des enfants qui sont en situation plus difficile donc... la réintégration de ces enfants-là dans la classe ou dans une dynamique scolaire est certainement plus difficile et si les maîtres traduisent ceci par une insuffisance des maîtres G, c'est une erreur... C'est d'ailleurs l'erreur du rapport Mingat... qui a fait beaucoup de mal mais qui pêche par erreur d'analyse... Moi, je dirais que les deux se complètent... Mais personnellement, vous les G, vous nous avez convaincu qu'il fallait maintenir cette séparation entre les deux... Moi, je pense peut-être qu'une bonne formation, pourrait faire l'économie d'une option, c'est-à-dire qu'à mon sens, les maîtres E et les maîtres G (...) pourraient constituer des maîtres spécialisés possédant une bonne spécialisation, une bonne formation... pouvant jouer le rôle de l'un ou de l'autre... Comme je vous ai dit que les maîtres E travaillaient de plus en plus sur des situations complexes, les maîtres G nous disent aussi, ceux qui sont sincères, qu'ils travaillent bien aussi sur des restaurations scolaires, sur des remédiations et certains réussissent bien... A mon

sens, ce clivage, il a été créé par la circulaire de 90, et il est un peu artificiel... Donc, je ne suis pas sûr que ce soit bon...

Est-ce que vous verriez des inconvénients à cette fonction unique ?

Non, c'est un peu ce que je viens de vous dire...

Oui, vous venez de présenter les avantages d'une fonction unique, mais à l'inverse quels pourraient en être les inconvénients ?

Oui, il y aurait un inconvénient, si le nouveau maître glissait exclusivement vers les pratiques du maître G... Mais si le maître G restait dans les pratiques telles que je viens de vous les définir, c'est-à-dire travaillant sur les situations d'apprentissage avec ses compétences, ses spécialités plus multifactorielles, plus systémiques, et impliquant, d'abord une très bonne connaissance de la psychologie des apprentissages, des apprentissages scolaires, des troubles etc... à mon sens et ce n'est pas instrumentaliser la rééducation que de dire que ce maître-là pourrait être un très bon support pour le maître de la classe.

Est-ce que le fait d'introduire une fonction unique pourrait représenter un danger au niveau du fonctionnement des réseaux ?

Est-ce que les réseaux fonctionnent comme des réseaux ?

En ce moment peut-être que non, mais en quoi serait-ce un élément facilitateur ou au contraire un obstacle supplémentaire ?

A mon sens, je ne pense pas, j'idéalise, et puis j'essaie d'étayer le modèle que je vous présente, je pense qu'actuellement... regardez le psychologue, c'est du diagnostic, le maître E fait du pédago spécialisé et le maître G fait quelque chose qui est du psy non pédago... Je fais court... Mais finalement ces trois fonctions-là ne constituent pas une interaction fonctionnelle du réseau... Si, sur un secteur, le psychologue secondarise sa démarche de diagnostic et s'il travaille avec les maîtres sur l'analyse des situations difficiles, avec les maîtres et avec le maître G, ensemble, et c'est vraiment un concept que je voudrais mettre en oeuvre, ensemble, maître de la classe, psychologue et maître G, travaillent sur ces situations et trouvent des modèles d'actions, des modèles d'interventions pour que ces situations soient réglées et on est bien dans un fonctionnement en réseau... Dans tel secteur, ou dans telle école, le maître G interviendra de telle manière, le psychologue interviendra de telle manière pour telle action, dans telle autre école ou en milieu rural, les actions prendront des formes différentes etc... Mais je veux dire que travailler en réseau, c'est travailler sur le système, c'est travailler sur les organisations, sur les situations et c'est apporter un peu d'entropie aux situations... C'est ça que doit faire un réseau en principe...

Comment concevez-vous votre rôle en tant qu'inspecteur au sein des réseaux... ?

Ce que je peux vous dire, c'est ce que font aussi d'autres inspecteurs, c'est ce que je vous ai dit tout à l'heure... Ils commencent... On a vu, il y a une évolution très nette et à mon sens si les réseaux ne fonctionnent pas bien, c'est que les IEN ont failli à leur mission d'animation et d'inspection des réseaux... Et en revanche, les IEN qui s'engagent véritablement dans des animations de réseau sont quand-même de plus en plus nombreux et ils sont dans une dynamique très porteuse, très dynamique.(...)

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non, je ne sais pas... On doit bien donner du Meirieu en masse... tous les bouquins de Meirieu... On peut donner aussi tous les livres concernant l'apprentissage de la lecture, il ne m'en vient pas... J'espère qu'on donne **la maîtrise de la langue**, le petit livre rouge du ministère qui est un ouvrage de base, le texte sur les cycles... l'organisation de l'école primaire en cycle, c'est fondamental... En pédagogie spécialisée, c'est vrai qu'il y a peu de publications spécifiques...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

Pour les G, il y a tous les écrits de Guillarmé, Darrault, de De la Monneraye, maintenant il y a Gillig qui se met à écrire beaucoup sur la rééducation... Bon, voilà...

Est-ce que vous pouvez isoler de grandes tendances par rapport aux divers centres de formation qui existent en France ?

Oh, non... Si vous voulez, je ne vais vous dire que ce que vous savez déjà... il y a une formation plus clinique, plus clinique c'est Auteuil avec Guillarmé, une composante plus analytique, c'est avec de la Monneraye... il y a une formation plus... à dominante linguistique et sémiologique, c'est Darrault et puis les autres n'ont pas de tendance forte... Si peut-être Aix en Provence, c'est peut-être aussi très clinicien... Je ne sais pas exactement, je ne pourrais pas spécifier les centres... Strasbourg, c'est peut-être psy aussi, Lyon c'était un peu psy...

Que pensez-vous de la qualité actuelle des formations proposées ?

Je vous dirais qu'elles sont inadaptées à ce qu'attend l'institution... Alors les formations ne sont pas complètement responsables parce que le texte de 90 a certainement... suggéré, généré les dérives qu'on observe... Mais à mon sens, je crois que malgré tout ces dérives ont été prises parce que les acteurs de la formation étaient tout près à cultiver ces dérives-là... Alors, je ne sais pas... Je crois qu'elles sont inadaptées... et en particulier inadaptées au point que je signale dans le rapport, à savoir on travaille beaucoup sur l'estime de soi, sur la restauration de l'image de soi, de la confiance, des conduites émotionnelles, corporelles mais on oublie de travailler sur la restauration de l'efficacité dans les apprentissages, les situations proposées par l'école... Et ça, je crois qu'on est trop faible là-dessus et on oublie ce travail sur la psychologie des apprentissages scolaires... A mon sens, la psychologie des apprentissages scolaires est une psychologie qui est insuffisamment développée... il n'y a pas beaucoup de recherches dans ce domaine là et... il ne faut pas réduire mon propos au cognitivisme, parce que le cognitivisme, on en connaît bien la problématique, on en connaît les limites... C'est une psychologie qui développe bien tout ce qui tourne autour des processus cognitifs mais des apprentissages au sens maturation, au sens beaucoup plus global, au sens développemental... La psychologie génétique aussi, qui a été antérieure à la psychologie cognitive, mais aussi les autres courants psychologiques, la psychologie comportementale, la psychopathologie, la psycholinguistique, finalement, ont choisi, retenu un objet qui est bien spécifique, et n'ont pas... ont travaillé sur cet objet... mais n'ont pas fait le transfert des acquisitions dans le domaine des apprentissages scolaires...

C'est cela qui me préoccupe et que je développe souvent, la psychologie des apprentissages scolaires ne me semble pour l'instant pas exister... Alors on me dit : "Oui, mais il y a la didactique"... La didactique, à mon sens, ce n'est pas la psychologie... parce que lorsque l'on étudie les travaux de didactique, que voit-on ?... La didactique, c'est le passage du savoir savant au savoir enseigner... Donc, il y a un gros travail sur ce domaine là, sur cet entre-deux... Mais dans le savoir enseigner l'enfant est pris dans son abstraction, et... même si on se place dans une perspective un peu génétique... c'est sûr que lorsqu'on fait de la didactique des maths à l'école primaire, c'est sûr que ce n'est pas la même chose que la didactique des maths en terminale... Il y a bien une perspective génétique, mais il n'y a jamais didactique des maths pour des élèves en difficulté... Alors s'il y avait ça, je dirais : "oui, il y a de la psychologie des apprentissages"... Mais si vous voulez, la didactique ne se penche pas sur la relation entre le savoir enseigné et l'enfant... l'enfant dans sa dynamique... Donc, je trouve que tout est à faire là...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

A l'école primaire, à l'école en général ?...

Comme vous voulez...

... Bonheur... équilibre... épanouissement... connaissances... projet.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

... (rires) Vous voulez un discours philosophique ou un ressenti ?... Si je vous dis ce que c'est que réussir à l'école, je vais vous sortir la loi d'orientation...

C'est plutôt au niveau ressenti personnel... qu'est-ce que ça signifie, pour les enfants, selon vous ?

Quand j'ai dit **bonheur**, ça signifie qu'à mon sens les enfants à l'école devraient... être heureux de réussir, être heureux de ce qu'ils font... donc véritablement, se situer dans une dynamique de plaisir... Moi, je ne voudrais pas voir de classe triste, de classe où on s'ennuie, ça ce n'est pas nouveau mais je voudrais voir des classes où les élèves expriment de la joie, du plaisir, parce qu'ils sont en situation de découverte, de construction de leurs savoirs, d'acquisition, c'est le rêve... **Equilibre**... Oui, c'est quand-même important parce que ce plaisir, cette joie de réussir ne doit pas être l'expression de la joie par la compétition, par le gain, par la victoire... mais on est en pleine idéalisation, pour moi l'équilibre, c'est le fait que dans une classe des élèves expriment le plaisir d'être... de réussir même s'ils ne réussissent pas tous de la même manière... Donc ça exclut la référence à la notation, ça exclut la référence à des classements, évidemment à des choses comme cela où la référence à des sanctions, des punitions, ou simplement des indications lorsque les enfants ne sont pas au même niveau mais ça exclut aussi une valorisation de celui qui réussit... parce qu'on est dans une problématique de réussite, la valorisation de celui qui réussit... Ensuite **épanouissement**, c'est la continuité... Si on réussit de manière équilibrée on est beaucoup plus soi-même, quoi et on est dans un rayonnement personnel intérieur d'abord et extérieur si on en fait profiter les autres... Connaissances après, cela va de soi, je ne vois pas réussir à l'école quelque chose qui ne participe pas, non pas de l'accumulation, mais de l'acquisition, de la construction de savoirs nouveaux, de connaissances nouvelles, de... je ne vais pas parler

de compétences mais enfin il est certain qu'on est dans une situation où l'on ne sait pas tout et il est des choses qui si on les connaît nous permettent d'avoir un meilleur positionnement personnel et un meilleur rayon d'action, une meilleure action sur l'environnement... Si je sais conduire, je peux conduire, si je ne sais pas conduire, je ne peux pas conduire... Donc, **connaissances**, c'est ça, c'est dans le prolongement de l'épanouissement, mais je ne vois pas de réussite sans augmentation, développement des connaissances qu'on a déjà... et accès vers des connaissances qu'on ignore... Mais ça, ça participe d'ailleurs du plaisir... mais pas le plaisir consommation, pas le plaisir jouissance, le plaisir exogène, qui vient de l'extérieur, mais plaisir qui vient de l'expression de soi dans la confrontation avec des situations qu'on ignore, qu'on veut s'approprier, qu'on construit, qu'on métabolise et qui nous enrichit...

Et projet ?

Tout cela va dans le même sens, tout cela ne peut pas se faire sans un itinéraire quand-même, cela ne peut pas se faire dans le vide, cela ne peut pas se faire sans signification, sans sens pris au double terme à savoir signification et direction... Le **projet**, c'est ce qui donne du sens à son évolution... Une évolution sans absence de direction et de signification...

J'aimerais maintenant qu'on sorte du champ fermé des aides spécialisées et je voudrais vous demander comment vous considérez le rôle et la place des aides à l'école...

L'aide de l'enseignant dans sa classe ou alors l'aide des intervenants extérieurs qui éventuellement font de la musique ou des choses comme cela ?

Oui, oui...

Moi, d'abord, (...) le concept d'aide ne me plaît pas beaucoup... parce que dans le concept d'aide, il y a d'un côté un aidant et d'un autre côté un aidé... Donc, il y a une relation dissymétrique et l'aidé est toujours d'une manière ou d'une autre, intellectuellement, affectivement, socialement, philosophiquement dépendant de l'aidant et je voudrais bien trouver une substitution au terme d'aide, il n'y en a pas beaucoup... Bon, j'ai avancé quelquefois accompagnement, mais il est déjà très souvent utilisé notamment par la Santé je crois et l'accompagnement, on parle aussi d'accompagnement scolaire... Moi j'aimais bien pourtant ce concept là mais comme tout concept, il est galvaudé parce que l'accompagnement traduit le fait de marcher à côté de l'individu pour faire un chemin avec lui... ensemble... Ce n'est pas la même chose... Donc à mon sens je préférerais qu'on parle d'accompagnement y compris d'ailleurs dans le cadre des réseaux d'aides... ça me fait penser au rapport sur les CLIS, j'avais suggéré, mais ça n'a pas été retenu, qu'on remplace les classes de perfectionnement par des classes d'accompagnement scolaire... mais ça n'a pas été retenu, même dans le rapport mes collègues n'ont pas voulu : "on va recréer une structure parallèle etc..." ... L'aide, dans ce sens, je trouve que ça peut être intéressant mais la plupart du temps, ce sont des coups d'épée dans l'eau, ou des béquilles... Au fond l'aide ne devrait pas exister si l'enseignant suit bien les instructions qui lui sont données, a été bien formé, est compétent et tout... eh bien il devrait pouvoir adapter son enseignement à la diversité des élèves de telle sorte que certains élèves n'aient pas besoin d'une aide particulière, ça c'est le rêve... Alors tout

ce qu'on fait à côté vient d'une certaine manière pallier les insuffisances du modèle idéal... ou d'ailleurs bien souvent les réseaux d'aides et ça a été écrit dans le rapport Gossot sont les complices objectifs des maîtres pour... la non application de la mise en place des cycles... parce que quand un maître vous signale des enfants en difficulté, qu'est-ce que vous faites ? Vous le particularisez, vous le prenez et puis pendant ce temps-là le maître peut continuer sa classe... Il signe ou il vous signifie qu'il ne peut pas prendre en charge la particularité ou les particularités de cet enfant là... Donc vous acceptez... pas vous (rires)... Quand on fait des aides d'une autre manière... Prenons par exemple les aides aux devoirs... ça existe, il y a des études le soir, il y a des associations qui s'appellent d'aide aux devoirs d'ailleurs... ces associations, elles viennent faire le travail des enseignants... elles viennent faire le travail que les enseignants devraient faire... D'ailleurs, les études dirigées avaient été mises en place au départ pour faire en sorte qu'il n'y ait pas de disparités, pour que tous les élèves dans le cadre du temps scolaire puissent bénéficier des aides... ça n'a pas supprimé l'aide aux devoirs... ça devait supprimer les devoirs en plus... Ensuite quelles sont les autres formes d'aides ? Ce sont les aides éducateurs... On en parle beaucoup actuellement... Là aussi on dit que ça vient pallier les manques mais quels manques ? S'ils viennent pour être l'assistant du maître, pour l'informatique, pour les études dirigées etc... J'ai envie de dire pourquoi n'y a-t-on pas pensé plus tôt à cette forme d'aide... mais dans ce cas-là ils aident plutôt les maîtres... Moi, je suis réservé sur toutes les aides que l'on peut apporter parce qu'elles sont tout autant de démarches, de béquilles qui viennent en substitution d'une action... Philosophiquement seulement elles sont bien pensées... Je sais bien que là on est dans le domaine du rêve...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

L'avenir des réseaux ? Il y a trois possibilités... Ou, on se rend compte que manifestement ils ne rendent pas les services qu'on leur demande... et on trouvera toujours un énarque qui le moment venu les supprimera... S' il y a besoin de postes... En Seine Saint Denis, ce n'est pas des réseaux que l'on demande, vous avez vu ? On demande des médecins scolaires, des infirmières scolaires, des enseignants... même des inspecteurs... ça c'est la première formule, le premier avenir qui est le plus sombre et qui n'est certainement pas souhaitable parce que comme je le disais pour les GAPP, si on supprimait les réseaux il faudrait créer quelque chose qui en tienne lieu... Ou les réseaux continuent comme actuellement... Alors la situation n'évoluera pas et on aura toujours des gens qui se plaindront des réseaux, que les réseaux ne répondent pas à leurs attentes et des gens des réseaux qui diront que l'école fonctionne mal, qu'ils ont trop de travail, qu'ils se dispersent... Donc ça c'est la deuxième formule qui est aussi une formule très mauvaise parce qu'on va perpétuer une situation insatisfaisante... Alors je sais bien que tout système a besoin d'avoir son petit mal quelque part pour pouvoir se plaindre... Mais je ne trouve pas que ce soit une bonne formule... La troisième solution, c'est qu'on amène les réseaux à travailler autrement, effectivement en réseau, dans le cadre d'une politique départementale et de circonscription pour des activités réelles de prise en charge du problème global des enfants en difficulté... Comme ça a été dit, comme ça a été écrit, le problème de l'école primaire actuellement, c'est les 20 % d'élèves qui entrent au collège en situation de... d'incapacité d'affronter les apprentissages au collège... Donc il faut qu'on

voit ce qui a à faire au cycle 3, au cycle 2 et au cycle 1... Mais à mon sens c'est un problème de politique générale d'action pour réduire ces 20 % et là les réseaux ont toute leur place... (...) Je suis plutôt favorable aux réseaux et je leur dis quelquefois ceci : "la meilleure façon de vous défendre et d'exister, c'est de travailler mieux, donc de travailler autrement..." Il ne m'est jamais mais alors jamais venu à l'idée de vouloir supprimer les réseaux et en plus mon seul objectif est de rechercher une amélioration du fonctionnement des réseaux d'abord pour les élèves, pour réduire les 20 % et puis pour les réseaux eux-mêmes...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école?

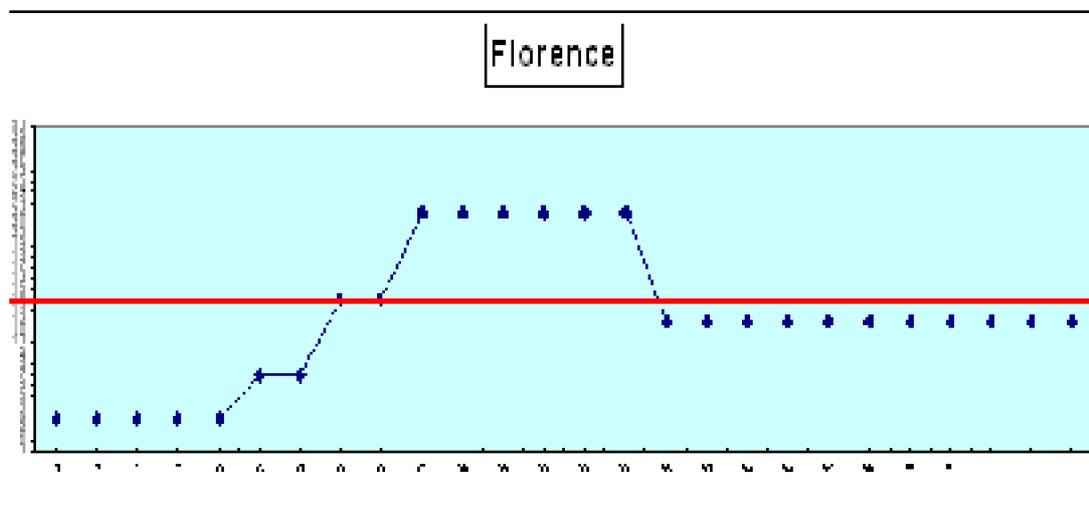
Non...

Entretien E19 Florence

Age : 45 ans

Profession : IEN Chargé de mission/IA/IG

Diplômes : CAFIMF (77), Maîtrise de psychologie, DEA de Sciences de l'Education, Doctorat en cours



Florence : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h 15mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec, erreur, parce qu'échec c'est trop absolu et je ne trouve pas de mot, **inquiétude, attente, besoin**.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Echec, parce que c'est que quelque chose qui n'a pas marché, quelque chose qui a raté, parce que si l'école fonctionnait comme on dit qu'elle devrait fonctionner, je me demande si on devrait encore parler de ces questions-là, ou avec ces mots-là. **Erreur** parce qu'il faut bien que les difficultés se traduisent dans quelque chose, donc je fais l'hypothèse qu'il y a des erreurs soit dans le travail de l'enfant, soit dans son ajustement au comportement qu'on attend de lui... Il y a du décalage quelque part... **Inquiétude** parce que je ne pense pas qu'un enfant en difficulté soit serein et je pense que ça génère de l'inquiétude chez les instit et chez les parents tout autant... **Attente** c'est la même chose, c'est le versant peut-être positif de l'inquiétude... positif si on peut dire, ça veut dire qu'on pense que quelque chose n'est pas encore bloqué. Et **besoin**, besoin de l'enfant... ce à quoi il faut répondre.

Est-ce que vous pouvez chercher le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle.

Oui, beaucoup...

Vous en choisissez un. Pouvez-vous expliquer ce qui se passait, comment vous perceviez les choses à ce moment-là ?...

Je vais en prendre un quand j'étais instit. C'était une petite fille, au cours préparatoire, normale, âge normal je veux dire, normale par ailleurs, rien ne la distinguait des autres, milieu pour autant que je me rappelle, milieu ouvrier mais pas des gens qu'on dirait en détresse sociale aujourd'hui quoi, petit salaire, mais salaire régulier et... dans une classe où habituellement tous les enfants apprenaient à lire, c'est quelqu'un qui n'a rien (avec insistance) appris pendant un an et qui n'a rien appris pendant une deuxième année ou tout au moins ne restituait rien de ce qu'elle apprenait si elle apprenait quelque chose... ça reste pour moi, je ne dirais même pas un échec, mais une sorte d'énigme absolue... D'autant que cette année j'avais dans ma classe un enfant qui avait un handicap avéré lié à une maladie extrêmement rare puisqu'à l'époque on disait qu'il n'y avait que vingt cas au monde, qui entraînait disait-on une déficience intellectuelle très sévère... Et cet enfant vivait dans un milieu hyper favorisé, les parents étant dans le milieu médical, top niveau tous les deux. Cet enfant était suivi d'ailleurs à Paris par Françoise Dolto parce que c'était un cas. On n'en connaissait pas d'autres à l'époque en France qui ayant cette maladie ait à ce moment là ce niveau de développement. Le milieu y était pour quelque chose... Et cette enfant a appris à lire en moins d'un an... Il y avait comme un... hiatus dans cette classe, où par ailleurs il y avait des niveaux très différents, entre un enfant que tout distinguait parce que physiquement en plus il était très marqué par sa maladie, que tout distinguait et faisait passer pour un enfant anormal : il bavait, il avait une hypercalcémie, il tenait son crayon à bout de bras comme ça, il lui fallait une page pour écrire un mot... et avec l'aide de la famille, parce qu'il y avait d'autres raisons, lui a appris comme les autres. Et à côté alors qu'elle me demandait beaucoup plus d'effort, cette Séverine n'a rien appris et pour moi... Mais ça fait quoi, ça... J'ai abandonné l'enseignement il y a plus de vingt ans... Elle est très présente... Physiquement, je la revois très bien et ça reste quelque chose que je n'ai pas compris. C'est une enfant qui est allée en classe de perf et je ne sais pas ce qu'elle est devenue après... Mais rien, rien, rien, comme si tout passait à travers, que je n'arrivais pas à identifier...

Pouvez-vous évoquer maintenant un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Comment réagissait-il ? Que se passait-il entre cet enfant et cet enseignant-là ?

...

Dans votre expérience d'inspecteur par exemple...

Je pense plutôt à un enfant, à un cas quand j'étais psychologue scolaire. C'était peut-être aussi un cas de l'extrême, d'un enfant qui avait deux ans de retard au CM2 et... une institutrice très bienveillante, très maternante mais en même temps beaucoup de soutien aux élèves en difficulté etc. C'était un enfant qui était vraiment en échec et avec des, comment dire, des gros décalages d'acquisition par rapport au CM2 où il se trouvait, en français et en mathématiques et donc... elle pensait bien qu'il ne pouvait pas accéder à une sixième. Donc elle m'avait demandé de le voir pour une entrée en SES à l'époque. Il faut dire que les parents s'étaient toujours opposés à ce qu'il voit un psychologue. C'est-à-dire que sa scolarité s'était faite dans la difficulté depuis le début, il avait deux ans de retard et jamais ils n'avaient voulu. Là on arrivait à une sorte d'échéance et ils étaient un peu obligés... Et cette institutrice était complètement troublée parce qu'elle le trouvait très intelligent dans les disciplines qu'on disait d'éveil à l'époque. C'est vrai qu'il avait de l'intérêt pour l'histoire, pour la géographie, quand il écrivait en histoire et en géographie, c'était aussi mal écrit que quand c'était en français mais ça l'intéressait, il participait activement... Il était brillant en sciences disait-elle... Bon, je ne parle pas de l'EPS, il voulait faire une section sport/études, c'était son truc, être gardien de but... Et malheureusement, il savait qu'il ne le serait pas parce qu'il avait un déficit de vue et en sport/études, c'est incompatible, en tous cas pour les gardiens de but. Et lui, en dehors du foot, il n'avait aucun autre projet... Et cette institutrice qui était pourtant extrêmement bienveillante et le gosse, pour autant que je me rappelle, il avait plus de 130 en QI performance au WISC. Il était je crois effectivement très intelligent mais dans une sorte de dualité dans les disciplines instrumentales, je crois que lui-même en avait fait son deuil, il n'avait pas d'implication et l'institutrice s'échinait à colmater les brèches mais ça n'a pas marché... Et il n'est pas allé en SES mais en sixième où il a échoué...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Oh là, là... Compte tenu du contexte de mon travail en ce moment je dirais ras-le-bol... Il est malvenu... **Efficacité... Introuvable... Problèmes... Futur et dommage...** Il faut vraiment se creuser pour répondre à un truc comme ça...

Pouvez-vous expliquer davantage le choix des termes ?

J'ai dit ras-le-bol... Il se trouve que dans le cadre de mon travail en ce moment, c'est un sujet qui revient souvent et qu'il y a beaucoup de débats entre nous sur ces questions-là... **Efficacité** parce que je crois à la fois que c'est un problème qui est mal posé. On voudrait qu'il soit efficace mais on ne sait pas dire ce que serait leur efficacité réelle, il me semble (...) Je crois qu'ils ne peuvent pas continuer à exister, s'ils ne se posent pas cette question de leur propre efficacité et s'ils ne savent pas en parler et démontrer qu'elle peut exister... Mais en même temps, je crois que c'est extrêmement difficile de le démontrer... **Introuvable** parce que j'ai l'impression que ça n'existe pas, c'est-à-dire qu'il y a des personnes, il n'y a pas de réseau. Ce n'est pas quelque chose qui

me semble... que je saurais définir facilement de manière positive. **Problème** parce que c'est un problème pour l'institution. Je crois qu'on ne sait pas comment faire progresser les choses. Je pense aussi que c'est un problème pour certains enseignants, on identifie mal... ce qu'on peut leur demander... ce qu'on peut attendre d'eux. Ce qu'on peut leur demander, je crois que les enseignants le sentent, ce qu'ils peuvent légitimement attendre, je ne suis pas sûre.. . **Futur** parce que je ne pense pas qu'ils aient beaucoup d'avenir et **dommage** parce que je pense qu'ils ont complètement laissé passer leurs chances... Je crois que malheureusement trop de membres des RASED travaillent à leur propre perte et ils ne s'en rendent pas compte.

Vous pouvez expliquer ?

Je pense qu'ils se sont réfugiés dans une... prétendue spécialisation, je dis bien prétendue parce que je ne suis pas sûre qu'ils en aient tous les compétences et ils jouent sur cette spécialisation pour en faire un écart par rapport aux enseignants ordinaires... Ils travaillent à leur propre marginalisation. Or dans l'institution, ce dont on a besoin, et plus que jamais c'est d'une cohésion et de se rassembler pour résoudre les problèmes. Et aussi longtemps qu'ils voudront être dehors comme un maître G m'a dit récemment parlant d'un... dans un cas très précis où il y avait 25 % des élèves en grosse difficulté scolaire... Il m'a dit : "je ne vois pas pourquoi vous nous en parlez, ce n'est pas mon problème, c'est le problème de l'instituteur..." Aussi longtemps que des gens assumeront cette place-là... Je pense qu'ils travaillent à ce que les responsables de l'institution renforcent la **très** mauvaise image qu'ils ont d'eux... Et je ne suis pas sûre qu'ils le sentent... Mais moi, je ne connais personne dans le milieu où je travaille, qui ait vraiment une opinion positive...

Quand vous dites milieu, à quoi faites-vous allusion ?

Je dirais avec les inspecteurs avec qui j'ai des relations d'amitié ou de travail (et même au ministère...), y compris des gens qui ont tout fait pour que ces choses-là puissent exister... Et je crois, j'ai dit dommage, je pourrais dire déception, pour ceux qui étaient des gens de l'AIS, il y a beaucoup de déceptions quand-même... Je pense même à des gens qui encore aujourd'hui sont en situation de les défendre, les réseaux... parce qu'ils pensent qu'il y a quelque chose à gagner pour les enfants mais qui en même temps sont dans cette déploration, vis à vis de personnels... ça se focalise sur les G... Vous devez le savoir...

Pourriez-vous définir la notion d'aide à apporter à un enfant qui se trouve en difficulté ?

... Je crois que c'est une des difficultés, c'est qu'on ne sait pas ce que c'est réellement... Pour moi, ce que ce serait qu'aider un enfant, c'est à la fois lui témoigner qu'on a compris qu'on ne peut pas le laisser tout seul pour le laisser se dépatouiller tout seul de ce qui lui arrive, pardonnez-moi l'expression... mais c'est quand-même ça, je pense que l'enfant, qui est en difficulté à l'école, enfin ceux que vous êtes censés connaître, je ne pense pas qu'il comprenne bien ce qui lui arrive... Quand je dis "se dépatouiller de", c'est à la fois sortir de cette situation de "je ne réussis pas comme les autres mais pourquoi ça m'arrive à moi, qu'est-ce que je fais qui ne va pas ?", enfin l'aider à comprendre... enfin l'accompagner peut-être dans une prise de conscience de ce qu'il

ne fait pas et qu'il devrait faire, de comment il pourrait le faire etc. et contribuer à lui fournir des outils pour contribuer à ce qu'il le fasse mieux... Mais... je ne suis pas sûre que ce soit l'enfant qui ait besoin d'être aidé... Ma conviction, c'est que dans beaucoup de cas, c'est les maîtres qu'il faudrait aider... Et là, il faudrait les aider à regarder autrement, mais je ne crois pas qu'on puisse refaire les lunettes qui les équipent dans la plupart des cas et les aider là de manière très technique, penser des dispositifs pour pouvoir s'occuper des enfants qui en ont le plus besoin... Mais je pense que c'est... enfin je n'ai jamais trouvé de définition bien satisfaisante de ce genre de choses..

Est-ce que vous pouvez raconter la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Non, ce n'est pas possible (...)

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Enseignant, pédagogie, soutien, évaluation, échange.

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

Enseignant parce que je pense que les maîtres E se conçoivent dans beaucoup de cas encore comme appartenant à la catégorie des enseignants, spécialisés certes mais je pense qu'ils se pensent quand-même dans une certaine proximité avec leurs collègues. **Pédagogie** parce que ce n'est pas toujours mais ça devrait être pour moi des experts de la pédagogie au sens où elle travaille sur une relation avec une personne qui apprend... **Soutien** parce que je ne suis pas sûre qu'il y ait tellement d'écart entre ce qu'on a appelé une pédagogie de soutien à un certain moment et ce que font les maîtres E et je trouve que c'est un mot qui est tombé en désuétude et qu'on méprise bien à tort et je trouve au contraire que c'est un mot très positif, ce côté un peu aider un peu à tenir debout, j'aime autant ça que aide finalement... **Evaluation**, parce que je pense que le produit de leur travail est plus facilement cernable, évaluable que les autres acteurs et **échange** parce que je pense qu'ils sont encore dans cet entre-deux entre la classe et quelque chose qui serait le cabinet, qui est en dehors de la classe. Je crois qu'ils sont des gens de passage entre deux univers... comment on dirait ça... des interfaces si on parlait comme les techniciens d'aujourd'hui... Et je regrette qu'on n'ait pas prévu de participation aux synthèses, qu'ils n'aient pas exactement les mêmes attributions institutionnelles que les maîtres G et les psychologues. C'est vraiment une chose que je ne peux pas comprendre ça...

Est-ce que vous pouvez définir le travail particulier du maître E ?

On va forcément revenir un peu aux textes et c'est peut-être ennuyeux de faire de la paraphrase des textes mais... je dirais qu'il travaille sur l'apprentissage en train de se faire et qui ne se fait pas bien. Mais il travaille sur du savoir. Il travaille sur la relation des enfants à ce savoir et sur l'appropriation, la construction et l'appropriation que les enfants peuvent faire de ce savoir. Il travaille plutôt avec des groupes, il n'est pas dans le tête à tête avec l'enfant... Que dire d'autre ? Il a des outils un peu spécialisés mais je ne pense pas qu'il se caractérise par ses outils ou par ses techniques pédagogiques, je pense que c'est quelqu'un qui est, au contraire, peut-être idéalement, qui est capable de mettre en oeuvre un certain éclectisme pédagogique... Il est dans la recherche d'adaptation et il

trouvera la solution pour que ça marche... Pour moi, c'est un peu ça le maître E...

Et quelle est la différence alors avec le maître généraliste de la classe ?

Pour moi, il y en a très peu, il y en a réellement très peu, sauf que... parce qu'il est formé et parce que, tout de même, il réserve beaucoup son temps à ça, il est plus pointu sans doute dans le diagnostic. Si je voyais un écart entre le maître de la classe et le maître E, c'est plutôt du côté du diagnostic que je le verrais, que du côté on va dire des techniques d'enseignement de pédagogie, de rééducation, de tout ce qu'on veut... C'est du côté du diagnostic et peut-être parce que par fonction, il a choisi de s'intéresser au fonctionnement de l'enfant.

Maintenant si je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Libéral, marginal, ...je n'arrive pas à trouver, c'est **soupape** qui me vient mais vous pouvez marquer soupape, parce que ça renvoie à quelque chose... **mystère**... on va dire **ailleurs**. **Libéral** parce que beaucoup de maîtres G sont dans... l'idéal du cabinet, du praticien, du spécialiste, c'est libéral au sens de médecin libéral pour moi et comme les médecins libéraux, comme les libéraux en économie, en gros, ils n'ont pas trop de comptes à rendre... **Marginal**, ça renvoie à cette idée qu'ils sont porteurs sans doute de connaissances et d'une culture qui n'est pas rentrée dans l'école... peut-être parce qu'on a voulu rompre en particulier avec les RPM dont la culture elle-même n'était pas vraiment rentrée dans l'école... Au fond je ne suis pas sûre qu'on sache bien ce qui fait leur identité professionnelle. Ils sont à la marge... **Soupape** ce n'est pas le mot mais c'est cette idée que, souvent me semble-t-il, on s'en sert un peu comme ça. C'est pour faire baisser la pression ou sortir le trop plein d'excitation et que, au fond, on ne les crédite pas d'une grande utilité mais on est bien heureux de les trouver quand ça bouillonne un peu trop... **Mystère**, alors ça renvoie peut-être à mon passé professionnel... Il y a des activités dites de rééducation dont j'ai toujours pensé qu'on ne savait pas trop en quoi elles consistaient et ça m'évoque ce mot de Cocteau mais je ne vais pas savoir vous le dire exactement, ce n'est pas une citation exacte mais quelque chose comme : "puisque ces mystères nous échappent, feignons de les organiser"... Et en gros on ne sait pas ce sur quoi on travaille mais si ça s'arrange, on dira qu'on y a participé... Et je ne suis pas sûre qu'il n'y ait pas de ça assez souvent et **ailleurs** parce que je me demande si non pas leur fonction mais leur place est vraiment dans l'école. Je n'ai pas tellement de doutes, même si je peux penser et admettre leur utilité, je m'interroge quand-même sur la place de ce travail dans l'école.

Vous le verriez en dehors de l'école ?

Enfin, je pense qu'il serait mieux en dehors de l'école mais en même temps quand je dis ça, j'ai la conviction que beaucoup de familles n'iraient pas vers eux s'ils étaient en dehors de l'école parce qu'il faut se déplacer, parce que ce n'est pas sur le temps scolaire, parce que ça pathologise encore plus et c'est encore plus inquiétant...

Est-ce que vous pourriez définir (me coupe)

Le travail de maître G ?

Ou préciser l'absence de définition, expliquer le flou dont vous parlez ?

C'est une lacune qui n'est pas... Comment dire ? Ce qui est peut-être la preuve d'une

résistance quelque part chez moi, mais qui n'est pas la preuve de mauvaise volonté parce que j'ai lu pas mal sur ces questions là, les Cahiers de Beaumont et autres revues professionnelles de ce genre là... Je n'arrive pas tout de même à me représenter clairement ce concept de rééducation. Et, alors tel que je le vois, il s'agit pour eux sans doute de créer des situations telles que les enfants qui leur sont confiés puissent à la fois libérer quelque chose et construire autre chose. Mais c'est dans créer ces situations... c'est vraiment dans le lien entre le besoin réel de l'enfant et la situation que je me demande s'ils sont réellement, comment dire, s'ils peuvent à tout coup fonder la relation entre "c'est parce qu'il est comme ça, c'est parce que je pense qu'il est comme ça que je fais comme ça". J'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'aléatoire, beaucoup d'improvisation dans le travail du maître G et ce que je supporte très mal c'est qu'on veuille nous faire croire que tout cela est bien réglé. Je me demande souvent s'il n'y a pas très souvent une sorte de supercherie parce que je n'ai quand-même pas rencontré beaucoup de gens qui sont capables de définir positivement ce sur quoi ils travaillent. Je veux bien croire que comme ils ont quand-même des atouts dans la relation avec les enfants, au fond, ce qu'ils mettent en place peut marcher, peut avoir un effet. Je veux bien l'admettre parce que je pense que l'humain n'est pas suffisamment rationnel et réglé pour qu'on puisse toujours dire : "si j'appuie sur ce bouton, ça fait ça"... Je veux dire ce n'est pas une télécommande, c'est clair... Mais je ne suis pas sûre qu'ils maîtrisent au sens de "qu'ils puissent percevoir eux-mêmes quelquefois les problèmes qu'ils peuvent aussi créer". Je pense à un cas très précis d'un bon collègue et qui part à la retraite et qui me dit, il n'y a pas très longtemps : "Tu sais, moi, mon échec personnel - il a été inspecteur 24 ans - c'est l'AIS". Or c'est quelqu'un qui a été extrêmement novateur, qui a fait beaucoup de choses dans ses différentes circonscription et c'est un homme de dialogue et il me dit : "Il n'y qu'une catégorie avec laquelle je pense que je n'aurais jamais échangé, je ne les comprends pas, c'est les rééducateurs". Et il me raconte la dernière séance qu'il venait de voir dans le cadre d'une inspection de RASED et il a vu ceci : un rééducateur à quatre pattes parce que l'enfant était le maître et lui était le chien... à quatre pattes et exécutant ce que lui demandait d'exécuter l'enfant. Et l'argumentation qu'il a avec le collègue, c'est de lui dire : "pour que l'enfant puisse trouver sa place d'élève, il faut qu'il puisse s'identifier au maître, donc il faut que moi, je puisse m'identifier, en gros, à celui que le maître "manipule" entre guillemets parce qu'entre un chien et un élève, il y a quand-même quelques écarts. Bon, je me dis qu'il y a peut-être une démarche dans la fonction de cet individu qui m'échappe complètement... Mais est-ce qu'il sait ce qu'il fait quand il fait ça ? Est-ce qu'il est capable de contrôler les débordements pulsionnels... Qu'est-ce que ça induit chez l'enfant ? Et comment l'enfant raccroche ça avec le temps de classe qui vient avant et qui vient après ? Dans quoi on met l'enfant quand on fait ça ? Moi, ça... ça m'interroge beaucoup...

Est-ce qu'il existe, à votre connaissance, des glissements de pratiques entre E et G ?

Je ne sais pas et j'ai plutôt l'impression au contraire qu'il y a de la distance... Mais je ne sais pas, honnêtement je suis mal placée pour en juger... Je voudrais savoir s'il existe un seul cas de maître G qui envisage de devenir maître E... Je peux imaginer l'inverse, mais ça, je ne le vois pas... Je crois que les maîtres G sont partis, qu'ils ont décollé, dépouillé leur identité d'enseignant très souvent et je ne les vois pas faire le chemin de l'autre côté... En revanche, qu'un maître E puisse évoluer vers d'autres fonctions, ça ne

me paraît pas complètement impossible... Alors quant à leur pratique, je fais l'hypothèse que ça doit être très variable selon les formations qu'ils ont reçues parce que ce que je crois savoir, c'est que ce n'est pas exactement la même chose partout et qu'il y a peut-être des formations qui écrasent un peu la distance plutôt que de l'accentuer mais je ne suis pas bien placée pour voir...

A votre avis est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Spontanément je serais tentée de dire que je crois que l'école attend plus des maîtres E que des maîtres G. Je crois. Sauf que... Je vais vous dire une chose sans doute odieuse mais c'est l'exemple que je prends de temps en temps c'est qu'il y a des moments, quand on est extrêmement malade, où on a besoin d'être soulagé même si on sait qu'on ne peut pas être immédiatement guéri et je me dis que le maître G dans certains cas, il doit servir à ça et ça c'est peut-être aussi fondamental que de guérir tout de suite.

Vous pouvez préciser davantage ?

Tout à l'heure quand je parlais de soupape, c'est quand-même je crois les maîtres G qui reçoivent les enfants qui sont les plus embarrassants dans la classe et dans la compréhension qu'on en a. Et je me dis que pour cet enfant et même pour le maître, à ce moment là il y a peut-être quelque chose de positif qui se passe. Donc, ils ont peut-être une utilité mais qui n'est pas mesurable dans les termes où on voudrait la mesurer, c'est-à-dire efficacité en termes de résultats scolaires. Moi, je pense que c'est très hétérogène ce genre de choses. Je pense que la question est mal posée. Si on veut mesurer de l'efficacité d'abord un on n'y arrivera jamais et deux je ne suis pas sûre que ce soit ça qu'il faille en attendre. Alors que par un détour on y arrive à l'efficacité... Mais je ne suis pas sûre que la prise en charge par rapport à un maître G puisse déboucher immédiatement sur un plus de résultats. Je ne suis pas sûre du tout de ça. J'ai tendance à penser qu'on attend plus des E parce qu'on est très centré sur la réussite et sur les résultats et sur le pédagogique. Quant au devenir de la personne, je ne sais pas, je ne sais pas et je ne suis pas sûre que l'école aujourd'hui y soit très attentive...

A votre avis, est-ce que le système tel qu'il existe ou tel qu'il fonctionne aujourd'hui est satisfaisant ?

Pour moi, non. Pour moi, non, il n'est pas satisfaisant. D'abord parce qu'il est opaque et qu'il cultive son opacité. Donc rien que ça, ce n'est pas satisfaisant. Qu'aujourd'hui entre professionnels à l'école on ne puisse pas se dire exactement ce qu'on fait, ce qui bloque, ce qu'on sait faire, ce qu'on ne sait pas faire, ça me gêne... Mais je pourrais le dire de la même manière des maîtres qui ne veulent pas parler de leur pratique... Il y a aussi le fait quand-même à mon avis... on est trop éparpillé et du coup il manque de la densité pour qu'il y ait des effets visibles. Et ça ce n'est pas satisfaisant non plus. L'idée "il faut que toutes les écoles soient servies", c'est pervers, moi ça ne me paraît vraiment pas pertinent, je crois qu'il faut se concentrer là où il y a des problèmes qui le méritent. Il n'est pas satisfaisant non plus parce qu'il n'a pas les bonnes conditions pour son fonctionnement, parce que d'après ce que je crois savoir, il y a beaucoup de postes qui ne sont pas pourvus par des titulaires. Donc en même temps on va imputer à un dispositif, qui n'aura jamais été mis en place dans la forme où on pensait le mettre en place, des

effets non probants, alors que ce n'est pas ça qu'on évalue, on évalue un ersatz de RASED... Mais la formule telle qu'elle existe aujourd'hui ne me semble pas pertinente.

Selon, vous, quelles mesures faudrait-il prendre pour améliorer le fonctionnement actuel ?

... Je crois qu'il faudrait arriver qu'il y ait plus de véritables synthèses, il y ait plus de travail sur le problème même de la classe... Je défends le point de vue suivant : à vouloir sortir les enfants et se centrer sur les enfants, on fait comme si le problème était en eux d'une certaine manière. C'est eux que l'on traite. Or ma conviction, c'est qu'il y a des enseignants, je suis sévère mais je le pense vraiment, et il y a des situations qui sont génératrices de problèmes. Et je crois qu'aussi longtemps que les maîtres spécialisés quels qu'ils soient ne seront pas des bons experts d'une sorte d'analyse systémique, globale de la situation, ça ne servira à rien d'aller chercher un enfant pour essayer de faire ce qu'on peut avec lui et de le remettre dans une situation qui de toute façon va lui faire grief...

Si je prends un exemple en rapport avec ce que vous dites, si le réseau décèle que tel enseignant a un fonctionnement qui ne convient pas, que peut-il faire ?

Bon alors un c'est rare que ça ne convienne pas avec un enfant, généralement c'est plus global, mais il y en a. Et c'est là je crois qu'il faudrait qu'il y ait peut-être plus un travail d'explication justement, d'affinement de ces critères qu'ont les gens des réseaux avec l'inspecteur et qu'on travaille là-dessus avec les enseignants. Or moi, je ne pense pas que les gens des réseaux soient les mieux à même pour affronter directement leurs propres collègues sur ce genre de raisonnement. Il faut de la médiation institutionnelle, il faut quelqu'un qui prenne des coups et pour moi, celui qui prend les coups et l'agressivité, ça doit être l'inspecteur, très clairement. Mais je crois qu'il faut que ces analyses puissent se faire... C'est vrai qu'il y a aussi des phénomènes de bouc émissaire et de tête de turc. Il y a un enfant qui cristallise un peu l'opprobre dans une classe. Là je crois que ça doit pouvoir être parlé avec le maître et que si c'est sur un enfant, alors là je crois qu'il faut que les gens des réseaux soient capables de pouvoir discuter de ça et de dire ça au maître... parce que si c'est vraiment avec toute la classe, si c'est vraiment un problème de stratégie, de didactique, ça devient un problème professionnel. Si c'est avec un enfant, c'est un problème trop relationnel... ça peut se faire par d'autres biais, ça peut se faire par des réunions de synthèse auxquelles l'IEN assiste etc. Je ne suis pas sûre qu'il faille entrer dans ce phénomène qui pourrait passer pour de la délation. Je crois que si on est vraiment des professionnels on est capable de s'expliquer là-dessus... Et je crois qu'il faudrait que ça passe aussi par quelque chose en formation des enseignants, qu'ils aient des expériences et des lieux de parole et qu'ils puissent se sentir autorisés à dire, sans penser que ça aura des inconvénients majeurs pour eux et pour leur carrière, "ce même-là, je ne le supporte pas"... Je crois aussi que ça aiderait... Quand je dis : "Est-ce que c'est toujours l'enfant qui a besoin d'aide ?", je ne suis pas sûre qu'il n'y a pas des moments, et en particulier je pense aux quartiers très difficiles, des moments où les enseignants doivent avoir besoin d'une écoute et d'un soutien - "Je ne supporte pas ça !" - pour ne pas le vivre comme une sorte de culpabilité ou au contraire s'en moquer complètement...

Est-ce qu'il faut maintenir les deux types d'aide tels qu'ils existent actuellement ?

Moi, je serais partisan d'une moindre distinction. Mais en même temps dans ce cas-là il faut bien se rendre compte que l'école ne traitera pas certains cas. Mais honnêtement, je crois que c'est une erreur qu'il y ait deux profils différents.

Vous seriez favorable à une fonction qu'on pourrait appeler E/G qui pourrait proposer, si j'ai bien compris, une aide soit à dominante pédagogique, soit à dominante rééducative selon les cas ou les moments ?

Je voudrais qu'on me définisse une bonne fois pour toutes et clairement une aide à dominante rééducative et j'attends de voir ça... J'attends de voir ça...

Ce serait alors la suppression des G, qui ne peuvent d'après vous apporter un matériau théorique satisfaisant et le maintien en réalité d'une seule aide ?

Le problème c'est le suivant, c'est que... Quand on regarde la définition, au fond, pour moi, il y a, c'est un peu à la serpe, il y a deux catégories d'enfants parmi ceux que les G prennent en charge. Il y a des enfants qui ont des difficultés sans doute inhérentes à d'autres, à ce qu'ils vivent dans la famille, à l'extérieur de l'école, qui ne peuvent pas ne pas avoir de répercussions dans l'école et il y a des enfants pour lesquels l'école a généré ces difficultés, y compris en termes de non motivation pour les apprentissages etc. Moi, je crois qu'il faudrait travailler plus avec les maîtres sur la qualité de ce qu'ils font avec tous les enfants pour essayer de résoudre certains problèmes qu'ils créent... mais ces enfants qui ont des difficultés qui se sont structurées autour de la petite enfance qui les prendra en charge dans ce cas-là s'il n'y a plus de personnel dans l'école ? Mais si on maintient les deux, il faut que le G ou le rééducateur puisse dire à qui il s'adresse, pourquoi et pourquoi faire... Mais je n'ai pas de point de vue complètement arrêté là-dessus. Mais je pense que la situation actuelle n'est pas complètement satisfaisante et je pense, ce qui m'inquiète beaucoup personnellement, c'est le profil qui a été écrit dans l'arrêté de 97 qui redéfinit le CAPSAIS, je trouve qu'il y a des choses très inquiétantes dans ce profil là.

Lesquelles par exemple ?

Je crois que ça confirme l'idée qu'il y a un processus rééducatif, je me dis s'il y a des gens qui se permettent d'écrire ça, eh bien qu'ils le décrivent, qu'ils nous le disent... J'attends encore de voir, d'entendre des choses pertinentes... Il y a des expressions comme "l'auto définition du rôle", c'est une chose qui me sidère... qu'on puisse poser le problème comme ça... Et puis il y a le fait que ce profil les confirme vraiment comme ce qu'ils veulent être c'est-à-dire des non-enseignants. Je pense qu'on leur a fait un très mauvais cadeau...

D'après vous les réseaux sont-ils de vrais réseaux ? et sinon à quelles conditions pourraient-ils le devenir ?

Moi, je pense qu'il y a des endroits où on tente à faire exister un réseau... D'abord un réseau, c'est quelque chose qui diffuse, c'est quelque chose... Enfin... ça bouge dans le réseau... la communication circule. C'est dans ce sens que ça se distingue d'un système hiérarchique. Je pense que si on veut en faire quelque chose qui maille absolument le territoire, on y perdra vite des forces. Si c'est ça qu'on voulait faire avec le réseau, pour moi ça n'a pas forcément de pertinence. Là où je dirais qu'il n'y a pas réseau, c'est quand

les gens continuent à fonctionner plus dans leurs lieux et par rapport à leurs propres préoccupations, à leurs propres définitions - donc cette question d'auto définition m'agace fondamentalement - que sur le lieu des autres. Pour moi le réseau, c'était quelque chose qui était censé aller vers les maîtres et aller au plus près de leurs problèmes. Alors que j'ai l'impression qu'on prend des choses au maître, je ne dis pas qu'ils ne soient pas des complices tout à fait consentants, on prend quelque chose, mais on le ramène vers soi. Et je crois qu'il faudrait que le réseau s'incruste plus dans les écoles, encore faut-il qu'il soit accepté, demandé, toléré... C'est autre chose...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation G ?

Non, je ne sais pas... J'imagine que dans la formation G on doit être plutôt du côté des références... mais je ne sais pas... évidemment à partir des cahiers de Beaumont etc. je pourrais retrouver, mais je ne sais pas... après tout, je me dis qu'on ne peut pas ne pas parler de Freud et de Dolto en formation G à un moment ou à un autre... je pense à des gens comme Guillarmé comme Aucouturier (...) Si je vais chercher du côté des grands penseurs, j'imagine que du côté des E, peut-être du côté des G, c'est moins exclu, on ne peut pas faire l'impasse sur Bruner et Vygotsky aujourd'hui, c'est l'hypothèse que je fais... J'espère qu'on ne parle pas de Meirieu... Mais je n'en suis pas sûre hélas... Mais je suis un peu prise au dépourvu, je ne vois pas bien...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Plaisir, avancer... Envie, non c'est trop lié à (incompréhensible)..... C'est intéressant d'avoir autant de mal... **Epanouissement, défi, inquiétude.** **Plaisir** parce que je crois que... réussir suppose qu'on a plaisir à faire ce que l'on fait et ça donne encore plus de plaisir à continuer à le faire... C'est ça... cette idée que l'on va y trouver son compte. **Avancer**, ça encourage à aller plus loin et puis quand on voit les enfants qui réussissent bien, on n'a pas besoin d'entretenir le moteur, il s'entretient de lui-même. **Epanouissement** parce que je pense qu'il y a un côté "ça roule", parce que ça peut déboucher sur une découverte de soi, "effectivement je suis capable de ça et ça rend plus fort". **Défi**, parce que je crois que pour beaucoup d'enfants l'école est un lieu de compétition et que réussir c'est réussir aussi contre les autres hélas, ils sont dans le défi comme ça en permanence et **inquiétude**, c'est aussi lié à ça parce que je crains que dans ce climat de compétition, une fois qu'on a réussi, on a peur d'échouer... et je pense qu'une des difficultés de l'école aujourd'hui qui ne sait pas différencier ses exigences c'est qu'hélas, elle laisse trop d'enfants dans le sentiment d'un échec, jamais en possibilité d'avoir le sentiment de réussir quelque chose et qu'inversement elle met quelques enfants en situation de toujours réussir et de ne pas s'affronter souvent à des obstacles et je me demande si c'est aussi sain pour le développement d'un individu de ne jamais trouver d'obstacle, je ne dis pas d'obstacle dans les autres, premier ou deuxième, mais d'obstacle dans le savoir, dans ce qu'on peut faire, dans ce qu'on peut comprendre, de continuer à avancer longtemps comme ça et... je trouve que c'est aussi dommage pour les uns que

pour les autres, c'est-à-dire que ça fait du bien aussi de temps en temps de s'affronter à quelque chose qui résiste.

Plus généralement, en sortant du champ spécifique des spécialisations, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Moi, je rêve d'une école où il y aurait un lieu identifié, si possible pas à côté du bureau du directeur, un peu loin, où des enfants pourraient aller dire, "moi, j'ai peur dans la cour de récré parce qu'il y a des grands etc. et je ne veux plus ça...", "moi, je n'y comprends rien aux mathématiques", "moi je suis tout seul pour faire mes devoirs à la maison"... C'est-à-dire qu'il y ait un lieu où les enfants puissent dire ça et où on puisse leur répondre : "Comment on fait pour s'en sortir de ça ? Dans la cour de récré, tu ne vas quand-même pas toujours rester avec la maîtresse... Enfin, où on puisse raisonner avec l'enfant et à partir de là, lui dire : "si tu veux bien, untel va t'aider à avancer là-dessus ou untel va aller avec toi discuter avec les grands qui te font peur ou qui te battent ou je ne sais quoi ... Le système d'aide à l'école, dans l'idéal, je le verrais s'installer à partir d'un lieu de parole des enfants... parce que je n'ai pas l'impression qu'encore que tous les maîtres soient capables de concéder ça dans leur classe... L'idéal, ce serait ça aussi... Imaginez qu'en tant que maître E ou maître G vous ayez une demi-heure par semaine dans quelque classe où vous seriez un peu mieux connue qu'ailleurs et où pendant cette demi-heure qui pourrait être un jour la demi-heure des études dirigées, moi, ça ne me dérangerait pas d'enlever ça pour ce moment d'expression : "Dans ce qu'on a fait cette semaine qu'est-ce qu'on a fait ? Est-ce qu'on est capable de le dire à quelqu'un qui n'est pas toujours avec nous ? Qui n'a pas su faire ? Qui ne s'en souvient pas ? Alors ça c'est surtout vrai pour le scolaire, les enfants qui sont en souffrance personnelle, je ne suis pas sûre qu'ils aient les moyens de le dire... Mais nous, on a aussi les moyens de le détecter... Mais je verrais bien un système d'aide se mettre en place à partir d'une expression des enfants. Et puis l'aide, ça peut être aussi "il y a ton copain qui sait faire, donc tu vas travailler avec lui à tel moment... Enfin, je crois qu'on méconnaît ces systèmes d'aide... Alors quand on parle de citoyenneté, on pourrait parler aussi de solidarité à l'école... Je ne sais plus qui dit, Jacquart je crois : "laisser un enfant en difficulté ou en échec scolaire, c'est non assistance à personne en danger, c'est aussi grave que ça ", c'est un peu de cet ordre-là quand-même...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école?

Moi, je crois qu'il faut se pencher sur les aides spécialisées dont les maîtres ont besoin. (Le fait de m'être éloignée de la pratique professionnelle m'amène à déplacer mon regard...) Quand on pourra travailler avec des maîtres, discuter, travailler avec eux là-dessus, eux-mêmes n'auront plus le même regard sur les aides dont les autres ont besoin. J'ai plus l'impression qu'on fait encore comme si c'était les problèmes des enfants ou les problèmes des familles... Moi, je ne crois pas bien à ça... Si je voulais renforcer quelque chose... que les gens qui ont une spécialisation donc, pour moi la spécialisation, elle est plutôt du côté du diagnostic, je vous le disais tout à l'heure à propos du maître E, avoir d'autres outils pour comprendre parce qu'on est plus attiré peut-être par le fonctionnement humain que par le fonctionnement propre du savoir... mais qu'on puisse aider les enfants à s'installer quelque part dans une identité d'élève qui ne rejette pas

l'école, qui ne rejette pas les autres et qui apprend normalement... réussir brillamment ça ne me paraît pas fondamental...

Une dernière question facultative... En quoi votre fonction actuelle est-elle importante pour vous ?

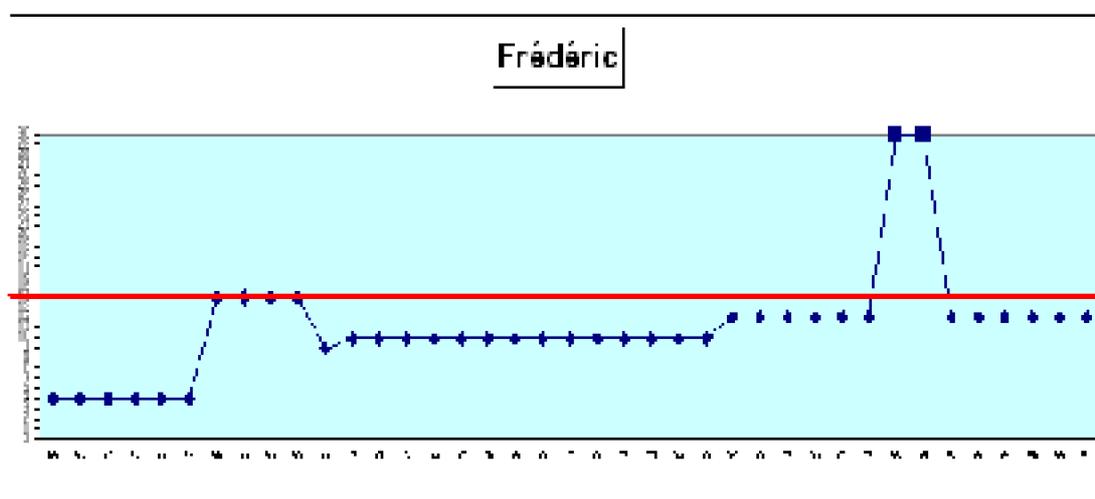
(ne souhaite pas être enregistrée)

Entretien E20 Frédéric

Age : 59 ans

Profession : IEN Chargé de mission/IA/IG

Diplômes : Agrégation en géographie (67), doctorat en Sciences de l'Education (93)



Frédéric : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h 10mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Vu du côté des enfants ou vu du côté des maîtres ?

Comme vous l'entendez...

Les réponses ne sont pas les mêmes... Quand je vois par exemple, que comme je le constate souvent, les enfants considérés en difficulté par les maîtresses de grande section ou les maîtres de CP sont des enfants de la fin de l'année, je me dis qu'on les appelle enfants en difficulté, qu'on crée des difficultés pour ces enfants, faute de différenciation dans les classes, et pour moi, ce ne sont pas des enfants en difficulté, c'est pour ça que je vous pose la question... Pour moi, des enfants réellement en difficulté, ce sont des enfants, dans une classe où le maître prend en compte la réalité de ces élèves, n'arrive pas à faire décoller quelques élèves, un ou deux, dans sa classe. Donc, les mots

que ça m'évoque, c'est probablement **légère déficience intellectuelle** - je me place moi du côté des élèves - ça m'évoque **adaptation du cursus, pédagogie de la réussite... maintien dans le niveau d'âge**, aussi près du niveau d'âge que possible, et **adaptation de l'école**.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ? Vous avez commencé par légère déficience intellectuelle...

Je ne vois pas dans l'école... un élève qui est normalement constitué ne devrait pas avoir de difficultés scolaires si l'école s'adaptait aux différences entre les enfants. Je vous ai dit que je constate que beaucoup d'enfants, jeunes dans l'année civile, sont signalés au réseau comme ayant des difficultés alors qu'ils ont simplement moins de maturité que les autres, d'une façon physiologique tout à fait normale... ce qui me paraît être un vrai problème. Et quand je regarde la constitution des classes d'adaptation par exemple ou quand je regarde des enfants dont on demande le maintien en maternelle et que je fais... le total, je constate comme je l'ai fait la semaine dernière dans le département, que les deux tiers des élèves sont de la deuxième moitié de l'année et que le tiers est du quatrième trimestre. Voilà... J'ai le même problème avec les enfants qui pourraient avancer plus vite, comme on fait un enseignement frontal, ceux-là ils sont aussi en difficulté mais simplement parce qu'on ne les alimente pas à la hauteur... Alors on peut les mettre en difficulté... On voit de brillants élèves régresser parce qu'on veut qu'ils se comportent comme la moyenne de la classe.

Vous avez parlé aussi de pédagogie de la réussite. Est-ce que vous pouvez préciser ?

Oui, parce que je pense que si on enferme ces élèves dans des exercices identiques à ceux de leurs camarades en permanence, il est évident qu'ils vont toujours échouer et que si on veut qu'ils réussissent, il faut leur donner des exercices au moins de façon périodique, des exercices qu'ils soient capables de réussir et je pense que ça peut être un facteur de progrès pour eux... Mais j'ai envie de vous dire que pour ceux qui réussissent bien et qui ont toujours tout juste, disons comme cela pour faire vite, je pense qu'on devrait les pousser dans leurs retranchements et de temps en temps ceux-là aussi devraient échouer... Donc quand je dis pédagogie de la réussite, c'est-à-dire qu'on ne peut pas les mettre en situation d'échec permanent. Et si au lieu d'apprécier le résultat brut comme c'est trop souvent le cas, on appréciait les progrès qu'ils font, peut-être qu'on aurait moins d'échec scolaire... Un élève qui fait quarante fautes d'orthographe en début d'année et parce qu'il aime bien son maître ou sa maîtresse et qu'il va travailler comme un ange pendant tout le trimestre et qu'à Noël, il fait 15 fautes, il aura zéro avec ses quarante ou ses quinze fautes. Or il en fait moins de deux fois moins... Pédagogie de la réussite, c'est apprécier, lui montrer qu'on apprécie qu'il ait fait des efforts considérables et pas le dégoûter en lui mettant encore zéro parce qu'il y a plus de cinq fautes d'orthographe.

Est-ce que vous pouvez retrouver le visage d'un enfant en grave difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et puis présenter la situation...

En difficulté scolaire ?... Moi, j'ai trouvé une petite qui était dans une école, dans un CP et elle avait deux ans de retard. Et dans cette classe, il y avait essentiellement des

photocopies dans les cahiers des élèves. CP, au mois d'avril, ils écrivaient deux lignes, une ligne de lettres, une ligne de mots chaque jour. Et il n'y a que cette petite fille qui écrivait beaucoup plus que ça chaque jour. Elle écrivait dix lignes chaque jour. Un jour c'était : "je ne dois pas m'agiter en classe". Le lendemain c'était : "je ne dois pas parler avec ma voisine. Le surlendemain, c'était : "je ne dois pas me retourner en classe". Je suis allé me mettre à côté d'elle, et j'ai discuté avec elle. Et je n'ai pas compris pourquoi elle était considérée comme élève en difficulté. Nous en avons discuté au cours de l'entretien avec la maîtresse de la classe. Cette petite était portugaise, était arrivée en France à l'âge de trois ans. On l'a maintenue en grande section, parce qu'on a estimé qu'elle ne maîtrisait pas bien le français et puis comme il y avait encore des mots qu'elle ne maîtrisait pas bien en fin de CP, on l'a maintenue en CP, et on lui faisait refaire pour la quatrième fois ou presque le même travail et donc comme elle s'ennuyait parce qu'elle avait largement dépassé cet âge-là elle se retournait, elle s'agitait et puis voilà... Voilà une élève considérée par les maîtresses comme en difficulté... Or elle n'aurait jamais dû être dans cette classe... Voilà comment on crée des élèves en difficulté... Moi, j'ai vu de vrais élèves en difficulté qui étaient... milieu... ascendance difficile parce que alcoolique, parce que enlevés des familles très tôt, etc. Et alors avec des difficultés d'ordre physiologique, c'est-à-dire de déficience intellectuelle, qui faisaient que... il y a des enfants avec lesquels effectivement on a beaucoup de mal et à qui, peut-être même, on n'arrivera jamais à apprendre à lire... Mais ce n'est pas 20 % des élèves comme le montrent les évaluations de fin de CE2. Là on a un vrai problème. Si on peut estimer à 1, 2, 3 % le nombre d'enfants auxquels il est impossible ou très difficile d'apprendre à lire, ce n'est sûrement pas 20 ou 25 % d'une classe d'âge...

Est-ce que vous pouvez retrouver un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe, présenter quelles émotions l'animaient, comment il s'y prenait avec lui...

Tout le problème est de savoir si vous voulez un enseignant qui s'occupe de l'élève en difficulté et qui essaie de le faire réussir ou un qui le rejette... Vous avez des comportements d'enseignants qui sont extrêmement variés...

A vous de choisir...

Que voulez-vous que je vous dise ? Moi je suis très frappé de voir qu'il y a 25 % des élèves qui sortent de l'école primaire avec un an ou deux de retard et 3 % seulement avec une année d'avance. Donc, je vais vous dire, par exemple, l'autre jour j'étais dans une classe unique où il y avait une petite mongolienne, en grande section. Une classe unique de CM2 à maternelle ! Et la maîtresse trouvait que les trois autres élèves de grande section étaient en âge d'apprendre à lire eh bien la petite mongolienne apprenait à lire avec ses camarades et elle était capable de déchiffrer correctement des phrases qui étaient d'une difficulté de deux mois de cours préparatoire, par exemple. Il y avait un apport évident de l'institutrice qui avait des exigences pour cette gamine, pratiquement aussi grandes que pour ses camarades... C'est une description positive de ce que j'ai vu.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Certitudes, si je pense aux membres du réseau, **isolement**, **sortie des élèves**... j'ai envie de vous dire **utile** ou utilité mais je ne nuancerai fortement... et le cinquième mal reçu ou plutôt **mal perçu**.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Certitudes : je trouve qu'ils ont beaucoup de certitudes sur ce qu'ils font et ses effets, mais qu'ils refusent tout regard extérieur et toute évaluation extérieure sur leur travail. Je trouve que de ce point de vue, l'analyse de Mingat mérite sans doute d'être critiquée, elle avait quand même quelques données objectives, elle a été systématiquement refusée par les gens des GAPP parce qu'elle les mettait en cause. Moi, je crois qu'il faudra qu'un jour quand-même, on refasse un travail de même nature, peut-être avec d'autres équipes, pour voir ce que les RASED apportent effectivement aux élèves qui leur sont envoyés. Je dis bien qui leur sont envoyés et qui ne sont pas forcément des élèves en difficulté.

Vous avez dit aussi isolement...

Oui, isolement parce que pour beaucoup d'entre eux, j'ai l'impression qu'ils travaillent en circuit fermé, qu'ils ont très peu de relations avec les maîtres. Quand je suis en inspection avec une équipe pédagogique dans laquelle on a inspecté le matin, une maîtresse E ou G, peu importe et que je demande à la maîtresse dans la classe où nous étions le matin dont deux élèves étaient avec l'institutrice spécialisée : "Madame, que faisiez-vous avec vos élèves pendant que vous faisiez lecture avec les autres ?" et que la maîtresse n'est pas capable de répondre et quand je demande à l'autre : "Mais Madame que faisiez-vous avec ces deux élèves ?" et qu'elle n'est pas capable de répondre non plus, il y a un vrai problème... Et puis j'ai l'impression que souvent, ils sont difficilement acceptés par les maîtres qui sont dans les classes. Et j'ai souvent eu cette formule, en particulier pour les psychologues mais pas que pour eux : "Au lieu de nous dire ce qu'il faut qu'on fasse, qu'ils fassent"...

Vous avez dit aussi "sortie des élèves"

Oui, je reste perplexe devant le fonctionnement des réseaux qui consiste à sortir les élèves pour faire d'autres choses que ce qui se fait dans la classe et qu'on renvoie après sans plus de précautions. Je me demande si, de temps en temps, ce système-là ne provoque pas des difficultés scolaires supplémentaires. Donc, c'est mon premier problème avec les réseaux d'aide. C'est, quand je rentre dans une classe, on demande à la maîtresse : Combien avez-vous d'élèves inscrits ? 26. Combien en avez-vous de présents ? 24. Quand je compte les élèves et qu'il y en a 23 dans la classe, qu'on a une heure et quart de lecture en CP et qu'au bout d'une heure et quart quand la leçon de lecture est finie, on voit rentrer une élève et qu'on demande à la maîtresse d'où elle vient, elle était avec un maître du réseau. Pour moi, c'est un vrai problème. Quand je dis sortie des élèves de la classe, voilà... Comment cette petite élève va-t-elle rattraper l'heure et quart pendant laquelle ses petits camarades ont fait une leçon de lecture complète pour découvrir un son ?

Vous avez dit aussi utile..

Alors, je m'interroge. Je pense que cette maison... Mingat a cette formule et je trouve qu'elle n'est pas mauvaise. Il dit : "On fait parce qu'on pense que c'est bien, on ne va jamais voir si c'est mieux". Beaucoup de gens mais surtout ceux du réseau disent qu'ils sont indispensables. Je pense que c'est peut-être vrai pour un certain nombre d'entre eux. Ils ont une utilité. Mais s'ils étaient moins enfermés dans leur solitude et leurs certitudes, peut-être qu'ils seraient encore plus utiles.

Vous avez dit aussi mal perçus...

Oui, ils sont mal perçus par l'institution. D'ailleurs, ils le savent. Ils le supportent mal, sans s'interroger sur les raisons, me semble-t-il, c'est-à-dire qu'ils ne supportent pas que les autres ne les acceptent pas dans leur mode de fonctionnement. Ils sont plus ou moins bien perçus par les maîtres et par conséquent ils sont en état défensif de façon permanente.

Est-ce que vous pouvez raconter la dernière inspection de réseau que vous avez effectuée ?

Je fais très peu d'inspection en réseau... D'abord la relation individuelle entre un maître et un élève ne me passionne pas, pour tout dire. J'ai davantage de contacts avec eux dans des réunions au cours de mes inspections. (...) La dernière réunion que j'ai eue, c'était la semaine dernière, j'ai évoqué avec eux (...) deux ou trois problèmes de l'école. Le premier, c'est 25 % sortent avec un an de retard, quand ce n'est pas deux. Mais 3 % seulement en avance d'un an. Je m'interroge beaucoup sur ça, moins sur les maîtres de réseau que sur les maîtres des classes sur cette raison qu'on retient toujours les élèves qui veulent aller plus vite mais on n'a pas d'état d'âme pour faire prendre un an de retard. La deuxième question que j'ai posée - jamais les maîtres n'ont jamais été aussi entourés, je suis bien placé pour le savoir, quand j'ai commencé, il n'y avait ni conseiller pédagogique ni réseau d'aide - Or 25 % des élèves sortent en ne maîtrisant ni les compétences de base, en français, ni les compétences en mathématiques ou bien pas l'une ou pas l'autre. 25 % ! On lâche dans la nature le quart des élèves en collège qui ne sont pas capables de faire des études au collège. Qu'on veuille bien admettre qu'il y ait des enfants qui aient des difficultés d'ordre intellectuel pour assurer leurs apprentissages à l'école primaire et qu'on dise c'est 3 %, 4 %, même 5 % pour lesquels ça sera très difficile, pour les 5 % qui suivent, ça sera difficile à gagner aussi mais entre 10 % et 25 % il y a 15 points. Il me semble qu'on pourrait s'interroger sur ce point. Et je parlais aussi de la façon dont on pourrait essayer de traiter le problème. Par exemple, en mettant l'élève au centre du système éducatif et en essayant de voir au moins dans les disciplines instrumentales que sont le français - la maîtrise de la langue - et les mathématiques on pourrait essayer de diversifier les objectifs en fonction des possibilités des élèves, et puis éventuellement faire une évaluation au bout de six semaines et pendant la semaine qui suit mobiliser tous les moyens libres pour faire de la remédiation. J'ai quand-même été très étonné d'entendre un maître G me dire que lui n'était pas concerné par ce discours... ça concernait les maîtres dans les classes ordinaires mais pas du tout lui... Voilà un peu le type de réaction qu'on a... Personne n'a bronché, sauf que j'ai eu la satisfaction de constater que les maîtresses E intervenaient de plus en plus fréquemment dans les classes des maîtres, auprès des élèves en difficulté. Quelquefois d'ailleurs c'est le maître de la classe qui prend les élèves en difficulté, pour ne pas les étiqueter, et je trouve - d'ailleurs ils me le disent - que c'est sûrement la façon la plus efficace pour aider les élèves, de travailler dans la classe, avec eux, sur ce que fait le maître. Voilà ma dernière réunion de réseau. Au demeurant, c'était dit un peu sous forme de boutade et d'humour, mais quand-même je lui ai rappelé qu'il y avait une loi d'orientation et qu'y compris lui, j'aimerais bien qu'il l'applique.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Pédagogie, soutien, classe... élèves variés et enseignants

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

Pédagogie, je pense que ce sont des pédagogues, pas des thérapeutes et ils ont à faire de la pédagogie auprès des élèves, apporter un soutien, être en soutien de ce que fait le maître et ne pas faire des choses autres que ce que fait le maître, sauf cas particulier. Je pense que les maîtres E ont leur place en soutien sur le plan pédagogique auprès des élèves en difficulté ou d'autres élèves pendant que le maître s'occupe d'eux, dans la classe le plus souvent possible, même si, de temps en temps, on dit qu'il est indispensable de sortir les élèves de la classe.

Vous avez dit aussi élèves variés...

Oui, je pense qu'il ne faut pas donner à telle catégorie d'élèves l'idée qu'il sont étiquetés, et le maître E pourrait de temps en temps prendre un groupe d'élèves pour faire de l'approfondissement et aller jusqu'aux limites de leurs possibilités pendant qu'un autre dans la classe s'occupe des élèves en difficulté... Ce n'est pas forcément toujours le même maître qui prend la même catégorie d'élèves.

Vous avez dit aussi enseignants...

Ce sont pour moi des enseignants comme tous les maîtres spécialisés qui ont beaucoup de difficultés à accepter - psychologues scolaires et maîtres G notamment - qu'on les considère comme des enseignants, des instituteurs ou des professeurs d'école.

J'ai perçu dans votre discours le maître E comme un enseignant généraliste, ou tout au moins presque semblable. Pouvez-vous préciser votre position ?

Si vous voulez, quand je suis septique sur la demande des syndicats, un maître supplémentaire pour cinq classes, autant, je pense que le maître E pourrait jouer un rôle de cette nature plus que les deux autres catégories sur lesquelles je m'interroge beaucoup plus. Je dirais que dans une perspective d'amélioration de l'efficacité de l'école, je vois mieux comment on pourrait utiliser les maîtres G (lapsus) selon en tout cas moi ce que je souhaiterais et par rapport à ce qu'ils font à l'heure actuelle en isolant les élèves ou en les sortant des classes, beaucoup plus que le psychologue ou le maître G.

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Chapelle, grand-prêtre, thérapeute, isolement... refus.

Pouvez-vous développer ces associations d'idées ?

La façon dont ils sont formés et qui varie d'un centre à l'autre, tout le monde me dit que la formation qu'on leur donne mérite qu'on s'interroge sur cette formation. Et d'aucuns même parlent de sectes, y compris les gens qui travaillent avec eux. D'ailleurs les discours sont complètement différents d'un centre de formation à l'autre, ce qui est quand-même étonnant compte tenu de ce qu'on leur demande et on a l'impression qu'ils ont une religion et qu'ils ne veulent pas en sortir. Ils sont complètement enfermés dans ce qu'on leur a appris et ils se ne considèrent plus par conséquent comme des enseignants. Et ils ont tendance à se confondre avec des thérapeutes. Or moi je rappelle en permanence que nous sommes au ministère de l'Education Nationale, qu'ils font partie d'un corps d'enseignants, même s'ils revendiquent une spécificité et qu'on n'est pas à

l'Education Nationale pour faire de la thérapie, mais pour apporter une aide aux élèves en difficulté qui ne sont pas encore des malades.

Vous avez dit aussi isolement et refus...

Ils sont isolés parce qu'ils refusent d'écouter, ça c'est clair, parce qu'ils sont enfermés dans leurs certitudes, parce qu'ils ne veulent pas changer leurs pratiques de travail et parce qu'ils sont sûrs d'avoir raison. C'est comme ça que je les entends. Et refus... Par exemple, je leur ai demandé dans les deux dernières réunions qui ont eu lieu la semaine dernière : "Si on essayait de mettre en place une structure pédagogique qui ferait qu'à un moment donné on mobiliserait tous les maîtres qui peuvent apporter leur concours dans une classe, deux classes, trois classes, à la suite d'évaluation pour pendant une semaine aider le maître à faire de la remédiation...", "Ah, mais nous perdrons notre spécificité...". Donc, ce n'est pas pour nous. Si on a un corps comme cela, moi, je m'interroge vraiment... vraiment.

Quelles sont, d'après ce que vous voyez sur le terrain, les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

Il me semble que les maîtres E commencent à s'intéresser à ce qui se fait dans les classes, un certain nombre d'entre eux. Pour les autres, ils sortent les élèves des classes, ils les prennent individuellement pendant que les autres font autre chose dans les classes, alors je ne sais pas si ça apporte quelque chose aux élèves, je sais ce que ça leur enlève, aux uns et aux autres. Et jusqu'à preuve du contraire, on n'a jamais mis en évidence, même si on a maintenu les structures, je ne dis pas que c'est inutile, je ne dis pas que les élèves réussissent mieux ou moins bien, je dis qu'on ne l'a jamais démontré. Et j'aimerais bien qu'on aille voir des pratiques de réseau différentes, celles de maîtres E et G qui vont dans les classes, celles de maîtres E et G qui sortent les élèves des classes et qu'on compare l'efficacité des systèmes. Je reste, je vous l'ai dit, pour des maîtres spécialisés qu'ils soient E ou G, qui fassent des choses différentes. On me dit : "il est quelquefois important et pour le maître et pour l'élève qu'on sorte l'élève de la classe parce que ça permet au maître de souffler et peut-être à l'élève aussi". Je me dis que pour sortir un élève d'une classe, il n'est pas utile d'avoir un maître spécialisé. Ce qui revient à dire : s'il y a quelqu'un qui sait s'y prendre avec les enfants, qui a une très bonne relation avec eux, on n'a pas besoin d'enseignant spécialisé pour faire ça. Quelquefois, c'est toute la classe qu'il faudrait sortir... C'est peut-être le maître qu'il faut changer... Ce n'est pas le maître G qu'il faut faire venir...

Est-ce que vous avez l'impression que le maître G sert de palliatif à un système qui dysfonctionne ?

Mais la question, pourquoi sert-il de palliatif puisqu'il veut faire de la thérapie auprès des élèves ? A ce moment-là il faut remettre les élèves avec un maître qui leur donne confiance en eux et il n'y a pas besoin d'avoir fait des études d'enseignant spécialisé pour arriver à ce résultat. De même que vous avez des enseignants qui, en sixième par exemple, au bout d'une semaine reçoivent des fléchettes sur la figure, avec la même classe, ou les mêmes classes avec d'autres enseignants n'ont même pas l'idée de construire des fléchettes pendant la classe... Ils n'ont pas une spécialisation, les uns ou les autres... Pourquoi faut-il qu'on ait des enseignants spécialisés ? Pour faire de la

remédiation pédagogique, il faut qu'il y ait un défaut de fonctionnement dans l'être. Il vaudrait mieux sortir le maître et en mettre un autre à la place, ce serait beaucoup plus efficace. J'ai vu par exemple un cours préparatoire, à la fin de l'année, il y avait 17 élèves sur 21 qui ne savaient pas lire... L'année d'après à la Toussaint - on n'en a pas fait redoubler un - ils savaient tous lire. Il s'est passé quelque chose entre les deux.

Je voudrais revenir aux maîtres E et G. Est-ce que vous pouvez définir les ressemblances entre ces deux fonctions ?

Vous m'avez demandé tout à l'heure quelles étaient les différences, il y en a un qui est plus pédagogue et l'autre pour les maîtres G, je n'ai pas très bien compris pour tout vous dire... Je n'ai pas trop cherché non plus, je dois vous le dire. Mais c'est un peu mystérieux, ils ont une déontologie, paraît-il. Spécifique. Je n'ai jamais vu écrit ça dans leurs statuts. Les ressemblances, c'est le mode de fonctionnement. Pour la majorité, on sort les élèves des classes, un, quelquefois un tout petit groupe, et on ne se préoccupe pas tellement de ce que font les autres dans la classe. Et on ne se préoccupe pas de savoir quelles sont les conséquences sur les élèves. Et on a d'ailleurs des pratiques extrêmement variées selon les réseaux. Il y en a qui limitent systématiquement les prises en charge dans le temps. Il y en a d'autres, ça dure une année, deux années quelquefois, sans qu'on voie les élèves progresser mieux pour autant d'ailleurs. Mais, je ne suis pas capable d'analyser davantage. Les ressemblances me semblent plus dans le mode de fonctionnement qu'ailleurs. Et un mode de fonctionnement sur lequel je m'interroge beaucoup. Quand on sort un élève d'une classe, ça me pose un vrai problème de conscience, déontologique. Quels sont les effets pour l'élève ?

Je vais tout de même vous poser la question : le système d'aide actuel vous paraît-il satisfaisant ?

Pas tellement. Je m'interroge. J'attends qu'on évalue et tant qu'on ne l'aura pas fait et que les maîtres n'accepteront pas les résultats de cette évaluation... alors il faut changer de chercheur, mais on peut peut-être trouver des universitaires qui soient à la fois suffisamment distanciés de ces problèmes et à la fois suffisamment compétents pour faire une vraie évaluation de l'efficacité des réseaux d'aide. La démarche utilisée par Mingat me paraît intéressante. Il y a des enfants qui vont au réseau et qui n'en ont pas besoin - par exemple ceux de la fin de l'année -. Il y en a qui n'y vont pas alors qu'ils devraient y aller. Il y a des populations témoin, donc il y a ceux qui n'ont pas besoin d'y aller qui y vont, il y a ceux qui n'ont pas besoin d'y aller qui n'y vont pas, il y a ceux qui ont besoin d'y aller qui n'y vont pas et il y a ceux qui ont besoin d'y aller et qui ne peuvent pas y aller parce qu'il n'y a pas de réseau... Donc on a quatre populations témoin, c'est là-dessus qu'avait travaillé Mingat et il avait regardé les résultats avant et après, il avait comparé les résultats des quatre populations. C'était intéressant comme démarche... Moi, j'aimerais qu'une autre équipe fasse un travail un peu de même nature... En attendant, je suis dans l'expectative sinon la réserve.

Est-ce que vous avez des formulations à énoncer pour remédier à la situation actuelle ?

Je crois qu'il faudrait évaluer et que l'institution ait le courage ce qui n'est pas souvent le cas d'ailleurs, mais quel que soit le ministre on regarde à deux fois avant de toucher un

fonctionnement, mais il faudrait évaluer objectivement ce qui se fait dans les réseaux et en tirer les conséquences après sur leur mode de fonctionnement et probablement sur leur formation... et sur ce qu'on leur demande.

A votre avis, faut-il maintenir ces deux types d'aide ?

Je suis plutôt pour qu'on aille vers des maîtres E, avec intervention le plus fréquemment dans les classes.

Avec la suppression des G si j'entends bien ?

Je n'irai peut-être pas jusque là. Il faut voir de près. Il est probable que quelques élèves ont besoin à certains moments... Je l'ai suggéré par exemple l'autre jour - et ça n'a pas eu un succès fou - que les maîtres G aient un horaire différent de celui des élèves. Pourquoi ne travailleraient-ils pas le mercredi avec ces élèves-là ? Pourquoi ne travailleraient-ils pas le soir ? Si les élèves mangent à la cantine, pourquoi ne les prendraient-ils pas un petit peu après la cantine, même si on leur laisse un peu de temps pour aller s'ébattre, ce n'est pas un travail intellectuel qu'ils font avec ces maîtres en principe. Donc moi, je verrai sous cette forme-là et que des élèves et des gens qui sont au-dessus de tout soupçon intellectuel me disent "on a besoin des maîtres G", je suis prêt à l'admettre. Mais probablement pas autant qu'on en a et un travail qui pourrait être organisé autrement et en tout cas au moins coordonné avec le maître, pour qu'on ne sorte pas les élèves des classes au moment des disciplines instrumentales... ça, je ne sais pas comment les élèves peuvent récupérer.

Est-ce que vous pouvez concevoir une fonction unique qui s'appellerait (me coupe)

Maître de soutien, je verrais ça plus proche de la pédagogie, plus proche d'une intervention dans les classes à des moments spécifiques pour apporter une remédiation, pour permettre au maître de mieux organiser le travail en groupe etc. Mais je dis qu'aussi il faut qu'on commence par appliquer la loi d'orientation dans les classes, c'est-à-dire prendre en compte les différences entre les groupes d'élèves, ce qui veut dire différencier au plus un enseignement, ce qui n'est pas le cas.

Et comment faire pour (me coupe)

ça c'est une bonne question. Le vrai problème c'est comment faire faire. Oui, oui... Une vraie question.

Les réseaux sont-ils de "vrais" réseaux ?

Toute réflexion faite (...) il ne devrait y avoir qu'un réseau par circonscription. Il devrait y avoir une équipe autour de l'inspecteur et à partir des résultats de l'évaluation, les inspecteurs devraient décider des endroits où les membres des réseaux vont travailler. Mais je trouve quand-même intéressant que les réseaux refusent de dire même quelquefois où ils travaillent à l'inspecteur ! Quand je parlais d'isolement et de refus de rendre compte, ce n'est pas étonnant s'ils ont la réputation qu'ils ont... Il arrive que... Un inspecteur a insisté pour avoir le planning du réseau. Le réseau complet s'était organisé pour envoyer l'emploi du temps géographique. Ils ne disaient pas ce qu'ils faisaient mais où ils étaient... ça vous donne une idée de l'ambiance quoi... (...)

Quel devrait être le rôle d'un réseau ?

Contribuer à la réussite des élèves. C'est un peu facile mais je continue à penser que l'école est d'abord là pour faire assimiler aux élèves des apprentissages, pour construire des compétences et pour contribuer à l'éducation. Mais dans ce domaine, je trouve qu'elle est un peu isolée en ce moment. Mais sa fonction première c'est qu'elle puisse donner des outils aux élèves pour qu'ils puissent continuer leurs études. Et je crois que ça devrait être une idée fixe pour tout le monde : faire mieux réussir les élèves, y compris pour les membres des réseaux d'aide.

Est-ce que vous pouvez retracer une action exemplaire, qu'elle soit positive ou négative, conduite par un RASED ?

Négative oui. Il y a une circonscription, c'était le seul secteur où il y avait une classe d'adaptation, c'était le secteur de la circonscription où il y avait le plus de retard scolaire. (...)

Et si vous considérez des réseaux ?

J'ai peu d'éléments. Quand je les rencontre, ils disent ce qu'ils font et ils disent qu'ils font bien. Ils disent qu'ils sont contents de ce qu'ils font. Ils disent que c'est efficace. Mais je ne suis pas en mesure de répondre à cette question. J'ai quand-même été très étonné quand des membres du réseau m'ont dit d'abord qu'ils n'étaient pas reconnus et que deuxièmement il leur fallait du temps pour se concerter avec les enseignants. Je leur ai dit : "je ne comprends pas bien. Moi, à la fin du mois, j'ai un traitement comme vous. C'est une forme de reconnaissance qui en vaut une autre, surtout que notre traitement, il est convenable par les temps qui courent... Mais du temps pour parler avec les enseignants, on en a libéré, il y a les conseils de cycle pour parler des élèves..." ça fait drôle là aussi...

Comment concevez-vous le rôle de l'IEN au sein des RASED ?

Je pense que l'IEN devrait piloter véritablement les réseaux d'aide. Or il y a une histoire qui a maintenant trente ans pour les réseaux, plus que ça... Mais en trente ans, il s'est accumulé dans les circonscriptions des habitudes, des usages et ça devient très difficile. Les inspecteurs primaires s'interrogent énormément sur la façon de piloter les réseaux et de les faire fonctionner. Ce n'est vraiment pas facile. Ce n'est pas simple du tout. Alors qu'à mon avis, ils devraient être les pilotes, il devrait y avoir des réunions régulières pour cibler les endroits où il faut travailler d'abord et sur les modalités de fonctionnement d'autre part. Et je pense qu'un bon pédagogue devrait pouvoir participer à une réflexion de cette nature même s'il n'est pas enseignant spécialisé.

Tout à l'heure vous avez évoqué les différences entre les centres de formation. Est-ce que vous pouvez préciser ces grandes tendances ?

Non, non. Je peux vous dire ce qu'on m'en dit. Il y a dans ces centres de formation des grands-prêtres qui ont leur religion, qui est différente d'un centre à un autre, mais c'est ce que me disent les spécialistes de l' AIS, ceux qui suivent de très près les réseaux, y compris les IEN AIS qui eux sont formés.

Est-ce que vous pouvez citer les référents théoriques (me coupe)

Non, non, je ne suis pas un spécialiste de l' AIS et je ne veux pas le devenir.

Avez-vous un avis à formuler sur la qualité actuelle des formations E et G ?

Je suis réservé compte tenu de ce qu'on m'en dit mais encore une fois, c'est uniquement en fonction de ce qu'on m'en dit.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Compétence, **méthode de travail**... non, enlevez compétence (incompréhensible)... **savoirs**, méthodes de travail, on dit quelquefois savoir-faire, ça revient un peu au même, **rigueur**, **savoir vivre**, je pense que l'école toute seule, là, est un peu en difficulté, j'ai pas envie de dire épanouissement parce que c'est la tarte à la crème et quand on fait ça, on ne fait pas le reste... **perspective de travail**.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Je reprends un peu ce que j'ai dit tout à l'heure. Je crois que l'école est là pour donner des **savoirs** aux élèves et des méthodes de travail. Une bonne réussite scolaire, c'est d'abord ça. C'est qu'ils sachent bien ce qu'on leur fait apprendre, qu'ils soient capables de le réinvestir à distance et dans des situations différentes et qu'on leur donne des habitudes de travail bonnes, c'est-à-dire que les cahiers ne soient pas des torchons, qu'on leur donne l'habitude de les présenter, qu'on leur donne l'habitude de hiérarchiser les titres, qu'on leur donne l'habitude d'écrire correctement, de tenir leurs outils scripteurs correctement, de se tenir correctement pour écrire, enfin bref, de leur donner l'habitude de se servir de leurs outils et de ne pas tout leur apporter sur un plateau photocopié par exemple... Un compas, ça sert, ce n'est pas la peine qu'on trace les cercles, qu'on les photocopie et qu'on les leur donne, comme je vois quelquefois, souvent, trop souvent... Ce n'est pas la cuisine surgelée, l'enseignement, je suis contre les fichiers par exemple. Les fichiers, c'est le four à micro-ondes de la cuisine surgelée pour la pédagogie. Moi, je suis très hostile aux fichiers personnellement, parce que les maîtres sont asservis dans ces cas-là. Il n'y a aucune imagination... Si on est capable de leur faire aimer l'école en faisant ça !... ce qui est souvent le cas d'ailleurs, les élèves aiment travailler...

Vous avez dit aussi savoir-vivre...

Oui, c'est-à-dire savoir se comporter dans la classe de façon telle que ce soit agréable, qu'ils travaillent vite, dans un groupe collectif. Un savoir-vivre à l'école, c'est-à-dire qu'on ne se déplace pas n'importe comment, on peut se déplacer mais pas n'importe comment, on peut parler avec son voisin, mais pas n'importe comment, on peut se lever de son bureau mais pas n'importe comment, ni n'importe quand et on ne se tient pas de la même façon quand on écrit un document ou quand on lit ou bref, il y a un **savoir-vivre** à l'école.

Maintenant j'aimerais qu'on quitte l'aspect spécialisé des aides. De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

En général, la première aide qu'on pourrait apporter aux élèves, c'est de leur donner des objectifs et en conséquence des apprentissages et des travaux qui soient adaptés à leurs possibilités. Je crois que si on voulait vraiment faire un travail avec l'enfant au centre du système éducatif, c'est ce que l'on ferait. J'étais très frappé, quand j'étais dans la classe unique, l'autre jour, il y avait des cahiers où on faisait des mathématiques, du français, mais vraiment, écrit par les élèves, ce n'était pas de la photocopie... on y faisait de la géographie, de l'histoire, des sciences, on y fait de l'anglais, dès le cours

préparatoire, on y apprend beaucoup de poésies, on y fait du chant etc. Il est évident qu'on ne fait pas faire les mêmes exercices de mathématiques aux élèves de CM2 et aux élèves de CE1... C'est vrai que l'élève qui est en difficulté on lui fait peut-être faire la dictée de celui du niveau d'en dessous ou bien du niveau d'en dessus... Puisque des élèves d'un niveau supérieur ou inférieur ont des objectifs différents, c'est assez facile de différencier dans ces classes. Et d'ailleurs contrairement à ce que disent les maîtres, on a de meilleurs résultats dans ces classes, que dans les classes à un seul niveau. La première aide qu'on pourrait apporter à des élèves, c'est de les mettre en situation, c'est de leur donner effectivement des objectifs et des travaux et des exercices adaptés à leurs possibilités, c'est-à-dire plus difficile qu'on ne le donne pour les élèves qui ont plus de facilités ou qui sont plus âgés ou qui ont plus de maturité... On ne veut pas dire qu'il y a des élèves qui ont plus de facilités que d'autres dans les classes, pourtant ça existe... Il y en a qui sont plus beaux que d'autres... (...) Les différences, ça existe pourquoi est-ce qu'on les nie dans l'école ? Quand on voit dans les évaluations, huit élèves qui ont "acquis" partout depuis le début de l'année, au mois de mai, pas une seule fois dans tous leurs exercices, ils n'ont eu en cours d'acquisition, quand il y en six dans la même classe qui depuis le début de l'année ont "non acquis" partout et puis douze ou treize qui ont "acquis", "non acquis", "en cours d'acquisition", vous vous dites qu'il y a trois niveaux dans cette classe, que la maîtresse le veuille ou non... Pourquoi est-ce qu'on ne pousse pas dans leur retranchement les élèves qui ont "acquis" partout, pourquoi est-ce qu'ils n'ont pas de choses plus difficiles, des objectifs plus ambitieux ? Ils doivent s'ennuyer, ils n'échouent jamais... Il y a une classe de quatrième... A la toussaint il y a eu un gamin qui a eu cinq en allemand, un chef de classe, ça ne lui était jamais arrivé. Vous savez ce qu'il a fait ? Il s'est pendu. On ne lui a jamais montré qu'il pouvait échouer. Je suppose qu'il y avait une pression de la famille derrière énorme, mais enfin quand même à treize ans ! Et pourquoi pendant toute l'année, il va y avoir six mômes qui vont avoir "vous êtes nuls, vous êtes nuls " et que ça... Quelquefois, ils ne sont pas nuls et on les met en situation d'échec... La plus belle aide qu'on pourrait apporter aux élèves, c'est de s'adapter aux élèves et de ne pas essayer de raboter les pieds ou les têtes qui dépassent et de ne pas essayer de tirer sur les corps qui ne veulent pas s'allonger à la largeur du lit... C'est la première aide... On aurait beaucoup moins besoin après de maîtres spécialisés. Si on met les élèves en situation de réussite, il me semble qu'ils vont réussir beaucoup mieux et si on les pousse aux limites de leurs compétences pour leur montrer que de temps en temps ils peuvent échouer, ils peuvent aller beaucoup plus loin... D'une façon générale, je trouve que pour beaucoup d'élèves, on n'a pas assez d'ambition... C'est clair en grande section, il y a beaucoup d'élèves qui s'ennuient par ce qu'on leur fait faire ce qu'ils font à trois ans par exemple... Eh bien qu'on ait de l'ambition pour les élèves et qu'on adapte surtout ses ambitions à leurs possibilités. C'est un principe de base, c'est le principe de la loi d'orientation et je pense que le jour où on appliquera vraiment cette loi, où on mettra vraiment l'enfant au cœur du système éducatif, au cœur de la préoccupation des maîtres, le jour où on fera en sorte... ou qu'on considèrera que les élèves ne sont pas des clones, des produits identiques mis les uns à côté des autres mais qu'il y a des différences entre eux et qu'il faut prendre en compte ces différences pour construire les savoirs, peut-être qu'on aura une école qui fonctionnera mieux et des élèves qui s'embêteront moins et qui seront moins malheureux...

Est-ce que vous pourriez définir la notion d'aide ?

Ça c'est une forme d'aide qui n'en porte pas le nom, c'est adaptation à la réalité des élèves, alors il y a peut-être à un moment donné, des élèves auxquels il faut apporter un complément. Peut-être qu'il y a deux ou trois élèves dans la classe qu'il faut prendre à part à un moment donné, ça peut être une stratégie interne à la classe, ça peut être par une intervention extérieure probablement. Toute la question est de savoir pour les maîtres spécialisés, entre le domaine pédagogique qui est le leur et puis ce qui relève après du ministère de la Santé, quelle est la part qui revient à l'Education Nationale ? Et je ne suis pas sûr qu'elle soit aussi grande que ce qu'ils disent, ce qu'ils font ou ce qu'ils prétendent faire... Je ne suis même pas sûr d'ailleurs, compte tenu de la brièveté de leur formation qu'ils aient les compétences pour faire ce qu'ils disent... Mais je ne suis pas spécialiste, c'est un sentiment...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Vous avez bien senti que je suis réservé sur les réseaux d'aide, comme j'étais réservé sur les GAPP, mais je suis réservé également sur le fonctionnement des classes à un seul niveau. Je suis réservé parce que je pense qu'on ne prend pas assez en compte la diversité des élèves, qu'on donne des enseignements frontaux et que les difficultés des élèves naissent d'abord de cela.

Vous dites que vous êtes réservé, comment voyez-vous l'avenir alors ?

Vous m'avez posé une très bonne question tout à l'heure : "Comment fait-on faire ?" Le jour où l'on saura répondre à cette question et que l'on pourra faire faire ça aux maîtres... ça, c'est-à-dire prendre en compte la réalité des élèves, je pense que ce jour-là on aura beaucoup progressé. Et on pourra même se passer des réseaux, les résultats s'amélioreront quand-même. Qu'il y ait des enfants, déficients intellectuels ou autres mais identifiés comme tels, des élèves en situation de détresse sociale qui aient besoin de maîtres qui sachent leur parler etc. de gens à l'Education Nationale... La question qu'on peut se poser c'est : "Faut-il que ce soit des enseignants ?"...

Une dernière question, facultative... Pour quelles raisons votre fonction est-elle importante pour vous actuellement ?

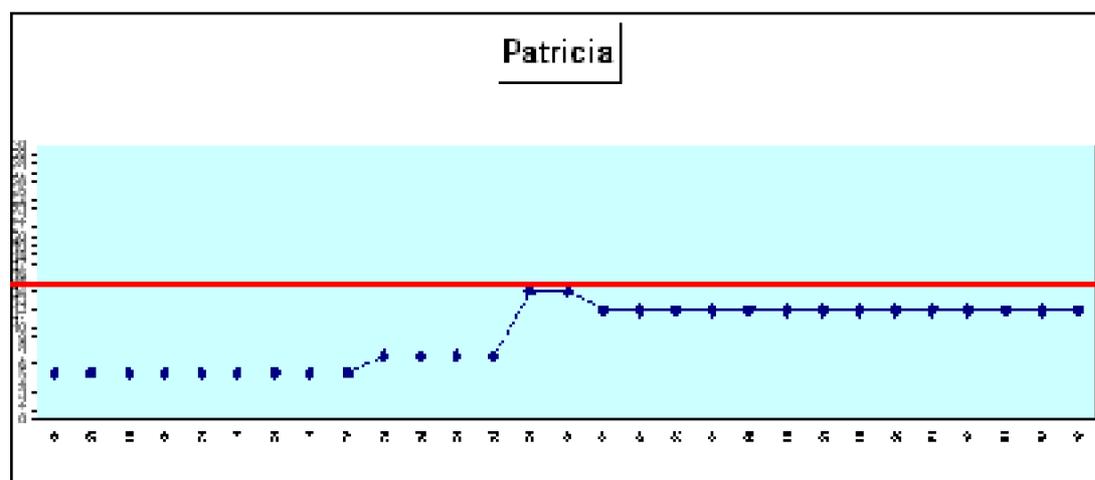
(Ne souhaite pas répondre)

Entretien E21 Patricia

Age : 51 ans

Profession : IEN Chargé de mission/IA/IG

Diplômes : CAFIMF(77)



Patricia : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau de l'IEN

Durée : 1h 35mn. Longue conversation non enregistrée, à la demande de l'intéressé, après l'entretien officiel.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Apprentissages, norme, aide, soutien, pédagogie-différenciée

Pouvez-vous préciser le choix de chaque terme ?

Avant de préciser le choix de ces mots, je dirais que j'exècre l'expression "enfants en difficulté". Je préfère que l'on dise "les difficultés des enfants" parce que je crois que lorsqu'on dit "enfants en difficulté", on cible un individu. Comme on dit enfant handicapé... Excusez-moi de faire un petit détour... Avec une formule, c'est vrai, on a tendance à faire des raccourcis qui sont parfois dangereux. "Enfant handicapé" pour moi, c'est impropre. Le handicap, c'est l'aspect situationnel d'une déficience ou d'une incapacité. Donc dans ce situationnel, dans ce rapport d'un individu au monde qui l'entoure et à son environnement, il y a toujours une part de l'individu lui-même et il y a toujours une part de l'environnement. Et je dirais que je n'aime pas non plus l'expression "enfant handicapé", même si elle est couramment utilisée et c'est un peu de la même façon que je n'aime pas le terme d'enfant en difficulté parce que j'ai envie de dire que la difficulté elle se révèle dans une situation et qu'elle n'est pas forcément inhérente à l'individu. Donc, c'est beaucoup plus un faisceau d'éléments qui tiennent à la fois... enfin les difficultés d'un enfant elles se révèlent dans le cadre scolaire, elles se révèlent dans sa situation de classe... dans une situation où il est confronté aux **apprentissages**, c'est pour cela qu'il y a le mot apprentissages mais aussi dans un groupe, donc dans les relations qu'il peut avoir avec le groupe et la place qu'il peut y tenir et dans la relation qu'il a avec l'adulte et dans ce triptyque groupe/enfant/apprentissages/adulte/adulte médiateur ou pas médiateur, médiateur entre l'enfant et le groupe, médiateur entre l'enfant et l'apprentissage. Vous avez peut-être la justification d'un certain nombre de mots là-dedans...

Vous avez parlé aussi de soutien et de pédagogie différenciée. Est-ce que vous

pouvez préciser ?

Là c'est plus institutionnel et plus dans le cadre de la définition habituelle du mot. Si je dis que les maîtres du réseau d'aides font du soutien, ils vont m'étriper, mais je crois que parfois il serait nécessaire qu'ils en fassent. En priorité ça devrait être le maître de la classe et que ça devrait être le souci prioritaire du maître de la classe de réfléchir aux apprentissages et aux situations d'apprentissage qu'il met en place, aux démarches et aux méthodes qu'il utilise et auxquelles il devrait nécessairement faire appel soi on veut quelque chose d'un peu fin, de la pédagogie différenciée et en cas de problèmes dans les apprentissages d'un enfant, à mettre en place des situations de soutien. (...) ça n'est qu'au delà, quand tout s'est avéré vain, quand on a été un maître qui sait faire fonctionner les situations d'apprentissage, qui sait faire de la pédagogie différenciée, qui sait faire du soutien, quand tout a échoué on essaie de voir si quelqu'un d'autre peut apporter son aide... ça c'est l'idéal... On a le droit quand-même? (rires)...

Pouvez-vous chercher le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et présenter rapidement la situation.

Vous n'avez pas de tranche d'âge particulier ? (...) J'ai travaillé longtemps en petite section avec des enfants de 2/3 ans, on ne peut pas dire qu'on est dans l'aide ou la difficulté scolaire, on est plutôt dans la prévention... on est dans les signes d'alerte, c'est un peu marginal... J'ai le souvenir précis d'enfants en petite section pour lesquels je me suis inquiété...

Est-ce que vous pouvez parler de ce qui vous interpellait, des signes qui vous faisaient penser qu'il y avait quelque chose de particulier à mettre en place ?

Je pense à différents enfants parce qu'on ne peut pas cibler sur... Les signes d'alerte les plus forts, ça a toujours été le langage. Je pense que c'est un indicateur fort. Je crois que les précautions à prendre avec des enfants, compte-tenu des différences de développement interindividuelles, c'est de faire une bonne observation de ce qui se passe pour cet enfant-là, à savoir, il parle, il ne parle pas, il ne parle pas dans la classe mais parle-t-il ailleurs ? parle-t-il avec sa maman ? avec ses copains dans la cour ? jusqu'à ce qu'on se soit construit une sorte de conviction qu'il y a quelque chose qui ne va pas très bien et que cette conviction sans rien dire, on demande à un collègue RPM par exemple, c'était mon cas, de venir faire une observation générale, sans rien dire et de demander ce qu'il pense de la classe et s'il a repéré des enfants particuliers... Et quand on croise des regards et des observations, on peut se dire que peut-être que là on a des choses à faire... et donc d'en parler avec les parents, de voir effectivement si ce retard ou cette absence de langage est significative de quelque chose, si ça mérite d'être pris en charge par le GAPP ou pris en charge à l'extérieur pour élaborer quelque chose qui ressemblerait à un diagnostic... C'est un peu marginal, on n'est pas vraiment dans le champ de l'élève en difficulté, mais on est dans les prémices, dans l'évitement. Le gamin auquel je pense a fait une scolarité remarquable derrière. Il a été pris en charge à l'extérieur très tôt et il y a des choses qui se sont débloquentes... Il avait trois ans... C'est dur de dire à trois ans, il y a quelque chose qui ne va pas... C'est plus du ressenti que des éléments objectifs...

Pouvez-vous vous souvenir d'un enseignant, cette fois, face à un enfant en difficulté

dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il ?

... Je pense à quelqu'un en particulier, au CP. C'était quelqu'un de remarquable. C'était quelqu'un qui ne prenait pas les difficultés d'un enfant comme une faute personnelle ou comme une injure à sa façon d'enseigner et qui, - elle est devenue ma conseillère pédagogique après - essayait au contraire de démonter tout le mécanisme et de se dire : "s'il n'apprend pas là premièrement qu'est-ce que je peux faire pour l'aider sinon de voir s'il y a des détours, une autre façon d'approcher les choses, essayons de voir d'où il est parti, pourquoi ça bloque et comment on peut débloquer les choses ?"... Je crois que les difficultés majeures, me semble-t-il, des enseignants, c'est de prendre la difficulté d'un enfant comme un échec personnel. C'est souvent le drame et parfois ça cristallise les difficultés de l'enfant dans cet espèce de renvoi de l'échec personnel de l'adulte... l'acharnement qu'on voudrait mettre à dépasser cet échec personnel fait que parfois ça cristallise les difficultés de l'enfant. J'ai vu des situations de ce genre, c'est-à-dire qu'on ne supporte pas qu'un enfant soit en difficulté...

On parle beaucoup d'aide à l'enfant, est-ce que vous pourriez définir ce que c'est qu'aider un enfant ?

Il y a eu tout un colloque à Beaumont là-dessus... (rires) Je ne sais pas définir l'aide. Qu'est-ce qu'on mettrait sous le terme d'aide par rapport à soutien ? Qu'est-ce que c'est que venir en aide dans le langage courant par rapport à soutenir ? Je ne sais pas, à titre personnel, définir l'aide comme acte professionnel, même s'il y a eu des colloques là-dessus...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

(en chuchotant) J'ai horreur des sigles... Le sigle lui-même ou sa signification ?

Je ne précise pas, c'est comme vous l'entendez spontanément...

... Si je m'arrêtais à ce sigle, d'une certaine façon ça doit évoquer, pour des tas de gens, un "**machin**" dont on ne sait pas ce que c'est, si on est un peu plus sérieux, on va dire une **structure**, mais pour moi ce n'est pas une structure mais un dispositif alors je retiendrai **dispositif**... Si on veut entrer dans la signification de chacune des lettres du sigle, c'est sans doute le mot **réseau** qui m'intéresse le plus.

Si j'ai bien compté, ça fait quatre choses, est-ce que vous avez un cinquième élément à ajouter ?

Aide, encore.

Pouvez-vous expliquer davantage le choix des mots structure, dispositif, réseau ?

L'aspect **structure**, c'est l'aspect case, boîte, dans laquelle on met des gens qu'on ne sait pas toujours où mettre et on dit "oui finalement c'est bien dans cette case-là". Quelque chose d'un peu automatique, un organigramme... Le plus bel exemple d'écart qu'il peut y avoir entre structure et dispositif c'est entre classe et cycle. On n'est pas sorti des classes, pourtant les cycles c'est plus dispositif que structure... D'une certaine façon le GAPP était une structure, le réseau est un **dispositif**. Mais un dispositif tout seul, c'est insuffisant. Pour moi, un dispositif correspond à une chose à laquelle on peut faire appel en cas de besoin, mais pas d'une manière systématique et automatique qui permettrait de

dire : "vous êtes blanc, vous allez là, vous êtes bleu, vous allez là, vous êtes rouge, vous allez là". Non, un dispositif, ce n'est pas faire coïncider de manière rigide une demande et une réponse... Un **réseau**, c'est un mode d'organisation non pyramidal, pas nécessairement hiérarchique, c'est une idée d'entraide, une idée d'échange, de croisement de fonctions, une idée d'approches différentes et je crois que dans la circulaire de 90 c'était ça qui était important. Quand on croise ce que je dis sur le réseau, ce que je dis sur le dispositif et ce que je voudrais dire sur les personnes qui le composent, d'abord c'est bien un dispositif, c'est bien un réseau mais on n'a jamais dit ce que c'était en terme de nombre, de nombre par qualité. On a dit, il y a des psy, il y a des G, il y a des E, on n'a pas dit c'est un psy... Moi j'entends dire les "réseaux pas complets". Je ne sais pas ce que c'est qu'un réseau pas complet ! On n'a jamais dit ce que c'est qu'un réseau complet... Il n'y a pas de définition. L'idée c'était bien... Je vais l'analyser comme cela : Un IEN est responsable d'une zone géographique donnée, il a la responsabilité des écoles qui sont dans cette zone géographique et la réussite maximale de tous les élèves qui fréquentent cette école. Il a à sa disposition un réseau, plusieurs - un ça serait mieux - et un réseau qui est fait de personnes ressources qui sont chargées de l'aider pour aider les élèves à réussir et que la politique qu'il a à conduire dans sa circonscription, c'est une politique à la fois pédagogique, c'est-à-dire qu'il doit connaître la situation du terrain et la situation des enfants au moment des évaluations nationales on a un certain nombre d'indicateurs, par ailleurs il doit s'occuper de l'intégration scolaire des enfants handicapés, mais ce n'est pas notre problème premier là... Il a à sa disposition des conseillers pédagogiques qui doivent l'aider dans la mise en oeuvre d'une pédagogie plus différenciée, plus adaptée, du soutien, des conseils de cycle, des projets d'école etc. et puis il a un groupe de personnes ressources un peu particulières qui sont les gens qui travaillent dans le réseau d'aide et auxquelles il doit faire appel dans l'analyse de la situation, dans les actions à mettre en oeuvre, dans les choix prioritaires et les choix philosophiques d'une certaine façon... Est-ce qu'on intervient ? Est-ce qu'on n'intervient pas ? Voilà l'idée de réseau, c'est un peu ça. Pourquoi j'ai dit personnes ressources ? Parce que dans mon esprit même si l'IEN est le supérieur hiérarchique du conseiller pédagogique, de la secrétaire de CCPE, des personnels des réseaux d'aide, c'est un peu le même type de relations qui devraient se mettre en place, c'est-à-dire qu'on a autour de lui un réseau de savoir-faire et de compétences et de personnes différentes, qui peuvent aborder les problèmes de manière différente et échanger sur la façon de s'y prendre... Le regard d'un psychologue sur la difficulté d'un enfant à l'école n'est sans doute pas le même que celui du maître G ou du maître E ni même que celui du conseiller pédagogique. Je crois que c'est un peu ça qu'on a raté dans la mise en place des réseaux... par manque de sollicitations et d'accompagnement... à cause d'un texte un peu difficile à mettre en oeuvre. Je crois que le texte est excellent mais il n'est pas simple... enfin il ne s'impose pas ou il n'impose pas comme ça d'emblée un mode de fonctionnement quand on le lit. Il demande à ce qu'on pose un peu les choses...

Est-ce que vous pourriez raconter la dernière inspection de réseau que vous avez réalisée ?

Oui. D'abord, j'ai essayé de faire fonctionner le réseau sous la forme que je vous indique, donc c'est sans doute une inspection moins formelle qu'une inspection de GAPP quelques années auparavant... C'est-à-dire que c'était des gens que je connaissais, avec

qui je travaillais très régulièrement et dont je savais et les modes de fonctionnement, et l'engagement, et le plan de travail...ça n'est plus un acte formel un jour donné, d'une situation qui est parfois traumatisante d'ailleurs pour les enseignants... C'était plus une action d'évaluation/régulation qu'une action ponctuelle mais ça n'empêche pas que j'ai pu... avec le psychologue, je n'ai pas assisté à un entretien psychologique, mais avec le maître G j'ai assisté à une séance de rééducation avec un enfant et on a pris toutes les précautions d'usage c'est-à-dire que l'enfant et le rééducateur en étaient d'accord...

Est-ce que vous pouvez relater le jugement que vous avez émis suite à cette inspection ?

Je ne sais pas si c'est un jugement...

Ou comment dire l'acte d'inspection, le bilan...

Le souvenir le plus... frais à ma mémoire, c'est l'inspection du maître G, ex RPM, dans une situation avec une enfant de grande section qui effectivement n'avait pas compris, et ça me paraissait tardif en grande section - ni ce qu'elle faisait à l'école, ni comment fonctionnait l'école, ni les enjeux des apprentissages, ni la façon de régler les situations, de conduire une action... J'ai un souvenir très prégnant de ça parce que je trouve que la rééducatrice en question a trouvé les angles d'attaque ludiques qui permettaient d'introduire une notion de règles, une notion de continuité d'action en vue d'un but, quelque chose qui permette à cette enfant de prendre des repères dans son action... et d'orienter l'action vers quelque chose. C'est vrai que pour certains collègues, je suis persuadé qu'on aurait trouvé qu'elle faisait "mumuse", pardonnez-moi l'expression, je crois que c'est toute la difficulté des actes d'inspection des gens qui font de l'aide rééducative, c'est de percevoir à travers un trait de surface qui peut paraître extrêmement ludique et totalement en dehors des apprentissages, en quoi ce qui est fait permet à l'enfant de se construire des stratégies d'apprentissages... parce qu'il y a une chose sur laquelle je suis intransigeante, on ne fait pas quelque chose qui ressemble à de la psychothérapie à l'école, d'abord les maîtres G ne sont pas qualifiés pour le faire et que le seul intérêt de les avoir dans l'école c'est d'amener les enfants à faire des apprentissages. Notre seul but c'est que les enfants fassent des apprentissage scolaires. Ce n'est pas... le mieux être de l'enfant qui nous intéresse, c'est en quoi ce qu'on va conduire comme action le rend élève... donc capable d'apprentissage. Même si c'est parfois par l'intermédiaire d'une stratégie de détour, c'est toujours centré sur l'apprentissage, de la lecture par exemple. Ce n'est pas le mieux-être de l'individu qui est visé, si ça vient avec, tant mieux... On n'est pas dans le soin. On n'est pas dans la sphère privée. L'école, ça ne s'occupe pas de la sphère privée de l'individu, ça s'occupe de sa sphère publique. Et c'est une frontière ténue et difficile...

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pédagogie... aide, je ne peux pas y couper... **adaptation**, j'expliquerai pourquoi... **apprentissages... partenariat**.

Est-ce que vous pouvez développer un peu ?

Aide, je n'ai pas besoin de préciser. **Adaptation** parce que je reviendrai à l'origine du texte. Les aides pédagogiques se mettent en place dans une classe ou dans un

regroupement d'adaptation et je crois que c'est sans doute le seul mot malheureux de la circulaire.

Vous pouvez expliquer ?

Tout à fait. (...) Je crois que le fait d'avoir choisi le mot adaptation pour dire où se mettaient en place, dans quel cadre se mettaient en place les aides pédagogiques, immédiatement faisait référence à la circulaire de 70 et immédiatement référait au cycle 2. Or je crois que l'aide pédagogique ça ne réfère pas au cycle 2 et que ce n'était pas l'esprit des gens qui ont écrit le texte. L'idée c'était bien que des aides pédagogiques se développent à tous les niveaux de prévention, primaire, secondaire, tertiaire. Aussi bien on peut en faire en maternelle, on peut sans doute en faire au cycle 2 et loin de moi que ce n'est pas là qui faut les faire massivement, mais il faut sûrement en faire au cycle 3. Si on n'a pas la disparition des classes de perfectionnement avec les textes CLIS, c'est parce qu'on a utilisé le mot adaptation dans la circulaire. C'est-à-dire que plus personne n'a vu clair dans qu'est-ce qu'on faisait de cette population d'élèves en difficulté importante qui depuis des années était orientée vers les classes de perfectionnement qui en faisaient en fait des handicapés, orientés par les commissions d'orientation spéciale, alors que ces enfants relèvent simplement de la difficulté scolaire, même un peu massive et que du coup comme le terme adaptation réfère au cycle 2, on ne faisait plus d'aide pédagogique au cycle 3. C'est une adaptation en creux... Apprentissages parce que c'est leur mission première mais c'est la mission première de l'ensemble du réseau. .. Pédagogie par opposition sans doute à rééducatif, on n'est pas tout à fait dans le même champ... Les aides pédagogiques, elles restent plus proches du sens strict du programme d'enseignement. Certes, on va apprendre des démarches et de méthodes particulières, des façons de faire particulières mais on reste très accroché aux apprentissages définis dans le programme. On l'est moins du côté des aides rééducatives. On est toujours dans les apprentissages mais on est moins dans les contenus.

Vous avez dit également partenariat...

Partenariat, je pourrais le dire pour d'autres, parce que vous allez bien me poser la question du maître G tout à l'heure...

Bien sûr (rises...)

Je crois que quand on est dans un dispositif de ce genre, il ne peut pas ne pas y avoir de partenariat avec le maître de la classe... et je dirais que le meilleur partenariat que je pourrais imaginer, ce serait que le maître E intervienne dans la classe d'un collègue pour ne pas sortir l'enfant de sa situation, on en parlait tout à l'heure, qui est la situation dans laquelle il est le plus souvent et aux convergences de ces relations enfant/groupe, enfant/apprentissage, enfant/maître etc. et que c'est in situ que l'aide pédagogique devrait être donnée parce que... Vous êtes ou vous avez sûrement été confrontée, particulièrement en réunion de synthèse, dans des réunions des maîtres du cycle, on vous situe un enfant qui rencontre des difficultés et on demande au réseau d'aide de le prendre en charge, les choses se mettent en place, ce gamin a de l'aide et puis finalement quand on confronte les points de vue, c'est totalement divergent. Ce n'est pas étonnant que, pour certains enfants, ce soit divergent. Le maître voit l'enfant dans une situation de classe et en général, la personne du réseau qui le prend en charge le voit en

situation individuelle, ça n'a rien à voir. Or la vraie situation de l'enfant, ce n'est pas la situation individuelle, c'est la situation dans la classe. Donc je pense que les aides ne prennent pas assez en compte... Elles sont trop individuelles et presque dans la sphère privée de la personne, et même quand elles se font avec un petit groupe d'enfants, on n'est pas dans une vraie situation de classe. La vraie situation d'apprentissage d'un écolier, c'est le groupe classe. Donc partenariat.

Est-ce que vous pourriez définir le travail du maître E à partir de ce que vous avez vu sur le terrain ?

Je vous ai déjà situé le contexte idéal... C'est l'intervention dans la classe...

Et en pratique vous l'avez vu faire ?

Très peu. J'ai vu fonctionner des classes d'adaptation fermées, des classes d'adaptation ouvertes, des groupes d'adaptation, parfois très parcellisés parce que quand c'est deux fois une demi-heure par semaine, il ne reste plus grand-chose de l'aide. J'ai vu un peu tous les cas de figures... le texte ne dit pas qu'il ne faut pas faire ceci ou cela... Je ne dis pas que les classes d'adaptation fermées n'ont pas rendu des services à un certain nombre d'enfants, mais elles en ont sans doute désadapté un certain nombre aussi, qui n'arrivent pas à se remettre dans le coup. Les seules chances réelles d'aider l'enfant - dans la mesure où ce qu'on vise par exemple dans les classes d'adaptation c'est le niveau CP -, c'est si le maître est persuadé qu'à la fin de l'année tous ses élèves vont passer en CE1. Sinon, on leur a fait perdre un demi-joker pour rien... D'où l'idée que le meilleur endroit pour apporter de l'aide à l'enfant c'est quand il est dans sa situation normale d'apprentissage. Il ne s'agit pas que le maître E intervienne en doublette avec le maître de la classe, mais qu'à certains moments et que pour certaines activités, il puisse prendre en charge deux ou trois enfants qui ont des difficultés pour travailler avec eux sur un apprentissage qui est en train de se faire.

A ce moment-là, comment pourriez-vous définir les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître spécialisé ?

Je crois que le maître spécialisé a un regard différent sur la difficulté de l'enfant. Quelque part, il est beaucoup mieux formé à analyser la difficulté de l'enfant, à analyser ses erreurs, à en analyser les causes que ne l'est d'une manière générale le maître de la classe. Il me semble que le réseau a aussi une fonction, je vais dire comme ça, de "conseiller en observation", de "conseiller en analyse", pas de conseiller pédagogique... d'aider un maître à éduquer son regard, à analyser les stratégies d'apprentissage de l'enfant, à analyser ses erreurs... ça il sait le faire, par contre là, il pose un certain nombre d'hypothèses dans cette difficulté et donc l'idéal c'est qu'il aide le maître à les résoudre et qu'il se "tire" (rires). Je travaille à la destruction des enseignants spécialisés...

Maintenant si je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Surtout pas rééducation ! aide bien sûr, élèves, détour, partenariat.

Est-ce que vous pouvez définir ces mots ?

On est parasité par ce mot de **rééducation** qui est un mot extérieur à notre milieu et qui a donc référence aux soins. Lui aussi parasite. C'est comme le mot adaptation. Mais

le mot rééducateur n'est pas utilisé dans la circulaire. Je crois que c'est un mot qui parasite, mais il existe toujours... Il y a une association... mais je leur dis souvent... (rires) L'idée, c'est de ne pas parasiter avec... des revendications corporatistes en référence à du soin.

Vous avez parlé aussi d'élèves...

Vous savez que les rééducateurs disent toujours que ce qui les intéresse c'est l'enfant. Je crois que ce qui doit les intéresser c'est l'élève. De même que le maître E en classe d'adaptation fermée doit viser pour ses élèves, si c'est un CP d'adaptation, un passage au CE1, le maître G doit toujours avoir comme point de mire l'élève plus que l'enfant, même si c'est quelque part avec l'enfant qu'il travaille, je l'ai dit tout à l'heure, ce n'est pas dans une perspective de mieux être de la personne c'est dans la perspective que cet enfant que l'on a en face de soi, on l'institue comme élève et donc on lui donne les clés de ce que c'est qu'un élève... C'est peut-être ça le plus important et ça demande un certain nombre de détours, par des choses qui sont plus ludiques et pourquoi pas par des apprentissages... Tout est individualisé, dans une relation plus privilégiée qui permet à l'enfant de se faire des passerelles vers le monde de l'école et vers ce que l'école attend de lui. Je crois que beaucoup d'enfants en difficulté ont construit cette difficulté dès leur première année d'école maternelle. Ils ont été plongés dans un monde dont ils ne comprennent rien, ni les règles, ni le fonctionnement, ni ce qu'on attend d'eux, ni "l'école mode d'emploi" et qui s'installent finalement sur des idées fausses, sur des simulacres. Il y a beaucoup d'enfants qui vivent dans le simulacre. Ils parlent parce qu'il faut bien parler dans l'école, ils s'agitent, ils font des choses mais ça n'a aucun sens pour eux. Ils ne voient pas comment on joue le jeu derrière, c'est la construction de savoirs... Rochex l'a dit pour des plus vieux mais je crois que ce décalage par rapport à l'enjeu des savoirs se construit très, très tôt. Il n'y a sans doute pas d'école plus implicite que l'école maternelle.

En vous appuyant sur ce que vous avez vu, pouvez-vous définir le travail du maître G?

C'est compliqué. Mais j'en ai déjà dit beaucoup là-dessus... Qu'il utilise un certain nombre de techniques, c'est une chose mais l'essentiel c'est bien l'institution de l'élève dans l'enfant. Je crois vraiment que ça doit être ça sa préoccupation. Il est dans une institution qui s'appelle Education Nationale et c'est peut-être une dérive actuelle d'ailleurs, elle s'occupe de la sphère publique de l'individu pas de sa sphère privée. Même si au détour d'un entretien avec un enfant, il apprend des choses sur cet enfant qui lui explique ce qu'il peut se passer, ce n'est pas là-dessus qu'il va travailler. C'est sur "comment dépasser ça", pour être un élève et pouvoir apprendre. Alors qu'à la limite ça ne me dérangerait pas qu'un enseignant de CMPP fasse autre chose... Je crois que c'est le lieu où l'on se situe... dans un CMPP on est sous contrôle médical, on a une équipe de synthèse, il y a un psychiatre, on peut travailler dans quelque chose qui est plus à la marge de la thérapie, encore que c'est le psychopédagogique, mais on voit bien qu'il y a un fil de rasoir beaucoup plus étroit... à l'école, non. On a une démarche qui est collective qui met en jeu une équipe de personnes dont le seul objectif c'est de faire réussir l'enfant et de lui faire acquérir, j'ai dû employer le mot norme à un moment donné, la norme oui. Il y a des enfants qu'on prend en charge pour des aides, c'est ceux qui n'arrivent pas à entrer dans la norme d'une certaine façon, c'est-à-dire qu'ils ne satisfont pas aux

exigences de l'école. Il y a des écarts à la norme vraiment insupportables.

A votre avis le système d'aide actuel est-il satisfaisant ?

Sur le papier, oui.

Et sur le terrain ?

Je ne peux pas répondre ça serait trop subjectif.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

Je crois qu'ils ne font pas le même travail. Je l'ai dit déjà. Le maître E colle plus au programme, pardonnez l'expression. Il est bien situé dans l'aide sur un apprentissage donné, dans l'acquisition d'une compétence donnée, avec des méthodes qui même si elles sont de détour assez proches de la classe ordinaire. Même si on est en classe d'adaptation, on a des cahiers, pas mal de choses qui font référence à la classe ordinaire. Je crois que le maître G... Je vais dire plusieurs choses qui vont peut-être vous surprendre. Pour moi, il a une fonction essentielle. Il prend en charge des enfants qui s'il n'était pas là ne seraient pris en charge nulle part... ça c'est une réalité. Je crois que, y compris le GAPP de 70, faire rentrer dans l'école des choses qui sont un peu à la marge de ce qui se passe d'habitude à l'école, c'était aussi ce souhait-là. Vous savez comme moi qu'aller dans un CMP ou un CMPP, ça dépend largement de la famille. Il y a des tas de familles qui n'ont ni la volonté, ni la possibilité de le faire, c'est trop loin de leurs préoccupations. Donc quelque part, on a là dans l'école quelqu'un qui peut être à l'écoute des enfants, mais toujours dans une perspective d'apprentissage - pas dans une perspective thérapeutique - quelqu'un qui permet à certains enfants de survivre, je vais dire comme ça, même si ça paraît énorme... survivre dans l'institution avec leur malaise, avec leurs difficultés. Le rôle de soupape. C'est un rôle primordial. Il n'y a qu'eux qui peuvent le faire. Et puis il y a tout ce que j'ai dit avant : instituer un élève, aider à se mettre en piste, faire le chemin nécessaire, passer de son monde d'enfant et de sa sphère privée à la sphère publique... (rires)

Je vais vous poser une question peut-être un peu simple : y a-t-il une fonction, E ou G, qui joue un plus grand rôle ?

Non. Non. A mon avis ça peut s'adresser soit à des enfants différents, soit au même enfant à des périodes différentes. On pourrait avoir une conjonction des choses. On pourrait imaginer que l'enfant qui est très, très loin de ce qu'est son statut d'élève, il est d'abord pris en aide rééducative et puis que la main passe à quelque chose qui est plus proche parce qu'on n'est pas sorti de l'aide... et c'est peut-être ça qui était intéressant dans l'option G. Vous savez bien que l'option RPM, c'était sans doute celle qui était la plus loin du scolaire... et que ce n'était pas les mêmes enfants... Moi je vois bien dans les populations d'enfant, le RPM, il s'occupait en gros des inhibés avec une valise au bout de chaque bras, des hyperactifs et puis tous ces enfants qui avaient du mal à se situer dans le ludique, le pas ludique, la fonction symbolique etc. C'était moins le cas du RPP, nettement, il était plus collé aux réalités scolaires, de par sa formation, de par le fait qu'il pouvait passer de "l'adapt" au GAPP. Le G a sa disposition un certain nombre de techniques parmi lesquelles il peut choisir... Il peut passer des actions de type RPM à des actions de type RPP parce qu'il a les deux à sa disposition.

Est-ce que vous pouvez concevoir une seule fonction qui allierait E et G conjointement ? Les deux aides seraient bien distinctes, resteraient différenciées dans les objectifs et la façon de procéder mais ça serait la même personne qui pourrait faire l'une ou l'autre ?

C'est-à-dire d'une intégration massive de RPP et RPM en G, vous voudriez qu'on passe à une intégration massive des types d'aide E et G ?

Oui, je vous demande si c'est concevable...

C'est sûrement concevable. Dans toute relation d'aide, il y a toujours une relation entre l'adulte et l'enfant. Le mode de relation n'est sûrement pas le même entre un maître E et un maître G. C'est vrai que les G sont plus proches de ce que vit l'individu... Je ne sais pas si les enfants se reconnaîtraient si on passait systématiquement d'un statut à l'autre, encore que moi je suis pour l'intervention du maître G dans la classe, c'est possible, ce n'est pas en contradiction... Je ne sais pas. Et je ne sais pas si sur l'équivalent d'une année de formation on arrivera à former à une telle fonction.

C'est une autre question... Avant de l'aborder, est-ce que vous pourriez présenter les avantages et les inconvénients de cette éventuelle fonction E/G ?

Oui il y a beaucoup d'avantages, la possibilité par exemple de passer d'un type d'élèves à l'autre. Maintenant passer d'un type d'aide à l'autre ça exigerait me semble-t-il une grande maîtrise professionnelle et technique de la part de ce maître-là. Est-ce que c'est le passage d'un type d'aide à l'autre dans le temps, dans une série de séances successives ou de façon très rapprochée en quelque sorte ? Est-ce que ça serait la personne qui prendrait en charge l'individu sur un temps assez long et qui dirait pendant les quatre premières semaines, je fais du G et pendant les quatre semaines suivantes, je fais du E parce que je fais le pari qu'avec le projet rééducatif de cet enfant-là, tant de séances ce serait bien et je pourrais passer à la suite ? Il y aurait l'avantage en fait de l'unicité de la personne... Mais du coup est-ce que l'enfant s'y retrouverait ? Est-ce qu'il retrouverait la même personne en face de lui ? Je ne sais pas, c'est une question que je pose, je n'en sais rien... Ou au contraire en alternant en quelque sorte au gré de je ne sais pas quoi, une séance je fais du G, une séance je fais du E, au feeling... Je ne sais pas si ça serait si facile que ça...

Est-ce que vous y verriez des avantages ou des inconvénients au niveau du fonctionnement en réseau ?

Pas nécessairement. Le problème du fonctionnement en réseau, on sait bien que la difficulté - même si on part de l'hypothèse que c'est une équipe ressource auprès de l'IEN non a la réalité d'un terrain qui n'est pas le même sur l'ensemble du territoire. Ce n'est pas la même chose d'être réseau en zone rurale et réseau en zone urbaine. Je dirais qu'en zone urbaine, c'est relativement facile de dire qu'il y a une séparation des aides et qu'on peut passer... On a à disposition, sur un petit territoire tous les types d'aide possibles. C'est vrai qu'en zone rurale on puisse imaginer que ça puisse être un avantage. Il y a un danger : c'est la sectorisation absolue, c'est-à-dire qu'on met untel E/G à tel endroit et il est tout seul et du coup le réseau ne fonctionne plus. C'est un maître de plus avec des spécificités particulières. Je crois que l'intérêt du réseau, c'était ça, c'était l'échange de compétences entre des gens qui même s'ils étaient rééducateurs en GAPP, là je les

distingue des rééducateurs en CMPP, faisaient à titre personnel un travail d'approfondissement d'un certain nombre de choses : il pouvait y avoir un spécialiste du langage, un spécialiste de tout ce qui touche au jeu de rôle, au jeu dramatique, un spécialiste de la rééducation des mathématiques, c'était ça la richesse d'une équipe. Du coup vous risquez de l'assécher. Le réseau, c'est aussi l'échange de compétences. Je ne sais pas dire s'il y a des avantages et des inconvénients, je ne sais pas dire non plus si ça serait réalisable...

Sur le terrain, on parle beaucoup d'une réforme... Quelle position soutenez-vous ? Etes-vous favorable à la poursuite de ce qui existe ou à un projet de modification ?

Là vous interrogez un fonctionnaire, donc il n'a pas d'état d'âme, je n'ai pas d'idée personnelle ou plutôt je n'ai que des idées personnelles là-dessus...

Alors vos idées personnelles ?

Je ne vous les dirai pas...

Vous parliez à l'instant des réseaux. Fonctionnent-ils actuellement comme de vrais réseaux ?

Il n'y a que ça qui peut vous le dire (montre le rapport de l'Inspection Générale dit rapport Gossot). Le seul corps qui peut dire si c'est des réseaux et comment ça fonctionne, c'est le corps qui par définition fait une évaluation du système éducatif, c'est-à-dire l'inspection générale. Je ne peux pas en dire plus.

J'aimerais également qu'on aborde l'aspect formation. Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non, parce que c'est tellement variable... J'ai reçu les bibliographies de plein de centres de formation, il n'y a en a pas deux qui se recoupent ou presque... donc non.

Est-ce que vous pouvez citer alors les grandes tendances des centres de formation, au vu des bibliographies ?

Non, sur le maître E, non.

Et sur le maître G ? Est-ce que vous pourriez les caractériser brièvement ?

Non, je ne suis pas suffisamment spécialiste. Je les pressens mais je ne saurais pas les caractériser plus que ça. Je suis capable de dire qu'on n'est pas formé de la même façon ni selon... l'approche qu'on fait de l'individu à qui on apporte de l'aide, ou selon son intervention, ça c'est clair... Mais les caractériser, non... C'est plus du ressenti...

Est-ce que vous avez une opinion sur la qualité actuelle des formations E et G ?

Non, je ne peux pas vous donner d'appréciation, ce que je peux vous dire, c'est qu'on avait des écarts importants en volume de formation et que la circulaire qui est sortie sur les formations tente d'harmoniser ces volumes mais il n'y avait jamais eu de circulaire sur les formations... Avec l'ensemble de la rénovation du CAPSAIS, c'est la première fois qu'il existe une circulaire qui donne un cadrage à l'action de formation elle-même. Il y aura donc sans doute une harmonisation en terme de volume. Maintenant en terme de contenu... il y a un référentiel de compétences... Il devrait servir de référence commune. Il y avait un programme, il n'a pas été supprimé mais complété par quelque chose qui

définit les qualités professionnelles, ce qu'on doit se construire comme compétences pour devenir un maître E ou un maître G. On peut penser que les IUFM s'y conformeront...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Plaisir, savoirs... bien-être n'est pas le mot qui convient, **relation** et je m'en expliquerais... il en manque beaucoup... **réalisation de soi, projet.**

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Ils vont tous dans le même sens, le sens de l'individu... Je crois que je n'ai pas parlé de norme, mais c'est sciemment... Quand l'enfant trouve dans la découverte des savoirs et dans le fait de savoir qu'il sait, je crois que c'est ça aussi une part de la réussite, savoir qu'on sait des choses, une sorte de jubilation et de plaisir à avoir du pouvoir sur les choses, on sait qu'on sait, on est sûr de soi, on a confiance en soi... C'est souvent dû aux relations qu'on entretient avec les autres : le maître et les camarades. C'est souvent lié à un projet personnel ou des parents mais quelque part, il y a une projection dans le futur, dans quelque chose qui donne un chemin à suivre, qui permet d'envisager un avenir, qui permet d'imaginer des choses... Et je pense que ce sont des éléments très intriqués. Il y a du "avant" du "après" et ça rebondit sans arrêt.

Je voudrais aborder une question plus générale : Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Je dirais que si on veut répondre aux orientations de la loi d'orientation, c'était bien l'idée qu'on adaptait l'école à l'enfant, on célèbre l'élève au centre du système éducatif, c'était bien une certaine idée de la capacité de l'institution à prendre en charge la diversité des élèves. C'était ça l'idée, c'est-à-dire l'ensemble des textes qui découlent de la loi d'orientation vont dans ce sens. Il y a une cohérence dans les textes : l'idée de cycle, c'était l'idée de parcours diversifié, donc d'apprentissages pris en compte et l'idée pour la première fois qu'un groupe d'adulte qui prend en charge un groupe d'enfants et non pas un adulte dans une classe, il y a bien une idée de parcours à côté de l'enfant au travail d'équipe qui s'est traduit par une vingt-septième heure libérée pour qu'on puisse faire ce travail d'équipe, par des conseils de cycle, par un projet d'école qui doit prendre en compte la situation d'une population à un endroit donné et de ses caractéristiques pour faire des actions plus spécifiques ; l'idée par ailleurs des aides, des classes d'intégration scolaire... On a une série de textes qui s'emboîtent et s'articulent pour faire en sorte d'assurer à tous les élèves quels qu'ils soient, malades, handicapés, rencontrant des difficultés, les conditions les plus favorables à leur réussite. Donc avec les aides, les dispositions ou les dispositifs ordinaires ou extraordinaires ou supplémentaires ou différents... mais le seul objectif, c'est la réussite des élèves...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école?

Non, mais on peut constater qu'il y a une montée en puissance régulière, ni massive, ni exponentielle comme à une certaine époque, du nombre d'emplois spécialisés consacrés aux ZEP... ça augmente chaque année, un peu au détriment des G... Il doit y avoir quelque chose pour les G, ils ne doivent pas bien se conduire... ou ils sont mal compris... Je ne sais pas pourquoi mes collègues ont du mal à percevoir ce qu'ils font ces

gens-là... Mais à l'inverse ces gens-là ont parfois du mal à dire ce qu'ils font... J'ai toujours eu de bonnes relations avec les rééducateurs puis les maîtres G, j'ai traversé plusieurs circonscriptions, ils ont toujours fait état à certains moments de l'incompréhension des collègues qui ne voulaient pas comprendre que cet enfant était intelligent, mais toujours en situation duelle mais les maîtres s'attendaient à ce que tout d'un coup au bout de trois séances les gosses sachent lire ou faire les soustractions à retenue... Je leur ai souvent demandé : "Eh bien écrivez ce que vous faites" mais je ne l'ai jamais eu... Il y a quelque chose quand-même... C'est une réalité quand on demande d'écrire ce qu'ils font... à mon avis c'est pourtant un exercice nécessaire. (...) C'est spécifique aux G, les autres on s'y repère bien... En gros, ils font un peu pareil... Les G font autre chose. C'est quoi cet autre chose mystérieux, qu'on ne veut pas dire ? Quand on ne veut pas dire, c'est garder du pouvoir sur ce qu'on fait... C'est quoi ces gens qui prennent les gosses un par un, qui ne savent plus ce que c'est que la classe de 25 ou 30 toute la journée, qui n'ont plus de cahiers à corriger ? Les G provoquent tous les fantasmes... Et puis on n'a pas trop de déficit sur les maîtres G, ce n'est pas une option déficitaire... ça doit bien cacher quelque chose et puis on leur demande un service et puis ça traîne, ça fait six semaines qu'on leur a demandé et puis il ne se passe rien. De temps en temps quand ils sont honnêtes, au bout ils disent : "il a changé ce gosse..." Mais tout le monde ne le reconnaît pas. Et il y a vraiment un décalage. Et les IEN sont un peu pareils. Il faut avoir aussi un regard exercé. Il y a ceux qui disent : "je crois mes yeux, je veux voir une séance", sans prendre en considération qu'il faut prendre certaines précautions, justement on est toujours à la limite du privé et du public de l'enfant. On ne se donne pas forcément à voir à tout le monde. Se montrer à voir, ça exige une part de confiance réciproque et un individu inconnu qui arrive, ça va changer la relation... Mais je crois qu'il y a une certaine incompréhension que les G entretiennent eux-mêmes. Je ne veux pas dire qu'ils entretiennent de la parano mais il y a peut-être de ça... C'est bien d'être un mauvais objet... C'est confortable.

Une dernière question, facultative... En quoi la fonction que vous exercez actuellement est importante pour vous ?

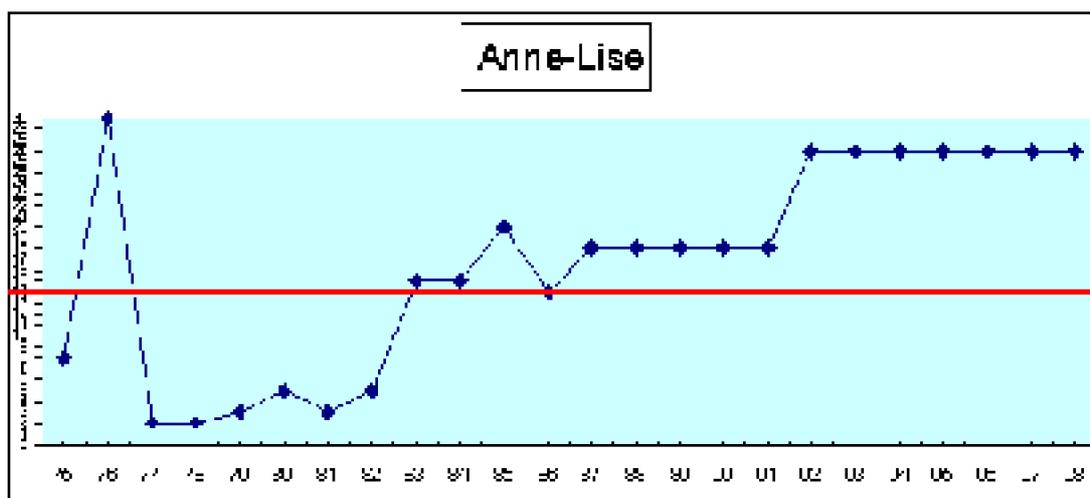
Pas plus importante qu'une autre, parce que je pense que d'une certaine façon, dans le travail on se fait plaisir. J'ai toujours pris beaucoup de plaisir à faire ce que je faisais, quel que soit l'endroit, quel que soit le lieu et c'est plus le hasard des situations qui fait qu'à un moment donné on prend telle direction plutôt qu'une autre... En quoi c'est important, pas plus que ça... parce que j'ai une philosophie qui me fait penser que nul n'est indispensable... Quelque part c'est aussi l'idée qu'on peut être utile à un moment donné... C'est un tout dans la vie. Ce qui est important tout de même c'est l'idée que l'école a une part dans ce qu'elle peut faire au bénéfice des enfants à part. C'est quelque chose qui a traversé mon métier d'institut ou d'inspecteur... Mais je ne suis pas née dans l'AIS, je ne fais pas partie de la famille. Je n'ai pas le CAEI... L'idée forte de mon travail, c'est une certaine idée de l'école, au sens large de l'institution et tous les dispositifs qu'il peut y avoir autour. Elle peut jouer dans quelque chose qu'on pourrait appeler la démocratisation, l'égalisation des chances. On peut croire en l'humanité et dans ses potentialités... pour faire avancer les choses... J'ai fait beaucoup de formation, je crois que c'est un élément fort de l'évolution du système éducatif... et puis que ça doit accompagner les enseignants dans une meilleure approche professionnelle...

Entretien E22 Anne-Lise

Age : 42 ans

Profession : Maître formateur en Centre de Formation (Unité de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) pour l'option E

Diplômes : CAPE, CAPSAIS option E, CAFIMF, Maîtrise de Sciences de l'Education



Anne-Lise : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Centre de documentation

Durée : 1 heure 45 minutes (en deux fois)

Quels sont vos diplômes ?

CAP, CAPSAIS, CAFIMF en 90, maîtrise de Sciences de l'Education en 95, j'allais l'oublier, comme quoi, c'était vraiment formel pour moi...

Pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur ?

Par hasard. J'étais en congé maternité quand il y a eu un appel d'offre et c'est une collègue de l'IUFM qui m'a appelée en me disant "tu as exactement le profil du poste, demande le"... Je n'ai pas fait la démarche volontairement parce que ça ne m'intéressait pas, mais elle devait vraiment penser que j'avais le profil du poste parce qu'elle m'a envoyé le dossier (...) et elle est venu le chercher et l'a mis sur le bureau du directeur de l'IUFM, voilà. J'ai été retenue comme ça et à la rentrée, j'ai démarré à l'IUFM.

De quelle façon avez-vous été formée à votre fonction ?

Je me suis formée comme d'habitude en autodidacte (rires)...et en interaction avec les situations que je rencontrais.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Apprentissage... communication, relation, rencontre... fragilité.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Apprentissage parce que je le situe dans le contexte scolaire, donc ce qui pose problème dans le contexte scolaire, c'est bien la difficulté à pouvoir apprendre et à répondre aux exigences de ce système là... Communication parce que pour moi le fait d'être en difficulté dans les apprentissages, c'est très souvent un problème d'interactions entre différentes données qui peuvent être celles de la communication entre des individus ou des interactions avec un milieu ou des rencontres ce qui m'amène au point suivant rencontre. La difficulté est souvent liée à... elle est contextualisée, elle est dépendante d'une histoire, donc de rencontres que peut faire l'enfant aussi bien dans son environnement qu'avec d'autres gens... dans un contexte différent peut-être n'aurait-il pas eu de difficultés... Fragilité parce que si dans les rencontres que l'enfant a fait, si dans son histoire, il n'a pas pu répondre autrement, c'est que peut-être il n'a pas pu trouver les ressources intérieures pour répondre positivement à un contexte plus ou moins difficile...

Pouvez-vous présenter un enfant en échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et citer les émotions qui vous animaient face à lui...

J'en ai tellement rencontré...

Vous en choisissez un...

J'étais déroutée... C'était la curiosité qui dominait, c'était comprendre... Comment c'était possible que ce soit à ce point là bloqué...

Pouvez-vous retrouver une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation...

Oui, accepter qu'il ne fasse pas... C'était le plus... J'ai réussi à débloquer la situation le jour où j'ai accepté de ne plus rechercher sa participation au travail et aux apprentissages.

A votre avis quelles étaient les causes principales de cet échec ?

Une difficulté des différents interlocuteurs à prendre en compte la réalité du terrain et la réalité des enfants ou des personnes, des situations.

Et comment avez-vous remédié à ça ?

En permettant à chaque acteur de donner du sens à ce qu'il fait, à se reconstruire lui-même pour pouvoir accepter que l'autre donne un autre sens. Je crois que si les gens sont si fermés à la logique des autres c'est d'abord parce qu'ils ont besoin de se rassurer sur leur propre logique... et leur propre fonctionnement. Quand ils seront suffisamment rassurés sur la validité et le sens de leur fonctionnement, ils pourront peut-être mieux accepter de comprendre un fonctionnement différent chez leurs élèves, chez leurs collègues et autres...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

En dehors de l'intitulé auquel ça correspond ?

Oui, oui...

Tentative... aide... camouflage, recherche... momentan  t  .

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Tentative, parce que l'intention était intéressante... C'était nécessaire d'arrêter avec la logique des GAPP et de passer à autre chose... et la logique de travailler en réseau, de travailler en équipe, de mettre l'enfant au centre de l'aide, c'était autant d'intentions louables auxquelles j'adhère tout à fait... Aide parce qu'effectivement on n'est plus dans une logique instrumentale de réparation mais plus dans une logique d'accompagnement par rapport à l'enfant... Camouflage parce que je ne pense pas que ce soit en créant de nouvelles structures, confiées à des spécialistes, qu'on puisse résoudre le fond du problème... Donc ça permet certaines fois de suffisamment rassurer tout le monde pour qu'on continue à ne pas voir les vraies raisons des difficultés d'un trop grand nombre d'élèves... Recherche parce que malgré tout le réseau a des pratiques qui amènent les gens à réfléchir à autre chose et ça donne une impulsion peut-être...   a permettra d'innover, de trouver des pratiques innovantes du fait que   a crée de nouvelles interactions dans le système... Et puis momentan  t   parce qu'à mon avis ce n'est pas du tout la solution adéquate et ça ne peut qu'évoluer vers autre chose.

Pouvez-vous vous souvenir d'un enseignant en difficulté face à un enfant difficile dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il ?

Je vais prendre ce matin, ce sera le plus proche... C'est très difficile de parler à la place de quelqu'un d'autre mais je vais dire ce que j'ai cru comprendre de ses sentiments... Je vais forcément mettre les miens aussi... Je pense qu'il était sur un registre d'apitoiement, de pitié, sur le registre affectif et du coup ça le renvoyait à sa propre culpabilité de "ne pas arriver à".

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Elève en difficulté, réparation... je remettrais **recherche**, et puis les mêmes que pour le RASED **camouflage et momentan  t  **... Enfant en difficulté parce qu'on est beaucoup plus centré sur l'apprentissage, j'aurais pu continuer enfant en difficulté d'apprentissage... Réparation parce que je constate que la plupart des maîtres qui demandent la formation sont toujours au départ dans une logique soit de réparation par rapport à quelque chose qu'ils n'ont pas su faire à un moment donné, soit par rapport à un désir... si c'est une réparation de quelque chose qui n'était pas possible, qu'ils n'ont pas réussi à faire avec leurs élèves... que ce soit pour des raisons affectives, intellectuelles ou autres, c'est quand-même une logique de réparation par rapport à eux-mêmes sur le plan pédagogique.

Pouvez-vous définir les caractéristiques actuelles du travail de maître E ?

C'est un travail d'analyse, de mise à distance, de médiation dans le sens de compréhension, de recherche permanente... et puis dans le travail, une dimension de rupture. Une fonction du travail, c'est de casser, d'éviter que s'installe une sclérose... donc un travail de rupture.

Pouvez-vous préciser par rapport à qui ou à quoi ?

La rupture, parce que je pense que s'ils ont une attitude professionnelle satisfaisante, ils vont toujours questionner là où on avait fait l'impasse... questionner l'enfant sur une

réalité qu'il n'avait pas prise en compte ou dont il n'avait pas pris conscience. De la même façon avec leurs collègues, leur questionnement doit permettre à leurs collègues d'accéder à une autre réalité, de se mettre à distance de leur vécu parce que souvent les gens ont un rapport fusionnel avec leur fonctionnement. Donc, ce travail de mise à distance, qu'ils doivent instaurer que ce soit du côté des adultes ou des enfants, introduit une rupture dans un fonctionnement existant.

Et le travail de médiation, vous l'entendez comment ?

La médiation pour moi c'est l'alternative à l'aide. Dans la fonction du maître E, pour moi, il y a l'aide et en alternative la médiation. Il est dans une logique d'aide chaque fois qu'il intervient pour accompagner un changement, mais pour accompagner un changement en ayant lui-même déterminé un objectif... par rapport à un projet. Il y a quand-même un projet, auquel il a lui-même participé, dont il est source. Donc là il est dans une logique d'aide pour accompagner ce changement. Or dans la logique de médiation, il n'y a pas de projet. Ce n'est pas lui qui est porteur d'un projet, ce sont les autres qui sont porteurs de leurs propres projets et sa fonction, c'est de permettre le changement et l'évolution de la situation... que chaque personne a par rapport à son propre projet.

Et ça concerne qui exactement ?

ça concerne l'enfant et ses parents ou plutôt l'enfant et son enseignant...

Est-ce que vous pourriez parler des références théoriques de la fonction E ?

Les références théoriques... Il y a d'une part tout le constructivisme... Piaget, Vygotsky, Bruner etc... les interactions sociales... En parallèle et en lien, la psychologie cognitive qui est très importante et en accompagnement de tout ça la psychologie clinique.

Est-ce qu'il y a des auteurs clés ?

Oui et non. Il y a des références clés. Je pense à Piaget par exemple. Ce n'est pas pensable de ne pas travailler à partir des travaux de Piaget, pour autant je n'exigerai pas d'un maître E en formation qu'il lise Piaget. En revanche, il me semble fondamental qu'il lise un ouvrage sur Piaget ou qu'il prenne connaissance des travaux de Piaget. C'est pour ça des auteurs non, plus une référence... qu'il connaisse... parce que ce n'est pas des études... même si c'est IUFM, je différencie la formation professionnelle d'une formation universitaire et ça me paraît fondamental que les gens accèdent à des références qui leur soient utiles sans pour autant faire des recherches théoriques de type universitaire. Donc c'est plus les références théoriques qui m'intéressent et je dirais que le déficit... ce qui manque dans nos référents théoriques, ce qui n'est pas assez travaillé, c'est tout l'aspect socioculturel, qui est pris en compte quand-même, mais sur quoi il faut qu'on travaille, c'est tout l'aspect de la neuro-psychologie qu'on n'a pas suffisamment pris en compte. Et qui est une ouverture en termes de référence... théorique.

A votre avis de quoi a hérité cette fonction ? D'où vient-elle et comment est-elle née ? Comment s'est-elle élaborée ?

Dans la volonté d'un système d'essayer de lutter contre l'échec scolaire... C'était inévitable à partir du moment où on mettait l'enseignement obligatoire qu'il y ait des

difficultés, et que ces difficultés évoluent avec le niveau d'exigences sociales etc... Donc par rapport à ça, comme on est dans un système démocratique, il y a toujours cette volonté d'accompagnement ou de résorber l'échec scolaire... et bon, ça répond à une logique de tâtonnement historique où on a mis en place des dispositifs ou des fonctions qui avaient un sens à un moment donné mais qui devaient évoluer. Donc je crois qu'on est passé d'une logique qui au départ était beaucoup plus dans un souci de réparation cette fois par rapport à l'enfant, le réparer, le modéliser, le rendre... l'adapter à un système où maintenant, même si c'est pas dans les pratiques encore des maîtres E, je dirais que c'est en latence... où les textes ont officialisé le fait qu'il fallait prendre l'enfant en tant que sujet et s'intéresser à sa logique en tant que sujet et non pas à ses capacités et qu'on est dans ce temps de latence parce qu'il faut que ça passe dans les représentations... il faut arriver à modifier les représentations des enseignants, des praticiens, et que c'est loin, loin, loin d'être fait... On évolue vers ça. Mais je crois que ce qui fera qu'on évoluera plus vers ça, c'est la capacité des élèves à s'imposer en tant que sujet même par la violence ce qui fait qu'à un moment donné, les enseignants en face ne pourront plus faire comme s'ils n'étaient pas sujets. Donc là je fais confiance aux élèves...

Est-ce que vous pouvez reprendre son évolution au cours du temps ?

Du temps de la formation des classes d'adaptation dans les années 70, c'était totalement dans la logique de la prévention, donc comme je l'ai dit tout à l'heure, c'était une logique très, très, instrumentale qui cloisonnait bien... les comportements, les problèmes et les difficultés du gamin... et on était dans une logique que je nommerais moi maintenant de rattrapage ou de soutien scolaire. Et avant, quand il n'y avait pas encore de maître E et bien heureusement qu'il y a eu Freinet parce qu'il n'y aurait pas eu grand-chose d'autre parce qu'il y avait des tentatives non institutionnelles de mettre en place des aides aux élèves qui ont été par la suite récupérées mais il n'existait rien sur un plan institutionnel pour les élèves en difficulté. Il existait des choses pour les élèves handicapés mais au niveau de l'échec scolaire, c'était laissé sous la responsabilité de chaque enseignant donc aux initiatives personnelles de chacun. Ce qui fait qu'à une époque où je pense que l'enseignement était considéré comme une vocation, c'était concevable de laisser la responsabilité à l'initiative de chacun, le fait de pouvoir plus ou moins lutter contre l'échec scolaire et de garantir la réussite de chacun. Mais avec l'évolution de la profession et de la société, on ne pouvait plus s'en tenir à des initiatives personnelles et ça a évolué vers des réponses institutionnelles.

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Le maître généraliste est chargé d'enseignement et d'aide... le maître E n'est chargé que de l'aide, pas de l'enseignement, donc c'est la première chose... Le maître E s'intéresse plus à... garantir la capacité de l'enfant à s'approprier le savoir que lui transmet le maître en classe... Il n'est pas chargé de cette transmission là... La différence aussi c'est que le maître est dans la réponse immédiate et en attente d'un résultat et d'une production alors que le maître E s'inscrit plus dans la durée et en recherche d'une compréhension de la logique de l'enfant et d'amélioration de sa propre situation, pas forcément des résultats...

Quand je dis maître G, quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément ?

Psychologie... une dimension beaucoup plus psychologique que pédagogique, **relationnel, duel, marginalisation** et puis **recherche**.

Pouvez-vous développer ?

Psychologie parce qu'il y a une approche beaucoup plus centrée sur la psychologie clinique que dans l'option E, bien que je ne pense pas du tout que ce soit une aide thérapeutique... mais au niveau des références théoriques... qui sont plus sur la psychologie clinique... Le relationnel parce que je pense que c'est une fonction qui touche beaucoup plus à la relation aussi bien de l'enfant à l'école, de l'enfant à ses enseignants que des maîtres G à leurs collègues et à l'équipe enseignante, donc un aspect très fort... Duel, c'est par rapport à la tendance de certains maîtres G de ne travailler qu'en relation duelle avec l'enfant et par rapport à toutes les questions que ça peut poser, l'intérêt que ça a et aussi les limites et le fait que ça s'inscrive toujours en restriction par rapport à un travail de groupe alors qu'on ne sait pas aménager les deux... Marginalisation parce que je constate de fait que les maîtres G ont le don de se marginaliser de l'équipe pédagogique... c'est par rapport à leurs collègues des cycles ordinaires, une grande difficulté à être, à gérer leur identité en étant en même temps à l'intérieur de l'équipe et en même temps à la marge... Et puis recherche parce que le fait même de leur présence et de leur fonctionnement introduit une rupture qui engage à des recherches, à des pratiques innovantes, à se questionner... et que ça va évoluer, pour moi, c'est en évolution.

Pouvez-vous définir les caractéristiques actuelles du travail de maître G ?

Je ne peux pas le définir... ou beaucoup plus difficilement parce que je le connais nettement moins bien... Les caractéristiques du métier ? La négociation... je ne voudrais pas revenir aux mêmes termes que précédemment... mais je pense que c'est les mêmes... isolement... je dirais plus isolés parce quand ils travaillent avec l'enfant, ils sont en vase clos, il n'y a pas de lien, ils ne restituent pas, il n'y a pas de liaison entre ce qu'ils font et la classe, c'est mis entre parenthèses, donc isolement dans le sens de parenthèses... Je dirais plutôt comme ça parenthèse... Insatisfaction, dans les caractéristiques du métier... beaucoup d'insatisfaction du fait de ces conditions de travail très particulières qui sont en marge et qui sont mal identifiées parfois... Inconfort... Et la nécessité empathique... encore plus que pour le maître E, je dirais problèmes identitaires...

Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

Pour moi la différence de pratique fondamentale, c'est que la pratique du maître G passe par une prise en charge. Alors que la pratique du maître E ne passe pas forcément par une prise en charge, ce n'est qu'une petite dimension de son travail... Donc au niveau des pratiques, ça c'est... une grande divergence.

Est-ce que vous pouvez définir le terme prise en charge ?

J'entends par prise en charge le fait de sortir l'enfant de sa classe pour l'emmener dans un autre lieu pour travailler. Juste par ça. Donc effectivement le maître G sort toujours l'enfant de sa classe pour travailler avec lui ailleurs, alors que le maître E n'est pas du tout contraint à cette forme de travail, à cette pratique.

Y'a-t-il encore d'autres différences de pratiques entre E et G ?

Le fait qu'il puisse prendre un enfant individuellement parce que c'est contractualisé avec la famille – le maître G doit avoir leur l'autorisation, il est dans nécessité de passer par une rencontre et un contrat avec les familles... - alors que le maître E ne peut absolument pas travailler individuellement avec un enfant, ce n'est pas recevable ni sur un plan institutionnel, ni sur un plan éthique, ni philosophique, ni pédagogique... Une autre différence, l'absence de restitution des maîtres G aux collègues de cycle ordinaire du travail effectué avec l'enfant. C'est une pratique différente pour le maître E, avec restitution.

Est-ce qu'il y a des ressemblances entre ces deux fonctions ?

Oui dans la démarche et dans la façon de questionner la difficulté de l'enfant pour essayer d'accéder à sa logique, donc ça c'est une démarche qui est commune... Démarche commune aussi dans le travail qui devrait être normalement mis en place dans la relation aux collègues... dans l'analyse de la demande, le traitement de la demande, dans le... choix de la décision d'aide... Démarche commune aussi pour se situer en tant que partenaires... enfin membres d'un réseau et travailler donc en collaboration étroite... Intérêts communs aussi par rapport à la réussite de l'enfant mais c'est aussi commun aux enseignants.

A votre avis, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Et si oui pourquoi ?

Je crois que le fait que l'une des fonctions joue un plus grand rôle, ça dépend d'abord du contexte, ce n'est pas généralisable à mon avis, c'est totalement dépendant du contexte, de la philosophie, de la façon de travailler, des problèmes du secteur et puis d'autre part de l'objectif visé. Si une fonction est plus importante... Non, pour moi ça dépend totalement du contexte. Si quand-même, ça dépend de quel point de vue on se place. D'un certain point de vue, je pense moi que le maître G - je ne pense pas que ça soit comme ça que ce soit ressenti dans les écoles - a une fonction plus importante que celle du maître E par rapport... et je dis ça uniquement en ce qui concerne le travail sur la conduite émotionnelle en relation individuelle avec l'enfant. Par rapport à ce type de prise en charge là, je pense qu'effectivement il y a des enfants qui ont absolument besoin d'une aide à ce niveau là et qu'il n'y a qu'un rééducateur qui peut leur apporter cette aide spécifique à un moment donné et que se priver de ça ce serait une déperdition pour... le système entier, pour les enfants... En revanche pour ce qui concerne tout le reste... je mettrais comme pour les maîtres E, je pense que ça serait bien qu'ils disparaissent. Je pense qu'il y a un tiers des pratiques de maîtres spécialisés, des réseaux qui est utile. Et deux tiers qui sont là uniquement par défaut... pour se substituer aux défauts du système... Une part infime... On pourrait beaucoup réduire...

Est-ce que vous pourriez préciser, identifier, caractériser les défauts du système ?

Eh bien, l'incapacité, comme je disais tout à l'heure, du système à véritablement prendre en compte la vérité des élèves, de leur situation, de leur difficulté d'apprentissage et de s'intéresser à ça... Si on était capable de vraiment s'intéresser aux élèves en tant que sujets apprenants et de les accompagner à la fois dans l'enseignement et dans l'aide en classe... il y aurait beaucoup moins besoin du réseau et des enseignants spécialisés (rires)... Et en ce qui concerne par exemple la fonction de médiateur, je pense que tout

enseignant pourrait assurer cette fonction de médiateur... ça c'était ma recherche en maîtrise...

Quel est l'intérêt que présente la séparation des deux types aides E et G en deux fonctions différentes ?

L'intérêt, c'est de créer une dynamique... par opposition, nécessité de choix, nécessité d'engager une décision, ça oblige les gens à réfléchir... ne serait-ce que de ce point de vue là, je pense que c'est intéressant qu'il y ait deux fonctions autrement ce serait trop facile de ne pas se poser de questions... Quand il y a véritablement réunion de synthèse et démarche commune et recherche commune, le principal intérêt pour moi c'est de créer cette dynamique de questionnement et de recherche et puis l'autre intérêt c'est qu'on ne peut pas être... qu'on ne peut pas développer toutes les compétences dans tous les domaines et qu'à un moment donné il faut savoir faire un choix... Maître E ou maître G, ça renvoie à des compétences professionnelles et à des références différentes... et une même personne ne peut pas, à mon avis, développer toutes les compétences professionnelles requises pour faire face à toutes les situations. Donc c'est bien qu'on fasse des choix.

Et quelles sont les limites de ce fonctionnement là ?

Les limites, ce sont plutôt les dérives... c'est le fait du dysfonctionnement de certains réseaux qui ne sont pas capables de se centrer sur l'intérêt des enfants... et qui vont se répartir le travail par zones géographiques ou qui ne vont plus fonctionner dans la logique de réseau, telle qu'elle était initialement conçue et qui ne vont pas avoir des pratiques au service de l'intention initiale.

Savez-vous s'il existe-t-il sur le terrain des glissements de pratiques dans l'exercice ultérieur de la fonction ?

Oui... oui, oui... et dans les deux sens... Je connais des maîtres G qui sont d'anciens rééducateurs psychopédagogiques et qui ont des pratiques qui ne relèvent même plus de ce que doit faire un maître E maintenant et je connais des maîtres E qui dérapent complètement sur un travail relationnel avec l'enfant et une approche psy qui n'est absolument pas la leur... et des problèmes non pas auxquels ils n'ont pas à s'intéresser mais des pratiques qu'ils n'ont pas à avoir au niveau de ce qu'ils mettent en jeu dans la relation et les conduites émotionnelles des enfants... qui jouent avec le feu... Donc dans les deux sens... oui, j'en connais.

Est-ce que vous pourriez quand-même concevoir une fonction unique ?

Oui... mais qui ne serait ni l'une ni l'autre. Pour moi, ce serait la fonction de médiateur... qui pourrait être différente...

Si un jeune professeur des écoles intéressé par un poste en RASED vous demandait de parler des métiers de maître E et G, que lui diriez-vous spontanément ?

Je lui demanderais... je m'intéresserais d'abord à ce qui l'intéresse dans le travail avec les élèves, je le renverrais à la dominante de ses choix dans le travail avec ses élèves, dans ses centres d'intérêt et dans son histoire personnelle... qu'il essaie de voir par rapport à ce qu'il est et ce qu'il a envie de devenir quelle est la fonction qui lui correspondrait le mieux... j'essayerais de lui faire prendre conscience quand il analyse

une situation d'enfant en difficulté ou une situation qui dysfonctionne à l'école quels sont les paramètres qu'il prend spontanément en compte.

Quelle est la typologie des tâches effectuées par un RASED, ou qui devraient l'être ?

La participation à la vie de l'équipe pédagogique au niveau de la réflexion concernant les pratiques quotidiennes, les actes de la vie ordinaire de l'école... La participation à l'élaboration des projets... L'élaboration d'une communication et d'une qualité relationnelle, l'établissement de codes de communication pour faciliter la communication au sein de l'équipe... L'information sur les rôles, les fonctions de chacun, les possibles, ce qui est faisable et ce qui n'est pas faisable... L'information sur la démarche à suivre pour travailler avec les gens du réseau... Ensuite la prise en compte de toutes les demandes quelles qu'elles soient avec un intérêt égal même si la réponse n'est pas la même... pas forcément suivie d'une aide... Une priorité c'est celle de l'accompagnement, l'entretien avec les maîtres, la concertation sur l'analyse des difficultés des élèves de façon à tenter de différer au maximum la prise en charge, qu'elle soit E ou G et à permettre au maître lui-même de retrouver les moyens d'agir avec l'élève donc un gros gros travail d'accompagnement... j'allais dire des pratiques métacognitives des enseignants... Donc une grosse dominante là... Ensuite quand ça n'a pas suffi un travail d'observation et de diagnostic... pédagogique pour le maître E et aussi le maître G et ensuite ou pendant parce que le diagnostic ne s'arrête jamais... ni l'observation... Bien entendu tout ce qui concerne l'élaboration du projet d'aide de l'enfant, la conduite de ce projet et l'évaluation de ce projet et puis la mise en place d'un lien école/famille et favoriser les espaces de parole et de circulation de la parole à l'intérieur de l'école... ça je le mettrais même au début dans les tâches prioritaires qui ne sont pas faites actuellement aussi bien les groupes de réflexion et de parole interne au niveau des élèves, au niveau des enseignants ou des familles, tout ce qui pourrait être de cet ordre là...

Quelle est la place de l'évaluation des résultats à la fois des enfants, du maître généraliste et du réseau ?

Pour moi, elle est fondamentale parce que c'est ce qui garantit une certaine objectivité... Maintenant, ça dépend de quelle évaluation on parle... L'évaluation des enfants... en ce qui concerne l'évaluation des compétences et des savoirs pour moi c'est du travail des maîtres. Le réseau n'a pas à s'immiscer dans ce type d'évaluation des enfants... ils ont à être informés mais c'est la tâche des collègues du cycle ordinaire... si nous il y a évaluation, ça va être évaluation de l'évolution donc plus dans une logique d'évaluation formative ou formatrice, c'est de mesurer l'évolution de la situation et pas forcément de l'enfant... et puis je parlerais d'évaluation par rapport aux objectifs spécifiques et aux critères de fin de prise en charge... plutôt que d'évaluation, je parle d'observation des indicateurs de changement qui conduisent à nos critères de fin de prise en charge... Si on observe des indicateurs de changement qui confirment qu'on a bien atteint nos critères de prise en charge, on peut dire qu'il y a eu une évaluation positive du projet d'aide mis en place pour le gamin mais elle ne porte pas directement sur les capacités de l'enfant... Et puis l'évaluation des projets ce qui me paraît essentiel aussi... Evaluation des actions des membres du réseau qui pour moi se traduit par des indicateurs externes au réseau.

Vous pouvez préciser ?

Par exemple, le fait que les enseignants demandent la plaquette... Généralement les réseaux font des très belles plaquettes qu'ils s'empressent de diffuser à tout le monde... et qui finissent au fond des poubelles et que personne ne lit... ce qui fait qu'un mois après et bien les enseignants reposent la question... Si ces plaquettes existaient et qu'elles soient présentées en conseil des maîtres ou en conseil d'école encore mieux pour dire à quoi elles servent et qu'elles soient photocopiées à disposition de chacun dans le bureau du directeur, dans le réseau et que les gens soient obligés de faire la démarche d'aller les chercher quand ils veulent les communiquer à une famille, à un enfant ou connaître une réponse, ça les rendrait déjà plus acteurs dans la recherche de cette information et le réseau pourrait quantifier combien de plaquettes chaque année il distribue... ça peut être un indicateur positif dans certains cas, négatif dans d'autres mais... à vérifier... ça peut être l'évolution de l'objet des signalements... l'acceptation, le volontariat des enseignants pour participer à des réunions de concertation, des rencontres avec le réseau... le fait de mettre en place des espaces de parole ou les gens viennent... Ce serait ça des indicateurs externes de l'action du réseau.

En ce qui concerne la formation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats pour les stages E et G ?

Nous, on les a fait passer hier en commission... La logique maintenant de la formation c'est de prévoir des entretiens de positionnement pour les gens qui demandent la formation. Hier par exemple on a eu les commissions qui se sont réunies toute la journée, on a reçu tous les candidats du département pour toutes les options... Le but de ces entretiens est d'aider chaque candidat à expliciter ses motivations et à se positionner par rapport à ce qu'on peut offrir en formation et ce qui est attendu de lui en tant que futur maître E ou futur maître G de façon à ce qu'il puisse lui-même vérifier son engagement... et que nous en tant que représentants de l'institution on puisse aussi reconnaître la validité du projet professionnel de la personne. Donc les critères c'est ça, c'est la capacité du candidat, dans un entretien de positionnement à expliciter ses choix, ses décisions, ses motivations et à essayer de faire le lien avec ce qui est attendu de lui en tant que futur professionnel ou futur stagiaire.

Et ces entretiens existent depuis quand ?

Ils doivent exister depuis... je peux me tromper... depuis... 5 ans. Depuis 4/5 ans, il y a ces commissions qui se réunissent... l'orientation aussi précise que je viens de donner, c'est cette année.

Quels sont les critères d'évaluation, en ce qui concerne l'année de stage et l'examen, pour les candidats E ?

Pendant l'année de stage, pour l'option E, il n'y a pas d'évaluation des stagiaires mais en revanche on contractualise la formation avec chaque stagiaire... par rapport à nos plans de formation et on a trois entretiens annuels, en septembre, en janvier et en fin d'année qui permettent de faire le point et de réajuster le projet de formation aussi bien du côté du stagiaire que du côté des formateurs... donc il y a cet accompagnement du projet pour chaque stagiaire qui est mis en place... Ceci dit, il y a des situations d'évaluation formatrice qui sont mises en place tout au long de l'année pour aider les

candidats à réussir au CAPSAIS...

Et pour l'examen final, quels sont les critères d'évaluation ?

Pour l'examen final c'est totalement autre chose... Actuellement, il y a US1, US2. L'US1 (unité de spécialisation 1, c'est-à-dire qui réfère à tout ce qui est commun à tous les enseignants spécialisés) évalue les candidats par rapport à leurs compétences d'enseignants spécialisés... Là c'est une épreuve écrite avec trois questions, une question portant sur le domaine institutionnel, une question portant sur les notions, les concepts vus en cours, une question portant sur la réflexion personnelle et professionnelle du candidat par rapport à une situation pédagogique ou rééducative... Voilà c'est l'unique épreuve... Ce qui est attendu du candidat, c'est qu'il obtienne la moyenne à cette épreuve écrite... Toute note inférieure à la moyenne est éliminatoire... ça valide l'US1 qui est capitalisable avec l'US2... L'US2, c'est l'unité de spécialisation qui comprend une question orale portant sur l'option donc avec un entretien d'une demi-heure avec un jury... Là ce qui est attendu du candidat, c'est sa capacité à prendre en compte la question à la traiter, à argumenter et à avoir une pensée construite et argumentée... Et la deuxième épreuve de l'US2, c'est le mémoire professionnel avec un entretien oral.

Et pour les G ?

Pour les G, je crois mais il faudrait demander aux référentes de l'option G, ici, ils mettent en place des évaluations continues au cours de l'année... Il faudrait leur demander, mais je sais qu'il existe un système d'évaluation continue en cours de formation.

Il n'y a pas d'harmonisation entre les différentes options ?

Non, chaque option peut avoir des logiques de formation qui soient... c'est cohérent au niveau du projet, mais il peut y avoir des pratiques divergentes... Et puis au niveau de l'examen final, c'est pareil.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation E?

Principaux ? En articles oui mais en livres... Vous permettez que je regarde ma bibliographie... Je mettrais un livre de MERIEU soit "**Apprendre oui mais comment?**", soit "**Enseigner, scénario pour un métier nouveau**", je mettrais peut-être un de... sur l'intégration... je ne l'ai même pas dans ma bibliographie, c'est de Janet, je crois, c'est paru... donc un sur l'intégration des élèves handicapés et un... et le troisième... ça va dépendre du stagiaire... je pourrais mettre "**L'école pour apprendre**" d'Astolfi ou "**La parole rééducatrice**" de De La Monneraye par opposition... Vraiment c'est variable... Disons que je propose plutôt des catégories de livres qui sont à dominante et je demande à chaque stagiaire dans cette catégorie là de choisir mais je n'impose pas le choix de certains livres... Au niveau des articles, il y en a un qui pour moi est incontournable... c'est "Faut-il détruire le cours préparatoire pour protéger la maternelle et le cours préparatoire lui-même" de Jacques LEVINE et puis après il y en a plein d'autres qui sont importants...

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ? Quelles en sont les insuffisances ? Les points forts ?

Avec toute la subjectivité de la réponse, je pense que c'était, je dis c'était parce qu'on arrête cette année, c'était satisfaisant et ce qui me permet de dire que c'était satisfaisant,

au-delà du plaisir personnel que je pouvais avoir, c'est qu'on était plébiscité du côté des stagiaires, il y a eu un tollé du côté des stagiaires et des syndicats quand on a annoncé qu'on remettait en cause et qu'on changeait ce qu'on allait faire et la réaction ça a été : "mais c'est stupide, pourquoi changer quelque chose qui fonctionne aussi bien et qui est aussi satisfaisant..." Donc on est assez satisfait de ce qu'on a mis en place jusqu'à présent... et puis j'espère que les changements qu'on va apporter seront tout aussi satisfaisants...

Ils sont de quel ordre ces changements là ?

Nous depuis de nombreuses années, on est dans une logique d'alternance mais... la volonté nationale est de renforcer cette alternance et donc on va la renforcer différemment dans les modalités de fonctionnement selon les options et pour l'option E c'est le grand bouleversement parce que je passe d'une formation en un an où les gens sont stagiaires à une formation en deux ans où les gens feront fonction sur le terrain... Donc la condition maintenant pour entrer en formation, c'est d'accepter un poste de maître E et de faire fonction sur le terrain et ça sera sur deux ans avec un accompagnement sur deux années. Voilà on a fait ce choix là d'abord parce qu'il fallait résorber... Il y a énormément, il y a près de 25 postes qui sont tenus par des PE (professeurs d'école) faisant fonction mais qui ne sont pas formés, ce qui est catastrophique pour les élèves aussi bien que pour les collègues...

Cette situation, c'est dans quel secteur ?

Dans les Yvelines, et puis c'est pareil sur les autres départements, seulement c'est plus ou moins mis en évidence par les systèmes en place, mais il y a un déficit d'enseignants spécialisés, donc l'objectif n°1 c'est de résorber le plus vite possible le déficit d'enseignants spécialisés, et d'offrir aux enfants une véritable aide spécialisée et pas un substitut en termes de soutien... Ensuite on s'est rendu compte que si les gens faisaient fonction, on n'avait plus besoin de remplaçants pendant un an... Donc les autres années, pour vous donner l'exemple des Yvelines, le département débloquent trois à cinq postes budgétaires pour les postes E et cette année, ils en ont débloquent quinze... Pour donner une idée, l'an prochain, il y aura quinze personnes en formation au lieu de cinq cette année... C'est énorme... Et en plus comme les postes budgétaires en termes de remplacement pour l'option E ne sont pas utilisés, ils sont dispatchés sur les autres options... donc on peut également former plus de gens dans les autres options, donc c'est un gros gain de ce point de vue là... Et puis moi je fais le pari que ça peut être très intéressant de fonctionner comme ça parce que du coup je vais essayer de lancer des passerelles entre la formation initiale spécialisée et la formation continue des enseignants pour qu'au sein même de la formation que je propose aux stagiaires, il y ait un travail avec l'équipe pédagogique, le réseau et puis une véritable réflexion commune sur l'aide aux enfants en difficulté avec les collègues de l'école. Donc ça ça peut être intéressant et du fait que je vais devoir intervenir sur les terrains pour contractualiser les projets de pratique professionnelle des stagiaires, on va essayer de voir si on ne peut pas induire des pratiques innovantes comme les groupes de réflexion, les moments philosophiques à l'école, l'aide au travail personnel à l'intérieur des classes, l'aide à la mise en place de réseaux d'échanges, des choses de ce type là... donc on va voir si ce n'est pas une entrée pour travailler autrement et puis d'éviter justement cette scission entre les

enseignants du cycle ordinaire et les enseignants spécialisés, le fait que quand ils partent un an et quand ils reviennent, on dit "maintenant que tu es spécialisé, t'as plus qu'à" si ça se construit ensemble avec une équipe... ça ne sera peut-être plus le même vécu... tout le monde pourra peut-être en profiter...

(arrêt de l'entretien pour des raisons d'impératif professionnel et reprise quelques jours plus tard) Pourriez-vous préciser les ressemblances entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Les points communs, c'est que tous les deux ont pour visée les apprentissages. Ils travaillent sur les apprentissages scolaires. C'est sans doute ce qui les réunit. Ils ont donc un même objectif, ils sont centrés tous les deux sur l'apprentissage et sur la réussite de l'enfant dans ses apprentissages, sur les supports et les dispositifs et les supports utilisés parce qu'il n'y a pas de différence fondamentale, pas d'outils spécialisés pour le maître E, ce sont les mêmes supports, les mêmes démarches, ça peut être les situations problèmes, la pédagogie du projet, des dispositifs de ce type-là. Ils travaillent avec le même public, bien évidemment. Là ils ont une différenciation du territoire ou des lieux mais ce n'est pas toujours évident parce qu'il y a des maîtres E qui n'ont pas de local. En plus le maître E peut intervenir dans le même milieu, à l'intérieur de la classe, ça peut être là encore un point de convergence.

Pouvez-vous également revenir sur les formes de pratiques proposées par le maître E autres que les prises en charge ?

En dehors de la prise en charge ?... Ça peut être l'aide à l'intérieur de la classe, les interventions au sein de la classe, là il n'y a pas de prise en charge spécifique de l'enfant. ça peut être le travail de concertation et de médiation avec les maîtres dans le cadre des conseils de cycle ou d'autres réunions de travail. Là, la médiation s'effectue avec le maître et pas en présence des enfants. Ça peut aussi être dans la démarche de contrat, dans la mise en place de contrat personnalisé à l'élève pour l'amener à modifier son attitude et son comportement à l'intérieur même de la classe, sans qu'il y ait de prise en charge à l'extérieur. Le contrat tripartite engage l'élève, l'enseignant et le maître E, ce dernier étant médiateur dans l'élaboration de ce contrat tripartite mais les actions mises en place se faisant au sein de la classe et par le maître et par l'élève. Le maître E n'intervient pas au niveau des actions ni au niveau du choix des dispositifs.

A-t-il un regard de contrôle ?

Non, il a un rôle seulement dans l'élaboration, le suivi, la régulation. Enfin, contrôle pris en tant qu'instance de régulation, en tant qu'évaluation, non... pas de mesure. Ce n'est pas à lui de dire si ça a fonctionné ou pas. Mais en tant qu'instance de régulation oui, parce qu'il y a des rencontres quand il y a élaboration d'un contrat tripartite, le maître E assure ensuite un suivi. Il y a des rencontres régulières à la demande, généralement toutes les trois semaines, un mois...

Vous parliez la dernière fois de référents théoriques pour les E en particulier dans le champ de la psychologie clinique et de la psychologie cognitive. Pouvez-vous présenter les grands axes nécessaires à connaître ?

Du côté de la psychologie clinique, c'est au niveau de la démarche, de l'approche,

être capable de se pencher sur la singularité de chaque cas et d'entrer dans une analyse clinique de la situation de chaque enfant et aussi d'être capable de se mettre soi-même sous contrôle d'un psy en analyse de la pratique pour bien rester dans cette démarche là. En ce qui concerne la psychologie cognitive, c'est quand même renvoyer à toutes les actions d'aides qui peuvent être mises en place pour permettre à l'enfant qui n'a pas eu suffisamment la possibilité d'explorer son environnement et de faire des liens de causalité, d'avoir la possibilité de le faire et de reconstruire ces liens de causalité dans le temps, dans l'action, dans l'identité, dans les relations etc...

Dans la comparaison quels sont les référents théoriques pour les G ?

Pour ce que je sais d'ici, la référence pour les G est beaucoup plus psychanalytique et psychologie clinique. Elle n'est pas du tout centrée sur la psychologie cognitive.

Jusqu'à être un champ totalement extérieur ?

Oui, c'est un choix. C'est comme ça que je perçois la différence, mais il n'y a qu'un formateur G qui peut répondre.

Connaissez-vous les ouvrages ou les auteurs clés proposés aux G ?

Non... Je sais qu'il y a de La Monneraye, Winnicott peut-être... Non, je ne me suis jamais posée la question. Je ne m'y suis jamais intéressée.

Quels sont les cinq mots ou expressions qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Plaisir, richesse, variété, dynamique, interaction.

Pouvez-vous préciser chaque terme ?

Plaisir parce que je pense que réussir c'est d'abord un plaisir et c'est parce qu'on a du plaisir qu'on réussit. La réussite scolaire pour moi est liée à la capacité de chacun de se faire plaisir en étant à l'école (incompréhensible). Richesse parce qu'il faut un environnement riche pour que ce soit plaisant et dynamisant, riche donc varié, ça va ensemble, l'un étant plus quantitatif, l'autre qualitatif et il faut que les deux pôles soient respectés. Dynamique et interaction c'est par rapport à la position de l'enfant en tant que sujet. Pour qu'il y ait réussite scolaire, il faut que ce soit la réussite du sujet et non pas de l'élève en tant qu'objet donc ça nécessite un certain type d'interaction dans lequel l'enfant puisse agir. Dynamique, c'est parce que du coup dans cette logique-là, ça ne peut pas être une démarche linéaire.

Pouvez-vous revenir d'une façon un peu plus générale sur le rôle et la place des aides à l'école ?

Pour moi les aides sont indispensables. Dans la logique du sujet, il va bien falloir prendre en compte les composantes individuelles. Et puis la réussite ne peut se faire que dans l'exigence, pas dans la facilité. Pour qu'il y ait sentiment de réussite, il faut au départ une exigence... Et forcément, s'il y a exigence, l'enfant va rencontrer des obstacles, des difficultés qu'il va falloir surmonter. A partir de là, il va falloir accepter de mettre en place des aides personnalisées pour que chacun puisse les dépasser. Ça me paraît indispensable. La solution de facilité, ce serait de réduire le niveau d'exigence de façon à ce que tout le monde ait des résultats à peu près satisfaisants mais pour moi, ce ne serait plus la réussite scolaire. L'aide, elle va avec l'exigence. Si on a des exigences, il faut

qu'on soit capable d'apporter un étayage suffisant pour que chacun puisse se construire. L'aide concerne tout le monde, pas seulement les élèves mais tous les acteurs du système. Je crois beaucoup à l'isomorphisme et je ne pense pas que ce soit possible pour les élèves d'accepter une aide si les enseignants eux-mêmes n'en acceptent pas une et inversement. La logique de l'aide ne devrait pas être centrée sur une personne qui a posteriori a des difficultés mais elle devrait être inhérente au système et être une possibilité offerte à chacun à un moment différent. Voilà, ça ne devrait pas être la spécificité des gens en difficulté.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Court (rires)... Je pense que... sur la forme ce sera peut-être long, d'un point de vue formel ou institutionnel. Peut-être que les réseaux tiendront à moyen terme. Maintenant au niveau des pratiques internes, du fonctionnement interne, il va y avoir des remises en cause fondamentales et rapides. Je ne pense pas qu'on puisse tenir dix ans avec le fonctionnement actuel...

Comment verriez-vous les réformes prévisibles ?

Sur le fait... déjà au niveau du public d'élèves, que tous les élèves de l'école préélémentaire et élémentaire soient concernés, que ce soit moins ciblé sur le cycle 1 ou le cycle 2 mais étendu au cycle 3... Sur le fait de renforcer la collaboration entre le travail en classe et le travail des réseaux, là je pense qu'il y a un fort besoin pour renforcer la cohérence des actions... Dans une vision pessimiste, ça pourrait être une remise en cause des fonctions des maîtres spécialisés. Je pense que si la fonction des enseignants spécialisés est remise en cause, c'est qu'ils n'ont pas su modifier leurs pratiques pour faire reconnaître leur pertinence. Donc ce sera bien. Soit à un moment donné les enseignants sont, de la base, capables de faire valoir leurs actions soit ils ne se donnent pas les moyens de le faire auquel cas ils ne sont peut-être pas compétents pour le faire et ils n'ont peut-être rien à montrer, rien à prouver... Alors c'est bien que ça s'arrête... ça c'est la version pessimiste. Dans la version optimiste, ce sera une amélioration des moyens d'action des enseignants spécialisés sans disparition des aides.

J'ai épuisé mes questions mais vous avez peut-être encore des remarques à formuler au sujet des aides spécialisées à l'école...

Non, c'est assez complet, donc je redirais peut-être certaines choses, si par rapport des prises en charge, deux dispositifs dont je n'ai pas reparlé, c'est tout le travail sur les groupes de réflexion. Ce n'est pas des prises en charge d'élèves en difficulté mais l'accompagnement de groupes de réflexion, de moments philosophiques avec l'ensemble des élèves, ce qui permet des actions de prévention, dans la mesure où le but de ces groupes c'est la circulation et la structuration de la pensée... C'est plutôt dans les actions de la prévention et ce n'est pas des prises en charge spécifiques. Et puis en lien avec ces dispositifs-là toutes les aides devraient progressivement perdre leur statut de spécialisées. Pour moi l'idéal c'est qu'elles perdent ce statut pour entrer dans les pratiques du cycle ordinaire. Si effectivement elles entraient dans les pratiques du cycle ordinaire, il n'y aurait pas la même nécessité de procéder à des prises en charge ou à des signalements d'élève. L'avenir des aides, je le vois là, en réduisant la part spécialisée par une transformation des pratiques des enseignants. Pour moi, il faut beaucoup plus insister

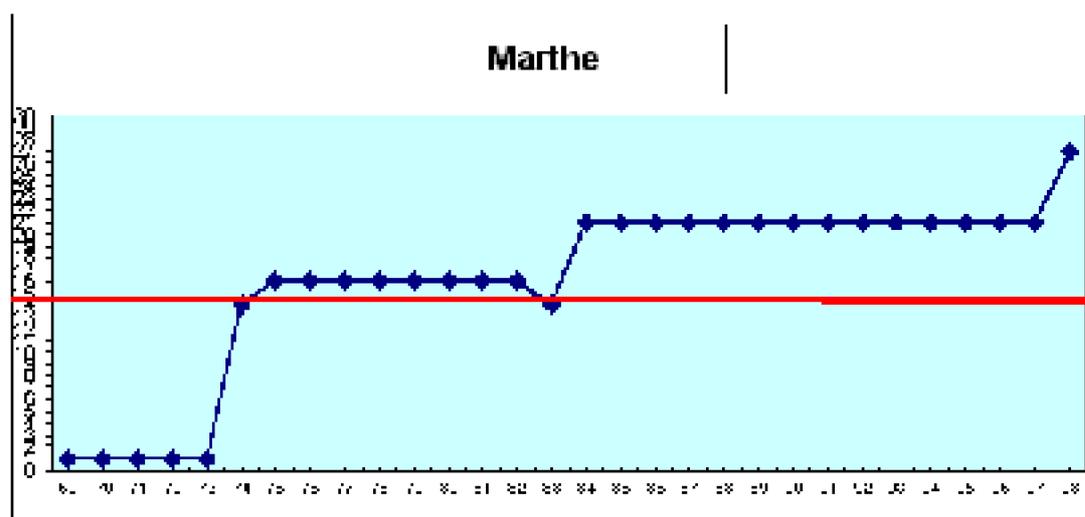
sur la formation initiale des professeurs d'école. C'est en améliorant leur formation qu'on réduira les besoins en maîtres spécialisés, donc en se centrant plus du côté de la formation initiale.(...) L'aide spécialisée est valable, pour moi, que si elle se fait vraiment de façon exceptionnelle donc que si auparavant on a développé un autre type d'aide. Il ne faudrait jamais qu'elle se fasse à défaut. Tant qu'elle se fera à défaut de pratiques pertinentes dans le cycle ordinaire, ce ne sera pas une spécificité, ce sera une aide de compensation. On a tout intérêt si on veut garantir la validité des aides spécialisées à empêcher tous les dysfonctionnements, ne pas se mettre des œillères en disant : "ce sont les enseignants ou c'est la hiérarchie qui ne comprend pas notre travail". Ce n'est pas par hasard que les enseignants ne comprennent pas le travail des gens du réseau, que la hiérarchie se rebelle ou déprécie ce qui se fait... Il y a toujours des fondements... Pour moi, on a intérêt à clarifier la situation et si on reprecise bien les rôles et les fonctions de chacun, on aura tout à y gagner. Mais ça veut dire aussi qu'on arrête d'être dans des conflits d'école... Il y a des procès d'intention de part et d'autre qui jouent au détriment de la formation : procès d'intention des enseignants des cycles ordinaires aux enseignants spécialisés, des enseignants spécialisés aux enseignants des cycles ordinaires, à la hiérarchie, aux deux etc... on ne peut pas fonctionner comme ça...

Entretien E23 Marthe

Age : 46 ans

Profession : Maître formateur en Centre de Formation (Unité de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) pour l'option G

Diplômes : CAPE, CAFIMF, DESS de psychologie de l'enfant et de l'adolescent



Marthe : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle de cours à l'IUFM

Durée : 1 heure 20 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

Echec, prévention, comportement, lecture, rupture.

Pouvez-vous maintenant expliquer le choix de chaque terme ?

Pour moi, la difficulté se situe en amont de l'échec, c'est pour ça que j'ai pensé à échec. Le deuxième, prévention, c'est un peu dans le même ordre d'idée, ça nous situe dans le travail du RASED. Comportement, parce que souvent le comportement fait appel et on n'y pense pas assez aux niveau des enseignants. Lecture, parce que c'est sûrement en lien avec l'actualité : la lecture, c'est l'échec cuisant... On a du mal, pas nous, pas les rééducateurs, on a du mal, ailleurs, à comprendre que l'on puisse intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture parce qu'on a plus le réflexe orthophoniste. Et rupture parce que je pense que la difficulté apparaît plus aux moments de rupture : à l'entrée à l'école, le passage de la maternelle au CP, l'entrée au collège... Je pense que les ruptures accentuent la difficulté. Le réseau, dans lequel je travaillais, avait bâti son projet à l'articulation des cycles justement pour atténuer les séparations, pour qu'elles ne deviennent pas ruptures et que les difficultés ne s'enkystent pas.

Pouvez-vous évoquer un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments s'éveillaient-ils en lui ? Comment réagissait-il ?

C'est très violent ce qui me revient. C'est une instit qui était en CE1, qui est en CP maintenant... et qui hurle. Ses sentiments à elle ? Il y avait les sentiments que j'avais moi et qui me restent et puis aussi ce que ne faisait pas l'institution parce que tout le monde était au courant, l'inspecteur, le directeur, personne ne faisait rien. Ça la renvoyait, elle, à une grande impuissance. C'est une femme qui par ailleurs, une vieille fille très castratrice... Et je crois que tout ce qui était échec la renvoyait à un échec personnel et c'était insupportable pour elle. Elle était donc d'une grande violence, elle hurlait et elle ouvrait la porte pour que tout le monde l'entende. Il y avait un exhibitionnisme en plus et c'était très malsain. Par ailleurs je dis que c'était insupportable pour elle parce qu'il y avait aussi certains enfants qui arrivaient à la faire déprimer. Elle était d'une grande fragilité. C'est très douloureux pour moi. (...) Quand elle rencontrait le réseau elle avait un discours très adapté mais très misérabiliste. Elle militait dans des mouvements laïcs, sociaux, se donnait bonne conscience et avec nous avait un langage très convenu. J'en ai parlé au conseiller pédagogique, le directeur en a parlé à l'inspecteur et rien n'a jamais été fait. Et quand elle a été inspectée ça s'est très bien passé parce qu'elle a eu le discours adapté, le discours que l'institution attendait d'elle...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors de la signification stricte des lettres ?

Prévention, séparation, articulation, équipe... aide.

Je vais vous demander la même chose que tout à l'heure à savoir de développer chaque terme...

Prévention, parce que c'est notre mission essentielle. Je ne vous déclinerai pas prévention primaire, secondaire et tertiaire mais pour moi, c'est quand même l'essentiel... Séparation parce que je situe notre travail là au niveau des ruptures, dans l'aménagement

des séparations, parce qu'un enfant qui n'est pas séparé, c'est un enfant qui ne pourra pas apprendre, donc je pense que c'est important d'être là. Articulation, ça va aller avec articulation des aides au sein du réseau, à l'intérieur de l'école et entre l'école et l'extérieur. J'y crois beaucoup et j'ai travaillé comme ça. Je vous renvoie à ma psychologue scolaire. Je crois que notre fonctionnement de réseau était optimal...

Equipe...

Là même scénario, je crois qu'on doit vraiment bosser en équipe au niveau du réseau, au sein des équipes d'école mais là je renvoie à la formation qui manque un peu pour le travail d'équipe et puis les équipes élargies, PMI... J'aime bien la notion de difficulté partagée... soulager un peu le gamin, prendre un peu de sa difficulté et puis **aide**, aide à l'enfant, aide aux parents, aide aux enseignants.

Pouvez-vous définir précisément ce terme d'aide ?

... Je viens de parler de difficulté partagée, je pense que par rapport aux enseignants et par rapport aux familles, l'aide elle peut être là, c'est-à-dire ne pas les déposséder de leur rôle mais partager quelque chose avec eux par l'écoute, par la déculpabilisation et puis l'aide à l'enfant, c'est ce qui se passe dans l'espace rééducatif, c'est-à-dire toute l'attitude du rééducateur, l'empathie, l'écoute, la réponse adaptée, se situer dans sa zone proximale de développement pour lui permettre de grandir et après de se séparer de nous, parce que la séparation, elle est là aussi...

Je vais vous demander maintenant les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand je dis maître E...

Pédagogie, méthodologie, complémentarité... scolaire, et puis enseignant.

Pouvez-vous développer chaque terme ?

Pédagogie, parce qu'ils sont dans la pédagogie spécialisée, plus proche de la classe que nous, bien que je ne nie pas que le rééducateur soit aussi un pédagogue, c'est celui qui accompagne sur le chemin au sens étymologique mais peut-être qu'ils sont un peu plus que nous dans ce versant-là... Méthodologie parce qu'ils ont là un rôle essentiel auprès des enfants - on va différencier, auprès des élèves... parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui manquent de méthodologie au niveau du travail et là le maître E, à mon avis, a un rôle essentiel parce que l'enseignant n'est pas toujours à même de voir comment fonctionne l'enfant... et les difficultés qu'il rencontre dans ses méthodes de travail. J'avais dit complémentarité... justement parce qu'il n'y a pas de réseau s'il n'y a pas de maître E à côté du rééducateur. C'est pour ça que je me situe bien dans la complémentarité. Réseau d'aides spécialisées, aides spécialisées au pluriel et quand on voit aussi que le psychologue scolaire n'est pas dans l'aide, s'il n'y a qu'un rééducateur avec un psychologue, il n'y a qu'une aide spécialisée, s'il n'y a qu'un maître E avec un psychologue, il n'y a là aussi qu'une aide spécialisée. Si on veut RASED avec des S à aides, il faut à mon avis les deux catégories de professionnels. Et au niveau de la formation on le travaille bien dans la complémentarité. Cette porte-là par exemple qui était condamnée est maintenant ouverte et on a des temps communs entre E et G pour bien se positionner et que les gens aient une culture commune et si possible pouvoir travailler ensemble et dans le respect des compétences professionnelles au niveau des réseaux.

Après j'ai dit scolaire... Là c'est la déviance, c'est-à-dire qu'il y a des maîtres E qui lorgnent pas mal sur le boulot des rééducateurs aussi bien dans le travail auprès des familles que dans l'écoute de l'élève et de l'enfant. Donc j'ai envie de remettre du scolaire dans le maître E pour leur rappeler qu'ils sont là pour l'élève.

Et enseignant ?

Parce qu'ils sont plus dans l'enseignement que nous, bien que nous soyons enseignants spécialisés chargés d'aide à dominante rééducative.

Pourriez-vous définir et décrire précisément le travail du maître E, tel que vous l'entendez ?

Le maître E... Sachant que la première aide à apporter, pour un élève en difficulté, relève du maître de la classe ou d'un maître du cycle, le maître E peut apporter une aide dans la classe. Tels qu'ils sont formés ici, ils ont la compétence pour travailler dans la classe avec l'enseignant. Et après pour certains enfants pour lesquels cette aide ne suffit pas, il y a les regroupements pédagogiques, qui sont complètement différents de ce que peut faire le rééducateur même lorsqu'il accueille des enfants en petit groupe. J'ai travaillé autour de la médiation du conte avec des maîtres E pour montrer en quoi - à l'occasion d'un groupe conte mené par le rééducateur ou par le maître E - l'écoute de l'enfant est complètement différente.

Pouvez-vous donner un exemple pour illustrer cette différence ?

Donc le rééducateur va être à l'écoute de ce que l'enfant va dire. Par exemple, on peut commencer l'un ou l'autre par un conte oral. Là du kif. Et après, l'exploitation par le rééducateur, si on parle d'une mise en jeu du conte par les enfants, le rééducateur va être à l'écoute de ce que l'enfant va vouloir jouer de ce conte en relation avec son histoire, qu'il connaît lui rééducateur. Le maître E au contraire va exploiter le conte autour d'un écrit, d'un dessin. Si c'est une mise en jeu du conte, ça va être voir comment l'élève a mémorisé mais le maître E n'a pas les données que peut avoir le rééducateur sur la vie de l'enfant, puisqu'il n'a pas le même travail avec la famille donc l'écoute va être complètement différente. Ce qu'on a essayé de voir aussi, c'est un groupe en co-animation entre le rééducateur et le maître E, auquel cas on peut avoir les deux écoutes complémentaires. Et ça peut aider à travailler en équipe que d'animer un groupe comme ça parce qu'après on en reparle et on voit les compétences de chacun mais je pense que ça peut aider aussi les enfants qui au niveau de ce groupe qui vont pouvoir avoir soit l'aide du maître E, enfin l'aide du maître E à certains moments et l'aide du rééducateur à d'autres moments. Mais c'est complètement différent par l'écoute et les réponses qu'on va apporter.

Pouvez-vous aborder les référents théoriques qui sont abordés lors de la formation du maître E ?

Ecoutez, d'après ce que j'en sais, c'est beaucoup autour de la pédagogie institutionnelle. Donc l'écoute du sujet apprenant, à l'intérieur d'un groupe classe et permettre à un élève de prendre sa place parmi les autres et d'être sujet. Je crois qu'ils sont formés autour de la pédagogie institutionnelle et puis de la pédagogie de la remédiation.

Quelle est la différence alors avec la formation d'un maître généraliste ?

Ils ont quand même une connaissance approfondie de l'enseignement spécialisé et puis des difficultés d'apprentissage... une étude assez pointue des difficultés du sujet apprenant pour pouvoir apporter des médiations spécifiques. Alors qu'une formation généraliste telle qu'elle est faite ici n'est pas très centrée sur la difficulté. Et puis sur le travail en petit groupe aussi, il y a une formation spécifique par rapport à ça.

Quand je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Rééducateur, Gossot, normalisation – parce que je suis archi contre cette appellation, ça me hérisse voyez-vous... - **E = G**, c'est une équation... j'ai du mal avec ce cinquième mot... **colère**.

Rééducateur ?

Je vais paraphraser Monsieur Duhamel, Directeur des écoles, qui disait : "Pourquoi ne pas appeler des enseignants chargés de rééducation des rééducateurs ?" Il était entièrement d'accord pour qu'on s'appelle rééducateur. On a quand même été appelé RPP, RPM donc rééducateur en psychopédagogie, rééducateur en psychomotricité après on a été réputé G mais c'était quand même pour bien spécifier dans le texte d'avril 90 qu'on était réputé avoir le CAPSAIS qui porte la lettre G. Mais on est quand même rééducateur de l'Education Nationale. On est maintenant connus à l'intérieur de l'école comme étant des rééducateurs, à l'extérieur aussi. Un chat étant un chat, un rééducateur, c'est un rééducateur. J'accepte tout à fait ici être formatrice référente de l'option G puisque G est la lettre de ce CAPSAIS. Mais (...)je suis très attachée à l'appellation rééducateur, surtout pas à celle de maître G... **Gossot**, parce que c'est depuis le rapport de l'Inspection générale sur les RASED que ce nom a été très employé. Dans ce rapport, le but et les recommandations tendaient vers l'équation $E = G$. Pour moi, il y avait le désir de Gossot de nous ramener tous à la pédagogie, à des remédiations pédagogiques. Après, les inspecteurs d'académies, de circonscription, les IEN AIS ont repris cette terminologie de maître G. Et puis **normalisation**... les inspecteurs, qui ne comprennent pas trop notre travail faute de formation et d'information, ont le souci de nous remettre dans la norme c'est-à-dire dans ce qu'ils connaissent, à savoir la pédagogie. D'où **E = G** parce que E on sait ce qu'ils font, G on ne comprend pas trop... donc finalement pour aplanir cette difficulté, on les remettrait tous à l'identique. Ça résoudrait aussi des problèmes de postes. Dans les GAPP il y avait un RPP et un RPM, maintenant dans les RASED, il y a un - ou plusieurs rééducateur - et un maître E. Mais si $E = G$, un psychologue et un $E = G$ suffissent et on a des réseaux à bon compte... Mais je fais peut-être des procès d'intention à l'administration... Et puis **colère** parce que c'est nier cette spécificité professionnelle au niveau de l'école. Je pense que l'école en a pourtant bien besoin même si c'est une situation intenable parfois, je pense que c'est bien qu'on soit là pour chatouiller un peu...

Pourriez-vous définir brièvement le travail du maître G ?

Je vais vous parler du rééducateur. C'est un enseignant spécialisé – vous voyez, je ne renie pas mon appartenance à la maison – qui a pour fonction d'aider un enfant qui a du mal à être élève. Pour ce faire, il va proposer à l'enfant un espace, qui est un espace de jeu, de création. Il va utiliser des médiations qui vont éviter d'être trop cristallisé sur ce

qui fait mal. On va donc éviter les médiations scolaires qu'on va laisser au maître E pour des enfants à qui ça ne fait pas mal justement. Nous quand ça fait mal, on va s'occuper de l'enfant en évitant cette zone-là. On va éviter aussi d'aller dans la zone où il y a une trop grande aisance parce que là l'enfant ne pourrait pas nous parler et on va essayer de proposer des médiations et d'être là où l'enfant pourra essayer de dépasser ses difficultés. C'est là le projet, c'est-à-dire qu'on ne va pas non plus être dans la plénitude et le plaisir avec l'enfant, ça aussi on a intérêt à le dire parce que la salle de rééducation, même si c'est un espace où on joue, on n'est pas là pour jouer mais on est là pour jouer provisoirement mais pour apprendre après. Il faut que nous ayons ce discours clair auprès des inspecteurs et des collègues pour ne pas leurrer l'institution sur ce qu'on fait. Ça suffit ? parce que je peux développer pendant plusieurs heures...(rires)

Pouvez-vous parler plus précisément des enfants suivis soit par le maître E, soit par le rééducateur ?

Alors, déjà dans le champ des difficultés scolaires, qui est commun aux deux professionnels, le rééducateur va prendre des enfants pour lesquels on ne peut pas aborder les difficultés par le biais des médiations scolaires. Par contre, il y a des enfants qui travaillent bien à l'école mais qui ont des problèmes de comportement, qui sont repérés pour leur instabilité et qui ne dépendent pas du tout du maître E, qui, lui, pour le coup ne peut pas intervenir puisque l'enfant a de bons résultats scolaires. Mais c'est un enfant qui a des difficultés. C'est un paradoxe, il travaille bien mais le maître le remarque soit par son instabilité, soit par sa trop grande inhibition. Un enfant par exemple qui travaille très bien mais qui ne parle pas et qui reste dans sa coquille, c'est un enfant qui est en danger, je pense au collège, si on n'intervient pas auprès d'un enfant comme ça, ça risque de très mal se passer. Il est en danger pour lui. Il peut être dépressif... Nous, on va travailler avec des enfants qui ont des comportements qui interpellent... Que dire aussi ? J'hésite à aborder le champ de la prévention parce que je crois que le rééducateur a là aussi tout un champ qui pourrait aussi être occupé par le maître E qui ne l'occupe pas beaucoup je trouve. Ils sont dans l'aide, peu dans la prévention. Je connais peu de maîtres E qui par exemple travaillent au niveau de la prévention des troubles du langage. Ils interviennent surtout quand la difficulté est avérée. Or il y aurait sûrement un champ d'intervention au niveau de la moyenne et de la grande section. C'est inexploré pour l'instant. Donc ça relève de la compétence du rééducateur avec une prise en charge plus globale. Ça aussi c'est spécifique. Le maître E va plus intervenir au niveau du champ cognitif et nous on a une prise en compte de l'enfant plus globale.

Vous venez de parler des différences de public, de pratiques, pouvez-vous aborder les ressemblances, en dehors du champ possible de la prévention ?

Justement il est peu exploré par les maîtres E.

Existe-t-il d'autres points de ressemblances ?

Alors, dans la mesure où je parle de complémentarité, ça veut dire qu'il y a des différences mais aussi des ressemblances. Nos ressemblances, c'est que nous sommes deux catégories d'enseignants spécialisés qui apportent des aides aux enfants en difficulté. Moi par exemple, j'aime bien travailler en co-animation avec les autres membres du réseau. Là aussi, ça permet de spécifier nos différences mais peut-être aussi nos

ressemblances. Mais c'est quelque chose qui n'est pas très courant, je me rends compte. J'ai toujours travaillé avec soit le psychologue scolaire, soit le maître E de là où j'étais.

Pouvez-vous parler davantage de cette articulation de pratiques avec les uns ou les autres ?

Je vous ai donné l'exemple du conte qui peut être une médiation intéressante pour que le maître E et le rééducateur travaillent ensemble. Un autre champ que j'ai travaillé avec la psychologue scolaire, c'était des groupes de parole au CM2. Pour moi, toute difficulté que peut rencontrer un élève et qui justifie l'interpellation de l'équipe des enseignants du RASED nous intéresse, alors on en parle. On n'a pas des réponses adaptées à tout, on n'a pas un prêt à porter pour toute difficulté. Ce qui est intéressant, quand on est interpellé par une école, c'est de pouvoir travailler en équipe. On a un projet de réseau modulable, dans lequel on peut apporter des additifs ce qui nous permet de répondre aux demandes des équipes. On avait eu une demande avec la psychologue de la part d'une école qui était : "Il y a des violences dans la cour par les élèves du CM2". On a réuni tous les enfants dans la cour, on a relu le règlement, il y a eu une intervention du directeur et puis les problèmes de violence étaient toujours là. Donc, qu'est-ce que le réseau d'aide pouvait faire par rapport à ça ? On n'avait pas de réponse, on y a réfléchi. La psychologue et moi avons fait la proposition d'un groupe de parole. (...) On a chacune une écoute particulière de l'enfant en fonction de nos spécificités. Et je trouve important de garder ces spécificités, de ne pas jalouser le terrain de l'autre pour dire "voilà comment..." Au niveau des indications de l'aide par exemple, si chacun peut garder son territoire et puis parler de sa place, je trouve que c'est tellement mieux, on propose de cette façon des aides adaptées.

De façon très pratique, combien d'heures étaient consacrées au travail en commun dans votre emploi du temps ?

Pour le temps de concertation, on prenait une heure et demie par semaine dont une heure sur le temps scolaire et puis généralement j'avais une plage – de une heure - avec la psychologue scolaire et une plage avec le maître E mais sur un temps donné. Par exemple avec la psychologue scolaire, c'était de décembre à mai. Il n'y a rien de figé.

D'après votre expérience, comment s'articulent les pratiques d'aides spécialisées avec celles de la classe ?

A part en petite section où je suis présente en début d'année, où là, il y a une pratique qui se complète dans le cadre de la classe avec l'enseignant, où j'ai plus une écoute de l'enfant qui pleure, qui n'a aucune inhibition... donc voir comment l'adaptation à l'école se passe et quand il y a un écart avec ce qu'on est en mesure d'attendre, j'interviens. A part ce champ très spécifique du premier mois de la rentrée en petite section, moi je n'ai jamais d'intervention dans la classe. Mais par contre, je suis très intéressée par ce qui se passe dans la classe. Je sais ce qui se passe quand l'institutrice fait des demandes d'aide où elle parle des difficultés que rencontrent les enfants et des difficultés qu'elle-même rencontre avec certains enfants. Et puis après quand j'ai un suivi rééducatif, c'est que l'enseignant me parle de ce que fait l'enfant en classe et l'évolution de l'évaluation de cet enfant en classe. J'ai toujours un œil sur ce qui se passe en classe mais ce n'est pas moi qui y vais, c'est par l'intermédiaire de l'enseignant parce que

j'écoute l'enfant sujet en rééducation, je ne m'autorise pas en classe à aller voir l'enfant objet et l'institutrice en parle tellement bien et ce qui compte c'est l'évaluation que lui ou elle en fait et comment, nous, on peut faire évoluer ce regard justement.

Si un jeune collègue était intéressé par un poste en réseau et vous demandait de présenter les métiers de maître E et de rééducateur, que lui diriez-vous ?

... Déjà que c'est un boulot formidable... Il a donc envie de venir travailler en réseau et il faut que je lui dise ce que c'est... Alors en tant qu'enseignant, tu as vu qu'il y avait des aides, que certains enfants en difficulté ne pouvaient pas être aidés dans le cadre de la classe. Pour aider ces enfants, l'administration a mis en place des réseaux d'aides spécialisées et quand l'enfant rencontre des difficultés à être élève, on va demander au rééducateur d'intervenir pour des activités de détour. Par contre si on se rend compte que cet élève a du mal à être élève parce qu'il manque de méthode ou parce qu'il a besoin d'un suivi un peu plus individualisé, c'est le maître E qui intervient. Si tu veux rester dans la médiation scolaire, tu demandes plutôt à faire un stage de maître E, si tu veux utiliser des médiations de détour et être plus à l'écoute de l'enfant, à ce moment, tu demandes le stage de rééducateur.

Avez-vous eu connaissance de glissements de pratiques entre E et G sur le terrain ?

Oui, oui... Par exemple un maître E la semaine dernière me disait : "Est-ce qu'il est des compétences du rééducateur de prendre un quart de classe pour faire des mathématiques avec des élèves ?". Je lui ai dit, il faut alors savoir ce que fait le rééducateur. S'il est enseignant spécialisé, il peut le faire mais il ne faut pas qu'il dise que c'est de la rééducation. Ce sont ses compétences d'enseignant spécialisé qui l'amènent à pratiquer ce genre d'activité... Alors voilà les glissements, c'est-à-dire que l'insécurité dans laquelle les inspecteurs mettent les rééducateurs les amènent parfois à des pratiques plus pédagogiques. Donc là il y a des glissements où finalement ils répondent aux pressions et où ils prennent des demi-classes pour dire "bien sûr que je sais faire, je vais vous le prouver, regardez je peux prendre une demi classe, un quart de classe" et puis ils se rassurent comme ça et ils rassurent l'institution. Mais là on pervertit le boulot. Donc là il y a un glissement et puis il y a aussi un glissement auprès de certains maîtres E auprès des familles. Je me rends compte qu'il y a des maîtres E qui rencontrent des familles individuellement. L'autre jour - Je suis intervenue auprès des maîtres E pour situer le travail avec les familles - par exemple un maître E me dit : "Je rencontre les parents hors de la présence de l'enfant et la semaine dernière, il y a une maman qui s'est effondrée et qui m'a dit son père n'est pas son père. Son père le sait mais l'enfant ne le sait pas". Et je lui ai dit : "Et tu en fais quoi dans ta pratique de maître E ?". Elle m'a dit : "Justement je ne sais pas".. Là aussi, il y a des différences. Comme je vous ai dit que le rééducateur travaille avec l'enfant pour l'aider à être élève pour travailler avec l'enfant, il doit rencontrer la famille et avoir l'adhésion de la famille. Sans entrer dans une anamnèse très précise où on va remonter à la conception – à mon avis, ça ne nous intéresse pas – on a quand même à connaître quelques éléments du comportement de l'enfant et de la façon dont les parents abordent avec l'enfant la réussite scolaire et savoir comment ils en parlent. Le maître E, lui finalement, entre plus dans le projet pédagogique du maître. Il doit avoir l'adhésion de la famille. Si la famille veut le rencontrer, il peut la rencontrer mais, à mon avis, avec l'institut. Le maître E et l'instituteur qui rencontrent la famille, c'est parfait parce

qu'ensemble ils vont soutenir le projet pédagogique. Alors que le rééducateur, il a à rencontrer la famille avec l'enfant. Si on veut accueillir des parents, il faut accueillir l'enfant avec. Si on accueille des parents sans l'enfant, là on accueille un couple et on ne sait pas toujours quoi en faire à l'intérieur de l'école. Le glissement il est là, que des maîtres E engagent un travail avec des familles alors que ce n'est pas la peine. Et ils sont très curieux de savoir "Et comment, vous, les rééducateurs, vous interprétez tel ou tel comportement ?" Je réponds toujours qu'on n'interprète pas, qu'on pose des hypothèses et puisque s'ils sont curieux de ça, il faut qu'ils fassent un stage de rééducateur et qu'il ne faut pas qu'ils jouent à l'apprenti sorcier...

On est dans un contexte de réforme, tout au moins d'incertitude. Quelle position soutenez-vous personnellement ?

Je soutiens qu'il y a des textes depuis la loi d'orientation de Lionel Jospin – Quand même, Lionel Jospin a une place clé maintenant !...- en 1989 il y a eu la loi d'orientation qui posait bien le cadre de l'élève au cœur du système éducatif. A la suite de ça, il y a eu la mise en place des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté et puis la mise en place des cycles. A mon avis, on a vraiment le cadre de travail pour travailler. Pourquoi n'y a-t-il pas eu la volonté politique de mettre ça en place ? Je n'en sais rien mais la chartre du XXIème siècle c'est pareil, aider les enfants en difficulté, c'est mettre ça en place. Je dis pas de réforme, contentons-nous de mettre enfin en place ce qu'on n'a pas mis en place. Et Monsieur Ferrier qui aujourd'hui fait un rapport a été directeur des écoles et on se demande pourquoi il n'a pas œuvré pour la mise en place et des RASED et des cycles et il était bien placé lui aussi pour défendre la loi d'orientation de Lionel Jospin. Il y a des choses qui m'échappent. Pour moi pas de réforme. Mettons en place ce qui existe et puis les élèves pourront être aidés à l'école.

Une question que je vais poser quand même : entre E et G, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Pour moi, il n'y a pas de hiérarchisation des aides. Donc, je pense que ces deux aides sont complémentaires et doivent être. Mais sans hiérarchisation. C'est-à-dire que tel enfant rencontre telle difficulté et il va être aidé par tel professionnel et puis tel autre par l'autre professionnel. Je crois qu'il ne faut pas... Je ne pense pas qu'entre E et G, il y ait une hiérarchisation. La hiérarchisation, je la vois un peu plus ailleurs, de l'ordre du psychologue scolaire qui parfois est vécu par l'institution ou se pose comme chef du réseau.

Pouvez-vous présenter brièvement l'ensemble des tâches qui sont effectuées dans l'année par un réseau ?

Il y a déjà, au moment de la rentrée, un moment très important où le réseau a vraiment à être présent sur le terrain parce qu'il a une connaissance des enfants. Un réseau, c'est un peu une mémoire au niveau d'un secteur scolaire. Je crois qu'on gagne à être très présent sur le terrain parce qu'il y a des enfants qui vont rencontrer des difficultés d'adaptation et là on va devoir intervenir très vite soit pour expliquer à l'enseignant qu'il faut être à l'écoute de cet enfant, qu'on l'a connu et que pour telle et telle raison... Il y a un rôle auprès des enseignants. Il y a un rôle auprès des familles parfois pour accompagner cette rentrée, dédramatiser – je pense à la petite section mais aussi au CP où des parents

sont morts de "trouille" face à cet apprentissage du lire/ écrire/ compter... Là il y a un rôle essentiel situé... beaucoup autour des adultes. Un rôle de médiateur. Et puis il y a à être là au moment du recueil de demandes que peuvent faire les enseignants. Donc là il y a tout un travail auprès des équipes. Il y a des demandes qui vont déjà trouver leur solution au sein même de la première réunion de travail parce que les RASED ont quand même contribué à la mise en place des cycles. Quand on rencontre une équipe de cycle on contribue à ce que les gens se rencontrent. Parfois un signalement peut déboucher sur une aide dans le cycle et puis après en cours d'année, il y a l'aide – prévention primaire, l'aide aux enfants à partir de projets spécifiques, des rééducations pour nous et les regroupements pédagogiques mais il ne faut pas oublier l'accompagnement toute l'année et les réunions auprès des cycles, continuer à être présent et à recueillir des demandes comme celle par exemple que j'ai spécifiée tout à l'heure, la violence à l'école. Ce qui est important, c'est que les gens sachent où nous trouver, qu'il y ait éventuellement un référent du réseau par école, puisqu'on ne peut pas être partout, et puis qu'on puisse tout au long de l'année recueillir des demandes et apporter éventuellement des réponses. Un moment important, c'est aussi l'évaluation au CE2. Il y a un texte qui est paru en novembre au BO sur rendre enfin cette évaluation du CE2 formative. Là il est dit qu'il est important de se rencontrer avec l'équipe du réseau. Il y a des moments clé comme ça où on doit être là et puis que tout au long de l'année les gens sachent qu'ils peuvent nous rencontrer. Tant pis si on ne peut pas apporter une aide, on peut différer. Mais entendre les gens c'est aussi important.

(...)

Quelle importance attachez-vous à l'évaluation du RASED ?

C'est quelque chose qui est très important parce que c'est souvent par-là qu'on vient nous titiller et nous piéger. L'évaluation est très difficile parce qu'on est dans le domaine des Sciences humaines. On ne peut pas dire : "Je vais dans telle école mettre le paquet, je ne vais pas dans telle école et à la fin du cursus je vais faire une évaluation. On ne sait pas quels indicateurs on a eu, une école n'a pas la même population qu'une autre donc on ne peut pas faire de comparaison comme ça. Ce que je peux dire néanmoins c'est que là où je faisais un gros boulot en petite section, j'avais vu une diminution considérable des signalements en grande section. Il n'y avait pratiquement plus de suivis. Ça c'est une évaluation mais l'évaluation telle que nous on peut la faire... quand on voit des enfants qui ont des difficultés d'ordre scolaire mais aussi d'ordre comportemental, toutes les évaluations qui ont été faites portaient essentiellement sur les difficultés d'ordre scolaire et on ne prenait pas en compte l'évolution du comportement de l'enfant. Là il y a des choses importantes qui peuvent être recensées par les membres des réseaux auprès des enseignants et auprès des familles. Je crois qu'on a intérêt à avoir un tableau de bord – c'est un peu l'évaluation quantitative de notre travail et je crois qu'il faut qu'on le fasse parce que je crois que c'est important de pouvoir quantifier le nombre incroyable de rencontres qu'on peut avoir avec les enseignants et les parents, que les gens sachent qu'on n'est pas uniquement dans une salle à jouer avec des enfants et puis une évaluation qualitative des performances des enfants, aussi bien dans des domaines cognitifs, comportementaux et sociaux.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la

formation E ?

Aucune idée.

Même chose pour la formation G...

La parole rééducatrice de Yves de la Monneraye, un bouquin que je trouve essentiel bien que trop difficile, c'est pour une théorie de l'ellipse de Yvan Darrault. Je contourne ça par le fait qu'Ivan Darrault a fait beaucoup de conférences auprès de rééducateurs dans des associations de rééducateurs ou des stages de formation continue ou des articles dans *l'Erre*. Il y a par exemple deux articles de Darrault que je trouve essentiels justement en rapport avec ce que je disais tout à l'heure : ne pas aller là où ça blesse, ne pas aller non plus dans la zone d'aisance, proposer à l'enfant des médiations où il va pouvoir évoluer. Ce qui m'intéresse dans les travaux d'Ivan Darrault, c'est qu'on sort du "va devant, je te suis" qui a été longtemps la pratique du rééducateur. Maintenant avec les travaux de Vygotsky, que je signalerais aussi, qui permettent de cerner, enfin de prendre en compte... – pas Piaget, peut-être si j'étais référente de l'option E – c'est-à-dire n'oublions pas le développement cognitif de l'enfant mais dans un environnement social. Et la position du rééducateur, je la situe dans la zone proximale de développement donc je trouve que c'est un auteur qui est intéressant. Guillarmé aussi, il serait fâché... Mais ils sont trop chers ses bouquins, ils sont très bien mais trop chers (...)

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation E ?

Je la découvre. Je trouve qu'il y a trop d'enseignants sur le terrain sur des postes E et qui ne travaillent pas en E. Je trouve le référentiel de compétences pour les maîtres E très intéressant mais souvent sur ces postes-là, ce sont des enseignants DI qui ne font pas du boulot de E.

Que font-ils comme travail à votre avis ?

Ils sont dans des groupes de soutien spécialisé mais ils font du soutien alors que le maître E a quand même des compétences au niveau des remédiations, au niveau du travail en groupe. Ce que j'aime bien aussi, c'est que pour répondre aux inspecteurs généraux qui voudraient tellement qu'on travaille dans la classe, jusqu'à maintenant je n'ai jamais vu que le rééducateur devait être dans la classe mais que les gens du réseau devaient être plus dans les classes. Et comme la référente de l'option E, ici, croit beaucoup au travail du E dans la classe, je suis ravie comme ça je peux dire qu'il y a quelqu'un du réseau qui peut apporter une aide dans la classe mais pas le rééducateur... de toute façon notre référentiel de compétences ne nous situe pas du tout dans la classe.

Et pour la formation G, quels sont les points forts dans la formation que vous proposez et les points qui vous semblent plus faibles ?

Le point fort, c'est de pouvoir maintenir cette formation sur une année pleine. On appelle ça une pratique d'alternance – dans un beau document du ministère, je dois être dans une formation A1. C'est quand même une alternance avec une année pleine, et une autre année où les gens sont en responsabilité avec des retours ici. Je crois qu'il faut absolument maintenir cette année pleine alors que les E maintenant sont sur deux années. C'est quelque chose d'invisageable pour les rééducateurs parce qu'il faut prendre du recul par rapport à la pratique de la classe et il y a une formation personnelle

qui est importante pour la formation des rééducateurs. Je crois beaucoup à l'alternance mais dans une année pleine au centre de formation qui prenne en compte la pratique, la théorie et la formation personnelle. Je vais voir les stagiaires deux fois chacun le lundi. J'ai comme ça un lien avec les rééducateurs qui les accueillent – c'est important d'avoir ce lien avec le terrain, maintenant j'ai visité les dix stagiaires et leurs maîtres d'accueil - et je peux faire des ponts ici entre les enfants qu'ils suivent et ce que j'apporte de la pratique rééducative. Je crois que c'est intéressant et le mardi après-midi je suis avec eux dans une école près de l'IUFM où là on a une pratique de groupe. Le lundi, ils mènent une rééducation individuelle avec le rééducateur référent et le mardi on travaille dans une pratique de groupe. Un groupe travaille en maternelle et un groupe travaille en primaire. Je suis avec eux.

Le groupe dont vous parlez, s'agit-il d'enfants ou d'adultes ?

Il y a plusieurs rééducateurs : ils sont deux à prendre en charge un petit groupe d'enfants et les autres sont en situation d'observateurs, ce qui permet de voir ce que peut être une pratique de groupe en observant un groupe. C'est une position rêvée sauf s'ils sont en situation de co-animation mais ça permet de mesurer les interactions entre enfants et comment le groupe est aussi une médiation pour aider les enfants en difficulté. J'essaie de mettre l'accent là-dessus parce que je n'oublie pas que dans le texte de référence d'avril 90 il est dit que le rééducateur aide en individuel ou en petit groupe. Donc j'insiste sur ce lien entre la pratique et la théorie. Et puis il y a une formation personnelle qui est menée avec Monsieur Collomb, psychanalyste, qui met les stagiaires en situation et qui leur fait prendre du recul par rapport à ça, il y a un groupe d'analyse de la pratique avec Evelyne Brochier et puis cette année j'ai introduit différents artistes qui viennent faire pratiquer les rééducateurs dans différentes médiations. Donc on aura cette année la marionnette, le théâtre, la peinture où les rééducateurs en formation sont en situation de créer pour après pouvoir créer avec l'enfant pour l'enfant et comprendre ce qui se passe quand un enfant est en situation de créativité. Je crois qu'il faut que le rééducateur en formation se confronte à des techniques de création pour voir et éprouver lui-même... Ils souhaitent faire de la terre, je repense à ça, la terre, le modelage mais pour l'instant je n'ai trouvé personne... Et puis cette année aussi, j'ai réussi à travailler avec une psychologue, Pauline Henry. Elle fait les cours de psychologie, moi j'interviens pour tout ce qui est pratique du rééducateur. On a déjà eu deux interventions communes, sur calendrier, à la demande des stagiaires : ils nous présentent des situations, je réagis en tant que rééducatrice et Pauline Henry en tant que psychologue. Je pense que c'est une façon réelle de montrer ce que l'éclairage psychologique peut apporter au rééducateur. L'alternance pour moi, c'est imbriquer tout ça... ça se met en place petit à petit et ce serait pour moi les points forts... et puis les points faibles c'est ma jeunesse dans ce centre de formation...

Vous avez évoqué en début d'entretien la formation au travail d'équipe. Pouvez-vous revenir sur ce point ?

Là, comment ça peut se matérialiser ? C'est un groupe de dix qui a chaque semaine un temps de régulation. C'est important qu'ils soient confrontés à cette situation entre eux, de pouvoir prendre leur formation en charge, qu'il y a des individualités mais qu'on poursuit un projet commun qui est d'être rééducateur à la fin de l'année. Donc il y a cette

dimension-là qui est déjà importante pour travailler en équipe. Et puis il y a le travail qu'on peut avoir ensemble le mardi, où on fonctionne comme un réseau. Par exemple demain, on a rendez-vous avec l'assistante sociale, la psychologue scolaire... et après on reprend ça ensemble. On est dans cette école, on rencontre les instituteurs, il y a un fonctionnement de réseau qui nous permet de prendre du recul par rapport à ça et de voir tous les travers possibles, toutes les difficultés d'un travail d'équipe.

Pouvez-vous présenter plus précisément ces travers, que vous rencontrez aujourd'hui ou ceux que vous avez rencontrés par le passé ?

D'abord, les individualités, c'est-à-dire que quand vous rencontrez un instituteur qui signale parce qu'il faut signaler mais qui ne croit pas beaucoup à l'aide que vous pouvez apporter, il y a l'instituteur qui est dans la toute puissance et qui vous met au défi de rater ce que lui aussi n'a pas réussi, il y a l'instituteur fuyant, il y a celui qui ne signale pas et qui pose problème parce que vous savez que dans cette classe il y a un enfant qui est en difficulté parce que vous l'avez suivi l'année d'avant, parce qu'en conseil de cycle il avait été dit que ce serait bien qu'une aide soit poursuivie et puis en début d'année l'instituteur n'a pas voulu que vous travailliez avec cet enfant... On pourrait imaginer que ce n'est pas grave, que les instituteurs qui ne veulent pas travailler avec nous, ils nous rencontrent pas donc ce n'est pas grave sauf si on sait qu'il y a un enfant qui est en grave difficulté dans cette classe...

Avez-vous des propositions à émettre pour remédier à cet état de fait ?

Les individualités sont toujours là... Vous n'allez pas envoyer les gens en psychothérapie... Il y a ça aussi, des gens qui ont des comptes à régler avec la psychologie, qui ont des difficultés personnelles et qui refusent d'en parler avec un enfant parce que ça les renvoie à quelque chose de trop personnel... C'est un cas de figure que j'avais oublié... Ce que j'aurais quand même à préconiser, c'est une information claire en début d'année de la part du réseau d'aide qui montre bien aux enseignants qu'on est là pour aider les élèves en difficulté et qu'on n'est pas là en censeur, en juge, en maître tout puissant qui arrive avec la cape de Zorro. Je crois qu'il faut que les réseaux soient humbles et ne se posent pas en super maître, en super pédago, bien poser la difficulté telle qu'elle est définie dans le texte d'avril 90, que certains enfants résistent aux aides qui peuvent être apportées dans la classe et qu'à ce moment-là on peut faire appel au réseau. Donc démythifier la toute puissance du réseau par une information claire parce que souvent tout de même on n'a pas fait cet effort...

Encore une question avec cinq mots... Quels sont les cinq termes qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Pour quelqu'un qui a toujours été dans l'enseignement spécialisé, vous vous rendez compte de ce que vous me demandez là ? (rires)... **ambition, projet, socialisation, sublimation, envie d'école.** Ambition, c'est lié au mot réussite, paradoxalement, je pense plus à l'ambition des parents parce que vous dites réussite à quelqu'un qui a toujours été dans l'enseignement spécialisé. Pour moi, il y a des parents qui n'ont pas réussi et qui mettent beaucoup d'ambition dans la réussite de leurs enfants et c'est parfois un moteur pour eux. Le mot ambition me renvoie à celle de certains parents qui avaient une attente très forte au niveau de la réussite pour leur ambition personnelle même s'ils ont un désir

de réussite pour l'enfant mais à travers celle-ci c'est une réussite des parents. Projet parce que pour moi un enfant qui est en réussite, c'est un enfant qui a pu se mettre en projet. Socialisation parce que c'est un enfant qui a compris qu'il était un parmi d'autres. Je n'ai pas dit scolarisation, j'ai dit socialisation puisqu'il ne peut réussir qu'avec les autres.

Sublimation ?

Sublimation parce qu'il a réussi à trouver dans le scolaire des moyens de s'affirmer par la réussite. Et envie d'école parce que c'est un petit clin d'œil au journal des rééducateurs et puis réussir c'est peut-être avoir envie d'école, j'aurais pu dire désir aussi... un enfant qui aime bien venir à l'école quoi...

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Pour moi, une école de la république laïque, égalitaire se doit d'apporter des aides aux enfants qui rencontrent des difficultés. Pour moi, c'est un projet ambitieux de l'Education nationale. Pour ça, il faut des professionnels. Si l'aide pédagogique pouvait apporter à tous l'aide nécessaire ça se saurait depuis le temps qu'il y a des pédagogues qui réfléchissent en France, justement c'est bien parce qu'il y a eu au niveau des Sciences humaines, des Sciences de l'Education, tout un mouvement qui a fait que nous on a eu notre place à l'Ecole. Je crois qu'il ne faut pas revenir en arrière, qu'il faut bâtir l'école du XXIème siècle sur les bases de l'Ecole actuelle. Je ne dis pas que notre 2cole n'est pas perfectible mais je crois qu'il ne faut pas dire qu'on va tout effacer et puis bâtir l'école du XXIème siècle avec des aides éducateurs en balayant toutes les aides spécialisées qui peuvent être apportées.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Les réseaux ont l'avenir devant eux puisque je fais un bilan assez pessimiste de leur non mise en place. Comme je suis très optimiste, je vous dis qu'ils ont leur avenir devant eux parce qu'on va... il y aura une volonté forte pour que l'Ecole enfin puisse être son propre recours pour les élèves en difficulté – je cite la chartre du XXIème siècle – nous avons besoin à l'école de réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Je vois un avenir rose, socialiste, certain pour les RASED.

Avez-vous d'autres remarques à formuler concernant les aides spécialisées à l'école ?

... Il y a les aides spécialisées et puis il y a les professionnels qui sont formés pour ces aides spécialisées et qui ont une écoute spécifique de l'enfant à l'école. Donc, je voudrais en guise de conclusion différencier les actions d'aides spécialisées et puis les actions de prévention que peuvent apporter ces professionnels qui, justement, par leur connaissance de l'enfant à travers ces aides spécialisées apportent un autre regard à l'école et je crois que c'est une richesse dont on ne saura pas se passer...

Une dernière question facultative... En quoi la fonction de formateur est-elle importante pour vous aujourd'hui ?

Elle n'est pas facultative, je vais y répondre... (...) Je ne remettais pas du tout en question ma place dans ce réseau. Et puis la formation des rééducateurs est devenue galère avec une mise en place de l'alternance, avec des menaces, avec des inspecteurs

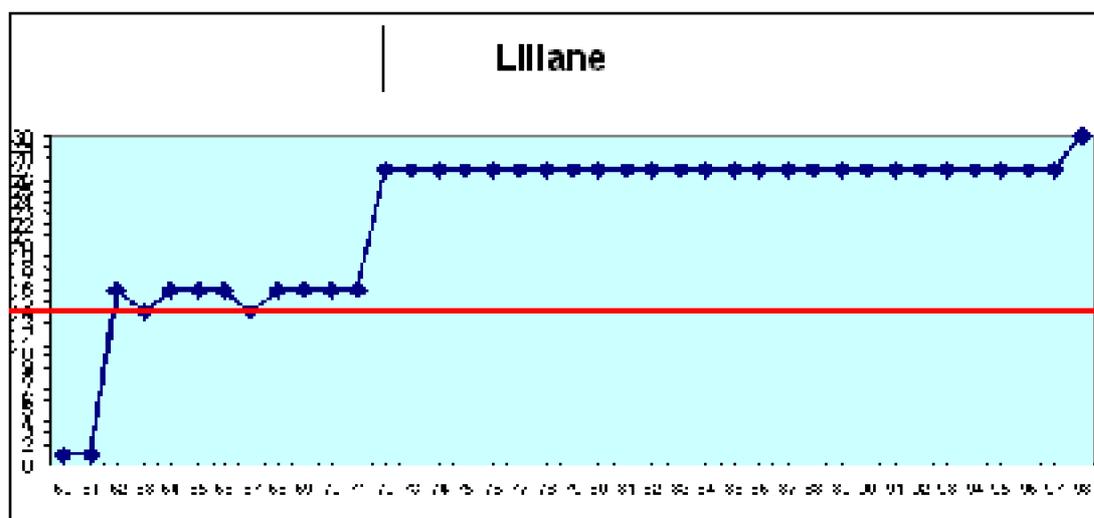
d'Académie qui n'envoient plus personne en stage... donc je me suis dit qu'il y avait aussi quelque chose à défendre là donc c'est peut-être mon esprit militant qui m'a fait venir là mais c'est aussi le côté recherche qui m'intéresse – vous savez que j'ai un DESS de psychologie de l'enfant et de l'adolescent (...) -. Un centre de formation est un lieu de recherche important pour ce travail de rééducateur et puis je me suis rendue compte que le lundi et le mardi en étant sur le terrain avec le stagiaire, je ne perdais pas le contact avec l'école et que c'était important aussi. S'il n'y avait pas ce versant-là, je n'envisagerais pas de rester très longtemps alors que là, tant qu'on ne me met pas à la porte et tant qu'on n'a pas supprimé les rééducateurs, je ne mets pas en cause le choix que j'ai fait...

Entretien E24 Liliane

Age : 56 ans

Profession : Maître formateur en Centre de Formation (Unité de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) pour l'option G

Diplômes : CAP d'instituteur, CAEI Option DI, Attestation de stage RPM



Liliane : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle de rééducation dans une école élémentaire

Durée : 2 heures

Il y avait deux voies pour les rééducateurs, l'une qui était de préparer directement une option du CAEI et l'autre - dans quelques centres Lyon, Beaumont et Caen – qui était de former des RPP sur le mode des RPM c'est à dire en reconversion. Les petits centres Grenoble etc... formaient les RPP voie directe, là c'était plutôt des maîtres de soutien alors qu'on essayait, au moins dans les centres RPP reconversion, de se dire "il y a un point commun entre PM et PP qui est la rééducation". Mais ça ne donnait pas lieu à un enseignement commun. Ici, les RPP voie directe et reconversion étaient dans la même

option autrement dit ils étaient ensemble en stage, ils suivaient la même formation. On ne distinguait pas les voies directes des reconversions. Ils avaient tous une attestation de stage et un mémoire à présenter l'année suivante. (...) Quand on a inventé ces RPP, c'était pour rivaliser avec les orthophonistes Santé. La base de l'histoire, c'est quand la droite est au pouvoir, c'est plutôt les médecins qui gouvernent et quand c'est la gauche qui est au pouvoir, c'est plutôt des gens du milieu enseignant. Quand on se bagarre à propos des enfants en difficulté – malades, handicapés, tous les enfants en difficulté – à ce moment-là la droite soutient plutôt les professions paramédicales orthophonistes, psychomotriciens Santé etc... et puis quand la gauche est au pouvoir, l'école peut s'occuper de ces enfants en difficulté, les intégrer... C'était pour rivaliser dans ces années 60, sûr, avec les orthophonistes... d'ailleurs les formateurs étaient souvent des instituteurs qui avaient fait une formation d'orthophoniste (...) - Les premiers RPP étaient des gens qui parallèlement faisaient ou avaient fait des études d'orthophonie... comme les premiers RPM dans les années 72 étaient toujours en survêtement, ils auraient voulu être kiné ou prof de gym mais ils n'avaient pas pu et ils étaient restés... c'était une manière de rentrer dans le paramédical sans... C'était ça la position des gens au début...

Mais si on compare avec les professions de Santé, les psychomotriciens existaient-ils déjà à cette époque ?

Il y avait des formations privées, des écoles privées de psychomotricité, de psychorythmie qui existaient déjà depuis longtemps, on va dire après guerre... Là c'était des médecins, on utilisait beaucoup la musique. Il y avait plusieurs écoles en France, à Lyon, à Paris à la Salpêtrière. Ils formaient des gens qui n'avaient pas de statut. Le diplôme de psychomotricien Santé n'existait pas mais la notion... Avant qu'on parle de RPM, je pense qu'il a fallu d'abord définir ce qu'était la psychomotricité par rapport à des gens qui le revendiquait et qui s'occupaient du corps. Les premiers théoriciens étaient des profs de gym qui voulaient intégrer ça dans leur formation – Le Boulch, Vayer... – Il y avait les kinésithérapeutes qui voulaient que ce soit une spécificité dans leur formation préparée lors d'une troisième année... Et il y avait des gens de l'Education Nationale et des gens de la Santé qui disaient : "Ce n'est pas de la gym, on ne s'occupe pas du corps matériel, du fonctionnel. Il y a une spécificité..." Mais il fallait la démontrer. (...) C'est comme pour les G : on est sorti du modèle médical "on est sur le symptôme"... et où on a inventé cette nouvelle race de rééducateur qui prend l'enfant dans sa globalité avec des médiations qu'on choisit en fonction du problème de l'enfant, ça a été une grande trouvaille sauf qu'ils ne l'ont pas fait exprès... C'était plutôt... parce que justement à cette période-là c'était toujours la bagarre... Les gens de la Santé revendiquaient leur entrée à l'école parce que c'était là qu'il y avait des enfants et c'est là qu'il y avait du travail. Les orthophonistes sont remboursés par la Sécu mais les psychomotriciens non... Ils sont obligés de trouver du travail dans une fourchette énorme depuis la crèche jusqu'à la gériatrie. Ils auraient été contents de trouver une place à l'école. Donc c'était : "Non, on ne peut pas faire du médical ou du paramédical à l'école, on ne peut pas former de rééducateurs... Ah si ! On peut s'occuper des enfants en difficulté à l'intérieur de l'école"... Jusqu'au moment où des gens à l'Inspection Générale, pratiquant la langue de bois, ne pouvaient plus, ne voulaient plus défendre la rééducation à l'école et on allait être poursuivi pour exercice illégal de la médecine... ça a été la bagarre... ça a été l'occasion

de dire "on sort du modèle médical, on invente quelque chose de nouveau", ce qui à mon avis a été intéressant.

Et par rapport aux psychomotriciens (me coupe)

Oui, alors ces gens-là sortaient – il y avait des écoles à Genève, ça se développait aussi au Canada - et puis ils voulaient définir leur spécificité et ça se faisait en même temps que nous. La RPM s'élaborait petit à petit, parallèlement les gens de la Santé voulaient définir une spécificité... L'Education Nationale a beaucoup participé à leur élaboration – Beauvais, Monique Vial, etc... – C'était un service qui se rendait : nous on allait en stage chez Bergès, chez Diatkine, Ajuieraguerra et donc ils nous aidaient et renvoyaient dans leur milieu. Je suis sûre que l'Education Nationale a beaucoup aidé les psychomotriciens de l'époque pour avoir une spécificité et donc c'est en 1974 qu'il y a eu un diplôme de psychomotricien Santé. Il s'est développé dans chaque académie un centre de formation. Il y a eu pléthore de formations avec des nombres astronomiques : 2000 à la Salpêtrière... Avant quand ils sortaient, ils n'avaient pas de diplôme, dans le meilleur des cas ils étaient en IMP etc et considérés comme de kiné au niveau salaire. Mais ailleurs ils pouvaient être assimilés aux aides soignantes. Ils n'avaient pas de diplôme donc on les employait n'importe comment, sans salaire bien défini, sans convention...

Et quelles ont été les conséquences de la loi Barzac pour les psychomotriciens ?

Je ne sais pas, je n'ai plus suivi ce qui s'est fait ensuite... Ce que j'ai beaucoup vécu c'est qu'en même temps on était en rivalité et en même temps on se serrait les coudes parce qu'on avait le même intérêt, essayer de définir ce que c'est que la psychomotricité... Là on se fréquentait, au début on était démuné, on allait voir des gens de la Santé et on collaborait. Je voyais mieux comment ça se passait maintenant je ne sais plus... Avant qu'il y ait un diplôme, ils avaient du mal à trouver du travail. (...) Quand il y a eu le texte en 74, il y a eu un diplôme universitaire et ils ont formé un nombre astronomique de gens qui n'ont bien sûr pas trouvé de travail parce que le problème c'est qu'ils n'étaient pas remboursés par la sécurité sociale. Leur lieu de travail ne pouvait être qu'en institution – IMP, IME, hôpital de jour, hôpital... – mais travailler en libéral, il fallait vraiment s'installer dans des quartiers très huppés. Il y en avait un de temps en temps... et ils ont formé beaucoup de chômeurs jusqu'au jour où ils s'en sont rendus compte... Les nôtres se plaignaient parce qu'ils n'avaient pas de locaux mais ils étaient dans des conditions extraordinaires par rapport à ces gens qui faisaient 2 h à Valence, une autre heure à Montélimar, une autre à... j'exagère un peu mais il fallait vraiment qu'ils aillent dans des lieux différents pour trouver un capital de temps correct dans des conditions matérielles qui n'étaient pas marrantes...

Est-ce qu'on peut faire des parallèles entre la différenciation RPP/RPM et E/G ?

Bon, il y avait ça, ces RPM qui ont toujours été en reconversion et chez les RPP, des gens voie directe qui tendaient plus vers des maîtres de soutien, plutôt à tendance E et puis des reconversions qui tendaient vers une rééducation de type RPM. Il faut avouer, en tout cas pour ce que j'ai vécu, c'était deux formations très... L'une était très instrumentale, très orthophoniste et puis une autre conception de l'être humain, une autre approche avec les RPM. C'était très clivé. Au début de G, on demandait aux stagiaires : "et si c'était

encore RPP/RPM qu'est-ce que vous auriez choisi ?"et c'est vrai que les RPP et les RPM ce n'était pas les mêmes personnes. Les RPM, c'était des gens qui étaient arrivés dans l'Education Nationale pas toujours par choix – parce que les parents étaient eux-mêmes dans l'enseignement, soit parce qu'ils étaient issus d'un milieu où ils ne pouvaient pas se payer d'études soit que dans leur département il n'y avait que ça pour s'en sortir un petit peu et puis très vite l'école ne leur a pas plu. Ils s'y sont trouvés mal et ils sont restés dans l'Education Nationale parce qu'ils ne voulaient pas en perdre les bénéfices ou qu'ils ne voulaient pas trahir complètement – je ne sais pas, il faut voir chaque cas séparément - et puis c'était une manière de rester dans l'Education Nationale mais en ne faisant plus d'enseignement du tout. C'est peut-être ce qui a été un moment donné difficile à gérer parce que c'était des gens très critiques par rapport à l'école, ce qui faisait qu'ils n'aidaient sûrement pas les enfants à y entrer de nouveau... Mais ils réglait leurs propres comptes... Puis en 84, il y a eu une réforme du CAEI. L'idée c'est qu'il y avait des fonctions particulières. Ce n'est plus DI qui recouvrait la SES, les débiles, les IMP, les perf, les classes thérapeutiques... Là ils on mis les lettres A, B, C D, E, F, G, en caractérisant bien les formations en fonction du lieu où les gens allaient travailler. Je pense que là on était sorti de la définition de RPP c'est-à-dire de la psychopédagogie et qu'on s'attaquait à "qu'est-ce que c'est vraiment que la rééducation psychomotrice". Ce qui était commun, c'était la rééducation. On s'est dit : "Il faut faire une formation partiellement identique et on a demandé à ce qu'il y ait un tronc commun. Ça a été le fiasco le plus complet. Ça a toujours été très difficile de mettre ces RPP et ces RPM ensemble.

Cette difficulté venait-elle du public ou des formateurs ?

Sûrement des deux... Sûrement des formateurs parce qu'à mon avis il y avait une conception de l'enfant qui était fondamentalement différente.

Pouvez-vous parler davantage de ces différentes conceptions ?

Je pense qu'on était sorti du mécanisme, du corps comme objet mécanique. Le corps est passé du début du siècle jusqu'après la guerre comme "il faut former des gens bien portants, bien baraqués pour aller à la guerre et pour gagner la guerre... ça a été l'objectif de la première moitié du siècle. Une fois qu'on a été débarrassé de la guerre et qu'on a vu les dégâts que ça a fait sur les corps aussi, et parallèlement aux progrès de la médecine, on est passé du corps mécanique au corps chair, du corps fonctionnel au corps conscient. Il faut prendre conscience de son corps pour être mieux dans sa peau. Ça, c'était dans les années 60-74... Pendant toute cette période-là, il y avait une nouvelle conception du corps, un outil pas uniquement de chair et d'os, qui joue un rôle dans la personnalité, un lien entre le corps et l'esprit.

Pouvez-vous citer des auteurs qui ont conceptualisé ces notions ?

Il y a les philosophes avec la phénoménologie, il y a les médecins Diatkine, Bergès, Ajiueragera, il y a eu Wallon, les éthologues, c'était un peu plus tard, peut-être celui qui a écrit le singe nu... et puis tous les médecins qui ont travaillé sur les liens entre hémisphère droit et hémisphère gauche, les compensations après accident...

Est-ce qu'on peut dire que les RPP restaient sur une conception mécanique ou fonctionnelle et que les RPM (me coupe)

Oui, c'était la tête et les jambes. On nous le disait : les RPP c'était la tête et les RPM c'était les jambes... Il a fallu se battre contre... Les premiers thérapeutes en psychomotricité c'était ça : on fait travailler le corps, mais on ne pense pas et très vite ils ont vu les dégâts produits... on était bien ensemble. Il faut voir qu'avec 68, c'était tout un mouvement et puis toutes les thérapies corporelles qui venaient de Californie avec le cri primal, la gestalt et qui ont lancé les thérapies corporelles... Il ne fallait plus parler, le corps parlait...mais ils ont vu très vite que ce langage était très réduit...Les gens se sont mis à faire parler le corps et à parler à partir de leur ressenti... ne pas rester au nourrisson qui ressent des trucs et qui est incapable d'en faire quelque chose – On mettait Moustaki, on se balançait, on était bien ensemble... ça va avec la politique, le social, les idées du moment... Là on était dans la mécanique, le corps était une machine... D'ailleurs la machine avait comme modèle le corps humain, était référencée au corps. Donc il y a eu le corps conscient. Et les auteurs en travaillant, se sont dit : "il y a autre chose qui joue" et est apparu le corps relation. On rentre en relation avec son corps. Du corps relation on est passé au corps information, qui donne de l'information à l'autre et maintenant on en est au corps communication dans un sens plus large... avec la systémique, l'école de Palo Alto, les éthologues comme Montagner... Les orthophonistes existaient depuis un certain temps, ils avaient une référence et nous en peu de temps, dans l'action, il a fallu définir la psychomotricité puis la rééducation psychomotrice, il y a eu aussi la pénétration des théories psychanalytiques dans le milieu enseignant après 74... Ce sont eux qui ont montré que l'on disait des choses avec notre corps... En très peu de temps, on est obligé de tout inventer. C'est là où ça a été créatif, il fallait faire sa place. Les orthophonistes eux par contre avaient des modèles et c'est peut-être ça qui les a un peu freiné (...) Le clivage avec eux a toujours existé. C'était même la guerre ouverte. Je crois que derrière nos techniques, il y avait une conception de l'homme et une conception de l'enfant qui m'apparaissait différente. C'était la pleine période directivité, non-directivité – Lobrot du centre de Beaumont par exemple écrivait beaucoup sur la non-directivité -... ces notions jouaient par derrière... il y avait ces gens qui travaillaient sur le symptôme et nous qui... il faut aller au-delà, c'est quand même la psychanalyse qui nous a aidés à comprendre ça.

Les courants psychanalytiques ont-ils pénétré à égalité RPP et RPM ?

Non, au centre, il y avait une personne orthophoniste et formatrice RPP totalement réfractaire. Je ne juge pas. C'était une réalité. Je ne peux pas parler d'autres formations mais celle que j'ai connue, ce n'était pas de la bagarre parce qu'on se respectait... et puis finalement au sein d'une école ce n'était pas si mal que ça... Ils savaient bien que si c'était plutôt un problème scolaire de langage de lecture, d'orthographe il était bon pour le RPP et si c'était un problème de comportement c'était pour le RPM. Il n'y avait pas de travail sur l'indication, sur l'analyse de la demande. Elle était faite avant : on envoyait en RPP ou en RPM. Là où on a été plus en rivalité c'était dans les GAPP. La plupart du temps il y avait alliance entre psychologue et RPP - qui ne le mettait pas en danger - et bagarre entre RPM et psychologue.

Et comment pouvez-vous l'expliquer ?

Cette rivalité existe toujours. J'ai plusieurs collègues qui étaient très critiques sur la formation des RPM ou des rééducateurs encore maintenant et pour qui c'est la bagarre. Quand vous lisez les textes, les objectifs des rééducateurs et ceux des psychologues sont

absolument les mêmes : restaurer l'estime de soi, le désir d'apprendre. Si on ne travaille pas en équipe pour définir qui fait quoi, on peut être des rivaux peut-être parce que les psycho revendiquent une certaine connaissance, une certaine formation... ceux qui viennent en stage ici ont tous un DESS... c'est vrai qu'il y a une escalade. Ceux qui ont une grille psychologique pour comprendre un certain nombre de phénomènes... ce n'est pas toujours facile. C'est comme chez nous, dans les rééducateurs, il y a les anciens RPP qui sont G et qui n'ont pas bougé et qui sont toujours dans le soutien scolaire tout comme certains psychologues sont incompetents par rapport à la formation actuelle de rééducateur, qui n'aident pas du tout les rééducateurs dans leur travail parce qu'ils n'ont pas évolué dans leurs pratiques, ils sont toujours à faire la NEMI ou la WISC sans analyse.(...) En 84, il y a eu une formation commune entre RPP et RPM, qui revendiquait quelque chose autour de la rééducation, jusqu'en 88 où il y a eu le premier examen G alors qu'on n'avait pas encore formé les gens. Là, ça a été l'affolement chez les RPP, RPM avec en 88 un premier examen sur le jeu. Il y a des gens qui l'ont passé en candidat libre... Il a fallu attendre le texte de 90 où on a dit que les anciens RPP, RPM étaient assimilés G. Donc en 88 il y a des RPM qui sont venus le passer parce qu'ils se sont dit que les G allaient leur passer devant... ça a été l'affolement...

Pouvez-vous établir des parallèles entre la différenciation RPP/RPM et E/G ?

A mon avis, un certain nombre de RPP, qu'ils soient voie directe ou reconversion, faisaient un travail de maître E actuellement tel que je l'imagine. Le maître E par contre peut être ancien DI – en SES, en classe de perf, en IMP ou en classe d'adaptation - et sur le terrain, ça peut être tout et n'importe quoi. Ça a toujours été comme ça, comme les CLIS maintenant, à un moment donné ça a été les IMP ou les classes de perf qui ont été fourre-tout, maintenant il n'y a plus de classe de perf donc c'est les CLIS... Les maîtres E, soit ils sont issus des anciens DI et ceux qui ont changé souffrent toujours parce qu'il n'y a eu aucune formation complémentaire, soit ils sont RPP option CAEI, les RPP reconversion, eux ils sont G et dans certains centres ils peuvent aussi être D... parce que la différence entre la formation D et E n'est pas encore claire dans tous les centres... On est encore parfois sur l'ancien modèle quand tu es E, tu peux être sur une classe d'adaptation ou une classe de perfectionnement... ça demande à être éclairci. Certains centres forment les E soit à la CLIS soit au regroupement d'adaptation, ce qui est impossible.

Quels sont les cinq mots ou expressions qu'évoque pour vous le sigle RASED, en dehors de la signification stricte des lettres ?

Dispositif original, réseau, complémentarité, remise en question, regards différents.

Pouvez-vous préciser le choix de ces termes ?

Dispositif original parce que les réseaux n'ont pas d'équivalent dans d'autres pays. C'est une réponse aux difficultés des élèves qui met en synergie les savoir-faire de plusieurs professions : enseignants, rééducateurs, maîtres E, psychologues, plus tous ceux qui gravitent autour de l'école à cause de l'échec scolaire comme les professions paramédicales etc... L'organisation en **réseau** s'appuie sur la **complémentarité** de chacun. Elle favorise la **remise en question** du système par le croisement de **regards différents**.

Que vous évoque l'expression de maître G, en cinq mots ou expressions ?

Rééducateur, école, prévention, intégration, éthique.

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes-là ?

Rééducateur parce que maître G... G, c'est une lettre de l'alphabet qui correspond à une option d'un examen qu'il a fallu nommer mais ça ne correspond à rien, ça ne recouvre rien. C'est une option du CAPSAIS mais ça s'arrête là. Je vais dans la rue et je dis "je suis maître G", je ne peux pas être reconnue. Si je dis rééducateur, ça va être plus précis bien que ce soit difficile à comprendre. **Ecole**, parce que le maître G ne doit pas oublier qu'il travaille dans l'école. **Prévention**, parce que prévention, intégration, ce sont les finalités de l'école auxquelles collaborent tous les instituteurs dont le rééducateur.

Vous avez dit aussi éthique...

Ethique parce que j'y tiens beaucoup. A mon avis pour travailler en bonne intelligence dans cette école en étant différent, il faut qu'on se mette d'accord sur le fondement : "Est-ce que l'école peut jouer un rôle dans l'aide aux enfants en difficulté?" Elle semble avoir répondu oui puisque les textes disent qu'il faut aider tous les enfants à tirer le meilleur profit de l'école. Donc il y a une réponse positive, on ne peut pas la lire en négatif, elle est écrite en noir sur blanc et puis la question se pose de " Que fait-on pour répondre à cette question ?" Que fait réellement l'institution, qu'est-ce qu'elle montre ? Elle dit : "C'est à nous de nous occuper des enfants en difficulté, c'est de notre devoir..." Alors que met-elle à disposition pour le faire ? On pourrait répondre : "les rééducateurs" et la boucle est bouclée. Mais est-ce que dans la réalité notre premier travail ne serait pas de se mettre d'accord là-dessus ? Est-ce qu'on est bien d'accord, quand un enseignant nous signale un enfant, est-ce bien parce qu'il veut collaborer avec nous ? Dit-il "oui, c'est à l'école de s'occuper de ces enfants" ou cherche-t-il à l'évacuer et ne plus s'en occuper ? Tant qu'on ne s'en pas mis d'accord là-dessus... C'est de l'utopie que de vouloir cet accord, mais c'est aussi notre plus gros travail, c'est le problème de fond. Maître G, j'aurais dû commencer par éthique...

Pouvez-vous présenter les caractéristiques, les traits saillants du métier de rééducateur ?

Dans ce qu'il fait, dans ses actes ?

Oui...

Il y a un gros travail au niveau de l'institution, un gros travail aussi avec les autres partenaires. Si on veut changer les choses, ce n'est pas seulement avec une séance par semaine... il y a tout un travail autour de la rééducation, avec les différents partenaires, la participation à une réflexion sur l'école. Il y a un travail à l'intérieur de l'institution mais ça ne suffit pas... On ne peut pas porter tous les péchés du monde, il faut que les autres y mettent du leur, il faut qu'on collabore tous, milieu enseignant, milieu médical, parents. Il me semble que la rééducation c'est un prétexte non... parce qu'on fait aussi du travail mais je crois que... agir avec et sur ce qu'il y a autour ça paie plus... au niveau de l'efficacité, quand on peut le faire.

Quels sont les référents théoriques actuels pour les G ?

Dans les années 70, si on ne parlait pas de Bettelheim Piaget et Wallon, on était des pauvres types (rires)... Après il y a eu d'autres référents. Il me semble que depuis quelques années d'ailleurs, il me semble qu'on n'a pas trouvé mieux que Winnicott... C'est un référent théorique intéressant. D'abord parce qu'il a des concepts qu'on peut réinvestir dans la rééducation en particulier la notion d'espace transitionnel dans la mesure où cet espace existe, il n'est ni dedans ni dehors, il appartient aux deux. C'est cette position qui est inconfortable pour les rééducateurs mais qui est aussi intéressante. Je trouve que les concepts développés par Winnicott sont très très intéressants (...) ça me paraît un référent de base. Les référents qui nous aident aussi beaucoup ce sont les théories sur la communication, l'école de Palo Alto, la systémie... dans l'idée de "Comment peut-on faire changer les choses ?" En France, pour comprendre les choses, on allait toujours vers une simplification de l'objet. Or pour moi, simplifier l'objet d'observation ne conduit ni vers la vérité ni vers une meilleure compréhension du problème... Ce serait penser que les choses sont simples. L'idée de la systémique c'est de dire que les choses sont complexes, que l'enfant n'appartient pas à un seul contexte qui serait l'école, mais que quand il vient à l'école, il vient avec un bout de son histoire personnelle, de ce qui s'est passé dans sa famille, donc ce n'est pas simple. Ce qui est intéressant, ce n'est pas d'étudier les éléments pour eux-mêmes, même si à un moment donné on peut le faire, mais bien de les étudier dans leurs interactions... Il y a aussi les théoriciens de la rééducation mais on est pauvres. On est très pauvres... Il reste de la Monneraye, d'autres que j'ai parcourus mais ce ne sont pas des livres de référence... Dans les praticiens de la rééducation, si il y a les colloques de la FNAREN... Mais en fait, on ne peut pas dire que de la Monneraye ce soit un praticien puisqu'en fait ce n'est pas un rééducateur. Un ouvrage écrit par un rééducateur, je n'en connais pas...

Intervenir en réseau d'aides spécialisées de Guy Hervé ?

Oui, hm, hm... Ah oui, ce que j'aime dans Winnicott, c'est qu'au départ, il n'était pas psychanalyste. C'est aussi dans ma démarche. Ce que j'apprécie chez lui, c'est qu'il n'avait pas d'a priori théorique. C'est dans sa pratique de pédiatre qu'il a développé un certain nombre d'observations qui l'ont amené à théoriser des choses et à s'interroger. J'aime bien ce côté pratique chez lui.

Connaissez-vous les référents théoriques d'autres centres ?

Plus bien maintenant.

Avez-vous des liens entre centres ?

Non.

Aucun ?

Non.

Strictement aucun ?

Non. On a eu des journées communes jusqu'aux alentours des années 1988. Entre 70 et maintenant on était dans ce qu'on appelait "la crise", qui dure d'ailleurs et dont on n'arrive pas à se sortir. Si une crise économique, d'après ce qu'on dit, dure environ trente ans... On a eu effectivement une période où on avait des journées de rencontre annuelle une voire deux fois par an. On se retrouvait à Beaumont et on travaillait ensemble. A

cause de la crise, ce sont les directeurs d'étude qui seuls ont été invités à partir de 87-88. Parfois ça tombait bien parce qu'il y avait des directeurs de centre qui réfléchissaient sur la rééducation comme Guillarmé à Auteuil, Darrault à Tours, Teil à Toulouse mais il y avait aussi des gens qui n'avaient aucun intérêt pour la rééducation. Ceux-là je ne sais pas de quoi ils parlaient parce qu'ils ne venaient pas nous voir travailler... je ne sais comment par exemple comment ils pouvaient parler de la formation des rééducateurs autrement qu'en abordant des choses extérieures...

Maintenant, si je dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

C'est... c'est... **aide pédagogique, école...** je **connais mal...** Dans ce que j'en imagine?

Oui...

Difficile. A mon avis c'est plus compliqué que rééducateur. Je n'y crois pas bien, c'est **bâtard...**

On peut s'arrêter là...

Non, non, mais je... **groupe**, il me semble qu'il y a une dynamique du groupe qui peut être très importante.

Pouvez-vous expliquer davantage chaque terme ?

Aide pédagogique parce que ça centre bien sur l'objet de leur intervention. Ils sont bien centrés sur l'apprentissage. Ecole parce qu'il serait dommage qu'ils se fichent complètement de ce qui se fait à l'école (rires). Pour parler des psychologues, ces dernières années on a fait des réunions entre rééducateurs, maître E et psychologues, il y a des psychologues qui osaient dire qu'ils n'étaient pas dans l'école... Je ne pense pas quand même que ça puisse arriver aux maîtres E... Difficile parce qu'à mon avis ou bien, si c'est centré sur l'apprentissage, il faudrait que les maîtres généralistes s'arrangent pour mieux apprendre, mieux faire passer leurs contenus... c'est leur objet à eux, l'apprentissage. Et si jamais ça bloque énormément, si ça fait obstacle, à mon avis ce n'est pas un problème d'aide pédagogique... Il y en a qui le font, ça doit marcher donc j'ai tort. Mais je ne sais pas quand je vois les enfants en échec à l'école actuellement, je me dis très souvent que ce n'est pas lié... il doit y avoir des cas comme ça mais ils doivent être rares... C'est comme la rééducation de l'écriture, quand on allait au pavillon U pour voir l'enseignement donné aux orthophonistes, ils "détectaient", ils faisaient des tests massifs et ils disaient "il y a 25 % d'enfants dysgraphiques"... Pourtant on s'occupait de l'écriture en RPM, je n'ai jamais vu d'enfants dysgraphiques... Il doit y en avoir mais ils sont excessivement rares... Si, les enfants qui ont de vrais troubles de l'apprentissage, on doit en rencontrer mais ça ne peut certainement même pas se traiter à l'école... ou ça ne se guérit pas... Il y a une lésion... (histoire d'une personne dyslexique considérée comme handicapée en France, qui a réussi aux Etats-Unis comme responsable des effets spéciaux de tous les grands films...) A mon avis, ou c'est parce qu'on ne s'occupe pas de ces enfants correctement, peut-être qu'il faut des E mais je n'aimerais pas faire ça... La position est très difficile à tenir.

Quand vous dites "on ne s'occupe pas assez d'eux", le "on" représente-t-il les maîtres généralistes ?

Oui. Les maîtres qui abandonnent ou qui se disent parce qu'il y a quelqu'un, "je vais lui refiler", ça encourage à se défiler... "Il est noir, il est sale, il a une mère qui fait le trottoir"... tous ces trucs qui justifient le rejet et qu'on fait payer aux gamins, parce que c'est tous les jours qu'on voit ça...

Pouvez-vous définir les caractéristiques actuelles de la fonction E ?

Eh bien, c'est une position délicate pour ne pas être en rivalité avec le maître de la classe par rapport à l'enfant. Est-ce que je vais être celui qui va savoir faire avec toi ? ça porte sur le même objet, voilà. On est sur le même objet qui est l'objet scolaire. Tout dépend où on en est de son développement psychologique, mais si on n'est pas rentré... on peut être des rivaux et du fait qu'on est des rivaux on peut mettre l'enfant en difficulté plus que l'aider, un peu comme les filles qui font un gamin, qui vont être rivales avec leur mère et pour ne pas recevoir leur agressivité vont leur refiler le gamin pour calmer le jeu... ça veut dire ou tu es en rivalité et tu peux mettre l'enfant en difficulté ou tu vas accepter tout pour ne pas être en rivalité "refais la leçon de lecture etc..." Donc se positionner c'est un premier travail qui doit être très délicat, très difficile à faire parce qu'on est sur le même objet. Après, les caractéristiques, c'est être centré... parce que malgré tout il faut qu'ils se positionnent vis à vis de nous donc la même chose, ils ne faut pas qu'on soit en rivalité, il faut qu'on soit complémentaire. S'ils sont sur l'objet scolaire, ça veut dire... En fait l'instituteur constate qu'il n'a pas su faire. A mon avis, vu le nombre, il ne se préoccupe pas de comment il constate l'échec ou l'erreur. Il a du mal à prendre le temps d'examiner comment il s'y est pris pour échouer ou pour réussir avec d'autres. Peut-être que dans une relation simplifiée, où tu n'es plus pris dans un grand groupe, où tu es dans de meilleures conditions - c'est là où je pense que ça peut-être intéressant – ce serait travailler avec l'enfant sur la compréhension de ce qui se passe pour lui lorsqu'il n'arrive pas à faire un exercice ou à comprendre la consigne. C'est prendre conscience des difficultés et donc trouver ensemble des solutions.

Quels sont les référents théoriques ?

Je n'en sais rien du tout. Dans ce que je suppose... On les entend beaucoup parler de remédiation cognitive, à mon avis il y a toutes les théories de l'apprentissage. Ils retournent bien vers Piaget, ou sur ce type d'approche. Mais je dois dire que je les connais mal.

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et le travail du maître E ?

Il est libéré du groupe. Il est soumis aux programmes mais un enfant ne peut pas être mauvais en tout. Il n'est donc pas obligé de tout aborder, il peut travailler spécifiquement sur quelque chose, en lecture... il aide là où est la difficulté... en la regardant autrement malgré tout. C'est... A mon avis quand tu es maître, tu es dans la position de demander à l'enfant de faire un certain nombre de choses, il y a une consigne – tu décides par exemple de faire une dictée prévue pour un certain nombre d'enfants – Ce qui me semble différent, c'est qu'on est bien sur l'élève qui apprend – là c'est pareil – sauf que quand il y a obstacle, du fait qu'on n'est pas dans le grand groupe et dans une position autre, on prend cette erreur ou cette difficulté autrement.

En quoi la différenciation E/G telle qu'elle existe aujourd'hui vous semble-t-elle

pertinente ?

Elle est pertinente en premier lieu parce que c'est toujours revendiqué et que ça me semble fondamental. Il y a eu une tendance générale dans l'Education Nationale, dans les syndicats qui nous gèrent d'une certaine façon et dans le fonctionnement d'une grosse institution, à savoir que tout ça fonctionne sur un mode psychotique.

Pouvez-vous expliquer ce mode de fonctionnement psychotique ?

Ah oui, tout le monde il est beau, il est gentil et tout le monde il est pareil. Et on ne gagne pas plus si on fait un stage... J'en discutais encore dernièrement avec les collègues, dans les premières années quand quelqu'un venait en stage, non seulement le stage n'était pas reconnu, il n'y avait pas de diplôme – juste une attestation de stage -, l'indemnité de logement était perdue et il fallait recommencer à zéro, travailler à 150 kms de chez soi comme quand on avait 20 ans... Quand on essayait de dire qu'il y avait peut-être des différences, une souplesse d'intervention... Non, tout de suite l'institution intervenait, il faut travailler sur les mêmes heures que les instituteurs, exactement, il ne faut pas faire de différence... Le côté psychotique, c'est tout le monde il est pareil et à l'intérieur de ça quand quelqu'un pense autrement il devient caractériel, risque l'exclusion ou de toute façon... L'idée c'est que quand on envoyait quelqu'un en stage, c'est que quelque part il n'avait plus sa place dans l'école "normale"... ça veut dire que tout le monde il est pareil. Or je ne suis pas la seule à penser que lorsqu'on veut progresser, ou s'entraider ce n'est pas en étant tous pareils qu'on peut y arriver... Si on est pareil, on va continuer à reproduire la même vie, les mêmes... Ce qui fait l'intérêt c'est l'altérité, c'est ce qui fait évoluer, c'est ce qui fait bouger. A mon avis, c'est une chance pour les enfants de trouver à l'école des gens qui pourraient poser sur eux un autre regard que celui qui était plus ou moins "Oh, on a déjà eu le frère". L'autre jour par exemple, une directrice d'école dit à une stagiaire "Mais pourquoi tu t'occupes de ce gamin ? On a déjà eu les frères, on ne peut rien faire". Des idées comme ça... Il me semble qu'à l'intérieur de ce système, on a produit, le système lui-même a produit quelque chose qui pourrait le faire bouger. Je crois qu'il le voulait puisque dans le texte de 76, il disait "transformer l'école dans son ensemble", rien que ça !... C'est dans cet enrichissement mutuel, dans les différents regard sur un enfant qu'on peut peut-être trouver qu'il est moins bête qu'on le pensait, qu'on peut trouver d'autres moyens par rapport à l'échec scolaire... ça ne veut pas dire qu'on réussira, ça veut dire qu'on peut essayer autre chose que ce qui a déjà échoué. On ne le voit plus actuellement mais dans les années 75-80 où j'avais en rééducation 80 % des enfants qui triplaient leur CP... Il y avait bien quelque chose – je ne veux pas dire que la rééducation résolvait tout surtout après trois CP – mais je me disais il est temps de regarder autrement, pas toujours avec les mêmes moyens, les problèmes de cet enfant.

Si on compare les fonctions E et G, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle dans le système éducatif ?

Ça je ne sais pas parce que je ne suis pas maître E. J'aurais tendance à te dire que c'est G, mais c'est vraiment (rires)... Par rapport à ce que je vous disais tout à l'heure, ou on part du principe que les instituteurs attendent des recettes et dans la mesure où le maître E est plus proche d'eux, ils vont mieux l'écouter et ils auront peut-être une aide par exemple au niveau de leur méthode de lecture et on va dire ça, ça fait bouger la pédagogie. Peut-être que ce ne sont pas les mêmes objets. Peut-être que le maître E est

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

plus en mesure de faire bouger les techniques, les méthodes parce qu'abord ils les connaissent sans doute mieux que nous et parce qu'ils sont plus proches ou alors complètement rejetés... Dans les enquêtes qu'on avait faites les instituteurs avaient toujours répondu "on ne veut pas vous voir travailler sur le même objet que nous". Je ne sais pas s'ils étaient sincères, mais soit ça marche, soit c'est le fiasco le plus complet. Dans le texte de 76 on nous demandait de travailler en rééducation et de changer l'école. Donc de travailler avec les instituteurs pour faire changer la pédagogie. On s'est cassé les dents là-dessus. Et puis à mon avis, il y a des gens payés pour ça, ce sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs... Là où on a une action qui me paraît intéressante, c'est faire évoluer des choses, d'être attentif à l'enfant dans ce qu'il manifeste, dans son comportement, que ce n'était pas simplement le gaver d'un certain nombre de connaissances mais que derrière ce programme ou avec ce travail qu'ils ont à faire, il y a peut-être à voir l'enfant – par exemple je crois qu'on refilait beaucoup les instables aux RPM au début, les RPM ont fait aussi qu'on s'occupe des inhibés, d'ailleurs on retrouvait en CE1, CE2 ces enfants qui n'avaient pas appris à lire mais comme ils étaient stables, ils s'enfonçaient, ils étaient transparents, on ne sait pas s'ils existaient –...

Est-ce qu'on peut aller jusqu'à dire que la conception de l'enfant véhiculée par les RPM a conduit l'institution à placer l'élève au centre du système ?

Ça, je l'affirme... parce que quand même entre le texte de 70 et de 90, 20 ans, ce n'est pas beaucoup pour faire évoluer les mentalités dans l'institution, ça ne veut pas dire qu'à l'intérieur de l'institution les choses aient changé... On est passé de : "c'était l'enfant qui était désadapté, qu'il fallait l'adapter, c'est lui qui portait la tare" à "le système scolaire produit des difficultés et on doit s'intéresser à tous les enfants et l'école doit trouver des moyens pour aider tous les enfants". Donc il y a ça et puis la demande des instituteurs pour être médiateur entre l'école et les familles. Je crois que ça aussi ça a fait évoluer le regard qu'avaient les instituteurs sur les familles en montrant les liens entre leur jugement et ses conséquences à savoir le feed-back qu'ils recevaient en retour. Ça, c'est important aussi, ce rôle de médiation.

Pouvez-vous imaginer une fonction E/G qui allierait les deux types d'aide ?

Non. Je crois qu'il ne faut pas être obsessionnel de la fonction de cadre, mais tout n'est pas dans tout et qu'on ne peut pas faire... C'est compliqué à expliquer. A mon avis, à l'intérieur d'une rééducation, on peut être amené à faire un travail très ciblé sur la lecture... mais ce n'est pas pour autant qu'on est maître E. C'est au cours de la rééducation, et c'est une solution. Mais quant à dire que E et G ensemble, tels qu'ils sont définis actuellement, dire qu'il y aurait une seule profession de l'aide peut-être mais qui recouvrirait... Ce n'est pas simple. Si c'est, il existe actuellement E et il existe G et on peut en faire une seule profession, non. On n'a pas une diversité de regard, on rétrécit le regard possible, ce n'est pas intéressant. Je ne dis pas non plus que la rééducation résout tous les problèmes. On a nos limites et peut-être qu'avec ceux avec qui on n'a pas réussi le maître E va réussir... parce qu'au-delà des techniques, il y a aussi les personnes. Ce n'est pas simple... On peut être un bon rééducateur... Mais il y a aussi ce que l'enfant attend du rééducateur... On pourrait poser la même question avec la psychothérapie – mon cadre, ce n'est pas celui de la psychothérapie mais si une famille te désigne et vous pose des choses dont vous êtes bien embarrassé, vous ne pouvez pas dire "attention mon petit je t'ai bien

entendu, mais ce n'est pas mon cadre"... En même temps je pense qu'il y a une notion de cadre qui me paraît importante justement pour qu'il y ait de la diversité et qu'il n'y ait pas rivalité. C'est important de savoir qui fait quoi. Et la question difficile à résoudre, c'est... je suis dans une institution lourde, un gros paquet, un corps, le corps enseignant - qui est psychotique - et la question c'est : "Comment sortir, en étant pareil, on ne peut tout de même pas dire tout va bien, ce serait se mettre des peaux de saucisson devant les yeux – et puis de toute façon, on nous a inventés, on nous le reproche mais on nous a inventés, c'est quand même extraordinaire, dans le rapport Gossot, ils nous reprochent de travailler pendant le temps scolaire... C'est eux qui l'ont décidé à l'origine... – la question c'est : il faut faire bouger mais ça va sortir par des trous... la question c'est de faire bouger, sans être hors la loi, tout en reconnaissant qu'il faut faire d'autres choses. Si on simplifie, on a moins de chances de réussir parce que ce n'est pas simple... C'est faux ce que je dis à propos des E, je pense que cette position peut être tout à fait intéressante mais je ne voudrais pas être à cette place (rires)...

Je voudrais maintenant aborder une autre notion. Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Exclu, bête, famille parce que c'est la faute des autres, souffrance, pas de loi

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

Exclu parce que dans ce système-là quand on n'est pas pareil, qu'on soit rééducateur ou qu'on soit enfant, il y a une sorte d'analogie de situation qu'il me paraît intéressante à analyser, on a tendance à nous mettre de côté alors j'ai employé le mot bête – j'aurais pu en utiliser d'autres – en employant des mots assez durs, des choses définitives, des états. Dans l'éthique dont je parlais tout à l'heure, ce sur quoi on devrait se mettre d'accord c'est de se dire avec les instituteurs : "est-ce que l'échec ou l'erreur ne fait pas partie de la réussite ?" Tant qu'on dira, il échoue donc il est bête, établir des relations comme ça ... ça exclut avec des mots définitifs dès la maternelle... il faudrait dire que quand on apprend, on fait des erreurs mais que ces erreurs peuvent être corrigées.

Vous avez dit aussi famille...

Famille et faute des autres parce qu'en général la difficulté n'est pas seulement de la responsabilité de l'école ou de l'enfant. C'est reconnu par l'institution, c'est toutes les actions que les rééducateurs ont inventées, autre que la rééducation, comme ce qu'on appelle la prévention secondaire, comme toutes ces actions d'accueil, avec les tout-petits au moment de l'accueil en maternelle, de ce qui se développe dans les actions au cycle 3, d'écoute, de lieu de parole et de lieu de parole pour les instituteurs, des actions qui à mon avis font aussi évoluer ce regard qu'on a sur l'élève. Il vient parfois à l'école avec des problèmes très lourds et il a des raisons de ne pas être attentif pour ces raisons-là et qu'il n'a peut-être pas de lieu pour pouvoir le dire... la prise de conscience qu'un enfant ne peut pas apprendre s'il est trop préoccupé, il me semble que c'est nécessaire. Souffrance, ça c'est mon idée actuelle, c'est qu'on s'est plus centré jusqu'à ces dernières années sur l'enfant à travers son symptôme. Le symptôme dit une souffrance qu'il faut entendre au-delà du symptôme et d'essayer de voir dans l'ici et le maintenant comment on peut faire évoluer la situation. Ça reste vrai, c'était le pôle maternel qui en rééducation était plus développé justement pour retrouver une relation simplifiée ou autre qui peut

permettre de dire sa souffrance, de la symboliser à travers les jeux... Actuellement, il y a une énorme population d'enfants qui souffrent de manque de loi, de filiation, qui sont paumés, qui ne manquent pas seulement de soins mais de pôle paternel, qui sont sans interdits fondamentaux parce que la maman se retrouve avec son petit garçon au moment d'un divorce, qu'ils sont malheureux tous les deux, que la maman s'en sert comme d'un nounours, qu'on jette à la poubelle dès qu'elle trouve un nouveau compagnon. On ne lui pose pas d'interdit parce que ça fait plaisir alors qu'à d'autres moments on lui flanque une raclée pour la même chose alors qu'on l'a étreint avant. L'autre jour, on en discutait avec une maman : elle ne supporte pas elle voudrait que ça se passe bien "Mon petit Mickaël, qu'est ce que je t'aime, j'ai besoin de toi" et maintenant qu'elle n'en a plus besoin, elle ne supporte pas qu'il vienne lui faire des mimis ou qu'il la touche... son fils ne sait plus où il en est... J'ai l'impression que quand on fait les projets rééducatifs actuellement, on est plus centré sur le pôle paternel que sur le pôle maternel. C'est une évolution de la société...

Pouvez-vous chercher le visage d'un enfant en difficulté, celui-ci ou un autre, citer ce qui était fait pour cet élève et retrouver les émotions qui vous animaient face à lui ?

C'est très difficile parce que c'est toujours par personne interposée... Ce n'est pas moi qui suis réellement un enfant... Je n'ai pas de sentiment, je me pose la question : comment en sont-ils arrivés là ? J'ai des interrogations toutes simples. Autant vous ne pouvez pas maîtriser les contenus des instituteurs, autant vous savez que depuis qu'un élève est en grande section, il entend la date tous les jours. Or il y a des enfants qui en CE1 ne savent toujours pas les jours de la semaine, les saisons, alors que ça a été fait. Donc, il y a une sorte de révolte et je le mets dedans parce qu'il a sa part de responsabilité. Je le vois et je me dis : Comment en est-on arrivé là ? Je crois que c'est à tous les stades... Quand à trois ans un enfant me demande qui sont ses parents alors qu'il a une maman, un papa parce qu'il voit tellement de personnes... Alors je crois que c'est une révolte, je crois que c'est ça qui me touche le plus, par comment on a pu laisser dans la famille ou à l'école un enfant arriver à ce stade-là.

Pouvez-vous présenter un enseignant face à un enfant difficile et dire ce que vous perceviez de ses sentiments et de sa façon de réagir ?

Une impuissance... D'ailleurs les maîtresses en colère... le plus souvent les enseignants sont en colère parce qu'ils voient bien qu'ils n'y arrivent pas mais le sentiment le plus fort quand ils signalent un enfant en rééducation, c'est l'impuissance. J'affirme que globalement les instituteurs ne se trompent jamais entre E et G quand ils signalent un enfant en difficulté sauf dans des cas précis où ils veulent régler des comptes. Par exemple, l'année dernière il y avait une maîtresse qui a "signalé" parce qu'ils n'avaient pas réussi à s'entendre au sein de l'école pour organiser la répartition des élèves. Elle s'est retrouvée au CP avec 25 élèves, elle n'a pas pu dire non auparavant, elle n'a pas su se positionner - alors qu'un collègue en avait 16 -. Alors elle s'est servi de nous en nous signalant beaucoup d'enfants pour nous monter que sa classe était impossible... J'enlève ces cas spécifiques où il y a des règlements de compte soit avec une personne soit avec l'institution mais quand les gens sont à peu près sereins et qu'ils veulent vraiment qu'on aide les enfants, c'est le sentiment d'impuissance... Je crois qu'un médecin est là pour soigner les gens et non pour les faire mourir et de la même façon je

crois qu'un enseignant est là pour faire apprendre et non dans cette incapacité de le faire. Je dis ça aux stagiaires : "Ce sont des gens qui sont face à leur impuissance. En même temps ils vous disent "faites quelque chose" et en même temps si vous réussissez, ils vous montrent encore plus leur impuissance. C'est dur..."

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La réussite à l'école ou la réussite de ses études ?

Vous répondez comme vous l'entendez...

Parce que moi... par exemple moi, j'ai toujours été "pas une bonne élève" mais j'ai toujours réussi... Donc la réussite elle était là quand il y en avait besoin parce que je savais que c'était par là qu'il fallait que je passe mais... la réussite pour avoir des bonnes notes... Vous pouvez répéter la question ?

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Ce n'est pas toujours... c'est **mouton**, toujours dans la même idée c'est **ne pas avoir le choix**, il y a des enfants qui n'ont pas le droit d'échouer, ça doit être terrible, heureusement que je n'ai pas eu des parents comme ça... la réussite c'est aussi le **plaisir** de savoir, c'est aussi la **curiosité** et puis aussi l'**accession à la culture**... voilà mais il y a des gens tellement psychotiques qu'ils ne sont pas dans la vie donc comment peuvent-ils donner la vie, introduire à la culture ?... ça pose le recrutement des instituteurs... Je trouve qu'il y a des gens gravement malades et puis ils souffrent en plus...

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Ce que je disais dans un regard différent... C'est pour aider...ça paraît bête ce que je dis, mais c'est pour aider, ce n'est pas pour faire de la ségrégation, ce n'est pas pour exclure encore plus. C'est ça le vice du système, on dit qu'on aide mais on exclut... le rôle des aides, ça devrait être d'aider... d'aider tout le monde, tous ceux qui sont concernés par cet échec. Ce n'est pas l'échec d'une personne, de l'enfant ou de la maîtresse ou des parents... C'est quelque chose qui s'est construit. On doit prendre les choses dans leur contexte général et non pas par le petit bout de la lorgnette pour s'en plus servir à exclure... C'est faire progresser, c'est faire penser, oui, penser.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Ce que je constate, c'est quelque chose de très récent. Hier, j'étais à Montpellier pour voir un stagiaire, on a tué les GAPP, on invente autre chose qui paraît intéressant et on ne change rien au niveau des moyens. On contraint à faire fonctionner les réseaux comme les GAPP parce qu'ils venaient de recevoir une circulaire qui indiquait que comme pour tous les frais de déplacement allaient être diminués de 50 % donc une diminution très sensible... Mais si vous ne vous déplacez pas, vous ne pouvez pas travailler en réseau, donc on vous contraint à travailler en GAPP, un peu modifié parce que ce n'est plus RPP, RPM mais des E et des G... et puis toujours là où on est implanté. Et on revient sur les dysfonctionnements, sur les écueils ou les limites des GAPP. Les écoles un peu éloignées se retrouvent dans la panade. L'évolution, à cause des problèmes matériels et uniquement pour cette raison, - j'exagère il y a aussi la non volonté des gens à travailler en réseau – contraint les gens à travailler en GAPP et non plus en réseau. Travailler en réseau, ça suppose du temps, quand on voit dans les textes que les réunions de

synthèses disparaissent pour les maîtres E alors qu'on dit au moins dix fois dans le texte qu'il faut travailler en collaboration et en équipe... Le B.A. BA du travail en équipe c'est d'avoir un minimum de temps pour travailler en équipe, définir des objectifs communs, définir des rôles... Ce qui se fait c'est le saupoudrage... Quand un inspecteur a dix écoles et qu'on n'a pas les moyens de se déplacer, on met le E sur cinq écoles, le G sur cinq autres et puis voilà... c'est ça le réseau. Entre ce que ça représente comme travail et les moyens qu'on ne nous donne pas... Mais on nous dira que c'est un échec parce qu'on ne sait pas les faire fonctionner...

Je n'ai plus de questions mais peut-être avez-vous des remarques à ajouter ?

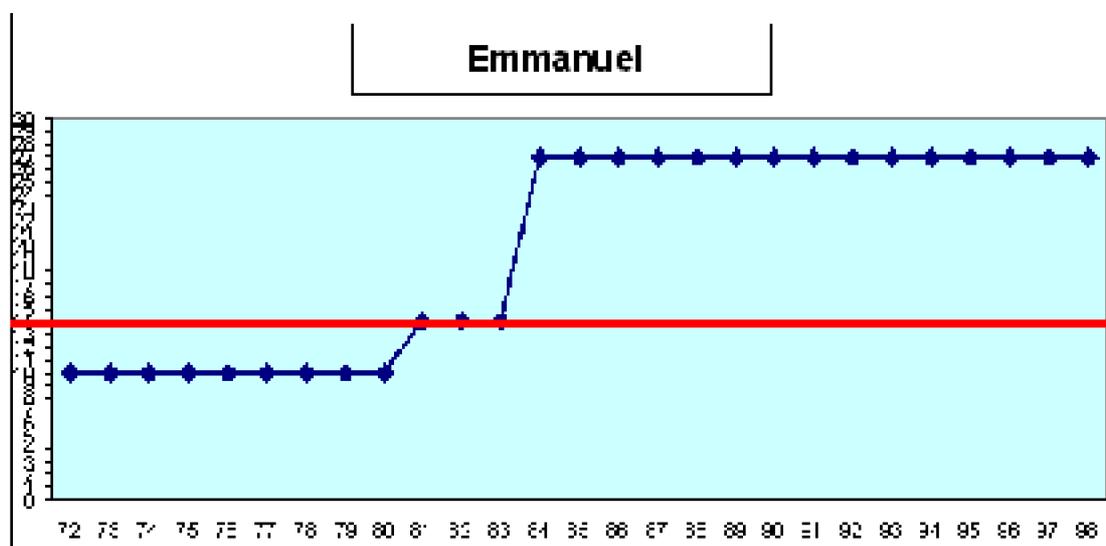
Non, non...

Entretien E25 Emmanuel

Age : 47 ans

Profession : Professeur en Centre de Formation (Unité de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire), responsable de l'option G

Diplômes : Professeur certifié EPS, DESS en psychopathologie clinique, 3^{ème} cycle en Sciences de l'Education



Emmanuel : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle en Centre de formation

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Inadaptation, normes de développement, apprentissages, dimension cognitive, dimension affective.

Pouvez-vous développer chacun de ces termes ?

La question de l'inadaptation, la difficulté nous renvoie toujours à un rapport entre la question de la réussite, l'attente de l'école et puis la question de l'inadaptation, c'est-à-dire de la non-réponse, de tout ce qui peut être des comportements non attendus ou qui posent problème à l'institution scolaire que ce soit en terme d'apprentissage, en terme d'adaptation, en terme de comportement... Pour moi, "difficulté" c'est une notion extrêmement crue, plurielle dans ses manifestations, qui ne dit pas grand-chose sur le fond, comment on peut analyser les difficultés, comment on peut analyser les causes, les différents paramètres... Donc ça s'inscrit par rapport à une norme à la fois au sens des conduites scolaires attendues, et à la fois en norme d'apprentissage dans le rythme, dans les contenus, dans l'adaptation au groupe, dans la relation enseignant /enseigné et tout ce qui peut venir perturber cette adaptation à l'institution scolaire. A partir de là, ça rejoint toutes les questions sur le développement cognitif, intellectuel de l'enfant c'est-à-dire comment l'enfant s'est construit par rapport à cet apprentissage, comment il construit une activité de pensée qui soit autonome... à la fois dans l'optique de la psychologie cognitive et aussi dans l'optique d'une psychologie du développement plus globale – toujours interaction entre ces éléments : développement intellectuel et développement affectif et développement de la personnalité de l'enfant. Comment l'enfant devient-il élève ? Quels sont les difficultés, les obstacles qu'il peut rencontrer dans ce développement ? Comment peut-on l'aider finalement à le mettre en situation de réussite ? ça veut dire aussi prendre appui sur ses modes de construction et de compensation d'éventuelles difficultés...

Est-ce que vous pouvez rechercher le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle ? Pouvez-vous citer une action conduite pour cet enfant et les émotions qui vous animaient face à lui ?

Je n'ai pas vu directement beaucoup d'enfants en difficulté, si ce n'est par des expériences qui sont d'un autre ordre que le travail en réseau. Comme j'ai fait un travail sur l'analyse du travail rééducatif, j'ai des images d'enfants en difficulté scolaire, tels que j'ai pu les percevoir en rééducation, dans leur mode de relation avec l'adulte, le rééducateur et comment s'organisait le travail à partir de là.

Est-ce que vous pouvez en choisir un et exposer brièvement ce qui était fait pour lui ?

Oui... J'ai le souvenir d'une enfant qui était de grande section, une enfant avec un retard, un peu d'immatunité, très bébé, très hypotonique, qui était prise dans un travail rééducatif avec deux autres enfants. Elle était visiblement très en difficulté physiquement par rapport... comment s'approcher, comment s'engager dans l'activité, comment être dans la relation, l'évitement aussi de tout ce qui était imaginaire, les peurs etc... donc une enfant qui était plutôt repliée sur elle-même, extrêmement fragile dans cette phase de construction...

Quelles émotions vous animaient-elles à ce moment-là face à elle ?

C'était plutôt des émotions positives. Je pensais : est-ce que tu as peur du travail qui se noue entre le rééducateur et les enfants ? ... Elle était très partagée entre son envie de faire et puis en même temps son impossibilité... On sentait son désir d'agir, de se montrer, de réussir... très proche et puis en même temps on la sentait extrêmement fragile, très en défense... C'était plutôt le plaisir de partager cette émotion, de voir

comment se nouait la relation, comment il y avait à la fois l'expression de la demande de cette enfant, comment la sécuriser et puis observer ce qui se mettait en place...

Pouvez-vous évoquer cette fois un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments s'éveillaient-ils en lui ? Comment réagissait-il par rapport à cet enfant-là ?

Je ne peux pas trouver d'exemple d'enseignant parce que je n'en ai pas...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors des significations officielles ?

(Rires)...Une **équipe institutionnelle** à l'intérieur de l'école qui a une mission particulière en tant qu'enseignant spécialisé, un travail à construire en terme de **partenariat** avec l'enseignant et les parents, une logique de **marginalité** à assumer par rapport à l'institution scolaire c'est-à-dire comment intégrer cette action et la rendre concrète... avoir **une bonne santé physique et morale** parce que leur action ne va pas de soi, elle est toujours à construire, c'est un pari qui est difficile à tenir... Je crois qu'il y a quelque chose d'unpari impossible à tenir autour du RASED... Je crois qu'il y a une dimension très passionnante autour de ce travail. Les gens que je connais par rapport à un travail de réseau, ce sont des gens qui sont porteurs d'une envie de réussir, de faire passer des choses, d'aider... qui les mobilise énormément, un **désir extrêmement porteur** pour toute l'institution scolaire.

Quand je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Le maître E pour moi, il est plutôt dans ce qui serait une **aide pédagogique plus personnalisée**, plus individualisée, spécialisée, **centrée sur** tout ce qui peut être sur **les fondements des démarches d'apprentissage**. Son cadre de travail est essentiellement **cognitif**, sur une entrée plus inspirée de la psychologie cognitive, de la question du développement intellectuel... Une **position très proche de l'équipe d'école** et sûrement **très difficile à tenir** : à la fois faire partie intégrante de cette équipe et en même temps proposer un apport qui garde un peu d'extériorité, qui permette de remettre des choses en circuit...

Pour vous, quelles sont les différences entre maître E et maître généraliste ?

Je crois qu'un maître généraliste, d'abord il n'a pas le même cadre d'intervention, il n'a pas les mêmes possibilités d'intervention. Il travaille sur le collectif, sur le groupe classe. Il a moins d'individualisation possible, il a peut-être plus de contraintes par rapport aux rythmes d'apprentissage, par rapport à la gestion du groupe et puis des connaissances moins précises sur les processus d'apprentissage tels qu'on peut les définir actuellement.

Est-ce que vous pouvez parler de ressemblance entre ces deux fonctions ?

Oui, ça pourrait être de penser comment chaque enfant apprend, essayer de travailler sur les façons d'apprendre de chaque enfant, comment il s'empare de la connaissance, quel mode de relation il a avec l'adulte, comment il se construit et devient actif par rapport à ce qui lui est proposé dans le cadre de l'école de manière utopique, ce qui pourrait les rassembler, c'est une écoute clinique de la manière d'apprendre en sachant qu'avoir une approche clinique sur l'apprentissage, ce n'est encore pas résolu, ce

n'est pas très élaboré sur le plan théorique ou pratique à quelque niveau que ce soit, au niveau de la formation, c'est avoir une attention particulière pour chaque enfant, sur comment il se construit en tant qu'élève... et d'arriver à réguler au mieux... à être un enseignant suffisamment bien positionné pour aider chacun à construire cette dynamique-là. C'est assez idéal...

Si je dis maintenant maître G, quels sont les mots qui vous viennent spontanément ?

Je dirais introduire un **autre regard** par rapport à la question de l'apprentissage, c'est-à-dire plus centré sur les dimensions **symboliques** de l'apprentissage. Quels sont les enjeux symboliques d'apprendre sur le plan affectif, sur le plan relationnel ? Comment l'enfant se construit personnellement, globalement dans sa personnalité, dans son parcours scolaire, avec des phases parfois de difficulté, de régression, de conflit qui peuvent se manifester ? La fonction du maître G c'est de **reconnaître** le singulier, la **singularité** de chaque enfant dans ce processus d'adaptation à l'école et de construction de la pensée... C'est penser aussi le développement intellectuel sur une activité de pensée qui n'est pas seulement cognitive, qui est aussi d'ordre imaginaire, fantasmatique, émotionnelle... qui est aussi de l'ordre de l'**identité**. L'aide rééducative permet de voir et de prendre en compte, si l'école veut construire de la réussite, la manière dont chaque enfant se développe, se construit une identité à travers les apprentissages et s'approprie le scolaire. Donc, le maître G pour moi, c'est une ouverture du regard sur la question des apprentissages et de l'adaptation scolaire autour d'un regard plus **centré sur la psychologie** du développement et la psychologie clinique.

Quelles sont les différences de pratiques entre maître E et maître G ?

Je dirais que le maître G n'est pas directement centré sur les acquisitions, sur les apprentissages. Il va définir son intervention et une aide éventuelle davantage sur une aide à l'expressivité, une aide à l'ouverture à la parole de l'enfant... le mettre dans des situations où l'enfant puisse exprimer à travers une activité très ouverte, très ludique, relativement associative, où l'enfant a l'initiative, exprimer des éléments de sa propre personnalité à travers des médiations construites qui sont les médiations actuelles d'expression, corporelles, de l'ordre de l'image, du graphisme, du langage... Donc le cadre de travail, le cadre d'intervention est différent... Les principes de travail sont différents... C'est de permettre de restaurer l'enfant dans ses capacités d'expression, de pensée. Cette dynamique s'inscrit dans une écoute relationnelle très particulière entre le rééducateur et l'enfant. Elle va lui permettre d'intégrer des difficultés momentanées de développement ou des conflits de développement qu'il peut être en train de traverser... les difficultés qui se manifestent dans ses modes de relation, dans ses évitements. Celles-ci doivent pouvoir se résoudre à travers une élaboration qui est de l'ordre de l'imaginaire et qui peut se symboliser, s'exprimer à travers son activité. On est sur un type d'intervention plus ouvert, qui interroge les processus d'ordre imaginaire, comment ils s'actualisent sur le plan de la réalité, comment l'enfant peut les symboliser, quels sont les conflits de développement que l'enfant peut être en train de traverser... Le maître G a à introduire un regard plus personnalisé sur l'enfant avec une sorte d'écoute, pour amener de la tolérance en terme de rythme, de durée, d'accompagnement de l'enfant et du temps tout simplement qui peut lui être nécessaire pour évoluer...

Quelles sont les ressemblances de pratiques entre E et G ?

Il y en a... autour de... Il y en a qui peuvent être apparentes autour du respect de l'enfant, de son accueil, de restaurer la réussite, du plaisir aussi de faire et d'apprendre... Il y en a autour des médiations, il y en a autour des activités... les activités, certaines qui sont utilisées par le maître E peuvent être très proches ou très semblables de celles du rééducateur ou du maître de l'école... Il y a là des points qui peuvent se recouvrir et en même temps je crois qu'il y a une différence sur le sens de l'activité déployée, sur comment elle est accompagnée, sur les hypothèses que l'on a par rapport à la nature de la difficulté et ce qu'on en attend.

Est-ce que vous pouvez présenter les référents théoriques de la fonction G ?

Les références théoriques pour moi actuellement, c'est une synthèse qui est donnée par une psychologie du développement qui intègre l'orientation psychanalyse, les apports de la psychanalyse et de la psychologie de l'apprentissage, c'est-à-dire de comprendre justement, d'éviter de cliver les phénomènes et d'essayer de comprendre comment apprendre nécessite une activité de pensée qui se construit de manière dynamique pour l'enfant... Comment donc essayer de percevoir ces différentes articulations... La psychologie du développement, en particulier de Wallon, les travaux de psychanalystes autour de jeunes enfants sur le jeu – Anna Freud, Winnicott - le travail de Bruner, de Vygotsky... C'est à la croisée de toutes ces différentes influences que l'on peut situer aujourd'hui les bases théoriques.

Et pour les maîtres E quels sont les référents théoriques ?

Je pense qu'ils sont plus orientés sur la question de l'apprentissage, sur les stratégies d'apprentissage, sur tout ce que nous apprennent les théories constructivistes, néopiagéticiennes actuellement... mais en intégrant aussi toute la prise en compte de la dimension affective, Bruner, sur l'interaction de tutelle, sur la pédagogie de la médiation, qui prend en compte la globalité de l'enfant.

Au niveau de la formation E et G, existe-t-il des parties communes ou un apprentissage à la connaissance mutuelle ?

Oui, quand on avait les formations E et G, mais pas cette année... Il y avait des parties communes, il y avait des rencontres, des moments communs E et G... On a travaillé justement la notion d'équipe, pour les confronter un peu à l'identité professionnelle des uns et des autres, sur l'explicitation, sur les modèles, sur des problèmes concrets autour de l'indication, autour de l'analyse de difficulté... Il y avait des parties de formation commune autour de l'entretien, autour du travail avec les parents... Je crois qu'il y a des parties qu'il faut construire ensemble en collaboration et puis il y a à construire également des parties spécifiques qui sont plus autour de l'identité professionnelle, de leurs références et de leur mode d'intervention. L'un des détournements actuels c'est souvent de penser que le fait d'assurer le partenariat c'est de mettre tout le monde sur les mêmes bases et la même identité... je crois au contraire que le partenariat ça parle de construire des identités qui soient différenciées, de travailler après à leur complémentarité et à leur articulation. On ne fait pas du partenariat en faisant du même...

Est-ce que vous pouvez donner des éléments de filiation pour la fonction G ?

Des éléments de filiation ? C'est en effet les formations RPP, RPM, cette mise en place des rééducateurs en psychomotricité, psychopédagogie avec ces deux valences qui étaient donc centrées sur des dimensions très instrumentales, donc une conception relativement instrumentale et ré-adaptative de la difficulté, au départ, dans les années 70. Ces définitions ont évolué d'une manière intéressante par rapport à la mise en place de la formation G. D'une certaine manière ça avait une logique particulière : ne pas mettre au départ l'accent sur un secteur de difficulté, mais davantage sur le fonctionnement global de l'enfant, pas simplement corporel ou langagier... ou intellectuel... Il est dans une construction de ses capacités d'agir, de penser...

Y a-t-il eu des éléments ou des événements déterminants qui ont fait basculer les formations RPP/RPM vers la fonction G ?

Oui, de différentes natures... (rires)... politiques, structurelles, théoriques...

Vous pouvez en dire quelques mots pour chacune ?

Conjoncturelles et économiques, ça a été de saisir cette occasion-là pour ramener toutes les formations à un an sur la même durée et en voie directe... de mettre une mise à plat de toutes les formations CAPSAIS et en particulier de remettre en question la formation en reconversion et sur deux années en plus des anciens rééducateurs, ça a été un resserrement des moyens de la formation... D'une certaine manière, RPM, RPP, cette distinction s'est transformée en E/G, c'est-à-dire a résolu le problème de la définition de la psychopédagogie qui était beaucoup moins claire que la définition de la psychomotricité d'ailleurs et donc a défini un professionnel plus centré sur les apprentissages et les processus cognitifs... et un autre professionnel plus centré sur le développement psychoaffectif... dit d'une manière très rapide... Donc on n'était plus sur des fonctions, des instruments de la personnalité mais davantage sur des thématiques et sur des cadres différents. Je trouve qu'à la fois ça a une pertinence théorique parce que c'était remettre au deuxième plan les médiations, les activités mises en place ou une sorte de conception de la personne en terme de fonction, c'était donc remettre au premier plan quelque chose d'une globalité, de la construction de l'enfant et du fonctionnement cognitif et intellectuel... C'était aussi faire apparaître une différenciation des cadres d'intervention d'une manière claire... Ce que ça a apporté c'est qu'on a défini d'une certaine manière ce qu'était la rééducation autour d'une dimension plus centrée sur la personne de l'enfant et sur l'expression, ce qui était la première fois depuis 1970. La rééducation a émergé dans ses aspects psychologique et clinique à partir de ce moment-là, alors qu'elle les travaillait de manière souterraine avant, parce qu'elle avait évolué d'une conception très adaptative et instrumentale à une rééducation beaucoup plus ouverte, beaucoup plus centrée sur le jeu, sur la relation... Le passage à la formation G a officialisé une conception rééducative qui depuis a fait apparaître des réactions... controversées... L'évolution a répondu à de nombreuses contraintes qui étaient à la fois économiques, politiques, au niveau des formations, de la mise en place de l'examen CAPSAIS tel qu'il a été défini... Mais d'une certaine manière cette redéfinition était intéressante aussi sur le plan philosophique c'est-à-dire à la fois au niveau de l'évolution des modèles d'intervention, des modèles théoriques concernant l'apprentissage... et ça, ça peut être un point d'appui intéressant...

Est-ce que, de la même manière, vous pouvez présenter des éléments de filiation pour les E ?

Oui, sûrement, autour de la conception RPP, autour de la lecture, des apprentissages du "lire écrire" qui sont les acquisitions fondamentales, une psychopédagogie qui n'était pas si clairement définie que ça... Les RPM avaient au moins le secteur de la psychomotricité, qui est celui de la Santé pour se définir... et puis tout le champ théorique de la pédopsychiatrie... Le secteur psychopédagogique était finalement plus proche du scolaire et beaucoup plus flou que ce qu'était la psychomotricité à une certaine époque. C'est vrai que l'option G a gardé un point d'appui sur ce qu'était la formation RPM alors que la formation E s'est trouvée en prolongement de la formation RPP... sachant que ça a permis de redéfinir autrement la question de l'aide aux apprentissages et à sortir d'une conception de la psychopédagogie qui reste encore très floue... Tous les travaux actuels sur le développement intellectuel, appuyés sur les positivistes, Bruner etc... ont permis de voir comment se construit l'activité des processus cognitifs, des stratégies mises en place, toute la remise en question de la déficience intellectuelle et de l'éducabilité... Il y a tout un champ en développement qui a permis de redéfinir complètement ce que pouvaient être les aides autour de la question de l'apprentissage.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

Il y avait un tel problème à un moment donné... parce qu'il ne suffisait pas de mettre dans les textes le passage de RPP/RPM à E/G pour qu'il s'opère dans la réalité... Pendant tout un temps on avait proposé au ministère de mettre en place une formation complémentaire sur le passage des anciens RPP/RPM à la fonction G. C'était une formation de deux fois quatre semaines avec un travail sur les réseaux et sur le passage de RPP/RPM à G et les nouveaux cadres d'intervention qu'on pouvait définir en sachant que si on avait poussé la cohérence jusqu'au bout on aurait peut-être bien fait de demander à certains rééducateurs s'ils se sentaient plus proches de E que de G... C'est comme ça que les rééducateurs se sont retrouvés G sans avoir construit un cadre et une pratique de rééducateur.

Existe-t-il, à votre avis, beaucoup de glissements de pratiques sur le terrain ?

Oh, sans arrêt... (rires) c'est ce qui permet de ne pas clarifier facilement les pratiques et la situation... En plus les pratiques sont mobiles, elles évoluent, elles sont dynamiques... Il y a eu un moment donné une définition, une orientation qui a été donnée mais elle n'a rien résolu, elle n'a pas transformé pour autant les pratiques de terrain... y compris les pratiques de formation. Je ne suis pas sûr aujourd'hui que tous les centres de formation forment véritablement des rééducateurs... Je crois que la distinction E/G est intéressante. Cette double définition, si on la construit de manière articulée, sans hiérarchie, sans préséance entre l'une et l'autre, permet en effet d'avoir des regards différents sur l'enfant, sur ses performances, sur ses conduites et ça permet de proposer des cadres différenciés d'intervention dans le cadre de l'école. Je suis persuadé actuellement qu'on ne répondra à toutes les difficultés en ne faisant que de l'aide pédagogique ou que de l'aide rééducative... Il y a là l'intérêt d'avoir des professionnels différents y compris les psychologues qui travaillent à une compréhension, à une lecture de la difficulté, à des hypothèses et à la mise en place d'intervention qui soient réévaluées

et qui permettent un suivi précis de certains enfants qui le nécessitent. Je crois qu'on a un regard qui peut être un bon analyseur du travail de l'école qui dynamise aussi le travail des enseignants c'est-à-dire où les enseignants trouvent des points d'appui, des points d'éclairage, des manières de comprendre ou d'ajuster leurs pratiques... Pour les réseaux qui travaillent bien, les enseignants trouvent appui dans les personnels des réseaux, dans la compréhension et l'évaluation qu'ils font des acquisitions, dans la compréhension qu'ils ont de leur travail... Ce n'est pas inintéressant à l'heure actuelle par rapport à l'état de la formation initiale... Je crois que ça se justifie d'autant mieux que les aides E et G ne sont pas sur les mêmes champs théoriques de référence. Ce sont des terrains qui sont séparés, les références cliniques, les références de la psychologie cognitive expérimentale sont tout à fait différentes et hétérogènes l'une à l'autre... A l'heure actuelle les travaux les plus intéressants, ce sont ceux qui arrivent à réunir, à relier les éléments les uns aux autres par rapport à la réalité de l'apprentissage. Je crois qu'il y a une pertinence à cette définition actuelle, d'avoir un travail entre psychologue, rééducateur et E à l'école dans la mesure où on permet que la collaboration soit effective et qu'on lui donne des modalités de mise en place qui soient les plus fonctionnelles possibles, pour qu'on soit dans un travail collectif d'élaboration et de partenariat. Il faudrait un ancrage dans l'école autour de ces personnels-là.

Si les deux types d'aide sont nécessaires, y en a-t-il une néanmoins qui joue un rôle plus important ?

Non, pas du tout... L'hypothèse qu'on peut avoir c'est que ces types d'aide correspondent et répondent à des difficultés qui sont différentes et qui peuvent avoir les mêmes manifestations... C'est bien ça la difficulté, c'est qu'il faut en terme de conduite analyser la difficulté. Elle peut se manifester de la même manière sachant qu'il ne s'agit pas de la même chose. Ce ne sont pas les mêmes causes qui la provoquent. Il y a des difficultés qui sont un échec d'adaptation et qui n'ont aucun problème intellectuel, aucun problème cognitif et qui sont pourtant un échec grave à l'école et qui peuvent y être d'autant plus si on les laisse, si on ne s'en aperçoit pas. La logique de E et G, c'est d'avoir des cadres clairement différenciés, des identités professionnelles différentes, des modes d'intervention différents et qui ne correspondent pas au même type de difficulté et qui peuvent être intéressants à mettre en œuvre avec certains enfants et pas d'autres, sans qu'il y ait de priorité ou de hiérarchie à faire entre les aides.

Est-ce que vous pourriez imaginer une fonction unique qui allie E et G et qui puisse proposer les deux types d'aide en fonction des situations ?

Je ne crois pas.

Pour quelles raisons ?

Parce que... Je pense qu'on peut penser un professionnel qui puisse maîtriser les deux – et d'ailleurs c'est le cas, c'est-à-dire les rééducateurs qu'on forme on leur donne une formation sur le plan des processus cognitifs, la cognition fait partie de la rééducation – Par contre, et je l'ai déjà dit, l'objectif de la rééducation n'est pas la question des acquisitions... ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas des acquisitions qui s'opèrent, qu'il n'y a pas de compétences qui s'actualisent dans la rééducation et que le rééducateur n'est pas vigilant en ce domaine ou ne l'évalue pas... On peut penser qu'on peut avoir un maître E

qui a un sens clinique très développé avec l'enfant, qui peut être tout à fait à l'écoute des processus affectifs, relationnels qui sont en train de se jouer dans la relation avec l'enfant. On peut penser qu'on peut former un maître G avec une connaissance des processus cognitifs mais je crois que ce qui est déterminant, c'est le sens qui est donné par rapport à la mise en place d'une intervention et quelle position on va y tenir... L'intervention n'est pas positionnée de la même manière, et du coup elle détermine un sens particulier par rapport au travail que l'enfant y fait et donc détermine une autre façon d'appréhender la difficulté. Je crois que c'est cette richesse-là qu'il est intéressant de protéger... Justement, qu'on ne revienne pas à un enseignant spécialisé qui soit polyvalent sur toute la question de la difficulté... qui traite toutes les difficultés sans d'ailleurs prendre le temps de les analyser – le fait qu'il y ait différents professionnels permet le temps de faire une indication, quelque chose d'une démarche qui met un peu de rigueur, une contrainte, une exigence d'observation et d'analyse voire de compréhension de ce que peut être la difficulté de l'enfant à un certain moment... Ce qui est fondamental, ce qui donne le sens à une intervention, c'est le cadre et la manière dont on se positionne en tant que professionnel. C'est important que ces professionnels-là puissent développer des formes d'intervention différentes et complémentaires qui soient repérées et repérables à la fois pour les enseignants et pour les enfants.

Verriez-vous d'autres inconvénients à l'éventualité d'une fonction unique E/G ?

Qu'on ne revienne pas à être un enseignant qui traite toutes les difficultés de l'élève quelles qu'elles soient... ça rendrait les choses encore plus floues et problématiques... La question de l'indication, c'est surtout se mettre dans un travail d'équipe autour de la question de l'indication... le partenariat à l'intérieur du réseau, quand il fonctionne, est intéressant dans la complémentarité des regards et des modes d'approche des conduites de l'enfant. C'est cette démarche qui risque d'être complètement déviée et occultée dans le cas d'une fonction unique.

Pouvez-vous préciser ce que vous appelez la question de l'indication ?

Elle se définit en fonction de la nature et des causes de la difficulté. C'est là l'intérêt... On ne peut pas, comme le fait a priori une typologie, définir une difficulté à traiter par les uns ou par les autres. Mais c'est par rapport à l'analyse de la difficulté, de quelle fonction elle a par rapport au fonctionnement de l'enfant, de comment elle se manifeste, de son sens, qu'on va pouvoir faire le choix d'hypothèses, d'intervention et d'action par rapport à ça.

Est-ce qu'il y a des critères d'âge qui différencie l'aide E de l'aide G ?

Non, je ne crois pas. En effet le cycle 1, PS, MS, serait plus proche d'une problématique de développement global, moins centré sur les apprentissages donc tout un travail de prévention et d'intervention qui serait plus de l'ordre du G parce qu'on est sur des phénomènes qui sont très en interaction et très dynamiques et qu'on peut difficilement isoler les aspects et les différents secteurs de l'apprentissage... Mais je crois que des maîtres E peuvent intervenir très bien dans des pratiques de prévention dans la mesure où ils savent ce qu'ils peuvent y faire et où ils sont capables de se situer. A partir de là, il n'y a pas d'âge particulier pour des aides. Au cycle 3 y compris, il peut y avoir des indications d'aide rééducative pour certains enfants...

Si un enseignant intéressé par un poste en RASED vous demandait de lui présenter les métiers de E et de G, que lui diriez-vous ?

La définition du E est plus centrée sur l'apprentissage et le scolaire, donc plus proche de son expérience, de son identité professionnelle actuelle, dans des cadres différents, avec des médiations plus précises ou organisées différemment tandis que la fonction du G, l'identité du G est plus décalée par rapport à un travail d'enseignant, qu'elle nécessite d'effectuer un changement important de positionnement et d'identité professionnelle par rapport à se mettre simplement dans une position d'apprendre. Il y a plus d'écart et de distance, en tout cas au niveau de la formation, pour les rééducateurs que pour les maîtres E. Les maîtres G sont dans une remise en question importante de leur position professionnelle, de leur mode d'intervention.

Quels sont les liens que vous entretenez avec les gens de terrain et plus particulièrement les inspecteurs ?

Des liens de courtoisie (rires)... Je n'ai pas beaucoup de liens si ce n'est de les rencontrer à l'occasion de formation ou de les aborder dans le cadre du travail que l'on fait sur le terrain. Je crois que c'est un des éléments déterminants plus par rapport au fonctionnement des réseaux actuellement, c'est aussi un point de difficulté sûrement. Il y a quand même une... mise en question du fonctionnement des réseaux et en particulier des pratiques rééducatives, autour de ce qui échappe au secteur de l'école, à la mission de l'école et ce qui inquiète parce que c'est une dimension qui est plus proche du soin que de l'apprentissage... Il y a une dimension un peu marginale de la rééducation à l'école qui lève beaucoup de résistances notamment de la part des inspecteurs avec des fantasmes de perte de contrôle, de perte de pouvoir sur ce qui peut se faire dans le cadre des pratiques... une douleur dans l'ordre de l'imaginaire comme développe tout professionnel...

Quel est l'ensemble des tâches effectuées par un réseau d'aides spécialisées ?

Là aussi pour qu'un réseau fonctionne, ne fasse pas d'interventionnisme – c'est ce que les inspecteurs devraient entendre et que les réseaux ont à faire un véritable travail de construction et de mise en place de leurs interventions avec les partenaires de l'école... d'analyse des situations, de définitions autour de la question de l'évaluation du signalement, autour de la question des décisions à prendre et des choix faits, là il y a un travail au long cours qui est toujours à refaire, à remettre en question, à construire même pour les réseaux qui fonctionnent bien et depuis de longue date avec les équipes enseignantes. C'est un travail difficile parce qu'il n'est jamais établi... Le réseau, c'est aujourd'hui ce qui peut sortir de l'imaginaire qu'il suffit d'intervenir pour que ça règle la question... C'est un imaginaire qui fonctionne bien pour tout le monde : à la fois pour les enseignants, pour les inspecteurs, pour les parents, pour les professionnels... Il suffit de rajouter une intervention pour résoudre le problème. Le réseau vient questionner, poser un regard et évaluer le travail de l'école ou amener les gens à évaluer leur propre travail. Il vient questionner à l'intérieur, comment les enfants apprennent, comment ils peuvent intervenir, comment on peut avoir une question autour de l'enfant à l'école. C'est une dimension qui n'est jamais totalement assurée. Il y a donc un travail institutionnel important, il faut construire le partenariat et avoir un respect et une écoute des personnes,

pas simplement être dans un partenariat factice. Et puis il y a un travail d'interventions, de mise en place d'interventions, de participer aussi au projet de l'école, au travail de l'équipe et à ses décisions... Il y a une dimension d'interface entre l'intérieur des écoles et les partenaires extérieurs qui serait aussi à assurer... Il y a un travail vis à vis des parents qui n'enlève rien au travail que devraient faire les enseignants mais là aussi il y a un travail d'écoute et d'échange à faire avec les parents, qui me semble très important... On a mis en place à l'heure actuelle un travail sur la prévention et une conception de la prévention dirigée à la fois sur un accueil des enfants et des parents en étant à l'écoute de leur demande, de leur difficulté, des angoisses que provoque l'école et l'entrée à l'école... Ce serait à construire de manière plus dynamique et plus collective... ça changerait pas mal de pratiques à l'école qui sont parfois très individuelles.

Comment concevez-vous l'évaluation des réseaux ?

Je crois que c'est difficile à évaluer. On peut évaluer des aides dans le cadre du travail entrepris, à l'intérieur même de l'aide, voir les aspects de changement. On peut aussi évaluer le travail à partir des aspects d'une évaluation externe au sein de l'école, c'est-à-dire ce qui change pour un enfant, comment ça peut se mettre en relation. Je crois qu'il y a des évaluations qui sont centrées sur l'enfant, il y a... l'évaluation du réseau c'est à mettre en rapport avec l'évaluation de l'école et de son fonctionnement, ...les besoins et les difficultés du public accueilli au sein de l'école. On n'a pas aujourd'hui... Il faudrait ouvrir les paramètres d'évaluation pour avoir des critères autour de la fonctionnalité des réseaux et des équipes d'école. Des critères d'évaluation pourraient être axés aussi sur le fonctionnement réel de l'équipe éducative. Est-ce que la notion de cycle reste une notion théorique ? Pourquoi elle rentre dans les pratiques par exemple ? On a plein de critères de fonctionnement d'ouverture, de mise en synergie des personnels et du travail du réseau.

En ce qui concerne la formation au CAPSAIS, quels sont les critères de sélection des candidats E et G ?

Il n'y en a pas. Le critère c'est d'être admis par l'inspecteur d'académie sur la liste des candidats. Il n'y a pas de sélection. D'ailleurs l'inspecteur de circonscription doit avoir un rôle à jouer. Il doit y avoir une liste départementale et il doit y avoir un entretien. Mais il n'y a pas de critères définis.

Est-ce qu'il y a des critères d'évaluation durant l'année de stage et pour l'examen ?

Oui, on essaie de faire une évaluation formative, continue avec différentes modalités en proposant des entretiens réguliers de formation qui part d'un entretien d'accueil, de façon à voir le profil des personnes, leurs attentes, leur parcours personnel, leur représentation de la fonction de rééducateur, leurs points de compétence ou ce qu'ils peuvent annoncer comme difficultés éventuelles... On a un entretien qui nous permet de faire un bilan par semestre, personnalisé et on a un entretien terminal toujours dans la même optique. On a aussi un bilan de groupe collectif, à mi-année et en fin d'année, qui permet de réajuster la formation, de répondre aux demandes, de prendre en compte leurs particularités. On a un travail et un suivi personnalisé du parcours de la formation, de comment chacun construit son trajet de formation, les difficultés qu'il peut y rencontrer. Parallèlement à l'évaluation formative, qui est une co-évaluation contractualisée entre

stagiaires et formateurs, on a des contrôles en terme de connaissances, des mises en situation qui nous permettent de demander des réalisations, de renvoyer des évaluations chiffrées par rapport à la connaissance et à la construction de la formation. L'examen final est en dehors du temps de la formation puisque c'est un examen national. Il a changé cette année. On est dans le cadre du nouveau CAPSAIS de l'US2. Maintenant il n'y a plus d'écrit spécifique. Il y a donc la soutenance d'un dossier d'option et une épreuve orale. On a supprimé l'écrit en temps limité autour de l'option, qui était une épreuve intéressante...et qui faisait travailler tout au long de l'année. L'intérêt de l'examen, c'est l'élaboration du dossier...ça permet que les gens fassent un travail personnel d'élaboration théorique et pratique pendant l'année. On fait un suivi individualisé et je crois que c'est un point fort de la formation. Les questions orales, ce n'est pas à mon avis le plus adapté à l'examen... Il y a des marges d'incertitude par rapport à la thématique des questions et par rapport au jury d'examen...

Que pensez-vous de la qualité actuelle de la formation G ?

Très bon...(rires) Non je dirais...

Est-ce que vous en voyez des insuffisances ou au contraire des points forts à souligner ?

Par rapport à ce que je perçois des centres de formation, la richesse de notre centre c'est d'avoir une stabilité, un groupe de formateurs qui aient pas mal élaboré sur cette question-là, de façon théorique et pratique... Quand je dis que la formation des rééducateurs est relativement bonne, c'est qu'elle a une cohérence, elle a un terrain qui est assez bien étayé, elle a aussi ses divergences d'apport et de regards en fonction des différentes personnes qui participent à la formation... Elle n'est pas monolithique mais ouverte. Sa particularité ici, c'est qu'elle est particulièrement dense, ce qui se concrétise encore plus parce qu'on perd le temps de la formation de l'US2 par rapport à l'US1 qui prend de plus en plus de temps... (...) On a fait le choix d'augmenter une formation polyvalente d'un professionnel spécialisé utopique, qui n'existe pas, au détriment d'une identité professionnelle construite sur une pratique. La dimension du tronc commun l'US1 est intéressante dans le sens d'une base commune à l'AIS et à la compréhension de la difficulté et d'éléments de base par rapport au travail d'un enseignant spécialisé mais à condition de savoir comment les mettre en perspective et de les limiter dans le temps. Aujourd'hui on constate qu'il y a une inflation du temps pris sur l'US1 et sur l'année de formation de fait. On est de plus en plus dans un resserrement du temps sur des contenus qui ne sont pas faciles à construire. Le problème de la formation aujourd'hui, c'est sa durée. Là aussi ça pose la question du cadre de formation attribué, des moyens de la formation par rapport aux identités professionnelles qu'on détermine sur le terrain. Si on veut des rééducateurs et des professionnels qui soient formés, il faut qu'on réfléchisse aux moyens qu'on donne aux centres de formation et à la durée qu'on détermine...

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation G dans votre centre ?

(rires)... Il y en a quelques-uns... Trois livres... Il y a peu d'auteurs qui ont écrit sur la rééducation... ça dépend des choix Si on parle de livres qui portent sur les pratiques rééducatives, il n'y en a pas beaucoup donc on n'a pas beaucoup de choix... On peut

penser au bouquin de De La Monneraye sur la parole rééducative... Il y a le livre qui vient de sortir de Guillarmé et Luciani qui est un livre important, riche... ça pourrait être autour de ces trois livres-là puisqu'il y en a deux (rires)...

Quel volume horaire consacrez-vous à la formation au travail d'équipe ?

Important... Il y a un cours qui porte sur toute la dimension institutionnelle, de l'analyse institutionnelle, une base un peu systémique du travail... les relations avec les partenaires, les projets etc... Il y a un module qui porte sur l'entretien... tout le travail axé sur la clinique rééducative qui porte sur la dimension du signalement, intègre tout le travail avec les partenaires c'est-à-dire l'élaboration de toutes les procédures collectives... Même quand ça n'apparaît pas directement dans la thématique de nos cours, tout le travail vis à vis des parents et des autres professionnels est une dimension que l'on développe de manière prioritaire.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

(rires)... L'envers de la difficulté ? C'est ça ?... Ce serait que l'enfant soit **heureux** d'être à l'école, soit **vivant** dans son rapport aux apprentissages, soit curieux... qu'il construise des savoirs dans la capacité à **s'adapter à la réalité**, qu'il soit dans un rapport aux autres relativement dynamique, équilibré, qu'il profite de la **rencontre des autres** et qu'il trouve sa **place dans le groupe**.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Incertain... (rires)... Oui, incertain.

Comment imaginez-vous l'évolution probable ?

...J'ai du mal à l'imaginer dans un sens très clair. Je trouve qu'un des risques pour les réseaux, c'est qu'on reste dans l'incertitude et le flou actuel... qu'il soit en particulier celui des décideurs, celui des responsables, celui de formateurs et des moyens attribués à la formation... qu'on soit comme ça dans quelque chose qui cultive bien l'irresponsabilité collective, où en même temps les discours que l'on entend sur les réseaux soient des discours d'apparence et de façade, y compris au plus haut niveau. On sent bien qu'on est dans l'idéologie, voire la démagogie, on est dans les positions que critiquent beaucoup nos décideurs actuellement, dans un imaginaire qui va régler les choses en prenant quelques décisions comme ça qui sont parachutés sur la réalité et qui sont censés résoudre et qui ne résolvent rien et qui ne changent rien aux pratiques. On est un peu dans une irresponsabilité démagogique qui est plus tournée en direction des parents, en direction de l'opinion publique, qui flatte plus quelque chose de manière très factice que de se poser les choix politiques de fond et d'essayer de les tenir. A la limite les réseaux ont besoin aujourd'hui, quels que soient les choix d'ailleurs, que les choix soient posés et qu'on les essaie quitte à faire des erreurs qu'on pourra toujours réajuster... mais qu'on sorte un peu d'une irresponsabilité politique qui met chacun dans la fragilité de sa position, d'être tout le temps remise en question, d'être tout le temps ramené à une remise en question de fond. Le minimum aujourd'hui pour les réseaux, c'est qu'on leur permette de travailler... ou alors qu'on prenne la décision de les supprimer ou de redéfinir les fonctions et les pratiques. On verra bien après si on résout quoique ce soit... mais qu'on sorte de choses qui ne semblent pas très honnêtes sur le fond.

Si on ne se limite pas au champ de l'éducation spécialisée, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Je crois mal... ça pose bien la question des réseaux. Je crois qu'aujourd'hui on a un rapport magique à l'inadaptation et à la marginalité. Quand on entend les économistes actuellement, ils nous proposent des solutions magiques pour des problèmes de fond : que ce soit celui de la violence, de l'exclusion... Ce n'est pas en faisant intervenir le plus de monde possible à l'école qu'on résout les problèmes de violence et de déviance. Ce n'est pas en mettant des écrans de fumée qu'on prend en compte les problèmes de souffrance, d'inadaptation, d'exclusion qui se font jour au sein de l'école. Je crois qu'aujourd'hui c'est tout le secteur de l'AS et du traitement de la difficulté qui est remis en question. Le traitement de la difficulté est banalisé à l'école au nom d'ailleurs d'une politique d'intégration aux dimensions très théoriques. Je crois que le balancier reviendra sûrement dans quelque temps... mais aujourd'hui on a du mal à avoir une prise en compte de la difficulté qui soit vraiment pensée et organisée dans des conditions valides.

Est-ce que vous avez d'autres remarques à formuler au sujet des aides spécialisées ?

Non. J'ai eu mon petit moment de colère (rires)... L'important c'est de faire travailler l'hétérogénéité qui fait qu'on n'a pas la même image de l'enfant... parce que justement aujourd'hui on n'a pas accès à la globalité de l'enfant. Cette notion n'existe pas. On n'a que des vues partielles et fragmentaires sur la réalité de l'enfant et sur la construction de l'activité de pensée. On n'a pas accès, on n'a aucun modèle qui nous permette de construire une conception globale et unitaire de l'activité intellectuelle... ça n'existe ni théoriquement ni à un niveau pragmatique. On ne peut qu'essayer de construire cette complexité-là... On retrouve toutes les thèses contemporaines, scientifiques de la complexité... On peut tenter de construire cette complexité-là en articulant différents modes d'entrée, différents éclairages, différents modes d'approches, à la fois théoriques, à la fois pratiques à travers les interventions et d'essayer de les mettre en œuvre. Au lieu de travailler en exclusion et en conflictualité - comment les modèles se rejettent, comment aujourd'hui on est soit clinicien, soit expérimentaliste - il y a quand même des gens aujourd'hui qui intègrent la dimension de l'inconscient et la dimension des processus psychiques et qui sont manichéistes et inversement il y a des psychanalystes qui travaillent sur la cognition et qui font le lien, le passage de l'un à l'autre. Je crois que c'est ça l'enjeu, c'est d'avoir un regard sur l'enfant qui soit un peu décentré d'une dimension adaptative aux attentes de l'école... C'est dépasser cette question... De toutes façons, nos manières de penser nous portent à la scientification et aux clivages... Qu'est-ce qu'on entend comme discours... "Si c'est de l'ordre du soin, il faut l'adresser à l'extérieur, on ne sait pas à qui..." - sûrement pas au CMP, peu importe... ça n'a rien à faire à l'école... On aimerait bien rendre les choses pures. Or il y a quelque chose d'un fantasme, d'épurer la réalité pour pouvoir la traiter. Or plus on épure la réalité plus on la dévie... C'est justement ça qui serait à travailler mais on ne voit pas bien comment cet aspect est pensé, y compris dans les centres de formation... Ce sont aussi des choix politiques que de donner des modalités de formation valides aux professionnels qu'on va former pour l'école. Il y a des conséquences et une éthique minimale à avoir, ne pas faire semblant de faire de la formation quand il n'y a pas de moyens... on a créé quelque chose qui n'a pas

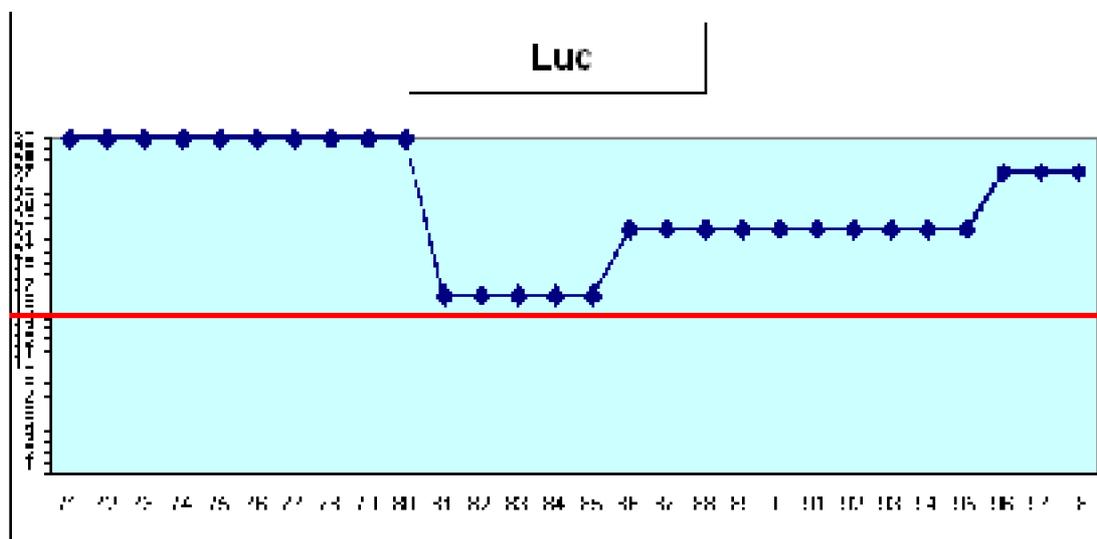
de base, sachant qu'on n'attribue pas aux centres de formation les moyens nécessaires, qu'on n'assure pas de cohérence, qu'on ne reconnaît pas aux personnels sur le terrain une formation spécifique - au nom d'une assimilation... C'est quand même une simplification abusive à tout moment... Il suffit de lire certains documents, comptes rendus et enquêtes sur les réseaux pour voir que ça... empêche de penser.

Entretien E26 Luc

Age : 50 ans

Profession : Maître formateur en Centre de Formation (Unité de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) pour l'option G

Diplômes : CAP d'instituteur, Doctorat en psychologie clinique



Luc : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle en Centre de formation

Durée : 40 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Souffrance, fonctionnement psychique, apprentissages scolaires, rééducation et je dirais aussi psychologie clinique.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Souffrance : l'enfant en difficulté pour moi c'est une manifestation de souffrance, c'est l'expression d'un malaise, la notion de symptôme. C'est une manifestation qui se pose sur le terrain des apprentissages qu'on lui demande. Cette souffrance est à comprendre par rapport au fonctionnement psychique du sujet. C'est une manifestation externe de quelque chose qui vient de l'interne... ça c'est en terme de norme sociale. Tous les

enfants sont confrontés à des apprentissages scolaires, à des normes scolaires. L'apprentissage scolaire est un révélateur du dysfonctionnement psychique, quand on parle d'élève en difficulté. Rééducation, je pense que l'aide souhaitable, c'est un travail de rééducation, c'est-à-dire un travail d'apprentissage ou de ré-apprentissage. Le dernier psychologie clinique, un enfant en difficulté, ça me paraît relever du champ de la psychologie clinique.

Pouvez-vous chercher le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle ? Pouvez-vous citer une action conduite pour cet enfant et les émotions qui vous animaient face à lui ?

Un seul ? J'en ai eu beaucoup... Ce sont les premiers que j'ai rencontrés qui m'ont peut-être le plus marqué. C'était un enfant de onze douze ans, il lisait bien mais ne comprenait rien. J'étais confronté à ça en tant qu'enseignant et je voulais comprendre pourquoi. Et là j'ai commencé à travailler sur un des thèmes qui me porte depuis vingt ou trente ans, tout ce qui est la symbolisation... essayer de comprendre comment, pour lire, il faut symboliser. C'était une des premières fois où j'étais confronté à ça.

Et émotionnellement qu'est-ce que ça produisait chez vous ?

C'était plus de l'ordre d'un défi que d'un échec. Je ne me sentais pas tant en échec que mis au défi de dépasser ça... enfin dit vingt ans après. J'étais sans doute un peu jeune, un peu naïf et c'était un sentiment de défi par rapport à ça.

Pouvez-vous retrouver cette fois un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments l'animaient ? Comment réagissait-il face à cet enfant-là ?

Un seul ?

Là aussi, je vous demande d'en choisir un... Celui qui vous vient spontanément...

Je n'ai pas... J'ai écouté beaucoup d'enseignants où c'était à la fois "ce n'était pas de mon domaine", "je ne suis pas formé pour ça, ce n'est pas de ma compétence", c'est-à-dire le sentiment d'échec provenant des soi-disant limites de leur compétence professionnelle. C'était souvent aussi de la plainte "je n'y arrive pas, c'est impossible". Combien ils pouvaient être atteints sur le plan narcissique par ça !... C'était souvent aussi "comment faut-il faire ?", comme s'ils attendaient la stratégie ou le programme qui allait résoudre ça... ce qui était en fait une erreur... Je ne savais pas répondre non plus... Il y avait souvent ces termes-là dans le discours des enseignants par rapport à l'échec scolaire.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors de la stricte signification des lettres ?

Il y en a un que je déteste c'est **RAS**, rien à signaler. Je trouve que ce type d'abréviation c'est le déni complet de la fonction alors que le RASED fonctionne sur du signalement. RAS, c'est plus au niveau de la boutade et de la provocation... ça m'évoque aussi la notion d'**équipe**. J'ai travaillé dans deux GAPP. Dans ces deux structures, il y avait un travail d'équipe en place. J'ai de bons souvenirs d'avoir travaillé en équipe, d'avoir compris ce que c'était que le travail en équipe... Le mot RASED m'évoque aussi toute la difficulté d'aider les enfants, la **difficulté de l'aide**. Ce n'est pas un travail de réussite, c'est un travail de confrontation à l'échec, à l'angoisse des gens, que ce soit les

enfants, les enseignants ou les parents. C'est un travail sur ce qui ne va pas. Le RASED, c'est lié aussi à la notion de conflit, de **position conflictuelle**. C'est toute la difficulté de se trouver une place dans l'école, entre l'absorption complète par l'école ou le rejet. RASED, ça fait penser aussi quand même à la **relation à l'autre**.

Vous pouvez préciser ?

Tous les termes ?

Juste le dernier, relation à l'autre", que vous n'avez pas développé...

Pour moi le travail de RASED, c'est un travail de relation à l'autre, soit que l'autre soit l'enseignant, le parent ou l'enfant, c'est tout le travail relationnel, tout le travail de ce qui peut se passer entre les gens... Une rééducation ou un suivi psychologique, c'est sur ce terrain que ça travaille...

Quand je dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Je ne connais pas bien les maîtres E... Je n'ai pas eu la chance de travailler avec des maîtres E, je ne connais pas bien. C'est plutôt des projections par rapport à ça qu'une connaissance réelle.. ça me fait penser à **soutien lecture, activités scolaires...** à **psychologie cognitive**, encore faudrait-il le discuter parce que ce n'est pas aussi simple que ça. Maître E, ça me ferait penser plus à **stratégies d'apprentissage...** à **notion de groupe**.

Quelles sont les différences que vous repérez entre le travail du maître E et celui du maître généraliste ?

(...) La fonction... c'est le rapport au groupe. Le maître, je ne reprendrais pas votre mot, le maître généraliste, c'est le maître, l'enseignant... face à un groupe classe, dans un lieu classe, avec une structure classe. Le maître E est plus en fonction avec un groupe moins constitué, mobile. Autant la classe est une structure de l'école, autant le maître E me paraît être en relation avec des groupes qui peuvent être variables et qui peuvent changer dans l'année selon les indications... Il y a peut-être un rapport qui serait à voir entre l'enseignant qui fait plus de la pédagogie, c'est-à-dire qu'il propose des choses à apprendre... Peut-être que le maître E travaille plus en terme de stratégie pour ceux qui sont plus en difficulté.

Voyez-vous des ressemblances entre ces deux fonctions ?

Des fonctions d'enseignant... Ce sont des fonctions qui ont rapport avec l'enseignement, avec ce champ-là, cette pratique-là...

Quand je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

... **Enfants en souffrance**, je dirais travail sur la **pensée, rééducation**, travail sur le **fonctionnement psychique**, ce qui est de l'ordre de la **relation à l'autre**.

Est-ce que vous pouvez préciser un peu ?

Le premier, c'est enfant en souffrance. Je crois que... les manifestations qui sont signalées à propos des enfants quand elles s'adressent au maître E (lapsus), je crois que ce sont plus des manifestations de souffrance de l'enfant que des impossibilités d'apprentissage. C'est ma façon de les comprendre, c'est de cet ordre-là... plus en terme

de symptôme parce qu'il ne va pas bien ou à cause qu'il ne va pas bien. C'est pour ça que je parle d'enfant en souffrance plutôt que d'enfant en difficulté. L'enfant en difficulté c'est plus par rapport à une norme, par rapport à un programme, par rapport à une attente. L'enfant en souffrance, il est en souffrance parce qu'il a du mal à fonctionner mais pas forcément par rapport à la norme. Il y a des enfants qui réussissent à peu près bien et qui souffrent quand même.

Vous avez dit aussi "travail sur la pensée"...

Travail sur la pensée... Le travail du rééducateur, c'est aussi un travail sur la mentalisation, sur la symbolisation, tout ça, un travail sur la pensée... essayer que cette souffrance puisse être symbolisée et représentée pour que l'enfant soit libéré. Ce travail sur la pensée se fait à mon avis au sein d'un fonctionnement psychique qui comprend des instances psychiques différentes ainsi de suite...

Vous avez dit aussi "relation à l'autre"...

Oui, ce travail de mentalisation, de libération se fait par le moyen d'une relation qui est la relation au rééducateur. La rééducation, c'est quand même l'inter-psychique au service de l'intra-psychique. Ce qui se passe entre le rééducateur et l'enfant est au bénéfice du fonctionnement psychique de l'enfant. Ce n'est pas tant l'intra-psychique pour réussir le problème, que je mettrais du côté du maître E – à tort ou à raison parce que je ne connais pas bien -... je crois que le travail de la rééducation, c'est proposer un cadre rééducatif avec un dispositif, avec une personne pour permettre à l'enfant que tout ce qui se passe là soit au bénéfice de son fonctionnement... et en particulier de son fonctionnement intellectuel, donc des apprentissages sans faire de coupure. (...) Je dis quelquefois que la rééducation, elle pense et elle panse. Elle pense au sens de penser et elle panse au sens de pansement, avoir un effet curatif, d'un pansement qui fait du bien... Vous me faites répéter tout mon cours...(rires)...

Est-ce que vous pouvez préciser quelles sont pour vous les références théoriques sous-jacentes à la fonction G ?

Pour moi ? Les références, ce sont la psychologie clinique et la psychanalyse. Par exemple, Winnicott, tout ce qui est travail de pensée, tout ce qu'il décrit par rapport à ça. Je ne citerais pas Freud parce que ça... Je citerais Roger Perron, ce passage de la psychologie à la psychanalyse et ce lien qui peut être fait par rapport à ça. Et je vous citerais Margaret Mahler qui est dans tout le travail de séparation, individuation. Je pourrais en citer d'autres mais c'est quand même des bases, des références théoriques pour comprendre la rééducation.

Comment est née cette fonction ? De qui ou de quoi a-t-elle hérité ?

Vous voulez tout l'historique ?

Non, seulement les points qui vous semblent essentiels...

La rééducation est née au centre de Beaumont par des gens qui essayaient de faire le lien entre psychologie et pédagogie, de faire le lien entre apprentissage et fonctionnement psychique... en particulier avec Jacques Beauvais. Elle naît dans ce mouvement en France, reliée à des gens qui pensent que les déficits scolaires ne sont pas simplement des défauts d'apprentissage. Ce sont des manifestations psychologiques

et il est possible de faire ce lien, en particulier d'installer à l'école un cadre qui peut être rééducatif, qui n'est pas thérapeutique puisque l'école n'est pas un lieu thérapeutique.

Quelles sont les différences entre maître E et maître G ?

J'ai du mal à vous répondre parce que je ne connais pas complètement les maîtres E... Il me paraît que le maître E travaille plus sur les stratégies d'apprentissage et le maître G travaille plus sur le fonctionnement psychique global.

Est-ce que cette différenciation vous semble pertinente ?

Oui.

Pour quelles raisons ?

Pour toutes les raisons que je viens de dire. C'est à la fois comprendre que certains enfants sont en difficulté à l'école non par défaut ou par déficit de stratégie mais parce que c'est une manifestation de leur souffrance... un enfant qui est en échec par rapport à la lecture CP, s'il ne s'agit que de reprendre la leçon de lecture dans un cadre aménagé, je ne crois pas que ce soit ce qu'il faille faire...

Est-ce qu'on pourrait imaginer une seule fonction qui pourrait proposer et pratiquer les deux types d'aide, tantôt l'aide E et tantôt l'aide G ?

Pour moi, non.

Pour quelles raisons ?

... Parce que ce n'est pas le même champ de références théoriques et ce n'est pas le même champ de travail. La rééducation, ce n'est pas l'aide E et l'aide E, ce n'est pas la rééducation...

Il me semble que ça je l'ai bien compris, mais pourrait-on imaginer que ces deux types d'aide, restant distincts, soient proposés par un seul et même professionnel selon les besoins de l'élève ?

Je ne crois pas.

Quels en seraient les inconvénients ou les impossibilités majeures ?

Je crois que si la rééducation disparaît comme il est fort probable que ça arrive, la notion de rééducation va disparaître au profit de la notion de soutien aux apprentissages, il y aura toute une partie de la souffrance de l'enfant qui ne sera pas entendue à l'école... ça apparaît dommageable pour les enfants qui ont ce type de manifestations de leur monde interne.

Si un jeune enseignant intéressé par un poste en réseau vous demandait de présenter les métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?

Je lui dirais qu'il va être confronté à des élèves en échec scolaire mais pas simplement en échec scolaire, c'est-à-dire que derrière cet échec scolaire, ce sont des enfants qui sont en souffrance et que son travail ce sera de comprendre cette souffrance et d'essayer de la faire évoluer par la relation qu'il va établir avec eux. Il n'y a pas de conseils à donner, il y a une formation à faire... ce n'est pas donné d'emblée... Je ne sais pas comment il faut faire en général, il faut comprendre pour chaque enfant ce qui se passe dans le cadre de la rééducation.

Quelle est la typologie des tâches effectuées par un réseau tout au long de l'année ?

Il y a plusieurs tâches : il y a une tâche d'écoute de l'école. Le réseau d'aide c'est le lieu où "ça parle". Il y a des gens qui s'en servent et d'autres qui ne s'en servent pas, aussi bien du côté des enfants que des enseignants que des parents. Pour moi, c'est quand même un lieu où on vient parler, c'est un lieu de parole. C'est une des fonctions essentielles du RASED... ça parle de réussite, rarement, ça parle plutôt de souffrance, d'échec, de culpabilité... et ça on essaie de le mettre en mots. C'est un lieu aussi de travail psychique. La rééducation ou le suivi psychologique ou le travail avec un maître E, c'est aussi proposer des lieux de travail d'élaboration, de mentalisation... un lieu où l'enfant vient travailler... faire un travail psychique... pas un travail d'apprentissage au sens strict, un travail psychique qui a des effets bénéfiques sur les apprentissages. C'est aussi un lieu d'évaluation du fonctionnement des enfants, que ce soit par rapport à une demande, que ce soit au cours de la rééducation, que ce soit après ou que ce soit une demande faisant suite à une procédure d'orientation. Il y a aussi un travail d'équipe, je ne dirais pas pluridisciplinaire mais il y a un travail d'ajustement de pratiques différentes, un travail de confrontation.

Comment concevez-vous l'évaluation de résultats des réseaux ?

Il y a plusieurs niveaux d'évaluation et il faudrait s'entendre sur ces termes-là. Pour moi l'évaluation ce n'est pas la somme de tous les enfants vus pendant l'année. C'est un décompte, le bilan du travail : le nombre d'enfants, dans tel lieu, sous différents types d'actions... Une évaluation - qu'on appelle ici interne - c'est comment évaluer le processus rééducatif ou le processus d'aide E ou les entretiens du psychologue par rapport à l'interne, par rapport là où en est l'enfant... ça fait partie du travail de chacun que de mener une évaluation de son travail... ça, ce sont des évaluations individuelles par rapport à chaque enfant. Il faudrait arriver à une évaluation de type externe, c'est-à-dire quels effets ont ces types de processus sur les objectifs de l'école, sur les apprentissages ? ...ça c'est beaucoup plus compliqué à mettre en place... J'ai assez d'expérience pour savoir qu'il y a des enfants qui fonctionnent bien en rééducation ou avec le maître E et qui ne fonctionnent pas en classe.

Quel est votre avis sur la qualité actuelle de la formation G ?

Je ne sais pas bien répondre à ça... Je ne peux pas être juge et partie. Je crois que la formation que l'on dispense avec les collègues, c'est une formation clinique de la rééducation qui doit transparaître dans nos discours. Je sais que cette approche clinique n'est pas acceptée par d'autres gens... Il faudrait peut-être inclure dans cette formation beaucoup d'autres approches, cognitives ou autre chose, peut-être mais au détriment de quoi ? On défend ses thèses... Peut-être qu'elle est insuffisante sur le plan de l'approche cognitive, sur le plan du fonctionnement intellectuel... possible... (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La réussite de qui ?

Vous l'entendez comme vous voulez, c'est ouvert... (rires)

Ça j'ai bien compris... **La réussite de qui ?** C'est pour ça que je vous renvoie votre question. Vous me laissez le choix alors je prendrais la réussite du rééducateur, du maître

E ou du psychologue à l'école... La réussite, c'est quand il est **content d'aller travailler**. Vous me direz c'est banal, oui ou non... Il y a réussite pour le rééducateur ou le psy quand il a sa **place reconnue** comme professionnel, ce n'est pas toujours très simple, d'être à la fois différent et d'être avec les autres. Réussite aussi quand ce qu'il fait il arrive à le **comprendre** : "Voilà où j'en suis, voilà ce que je fais et ainsi de suite"... c'est-à-dire qu'il peut en avoir une lecture – on peut en avoir plusieurs... et troisièmement quand il a quand même du **plaisir** à faire ça. Voilà, je vous parle de la réussite du rééducateur ou du maître E ou du psy...

Et si on parlait de la réussite d'un enfant, ce serait quels mots qui vous viendraient à l'esprit ?

Réussir les apprentissages, c'est quand même nécessaire... Etre bien dans son corps, être bien dans sa tête, des relations aux autres, provoquer un peu aussi les cadres de l'école... ce serait des signes de santé...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

(rires)... Incertitude, oui incertitude à long terme. Je ne sais pas ce que vont devenir les réseaux. Ce n'est pas nouveau. J'ai débuté dans la profession comme psychologue en 1978. Et déjà les GAPP étaient incertains en 78... ça a été créé en 70 et en 78 c'était déjà incertain... Il y a trente ans que ça dure. On s'est toujours demandé si ça allait continuer aussi bien du côté des psychologues que des rééducateurs... Maintenant, on dit que les réseaux vont disparaître... Et il y a trente ans que ça tient... Je ne sais pas si ça va tenir autant... C'est encore une place incertaine...

Une question un peu plus générale, comment considérez –vous la place et le rôle des aides à l'école ?

La place est liée à... c'est admettre que tous les enfants ne vont pas réaliser le même programme scolaire au même moment. On fonctionne sur un système comme ça qui est par répartition, qui est en opposition avec le développement individuel de chacun. Il y a un aspect normatif de l'école. A six ans les enfants doivent apprendre à lire... Je pense qu'il y a des enfants qui peuvent apprendre avant sans que ce soit prématuré, je ne parle pas d'apprentissage précoce et d'autres enfants qui à six ans ne sont pas prêts pour lire... qui vont se trouver de fait en situation d'échec pour des tas de raisons et que... la place des aides qu'elles soient à dominante rééducative ou pédagogique, c'est de s'intéresser à ces enfants-là et d'avoir un effort d'adaptation envers eux pour qu'ils puissent continuer à se développer. Je vais vous donner une métaphore de cyclisme de tour de France. On met tous les enfants dans la même étape au début et puis on croit qu'ils vont suivre tous pareil jusqu'au bout... et puis il y a ceux qui au premier col sont lâchés parce que... Le rôle des aides, c'est de leur dire "t'es lâché, on va quand même franchir le sommet si on t'aide"... La place est liée, qu'on change de forme, de références, qu'on l'appelle classe d'adaptation, rééducation, aide E, il y a des différences mais la place elle est là... Vous me direz que chacun défend sa boutique et moi je défends la mienne, tout à fait d'accord... Mais on ne peut pas faire fonctionner l'école avec une sorte de rejet de tous ceux qui ne suivent pas, créer des filières différentes "passez sur la voie d'à côté"...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école?

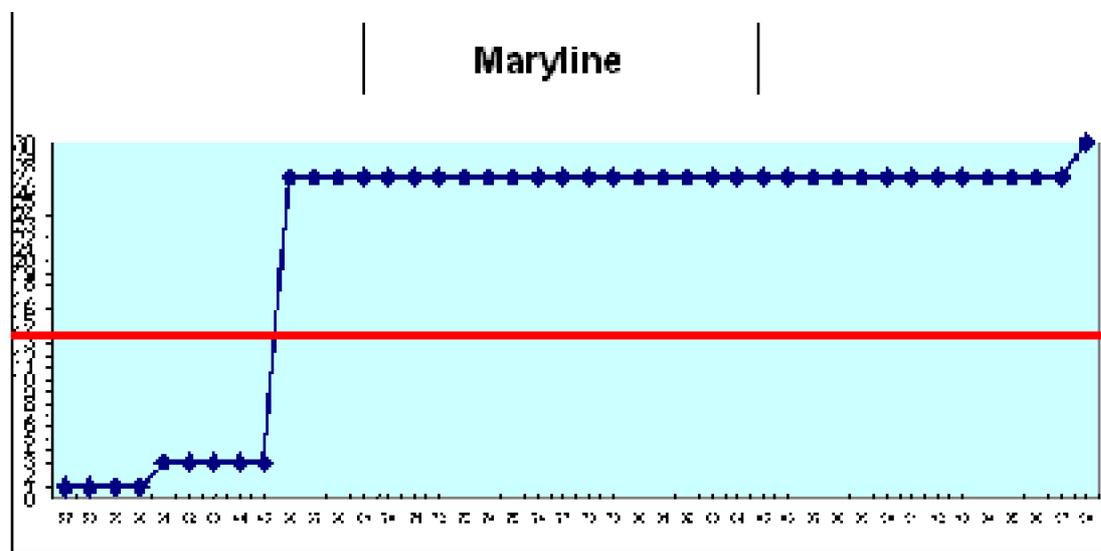
(incompréhensible)... dire un peu ma conception de la rééducation et en croyant que ça peut être utile pour les enfants et en ayant une attitude un peu défensive par rapport à ça. On sait bien que ce n'est pas la position reconnue, attendue par ce qu'on appelle les autorités administratives ou autres... Personnellement, je suis attaché à cette forme d'aide, la rééducation... Mais ce n'est pas exclusif des autres. Je connais moins l'aide E. Peut être que je fonctionne trop sur la caricature ou l'opposition... Pour moi la rééducation a sa place à l'école, ce n'est pas de la psychothérapie... Il ne faut se tromper de champ. Certains ont confondu ça... ce n'est pas de la thérapie, on n'est pas psychanalyste à l'école, ce n'est pas vrai... C'est se tromper. On a une fonction de psychologue à l'école avec des références mais le cadre institutionnel fait que c'est dans le cadre d'une école... avec ce qui peut en découler ensuite au niveau des pratiques.

Entretien E27 Maryline

Age : 58 ans

Profession : Maître formateur en Centre de formation, responsable de la formation RPP, RPM, DPP, DI, G, D et directeurs d'établissements spécialisés.

Diplômes : Maîtrise de psychologie, DEA et Doctorat de psychologie clinique et pathologique



Maryline : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Chez l'interviewée

Durée : 2 heures 30 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

En association libre, comme ça... travail relationnel, conduite, perturbation, comportement agressif, "désappétence" ou plutôt désaffection scolaire.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Oui, encore qu'elles me sont venues spontanément... Et si je développe, je vais reconstruire quelque chose qui n'était peut-être pas forcément là au début. Je vous ai donné comme premier mot "travail relationnel". Il me semble, tout en réfléchissant à la nécessité d'évoluer dans les prises en charge et les aides apportées aux enfants, que ce qu'il y a de commun absolument à tous les types de prises en charge, quels que soient les supports utilisés, quelles que soient les options théoriques qui les guident, c'est ce travail relationnel qui existe toujours quel que soit le type d'intervention, pédagogique, rééducatif ou psychothérapeutique - parce que les enfants en difficulté en dépendent aussi, quoique ce ne soit pas des gens de l'Education nationale qui assurent cette tâche -. Tout cela, je crois qu'un travail relationnel de fond, pas forcément le même, est requis pour toutes ces interventions.

Vous avez dit aussi conduite, perturbation, comportement agressif...

J'ai dit conduite en l'opposant dans ma tête à comportement. Je me suis piégée moi-même...Conduite c'est trouver le sens de l'organisation de l'enfant. C'est une organisation qui présente un sens qu'il faut découvrir, qu'on découvre plus ou moins facilement mais en tout cas ce n'est pas au niveau descriptif seul que je vais m'appuyer, c'est avec des recoupements par rapport à des entretiens familiaux par exemple... Conduite pour moi, c'est la vieille distinction de la conduite et du comportement, c'est très réactionnel en ce moment chez moi parce qu'on met le comportement de plus en plus en avant et je voudrais qu'on ne perde pas de vue le sens que peuvent avoir ces organisations comportementales qui pour moi ne sont pas complètement réactives ou descriptives.

Vous avez dit aussi perturbation, comportement agressif et désaffection scolaire...

Perturbation, cela indique le grand trouble dans lequel peuvent se trouver la plupart de ces enfants en difficulté. Perturbation de développement pour compléter, c'est-à-dire un développement qui au lieu de présenter une course harmonieuse à certain moments se désorganise, comment dire ?... Ce n'est pas un arrêt de développement, c'est une organisation plus ou moins pathologique de ce développement mais la pathologie je ne la mets pas dans l'enfant seul, je la mets dans tout le système qui entoure l'enfant... L'enfant, en interaction avec tous les vecteurs de son environnement à un moment donné et en fonction d'une histoire - ça s'est organisé dans le temps progressivement - présente une perturbation, une organisation qui est de l'ordre de la pathologie sans être rapporté uniquement à quelque chose qui est dans l'enfant.

Comportement agressif ?

Comportement agressif, je pense qu'actuellement, c'est très mis en avant dans les difficultés de l'enfant. Ce n'est certainement pas pour rien, ça correspond sans doute à une dose d'angoisse tout à fait importante dans le fonctionnement des enfants en difficulté et à une dose d'angoisse très, très importante aussi chez ceux qui s'occupent des enfants en difficulté, qu'ils soient spécialisés ou non... parce que les enfants en difficulté ils sont partout naturellement, y compris dans les classes normales.

Et puis désaffection scolaire ?

Désaffection scolaire c'est aussi un phénomène qui me semble très actuel, qui est peut-être le signe que l'école ne répond pas à des attentes chez l'enfant ou se trouve hors du sens commun pour beaucoup d'enfants, c'est-à-dire que l'école devient une sorte de corps étranger dans lequel certains enfants n'arrivent pas à rentrer... Et puis il y a sans doute une entrée beaucoup plus simple dans le sens que recouvre ce terme. Il me semble que désaffection scolaire, ça a toujours été un signe d'appel, c'est-à-dire qu'un enfant en difficulté avait toujours ce problème de se détourner de ce qu'on lui proposait à l'école. Et l'école c'est un langage commun, une culture commune, une médiation parmi d'autres entre la culture du groupe et l'enfant.

Je vais vous demander maintenant de chercher le visage d'une enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer. Pouvez-vous citer une action conduite pour cet enfant et les émotions qui vous animaient face à lui ?

Oui, j'ai deux minutes pour en trouver un ?... J'en ai un qui est un ancien rééduqué en RPM. Il est emprunté à une de mes expériences de psychologue à l'école... Pendant toute une partie du temps nous étions à la fois formateur et en exercice dans les écoles du secteur et là je travaillais en tant que psychologue collaborant avec des rééducatrices. Celui-ci, c'était un enfant extrêmement agressif... (...) ça se traduisait par des attaques continues en cours de récréation. Il terrorisait les enseignants par un comportement qui était à la limite de la dangerosité par rapport aux autres enfants. Il était aidé en RPM et l'action qui avait été faite avec lui se fondait sur une prise de conscience du corps, sur une acceptation du corps, sur un travail sur l'image de soi très, très important. Il avait finalement une image de lui-même tout à fait dévalorisée. C'était un enfant dont la famille ne s'occupait pas de manière régulière. Ce n'était pas de l'indifférence, c'était des conditions de vie telles que le père devait rechercher un travail lointain dans des chantiers à l'étranger et de temps en temps la mère suivait son mari, de temps en temps elle restait avec son fils. D'où une construction du gamin qui s'était faite difficilement, un attachement très fort à la mère, une jalousie très, très forte à l'égard du père qui était celui qui lui prenait la mère de temps à autre... Je caricature un peu, je vous donne juste quelques lignes... Le processus relationnel RPM avait été très important. Avec la rééducatrice, il avait lié des liens de fiabilité qui n'existaient pas à mon avis dans son milieu parental. Il ne pouvait pas avoir confiance dans des parents qui étaient tantôt ici, tantôt là... qui le laissait en nourrice un an durant... Je crois que cette agressivité était typique d'un enfant qui n'avait pas sa dose d'attention, d'affection, d'intérêt à ce qu'il faisait sur le plan scolaire et il avait à reconstruire cela avec d'autres adultes que ses parents. Il aurait pu aussi bien être pris en thérapie si on avait été sûrs que, l'année suivante, il ne suive pas ses parents au bout du monde parce que le cursus a connu des interruptions d'une année où il allait ailleurs avec ses parents et il revenait l'année suivante en nourrice.

Et qu'est-ce que vous ressentiez vous par rapport à cet enfant ?

Ce n'est pas pour rien que je l'ai choisi parce que ce n'est pas vraiment un succès cet enfant... C'est quelque chose qui m'a fait comprendre qu'en dehors d'une collaboration avec des parents il n'y a pas de salut dans un travail mené à l'école... ça c'est net. En tant que psychologue j'ai travaillé de près avec les instituteurs qui avaient cet enfant, j'ai travaillé de près avec la rééducatrice RPM mais sans arriver à coup sûr à faire... si... il y a eu des progrès mais tout pouvait être démolé l'année suivante si les parents faisaient,

sans préparation aucune, quelque chose d'aberrant pour l'enfant. Quand les parents partaient et se retrouvaient tous les deux, à ce moment là, il devenait odieux, désorganisé, et si agressif qu'il arrivait à la dangerosité. Il avait d'ailleurs dans les entretiens qu'on pouvait avoir avec lui des fantasmes de culpabilité très importants. Je pense que c'est un cas qu'on pouvait analyser à fond sur le plan de la psychopathologie, qui aurait gagné d'être pris en thérapie mais la rééducation psychomotrice a été très opérante par son aspect soutien de l'image de soi corporelle. C'était un enfant grand et fort, à la limite de l'obésité... et je pense qu'une dévalorisation s'était faite là par rapport aux copains de l'école... En plus comme je n'ai jamais été très mince, moi, j'avais une petite attirance vers cet enfant et ses problèmes... Je pense que ça joue ça aussi... Je crois que si cet enfant... il ne s'en est pas si mal sorti que ça mais il a eu chaud... un jour que ses parents étaient partis en cours d'année scolaire dans le midi, en l'emmenant, il s'est si mal comporté dans la nouvelle école - pourtant on avait essayé de préparer à la chose : on avait transmis le dossier – qu'on a eu un mot de la directrice de l'école disant qu'il allait être présenté en classe de perfectionnement. Or son intelligence était tout à fait élaborée, sinon il ne s'en serait jamais sorti, il avait quand même des acquisitions scolaires mais seulement là il ne faisait plus rien, plus rien aux tests comme à l'école et il arrivait à avoir des résultats qui permettaient de le placer en classe de perfectionnement. On a contre-attaqué si j'ose dire, c'est-à-dire argumenté vis à vis des collègues... Il n'y avait pas de GAPP dans cette école, pas de rééducateurs, qu'une classe de perfectionnement. Là aussi cet enfant m'a appris que selon les équipements dont dispose l'Education Nationale, on peut être traité de manière bien différente d'un lieu à l'autre... Nous, on l'avait toujours maintenu dans le milieu normal en dépit de nos avatars avec la famille. Donc on a eu gain de cause... Et fort heureusement les parents sont revenus l'année suivante dans la région parisienne.

Pouvez-vous évoquer cette fois un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il par rapport à cet enfant-là ?

Il m'en vient plusieurs...

Il faut en choisir un... Celui qui vous semble parlant...

C'était un instituteur de CE2 avec qui j'avais pas mal travaillé en tant que psychologue parce que le CE2 est un lieu de désaffection pour les rééducateurs c'est-à-dire que les rééducateurs centrés qu'ils étaient sur le CP et sur le CE1 reprenaient un peu d'enfants en CM1, ceux qui décrochent, mais abandonnaient le CE2. Et cet enseignant avait un désir de collaboration, un désir de s'occuper des enfants en difficulté et un désir d'être aidé par des entretiens avec le psychologue. En fait ce qu'il me demandait, par rapport à ces enfants en difficulté, c'était d'accueillir ce qu'il avait à dire – à la fois des éléments de compréhension et des éléments d'incompréhension – et une recherche de solutions qui pouvait être commune à nous deux... On pouvait chercher ensemble en fonction de ce qu'il disait... J'avais trouvé que c'était un rôle de psychologue intéressant... bien plus que de faire passer des tests ou de faire un examen psychologique individuel... Je travaillais sur la matière scolaire avec le maître.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Réseau d'aides spécialisées et d'enseignement ...

Si on ne s'attache pas à la signification particulière de chaque lettre qu'est-ce que vous reprenez ?

Qu'est-ce que je retiens ? Réseau... éparpillement... aides plurielles, aides connectées... synthèse.

Pouvez-vous développer les idées liées à ces mots ?

Oui... Réseau parce que c'est une belle vue de l'esprit... sur le papier c'est quelque chose de tout à fait satisfaisant. C'est vrai que ça permet de couvrir les besoins d'un secteur dans le domaine de l'aide. C'est une sorte de maillage. Si je vous ai dit tout de suite après éparpillement, c'est que j'ai eu cette impression devant les réseaux en fonctionnement. Des gens qui autrefois étaient groupés sur la même école – ce n'est pas pour défendre ce qu'étaient les GAPP, il fallait évoluer – mais groupés au même endroit avec une même équipe scolaire, la qualité de travail était infiniment différente de celle observée dans certains fonctionnements de réseaux. Quand je vois un rééducateur se répartir entre onze écoles dans certains lieux, je dis qu'il n'y a pas moyen de collaborer avec les équipes d'enseignants, de voir les parents d'une manière approfondie et correcte... On fait un travail si ponctuel que je n'en vois plus le sens. Autre aspect aussi de cet éparpillement, les psychologues sont devenus inexistantes. Ils ont été gommés... sans doute n'étaient-ils pas présents à 100 % dans les GAPP mais quand même, il me semblait qu'un travail en profondeur pouvait se faire dans certains GAPP, au moins... Là au niveau des réseaux, le psychologue travaille trop peu et ne travaille pas au moment de l'indication qui est un moment clé et qui exige les compétences d'un psychologue... Je trouve ça dommage...

Vous avez dit "aides plurielles"...

...Ça, ça peut être bien... ça peut viser une complémentarité des besoins d'un enfant... ça peut être mal aussi dans la mesure où on connaît une époque bien troublée avec une coexistence de gens qui ont des formations extrêmement différentes... RPP, RPM, je veux bien qu'ils soient G depuis qu'on les répute G par un texte, n'empêche que leur formation initiale compte énormément dans les choix et en tant que formatrice de RPP et RPM autrefois, je savais bien que ce n'était pas les mêmes personnes qui étaient attirées par l'une ou l'autre des options... par la médiation prioritaire, langagière d'un côté et corporelle de l'autre.

Est-ce que vous pouvez préciser le sens du terme aide que vous employez ?

Non... mais je vais essayer quand même... Une aide c'est ce qu'on propose à l'enfant – je vais le définir volontairement de façon très large pour que tout entre dedans - ce qu'on propose à l'enfant comme dispositif pour favoriser son développement et lui faire retrouver contact et goût pour des matières de l'école qui sont en même temps des instruments de développement pour moi... le langage oral et écrit notamment. Je vous ai dit dispositif proposé. Ce dispositif, c'est une possibilité d'interrelation avec un adulte, pas vide du tout, avec des supports qui peuvent être variés, qui peuvent être des situations variées qui dépendent du choix de l'adulte mais aussi du choix de l'enfant ou bien d'une sorte de négociation entre les deux... ça fait partie d'un cadre. Font aussi partie du

dispositif ou du cadre, je peux dire l'un ou l'autre, la régularité des séances, la salle, le matériel qu'on propose. Font aussi partie du dispositif des règles incitatrices à l'action, limitatrices de l'action, sociales quand il y a un petit groupe d'enfants. Fait aussi partie du dispositif un projet, ça compte beaucoup... je crois que c'est une avancée de la réflexion d'aujourd'hui, c'est quand un adulte est porteur d'un projet de développement chez un enfant se passe automatiquement... non pas automatiquement mais ça induit très fortement une avancée sur le plan de ce développement. Quand un enfant rencontre de manière régulière un adulte fiable et compétent qui lui propose ou qui accepte ce que l'enfant propose comme situation d'action et qui anticipe sur ce que va être le développement de l'enfant donc qui croit en ce développement et qui a confiance dans les ressorts possibles de ce développement, je crois que c'est dynamisant en soi. Tout n'est pas fait... Hélas non, mais enfin c'est une situation qui est très intéressante sur le plan dynamique. Même s'il y a une évolution des aides et de leur catégorisation, c'est un schéma qu'il faudrait garder.

Vous aviez dit aussi "aides connectées"...

Oui puisque le réseau est maillé, les aides ne sont pas indépendantes les unes des autres. Et l'idéal dans un réseau c'est de pouvoir s'appuyer sur la compétence d'autres professionnels... qu'un rééducateur ou un maître E s'appuie sur la compétence du psychologue par exemple... J'ai dit aussi "synthèse" en pensant à réunion de synthèse et je pensais aussi aux résultats de ces réunions qu'il n'est pas très adroit d'appeler synthèse parce que c'est un effort pour comprendre la problématique de l'enfant non pas en juxtaposant ce qu'on sait de l'enfant encore que c'est déjà une première étape mais en faisant des liens entre ces différents éléments.

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pédagogie, aide, médiation, remédiation et... collaboration.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

J'ai commencé par pédagogie. Il me semble que la situation claire du maître E est du côté de l'aide pédagogique. Les contenus... ça a donné tout un ensemble excessif de connexions un peu trop raides, trop systématisées c'est-à-dire que le contenu est pédagogique parce que c'est un maître E, affirmation que je ne prends pas forcément à mon compte... La visée est pédagogique... ça, c'est normal... Il est là pour rétablir des connaissances pédagogiques, un rapport aux apprentissages, une dynamique d'apprentissage chez l'enfant... donc contenus pédagogiques, visées pédagogiques et quant à ses attitudes, elles ont à voir avec celles d'une sorte de pédagogue spécialisé qui présenterait les choses de manière à ce qu'elles passent. Je vous rappelle que je ne me suis jamais occupée des maîtres E et que... ça fait partie de mes représentations des maîtres E et aussi de ce que j'ai vu ici et là dans les contacts entre rééducateurs et maîtres E dans la répartition des tâches etc... C'est pour ça que pédagogie m'est venue à l'esprit. La circulaire dit "à dominante pédagogique" et j'aimerais bien qu'on n'oublie pas ce mot "dominante". Je pense qu'une aide pédagogique individuelle ou en petit groupe donc en situation privilégiée s'appuie forcément sur un processus relationnel qui peut être très fort. On le voit avec les enfants en très grande difficulté de l'option D. Les maîtres D sont des pédagogues. Ils ont des classes en IME ou hôpitaux de jour. Ils ont des enfants

ou des adolescents extrêmement perturbés, quelquefois psychotiques, autistes etc... déficitaires... ils ont une action pédagogique mais s'ils font bouger ces enfants avec leurs supports pédagogiques, c'est la plupart du temps grâce à un processus relationnel interactif, entre eux et l'enfant, aidés dans l'analyse de ces processus par d'autres membres de l'équipe. Peut-être qu'un pédagogue n'est pas tout à fait à même d'analyser un processus relationnel... il est capable de le vivre, d'avoir conscience de beaucoup de choses pour peu qu'il s'en préoccupe mais dans l'aspect maîtrisable - parce qu'il ne s'agit de laisser vivre sa vie à une relation entre un adulte et un enfant mais d'y réfléchir, de la maîtriser, de la moduler ... pour ça il a besoin d'autres professionnels... Ce n'est pas pour rien que l'absence du psychologue dans le réseau me semble dommageable...

Vous avez dit aussi médiation et remédiation...

Oui parce qu'il me semble que ce sont les maîtres E qui ont le plus mis en évidence cette avancée de la réflexion qu'on doit à Bruner mais surtout à Vygotsky, d'abord travaillée par Bruner et redécouverte ensuite, cet aspect de rôle d'un adulte qui s'interpose entre un enfant et la connaissance pour donner sens au contenu culturel de son groupe. Et ça... je pense que le pédagogue spécialisé E l'a peut-être mis plus en avant... ce qui ne veut pas dire que ça n'existe pas chez les autres. Je pense que ça existe chez tout adulte, professionnel ou non en rapport avec un enfant de manière régulière... Mais là on peut peut-être dire que c'est le métier du maître E que d'être médiateur entre l'enfant et les contenus d'apprentissages, entre l'enfant et les contenus culturels. Et si on pousse un peu le jeu de cette notion, on peut y voir l'aspect plus général de lien, le lien avec l'école, le lien avec la famille... le pédagogue spécialisé peut le faire... et être une personne bien placée pour le faire. La collaboration peut se faire avec le maître de la classe d'une manière étroite, parce qu'ils travaillent tous les deux sur des visées communes avec des supports qui sont différenciés ou pas... ça dépend. Il me semble que ça demande une articulation. Quand je disais collaboration, je pensais à cette articulation nécessaire pour que soient cohérentes les actions, ce qui ne veut pas dire que ce soit une répétition. Le maître E ne va pas prendre l'exercice de maths de la classe pour le faire refaire... Je pense quand même que le maître de la classe, s'il analyse avec le maître E les difficultés de l'enfant sur des exercices précis, ça permettra au maître E d'ajuster techniquement davantage son intervention.

Pouvez-vous présenter les références théoriques utiles au maître E de façon un peu plus approfondie ?

Les références utiles me semblent être Bruner, les textes majeurs de Bruner, "savoir-faire, savoir dire", "comment les enfants apprennent à parler" et la notion de "format", le format étant une sorte de scénario interactif, c'est-à-dire un enfant, un adulte en interaction dans une situation dans laquelle les éléments sont relativement prévisibles... il y a une sorte de système qui fonctionne, qui a tendance à se reproduire, ce sont des situations de vie quotidienne et qui donnent donc aux événements une certaine prévisibilité, donc qui favorisent chez le jeune enfant la représentation de ces événements, la prévision de ces événements, l'anticipation aussi de sa réponse. Dans ces formats ou scénarios, qu'on retrouve très fréquemment dans toute séquence de rencontre habituelle entre un professionnel et un enfant... il y a des formats individualisables comme ça... Dans ces formats ou scénarios se mettent en place - C'est

Bruner qui l'a développé particulièrement – des équivalents fonctionnels du langage oral et du langage écrit. On peut retrouver même dans le geste, même dans les expressions corporelles, dans la mimique, des équivalents fonctionnels de ce qui sera plus tard signe : mot oral ou mot écrit...ça, ça me semble être une piste et toutes les études pragmatiques que l'on peut faire dessus, il me semble que tous les professionnels chargés de l'aide – et volontairement je ne les distingue pas – devraient être à l'affût de ça. Sur les jeunes enfants ou sur les enfants en grande difficulté, tous les équivalents fonctionnels c'est-à-dire tout ce qui est déjà développement d'un processus de communication et de sémiotisation ça doit être repéré, encouragé et comme le dit Vygotsky canalisé vers la mise en mots, canalisé vers le signe que l'adulte détient et qu'il peut proposer dans une situation qui a un sens pour l'enfant et où l'activité de l'enfant s'est déjà déployée sur le plan des équivalents fonctionnels.

Pouvez-vous définir le travail du maître E concrètement ?

Si j'oublie la circulaire, pour penser à ce que peut faire un maître E dans une école, il a... avec un enfant ou un petit groupe d'enfants et c'est plus souvent un petit groupe... ce qui donne d'ailleurs une dynamique de plus, il a quotidiennement ou régulièrement – plusieurs fois par semaine, il a à réconcilier l'enfant avec les tâches de l'école et lui faire acquérir un plaisir de fonctionnement intellectuel cognitif à partir de différents supports culturels au sens large du terme. Ils travaillent souvent sur des supports dits pédagogiques, des textes écrits mais pourquoi ne pas travailler sur des jeux, certains le font naturellement, pourquoi ne pas travailler sur des matières telles que l'histoire, la géographie, des supports qui permettent d'organiser les mots dans un texte prenant un sens ?

A votre avis comment est née cette fonction ? De qui ou de quoi a-t-elle hérité ?

Elle est un fourre-tout assez extraordinaire... (rires)

Vous pouvez expliquer ?

Je pense que ça s'explique par l'histoire... A partir du moment où on a un certain nombre d'options du CAEI et qu'on les transforme en lettres en prétendant – ce qui est intéressant – abandonner les aspects définitions psychopathologiques pour se situer davantage sur les lieux d'intervention. Quand on passe d'un système à l'autre, il y a forcément des choses qui coïncident, on ne peut pas retrouver une cohérence équivalente dans les deux systèmes... surtout qu'on ne va pas rayer d'un trait de plume toutes les structures mises en place par le système précédent. Donc à cause de ces raisons historiques, il fallait bien mettre les classes de perfectionnement quelque part, ce sont les maîtres E qui en ont hérité au départ, de même que les classes d'adaptation. Alors par chance la plupart des classes de perfectionnement s'ouvraient ce qui rendait assez compatible, peut-être le travail d'un maître E auprès de groupes d'adaptation restant dans leurs classes et puis le travail d'un maître E chargé d'une classe de perfectionnement mais qui, ouvrant cette classe, remettait des enfants dans le circuit normal et les regroupait à certains autres. Mais vous voyez quand même que ce n'est pas la même dynamique. Or les deux choses existent. On peut se demander... cette option est en complémentarité avec le maître G, quand le maître E est itinérant lui-même et travaille avec un ou plusieurs enfants issus de classe ordinaire... C'est ça la complémentarité que

la circulaire définit. Mais à partir du moment où le maître E tient une classe d'adaptation ou une classe de perfectionnement ouverte ou pas, ce n'est pas la même clientèle d'enfant, c'est une clientèle d'enfants définis autrement sur le plan historique et ce n'est sans doute pas totalement la même action.

Est-ce que vous voyez des analogies entre la distinction RPP/RPM et E/G ?

Non, je pense que ce sont des distinctions historiques qui ne reposent pas sur les mêmes bases. Si on reprend l'historique, la première distinction RPP/RPM, ça date de la création des options, donc les années 60. A ce moment-là ce qui différenciait ces options, c'était le caractère instrumental des troubles qui n'étaient pas les mêmes, des troubles psychomoteurs, des troubles langagiers dans le cas du RPP, c'était d'ailleurs des réadaptateurs à l'époque, chargés de réadaptation psychomotrice ou psychopédagogique. Ce qui sur le plan théorique les unissait, c'était la notion de trouble instrumental qui était prégnante, qui était dominante à l'époque. Chaque rééducateur travaillait avec des supports, des techniques qui étaient les siennes, langagières d'un côté, psychomotrices de l'autre, pour combler les manques ou pour essayer de résoudre ce qui dans une fonction était déficient... ça c'était le tout début et c'était une distinction satisfaisante pour l'esprit. Tout était cohérent à ce moment-là... et puis les choses ont évolué fort heureusement parce qu'on s'est aperçu que faire travailler une fonction déficiente c'était insuffisant pour résoudre les difficultés. La réflexion théorique s'est fait en parallèle, RPP d'un côté et RPM de l'autre. Mais ça a aboutit dans les deux cas à évacuer la notion de trouble instrumental ou plus exactement à la resituer dans la personnalité globale de l'enfant. Les rééducateurs, RPP ou RPM, se sont mis à s'adresser au sujet et à privilégier les processus relationnels en œuvre entre le rééducateur et le sujet... en gardant à ce moment-là... Vous voyez ça décale les choses, ça semble unifier un groupe de rééducateurs ce que je viens de raconter mais il n'y a pas à unifier ce qui est distinct sur le terrain. Une fois que les textes distinguent les fonctions, il faut bien qu'il y ait des différences... Ces différences ont été maintenues au niveau des médiations utilisées, médiations corporelles dans le cas des RPM et médiations langagières (oral et écrit) dans le cas des RPP. Cependant, il faut être conscient qu'à ce moment-là, théoriquement un RPM pouvait très bien aider un enfant ayant des troubles du langage parce qu'on pensait que la voie de la médiation corporelle pouvait mieux convenir dans ce cas-là parce que la communication à l'aide du corps étant l'une des plus précoces pouvait aider cet enfant à retrouver le goût de la communication... On n'était plus dans la logique du départ... Ce n'était pas extrêmement satisfaisant quand même c'est-à-dire que revendiquer le processus relationnel comme dominant dans la fonction de rééducateur ça revenait à unifier. G est né d'une double conjonction, cette volonté d'unification jointe à une volonté économique parce que dans l'affaire on a quand même perdu un an de formation... Il ne faut pas l'oublier...Donc G est né de cela et s'est calé avec un autre professionnel autrement. Les rééducateurs, on s'est aperçu que ça n'additionnait pas RPP ou RPM pour autant mais que ça rendait dans des approches diversifiées selon les cas d'enfant les aspects de dynamique relationnelle prépondérants. Il fallait opposer et compléter avec les autres et la distinction E/G qui à mon avis n'est pas l'équivalent de la distinction RPP/RPM puisque G est héritier aussi bien de RPP que de RPM et E est quelque chose de nouveau qui affirme pour l'institution la visée et le support pédagogique. Je crois qu'il y

avait de la part de l'institution la volonté de trouver un moyen de travailler au plus près de la difficulté pédagogique de l'enfant. Les rééducateurs étaient certainement, du point de vue de l'Education Nationale des êtres de détour. Le maître E dans la tête des concepteurs, c'était peut-être quelqu'un qui pouvait aller plus vite dans sa manière de régler les problèmes parce que travaillant au cœur même du problème. Je ne dis pas que ce soit forcément vrai et je ne dis pas que le maître E n'utilise jamais le détour mais la distinction me semble être davantage là-dessus, centrée, si on cherche quel est le critère pour mettre un enfant en G ou en E, centrée sur le rapport actif que l'enfant entretient à la connaissance. Si on cherche à différencier les supports, on devient cependant là... on n'arrive plus à dire quelque chose de cohérent parce que ça voudrait dire qu'un rééducateur n'a pas le droit d'utiliser des supports pédagogiques ou culturels si je les réserve au maître E. Je pense que ce n'est pas vrai, à certains moments, il doit les utiliser. De même que le maître E peut utiliser le jeu, la peinture, peut utiliser tout ce qui ressource l'enfant en difficulté et redonne sens aux matières qu'il utilise.

Comment voyez-vous les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Je le vois surtout dans le rapport privilégié qu'on a même avec un petit groupe. Le maître généraliste dans la classe est soumis à un grand groupe d'enfant et ne focalise pas ou beaucoup moins sa relation à chacun d'entre eux. Je crois que c'est ça surtout mais la différenciation peut aussi être, si la formation le lui apporte, une gamme plus importante d'entrées dans telle ou telle matière ou dans telle ou telle discipline ou contenus, la possibilité de plus de souplesse. Le maître E est là pour s'adapter, pour aider. Le maître de la classe a quand même le souci de faire avancer tout le monde. Même s'il n'abandonne l'enfant en difficulté il est moins disponible pour chacun d'entre eux.

Quand je dis maître G quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Processus relationnel, estime de soi, développement, compétences scolaires et culturelles et collaboration... Si je développe processus relationnel, il me semble que c'est central dans la rééducation. Ce n'est pas spécifique à la rééducation, on le retrouve partout mais il me semble que c'est la dynamique de ce qui se passe entre l'enfant et le rééducateur qui va faire progresser l'enfant sur le plan de la reprise de son développement, de la reprise de sa curiosité, de ses intérêts sur un plan très global... qui va créer ou développer s'il est insuffisant un rapport actif à la connaissance et que cette dynamique-là le rééducateur devra spécialement la travailler et si possible pas seul. Le réseau d'aides avait l'avantage de présenter d'autres professionnels et j'aimerais bien que les psychologues ne passent pas à la trappe... dans ce qui nous attend... ça me semble important de pouvoir, si on veut travailler sur cette dynamique, jouer sur la distance relationnelle, jouer sur les processus d'identification... Ce n'est pas parce qu'on emploie des mots psychanalytiques qu'on est dans le cadre d'une psychothérapie... Le processus d'identification est présent chaque fois qu'un adulte est en relation privilégiée avec un enfant... ça fait partie du développement. La rééducation fait vraiment partie d'un projet de développement, c'est inhérent à un projet de développement d'enfant, pas seulement d'élève... Mais il est incontournable quand un enfant se développe qu'il rencontre le langage oral et écrit, qu'il rencontre des instruments scolaires mais aussi culturels au sens

large... qui concernent la culture de son groupe et qui vont devenir outils de développement pour lui ensuite.

Vous avez dit aussi compétences scolaires et culturelles...

Oui... pour qu'elles ne soient pas oubliées. Non seulement c'est une visée du rééducateur mais à mon avis il y a eu une erreur faite dans les distinctions et faite un peu à cause de la circulaire... On a mis un certain temps à nous sortir de ce dilemme-là... Ce n'est pas évident mais mettre les rééducateurs avant l'apprentissage et les mettre E après, comme s'il y avait un avant et un après l'apprentissage c'est absolument faux théoriquement... Tout ce qu'ont pu montrer les différents auteurs d'une spirale de l'apprentissage ou le même objet se présentait plusieurs fois à l'enfant et des équivalents fonctionnels dont nous parlions tout à l'heure et qui donnent des formes différentes aux différents moments de contact avec l'objet de connaissance, tout cela me fait dire qu'il n'y a pas un avant et un après l'apprentissage... Le rééducateur a un rôle de médiateur culturel à jouer comme tous.

Vous avez dit aussi collaboration comme pour le maître E...

Oui, exactement comme pour le maître E (...), le contact avec le psychologue me semble tout à fait indispensable... même si on différencie E de G par un processus relationnel plus important, plus déterminant dans l'aide apportée.

Pouvez-vous définir concrètement le travail de maître G ?

Le travail du maître G... Je le définirais comme un travail de reconstruction et un travail de reprise de développement donc quelque chose de très fort qui s'appuie sur un processus relationnel interactif, qui utilise des situations qui sont selon les cas des situations qui font appel à l'imaginaire et au créatif... quand l'enfant a besoin de retrouver du sens dans ce qu'il fait mais qui peut aussi être culturel et scolaire au sens large du terme avec comme visée générale un équilibre entre des représentations codifiées, une activité de pensée située dans la culture et des possibilités de création imaginaire. Cet équilibre-là, il me semble que tout le monde doit le viser, le maître E aussi... N'empêche que c'est en G que je l'affirme le plus actuellement, dans les manières de faire des rééducateurs.

Quelles sont les références théoriques propres à cette fonction ?

Il y a une référence théorique qui me semble incontournable depuis pas mal de temps, qui est une vieille référence mais qui est mon port d'attache et à laquelle je tiens, c'est une double référence d'ailleurs psychanalytique de l'école anglaise surtout qui travaille au niveau du moi – le rééducateur ne travaille pas au niveau de l'inconscient bien entendu – c'est une chose que je souhaite... L'inconscient est là quand même, on ne le laisse pas au vestiaire pour autant mais on ne travaille pas dessus... Et cette référence psychanalytique de l'école anglaise, notamment de Winnicott, avec les notions d'aire intermédiaire d'expérience, de transition, le monde interne en contact avec le monde externe auquel il donne son sens... Les significations se créent par la mise en contact des deux mondes...ça me semble une bonne référence pour le rééducateur et notamment justifier le travail sur le plan du jeu, le travail sur le plan de différentes techniques d'expression, de manière à ce que l'enfant puisse mettre en rapport son monde interne et

son monde externe et apprivoiser les règles de la réalité, apprivoiser les codes, le langage... (...) L'enfant quand il a à admettre des règles, des codes jusqu'à ce que le langage soit mis en place, ce qui suppose des processus secondaires bien au point, lorsque l'enfant a besoin de cela, apprivoiser toutes ces contraintes c'est nécessaire et le travail d'un rééducateur qui puise dans l'aire intermédiaire d'expérience la ressource, les possibilités de donner du sens aux différentes choses, aux différents contenus présentés, ça, ça me semble tout à fait important.

Est-ce que vous en voyez d'autres ?

Bien sûr, je pense qu'il faut intégrer les références cognitives.

Vous pensez à quoi et à qui ?

Je pense à Bruner et Vygotsky comme bases... mes grands points d'attache solides et irréfutables... Mais je pense à tout ce qui peut surgir et paraître mais qui est actuellement bien pointilliste et disséminé... Ce sont des études théoriques et pratiques sur le langage, quels que soient les auteurs, il me semble qu'il faut suivre et que si l'on trouve le moyen de rendre plus technique les interactions langagières entre l'enfant et l'adulte pourquoi pas ? Parce qu'un professionnel ça va jusque là à mon avis et ça ne perturbera pas – du moins je l'espère quelque chose de fort qui se passe par ailleurs entre cet adulte et cet enfant. Simplement l'adulte saura un peu mieux parce qu'il est un professionnel et non pas n'importe quel adulte en rapport avec enfant comment intervenir, comment reprendre l'enfant, quoi proposer etc... Je pense que les études de pragmatique du langage qu'on retrouvait dans le courant brunérien approfondi sur tel... par exemple on se demande comment l'enfant formule le prédicat, les premières demandes, l'interrogation au départ... toutes ces choses pointillistes si on les intègre dans une formation qui leur donne un sens, qui les situe dans une ligne... le rééducateur peut en profiter.

Est-ce qu'il y a encore d'autres points ?

Tout ce qui concerne les catégories et les concepts.

Vous pouvez préciser ?

... C'est une activité de classification, de mise en ordre du monde que l'enfant ne fait pas spontanément quand il est en difficulté et qu'il s'agit de développer le plus possible avec lui à la fois en lui proposant des situations et en canalisant grâce aux mots – c'est Vygotsky qui nous le dit d'ailleurs – l'activité de l'enfant vers un but... c'est un peu difficile à expliquer comme ça... Je prends un exemple classique : si l'enfant a le mot fleur très général et si l'enfant a le mot anémone, rose etc... il analyse différemment le monde à chaque fois. Le mot devient un outil pour analyser le monde... Le rééducateur peut très bien travailler dans ce sens-là dans les situations qui peuvent être ludiques ou culturelles qu'il propose à l'enfant. Je voudrais bien que le rééducateur ne s'empêche pas, au nom d'un avant et d'un après l'apprentissage qui ne tient pas debout, de proposer des situations culturelles, de travailler avec des livres, de travailler sur des textes, oraux ou écrits ou mettre à l'écrit un texte oral que propose l'enfant, c'est une chose qui me semble tout à fait possible au rééducateur, je voudrais surtout qu'il ne s'interdise pas cela...

Pouvez-vous revenir sur la naissance et l'héritage de cette fonction ?

Cette fonction G ? Elle a hérité à mon avis de l'évolution théorique des fonctions des deux sortes de rééducateurs, du RPM et du RPP. On pouvait croire naïvement qu'il s'agissait d'une addition des deux fonctions, ça ne se pose pas comme cela parce qu'on ne peut pas additionner de toute façon les deux formations... (rires) Je pense que ça se définirait davantage... Je reviens un peu en arrière, même si c'est décousu. Je pense que, héritant des deux rééducateurs et de tout le travail qui les a dégagés du trouble instrumental et de sa réparation immédiate, de la nécessité adaptative, déjà ce travail-là est normalement résolu au moment où les G sont apparus... du moins les avancées théoriques ont été suffisantes pour situer d'emblée la rééducation par rapport à une personne globale. L'enfant est une personne globale et on rééduque un enfant pour lequel on restaure des compétences d'élève mais dans un cursus de développement général et en donnant à ces compétences d'élève leur pleine valeur... parce que l'estime de soi exige des compétences d'élève quand on est un enfant à l'école au CP... si on n'apprend pas à lire l'estime de soi en prend un coup, les images familiales également sont atteintes etc... Donc les compétences d'élèves sont nécessaires à l'enfant et pour qu'il ait une estime de lui-même et pour qu'il ait des outils de développement : les concepts qu'on apprend à l'école, nous avons vu tout à l'heure qu'ils servaient à voir, à lire le monde autrement, à discriminer davantage les choses, à avoir des vues plus précises des choses... Le livre on sait quand même que ça ouvre la rencontre avec l'autre, avec la pensée de l'autre... l'image également, la lecture d'images ouvre un monde tout à fait particulier à l'enfant et puis tous les codes qu'on peut imaginer : musique, mathématiques tous ces langages que l'enfant doit pouvoir découvrir... le rééducateur pense le développement de manière à intégrer pleinement les éléments de la culture qui sont les éléments que l'école présente... Ce n'est pas une étroite adaptation scolaire qu'ils recherchent, c'est une entrée dans l'école nécessaire au développement de l'enfant.

Est-ce que vous avez vu la fonction G évoluer au cours du temps ?

Oui, je pense... Au début, on a tâtonné pas mal, la première année... avec une gêne, c'est que notre formation utilisait beaucoup – ça, on y tenait – des travaux pratiques hebdomadaires avec prise en charge d'un enfant, guidée par un maître de stage. Or les premiers G avait comme maîtres de stage soit des RPP soit des RPM et ça, ça nous a gênés considérablement... (rires)... et ça gênait les maîtres de stage et les stagiaires. Il est sûr que ça induisait une direction fondamentale dans la prise en charge de l'enfant même avec le concours de professeurs qui s'y rendaient aussi souvent que possible... On encadrait beaucoup les travaux pratiques. Il y avait des discussions où on analysait ce qui se passait. Et c'est vrai que les maîtres de stage faisaient leur choix d'enfant en fonction de leur spécialité originale et qu'on trouvait ensuite des enfants avec médiation corporelle ou langagière prépondérante. Cette difficulté nous a fait avancer... nous sommes arrivés à nous dégager progressivement de cela, à faire en sorte que les rééducateurs choisissent les médiations en fonction de la trajectoire de développement de l'enfant et des besoins qu'il pouvait manifester à tel ou tel moment, c'est-à-dire que le projet de rééducation devenait modulable et plus la gamme de médiation – je prends médiation au sens très courant de support qu'on lui donnait : supports langagier, théâtral, corporel ou dessin ou livre ou jeu – tous ces supports intervenaient en fonction des temps du projet, des différents paliers observables dans un projet de rééducation... ça supposait

d'analyser ce qui se passait entre l'enfant et le rééducateur et en fonction des supports présentés dire comment se développait le rapport de l'enfant à l'activité, à la situation et comment se développait par ailleurs l'indépendance et l'identification de l'enfant au rééducateur, sa prise d'indépendance, sa prise d'autonomie, son identité en construction, les deux choses allant de pair... ces deux éléments d'un même processus qu'on peut mettre en évidence : d'un côté se développe son identité et de l'autre se développe son rapport à la connaissance, sa prise active sur l'activité proposée... quelle que soit l'activité... même avec le jeu ça se voit. Les symboles se mettent à exploser, la variété des représentations devient de plus en plus riche, la construction des scénarios devient de plus en plus forte, bien construite... En fonction de cela, on peut proposer d'autres supports, faire intervenir d'autres objets, introduire aussi d'autres règles, moduler l'exigence et devenir de plus en plus exigeant avec l'enfant... ça je crois que le G, disposant d'une gamme de médiation assez vaste peut analyser l'évolution de l'enfant et ne pas utiliser la médiation au hasard. Cette conception-là redonne, à mon avis, sens au mot médiation... il y a un réel double sens du mot médiation : il y a celui du rééducateur qui s'interpose entre l'enfant et le monde et ça compte énormément, ça rentre en jeu dans le processus relationnel, c'est un des aspects du processus relationnel et puis il y a le support qui est ce qu'on appelait autrefois médiation tout le temps : le dessin, le jeu, l'objet culturel... Cette médiation-là ne se choisit pas au hasard. Elle convient plus ou moins au degré de développement de l'enfant, à l'appétence de l'enfant, à la suite du déroulement du projet... ça c'est l'idéal... si le rééducateur peut analyser ce qui se passe avec d'autres – ce qui était le principe du GAPP à l'origine, ce qui reste le principe du réseau mais qui ne fonctionne pas actuellement... ou c'est un coup de chance d'avoir à proximité un psychologue à qui parler régulièrement... mais je crois que ce serait une aide puissante au rééducateur dans ses analyses. Je pense que c'est un professionnel qu'il est difficile d'isoler...

Est-ce que vous pouvez définir les points de ressemblance entre maître E et maître G?

Moi, j'arriverais à les faire fonctionner de la même façon mais je prendrais le modèle rééducateur... (rires)... Non, c'est vrai...

A votre avis alors, est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Le processus relationnel joue un rôle dans les deux. Mais il joue un rôle plus déterminant – actuellement en tout cas tels qu'on les différencie – chez le rééducateur. Mais il est bien sûr existant chez le maître E, il ne peut pas en être autrement. La variété des médiations /supports est actuellement plus grande chez le G que chez le E... ça pourrait être autrement je pense...

Et comment imaginez-vous les choses ?

Moi, j'imaginerais des professionnels... Bon, imaginons qu'il y ait un seul professionnel chargé de l'aide – Vue de l'esprit qui nous pend au nez à mon avis -. Si ça veut dire moins de professionnels chargés de l'aide au bout du compte, je trouverais ça dommageable. Si ça veut dire moins de collaboration avec des psychologues qui disparaissent, je trouverais ça dommageable. Mais sur le plan de l'action même, c'est concevable. C'est tout, à fait concevable. Simplement on s'adapte très étroitement à

l'analyse des difficultés de l'enfant, analyse qui supposerait bien un psychologue qui dégage la problématique avec les intervenants, analyse des difficultés de l'enfant et proposition selon le degré de l'avancée vers la connaissance plus ou moins importante, plus ou moins engagée, selon ce repérage-là les supports et les situations proposées ne sont pas les mêmes, le degré d'indépendance de l'enfant par rapport au professionnel n'est pas le même etc... mais le même professionnel - s'il joue toujours sur le rapport d'autonomie identitaire, sur la distance relationnelle, sur l'identification, sur l'aspect médiation de l'adulte par rapport à la culture, ça d'un côté et de l'autre côté sur des situations variées - peut arriver en se situant plus ou moins dans les objets culturels en faisant une progression vers les objets culturels... on peut arriver à tailler à la mesure de l'enfant l'aide apportée.

Est-ce que vous verriez des inconvénients à cette redéfinition de la fonction d'aide ?

Le seul inconvénient serait d'avoir un interlocuteur de moins par rapport à l'enfant.

Et si on imaginait dans un réseau un psychologue et deux personnes minimum chargées d'aide ?

Oui, deux personnes équivalentes, je verrais un fonctionnement souple et je verrais un fonctionnement qui permettrait de gagner du temps c'est-à-dire de suivre l'enfant au plus près et de déboucher le plus vite possible vers des activités cognitives, intellectuelles... d'avoir une souplesse au niveau des entrées... il ne faut oublier que l'entrée par l'imaginaire et le créatif... il y a des enfants qui n'en sont pas d'emblée capables et qui peut-être seront plus sécurisés par une entrée plus cadrée avec des contenus qui peuvent être très proches de l'école pourquoi pas...

Et dans cette perspective, pourriez-vous imaginer la formation ?

Oui... d'abord un temps de formation pour les rééducateurs qui garde... mais je sais bien qu'actuellement on ne pourra jamais l'obtenir... mais des formations à l'année tout le monde dit que ce n'est plus possible... Or là ce n'est pas du luxe si on garde pour ces deux professionnels la perspective non seulement la perspective de connaissances assez étendues théoriquement mais aussi d'une pratique analysée tout au long d'une année scolaire qui va permettre de les former.

Et vous verriez une formation de quelle durée ?

Je verrais une année scolaire pour cette fonction E/G.

En ce moment pourtant une année est nécessaire pour former un E et une année pour un G...

Vous avez tout à fait raison...(...) Actuellement le sabrage des formations est quelque chose qui est très, très inquiétant ... pour des raisons économiques et pour des raisons aussi de personnes qui ne s'engagent pas dans une formation loin de leur famille un an durant... C'est vrai... Et les centres IUFM sont quelquefois très loin des domiciles des gens selon les options... Nous avons lancé des formations à distance... Je vois mal des formations à distance sur ce genre de professionnel ou alors il faudrait combiner les choses, combiner des apports qui peuvent se faire à distance avec des apports qui peuvent se faire en situation. Il y avait une chose que je trouve très dynamisante et très nécessaire si on fonctionne sur l'exigence d'un processus relationnel analysé, c'est de

suivre un enfant le long d'une année scolaire, pas d'une rééducation – qui peut durer plus longtemps –

Si un jeune intéressé par un poste en réseau vous demandait de présenter les métiers de maître E et maître G que lui diriez-vous spontanément ?

Je lui dirais qu'il y a actuellement une variation très grande et un flou très important au niveau des fonctionnements de maître E. Il y a plusieurs cas de figures qui dépendent de formations diversifiées encore à l'heure actuelle au niveau des maîtres G mais compte tenu de cela les dominantes que je pourrais lui donner tiennent d'un côté – le côté G – à la prédominance d'un processus relationnel enfant /rééducateur avec une visée très nettement centrée sur les apprentissages et l'entrée dans la culture... Ce processus relationnel ne fonctionne pas à vide mais à partir de médiations variées dont les situations culturelles ne sont pas exclues et au contraire... et le maître E dans l'état actuel des choses a une approche plus pédagogique et plus technique d'emblée avec des enfants qu'il prend plus souvent en petit groupe, le rééducateur fonctionnant soit en individuel, soit en petit groupe, le maître E à ma connaissance fonctionnant surtout en petit groupe. Le rééducateur fonctionne une fois par semaine mais que le maître E, toujours plusieurs fois par semaine, ce qui donne une gestion du temps très, très différente et l'enfant doit tirer un fil rouge d'une séance de rééducation à l'autre... avec le maître E, c'est davantage au quotidien... C'est différent... Et ce sont des métiers qui exigent l'un et l'autre une collaboration avec le psychologue (...).

Si on aborde plus spécialement le réseau dans son ensemble, quelle est la typologie des tâches que celui-ci doit effectuer ?

Au niveau d'un fonctionnement de réseau idéal, la prévention, ça me semble quelque chose qui n'est pas à négliger du tout et qui centre sur l'école maternelle et sur l'action précoce et qui supposerait de ne pas étiqueter trop tôt. Il y a une gestion de l'enfant qui sans être en difficulté risque de le devenir, qui n'est pas très facile à faire... Elle concerne par exemple les enfants étrangers qui ont une méconnaissance du français, qui sont des difficultés que l'école rencontre... Ce genre de difficulté, on a du mal à les situer en E ou en G et ce serait mieux de les prévenir par un apport... Ce serait peut-être plus facilement réglable si nous n'avions pas de différenciation entre les professionnels... parce que là la différenciation ne colle pas avec la réalité. En dehors de cette grande ligne de prévention, il y a bien sûr l'échec scolaire, l'immensité des difficultés scolaires et cela je pense que si on les centre autour de l'apprentissage et plus tard, les entrées ne seront sans doute pas les mêmes...

Vous pouvez préciser ?

Oui, encore que j'ai mal travaillé la question selon moi... Je suis très centrée sur les jeunes enfants et puis le CP mais je suis persuadée qu'il y a une autre pierre d'achoppement autour du CM où vraiment des enfants, qui avaient suivi une scolarité à peu près correcte, décrochent... parce que le degré d'exigence est qualitativement différent. Ce serait à analyser. Je pense qu'il y a quelque chose de l'ordre d'acceptation de règles plus complexes, de l'ordre de généralisations plus importantes, le passage aux concepts... qui coince. Ces enfants-là, qui sont de grands enfants, on ne va pas les prendre avec du jeu... On les prend sérieusement. Ils sont d'ailleurs très capables de

s'inscrire d'emblée dans un projet de rééducation... Je crois que là les entrées culturelles sont extrêmement importantes à creuser en profondeur, des entrées très techniques pourquoi pas l'ordinateur... selon les difficultés qu'ils présentent et si ces enfants ont besoin de se ressourcer. Je pense toujours à cet équilibre assuré par l'aire intermédiaire d'expérience, à ce moment-là ce qu'on leur propose, c'est du théâtre ou c'est de l'expression corporelle à un degré de technicité important de manière à ce qu'il ait l'impression d'être aidé mais aidé sur le plan d'une promotion. On l'aide à se promouvoir, on l'aide à progresser et on ne le traite pas en petit enfant. Et là dans les formations on n'a pas pris ça suffisamment en compte... parce qu'on prenait en compte l'urgence, on n'avait pas le temps de prendre en compte les autres enfants mais ce serait important qu'il y ait ces professionnels pour les grands, peut-être débordant sur le collège pourquoi pas... Le collège n'a pas d'aide autre que le CMPP pour les enfants en difficulté et le décrochage CM se retrouve en 6^{ème}, 5^{ème}, donc dans un espace clé sur le plan de l'orientation.

(Pause café...)

Je vous disais du mal de notre circulaire, parce qu'une circulaire n'est pas faite pour faire de la théorie... C'est vrai qu'on ne trouve pas d'unification théorique dans les différenciations entre E et G. On doit faire appel à des théories diverses voire pas de théorie du tout : l'ajustement des conduites émotionnelles... personne ne sait ce que ça veut dire... ou on construit quelque chose qui colle avec ce qu'on peut penser mais ce n'est pas facile de savoir d'interpréter...

Comment concevez-vous l'évaluation des réseaux ?

Alors là ça me semble être une très bonne question qui doit se poser parce qu'une structure au service du public, il faut savoir comment ça marche et c'est une des exigences actuelles qui est une exigence saine. Mais je crois qu'au niveau de l'évaluation d'une structure telle que celle-ci ou de professionnels tels que ceux-ci, il faut tenir un équilibre. Les professionnels, sans crainte de jugement porté sur eux au départ, mais avec leurs propres exigences de fonctionnement doivent réfléchir sur leur travail, sur les résultats de leur travail, ces résultats n'étant pas seulement des résultats scolaires... mais par exemple la prise d'autonomie de l'enfant, l'indépendance de l'enfant en rééducation, une curiosité qui s'éveille alors qu'elle n'existait pas... tout ça fait partie des résultats... qu'on peut mettre en évidence dans une approche d'observation... alors que ça ne se met pas encore en évidence sur des choses quantifiables. Je pense que l'évaluation doit être interne à chaque professionnel d'abord, dynamique, on ne va pas faire un bilan avec des croix et des manques mais on situera l'enfant dans une évolution, on essaiera de comprendre l'évolution de l'enfant, distinguer cette évaluation de chaque professionnel par rapport à son action d'une évaluation de réseau, ce dont on parlait tout à l'heure, les grands objectifs du réseau, se les formuler, voir ce qu'on néglige, ce qu'on assume, à quelles conditions on pourrait faire de la prévention par exemple... A cette évaluation interne j'ajouterai l'évaluation des usagers : maîtres et parents... je ne sais pas trop comment aborder l'évaluation par les parents... C'est délicat et ce n'est pas très commode... L'évaluation des maîtres dans un travail collectif ou quand même on collabore avec l'école ça me semble être tout à fait possible c'est-à-dire recueillir l'avis des maîtres, ce n'est pas forcément un bilan quantifié, c'est très largement des analyses, des

réflexions et une recherche de solutions qui peut se faire en collaboration avec des interlocuteurs... peut-être que c'est comme ça qu'on peut prendre l'évaluation avec les parents, c'est-à-dire discuter avec les parents de ce qu'ils pensent du fonctionnement... Quant à l'évaluation externe par l'inspecteur, bien sûr elle existe... tous sont des professionnels "inspectables"... je pense que le grand mérite des inspecteurs est d'aider les professionnels à prendre du recul par rapport à leurs pratiques et à justifier leurs pratiques et à sortir leurs références, à expliquer comment ils fonctionnent, les aider à mettre ça en mots communicables et compréhensibles selon leurs interlocuteurs... je crois que les inspecteurs ont un rôle intéressant à jouer de ce point de vue. Ils ont aussi un rôle à jouer dans les recherches de solutions : Quelles actions de formation continuée vont vous aider à mettre ça en pratique ? On parle de prévention, vous ne savez pas le faire, vous n'arrivez pas à le faire avec les moyens que vous avez actuellement, quels moyens de formation continuée va-t-on mettre en pratique pour vous aider à le faire par exemple ? J'ai vécu le rapport Mingat et la nocivité des rééducateurs ou le fait qu'ils n'étaient pas exactement nocifs... Je crois que ça, ce n'était pas une évaluation... C'est une recherche, regrettable en tant que telle... Mais si on confie à quelqu'un de tout à fait extérieur à la fonction une évaluation de cette fonction, certaines choses échapperont complètement... Ainsi Mingat n'arrivait pas à définir le type de rééducation dont il s'agissait parce qu'il ne connaissait peut-être pas suffisamment les oppositions possibles entre les rééducateurs de l'époque RPP et RPM et... quant au groupe comparatif, on sait qu'avec des enfants en difficulté c'est une méthode difficile et dangereuse à mettre en œuvre... Ce rapport a quand même porté un coup très important aux rééducateurs alors qu'un groupe d'experts l'a démolie sur le plan méthodologique... Les évaluations externes sont donc très difficiles à mettre en œuvre et maintenant je comprends très bien que les rééducateurs se méfient de n'importe quel questionnaire proposé... parce qu'ils ont déjà connu une évaluation Education Nationale menée par Jean-Louis Ducoing, collègue à Beaumont à l'époque et qui lui avait dans l'idée d'aider les GAPP à évoluer... Une évolution, un formateur ne peut pas être contre ou alors se saborde lui-même mais il avait vraiment l'intention d'aider les GAPP à évoluer et ça a servi à sabrer les GAPP, à mettre quelque chose en place sans donner à cette autre chose les moyens d'exister vraiment... selon mon modeste avis.

Qu'a apporté le rapport Ducoing ?

Un des points... il y a toujours toute une conjonction de facteurs, de la transformation des GAPP en réseaux. Les GAPP étaient d'ailleurs... on s'est aperçu pour répondre à votre question que ce mode d'équipement autour d'un groupe scolaire ne permettait pas de pourvoir à l'équipement de toute la France avant une date qui rendait la chose pas fiable, pas valable... On laissait beaucoup trop d'écoles sans équipement et puis l'évolution des quartiers faisait que certaines écoles avaient un GAPP et ne méritaient plus tellement d'en avoir alors que d'autres qui en avaient bien besoin n'en avaient pas. Non, ce n'était pas idiot, la conception des réseaux était une conception qui sur le papier pouvait être satisfaisante... elle exigeait des moyens.

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation ?

Je vais être influencée parce que j'avais l'enseignement théorique en charge. Je

mettrais Winnicott en premier lieu, plusieurs ouvrages... je mettrais Bruner **Comment les enfants apprennent à parler**. Je cherche un praticien pour ne pas rester que sur un plan théorique... Là je suis ennuyée. Du temps des RPM, j'aimais bien Aucouturier qui apportait beaucoup... Du temps G, cela m'ennuie de citer quelqu'un qui porte essentiellement sur le corporel... Du côté praticien Yves de la Monneraye, je n'aime pas du tout la façon dont il aborde les choses... C'est respectable quelles que soient ses convictions... mais je pense qu'il a pu desservir la rééducation en mettant des termes psychanalytiques sans distance. J'utilise moi-même des termes psychanalytiques mais je pense qu'il faut bien différencier justement la rééducation de la psychothérapie et je crois que lui ou ne le fait pas assez ou prête à confusion... Je ne l'accuse point, c'est ma manière de lire...L'équipe de Tours... les écrits d'Y. Darrault sont d'accès difficile (...) Il y a un livre que j'aime beaucoup qui date de 1990 et qui me semble être très éclairant qui est un livre de Gaby Netchine et collaborateurs pour couvrir les aspects cognitifs et qui s'appelle **démarches cognitives** et ... j'ai oublié le titre exact... (...)

Savez-vous quels sont les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E ?

Non, mais je pense que vous pouvez trouver ça sur les brochures que vous avez dû vous procurer...

(...) Dans la formation quelle importance accordez-vous à la formation au travail d'équipe ?

... Ça me semblerait intéressant mais dans la formation ça a été abordé dans la formation à l'entretien par des jeux de rôle, des mises en place de scénario... Quelle place ? Pas une grande place... quelque chose comme 5 séances de trois heures... Par ailleurs, on peut penser, si on laisse la possibilité – on ne l'a pas fait beaucoup, on était pris par le temps – mais quand on met en place des exposés et qu'on incite les stagiaires à travailler collectivement sur tel ou tel exposé, on participe aussi à la formation au travail collectif mais sous un biais cognitif... J'aimerais que ce soit plus important... mais on est toujours à la recherche du temps dans la formation G...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Epanouissement, réussite sociale, estime de soi, équilibre. Je me suis peu intéressée aux enfants qui réussissaient à l'école... (rires) satisfaction parentale...

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Oui, c'est un peu des choses d'évidence que je vous ai données... C'est à la fois l'équilibre personnel, c'est-à-dire si l'enfant n'est pas aux prises avec des problématiques personnelles trop lourdes ou se trouve dans un système où il peut se développer harmonieusement, il sera suffisamment actif et curieux pour réussir à l'école quoiqu'on fasse même certaines méthodes ou certains maîtres qui peuvent ne pas lui convenir... Il n'y aura pas de fragilités particulières et ça fonctionnera. Et dans le mot épanouissement que je joins à équilibre je mets aussi ce rapport harmonieux entre processus primaire et processus secondaire ou si vous préférez entre monde interne imaginaire et représentation plus sémiotisée, le monde du signe... le monde culturel... ça je crois qu'un enfant créatif participe de ces deux mondes, fait fonctionner ces deux mondes avec

souplesse sans problème... La réussite scolaire à l'heure actuelle, statistiquement, peut déboucher sur la réussite sociale qui est pratiquement nécessaire à la réussite sociale même si elle n'est pas suffisante. La satisfaction parentale (...) parce qu'il me semble qu'à l'heure actuelle il y a une pression des parents très grande sur la réussite scolaire et que l'angoisse que les parents relaient – l'angoisse du chômage, l'angoisse de la crise se focalise par des exigences plus intenses peut-être quant à la réussite scolaire. La réussite scolaire ça représente toujours que l'enfant fasse en sorte de ne pas échouer dans sa vie sociale comme l'ont fait éventuellement les parents.

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Pas seulement l'aide du maître spécialisé ?

Voilà...

Le maître ordinaire devant à mon avis être de plus en plus formé. Il est déjà de plus en plus formé. Il a un temps de formation important, il devrait avoir logiquement de la psychologie dans cette formation, je dis bien devrait. Je n'ai pas vu parmi nos stagiaires surgir cette formation psychologique de base qui devrait être donnée à mon avis au niveau des formations initiales déjà. Par exemple le développement de l'enfant, ça fait partie de ce que doit savoir un maître ordinaire. Je pense que d'abord le fait qu'un maître ordinaire ne se désintéresse pas des enfants en difficulté en pensant qu'ils sont pour quelqu'un d'autre ou que quelqu'un d'autre les tirera d'affaire, c'est déjà important... Et ça la circulaire de 90 m'a semblé l'avoir tout à fait mis en mots d'une manière intéressante. C'est une des premières évaluations de GAPP que moi j'avais faite d'un fonctionnement de GAPP avant la lettre. Avant que les GAPP n'existent, on fonctionnait psychologues et rééducateurs sur une école en essayant de travailler en équipe. La première évaluation que nous avons faite, c'est que les maîtres ordinaires qui avaient l'habitude des classes d'adaptation, des classes de perfectionnement et donc de l'éjection des enfants en difficulté ne se désintéressaient plus des enfants en difficulté, considéraient qu'ils étaient de leur compétence à eux, en collaboration avec les aides des rééducateurs... ça, ça me semble être un point qui montre que les choses commencent à fonctionner... Quand les maîtres considèrent qu'ils font partie du système d'aide à apporter à l'enfant en difficulté, je ne dis pas que c'est gagné mais c'est en tout cas sur le point de mieux fonctionner. Les autres aides, les aides extérieures à l'école, je pense qu'elles doivent aussi s'articuler, c'est-à-dire il y a un moment où on passe la main... Il y a un moment où la fragilité identitaire de l'enfant est telle qu'il vaut mieux une psychothérapie qu'une rééducation. Il y a aussi des parents qui sont plus à l'aise sur le plan des aides à l'extérieur que sur le plan des aides scolaires, parce que leur problématique est lourde, qu'ils n'ont pas envie de le raconter à l'école où est leur enfant et qu'ils préfèrent les circuits plus médicalisés et plus extérieurs... ça il faut en tenir compte aussi dans les choix... Donc les aides extérieures... c'est l'un ou l'autre mais pas forcément... Se pose un problème que nous n'avons jamais réussi à résoudre correctement d'une coexistence d'une aide extérieure – psychothérapie par exemple – compatible ou non avec une rééducation... parce que c'est deux investissements forts de l'enfant. Alors à mon avis, c'est plus facile dans l'état actuel des choses entre aide psychopédagogique ou aide à dominante pédagogique actuelle et psychothérapie... peut-être que les définitions sont plus claires... si la définition de la

rééducation est claire, et si le rééducateur rencontre le thérapeute et qu'il y ait une mise à plat de la difficulté éventuelle à fonctionner ensemble, je crois que c'est compatible, ce n'est pas la même chose, je n'assimile pas une rééducation à une psychothérapie, c'est tout à fait définissable autrement, on ne travaille pas au même niveau de la personnalité de l'enfant... Cependant ça demande dans l'un et l'autre cas de tirer un fil rouge pour aller d'une séance à l'autre au fil du temps et la mise en place d'un processus relationnel qui dans le cas de la psychothérapie travaille sur les aspects transférentiels et dans le cas de la rééducation connaît ces aspects mais ne travaille pas dessus et met en jeu une dynamique qui est davantage centrée sur l'action et l'échange autour de l'action. Donc pour me résumer et parce que ce que je vous ai dit est peut-être un peu contradictoire, je pense que dans l'état actuel des choses, il est plus facile de mettre en place une psychothérapie parallèlement à une aide pédagogique mais que ça devrait être possible pour la rééducation puisque ce n'est pas le même type d'action.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

(rires) Je ne sais pas... J'ai l'impression qu'il y a une déliquescence terrible en ce moment sur tous les plans de l'enfance en difficulté... Toute l'AIS me semble menacée pour des raisons essentiellement économiques mais peut-être aussi pour des raisons d'idéologie parce qu'on peut penser que mettre le paquet quand on n'a pas des fonds très importants... mettre le paquet sur tous les enfants et sur l'école ordinaire ... ça peut sembler être la priorité... J'aimerais quand même qu'on ne démolisse pas ce qui existe... mais qu'on l'améliore, qu'on change, qu'on réfléchisse dessus...

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Je pense qu'on devrait dans l'évolution des choses penser d'emblée le problème de l'indication, le poser avant toute chose. C'est un problème qui n'a jamais été entièrement résolu de manière satisfaisante parce que les clivages entre les différentes formes d'aide ne s'accompagnaient d'une indication claire et qu'un enfant pouvait aussi bien aller là ou là en fonction de sa problématique. Posant ce problème en premier on arriverait à définir soit un seul professionnel avec des entrées différentes selon l'analyse de la problématique de l'enfant et une formation qui tienne le coup à côté, soit plusieurs professionnels mais avec des critères un peu meilleurs que ceux dont on a disposé jusqu'à maintenant.

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de formatrice a-t-elle été importante pour vous ?

...Ça a été très important dans ma vie professionnelle, quelque chose d'extrêmement stimulant justement à cause de l'aspect créatif de la fonction, c'est-à-dire qu'on est dans un cadre qui est celui des textes législatifs bien sûr, mais ce cadre je ne l'ai jamais vécu comme un enfermement, mais que je me suis sentie devoir travailler beaucoup sur le plan théorique pour répondre théoriquement et pour encadrer la pratique... J'ai dû beaucoup travailler et tout le temps avec d'autres... C'est ma réponse à la question faut-il que les réseaux restent multiples... On progresse beaucoup mieux lorsqu'on réfléchit à plusieurs même si c'est difficile, même si les solutions ne sont pas toujours évidentes... Puisque j'ai repris mes études très tardivement, mon DEA est de 89, soit 20 ans après la maîtrise et je

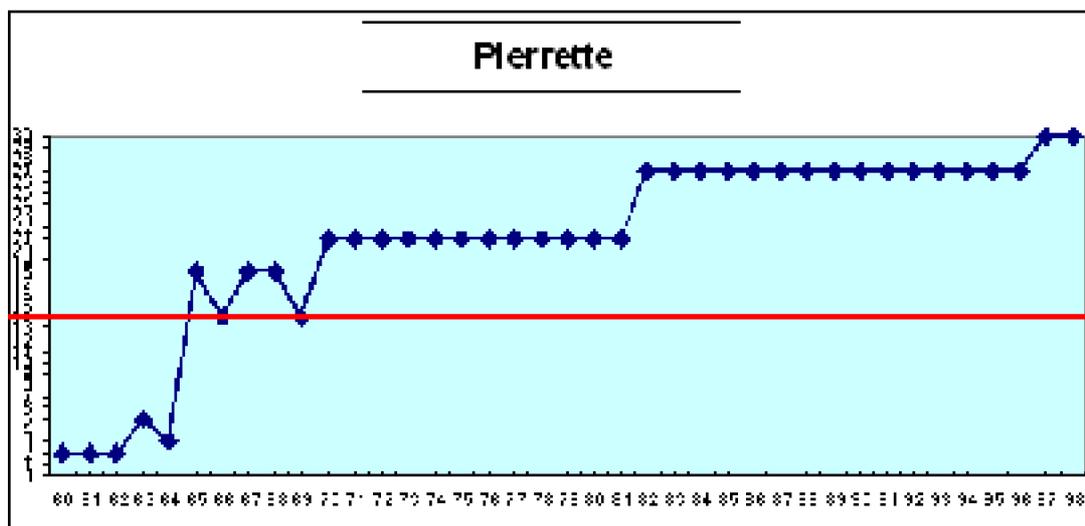
n'ai pas eu de mal (...) à me situer théoriquement ce qui veut dire que dans le fil des formations chacun a continué à progresser en intégrant les apports théoriques qui surgissaient... sinon après 20 ans de silence universitaire je me serais trouvée en décalage avec les contenus du DEA de psychologie clinique et psychopathologie... C'est pour moi une évaluation tout à fait personnelle de la manière dont ont pu fonctionner les équipes de formateurs...(...)

Entretien E28 Pierrette

Age : 57 ans

Profession : A la retraite depuis cette année, Maître formateur en Centre de Formation pour l'option E et pour l'option G

Diplômes : CAPES de lettres modernes, DEA de Linguistique



Pierrette : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Café /Restaurant

Durée : 2 heures

(...) A partir de la création des GAPP, les nombres de RPP et RPM sont devenus significatifs. C'est là qu'on a eu une utopie. On a cru qu'il y allait avoir des GAPP partout et que ça allait régler les problèmes. Mais non, il n'y avait pas assez de postes, les GAPP n'ont pas été créés partout... Les secteurs ruraux, c'est ça qui a été transformé avec les rééducateurs, il y a des secteurs ruraux maintenant qui sont pris en compte alors que les GAPP n'étaient que dans les villes. Voyez... changement de mentalité au niveau des enfants c'est-à-dire qu'on ne les pensait plus comme handicapés mais comme en difficulté et il fallait agir à la fois sur l'école et sur le milieu... ça a commencé dès la création des GAPP. Historiquement RPP c'était langage donc c'était primaire et RPM, c'était corps, c'était maternelle. Mais ça s'est vite élargi et les RPM ont travaillé un peu sur le langage,

c'est-à-dire qu'ils n'ont pas découpé l'enfant en rondelles, ils travaillaient majoritairement en maternelle, les RPP s'occupant plus des problèmes de lecture mais bon... on ne peut pas mettre d'un côté le langage et de l'autre le corps...

Déjà à l'époque des premiers RPP et RPM sur le terrain...

Il y avait déjà des "mélanges".

Oui, des mélanges, alors la coupure n'était pas nette...

C'est-à-dire qu'elle était nette dans la nomination mais pas nette dans les faits. Très vite des gens ont fait plus que ce qu'on leur demandait et ont fait différemment... Mais c'est toujours comme ça... la pratique se met en place sur le terrain avant que les lois, les décrets ne se mettent en place... Si une loi ne correspond pas à un changement de mentalité, c'est un cautère sur une jambe de bois. Là, c'est vrai qu'il y a eu une évolution à l'intérieur même des rééducateurs. Déjà le RPP pouvait avoir une formation directe et les RPM étaient obligatoirement des gens qui étaient passés en classe de perf ou... Il y a eu des RPP "reconversion". Au moment de la réflexion sur le profil R, on s'est battu - comme rééducateurs - en demandant à ce que les rééducateurs soient tous "reconversion". L'état... ça ne pouvait pas passer... Maintenant que j'ai réfléchi à ça, ce n'est pas la voie directe ou la voie reconversion qui fait la qualité de quelqu'un. On se battait pour une formation longue. Mais en ce qui concerne les personnes, ça ne se recoupe pas : vous pouvez avoir quelqu'un qui a fait une formation longue et qui soit complètement "patate" sur le terrain et quelqu'un qui sort de n'importe quelle autre formation, qui ait été infirmière et qui rentre et qui est capable tout de suite de faire bien... ça ne se recoupe pas... on se battait sur la durée de la formation. Mais l'Education Nationale n'était pas d'accord parce que la durée de formation, ça veut dire cadre A, comme pour les professeurs d'école... les conséquences financières, c'est un fait, je ne porte pas de jugement.

Indépendamment des conséquences financières, vous laissez entendre que la formation en elle-même n'a guère de poids par rapport aux qualités de la personne qui se révèle douée ou non...

Oui, la formation ne fait pas de miracle... il peut y avoir en formation directe des gens remarquables sur le terrain et des gens qui sont en formation longue et qui sont nuls... Pour revenir au changement de formation, on s'est appelé R pendant un moment et après E. Les textes sont arrivés et on a fait la formation E et G mais en gardant des tronc communs E/G. On a toujours gardé des cours communs, des formations communes et on s'est battu pour ça. (...) C'était les mêmes profs qui assuraient les cours de part et d'autre. Quelquefois on a tâtonné, on a fait des cours communs en amphi, c'était un échec parce que les enseignants qui viennent en formation, ce ne sont pas des étudiants... Ils n'ont pas la mentalité étudiante, ils n'aiment pas les cours d'amphi, ils aiment être cocoonés en petit groupe... On a tout tenté pour faire une formation commune... Il y a eu un problème, le RPP couvrait... Il y avait DI, TCC, RPP, RPM. Le DI, c'était les classes de perf, les classes d'adaptation, le RPP et le RPM, c'était les rééducateurs. Quand on a viré les DI, le E recouvrait une partie des DI, c'est-à-dire les classes d'adaptation, le D recouvrait une partie des DI, c'était les classes avec gros handicap ou classes dans les hôpitaux... Et puis l'ancien RPP... c'est le regroupement d'adaptation et le RPM n'existe plus... Il y a le

G mais le G ce n'est pas un RPM. Alors nous, on venait de RPP/RPM, toute l'équipe on avait réfléchi à la formation R, nos stagiaires G à la fin de l'année, ils se sentaient G mais nous on ne savait pas ce qu'ils étaient. Eux, dans la formation, ceux qui ont essuyé les plâtres, ils se sont sentis G, mais nous on ne savait pas vraiment si on les avait formés G... On fonctionnait encore avec nos anciennes étiquettes... Ce que je regrette personnellement, c'est que le G, à quelques rares exceptions près, ne fait plus de travail de rééducation ou d'aide spécifique en ce qui concerne le langage. Il a abandonné ça au E qui travaille en regroupement d'adaptation mais qui n'a pas le temps d'intervenir en maternelle... C'est mon avis personnel... On a laissé la place libre à tous les orthophonistes du privé, alors que tous les enfants ne relèvent pas d'orthophonie et que tout un travail que j'avais fait sur l'acquisition du langage avec soutien corporel avec Baron (?) personne ne l'a repris.

Est-ce que vous pouvez parler des rivalités Education Nationale et Santé ?

Ah ça oui... Les rivalités sont claires. La formation santé est très pointue sur le plan théorique et technique... - dans le groupe Lentin, on travaille avec des orthophonistes santé -... Elle est très pointue mais les gens n'ont pas la base d'instituteur. On a eu aussi des rééducateurs qui sortaient de l'école normale... qui n'avaient jamais vu une classe non plus. La différence serait sur : comment percevoir les difficultés d'un enfant si on n'a pas vu un enfant tout venant ? J'ai d'abord vu des enfants de tout âge et seulement j'ai pu me dire tel enfant, sa difficulté est liée au fait qu'il n'a pas la nourriture verbale chez lui ou parce que c'est un gamin trébuché le matin chez la nourrice, il n'a pas d'heures de sommeil etc... ou c'est un mauvais accrochage avec l'instit ou effectivement il y a un problème mental ou relationnel... je savais ce que c'était qu'une classe normale et qu'une classe difficile... Il me semblait plus facile et il me semblerait meilleur avant la formation d'avoir fait tous les niveaux de scolarité parce que la rivalité existe à l'intérieur de l'école et d'essayer de voir ce qu'est un enfant à un âge donné face à des apprentissages et face au monde relationnel. C'est une utopie, je le sais mais je mourrais avec cette utopie parce que ça me semble quelque chose d'important... Alors la rivalité orthophonie... les psychomotriciens aussi, c'était des gens formés avec une technique remarquable, ils pouvaient être très bien mais ils n'avaient aucune idée de ce que pouvait être un enfant et l'école... aucune idée. Donc quelquefois il fallait qu'ils aient la volonté d'aller chercher. Chasse gardée aussi... Si on a fait la formation R c'était parce que RPM c'était profession paramédicale, psychomotricien c'était paramédical et qu'on empiétait, on ne pouvait prendre des enfants en rééducation sans risquer de se faire taper sur les doigts par la Santé. L'Education nationale l'a très bien vu. RPP ça se rapprochait de l'orthophonie... Les orthophonistes commençaient à lever des pancartes. Donc pour régler tout ça, on a fait une formation R, la seule qui était typiquement Education nationale. Donc derrière les formations il y a un changement d'optique sur la vision des enfants mais il y a eu aussi une sauvegarde par l'Education Nationale de ses rééducateurs... ça on ne peut pas l'écrire aussi clairement que ça, on peut l'argumenter dans une discussion avec un jury mais on ne peut pas l'écrire parce que c'est le moyen que l'Education nationale a trouvé pour sauver ses rééducateurs. Elle les a sauvés jusqu'à maintenant même si partout les gens crient au scandale "le rééducateur est perdu etc..." mais il faut dire que deux professions paramédicales levaient leur boucliers... deux professions paramédicales

remboursées par la Sécu et nous on agissait gratuitement dans l'école. Où ça ne va pas non plus c'est que maintenant comme il manque des gens, on a ouvert la porte aux orthophonistes. A certains endroits, il y a des orthophonistes qui interviennent encore dans l'école sous prétexte d'intégration. Il y a un enfant intégré, on peut prendre quelqu'un de la Santé parce qu'il a par exemple un handicap moteur mais également une orthophoniste... ça permet aussi de prendre la place... C'est là que tout le personnel spécialisé Education Nationale a vu rouge... Il y a des associations, telles la FNAREN, qui connaissent cet historique. On a nous-mêmes été parfois la cause de ratés, c'est quand la direction des écoles a essayé de voir quelle était la répercussion du travail des maîtres spécialisés sur le terrain... Il y a eu une enquête nationale qui a été faite et il faut dire que l'enseignant en général a horreur d'être évalué et les gens ont réagi négativement alors que c'est vrai que je connaissais très bien le gars qui devait faire l'enquête, il s'appelait Jean-Louis Ducoing, il a travaillé sur les classes d'adaptation, sur les GAPP et ça a débouché sur un refus de la majorité des enseignants spécialisés et comme ils ont refusé d'être évalué c'est quelqu'un qui a fait une évaluation tout à fait négative, c'est Mingat. Eric Plaisance a fait alors une réponse terme à terme remarquable à Mingat sur le plan sociologique, de même qu'un psychologue célèbre... qui a fait une réponse par rapport aux items. C'est de notre faute... J'étais au Centre et j'avais beau dire aux rééducateurs : vous ne vous rendez pas compte en refusant l'évaluation, vous vous donnez des bâtons pour vous faire battre et ça n'a pas loupé... C'est une défense à court terme, à long terme, on s'aperçoit que ça n'a pas payé. Là, je vous donne mon avis. Mingat a fait énormément de mal. Heureusement que des chercheurs ont refusé de nationaliser l'enquête... C'est très compliqué... Il y a des aspects sociologiques, des aspects syndicaux, corporatistes, des aspects d'évolution des mentalités et des réflexions sur ce que c'est que l'enfant en difficulté. J'en arrive à penser maintenant que l'enfant en difficulté n'est pas un enfant handicapé, ce n'est pas lui qui doit être catégorisé, c'est l'enseignement qui doit s'adapter à l'enfant. Il faudrait qu'il y ait des personnels spécialisés mais que l'enfant lui ne soit pas dans une filière spécialisée, sauf les handicaps. L'enfant n'a pas à être étiqueté « spécialisé » mais il faut du personnel formé, un instit qui ait des bases suffisantes, dans les IUFM, ils essaient mais il n'y a rien pratiquement sur la maternelle, sur l' AIS. Il faudrait continuer à garder un personnel qui ne dise pas qu'il fait partie de l'enseignement spécialisé mais qui ait une formation pointue... Pour moi, ce n'est pas tout à fait pareil... Pour moi, ce n'est plus le gosse qui est spécialisé mais... A mon avis ce qui a été fait, maintenant qu'on a tous les textes complets sur l' AIS, c'est bien, il y a tout : la refonte des classes spéciales, la loi d'orientation... On a tout et c'est bien pensé... Il faut dire qu'à ce moment-là c'était Jospin et que Jospin avait un père directeur d'établissement spécialisé dans le Sud, il savait de quoi il parlait... C'était un personnage le père Jospin... (...) C'est celui qui a introduit le plus de cohérence entre les différents textes. Il faut relire la loi d'orientation... Ce qu'il y a de bizarre, c'est que les gens qui ont fait le plus de travail dans ce sens-là, c'est-à-dire les CEFISEM, les gens qui travaillaient auprès des enfants en difficulté, le GEDREM, le GFEN, tous ces groupes un peu progressistes ont en fait renâclé à partir du moment où c'est devenu texte officiel. Là encore j'ai relu des textes anciens, ça c'est toujours passé comme ça... A partir du moment où c'est officiel les gens à la pointe ne veulent plus rentrer dans le carcan. Quand on lit la loi "l'enfant au centre de l'éducation", il n'y a rien de plus merveilleux que cette phrase-là... Mais c'est l'Education

Nationale qui est comme ça. Depuis les hussards noirs de la République, le personnel est constitué de gens impertinents, de frondeurs... Mais c'est ça qui nous a fait tous progressé... Quand quelque chose arrive de bien ou pas bien, il faut toujours critiquer...

Je voudrais maintenant revenir plus précisément à ma grille d'entretien. Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression " enfants en difficulté " ?

Mauvaise adaptation réciproque, alors ça inclut l'école avec un E, ça inclut l'enseignant, ça inclut l'enfant-élève et ça inclut le support de médiation, ce sur quoi on travaille. "Enfants en difficulté", je chercherais à savoir où ça coince, à quel endroit, si c'est l'enfant à l'école, l'école à l'enfant. Je pense en ce qui concerne l'école aux travaux qui ont été faits par l'association ACCES, Tony Lainé, Diatkine, dans le XIIIème, tout un travail où des gens apportent des livres de bibliothèque dans des PMI, dans des lieux où les nourrices attendent, où les parents sont là... Je pense aussi à ATD quart monde...

Je retiens seulement la première expression mauvaise adaptation réciproque, le reste c'est un développement n'est-ce pas ?

C'est ça... Après, c'est les **moyens** : **hors** ou **dans l'école**. Hors école, je pense à deux associations ACCES et ATD quart monde. Dans les deux cas, ce sont des gens qui travaillent pour préparer les enfants à s'adapter à l'école. ATD, avec Lentin, ont fait un bouquin sur comment faire pour que les enfants avec les pré-écoles familiales et les pré-écoles arrivent à l'école maternelle en ayant déjà l'habitude, alors qu'ils vivent dans des taudis... ATD, ça a été fait par Wresinsky, c'est parallèle à Emmaüs avec l'abbé Pierre. ACCES c'est fait par des psychiatres, psychanalystes dont Diatkine et Tony Lainé et Marie Bonnafé. Ce sont eux qui ont démarré l'association qui est d'apporter des livres là où les livres ne sont jamais.

A quels autres mots ou expressions pensez-vous à propos d'enfants en difficulté ?

Tristesse, jachère en pensant à un champ non cultivé : il a des possibilités non utilisées, je dirais aussi **risque dans l'avenir**, c'est-à-dire pas de réussite, échec, difficultés multiples, risque de tomber dans la délinquance, la drogue etc... manque de défense... Je pense à l'avenir à court terme, à moyen terme et à long terme. Je dirais aussi malaise des parents face à l'institution et face au pouvoir de l'institution. Quand notre fils a échoué en seconde et qu'on s'est trouvé devant un tribunal au lycée, je m'en rappellerai toujours, je me suis décentrée et j'ai pensé aux parents qu'on faisait venir parce que leur gosse était en échec...

Est-ce que vous pouvez retrouver le visage d'un enfant en difficulté scolaire ?

Oh oui, j'en ai deux...

Est-ce que vous pouvez retrouver les émotions qui vous animaient face à lui - à un seul sur les deux, ça suffira ? Comment réagissiez-vous dans cette situation-là ?

J'en ai deux pourtant et j'en ai parlé dans mon discours de retraite. Il y en a un que j'ai sauvé de la maladie mentale, ça j'en suis sûre. C'était un enfant qui était prépsychotique et qui a appris à lire, qui travaille maintenant et qui continue à venir me voir régulièrement. Il travaille maintenant à la ville de Rouen, il est inséré socialement, il a une petite fille, ça se passe bien et une deuxième, elle est aussi employée à la mairie et elle, c'était un enfant complètement sauvage et j'ai fait quelque chose qu'il ne fallait

peut-être pas faire, j'en avais longuement parlé avec des collègues... C'est une enfant qui se débattait comme un chat, je la prenais dans mes bras et je la menais de force dans la salle et là, je l'apprivoisais et ça a marché... Mais elle, elle ne se souvient plus de moi.

Et quelles étaient vos émotions dans ces moments-là ?

Mes émotions... J'ai un troisième cas... C'est une émotion que je n'ai jamais maîtrisée, c'est dans un stage à la formation Vallée où je me suis trouvée devant une enfant psychotique qui me caressait le visage, alors que je n'aime pas, que je suis bavarde mais très pudique. Elle a touché l'endroit sensible et j'ai été démunie... Dans les deux autres cas mon émotion, c'était, je vais mettre un grand mot avec des guillemets, je me suis "sacrifiée" pour eux. C'est vrai que mes enfants m'ont reproché et mon mari récemment de m'être plus intéressée à mes enfants d'école... Il y avait une forte jalousie avec mes enfants réels. "Mes enfants d'école, me disait ma fille, comptent plus pour toi". Mon mari m'a dit "ton boulot et tes enfants ont compté plus que moi"...ça, ça ne passera pas... L'émotion que j'ai eu avec ces deux-là, c'était un défi et en même temps j'étais malheureuse pour eux... Je me sens Saint Bernard quelque part... Je ne conçois pas que de travailler pour autre chose que pour l'autre. Je me suis dit récemment que si je n'avais pas été enseignante, j'aurais été sage-femme ou petite sœur des pauvres... Il faut que je partage... J'adore partager, ça me fait plaisir à moi mais c'est aussi utile pour les autres. Pour ces enfants-là, le défi c'était de parvenir à les socialiser, à leur apprendre des choses alors qu'ils ne voulaient pas. Le premier c'était en classe de perf, la seconde quand j'étais rééducatrice, la troisième en stage et là je me suis dit jamais d'enfant psychotique, ce n'est pas pour moi, j'ai vu mes limites, c'est bien mais c'est en même temps éprouvant... C'était un défi, en même temps je voulais les rendre heureux malgré eux, défi et besoin pour moi... de faire quelque chose. Je n'ai pas envie de travailler avec des gosses qui réussissent, ça ne m'a jamais trop intéressée... J'ai envie de travailler avec des gosses pour lesquels c'est nécessaire, pour que je sois utile... et je continue à avoir besoin de me sentir utile... Donc je vais raconter des histoires aux enfants à l'hôpital dans une association l'école à l'hôpital, c'est bénévole parce que je me dis "mon petit-fils a été hospitalisé une fois, il y a des gestes techniques nécessaires mais il y a aussi besoin de tendresse... Je travaille avec les nourrissons le mercredi matin et le jeudi après-midi avec les plus grands, je leur lis des histoires, je leur parle, je suis là... Il y a les parents qui viennent me raconter à quel point ils sont anxieux... Je ne suis pas psychologue, ce n'est pas mon boulot mais en même temps, je me sens utile.

Est-ce que vous pouvez évoquer maintenant un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quelles étaient les émotions qui l'animaient ?... Comment réagissait-il ?...

Un instit face à mon fils quand il était en échec en lecture... C'était horrible... Parce que c'était quelqu'un de violent... J'avais beaucoup de mal à ne pas le juger... ça, j'ai toujours essayé de ne pas juger les gens mais quelquefois c'est difficile... J'essaie toujours de servir de tampon entre l'enseignant et l'enfant mais c'est très difficile de ne pas juger... Là ce sont mes limites que je vois... (...)

Comment se comportait-il face à votre fils ?

C'était un homme, il le dédaignait complètement et il lui cognait dessus quand le

gosse ne faisait pas ce qu'il fallait. C'était l'année où j'étais en stage. En plus, il était racketté, il a fallu qu'on s'en occupe nous-mêmes... Le racket ça ne date pas de maintenant. On ne déshabillait pas un gamin, mais on lui demandait des petites voitures... Non, c'était quelqu'un... je me dis que j'ai encore un peu de mépris pour cet homme parce que... comme il était tellement dominé par sa femme, qu'il se défoulait sur tous les gosses. (...) Il y a des profils, je pense qu'il y a des gens qui sont faits pour être infirmiers, il y a des gens qui sont de très bons organisateurs d'établissement, et on a des profils et on n'est pas tous bons partout... Il faut trouver sa place.

Pour aborder un autre centre d'intérêt, quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

(rires) Réseau d'Aides Spécialisées...

Et si on sort de la signification exclusive des lettres du sigle ?

Réseau... Je pense à A. Bony et à son réseau, à la résille qui couvre la France... ça évoque le **rural non abandonné**... ça évoque aussi une difficulté de mue... de la part des anciens rééducateurs et ça évoque aussi la nécessité de **travailler en équipe** alors qu'on n'est **pas formé** pour le faire et en plus... quand on regarde la loi d'orientation, et qu'on voit ce qui est demandé à l'enseignant tout venant, à tout le monde - savoir animer des groupes, savoir parler aux parents, savoir travailler avec d'autres professionnels dans l'école, hors école, on ne leur apprend pas à faire tout ça et c'est énorme... C'est un changement complet de fonction... donc **difficultés**. Le RASED ça inclut ça, difficultés à une nouvelle forme de travail si je résume.

Dans votre réponse, j'ai retenu comme mots clés : Réseau, rural non abandonné, équipe, formation insuffisante, difficultés. Ces mots ou expressions vous conviennent-ils ?

Oui, oui... Mais c'est difficile... Les instits de rural qui étaient complètement délaissés et qui quelquefois avaient des enfants en grosse difficulté, maintenant ils ne sont pas complètement abandonnés... Mais c'est un peu du saupoudrage... La difficulté de travailler ensemble dans l'école et hors l'école, je reviens à quelque chose que je n'ai pas complété tout à l'heure, ce sont les rivalités à l'intérieur de l'école. J'ai toujours entendu l'insti de CP dire que les grandes section ne faisaient pas leur boulot et j'ai toujours entendu dire les profs de sixième dire que les maîtres de CM2 ne faisaient pas leur boulot et les gens de CE2 que les CE1 n'avaient pas préparé les enfants au changement de cycle... Maintenant le changement de cycle c'est pareil... C'est pour ça qu'il faudrait que les enseignants passent à tous les niveaux pour qu'ils sachent bien qu'un enfant qui rentre à l'école maternelle à trois ans ou à deux ans, il ne sait pas se mettre en rang, il ne sait pas partager ses jouets et que quand il passe en CP, il sait déjà faire tout ça... il faut prendre en compte ce qui est et non ce qui n'est pas... les manques et non pas...

Maintenant, si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Ça dépend quel maître E... maître E en classe d'adaptation ou en regroupement d'adaptation... Les **lieux et modes d'exercice sont différents**. Je vais prendre les deux éventualités. Classe d'adaptation, c'est être dans l'école tout en ayant une classe allégée donc ils risquent d'être en **rivalité** avec les autres maîtres de l'école.

Qu'est-ce que je garde ? formes variées et rivalité ?

Oui, rivalité pour la classe d'adaptation et pour le regroupement d'adaptation, je dirais **risque de dispersion** – plusieurs écoles, plusieurs classes - **choix difficiles**... oui, choix difficiles mais le E par rapport au G, il est plus centré sur une école donc c'est moins difficile pour lui que pour le G. En général il est nommé sur une école. Et pour moi, E ça m'évoque l'**aide pédagogique adaptée** si je m'en réfère au texte.

Et pour les G ?

Pour les G, c'est l'aide rééducative donc beaucoup plus... un **risque de dispersion** encore plus grand, une difficulté à répondre aux attentes et je crois. Je crois par tout ce que j'ai entendu quand les gens revenaient au centre que les maîtres ont plus envie de E que de G.

Comment puis-je noter cette idée ?

Comment le noter ? Ils **semblent moins nécessaires** dans les écoles, ce qui ne veut pas dire qu'ils sont moins nécessaires... Les maîtres les considèrent comme moins nécessaires. Ils préfèrent user du CMP ou du CMPP... Les maîtres préfèrent les E parce que les E peuvent les suppléer ou faire le maître supplémentaire.

Est-ce que vous avez un autre terme pour les G ?

Oh oui, je dirais **passionnant**... Je dirais proche du travail du D et je dirais proche du psychologue, mais les **limites** sont **difficiles**... proche du psychologue à certains moments mais il y a problème de limites. Il est plus facile d'être E que d'être G, c'est moins risqué. G, il y a des **investissements** beaucoup plus **profonds**.

Est-ce que vous pouvez définir le travail du maître E ?

Brièvement, c'est aider un enfant à rentrer dans les apprentissages par d'autres biais que ceux du maître ordinaire.

Qu'est-ce que vous appelez "aider" ?

Vous prenez les deux numéros des cahiers de Beaumont "Qu'est-ce qu'aider?"... Aider c'est faire en sorte que l'enfant soit non pas semblable à la norme mais qu'il s'adapte, qu'il soit bien dans sa tête et dans ses baskets et dans ses apprentissages parce qu'on ne peut pas passer au travers dans notre société, on est obligé d'apprendre à lire, à écrire, à compter... Il y a un minimum de savoirs et de savoir-faire... C'est ça que j'appelle aider, c'est faire en sorte que l'enfant... L'Ecole s'adresse à tous les enfants donc il faut des personnels spécialisés pour que certains enfants ne soient pas mis sur la touche.

Avez-vous d'autres éléments à ajouter en ce qui concerne le maître E pour définir sa pratique ?

Je dirais qu'il doit trouver de toute façon le moyen – quel que soit le moyen - de donner une "ré appétence" à l'enfant... parce que souvent il y a des enfants qui n'aiment plus...

Mais ça c'est très semblable à ce que peut faire le G ?

Le G, je mettrais plus des problèmes de comportement, de rejet... Pour le E ça serait

plus de redonner "l'envie de" mais en donnant les moyens et le G ce serait redonner l'envie et ne pas aller jusqu'aux moyens. Pour les moyens, il le passe au E... enfin, en gros.

Est-ce que vous voyez des différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Oh oui, parce que le maître généraliste, il est dans la prévention tout court, il est dans les apprentissages. Il est pour un enfant qui marche. Bien sûr il doit s'adapter si un enfant ne marche pas bien, il doit s'adapter au rythme mais lorsqu'il y a décrochage, il ne peut pas traîner tout le monde, donc là il faut quelqu'un qui l'aide en équipe.

Qui aide qui ? L'enfant ou le maître ?

C'est le maître E qui va aider l'enfant et le maître tout court à soulager sa classe... ça peut être dans la classe, ça peut être en sortant de la classe... Voyez, c'est une aide à trois volets.

Est-ce que vous pouvez définir le travail du maître G ?

C'est difficile à définir parce qu'à la fois il empiète sur le travail du psy, il empiète sur le travail dans l'école et il empiète sur le travail de l'extérieur de l'école, CMPP et autre. C'est un peu le ver dans le fruit (rires)... Je trouve que le G, c'est très inconfortable, mais c'est passionnant. Le G, c'est l'empêcheur de tourner en rond. C'est celui qui va prendre un enfant pas forcément pour lui refaire faire des apprentissages mais peut-être pour l'aider à comprendre comment il fonctionne dans sa tête, avec les autres, comment les autres fonctionnent avec lui, comment il se met en situation de se faire gronder, essayer de voir ce que pourrait faire un psychologue dans les entretiens. C'est là que la frontière est ténue, ce n'est pas simple... vos questions sont difficiles...

Quels sont les références théoriques qui sous tendent la formation G ?

Ça, ça dépend des centres de formations...

Et pour votre centre ?

Les références théoriques, il y avait tout ce qui concerne le développement psychologique du nourrisson au petit enfant, on se référait aux grandes écoles de psychologie anglaise Winnicott etc... et les didacticiens s'accrochaient là-dessus aussi parce qu'ils considéraient que c'était une bonne analyse et ça fonctionnait chez les E comme chez les G. Ils avaient tous un travail sur Winnicott et ils travaillaient tous sur Anna Freud etc ...

Alors en dehors de ce tronc d'études communes, est-ce qu'il y avait des champs particuliers aux E et des champs particuliers aux G ?

Ce qui était particulier aux G, c'était des formations pratiques sur le terrain et des formations personnelles en ce qui concernait des implications en expression corporelle. On ne faisait pas tout à fait la même chose chez les G et chez les E. Je prends un exemple : le travail du conte. Avec un E, on travaillait sur la structure du conte, sur la façon de récréer un conte etc.. et quand c'était avec les G, c'était semer un conte gratuitement et ne pas chercher à savoir comment ça allait ressortir...C'était l'angle d'attaque qui était différent... Ce n'est pas la médiation, c'était la façon dont on l'utilisait.

En G, on travaillait beaucoup dans la formation sur les implications personnelles lorsqu'ils faisaient du psychodrame, pour eux, pour pouvoir ensuite ne pas faire n'importe quoi avec un enfant.

Est-ce qu'il y avait des référents communs au E et aux G concernant les apprentissages ?

Oui, parce que c'était les mêmes cours et c'était considéré comme tronc commun. C'était l'utilisation après sur le terrain qui changeait.

Quels étaient ces référents théoriques ? Pouvez-vous citer des auteurs ou des livres ?

... Je travaillais beaucoup sur l'acquisition du langage donc je travaillais sur Lentin etc... sur tout ce qui était... en math il y avait tout un travail avec... c'était des gens du centre... En fait c'était un travail sur l'analyse des erreurs autant que sur l'analyse des performances...

Quelles sont les ressemblances entre le travail de maître E et celui de maître G ?

Il y en a une évidente... C'est qu'ils s'adressent aux mêmes... aux enfants en difficulté.

Est-ce que ce sont les mêmes enfants ?

Ce ne sont pas forcément les mêmes, mais savoir quelle est la bonne indication, ça c'est quelque chose... On peut s'apercevoir en prenant un enfant en E, qu'en fait ça relève de quelque chose de plus grave, de plus important que ça et d'autres fois, en le prenant en G, s'apercevoir que le E ferait l'affaire. C'est l'indication qui est toujours à faire. Mais de toute façon, un enfant en difficulté, il est toujours en difficulté.

La différenciation E/G telle qu'elle existe vous semble-t-elle pertinente ?

Je pense qu'elle va être de plus en plus pertinente parce que les G, les maîtres n'en voudront plus, ils voudront avoir un maître supplémentaire, elle va être très pertinente, il n'y aura plus d'animation G, il n'y aura plus que des postes E.

C'est ce qui se dessine en ce moment ?

Je suppose...

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non, non, c'est complémentaire, il n'y a pas de... Toutes les fonctions dans l'école ont leur importance. Toutes. Y compris celle de directeur d'école. Il n'y a pas de prééminence. Il y a un groupe de personnes qui doivent mettre tous les enjeux, tout en jeu pour que l'enfant soit le moins malheureux possible et réussisse.

Pouvez-vous imaginer une fonction qui proposerait les deux types d'aide, une fonction qu'on pourrait appeler E/G par exemple ?

... C'est ce qui se dessine mais à mon avis non. Le G est nécessaire dans l'école, le ver dans la pomme dont je parlais tout à l'heure est nécessaire. C'est nécessaire pour faire évoluer la réflexion, c'est nécessaire aussi pour faire évoluer certains enfants, pour que certains enfants en difficulté soient aidés dans l'école et non pas hors l'école mais malheureusement ce n'est pas vers cela qu'on tend sur le plan national, sur le plan de

l'institution.

Je vais reformuler ma question. L'aide de type G telle qu'elle est pratiquée actuellement pourrait-elle être regroupée avec l'aide E, chacune des aides gardant ses caractères spécifiques ? Dans cette optique, la présence G serait bien dans l'école. Pouvez-vous imaginer une telle association ?

Il faudrait que ça soit clair dans la tête de celui qui le fait et dans la tête de l'enfant avec qui il travaille et dans la tête de l'enseignant qui demande. Il faudrait que ce soit clair et je ne sais pas si c'est possible. Aux origines pour s'intégrer dans l'école, souvent les rééducateurs faisaient des ateliers, on faisait des ateliers de musique, de marionnettes ou je ne sais quoi... quand c'est clair dans la tête de celui qui le fait et dans la tête des partenaires, ça va, mais il y a des enfants qui ne savaient plus très bien où ils en étaient. Ils étaient pris en rééducation et puis ils venaient faire de la musique. C'était le même, et aussi ce n'était pas le même. Non, sincèrement, je ne sais pas...

Est-ce que vous y voyez d'autres inconvénients ?

Je dirais que c'est une question difficile parce qu'il y a des inconvénients et des avantages. Si c'est la même personne, évidemment c'est plus souple, elle peut s'adapter plus facilement aux demandes, aux besoins de l'enfant. Mais si c'est en même temps supprimer un corps de métier, c'est dommage, si c'est maintenir un corps de métier à toute force alors que les gens n'en veulent pas, ce n'est pas la peine. Je ne peux pas répondre. Je n'ai pas fait le point entre les avantages et les inconvénients. Je sais que moi quand j'étais dans ma tête, je savais bien quand je prenais un enfant en rééducation ou pas, quand c'était de la prévention, je n'avais pas du tout les mêmes attitudes, ce n'était pas les mêmes choses avec les mêmes objectifs mais il y a des moments où ça pouvait dérapier. Je pense... Ce qui manque aux G dans l'Education Nationale, ce sont des groupes de contrôle, des moyens de voir s'ils ne glissent pas, s'ils ne dépassent pas leurs limites... plus pour le G que pour le E parce qu'on peut se rattacher plus facilement à la pédagogie. Quand on est G, l'enfant est trop loin de la pédagogie pour qu'on utilise la pédagogie... le risque est grand.

A votre avis le système d'aide tel qu'il existe actuellement est-il satisfaisant ?

Je ne l'ai pas vécu assez longtemps... Je ne le vivais qu'à travers les gens qui venaient en stage et les gens qui venaient en stage sont des gens qui ont des demandes... Donc je ne sais pas vraiment comment ils fonctionnent sur le terrain.

Si un jeune collègue était intéressé par un poste en réseau et vous demandait de parler des métiers de maître E et G qu'est-ce que vous lui diriez spontanément ?

J'essaierais de savoir ce qui l'intéresse le plus et en fonction de ce qui l'intéresse, je l'orienterais vers l'un ou l'autre. Là aussi il y a un profil, c'est sûr que je me ferais une idée selon certains critères.

Vous pouvez les définir ?

Je pense que celui qui risque de se faire déborder par ses émotions, je ne l'enverrais pas en G. Celui qui risque de vouloir jouer au psychologue, je ne l'enverrais pas en G. Celui qui veut faire de la pédagogie "coercitive", je ne l'enverrais pas en E, je lui dirais de rester instit et celui qui veut gouverner, je le mettrais directeur. A chacun sa place selon

son désir... mais on peut avoir des désirs qui ne correspondent pas à ce qu'on est capable de faire. J'ai vu des gens qui ont suivi la formation et je regrette que pour les E comme pour les G, il n'y ait pas d'entretien préalable comme pour les directeurs. On évite des bourdes pour les directeurs d'établissement spécialisé en ayant des entretiens avec les candidats avant l'acceptation de leur dossier. Pour les E et les G, ce n'est pas légal. En principe quelqu'un postule et c'est la commission paritaire qui décide si oui ou non quelqu'un part en stage. Il faut dire qu'il y a bien des inspecteurs qui envoient en stage des gens qui les embêtent sur le terrain. Ils considèrent que comme rééducateur ou comme maître E, ils feront moins de dégâts qu'en étant dans une classe. Mais moi je crois qu'ils feraient moins de dégâts dans une bibliothèque... Il ne faut les mettre avec des enfants si ça ne va pas. C'est trop grave...

Comment fonctionnent les réseaux sur le terrain à votre avis ?

Pas en réseau... parce que les gens ne sont pas habitués. Je reviens à la première réponse : trop de difficultés à travailler ensemble. C'est trop dur pour les gens. Ils font au coup par coup, ils se débrouillent.

Dans votre centre, réservez-vous une place pour la formation au travail d'équipe ?

Oui, oui.

Est-ce que c'était efficace ?

Oui, je crois. A certains moments, on mettait ensemble les E et les G pour réfléchir aux attentes et aux représentations des uns par rapport aux autres. Le travail sur les représentations est capital et ce serait bien de le faire avec les instits aussi. Le travail d'équipe commence par ce qu'on attend de l'autre et comment on se le représente, au sens de représentation sociologique. On attend quelque chose de l'autre et quand il ne répond pas à cette attente, on dégomme ou alors on le crédite... C'est là les représentations sur "qui vaut plus que l'autre"... Je crois qu'il faut que chacun ait sa place et œuvre dans un sens commun. C'est utopique et c'est pour ça que je crois que ça ne marche pas.

Que faudrait-il faire pour que le système fonctionne mieux, de façon plus satisfaisante ?

Tout est en place, les textes sont en place. Il faut simplement que les gens se rodent, ça va être avec le temps. Tous les textes existent encore faudrait-il que les mentalités évoluent. Il faut de la patience, une longue patience... parce que je suis optimiste

Est-ce que vous pourriez présenter la typologie des tâches effectuées par un réseau ?

Oh là, là, oui : contacts dedans / dehors, contacts avec l'inspecteur, contacts avec les parents, participation aux réunions d'école et aux orientations des enfants, c'est-à-dire la moitié du travail en administratif relationnel et la moitié du travail avec l'enfant. Il y a autant de boulot institutionnel que formel avec des enfants... les déplacements non payés... Je comprends bien les gens qui refusent d'aller dans le rural parce qu'ils n'ont plus d'indemnités de déplacement, de frais etc... je comprends.. Mais c'est la même chose pour les inspecteurs... L'Etat ne donne pas les moyens que ça fonctionne. Tout est en place, tout est prêt mais on bute sur des obstacles matériels, sur des obstacles de

formation...

Quelle place accordez-vous à la prévention ?

Ça, c'est dur. D'abord je vais dire quelque chose qui me préoccupe depuis des années, la prévention, ce n'est pas seulement la maternelle. La prévention, ça peut être au CM2 avant l'entrée en sixième, ça peut être la troisième avant l'entrée au lycée. Prévention veut dire prévenir quelque chose qui risque d'arriver... Ce n'est pas une question d'âge.. et ça je me réfère aux travaux du CRESAS... Quelquefois on projette quelque chose sur l'enfant et en fait il ne réagit pas du tout comme on l'avait prévu. Il y avait des enfants en grande section maternelle qui ne fonctionnaient pas bien et on avait projeté qu'ils échoueraient et ils n'ont pas échoué et l'inverse s'est révélé vrai. On fait des projections... sans être Madame Soleil. On fait des prédictions sans savoir si elles sont justes ou fausses. Et en projetant, c'est l'effet Pygmalion mais par ailleurs il y a des constantes. Si un enfant est mutique à l'école maternelle et mutique au CP, il y a de fortes chances pour qu'il échoue. Il y a des choses qui sont visibles... si un enfant est mal, s'il pleure tous les matins c'est sûr qu'il faut essayer de trouver pourquoi, essayer d'intervenir. (...) La prévention peut être non pas individuelle, mais prévention des groupes à risque. On sait par exemple que les gens qui vivent dans les favelas au Brésil ont plus tendance à faire des maladies infectieuses, digestives, la tuberculose... Bien sur il n'y a pas d'eau potable... La prévention de groupe, ça peut avoir du sens... Mais la prévention présente aussi des risques. Si c'est étiqueter l'enfant c'est mauvais, si c'est faire en sorte que tous les enfants accèdent à des niveaux suffisants pour les apprentissages, c'est bon...

Comment concevez-vous l'évaluation des réseaux ?

Je pense que le réseau devrait s'auto-évaluer mais devrait avoir aussi une évaluation externe. Je ne pense pas qu'on soit capable de s'auto-évaluer tout seul.

Quand vous parlez d'évaluation externe, quels pourraient être les indicateurs retenus?

Déjà, il faudrait prendre le long terme. Ce n'est pas ce qu'avait fait Mingat. Et sur le long terme, il faudrait prendre en compte l'état de l'enfant au départ et l'état de l'enfant à l'arrivée, c'est-à-dire voir vraiment ce qui a évolué et ne pas le voir seulement sur une année parce que ce n'est pas suffisant... voir sur une scolarité complète... Voir également comment le travail d'équipe a pu évoluer dans une école... Par des gens de l'extérieur, à mon avis, il y des sociologues de l'éducation qui peuvent très bien faire ça, sans avoir un esprit... en ayant un esprit de chercheur et non pas un esprit partisan. Parce que l'auto évaluation qui est indispensable pour soi-même pour voir où on en est de son travail, pour une équipe, on est parti prenante. Donc il faut aussi une évaluation externe et ne pas se fixer sur un court terme, parce qu'un enfant, ce n'est pas un an...

Quels étaient vos critères d'évaluation interne pour vos stagiaires ?

On faisait des formations à l'entretien, à l'écrit et comme évaluation, on en avait deux par an, celle de fin d'année avec l'examen et celle de mi-année. Critère absolu : jamais de jugement sur le caractère et ce qui était le psychologique de la personne. On ne faisait d'estimation que sur sa participation aux cours, sur sa capacité à prendre en charge les enfants sur le terrain, son travail et sur les notes de préparation à l'examen. rien d'autre.

Et l'évaluation de mi-année, on ne disait jamais : "c'est quelqu'un d'intelligent, de vif..." on bannissait ça et on faisait ça en équipe, chacun avec ses propres réflexions et on mettait une formule et on en discutait avec le stagiaire qui choisissait la personne avec qui il voulait discuter du bilan – et vice versa on était en droit d'accepter et de refuser. L'autre évaluation, c'était le suivi du mémoire, aussi bien pour les G que pour les E. (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Je dirais **plaisir ou bonheur**, parce que je ne sais pas trop faire la distinction entre les deux, **équilibre, épanouissement, partage** et puis j'ajouterai **tolérance**.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage le choix de ces termes ?

Plaisir parce qu'il me semble qu'un gosse, passer huit heures de sa vie dans un lieu qu'on n'aime pas c'est horrible, rien de plus parce que je pense que c'est déjà énorme. Equilibre parce qu'il me semble qu'un élève c'est aussi un enfant. Il faut qu'il équilibre sa vie personnelle et "professionnelle" parce qu'être écolier c'est déjà une profession entre guillemets. Il faut qu'il soit bien, pas trop polarisé par l'école et qu'il n'aime pas que la récré. Epanouissement, c'est tout ce qui concerne la psychologie. Un enfant devient adulte lorsqu'il investit dans des apprentissages qui sont le moyen pour lui de sortir d'un état de dépendance, de maternage. L'école doit être un lieu où l'enfant devient grand. Partage et tolérance, ça ne fait qu'un, l'un ne va pas sans l'autre. C'est pour ça que l'école me semble utile, c'est que c'est un endroit où se frottent des milieux différents et c'est le seul lieu où l'enfant peut apprendre à devenir un vrai citoyen, apprendre à accepter la différence des autres, apprendre à être différent et à s'accepter comme tel.

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Pour moi, c'est complémentaire du travail. On ne doit pas se chercher des enfants mais on doit être présent s'il y en a besoin. On ne doit pas se chercher des clients. Mais s'il n'y a pas de complémentarité, pas d'équipe, il y a des enfants qui vont être laissés pour compte. C'est le serpent qui se mord la queue... J'étais assez contente du redéploiement des réseaux parce qu'il me semble qu'il y en a qui s'encroûtait avant... les GAPP étaient à certains endroits installés à demeure comme on est bien dans ses pantoufles. Il faut aussi parfois changer les meubles de place... Le RASED me semblait utile pour ça en ce sens qu'on faisait une analyse des besoins et qu'on pouvait redéployer mais ce n'est pas facile matériellement à moins d'avoir un camion équipé... Dans certains endroits où la population a changé, s'il n'y a plus besoin du réseau eh bien qu'ils s'en aillent... que ce soit un service et non pas parce qu'on n'habite pas loin etc... Mais c'est en pleine utopie tout ça... ça ne peut être imposé, il faut que ça soit un changement de mentalité.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je crois qu'ils ne peuvent pas mourir. Ils renaîtront comme le phénix, ils sont déjà morts, ils ont déjà vécu des renaissances, ils sont en mutation permanente... Je ne pense pas qu'on puisse être sûr que ce qu'on dit aujourd'hui c'est la vérité. On le dit parce qu'on est dans tel contexte économique, social, et ça va changer... ça ne peut pas faire autrement. Moi, j'ai vécu plein de mutations et je suis contente de les avoir vécues et je

suis contente d'y avoir participé. Mais je ne peux pas raisonner de la même façon que 35 ans plus tôt, ce n'est plus la même époque... L'école était fermée sur elle-même avec le certificat d'études, maintenant tout le monde passe en sixième. Donc le but de la lecture par exemple a évolué. Avant on apprenait à lire pour pouvoir déchiffrer les indications sur les machines... On lisait une information stricte. Maintenant il faut que les enfants apprennent à se saisir des informations dans plusieurs textes... Ce n'est plus du tout la même lecture, on n'a plus du tout les mêmes attentes de l'école dans le monde professionnel... On n'est plus rivé à un boulot jusqu'à la fin de ses jours... C'est fini. Le monde a évolué, on évolue avec le monde. (...)

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

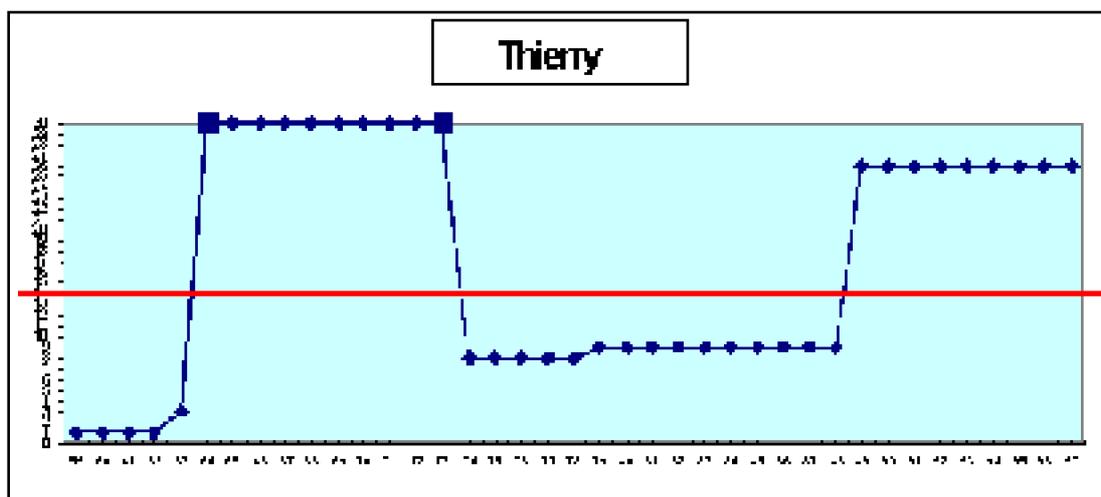
Non. (...) Il faut toujours chercher des référents théoriques, il ne faut pas seulement que l'enseignant soit celui qui lit les livres qu'on a préparés pour lui... Il faut qu'il soit capable de regarder la théorie qui est derrière, capable d'analyser... la formation ce n'est jamais terminé et l'histoire de l'éducation passée nous apprend autant que le présent. La connaissance de l'évolution des mentalités est indispensable pour comprendre ce qui se passe maintenant. Il y a un lien permanent. Celui qui se coupe du passé, se coupe de l'avenir...

Entretien E29 Thierry

Age : 56 ans

Profession : IEN AIS Formateur en Centre de Formation (Unité de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) pour toutes les options

Diplômes : Maîtrise de Philosophie (70), CAPES de Philosophie, DEA de Psychologie clinique (75)



Thierry : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

lieu : Salle en centre de formation

Durée : 1 heure 20 minutes

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

En cinq mots ? C'est un exercice redoutable... (rires)... **Lenteur**... Je suis obligé d'éviter le mot difficulté puisqu'il s'agit d'en rendre compte bien entendu... Je dirais **absence de contrôle** de ses procédures mentales... C'est ce qui cerne les difficultés pour moi, à tort ou à raison... Le troisième ça serait l'idée qu'un enfant est en difficulté quand il n'est pas dans la problématique, quand il n'a **pas les codes** de la problématique dans laquelle on essaie de le mettre... Je ne les hiérarchise pas... Le quatrième ce serait le **caractère non disponible d'outils** qu'ils soient conceptuels, méthodologiques... Et puis le dernier élément ce serait l'idée d'une **absence**... je n'aime pas beaucoup l'idée d'absence parce qu'il est trop négatif et puis ce n'est jamais complètement absent... mais c'est l'idée qu'il faudrait travailler avec eux ce qu'on appelle la motivation au sens cognitif du mot... pas au sens comportemental ou affectif ou au niveau du désir... mais je crois que ce qu'il faut travailler avec des enfants en difficulté, c'est ce qu'on appelle effectivement la motivation cognitive.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Oui. C'est très très proche de ce que j'appelle au fond les **codes d'une problématique**, c'est-à-dire quand un enfant a des repères qui lui permettent de comprendre, d'anticiper ce qu'il doit pouvoir faire par exemple dans une situation problème... Quand par exemple un enfant... C'est lié aussi au sens d'une situation... Quand ça n'a pas de sens pour lui il ne mobilise rien en définitive mais pour qu'une chose ou une situation même au sens de situation problème ait un sens, c'est-à-dire qu'il se sente "concerné par", ce doit être quelque chose qui enveloppe à la fois son histoire de vie et qu'il est capable de mobiliser en quelque sorte et je crois que ça doit confiner dans une sorte d'intérêt intellectuel, c'est pour cela que je parle de motivation cognitive... Pour moi, travailler la difficulté avec des enfants, ça tournerait en première approximation en tout cas autour de ces cinq points-là.

Est-ce que vous pouvez rechercher le visage d'un enfant en grave échec scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et puis expliquer ce qui se passait...

J'ai vu des choses très, très... différentes. Par exemple en situation d'inspection... des enfants que je situais en difficulté. Comment je voyais qu'ils étaient en difficulté ? Je pense à une petite... Très souvent ils se trouvent au fond de la classe comme par hasard et en inspection, on va au fond de la classe... Alors c'était une enfant qui était calme, attentive... chose importante parce qu'elle n'était pas fatalement perçue comme enfant en difficulté par l'enseignante en question mais je m'apercevais que ce que disait l'enseignante glissait sur elle... elle n'enregistrait pas... elle était en quelque sorte ailleurs... Lorsqu'elle écrivait sur son cahier, c'était une lenteur importante et puis d'autre part une inadaptation à la situation... elle faisait autre chose... Tout se passe au fond comme si elle n'était pas dans le même train que les autres et comme si de manière un peu désespérée elle n'avait toujours que les mêmes choses à disposition pour travailler... donc c'est

comme si elle était soumise à une sorte de répétition, livrée à elle-même en quelque sorte avec juste ce qu'elle était capable de faire... Je ne crois pas qu'il y ait eu d'attention vers elle pour essayer d'abord de lui faire prendre conscience qu'elle pouvait aller au-delà... je crois que si on s'était intéressé à elle sur le mode "qu'est-ce que tu es en train de faire ?" "Pourquoi tu fais ça ?" "Quel est le rapport entre ce que tu fais et ce qu'on t'a demandé de faire ?" "Qu'est-ce qu'on t'a demandé d'abord ?"... Voyez des choses comme ça, ça aurait pu l'aider...

Quelles émotions vous animaient dans cette situation ?

Bien, la première chose, la première chose qui m'est venue à l'idée, c'est que j'étais saisi par le fait que rien n'était fait pour elle. C'est la première chose... D'ailleurs en entretien c'est la question que j'ai posée : "Est-ce que vous savez comment elle travaille, comment elle procède, qu'est-ce qui est fait pour elle ?" Et c'est cette absence de considération... ce qui se passait c'est qu'au fond l'enseignante comme souvent avait affaire à l'élève idéal présent en chaque élève et c'était pour des caractéristiques proprement inhérentes à l'enfant qu'elle ne s'accrochait pas et donc en quelque sorte l'institutrice était mise elle-même en difficulté... C'est comme ça que j'ai compris la situation et je me disais que peut-être il faut réamorcer les choses autrement, que les enseignants aient le souci de comprendre ce qui ne va pas chez un élève... en quoi consistent leurs difficultés, qu'est-ce qu'ils en pensent eux-mêmes...

C'était donc de l'incompréhension chez cette enseignante ?

Ah oui, je pense oui... je pense qu'elle était engoncée dans une routine professionnelle, disons qu'elle s'adressait à sa classe comme si elle s'adressait à une personne collective et ceux qui ne suivaient pas étaient réputés être en difficulté mais avec l'idée qu'il y avait là une responsabilité propre à l'enfant... Et ça, ça fait partie pour moi des choses inacceptables...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

...Bien d'abord la **mobilité, la souplesse, le partenariat**... le partenariat y compris auprès de l'instituteur... le mot **aide** au sens où c'est un **complément** de quelque chose qui se joue essentiellement ailleurs et en l'occurrence en classe... donc pas du tout une dépossession du problème à l'égard de l'enseignant... c'est-à-dire que c'est lui qui reste responsable de l'élève qu'il a dans sa classe et tout ce que peut faire le RASED, c'est de l'aide au sens complémentaire du mot.

Est-ce que vous pouvez raconter les dernières inspections que vous avez effectuées en RASED ?

Oui. Alors c'est très différent selon qu'on s'adresse au rééducateur, au psychologue ou au maître E.

Alors on va laisser de côté les psychologues... Je m'intéresse principalement aux maîtres E et G.

E et G. Alors les dernières inspections que j'ai en tête... qui ont donc forcément un caractère anecdotique... Ce qui m'a surpris dans les dernières rééducations, parce que je l'ai trouvé assez souvent ça... ce qui m'a surpris c'est que la salle, les jeux disponibles restaient toujours les mêmes quelque soit le cas d'enfant. Tout se passe au fond comme

si l'enfant avait à se décider à un environnement qui lui restait invariant alors que je me disais que dans la mesure où il y a un projet d'aide on travaille sur un ciblage - puisque c'est une aide - et ce ciblage suppose qu'on veuille obtenir des réponses sur lesquelles on va travailler... ça c'est ce qui m'a le plus souvent étonné... Deuxièmement chose étonnante, c'est que quand on pose la question, on met en difficulté le rééducateur... La troisième chose qui m'a étonné, c'est comment dirais-je, la rapidité... un peu inconsidérée à mon avis avec laquelle ils se mettent à interpréter... ça, ça m'a beaucoup étonné... par exemple un enfant grimpeait sur une échelle, il me dit : "Voyez, là il veut grandir"... Alors moi qui ne suis pas un rééducateur, je lui dis : "Quand il va descendre... (rires)... Tout ça pour dire qu'une interprétation ça ne se construit pas comme ça... Ou il faut qu'il puisse en rendre raison de manière plus sérieuse... Il y a une autre chose qui m'a beaucoup surpris, c'est le sentiment que ce sont des gens qui sont toujours en train de parler en terme d'écoute mais qui saisissent d'abord l'enfant à travers des schèmes qui sont les leurs, qui sont liés à leur profession... Quand vous voyez des rééducateurs s'ils ont été formés à Tours ou à Beaumont ou s'ils ont été formés à Bordeaux, ils n'ont pas les mêmes référents... théoriques... Et le sentiment qu'on a, c'est qu'ils enferment d'abord l'enfant dans leurs schèmes. Par conséquent, qu'est-ce qu'ils peuvent écouter dans l'enfant sinon les échos de ce qu'on peut appeler leurs a priori ? Et j'ai trouvé ça... très, très limité... Et je me disais c'est peut-être le résultat d'un an de formation et un an de formation c'est insuffisant si on veut développer une écoute qui soit véritablement une écoute libérée de tout a priori même théorique... Voilà pour ce qui concerne les rééducateurs. Pour ce qui concerne les maîtres E, je suis un peu ennuyé parce que les dernières inspections que j'ai pu faire n'étaient pas probantes dans la mesure où il m'a semblé que les prises en main pédagogiques étaient en régression par rapport aux théories générales...

Vous pouvez préciser ?

Ah oui... Par exemple, il s'agissait de faire aborder des textes par les gamins... alors ça se faisait toujours par le mot qui manquait, le mot incompris alors que manifestement nous avons tous des lectures lacunaires et nous construisons du sens dans une certaine approximation... dans un premier temps et ce n'est que lorsqu'on cherche véritablement quelque chose dans un texte qu'on est obligé de raffiner l'entrée dans la lecture et que là où on avait laissé des mots incompris de côté... peut-être on en avait maintenant besoin pour sérier davantage... mais il faut avoir une raison de le faire... Alors je suis resté assez perplexe là-dessus... Et je crois que le thème sous-jacent c'est celui au fond de ce que c'est qu'une pédagogie spécialisée si elle existe par rapport à la pédagogie générale... ça m'a renvoyé à cette problématique là...

Et dans cette perspective là, quelles seraient les différences entre maître E et maître généraliste ?

C'est précisément la question que toujours je me suis posé... Il me semblait moi que... ils devaient avoir des connaissances sur le fonctionnement cognitif des enfants qui étaient plus pointues et qui leur permettaient par exemple un certain nombre de procédures et en même temps qui leur permettaient de mobiliser un certain nombre de remédiations mais des remédiations articulées à une pédagogie, pas des remédiations qui se "substituent à"... et je pense que du côté des formations peut-être il y a quelque chose qui pêche de ce côté là... Autrement dit dans le meilleur des cas, ce qui m'a

toujours semblé... si je fais le bilan de mes inspections c'est qu'en définitive le maître E était appelé à faire une bonne pédagogie, sous réserve de ce que ça veut dire là où en classe il y en avait une pas très bonne... C'est le sentiment que j'ai...

Donc si j'ai bien compris, le maître E serait là pour pallier les manques du système...

Oui... oui, oui, oui... Alors que à tort ou à raison, moi je pensais qu'ils étaient là pour aider de manière plus décisive à éradiquer des difficultés d'apprentissage chez les enfants...

Alors si je dis maître E quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

...(rires)... **Ciblage** de la difficulté... Déjà il y a le mot ciblage... je crois qu'il y a aussi **capacité d'analyse** de la difficulté... Par exemple on a un travail d'enfant, un travail écrit... quels sont les types de difficulté révélés par cet écrit ?... En plus ces difficultés, est-ce qu'elles peuvent être dites normales donc à la portée du maître de la classe, même si lui pense qu'elles ne sont pas à sa portée ou est-ce que ce sont des difficultés qui montrent qu'il y a des choses sous roche à aller gratter ? Et qui feraient que finalement la difficulté scolaire ne serait plus que le précipité de problèmes qui seraient plus graves, en tous cas situés ailleurs... La troisième chose ce serait la **capacité à rendre mobilisable** chez l'enfant ce qu'il sait... aussi bien en termes procéduraux qu'en termes de savoirs... donc qu'il fasse des rapports en définitive entre le travail qu'il a à faire ici et maintenant et puis ce qu'il sait déjà... Il y a peut-être quelque chose dans ce rapport là qui est à corriger... Je crois aussi que naturellement en ce qui concerne le maître E, c'est une option... par exemple je crois beaucoup plus au regroupement d'adaptation qui est provisoire, qui cible des difficultés... Il y a une éléction de la difficulté plutôt que... aux classes d'adaptation qui répètent plus ou moins ce qui se fait dans la classe parallèle... Le quatrième point, on revient à ce que je vous disais pour les G, je crois beaucoup au **rapport des enfants avec les codes**... Ce que j'appelle des codes, c'est-à-dire des modes d'entrée dans des problématiques... Je crois qu'il y a à agir sur plusieurs fronts... sur le front cognitif bien entendu, c'est-à-dire l'entrée dans les apprentissages avec toute la capacité de modifiabilité qu'implique cette entrée là... Et puis ça passe aussi par des **modifications comportementales**... c'est par exemple la façon de présenter un cahier, la façon de rendre lisible ce qu'on fait, la façon de finir par croire à l'intérêt de ce qu'on fait, ça suppose aussi chez l'enseignant que lorsqu'il valorise un travail, lorsqu'il fait un affichage par exemple, il y ait une raison d'être à cet affichage et qu'il soit respectueux de ce qu'on attend de l'élève en termes finalement de productions scolaires... Par exemple qu'on ne mette pas n'importe quoi au motif que ça va encourager... Je crois qu'il faut travailler en grandeur réelle, c'est-à-dire que quand ce n'est pas beau, eh bien ce n'est pas beau... Il faut qu'il accepte mais quand c'est beau alors là en revanche, il faut le valoriser... et qu'il prenne conscience des raisons pour lesquelles on peut considérer que c'est présentable...

Et maintenant, si je dis maître G, quels sont les cinq termes qui vous viennent à l'esprit ?

Alors... naturellement ma réponse va être pénétrée des schèmes de ce que je sais du fonctionnement des rééducateurs... Ce qui paraît important et ce que en quoi je suis assez enclin à croire, c'est un moment de **rupture** avec la classe... Un moment de rupture pour quoi ? Eh bien pour permettre à l'enfant de se resituer dans ce qu'on appelle l'entrée

dans la culture parce que je crois que c'est ça la problématique rééducative en quelque sorte...

Vous pouvez préciser davantage ?

Oui, par exemple... disons que canoniquement les enfants qui vont en rééducation ce sont ceux qui présentent ici et maintenant une **inappétence** scolaire mais pas seulement scolaire. Je crois qu'il y a un blocage relatif aux apprentissages... Ils ne rentrent pas dedans... non pas parce qu'ils en sont incapables mais parce qu'ils sont tourmentés par autre chose ou parce qu'ils ont des intérêts ailleurs, qu'ils ne trouvent pas d'entrée scolaire pour les motiver scolairement... D'autre part ça peut être lié aussi... Il s'agit d'enfants qui ont peut-être **peur d'apprendre** également parce que finalement il faut oser apprendre et que pour oser apprendre, il faut être rassuré, il faut avoir une certaine confiance en soi, il faut lire cette confiance dans le regard des autres, dans le regard des enseignants, dans le regard des petits collègues... Il me semble qu'il y a cette composante forte... Il me semble également que pour accepter cette entrée dans la culture, il faut se resituer par rapport à ce qu'on appelle **la loi**... Et je suis très intéressé par la loi fondamentale qui est constitutive du cadre rééducatif à savoir "pas de violence"... On ne se blesse pas, on ne blesse pas les autres et là je crois qu'on ramène l'enfant à quelque chose qui est fondamental dans la mesure où l'observance de la Loi, c'est le fondement de la société civile... Alors l'intérêt de cette coupure avec la classe c'est de remettre à leur place ce qu'on appelle les règles... Et qui sont un peu tout le catalogue des arbitraires qui peuvent rebuter les enfants parce qu'ils n'en comprennent pas le sens... Je crois que la Loi, on ne peut pas la discuter, mais les règles on peut les discuter... Et bien souvent dans les pratiques de classe c'est l'inverse qui est fait. Il me semble que le moment rééducatif, c'est un moment qui peut rompre, renverser ça et c'est une des raisons pour lesquelles il faut bien considérer que l'aide ne peut être que complémentaire de celle des maîtres, il faut que le maître le comprenne aussi ça... parce que s'il ne le comprend pas, on remet l'enfant dans la situation qui finalement lui a fait rejeter l'école...

Rupture, inappétence, peur d'apprendre, loi et règles, est-ce que voyez encore d'autres points pour le maître G ?

Oui... de manière plus générale, pour le maître G plus spécifiquement, je pense qu'ils ont un travail important à faire en amont de ce qu'on appelle les prises en charge rééducatives. Lorsqu'on lit les textes relatifs à l'organisation en cycles de l'école, à l'institution du projet de l'école... tout ça ça part de la loi de 89 en définitive... on s'aperçoit que les membres des réseaux d'aide sont présents de manière significative dans la mise en place du **projet d'école** dans sa construction, dans l'organisation en cycles de l'école et dans les pratiques dont ils sont pratiquement toujours absents parce qu'ils focalisent leur attention sur la prise en charge... Or ce qui est intéressant dans l'organisation en cycles, dans la construction du projet d'école, c'est que ce sont autant de façons pour l'école de prendre en compte les difficultés d'élèves dans une perspective préventive... c'est-à-dire de prendre en compte l'hétérogénéité du public scolaire accueilli... Or le problème est le suivant : l'école a donc un certain nombre de dispositifs de prévention de la difficulté inscrits dans les textes mais ces dispositifs ne sont pas fonctionnels... Donc il me semble qu'il faut prendre au sérieux la place institutionnellement marquée des

réseaux d'aides dans ces dispositifs pour qu'ils aident précisément à les rendre fonctionnels... L'hypothèse est la suivante : si on arrive à rendre fonctionnelles toutes les aides que l'école est capable d'apporter aux élèves peut-être alors qu'il y aura moins besoin de prises en charge... Donc à ce moment là le réseau d'aides jouerait davantage son rôle préventif... L'idée étant qu'au fond - et ça je crois que c'est le propre de l'AIS - il s'agit essentiellement d'éviter à l'enfant premièrement de sortir de la classe et deuxièmement tirer le meilleur bénéfice possible de sa scolarité... donc il faut jouer sur tous les claviers et attendre...

Est-ce qu'il y a des différences entre les fonctions de maître E et de maître G ?

Disons qu'il y a une différence majeure, c'est le fait que le maître G a besoin de cette coupure symbolique entre la classe au sens scolaire et puis la prise en charge au niveau rééducatif... Alors que le maître G reste dans le scolaire... pardon le maître E reste dans le scolaire, sur le ciblage de la difficulté... Cela dit peut-être que c'est se faire une représentation trop réduite de la difficulté et puis peut-être qu'il faudrait intervenir sur un ensemble plus large... ce qu'on appelle finalement la globalité de l'enfant... Il est important de noter à cet égard que la finalité du maître E, la finalité de son action, comme la finalité de l'action du maître G sont exactement les mêmes... Ce sont simplement les moyens, les détours, les supports qui changent... Disons que le maître G, lui, va plus intervenir au plan de la motivation et de la disponibilité de l'élève... même vis à vis de lui-même... alors que le maître E aurait une action peut-être, mais je ne pense pas qu'elle puisse se limiter à ça, plus technique dans le mode de fonctionnement cognitif...

Y'a-t-il une filiation historique de cette distinction ?

Oui, mais c'est très compliqué... On peut parler de la distinction entre RPP et RPM, elle qui passait déjà par un clivage entre ce qu'on appellera l'âme et le corps en termes philosophiques et donc qui a abouti à une formule en ce qui concerne les rééducateurs qui les groupe dans une même formation qui est la formation G et à partir du moment où se trouve prise en compte la globalité de l'enfant donc on ne divise pas entre ce qui est corporel ou comportemental d'un côté et ce qui serait psychologique, psychique de l'autre côté... Effectivement avec la formation des maîtres E, il y a un certain brouillage des pistes, on peut se demander jusqu'à quel point cette séparation est légitime...

Est-ce qu'il y a des différences de clientèle entre maître E et maître G ?

La différence de clientèle, c'est le problème de l'indication que vous posez là derrière... Normalement il devrait y en avoir une, si par exemple il y a... ça reste à démontrer... une différence substantielle entre maître E et maître G, autrement dit qu'est-ce que le maître E ne pourrait pas faire en termes de rééducation, étant donné sa formation, inversement qu'est-ce que le maître G ne pourrait pas faire en termes pédagogiques... Or ils sont tous enseignants d'abord... Moi, je crois qu'à un certain niveau cette distinction perd de sa pertinence, en revanche, il me semble qu'il faut que les uns et les autres, à supposer qu'à terme - on ne sait jamais - ils reçoivent la même formation, qu'ils soient capables de faire des dosages qui soient différenciés... C'est plus une question de dosage dans les entrées qu'une question de terrain électif...

Existe-t-il des glissements de pratiques sur le terrain entre E et G ?

Alors j'ai surtout vu ça en CMPP... En CMPP j'ai vu des rééducateurs qui faisaient proprement ce que j'aurais bien vu faire moi avec des maîtres E, c'est-à-dire des séquences pédagogiques... Mais là encore une fois, sur le plan pédagogique on revient un peu aux limitations dont je vous ai parlé tout à l'heure... Je n'ai jamais été vraiment convaincu par ce que j'ai vu...

Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ? Si oui pourquoi ?

Ah moi... ce que je crois... entre aide G et puis aide E... Ce qui joue le plus grand rôle, c'est la capacité d'allier les deux.

Vous pouvez concevoir une fonction unique qui allierait les deux types d'aide ?

Oui, mais il appartiendrait aux personnes de voir où il doit se situer, c'est-à-dire quelle polarité il mobiliserait... parce que quelquefois, un enfant n'est pas en difficulté parce que sur le plan cognitif quelque chose le bloquerait mais simplement parce qu'il est ailleurs, parce qu'il a d'autres intérêts et là il est évident que l'aspect rééducatif est intéressant... mais cela dit pour réintroduire un enfant dans une perspective d'apprentissage, il faut aborder les apprentissages... peut-être qu'il faut les aborder autrement et là on touche les pratiques de classe... parce que ça ne sert pas à grand-chose si par exemple le maître spécialisé le fait seul... Il faut qu'il y ait un relais avec la classe... Moi je crois que, au fond, je serais même tenté de dire que moins il y aura de prises en charge spécialisées mieux l'enfant se portera... Mais en revanche il faut poser le problème du rapport au savoir de façon suffisamment général pour essayer de voir où et de quel côté il faut agir : Est-ce que c'est l'aspect procédural ? Est-ce que c'est l'aspect dont je parlais tout à l'heure à savoir la motivation cognitive ? Est-ce que c'est l'absence de code ?

Quels seraient à votre avis les inconvénients d'une fonction unique ?

...

Vous n'y voyez que des avantages ?

Non, non, non... Mais par ailleurs je me dis que quelquefois qu'il y ait une diversité de personnes, de polarités, ça ne fait pas non plus de mal forcément... Il y a plus ou moins... La dérive la plus courante c'est qu'on ne finisse par faire que ce qui intéresse en définitive... Et donc par oblitérer chez l'enfant quelque chose qui va mal et puis qui ne sera pas entendu parce que précisément ça ne rentre pas dans les... schèmes du praticien... Donc d'une certaine façon, je crois qu'on pourrait pallier... Voyez quand on dit par exemple à un certain moment qu'on peut s'interroger... "S'interroger", je n'ai pas de certitudes là dessus, sur la pertinence de la distinction tranchée entre l'abord E ou l'abord G... mais ce que je pense c'est que si les gens travaillent vraiment en réseau, c'est-à-dire ensemble... s'il y a une souplesse de fonctionnement suffisante pour que l'ensemble des aspects soit pris en compte, je crois que ce n'est pas mal...

Le système actuel peut être maintenu

(me coupe)... il peut être maintenu mais amélioré...

Et comment pouvez-vous imaginer cette amélioration ?

Alors... je peux l'imaginer à partir d'une... je crois qu'il faut partir des pratiques de classe... C'est-à-dire de l'endroit où se manifestent les difficultés... C'est là qu'elles se

voient... Il y a quelque chose dont je n'ai pas parlé tout à l'heure mais ce sont les études dirigées... D'abord il y a le mot études au sens même de "étudiant", c'est-à-dire que c'est l'enfant qui doit étudier... Pour qu'il étudie, il faut qu'il ait une documentation à sa disposition, qu'il sache où aller chercher ce dont il a besoin mais pour que ce soit disponible, il faut que dans la pédagogie normale, il soit déjà dans ce bain là... A partir de ce biais là vous avez une réinterrogation possible sur les pratiques pédagogiques... Dans les études dirigées, il y a un autre mot qui est très important, c'est le mot "dirigées"... Il y a là une formule d'aide... Moi, je verrais très bien par exemple que des rééducateurs ou des maîtres E voient un petit peu comment les enfants procèdent et qu'ils les aident là et avec le maître... C'est-à-dire trouver des formules à partir desquelles dans des situations de classe, dans les situations mêmes où les enfants manifestent leurs difficultés eh bien qu'il y ait là des personnes qui soient susceptibles d'apporter leurs aides... Les aides qui sont apportées ailleurs et dans un temps coupé de la manifestation de la difficulté, je pense que ça, ça fait quand-même problème...

J'aimerais qu'on revienne sur les référents théoriques dont vous avez parlé tout à l'heure, qui divergent selon les centres de formation. Est-ce que vous pouvez donner des lignes propres à chacun ?

Dans le détail, ça me paraît difficile... Ce que je peux vous dire, c'est que bien souvent, sur le plan rééducatif, vous avez plusieurs écoles qui s'affrontent. Vous en avez une qui dit : "La rééducation se fonde sur la psychanalyse"... D'accord... mais ça ne résoud pas le problème... parce que de quelle psychanalyse parle-t-on ?... C'est quand-même (rires)... un problème... Même si ça se fonde sur la psychanalyse, ça veut donc dire qu'on va mobiliser des concepts, mobiliser un type de savoir-faire mais quelle est sa nature ? On fait quoi exactement avec un an de formation ? Vous avez ceux qui considèrent que la psychanalyse c'est une chose mais qu'on peut très bien comprendre ça dans les termes d'une psychologie clinique... Vous en avez donc qui ont une définition purement clinique de la rééducation. Alors les effets qui sont finalement des dérives, c'est que quand on parle de réussite, d'abord elle n'est jamais évaluable, parce qu'ils se refusent à l'évaluation... la plupart du temps... La question, c'est que la réussite rééducative pour prendre cet exemple là, ce n'est pas ce qu'attend l'école... Ce qu'attend l'école, c'est la réussite scolaire, ce qui est tout autre chose... Le problème, c'est comment on va convertir une réussite rééducative en réussite scolaire? Alors il est évident que si on se veut purement clinicien ou si on se prend pour un psychanalyste, c'est une démarche qu'on ne fera pas et les raisons pour lesquelles l'évaluation est quasiment impossible se comprennent à ce niveau là...

Est-ce qu'il y a encore d'autres orientations repérables ?

Oui... Il y a une autre orientation qui essaie de concilier et c'est là que les pistes peuvent se brouiller entre les fonctions E et G, c'est une tentative de conciliation entre une démarche clinique et une démarche cognitive... Comment ça devrait se travailler ? Eh bien par exemple lorsqu'une prise en charge arrive à terme, il faut peu à peu s'orienter vers des situations scolaires c'est-à-dire des situations où l'enfant peut révéler quelque chose de lui, peut révéler quelque chose de ses progrès, de son mieux-être... parce qu'après tout l'idée sous-jacente, c'est que les rééducateurs disent : "S'il se sent mieux, il apprendra"... Ce n'est pas vrai, ce n'est pas aussi mécanique que ça... Encore faut-il le

réinstaurer ou le réinstaller dans un processus d'apprentissage, de façon qu'il en tire bénéfice... Et je crois que tant que cette connexion là n'est pas faite, le travail n'est pas achevé... même du côté du personnel spécialisé...

Si on revient au RASED, est-ce que vous pouvez présenter la typologie des tâches qui sont effectuées tout au long de l'année ?

Généralement, ils font une observation des enfants dans les classes... ça c'est quelque chose qui est discuté aussi parce que quelques fois ça prend tout un trimestre pendant que ceux qui sont sur la liste d'attente pour être pris en charge attendent... D'autre part la faiblesse de cette procédure c'est qu'elle s'attache à considérer des enfants qui a priori n'en ont pas besoin et c'est du temps perdu pour ceux qui en auraient besoin, puisque par ailleurs ils se disent saturés... Leur argument à eux c'est de dire : "Oui mais finalement l'enseignant ne voit pas tout, nous, nous pouvons voir des choses que l'enseignant ne voit pas"... C'est important d'entendre des choses comme ça parce que ça veut dire qu'ils ont des indicateurs... Seulement là où le bas blesse, c'est quand on leur demande d'explicitier ces indicateurs, en vue de voir comment ils vont travailler dessus, là, vous n'obtenez rien du tout... Donc, je suis vraiment très, très sceptique sur ces moments d'observation... Moi, ce que je crois comprendre dans cet exemple là, c'est que, au fond, les enseignants connaissent les enfants. Ils ont même une certaine sûreté de jugement même s'il faut relativiser, même s'ils ne savent pas trop quoi dire au-delà mais ils sentent bien quand un enfant est fragile ou pas... Je crois que là-dessus il faut leur faire confiance, mais... il faut que l'enseignant soit capable de considérer aussi l'enfant qui ne l'embête pas... c'est-à-dire qu'il prenne au sérieux la difficulté de quelque nature qu'elle soit en quelque sorte... et qu'à partir de là il développe les procédures qui vont aboutir aux aides même si ces aides ne consistent pas en première approximation dans une intervention directe auprès de l'enfant... Donc généralement... les RASED commencent par ce type d'intervention... Alors le deuxième temps, c'est celui des prises en charge... Ils font normalement des projets d'aide... ces projets d'aide ont tendance à confisquer l'enfant, à travailler de leur côté et ça ce n'est pas la commande de l'école... La commande de l'école c'est un projet d'aide unifié et unifiant...

Et comment peut-il s'effectuer correctement ?

Alors, il y en a... Il y a un travail qui se fait avec les enseignants de façon assez diverse... Vous savez qu'il n'y a pas de temps institutionnel prévu notamment pour que le maître d'adaptation puisse participer aux synthèses ou aux discussions... Je pense que c'est un faux problème... Il suffit de le demander, on l'obtient ce temps... alors beaucoup se débrouillent par exemple pour discuter des cas entre midi et une heure et demie par exemple... Je crois qu'il existe des moyens institutionnels de faire des choses qui sont plus sérieuses, parce que le faire comme ça à des moments perdus, c'est consacrer en quelque sorte la séparation les enseignants d'un côté, les réseaux d'aides de l'autre... Ce qui veut dire au fond que les réseaux d'aide ont très souvent tendance à fonctionner sur le modèle des GAPP... Il y a là dans le réseau un concept nouveau qui n'est pas encore assimilé, assumé, je crois... Ce qui est présent dans le concept de réseau, c'est l'idée d'éléments flexibles, mobiles, souples... devant intervenir là où il y a de la difficulté et de manière concertée...

Et que faudrait-il faire pour améliorer le système ?

Je crois que ça commence d'abord par le fait de construire... une politique départementale de l'adaptation... une politique départementale de l'adaptation, ça veut dire à l'échelle du département où sont les difficultés... Pour savoir où elles sont, sur quels indicateurs on va se fonder... Alors parmi les indicateurs importants, il y a les évaluations CE2, au tout début du troisième cycle et qui fait le bilan de ce qui s'est passé avant... C'est très très peu utilisé en général et c'est dommage parce que par exemple on apprend avec les résultats de 97 que 10 % d'élèves en début de CE2 sont en grande difficulté scolaire... avec les critères de la direction de l'évaluation et de la prospective, c'est-à-dire pas d'acquisition des compétences de base, ni en calcul, ni en français, ni en lecture... ça veut dire qu'ils sont en échec, dès le début de leur scolarité, pour ainsi dire... ça, ça ne représente que la difficulté grave... Lorsque des enfants n'ont pas d'acquisition de compétences en calcul mais qu'ils en ont en français, ils sont seulement réputés être en difficulté moyenne... ou l'inverse... Donc on arrive à un chiffre extrêmement important et naturellement ces résultats interrogent sur ce qui se passe avant... non pas qu'il faille dire : "l'échec scolaire est le résultat des pratiques d'école depuis la maternelle", non... ce serait faux de dire que l'école ne sécrète pas de difficulté mais dire qu'elle la sécrète toute ce serait tout aussi faux. En revanche la question qui se pose à elle, c'est : "Comment peut-on limiter ces dégâts le plus tôt possible ?", "Comment peut-on éviter que des gamins qui arrivent en CP soient déjà dans la difficulté ?"... C'est là qu'on s'aperçoit que ce qui peut se faire au niveau de la construction du projet d'école et le projet d'école se fait sur la base d'une analyse diagnostic... donc la prise en compte des difficultés à la hauteur de l'école avec le recensement de tous les moyens dont l'école peut disposer pour lutter contre cette difficulté... y compris en termes organisationnels... Il me semble que si tout ce travail était fait et il ne peut se faire que si tout le monde travaille ensemble... il faut qu'il y ait les enseignants, les conseillers pédagogiques, les réseaux d'aide mais qu'il y ait eu aussi un travail préalable en termes de politique départementale... travail sur les indicateurs... On va se donner un objectif... On s'aperçoit que nombre d'écoles paraissent avoir au titre des évaluations nationales tel ou tel type de difficulté par exemple en français, eh bien on va essayer de travailler là-dessus...

Et quelle importance accordez-vous au travail effectué avec les familles ?

Le travail effectué avec les familles devrait se faire très, très en amont... Vous mettez le doigt sur un aspect important du partenariat... L'école actuellement connaît ou traverse une crise de crédibilité même du savoir scolaire... Je crois que les familles sont très, très importantes dans cette perspective parce qu'il faudrait au fond que les enfants puissent trouver les mêmes types d'attitude face au savoir et à l'école et dans les familles... autrement dit que les familles s'intéressent à l'école mais il faut aussi que l'école s'intéresse aux familles... en préservant les identités et en respectant les prérogatives de chacun...

Est-ce qu'il y a des différences repérables entre les relations maître E/famille et maître G/famille ?

Alors celles que je peux percevoir dans les échos qui me reviennent parce que je n'ai pas d'expérience directe, c'est que les familles... prennent beaucoup mieux les conseils,

les avis, les perspectives de prises en charge en adaptation parce que tout ça c'est de la cuisine d'école... ça reste à l'école et ça ne les met pas en danger... A partir du moment où il y a une hypothèse de prise en charge rééducative, les rééducateurs disent : "il faut aller chercher non plus l'élève mais l'enfant"... à partir du moment où l'on se saisit de l'enfant, il faut l'accord des familles... Donc les familles savent et surtout avec les hypothèses cliniques ou psychanalytiques que véhiculent ces... professionnels... ça peut les mettre mal à l'aise... ça diffuse une aura significative qui peut parfois être assez sinistre... Il faut du talent... Je crois qu'il faut se rappeler qu'ils sont d'abord enseignants pour pouvoir travailler utilement avec les familles... parce que c'est vrai que faire venir une famille au motif des difficultés de l'élève, ce n'est pas facile du tout à entendre...

Est-ce qu'il y a des évaluations de résultats pour les enseignants spécialisés ou non ?

On se bat beaucoup là-dessus... Moi, je suis allé dernièrement à Niort pour une opération qui consistait dans : "Comment engager des procédures d'évaluation qualitatives des résultats de réseau"... ce qui m'intéresse c'est que la qualité du travail de réseau doit pouvoir être traduite en termes de réussite scolaire... Donc quels indicateurs ?... Je dois dire que j'ai dû faire face à des discours de résistance terribles... c'est-à-dire que chaque fois les gens dans leurs questions changeaient de terrain... alors c'était du style : "Moi comme psychologue, je ne me reconnais pas comme psychologue scolaire parce que c'est limiter l'apport psychologique etc... Nous ne pouvons pas raisonner, nous savons, nous quels sont nos indicateurs... Nous ne pouvons pas les dire comme ça... ça ne se déploie que dans les situations"... Enfin bref tout se passe au fond comme s'ils disaient : "C'est la pureté théorique et pratique de notre regard qui est incommunicable à qui n'est pas de la famille, à qui ne fait pas partie de la tribu"... Bref, c'est inévaluable... Les méthodes pour contourner ces résistances... je crois qu'il faut y aller... à la longue... Et peut-être qu'il y a des préalables... Je crois que pour poser bien le problème de l'évaluation, il faut remettre les réseaux dans la définition qu'ils ont trop tendance à quitter... C'est-à-dire que si on arrivait par exemple à faire du travail en classe avec le maître de la classe... si on arrivait à poser le problème de la difficulté ensemble... ensemble mais avec les éclairages croisés qui résultent de la distinction, de la différence des formations, là on pourrait aboutir à quelque chose d'intéressant et d'enfin dicible... Je pense que ce serait un préalable...

Comment est-ce que vous conceviez votre rôle d'IEN au sein du RASED ?

C'est un petit peu tout ça... Lorsqu'un inspecteur aborde un RASED, il se heurte tout de suite au problème des identités professionnelles... parce que ce sont des gens qui sont pleins de troubles identitaires... en clair, "Je suis rééducateur, je ne suis pas enseignant"... "Je suis psychologue scolaire, je ne suis pas enseignant"... Alors ce n'est pas vrai absolument ce que je vous dis, vous en avez qui jouent bien, qui essaient de jouer la carte complète de leurs compétences mais très souvent et c'est ça qui rend l'évaluation très très difficile, c'est qu'ils ne la jouent pas... Donc première chose, troubles identitaires... Et naturellement nous, nous mettons l'accent sur réussite scolaire donc sur la polarité enseignante des aides donc on renforce en quelque sorte ce trouble... puisque eux, c'est de l'autre côté qu'ils veulent être... Le deuxième obstacle, c'est l'incompétence notoire de l'IEN... C'est-à-dire, "Je suis rééducateur, tu n'es pas rééducateur, tu ne comprendras rien à ce que je fais"... "Déjà ce que je peux te dire, c'est tout juste si tu

pourras comprendre"... Ce n'est pas complètement non plus sans fondement... Ce que je pense, c'est qu'il faut un effort du côté des IEN pour comprendre quelle est la spécificité des fonctions... Je crois aussi qu'il faut que ce soit une rencontre... Toute la difficulté c'est de ménager une rencontre heureuse, c'est-à-dire où l'IEN peut être mis en confiance par rapport aux personnels spécialisés mais où les personnels spécialisés peuvent se sentir eux aussi en confiance professionnelle... ça c'est vraiment un préalable relationnel... qui permet peut-être aussi d'avancer...

Quand vous étiez en circonscription, vous passiez combien de temps pour le réseau, en volume horaire annuel ?

J'y passais pas mal de temps, alors en volume horaire, je serais bien en peine parce que c'est en quelque sorte dilué dans l'année et puis c'est distribué dans des tâches qui sont très différentes... Vous avez d'une part les inspections individuelles des personnels... donc en situation sauf les psychologues scolaires... D'autre part vous avez ce qu'on appelle les animations pédagogiques ou les conseils de directeur ou les tâches de formation que vous leur proposez et puis troisièmement il y a la constitution d'une équipe départementale... Là il y a des options à prendre... Comment on la constitue ? Est-ce que ça va être des représentants des différents secteurs où se déploient les réseaux ? Et ça prend énormément de temps parce que si c'est par représentation, chaque fois il faut des aller-retours mais je crois qu'il faut prendre aussi ce temps parce que ce qui se fera au niveau de la commission départementale sera susceptible de bénéficier d'une représentativité effective... Tout ça prend pas mal de temps...

Vous pouvez le chiffrer ?

... C'est très, très difficile... Je ne me suis jamais posé la question sous cette forme là... Pour la réunion départementale... si je parle en termes de réunions, ça dure trois heures, trois fois trois neuf mais il y a tout le préalable, le circuit entre les réseaux eux-mêmes... le traitement des dossiers que l'on reçoit (...) alors ensuite les IEN doivent préparer avec leur personnel les endroits où ils vont aller puisque vous savez il y a la définition de zones prioritaires alors sur quoi on va définir la priorité ? ça, ça ne peut se faire qu'avec eux... Chaque fois il faut compter l'après-midi ou la matinée... trois heures... Une inspection de réseau, si par exemple vous avez trois personnes, ça vous prend un jour et demi... (...) Voilà les raisons pour lesquelles j'ai du mal à vous parler en termes de chiffres horaires...

Si on considère davantage le pôle formation, pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Pour la formation E, je sais que... (rires)... Piaget, Vygotsky, Bruner... mais il y en a d'autres...

Vous verriez ces trois auteurs principaux dans tous les centres où il y a des divergences ?

Je crois que ça se multiplie maintenant... ça fait partie de la culture transversale... Il faudrait peut-être Wallon et beaucoup d'autres... Les bibliographies sont assez écrasantes...

Et pour les G ?

Là je sais qu'il y a De la Monneraye... alors là pour les G, je suis nettement moins au courant... mais je crois qu'ils passent eux aussi par ces auteurs là bizarrement...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... Pour moi, c'est... se montrer **apte à apprendre**, c'est un premier critère... Deuxièmement être capable de **mobiliser** ce que j'appellerais des **codes d'époque**... mobiliser des codes d'époque, ça veut dire disposer des notions majeures qui font comprendre l'époque où on est... Par exemple quand on dit moderne savoir ce que veut dire moderne... ça connote l'individualisme, et donc à partir de là un certain nombre de problèmes... A partir du moment où on trouve de l'individualisme, ça veut dire que dans ce contexte on peut penser la liaison sociale, le lien politique... Voilà, c'est ça que j'appelle les codes d'époques, ce sont au fond les concepts majeurs qui permettent de comprendre une époque et ses problèmes... On peut le traduire autrement, savoir par exemple ce que c'est que le baroque par rapport au classicisme... des choses comme ça... c'est-à-dire des repères qui sont mobilisables et qui montrent que la culture est vivante et qu'elle permet à l'individu de se situer... Le troisième point ce serait... **l'autonomie**... pas seulement au niveau de l'individu empirique, la capacité de se débrouiller, mais l'accès à l'universel... réussir c'est aussi comprendre que la raison que cherche à promouvoir l'école n'est pas suffisante au bonheur de l'homme, parce qu'après tout on peut orienter le savoir vers des causes qui sont plus ou moins intéressantes... pour l'humanité elle-même... Et puis l'autre sens du mot réussir, je n'aime pas beaucoup cette notion parce qu'elle est essentiellement confuse, c'est les valeurs **d'épanouissement**... Alors à la fois elle contient le reste, ce qui permet à un individu d'être suffisamment souple, flexible pour comprendre son époque, en avoir une intelligence un peu anticipatrice qui lui permet d'être en phase avec son époque mais parce qu'il le veut bien... Ce n'est pas l'idée d'une adaptation au sens où on rend conforme... C'est au sens où on est capable de décider soi-même de ses valeurs, où on est capable de vivre aussi bien selon des habitudes de vie collective mais aussi sensibilisé à la fonction des principes, être capable de dire "là, c'est moi qui veux", " j'impose ma volonté", c'est ma volonté qui va organiser mon expérience et non pas mon expérience qui va entraîner ma volonté... Réussir, c'est tout ça et ça ne peut pas être indépendant d'un dernier point, d'un **savoir vivant**, mobilisable...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Moi, je vois l'avenir des RASED un peu dans les termes dont je vous ai parlé tout à l'heure... Ce que je pense c'est qu'il faut les développer vers la définition d'un partenariat plus effectif d'une part... deuxièmement qu'ils orientent leurs actions vers ce que j'appelais les systèmes de prévention en amont des hypothèses de prise en charge, c'est-à-dire qu'ils prennent conscience que finalement leur premier travail, c'est justement d'éviter aux gamins de les prendre en charge... Ce sont les deux traits majeurs...

Si on sort du champ spécialisé, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

On revient à ce que je vous ai dit tout à l'heure, l'organisation en cycle, les études dirigées, c'est-à-dire tout ce qui peut permettre à l'enseignant d'assumer l'hétérogénéité du public scolaire... je crois que ça passe par des formations que tout enseignant est capable de suivre... Si on veut sérieusement parler d'aide dans la mesure où ça suppose

qu'on s'intéresse aux individus, je ne vois pas très concrètement comment on peut le faire avec une classe de trente ou trente-cinq... Il faut trouver des moyens - même pour les décroissements, j'ai vu des décroissements faits par des gens de bonne volonté mais ils se retrouvaient avec des groupes de trente ou trente-cinq, c'est plus un décroissement... Si on veut faire le pari de s'intéresser aux individus, ça peut être aussi des groupes... répartis par familles, pas des groupes de niveau... parce que c'est retomber dans les filières... mais ce qu'on appelle les groupes de besoin, ça me paraît très, très précieux à certains moments... Des enfants pourraient être réunis là pour résoudre un problème particulier qui est le leur, mais une fois que c'est terminé, ils rejoignent la classe... Evidemment ça suppose que les groupes ne soient pas constitués n'importe comment... Quel va être le statut des autres ? Il faut qu'il y en ait un qui sache un peu plus que les autres mais pas trop etc... Tout ça doit être raisonné... D'autre part les groupes on ne les fait pas n'importe quand... l'idée classique de la classe n'est plus compatible avec la réalité des élèves d'aujourd'hui... Je sais aussi qu'il y a de fantastiques machines de guerres contre ce qu'on appelle l'inculcation, la pédagogie dite frontale... Il y a des moments, il faut le faire et puis quand ce n'est pas opérant, il faut faire autre chose... autrement... Les aides doivent être définies à partir de la compréhension des difficultés de l'enfant...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

(rires)... Je vous résume l'essentiel... Il me semble qu'il s'agit pour l'école de s'adapter au public mais de s'adapter pour avoir des chances de faire passer les exigences nationales pour tout le monde, c'est-à-dire qu'il faut que l'école soit exigeante, qu'elle exige le mieux de chaque enfant même en difficulté... Tout ce qui ramène à une révision à la baisse des exigences... c'est une capitulation... Je crois beaucoup à la vertu mais pas seulement du savoir, on travaille toujours à partir de quelque chose... On est toujours dans un bain... Il faut mener finalement les enfants à la maîtrise, la compréhension du bain dans lequel ils sont, c'est la seule façon de les rendre autonomes, c'est-à-dire capables de faire dériver leurs actions de principes...

Une dernière question à laquelle vous êtes libre de répondre ou non... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur ?

(rires)... En vérité, il y a des raisons qui sont de tous ordres... Je vais commencer par les raisons les moins anecdotiques... Quand on est enseignant dans sa classe, on a une vue extrêmement simplifiée, extrêmement réductrice du système scolaire... On ne comprend pas les choses... Si on veut les comprendre, il faut se décentrer, il faut aller ailleurs... C'est déjà une raison... En même temps c'est rétrospectif ce que je vous dis... Je ne suis pas sûr que je le soupçonnais avant... Ce que je savais, c'est que je ne connaissais que très, très peu de choses du système dont pourtant je vivais... Deuxièmement, je crois que si vous ne pensez pas que vous pouvez avoir une action transformatrice, ça ne sert à rien... Mais avoir une action transformatrice ça suppose aussi passer par un certain style de rapport avec les enseignants... S'il n'y a pas une sympathie de fond pour eux... s'il n'y a pas cette conscience... parce que personne n'est porteur de vérité... Alors s'il n'y a pas cette certitude qu'il y a une nef et que nous sommes tous dans la même nef... il faut faire en sorte qu'elle dérive le moins possible... à chacun au poste où on est... mais ensemble... Je suis très, très convaincu de ça... Si vous arrivez à rencontrer

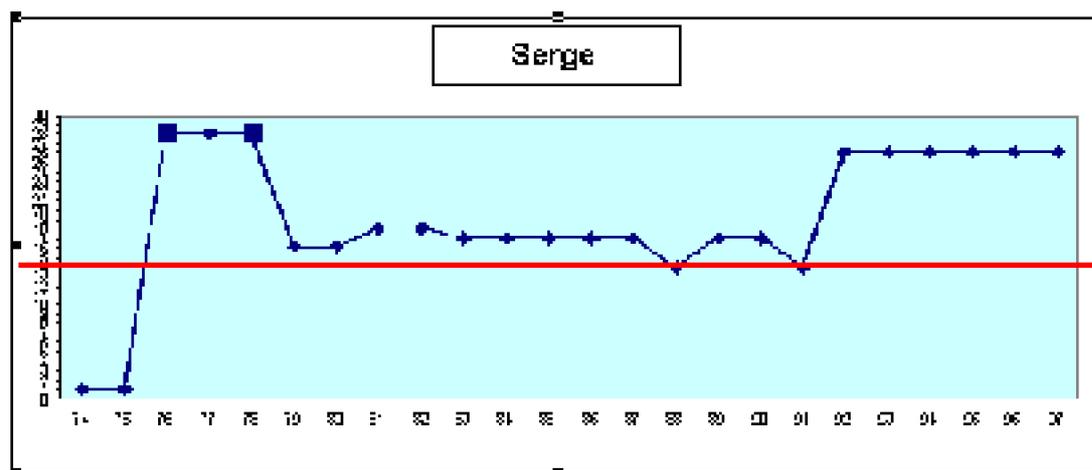
les gens et puis si les gens vous rencontrent on peut faire pas mal de choses ensemble... J'ai toujours été saisi par le fait que... j'ai vu des établissements extrêmement volontaristes, ils ont toujours eu des résultats spectaculaires et je pense que les choses, il faut les vouloir, il faut vraiment les vouloir... Cela dit, il y a des raisons plus anecdotiques... Quand vous avez six classes en philo, trente, trente-cinq élèves... pour le bac... il faut qu'ils écrivent... ça veut dire qu'il faut corriger et vous finissez par être noyé sous un océan de copies et à force vous ne pouvez plus lire et vous-même, vous sentez que vous n'avancez plus... Besoin d'air, de souffler, de prendre une distance... et je crois que le fait de préparer le concours républicain permet de retrouver ce souffle...

Entretien E30 Serge

Age : 43 ans

Profession : IEN AIS Responsable du Centre de Formation pour toutes les options

Diplômes : 3ème cycle universitaire en Sciences de l'Education



Serge : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : bureau du responsable

Durée : 1h 10 mn

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés, enfants.... je ne sais pas répondre à ce genre de question...

Qu'est-ce que ça vous évoque ? Quels sont les points associés à cette expression ?

aide, partenariat, remédiation...

Pouvez-vous expliquer le choix de ces termes ?

...

Quand vous dites "difficultés", de quoi s'agit-il ? Comment se manifestent-elles ?

... Vous m'avez posé la question par rapport à l'élève ou à l'enfant ?

J'ai dit "enfants en difficulté"...

... J'ai pensé mais c'est sûrement induit, à... l'écolier, à l'élève... Ce que je peux expliquer, c'est qu'il faut les repérer, les identifier, il faut diagnostiquer et puis voir comment en partenariat on peut tenter d'apporter des éléments de solution... essayer d'en trouver l'origine, peut-être la cause, si on peut.

Est-ce que vous pouvez retrouver le visage d'un enfant en grave difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et raconter ce qui se passait à ce moment là...

... D'un enfant mutique en classe de perfectionnement. Qu'est-ce qui se passait ?... Non plutôt un autre qui était en classe de perf... qui est arrivé dans ma classe parce qu'il avait été rejeté d'autres groupes scolaires parce qu'il... il avait menacé son enseignante avec un couteau. Il n'était pas idiot... A mon avis il avait... on se serait peut-être aperçu maintenant qu'il souffrait peut-être de troubles organiques, qu'on n'était peut-être pas bien capable de déceler au départ... Donc là le travail avec lui, c'était plus un travail de contenant... de le contenir et l'aider dans d'éventuels moments de crise à pouvoir rester là...

Vous pouvez citer les émotions qui vous animaient face à lui ?

Je n'en avais pas... je ne sais pas... Je n'ai aucune idée...

Et comment pouvez-vous caractériser votre attitude par rapport à lui ?

Contenant, accueillant, respectueux... des lois, du cadre...

Pouvez-vous maintenant évoquer un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il ?...

Non...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ? En dehors de la stricte signification des lettres...

J'allais dire pourtant réseau parce que ça me paraît important. Je suis désolé (rires)... c'est ce que me paraît important, la **quête de réseau** et le **travail de partenariat**... Voilà.

Est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous semblent importantes, en référence aux réseaux ?

Certainement... (rires)... **Définition des rôles... Flou et boussole.** Je verrais l'impérieuse nécessité de définir des rôles pour éviter... de laisser les gens dans le flou... Ils sont un peu dans le flou les enseignants des réseaux actuellement... ne sachant plus très bien ce que l'Institution attend d'eux... en particulier les professionnels sur lesquels vous travaillez, mais il n'y a pas qu'eux, il y a les psychologues scolaires aussi... qu'on a un peu laissé comme ça, tout à la fois encadrant leur travail mais sans le cadrer vraiment... parce que c'est une zone intermédiaire, leur champ d'intervention, entre l'enfant et l'élève, entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'école et la classe, donc ils mettent peut-être à mal le confort intellectuel dans lequel on est, lorsqu'on est professionnel de l'éducation ou de l'enseignement... Je crois qu'il y aurait vraiment une nécessité de

cadrer, d'expliciter, de donner des éléments qui permettraient à ces gens de se diriger... Une boussole peut-être. Voilà.

Est-ce que vous pouvez raconter brièvement les dernières inspections de RASED ?

Alors une dernière inspection de RASED... selon un protocole qu'on a tenté de mettre en place dans le département de la Creuse, qui s'est fait en plusieurs temps... avec le collègue de la circonscription puisque que moi, je suis conseiller technique de l'inspecteur de l'Education nationale chargé de circonscription ordinaire... donc on a expérimenté un protocole de travail en commun qui allie à la fois l'observation du travail, pour chacun des membres du réseau, y compris le psychologue puisqu'on peut très bien le voir travailler en animation de réunion de synthèse ou... lors de réunions d'information... évitant l'observation de situations plus "cliniques"... Mais il faut être prudent avec ce terme parce qu'il est parfois un peu galvaudé et mal utilisé et donc on a un protocole qui permet de voir chacun des membres des réseaux séparément, de préparer avant ce que sera l'inspection... donc de voir ces gens et de les réunir ensuite en équipe avec les partenaires, y compris le directeur de l'école et puis.... ça ressemblerait peut-être plus à de l'audit... ce dernier temps... en tout cas, se projeter dans l'avenir pour tenter d'améliorer ici telle intervention, ici tel moyen d'information et de communication en lien avec le travail à conduire avec les élèves, avec les parents, avec les enseignants etc...

Et que pouvez-vous dire du fonctionnement observé pour les maîtres E et les maîtres G ?

Ce que j'ai pu observer ?... Peut-être on aurait à redéfinir l'aide spécialisée et le soutien... On a peut-être à retravailler sur... le pivot central, c'est-à-dire que la première aide aux élèves en difficulté, ça doit être celle de la classe... On aurait peut-être à redéfinir et expliciter davantage la pédagogie et la mise en place des cycles et que peut-être ça nous aiderait à mieux définir le rôle des maîtres E et des rééducateurs... Ce que j'ai constaté aussi c'est que les professionnels de l'éducation, de l'inspection, de l'apprentissage, étaient plus à l'aise avec les maîtres E parce que les représentations qu'ils ont de leur travail est moins éloigné de leurs pratiques, comme ils travaillent sur l'apprentissage et sur des disciplines chacun peut dire "moi je sais comment il faut faire pour faire apprendre un élève" alors que le rééducateur, qui n'a pas à faire de rattrapage scolaire, est beaucoup plus critiqué et malmené parce que sa fonction, ses missions... bon, sont explicitées, mais sa fonction et les outils qu'il utilise sont moins... confortables pour l'observateur peu aguerri ou qui ne fait pas toujours l'effort pour des raisons légitimes parce qu'il y a plein d'autres choses à faire... ou qui ne ferait pas suffisamment d'effort pour rentrer dans la démarche rééducative... parce que les ouvrages sur la question sont parfois un peu difficiles... Les deux tomes du dernier ouvrage de J.J.Guillarmé, je ne suis pas certain qu'ils aident à vulgariser le travail du rééducateur... (rires)...

Est-ce que vous pourriez définir le travail de maître E ?

Aider un élève en difficulté passagère à réintégrer le plus rapidement possible sa classe en travaillant à partir de supports... que je qualifierais de scolaire en lien étroit et en partenariat avec l'enseignant de la classe... ce qui doit lui permettre de pouvoir travailler dans la classe, avec le maître en tout petit groupe hors de la classe, pourquoi pas en relation individuelle pour conduire en entretien, toute chose qui peut aider à... pratiquer ce

qu'on peut appeler la métacognition pour l'élève... étant entendu que l'enfant est élève et qu'il n'a pas de difficultés personnelles à comprendre ce que l'école attend de lui.

A votre avis quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Les outils ne sont pas tout à fait les mêmes puisque le maître E travaille... Enfin le travail du maître E est en direction de l'adulte et en direction de l'enfant... Il a des petits groupes, ce n'est pas la seule différence, mais ses outils sont forcément différents... Il a peut-être une formation plus importante pour proposer un diagnostic, faire des hypothèses et proposer des palettes d'éléments de réponse possible plus vastes, à expérimenter peut-être de manière plus souple et plus rapide que le maître de la classe... qui lui, quoiqu'on en dise, a quand-même la gestion d'un groupe classe important... et donc forcément ça influence sa pratique au quotidien.

Si je dis maître E, quels sont les cinq termes que vous retiendriez pour caractériser cette fonction ?

Observation, analyse, réflexion, hypothèses, protocole.

Vous pouvez développer un peu ?

Le maître E doit être capable d'observer, il faut qu'il définisse un champ d'observation précis, en sachant aussi qu'il doit être ouvert, qu'il doit accepter, l'imprévu, l'inattendu... comme un enseignant ordinaire, peut-être plus, c'est-à-dire qu'il soit capable de faire des hypothèses... puisqu'il n'est pas collé à la classe, c'est ça, c'est la distance qui est la sienne qui doit lui permettre de... faire des hypothèses que l'enseignant ne peut plus faire parce qu'il a le nez dans le guidon, si je peux m'autoriser cette expression... Analyse, réflexion, c'est en lien avec le premier terme... Et puis protocole, c'est le protocole d'intervention, pensé par lui et proposé pour l'élève dans une classe avec un enseignant... donc un travail de réseau et de partenariat... Il ne peut pas travailler tout seul... sans ses collègues, le directeur de l'école, et les collègues du réseau...

Si je dis maintenant maître G, quels sont les termes que vous proposeriez ?

Il peut y avoir les mêmes, simplement, ce ne sont pas les mêmes outils... ni les mêmes difficultés... Par rapport à ce que je disais tout à l'heure, le rééducateur, à mon avis, il a complètement à se préoccuper de la réussite de l'enfant, mais d'un enfant qui a des difficultés énormes et qui ne sait même pas ce que c'est qu'être élève, donc forcément il y a les mêmes... Mais ces termes pourraient aussi être utilisés... enfin doivent être utilisés pour les enseignants, simplement que leurs outils... les démarches, les démarches rééducatives, les démarches pédagogiques, les démarches d'aides spécialisées ne sont pas les mêmes... mais la finalité est bien la même : c'est bien la réussite... de l'élève, au delà de la seule réussite scolaire.

Est-ce que vous pourriez définir le travail particulier du maître G ?

Oui... je ne sais pas... comme ça, je dirais volontiers que le rééducateur... doit être capable, à partir d'observations, d'entretiens, d'outils dont il se sera doté de remettre un enfant en situation d'être élève et qu'à partir du moment où il l'a remis en situation d'être élève, si... il y a besoin de... s'il a pris du retard, ce n'est plus lui qui sera chargé de ce travail là mais ce sera le maître de la classe... ou un maître E éventuellement ou l'équipe

de cycle...

Comment définiriez-vous les différences entre les fonctions de maître E et de maître G ?

Le maître E travaille avec des élèves et le maître G avec des enfants qui sont capables d'être élèves et qui peuvent l'être mais qui ont des difficultés à avoir des résultats corrects, à organiser leur pensée etc... alors que le rééducateur travaille avec des enfants qui doivent être élèves mais qui n'ont... pas encore cette possibilité de... qui n'ont pas compris le sens de l'école mais pas du tout... ils ne peuvent pas... apprendre leur fait peur ou... apprendre ce n'est pas possible parce qu'ils n'ont pas compris ce que c'était... mais ce n'est pas les mots, c'est le sens profond de l'apprentissage... Ils n'ont pas compris non plus peut-être ce que pouvait être la vie d'un écolier à l'école...

Vous présentez un public différent pour le maître E et le maître G... Est-ce qu'il existe encore d'autres critères pour les différencier ?

Je ne sais pas...

Je pensais à l'âge par exemple...

Ah oui... On dit que les rééducateurs n'ont pas à travailler avec des très grands, au cycle 3 parce qu'ils auraient dû s'en apercevoir avant... ou alors si... leur action n'a pas produit d'effet, c'est peut-être que le problème est différent donc éventuellement doit être traité à l'extérieur de l'école...

Est-ce que ça vous semble pertinent de travailler avec eux dans certains cas ?

Ce n'est peut-être pas... Si on parvenait à définir bien les rôles de chacun, peut-être que justement on saurait comment passer la main... ça, ça me paraîtrait assez pertinent...

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ?

C'est que les rééducateurs sont des professionnels en décalage... justement parce qu'ils sont dedans mais qu'ils ont une certaine extériorité, ça devrait permettre à l'institution d'être plus capable d'observer, d'analyser ce qui se passe dans l'école... S'ils avaient ce rôle là, ce serait bien...

Avez-vous observé des glissements de pratiques, sur le terrain, entre E et G ?

Oh, oui... oui bien sûr...

Est-ce qu'il y a des explications à ces glissements ?

Oui, oui, je pense... Il y a... utiliser sa fonction pour tenter des expérimentations... personnelles... J'ai en tête une rééducatrice qui fait de l'entretien, de la remédiation cognitive par exemple et au cours d'un entretien elle m'a expliqué que quand on lui présentait des élèves après bilan, après travail des membres du réseau, les élèves étaient orientés soit auprès de son collègue rééducateur, soit auprès d'elle soit auprès du maître E... C'est notre système qui autorise ça aussi... D'autres dérives, c'est ne sachant pas très bien... C'est un travail difficile donc parfois on se plante... Il y a des dérives peut-être du côté de l'instrumentalisation, du côté des RPM qui ne sont pas rééducateurs mais psychomotriciens, peut-être qu'il y en a d'autres qui se verraient plus psychologues et qui ne parviennent pas toujours à savoir où est cette différence entre un entretien rééducatif

et un entretien thérapeutique... Si on parvient à les pointer et à définir des critères, des indicateurs... on pourra peut-être dépasser le sentiment d'attaque corporatiste... Pour le moment les rééducateurs sont un peu "parano"... (rires) mais l'institution l'est aussi à leur rencontre parce que l'institution croit qu'ils lui veulent du mal... C'est complexe...

A votre avis, y a-t-il une fonction, E ou G, qui joue un plus grand rôle ? Et pourquoi ?

Je ne comprends pas.

C'est-à-dire est-ce qu'il y aurait une fonction plus efficace que l'autre ou qui apporterait davantage au système ?

On a fait une enquête, il faudrait que je vous la communique... ça répond à votre question et puis on comprend bien pourquoi on ne s'entend pas dans l'institution les uns avec les autres... On a posé la question : "Quel était le rôle des membres du réseau ?" aux membres des réseaux, aux directeurs d'école, aux enseignants des classes ordinaires, aux parents, aux IEN... Et puis on a dit : "Face à un enfant en difficulté qui peut apporter de l'aide en premier ou qui doit apporter de l'aide ?" Et les réponses des IEN, des membres des réseaux et des enseignants sont complètement différentes... Donc on comprend bien déjà pourquoi ils ne peuvent pas s'entendre dans la réalité sur le terrain. Il faut que je vous communique cette enquête, elle est bien intéressante... A l'évidence l'enquête montre qu'il y en a qui sembleraient plus importants que d'autres... En particulier il me semble que les rééducateurs ne sont jamais notés. Le maître E est souvent noté, c'est peut-être en lien avec ce que je vous disais tout à l'heure sur les apprentissages parce qu'on voit bien, il travaille sur les apprentissages, il va apprendre à l'élève à faire une addition etc... C'est caricatural mais enfin bon... le psy rarement, parce que c'est le psy et qu'il est un peu à part dans sa bulle, le rééducateur, je crois qu'il n'est jamais noté...

A votre avis, faut-il maintenir les deux types d'aide ?

... C'est utile oui je crois... mais il faudrait bien les définir...

Et est-ce qu'on pourrait concevoir une fonction unique qui pourrait proposer les deux types d'aide ?

Je n'y ai pas réfléchi... C'est deux logiques ça... c'est soit on fait deux fonctions, deux types différents pour éviter la confusion, soit pour les mêmes raisons avec les mêmes finalités, on peut dire, on va le mettre au même en disant qu'on aura un superman un superprofessionnel qui pourra dire : "je vais travailler... etc "... Je ne sais pas... Je serais plutôt partisan, pour éviter la confusion, de définir... de bien définir des champs d'intervention... même s'il y a des interzones...

Lors de la passation de la partie pratique des CAPSAIS E et G, quels sont les critères d'évaluation des candidats ?

On a le référentiel en ce moment, donc on s'appuie dessus...

Est-ce que vous avez des points auxquels vous êtes plus sensible, des choses particulières soient qui appartiennent à ce référentiel, soient qui soient en dehors ?

Non, rien d'autre, qui ne soit sur le référentiel mais par exemple, c'est ce qu'on dit peut-être aux stagiaires CAPSAIS, c'est intéressant quand il y a une commission qui arrive dans leur local, qu'ils expliquent avant peut-être avec quel groupe ils vont travailler,

dans quelle continuité, dans quelle programmation ça s'inscrit, ce qui n'apparaît pas dans le guide de passation de cette épreuve de l'US3... puisqu'on est maintenant sur les épreuves du CAPSAIS rénové...

Si un jeune était intéressé par un poste en Réseau et vous demandait de parler des métiers de maîtres E et G, qu'est-ce que vous lui diriez spontanément ?

Qu'il vienne vite le 29 mai, parce qu'on a une super journée avec nos stagiaires qui vont présenter leur métier...

A votre avis, est-ce que le système d'aide actuel est efficace ?

C'est ce que dit le rapport de l'Inspection Générale... Les conclusions du rapport de l'Inspection Générale disent que c'est efficace... Les élèves redoublent moins... Donc moi je crois le rapport de L'IG mais dans le même temps, il critique beaucoup... Je ne sais pas... Enfin, c'est ça qui est intéressant... efficace... est-ce que... La conviction que j'ai, c'est qu'on ne peut pas tenir les enseignants comptables des résultats de leurs élèves et qu'on aurait plutôt intérêt à travailler en termes d'effets : "Quels sont les effets que l'on observe ?", plutôt que de ramener chaque fois sur l'efficacité et sur le résultat. Si on n'observe que le résultat, on ne sait jamais comment il a été obtenu et si la compétence mise en oeuvre pour obtenir ce résultat, c'est celle qui a été visée par la séquence d'apprentissage... Donc, il faut prendre du recul, me semble-t-il, par rapport aux résultats.

A quelles conditions le système d'aide actuel pourrait-il fonctionner davantage ?

Vous ne trouvez pas qu'on a assez de boulot ? Davantage ? Non pas davantage... mieux peut-être mais pas davantage...

Mieux alors, comment pourrait-il mieux fonctionner ?

(rires)... Certains disent qu'il y a une certaine importance... d'élaborer des projets, de travailler en équipe... peut-être qu'on pourrait mettre effectivement cette élaboration de projet non pas comme but lointain à atteindre mais comme guide et boussole ou fondement du travail et puis le travail en commun, enfin les équipes comme fondement... Mais comme c'est l'évaluation qui pilote l'action, si on n'évalue pas les gens et leurs capacités à travailler en équipe, on fait l'hypothèse qu'on va continuer comme ça très longtemps... il n'y a aucune raison que spontanément ça change sauf nécessité absolue... C'est pour ça que dans l'AIS il y a plus d'équipes, c'est parce que c'est une contrainte puisque chacun des partenaires est détenteur d'une information. Dans l'AIS, les partenaires, quand ils sont ensemble, pensent qu'une information donnée, ce n'est pas une information perdue, c'est une information multipliée et partagée, utile à la décision d'action... alors qu'il me semble parfois, mais peut-être a-t-on fait des erreurs... que des enseignants, des médecins scolaires, des psychologues, des rééducateurs, des maîtres E, des directeurs d'école, des inspecteurs pensent peut-être qu'une information partagée, donnée, c'est une information perdue... peut-être y a-t-il eu des abus, des récupérations d'information, des informations mal comprises qui ont été détournées... C'est pourtant dans la circulation d'informations et dans leur traitement, c'est-à-dire dans ce qu'on en fait, qu'il faut gratter plus...

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le réseau tout au long de l'année ?

J'ai écrit tout ça déjà plein de fois... Je vous donnerai les documents... même faits par

les maîtres E et les rééducateurs...

Y a-t-il des évaluations de résultats pour le maître E, le maître...

(me coupe) Vous l'avez eu le rapport de l'inspection générale ?

Oui, mais je veux parler de votre circonscription...

Mais moi je n'ai pas de réseau, j'ai seulement une circonscription AIS. Je travaille avec les gens des réseaux uniquement en formation et quand on me demande de travailler... Donc là j'étais à Chartres, il n'y a pas longtemps avec les rééducateurs de ce département... Et puis en inspection avec mes collègues pour lesquels je suis conseiller technique mais c'est tout, je n'ai pas de réseau...

Alors si vous en aviez un, comment concevriez-vous votre rôle ?

(rires)... Comme c'est tout bien écrit, animateur, tout, tout, au top, je serais formidable...

Est-ce que vous pouvez citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Il faut regarder la bibliographie...

Mais de mémoire est-ce que vous pouvez dire des choses à ce propos ? A votre avis quels sont les référents essentiels actuellement ?

J'ose espérer... Il y a Vermersch pour l'entretien d'explicitation à mon avis... Sur le diagnostic pédagogique il n'y a encore rien d'écrit mais ça va peut-être venir... il y a Astolfi... et je pense forcément Develay, Meirieu, peut-être Reboul pour l'évaluation ou Hadji...

Et pour les G ?

Alors parmi les écrits... il y avait De la Monneraye, Gillig et puis Guillarmé qui ont écrit. Il y a aussi Darrault qui a tenté d'écrire et puis il y a tous les gens qui ont fait des conférences, ce ne sont pas des gens qui ont écrit, il y a Lévine, bien sûr... enfin nos rééducateurs utilisent ces textes là... Et tous les gens qui ont écrit sur la systémique et puis toute une série d'articles qui sont... Pour les rééducateurs, ce qu'on avait constaté, c'est qu'à un moment donné, avant, quand c'était l'Ecole Normale, il y avait des directeurs de CRFMAIS (centres régionaux de formation des maîtres pour l'AIS), il semble que les directeurs s'étaient emparés de la rééducation. Nantes : De la Monneraye, il a écrit sur la parole rééducative, Tours : le patron c'était Darrault, il a écrit sur la rééducation, Paris : c'était Guillarmé, Il n'y a peut-être qu'à Strasbourg où Gillig n'a jamais été directeur de centre, mais il a écrit beaucoup... Millet à Bordeaux, il a écrit... Alors moi, je m'étais promis en étant responsable de l'AIS et le l'unité de ne jamais rien dire ni faire pour ou sur les rééducateurs parce que je ne sais pas d'où ça vient ça...

Une espèce de tradition ?

Vous m'obligez de répondre à vos questions... Je vais perdre mon pari... Non, je ne sais pas... Je l'ai remarqué, je l'ai constaté... Hoel à Versailles... ou dans la région parisienne, pareil, il a beaucoup écrit aussi... C'est étonnant quand-même non ? Gossot qui a été directeur lui aussi, bon il n'avait rien écrit à l'époque mais depuis qu'il est

inspecteur général, c'est lui qui fait ces rapports sur les réseaux... et enfin je trouve ça fabuleux et étonnant... Je crois quand-même que l'institution est questionnée par les membres du réseau et en particulier les rééducateurs... Vous êtes quand-même... une catégorie à part, une grosse part...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La communauté de pensée, un véritable statut social pour l'élève, la reconnaissance, être considéré comme interlocuteur valable...

Vous pouvez préciser davantage ?

On est en train de conduire un travail que je trouve admirable... On... enfin des enseignants sont en train de mettre en place ce qu'on appelle... une réflexion et un travail et une pratique pour une communauté de chercheurs philosophes de la maternelle au collège... Donc créer dans la classe avec les tout-petits, cycle 1, cycle 2, cycle 3, des espaces de parole qui permettent aux élèves d'élaborer de la pensée collective, de créer, de fabriquer de la pensée sur les questions... toutes bêtes... qui n'ont pas d'intérêt..." Qu'est-ce que c'est d'être adulte ?", "Qu'est-ce qu'une injustice ?" "Est-ce qu'on est tous pareils ?", "Pourquoi est-ce qu'on a envie de se moquer ?", "Qu'est-ce que c'est que la honte ?", "Est-ce qu'on est tout le temps obligé de réussir tout la première fois ?", voilà des questions existentielles... que les élèves se posent... Et l'expérience que l'on conduit montre qu'il se passe des choses.... Donc ces espaces de parole, cet atelier de philo, ce moment philo, qui n'est ni le "quoi de neuf" de la pédagogie institutionnelle, ni le "conseil", qui est complètement différent de l'expérience... Justement on était avec Palaccio qui est un prof québécois qui travaille sur la philosophie à l'école dans la tradition de... enfin c'est Lipman, qui est prof dans le New Jersey aux Etats-Unis, qui travaille là-dessus, mais ils ont un objectif complètement différent : c'est aider à penser mais à partir de romans, de textes donc à partir d'un objet scolaire... un texte dans lequel sont introduits des concepts philosophiques, c'est Lipman qui a rédigé ces romans... on se différencie complètement... Nous on part de l'élève et on le met face à des énigmes... Ce serait ça... C'était la réussite scolaire... c'est donner la possibilité à l'élève de se trouver face à des énigmes et d'être co-fabriquant de pensée...

Vous avez dit aussi "véritable statut"...

Oui, on s'aperçoit que grâce à ça... Je crois qu'on est confronté actuellement... enfin c'est ce que ma recherche tente de me montrer actuellement... à l'hétérogénéité à laquelle on n'était pas trop habitué... On en a parlé, on a parlé de différenciation pédagogique mais toujours, toujours dans un... avec l'objectif que c'était possible de faire apprendre les élèves... Alors que je trouve qu'il semblerait qu'on soit confronté à un autre type d'hétérogénéité là, avec des gens qui sont en énorme difficulté et qui se fichent pas mal de rentrer dans nos modèles de la réussite scolaire, de réussir des examens etc... mais qui veulent malgré tout quels que soient leurs résultats, quelles que soient leurs difficultés être reconnus... Ils ne supportent plus cette différence... Et donc on est confronté à cette autre gestion de l'hétérogénéité... Un aspect du dysfonctionnement scolaire aujourd'hui c'est cela, ne pas tenir compte de leur besoin de trouver un lieu où ils aient un véritable statut d'interlocuteur. Et je crois que l'outil de l'atelier philosophique permet de reconnaître, donc d'offrir un statut social nouveau à l'élève, à l'enfant, dans la classe,

quels que soient ses résultats parce que sa parole est entendue, elle est reprise, sa pensée dès lors qu'il l'exprime est reprise et il est considéré d'emblée comme un interlocuteur valable... Je crois qu'on est en quête de nouveaux modèles de pédagogie... Alors ce serait ça, si ces modèles de pédagogie étaient mis en place comme ils devraient l'être dans le circuit dit ordinaire, ce serait peut-être ça qui pourrait être la fin des enseignants spécialisés... On a le temps jusqu'à demain...

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

A l'école (rires)... Que ce soit inscrit dans le projet d'école...

Vous venez de parler de la fin des aides spécialisées, comment considérez-vous plus précisément l'ensemble des aides non spécialisées ?

Ce serait ça, ce travail, cette prise de conscience, cette réflexion qui pourraient conduire à des actions pour une gestion différente de l'hétérogénéité... "Pourquoi ? Comment ça se fait qu'il n'apprend pas ? D'où elle vient cette difficulté là ?" Je travaille beaucoup avec J. Lévine, Ph. Meirieu et M. Develay, donc c'est : "Quelle est sa sphère d'appartenance ? Il vient de quel groupe ? Il vient de quelle famille, de quel groupe ? C'est un groupe, une famille dans laquelle ce qu'on reconnaît c'est la séduction ? C'est la lecture ? le concept ? C'est la violence ? le fait de fabriquer, de construire ? C'est le fait d'élaborer de la pensée ? Si on ne fait pas attention à ça, on reste dans ce fonctionnement... C'est ce qu'explique bien mieux que je ne le ferai J. Lévine quand il parle de l'école des quatre langages... Voilà, je crois que les gens maintenant, ils ne veulent plus... Ils veulent exister, ils veulent de l'égalité en dépit de résultats qui ne sont pas bons... Ils veulent être reconnus... Ce n'est pas non plus parce qu'ils n'ont pas de fric, qu'ils ne veulent pas être reconnus non plus dans la société... Le mouvement des chômeurs, c'est fabuleux pour ça... cette prise en mains... Ils existent en tant que citoyens, bon ils n'ont pas de boulot... mais ils n'y sont pour rien... Je ne vais pas me lancer dans des procès d'intention... mais quand les gens disent : "Oui, oui, les chômeurs ne bossent pas parce qu'ils ne veulent pas bosser" non... "Ces élèves n'ont pas leur place à l'école parce qu'ils viennent juste pour faire toucher les allocations familiales à leurs parents", non... Mais on n'est pas tous d'accord là-dessus...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Devant eux. (incompréhensible)... L'avenir, il en sera aussi ce qu'ils vont être capables de faire, les membres des réseaux... A un moment donné, si on continue à travailler... Enfin il y a l'association des psychologues, il y a la FNAREN, vient de se monter l'association nationale des maîtres E. Bon. Alors si ces trois associations aident à définir, à créer des liens, à tisser des ponts, à travailler en réseau, c'est bien... Mais si elles aident à séparer, à faire du corporatisme etc... Là effectivement il faut qu'il y en ait un qui fasse tout... parce que ce sera plus facile...

Avez-vous d'autres remarques à ajouter sur les aides spécialisées à l'école ?

A jeter ? (rires)...

A ajouter ?

Non, je ne vois pas...

Une dernière question facultative... Pour quelles raisons êtes-vous devenu inspecteur?

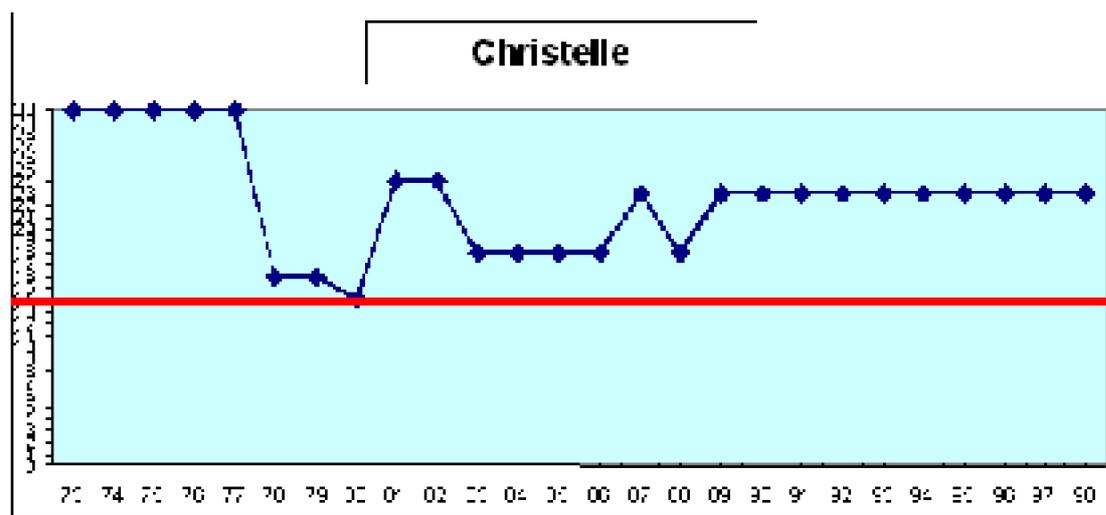
J'ai été poussé un petit peu... ça faisait un moment que je bossais en Sciences de l'Edu, j'avais entrepris un cursus que je vais peut-être bientôt finir... j'espère... et j'avais rencontré un des profs que je connais depuis tellement longtemps... qui m'a dit : "allez maintenant, il faudrait peut-être que tu arrêtes d'être adolescent, il faut tenter le concours et puis voilà"... Je l'ai tenté et puis comme je l'ai gagné... je me suis dit pourquoi pas ? Et je ne regrette pas, voilà...

Entretien E31 Christelle

Age : 50 ans

Profession : conseillère pédagogique

Diplômes : DEES (diplôme d'éducatrice spécialisée), DUEL de psychologie, CAP d'instituteur, CAEI option DI, CAFIMF, licence de Sciences de l'Education.



Christelle : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : chez Christelle

Durée : deux heures

Note : La rencontre a été très conviviale.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

Déjà je crois **marginalité**, je crois aussi que pour l'enseignant c'est un **échec professionnel** qui n'est pas seulement pédagogique mais qui atteint aussi la personne... ensuite je dirais une sorte de **souffrance** pour l'enfant... parfois une **exclusion** aussi, c'est un mot qui revient bien et puis... pas un manque pour l'enseignant mais une **incapacité** chez l'enseignant à faire quelque chose... je vois essentiellement l'enfant en

difficulté dans une classe. Je ne le vois pas avec un regard d'aidant qui va apporter une aide. C'est vrai que c'est ce que j'ai vécu moi... à propos de ces enfants-là, non pas en tant qu'enseignant, mais en tant que conseillère pédagogique... ça toujours été "au secours on n'y arrive pas". Donc c'était quelque chose de négatif, un pointage négatif...

Je vais vous demander d'explicitier les expressions employées... marginalité ?

Marginalité c'est pour l'enfant lui-même... le trouble dans lequel il est... dès qu'il est en difficulté dans un groupe ordinaire, il est mis sur la touche par le groupe classe dans les phases d'apprentissage, de nourrissage, de construction d'apprentissages. Les autres le montrent un peu du doigt, même s'ils ne le font pas réellement, c'est comme ça. "Lui, il ne sait pas, il se trompe tout le temps, lui il n'y arrive pas", c'est ce que me disent les enfants. Par exemple quand je dis "pourquoi tu ne te mets pas avec cet enfant ?", "lui il ne sait pas, il ne sait jamais rien". Ils ne disent pas "il est nul" mais ça ressort. À ce niveau-là, je pense que l'enfant est en difficulté, il est marginalisé.

Vous avez dit aussi échec personnel pour l'enseignant...

Oui parce que l'enseignant, je crois, se dit qu'il n'est plus capable... il n'est plus capable de faire, comme ils disent, de faire apprendre. L'enseignant a une position de nourrissage à ce moment-là, mais il sent qu'il est un mauvais enseignant puisqu'il ne réussit pas avec cet enfant-là. Alors ça, c'est démultiplié avec un enfant qui a des problèmes de personnalité, parce qu'il y a rarement ou jamais de retour au moment où il est demandé. Donc l'enseignant ne se sent pas valorisé dans son travail par cette relation avec cet enfant-là. Je crois même qu'il se sent en échec. J'ai pu voir plusieurs fois des enseignants qui étaient même en phase dépressive quand ils avaient des difficultés massives avec un ou deux enfants. Ils ont changé carrément de classe, ils ont pris alors des classes plus gratifiantes... où il y avait moins d'enfants en difficulté forte. C'est vrai que, pour moi, difficulté ce n'est surtout pas une petite difficulté. Une difficulté c'est quelque chose qui est installé déjà, qui affecte l'enfant dans toute sa personne. Une petite difficulté, il me semble qu'elle peut se régler dans une classe, s'il enseignant prend en compte la diversité des enfants, est capable de différencier ses activités... ou alors si c'est une difficulté à base relationnelle il y a parfois des enseignants qui ont cette capacité de dire aux collègues : « je te le passe, il va travailler un moment chez toi... » il peut aussi le faire travailler avec un membre du réseau par exemple. Mais pour moi une difficulté n'est pas majeure quand l'enseignant peut trouver une réponse, une solution.

Vous avez dit aussi souffrance pour l'enfant...

Oui, je pense qu'un enfant qui est en difficulté est affecté dans ce qu'il est, parce qu'il n'est pas capable de faire comme les autres et qu'il est pointé comme tel, reconnu comme tel et c'est ce qui lui donne presque sa place, enfin c'est comme ça qu'il est reconnu dans le groupe. Quand il est en difficulté importante, on sait qu'il est comme ça. Alors il y a des enfants qui compensent en présentant un autre aspect : violence ou destruction ou des choses comme ça... il y en a aussi qui se fixent dans ce rapport-là d'échec et qui n'arrivent plus à réussir parce que finalement ils ne sont connus que comme étant en échec. Je pense qu'il y a là une souffrance qui est importante, qui n'est pas toujours montrée ou du moins qui prend diverses formes.

Exclusion ?

Ça rejoindrait marginalité... il y a eu le cas d'un gamin il n'y a pas très longtemps... un enfant de dix ans... qui était en difficulté scolaire qui se traduisait par des problèmes de comportement graves. Pour exister, pour être, pour qu'on s'occupe de lui, il avait une attitude... il a embrassé des garçons sur la bouche... et des garçons !... ces garçons se sont sentis salis. La réponse qui a été apportée aux troubles de cet enfant a été une déscolarisation, parce que ce n'était pas la première fois qu'il le faisait. Donc, il a été exclu de l'école et déscolarisé. Ce gamin, il n'a rien, plus rien, il traîne, partout... et le seul lieu qui l'attire c'est l'école. Donc il est à la porte de l'école. Il y a des adultes qui disent "il vient narguer". Il y en a d'autres qui disent "il vient parce qu'il n'y a que là où il est reconnu, là où il avait un espace pour être quelqu'un d'autre et il a été complètement mis sur la touche, complètement exclu... je crois que lui, ses difficultés ont été poussées au paroxysme... il est arrivé à être déscolarisé... un gosse de cet âge-là... c'est étonnant qu'il soit déjà sans place sociale, sans place à l'école... c'est grave d'en arriver à cette extrémité là. La question qu'on se pose également, c'est si on l'avait aidé auparavant, pas seulement dans le cadre d'un soutien scolaire parce que finalement il a des compétences, ce n'est pas un enfant déficient mental du tout... il a des compétences intellectuelles mais il y a un problème familial important... n'empêche, aucune aide n'a été apportée... c'est globalement qu'il y avait besoin d'une aide. Ce n'est pas uniquement à l'école... bien que ses difficultés se traduisent par des résultats scolaires inégaux, très irréguliers, mais l'aide globale n'a pas été apportée. Aujourd'hui on en est là. C'est vraiment une exclusion au sens plein du terme, au sens premier, sortir d'un groupe auquel on appartient normalement. Depuis que je suis conseillère pédagogique, il y a eu au moins cinq ou six enfants qui ont été comme ça exclus, sortis du cadre qui était le leur et dans lequel ils avaient une place. Certains ont été mis ailleurs et ont pu trouver une place ailleurs mais certains sont sortis du milieu ordinaire et se sont retrouvés dans des structures comme les orphelins apprentis d'Auteuil qui accueillent des personnes entre guillemets "en perdition", en grande difficulté d'insertion sociale, tout cela pour des problèmes qui ont été révélés à l'école, liés pour la plupart au contexte familial. On peut dire que l'enfant n'a été vu que dans son rôle d'élève... le réseau d'aides a pris en charge certains de ces élèves, pas tous... mais il y a ce discours "on l'a déjà pris en charge", "il a déjà été vu depuis qu'il est petit", "on ne peut rien faire", "on se rend compte que ça ne sert à rien"... et puis on baisse les bras... et après débrouille toi. Ensuite le problème arrive parfois à un point culminant quand ils sont en cycle 3. Ces enfants ont souvent un développement physique qui fait qu'ils terrorisent plus ou moins les autres ou que l'enseignant lui-même a aussi peur... et le réseau n'intervient pas au cycle 3. Il intervient dans la circonscription essentiellement au cycle 2 et en prévention au cycle 1... les enfants au cycle 3 sont lâchés... je pense qu'il pourrait y avoir une intervention au niveau des enseignants. Ça pourrait être intéressant. Mais ça ne se fait pas. Souvent les enseignants cherchent un contact, ils cherchent à voir le psychologue... le psychologue vient très longtemps après, parce qu'il n'a pas le temps de venir, parce qu'il a des urgences ailleurs... Il y a un collègue qui a attendu deux ans avant d'avoir la visite du psychologue... c'est peut-être un cas isolé mais c'est quelqu'un qui l'a dit et qui a manifesté sa difficulté...

Vous avez dit aussi incapacité chez l'enseignant...

Pour ne pas faire doublon avec ce que j'ai dit tout à l'heure, je trouve que très

souvent un enseignant qui donne un enfant - comme il dit : « je le donne au réseau » - ça veut dire : "Je m'en décharge et il y a quelqu'un là-bas qui sait mieux faire que moi et qui va faire quelque chose"... peut-être moins ces dernières années encore que... souvent les enfants reviennent dans leur classe d'accueil avec une sorte de trou noir, un temps noir... quand l'enfant revient, on ne sait pas ce qu'il a fait, on entend parfois « ça c'est bien passé ? »... on a l'impression que l'enfant - qui est parti - a perdu quelque chose. L'enseignant qui est là, lui, ça lui fait du bien parce qu'il se dit "pendant ce temps je ne l'ai pas et lui il sait mieux faire que moi"... Mais en même temps, par le fait qu'il ne s'intéresse absolument pas, qu'il ne prend pas en compte ce qui a été fait quand l'enfant n'était pas dans sa classe, je pense qu'il traduit ainsi, non un refus, mais une sorte de déni de ce qui a pu être fait : « moi, je suis incapable de faire, lui il est capable, il me signifie mon incapacité donc je fais comme si rien ne s'était passé ou comme si ce qui s'était passé ne m'intéresse pas... ». J'ai souvent ressenti cette attitude-là chez l'enseignant qui donne des enfants au réseau... D'ailleurs « je te le donne ou tu me le prends », ils le disent comme ça... j'ai l'impression que pour l'enseignant ces gosses-là ont un moment où c'est noir, "est-ce qu'il s'est passé quelque chose même ?". Il faut poursuivre, mais il y a eu interruption. J'ai rarement vu des enseignants qui prennent en compte ce qui est fait à l'extérieur, sauf dans les écoles très difficiles, où il y a une relation qui est plus établie, où il y a une prise en compte plus importante de l'enfant et de ses difficultés parce que tout est plus difficile dans ce secteur là... donc on est plus attentif à mettre en œuvre quelque chose qui réussisse, qui amène à une satisfaction... parce que quand même dans le travail c'est ce qui est important - elle est avouée ou non mais c'est ce qu'on cherche -...

Pouvez-vous parler plus précisément des prises en compte dont vous avez été témoin dans les secteurs difficiles ?

Oui, j'ai vécu plusieurs formules. Je pense notamment à une rééducatrice... de la vieille école de rééducateurs, une RPM. C'était une fille qui prenait dans les écoles des enfants ayant des troubles prononcés de comportement. D'abord un projet était établi avec l'enseignant, non pas un projet de contenus mais un projet d'objectifs. Ça, c'était important parce que l'enseignant savait ce qu'elle pouvait attendre du travail de l'autre. Il y avait régulièrement un retour, c'est-à-dire que la rééducatrice discutait avec l'enseignant, pas seulement aux récréations ou entre deux portes, il y avait des moments institutionnalisés dans l'école où la rééducatrice discutait avec les enseignants dont elles prenaient en charge les élèves. Cette même personne intervenait aussi dans la classe dans une activité en atelier plus axée sur le corps, elle conduisait donc des actions individuelles ou en groupe et des actions dans le groupe classe... en fait tout ça était discuté avec les enseignants qui étaient des partenaires à part entière... ils savaient pourquoi elle les prenait et ce qu'ils pouvaient en attendre. Donc il y avait une évaluation, une régulation dans le cadre de cette relation : « oui, par rapport à cet objectif, je vois telle et telle chose qui se passe en classe » et l'autre disait « dans le groupe, à l'extérieur de la classe, il a plus osé ou bien il a plus maîtrisé etc. » il y avait donc des va et vient entre les deux qui permettaient à chacun de réguler son action et qui faisaient aussi, que l'enfant dans la classe était attendu quand il revenait. C'est ce qui me paraît important pour lui, qu'il ne se sente pas exclu du groupe en partant avec son cahier et en revenant après en ayant sauté quelque chose... mais aussi qu'il y ait pour lui une prise en compte de ses

besoins et qu'à certains moments il ait besoin de travailler différemment... Quand il revient alors ce qu'il a fait ce n'est pas quelque chose qui est noir, c'est quelque chose qui est explicité, explicite. Ça je l'ai vu beaucoup en école difficile. Dans les écoles où il y a des enfants qui ont moins de problèmes sociaux, pour ne pas dire plus aisés, je trouve que ceux qui étaient pris en charge l'étaient de façon plus implicite pour l'enfant et pour l'enseignant... c'est autour de ces deux idées là peut-être que j'articulerais mon propos : expliciter les choses ou ne pas les dire...

Vous insistez sur les aspects sociaux, qu'en est-il des aspects relationnels entre enseignant et enfants ?

Oui, bien sûr, je pense que la personnalité des enseignants c'est important... par exemple dans l'acceptation de la limite, d'une certaine limite. Il y a des enseignants qui ne sont pas du tout tolérants à la différence, donc qui vont vite marginaliser des enfants parce qu'ils ne correspondent pas à l'image qu'ils se font de l'élève de leur classe du niveau de cycle qu'ils ont. Et il y a d'autres enseignants qui ont une tolérance beaucoup plus grande... Mais ce n'est pas qu'une histoire de tolérance... Il y a aussi une sorte de charisme, d'engagement dans leur action pédagogique. Certains s'engagent avec toute leur personnalité c'est-à-dire à la fois intellectuellement, professionnellement, et puis aussi avec un affectif contrôlé. Il y a des gosses qui sentent que la maîtresse les aime bien, des classes entières, on le sent... Je dis un rapport affectif contrôlé parce que ces gens ne sont pas dans quelque chose de fusionnel ou de... ce sont pas des substituts, ils ne remplacent pas les mamans... ce sont des collègues qui sont capables d'être chaleureuses, ce qui ne veut pas dire laxistes mais constructives dans cette relation affective. Elles aiment les gamins, les enfants en général et puis elles arrivent à distinguer chacun... J'ai l'image d'une collègue qui est... comment dire... une image d'ouverture, elle leur permet d'être en les cadrant pour qu'ils ne soient pas sans limite, qu'ils éclatent... elle a des gosses assez difficiles, en difficulté scolaire, sociale, parfois personnelle... à la fois cadrante mais à la fois elle en parle comme de personnes... Je crois que c'est cela qui distingue les gens, c'est qu'il y en a qui parlent des enfants en tant que personne... une personne, ça a une pensée, un affect, des richesses personnelles, des difficultés personnelles tandis que quand on n'en parle rien qu'en terme d'élèves, on occulte une partie... c'est vrai, il y a des moments ce sont des élèves mais aussi dans le même temps de classe il y a des moments où ce sont des personnes... enfin je crois qu'on prend en compte la totalité la personne et parfois uniquement le côté de l'apprenant peut-être pour les aider à se décentrer... pas devenir anonymes mais être dans un autre métier, une autre fonction, un autre rôle... je pense à cette collègue, elle est capable de faire ça, elle n'est pas la seule mais son image me vient à l'esprit parce que je trouve qu'elle réussit bien.

Je vais vous demander maintenant cinq mots à l'évocation du sigle RASED...

Alors je dirais... **GAPP**, après je dirais **marginalité**, aussi **aide**, **ouverture** et peut-être **spécial** pas spécialité mais spécial.

Pouvez-vous préciser ?

J'ai vécu la transformation de GAPP en RASED et je n'ai rien vu de changé alors... c'est ce qui m'a le plus frappé... le texte des réseaux est sorti en avril 90 je crois. Avec

l'inspecteur, on a dit "il faut tout de suite mettre en place les RASED, ils doivent être opérants pour la rentrée de septembre". Donc on a réuni les membres des GAPP pour mettre en place les RASED parce que ces personnes restaient là, les mêmes personnes qui allaient changer d'appellation. On s'est rendu compte qu'il n'y avait que l'appellation qui avait changé même après quelques années, et pas la formule, enfin le fonctionnement. Donc ça, ça a été une déception...

Quels ont été les écarts entre les attentes et la réalité, ce qui se passait sur le terrain?

On avait lu, on avait dit "le GAPP fonctionne de façon fermée, sur un secteur limité, donc le RASED va fonctionner de façon plus ouverte avec un projet, avec des liens entre la classe et le groupe d'enfants ou éventuellement l'enfant, des liens avec l'enseignant". C'est le texte du RASED ça. L'enseignant reste le maître de l'enfant, c'est lui qui sait ce qui est important et ça on ne l'a pas vu du tout... On avait essayé de construire un projet avec le psychologue, les rééducatrices, le maître E mais ils n'ont pas adhéré, je crois, profondément. Ils n'ont pas senti la différence qu'il pourrait y avoir entre ce qu'ils faisaient avant et ce qu'on leur demandait de faire maintenant... Ce ne sont pas seulement eux qui sont responsables de cet état de fait... Je crois que c'est aussi les enseignants des classes qui ne se sentaient pas capable de dire : « moi pour cet élève je pense qu'il vaut mieux une prise en charge E ou une prise en charge G ». D'une part ils ne savaient pas ce que ça voulait dire et on n'a pas fait de travail dans ce sens, c'est nous qui sommes en cause là et eux aussi. D'autre part, on retrouve ce côté : eux, ils sont spécialisés - c'est pour ça que j'ai dit spécial – eux, ils savent donc eux ils font, et nous on va voir ce qu'ils ont fait. Nous, on est là pour attendre le produit qu'on veut voir. Et donc les deux premières années où j'ai géré le réseau, on n'a jamais parlé de projet autre que... secteur à prendre en charge... on n'a jamais parlé de fond, pas de philosophie mais de pédagogie, pédagogie parce qu'après tout le réseau est Education nationale, institution qui fait de la pédagogie essentiellement... on n'a jamais parlé d'option de fonctionnement... l'option a été choisie par l'inspecteur sans réelle étude de besoins, ça s'est fait comme ça de façon intuitive sans base réfléchie... alors qu'on a réfléchi pendant trois mois. Alors, à quoi on a réfléchi ? Je n'ai pas le souvenir de ce qu'on avait décidé de faire si ce n'est qu'il n'y avait plus secteur, que le secteur était élargi. Par contre ce qui était intéressant, c'est qu'il n'y avait qu'un seul réseau sur une circonscription. Mais les gens ont conservé les écoles où ils étaient rattachés de par leur fonctionnement, donc le passage ne s'est pas fait avec facilité. Il a fallu attendre... Une année, on l'avait fait de façon autoritaire, on avait cassé les groupes et ça ne s'était pas bien passé du tout. Par exemple on avait dit "ce rééducateur qui travaille toujours ici, il ira travailler là-bas"... en retour, il y a eu l'opposition de rééducateurs qui n'ont pas voulu... Quand on a vu que ça ne marchait pas, on les a laissé se déterminer pour des zones. Mais les psychologues ont toujours, toujours gardé les zones qu'ils avaient avant. On a pu changer les choses quand plusieurs sont partis à la retraite. C'était tellement fort... elles avaient une attache forte avec les écoles même si les équipes bougeaient un peu, c'était le lien du temps avec les écoles finalement, elles arrivaient à retrouver les enfants des personnes qu'elles avaient connues, c'était vraiment quelque chose de très lourd... J'ai dit aussi marginalité parce que beaucoup d'enseignants considèrent que les personnes du réseau ne sont pas des

enseignants. Très peu pensent, par exemple, que les psychologues sont des enseignants spécialisés. Pour les maîtres E, les maîtres G, on se dit plus que ce sont des maîtres spécialisés à cause de leur nouvelle appellation. Mais ça a mis très longtemps à rentrer. Avant on disait "les rééducateurs" ou "RPP" ou "RPM", mais on ne savait pas trop quelle formation était la leur. Donc c'était des gens à côté, d'abord à côté parce qu'ils ne faisaient pas le même nombre d'heures, à côté parce qu'ils n'avaient pas les mêmes contraintes vis-à-vis des enfants, à côté parce qu'ils ne tenaient pas le même langage. Je crois que c'est depuis que la philosophie du réseau est davantage rentrée dans les circonscriptions que les enseignants comprennent, pensent que les gens sont des enseignants comme eux. Donc moi je les ai beaucoup vécu à côté.

Vous avez aussi parlé d'aide...

C'est quand même leur rôle. Je crois qu'on ne peut pas dire qu'ils ne font rien. Ils sont efficaces. Comment se mesure leur efficacité ? Je n'en sais rien. Est-ce les stratégies qu'ils emploient, est-ce simplement le fait que l'enfant soit momentanément pris en charge autrement dans un autre lieu peut-être ou avec une autre personne ? Mais ça remet quand même en piste le fonctionnement de l'enfant et c'est ce qui est important. Ce sont des personnes qui apportent une espèce... de canne... à un moment ils tiennent l'enfant, ils lui apportent quelque chose pour qu'il puisse s'y retrouver, se retrouver, se voir en tant qu'élève et se sentir compétent, capable d'apprendre, de réussir. Je pense qu'il pourrait ne pas exister des réseaux mais il faudrait que les enseignants aient une autre formation. Et il faudrait qu'il y ait aussi des personnes disponibles, des enseignants dont le rôle serait de faire une espèce de détour avec un gamin. Mais il faudrait qu'il y en ait en permanence dans l'école parce que là le réseau n'intervient que sur le cycle classique ou éventuellement sur deux cycles mais il y a des enfants qui ont besoin d'un cheminement détourné pendant quelque temps même quand ils sont en cycle 3... Je pense qu'il y a une nécessité de formules très variées, par exemple des enfants qui auraient besoin d'une aide pendant quinze jours, trois semaines, deux mois, dans un tout petit groupe, pour se refaire, pour dépasser quelque chose de difficile avec quelqu'un qui puisse les entendre, les aider et en même temps qui ne soit pas à mille milles de la chose scolaire. Ça devrait pouvoir être possible, de sortir du grand groupe pour respirer et puis de retourner dans le groupe sans en être handicapé. C'est pour ça que je dis qu'ils ne doivent pas être trop à l'écart de la chose scolaire parce qu'il faut quand même continuer à apprendre et qu'on peut apprendre autrement, on peut apprendre en étant moins nombreux, en ayant quelqu'un à côté avec qui on peut discuter cinq minutes parce que les autres n'ont pas fini l'exercice ou sont en train de faire autre chose... ça c'est quelque chose de complètement utopique mais ça remplacerait le réseau... Autant, je crois essentiel qu'un enfant en difficulté, pour traverser une phase difficile à vivre, puisse voir quelqu'un... mais ça pourrait être à l'extérieur de l'école et pas forcément dans l'école. Autant, je ne suis pas sûre que l'idéal soit des classes à petit effectif. Une classe à tout petit effectif est moins riche qu'une classe où il y a plus d'enfants, parce que d'abord il y a moins de personnes. 20, 25 ça me paraît intéressant comme nombre, on peut le gérer. Mais il y a des moments où les enfants ont besoin de quelque chose de plus léger et on devrait pouvoir à l'école partir du grand groupe, comme ça.

Que reprochez-vous en définitive au réseau ?

Un peu d'enfermement, de rigidité dans ce pas de côté... mais ce n'est pas un reproche c'est un constat. Le réseau fonctionne beaucoup comme ça par manque de permanence dans l'école. Je ne sais pas, par exemple un maître E qui prend des enfants une fois par semaine, je ne sais pas si c'est vraiment efficace. Ce qui est intéressant pour l'enfant c'est la possibilité à un moment d'aller ailleurs. Mais peut-être qu'on serait plus efficace, au sens économique du terme, en demandant au maître E, par exemple pendant deux mois, d'aller travailler avec ce CP où il y a beaucoup d'enfants en difficulté... ou dans des classes différentes ou avec des enfants qui ne sont pas de même âge, dans la mesure où ils sont dans un même cycle... Pendant deux mois il va avoir une obligation de moyens, il va tout mettre en œuvre avec l'enseignant, en étant là, il peut avoir bien plus de relations avec les enseignants, mettre en place quelque chose pour que les enfants puissent profiter pleinement de ce qui se fait dans leur classe et puis vivre dans le grand groupe.

Mais cette perspective nécessite plus de moyens ?

Oui et non. Oui, parce que je suis utopique, voir ça dans toutes les écoles, ce serait merveilleux mais il ne faut pas rêver. Il y a un manque de moyens, on est bien d'accord. Mais en même temps, je crois qu'il y a un manque d'imagination politique. Un IEN pourrait décider qu'un réseau pendant un certain temps selon les besoins manifestés par les enseignants d'une école, recensées plutôt, et des besoins réels aussi pas des besoins imaginaires parce qu'il y a encore ça - est-ce qu'il y a besoin d'une aide ou pas ? C'est à discuter entre les enseignants spécialisés et les enseignants de l'école - mais on pourrait imaginer qu'un maître E pendant deux mois reste là dans une école avec l'objectif de faire en sorte que les gamins, qui n'ont pas démarré en lecture, aient un renforcement, pas par un plus de lecture, il faut être clair là-dessus, mais par une autre façon de l'aborder. Et puis qu'il y ait est une mise en lien quasi permanente des enseignants entre eux, en étant toujours dans l'école c'est plus facile. L'an passé, après un stage dans une école avec une équipe en difficulté, l'équipe était vraiment à saturation, j'avais fait cette proposition à l'inspecteur. Je trouvais intéressant qu'on mette le paquet c'est-à-dire le réseau en permanence sur cette école pendant un certain temps. Ça a soulevé des objections : « les autres qu'est-ce qu'ils vont dire ! ». Je ne sais pas ce que je ferais si j'étais inspecteur parce que je ne le suis pas, mais il me semble que ce n'est pas une absurdité. Si après tout, ça reconforte les enseignants parce qu'ils se sentent aidés, eux aussi, ça rejaille sur les élèves, tout est en interaction, les gens qui aident les enfants aident aussi l'enseignant qui reconnaît ses limites, ce qui ne veut pas dire qu'il est nul. Tout ça ne peut s'installer que si on favorise la relation, pas que dans la parole, dans le travail, se coltiner au quotidien.

Vous avez dit aussi ouverture...

Ouverture parce que je crois que le rôle du réseau c'est aussi ça, c'est d'ouvrir les enseignants, les ouvrir en leur permettant de voir autrement les enfants et l'enfant en particulier, dans sa personne. Ça fait partie de leur rôle, de les aider dans leur mission d'enseignants, de leur apporter d'autres outils, ça c'est une ouverture pour l'enseignant. Je disais aussi spécial parce que ce sont des gens qui ont un fonctionnement malgré tout à part et c'est en ce sens qu'ils sont spéciaux et puis peut-être aussi, mais je n'ai peut-être pas suffisamment de connaissances dans le long terme de maîtres spécialisés, mais je

crois fondamentalement qu'un maître spécialisé est différent d'un enseignant ordinaire dans l'idée qu'il se fait de l'enfant qui apprend justement peut-être parce que l'enfant pour lui est une personne avant d'être un élève, ce que les enseignants perçoivent mal même si pour un enseignant d'une classe ordinaire il y a des moments où le rôle de l'élève prime sur celui de la personne... mais souvent ils oublient qu'un enfant pense, reçoit des messages qu'il interprète et pas forcément comme on voudrait qu'il les interprète... tout ça, ça crée des malentendus. De ces malentendus naissent des difficultés : « elle m'a dit ça, elle ne m'aime pas ». J'ai rencontré une fois dans une classe des enfants qui m'ont dit : « tu sais dans notre classe il y a beaucoup d'injustice ». Je leur ai dit : « pourquoi dis-tu ça, tu peux m'expliquer ? ». « Ah oui, la maîtresse elle ne fait pas des sourires pareil à tout le monde ». Est-ce que c'était parce qu'un jour la maîtresse n'avait pas envie de sourire, après tout c'est une personne elle aussi, est-ce que la maîtresse ne lui a pas fait de sourire tout particulièrement à elle et qu'après la petite a extrapolé ? Elle a fait des sourires à l'autre, donc elle aime mieux l'autre... tout ça pour des enfants c'est tellement important quant à côté ils n'ont pas de reconnaissance, un amour quoi. Ça peut créer, après, des difficultés pour apprendre... je crois que les gens du réseau n'ont pas cette difficulté, la relation qu'ils ont avec un enfant est privilégiée...

Je vais vous demander encore cinq mots ou expressions pour maître E...

Je dirais autre regard, autre démarche, je dirais quand même pédagogie et puis apprentissage... et puis ambiguïté.

Pouvez-vous préciser ?

Oui, je crois que le maître E doit amener l'enseignant à avoir un autre regard sur l'enfant, son rôle est de faire en sorte que l'enfant entre dans l'apprentissage en mettant en place une autre démarche que celle de la classe, en ayant d'autres supports, mais en ayant des objectifs similaires. Je crois qu'il y a une ambiguïté parce que le maître E. a souvent du mal à se définir par rapport au maître G. et par rapport au maître de la classe. Il n'est pas le maître de la classe et il n'est pas le maître G. Il doit travailler en fait à un niveau pédagogique. Son objectif est d'amener l'enfant à faire des apprentissages, il doit faciliter les apprentissages par une démarche de détour et en même temps une démarche pour que l'enfant ensuite puisse transférer en classe de ce qu'il a fait en petit groupe. Le maître E doit lui permettre de prendre de la distance : « tu as fait ça, pour faire ça comment tu t'y es pris ? Est-ce que ça tu pourrais le refaire ça avec d'autres choses que tu fais en classe ? » Il y a tout ça : « je fais, je me mets à distance » que le maître E est plus à même de mettre en place parce qu'il a des relations plus privilégiées avec les enfants. C'est ce qu'il doit mettre en place au service direct de l'apprentissage par opposition ou comment dire, pas par complémentarité, le maître G va plus loin lui, il va prendre en compte d'autres choses, plus au niveau de la personnalité, de la difficulté de l'enfant à être élève. Le maître E a un élève en difficulté d'élève, il reste dans cette sphère là... sachant que j'ai dit élève mais élève c'est un morceau d'un tout, qui est la personne. Or même temps je crois que le maître E n'a pas à déborder de façon préméditée... il doit en rester à cet aspect d'élève... mais il a tendance à glisser, à jouer sur le versant de la personne même si l'enfant se montre en tant que personne et c'est important qu'il le fasse, mais il ne doit pas aller trifouiller là-dedans... ce n'est pas le bon mot mais je vais dire comme ça... j'ai fait un cours à des maîtres E à l'IUFM, il n'y a pas très longtemps

là-dessus et je me suis rendue compte qu'il y a beaucoup de futurs maîtres E qui sont plus intéressées par les relations avec les parents, par le côté psy de l'enfant, plus que par sa partie élève qui a des difficultés à être élève dans la classe. Dans des proportions importantes, cinq ou six sur 17, ils disent : « moi ce que j'aime, c'est tout le côté de la relation à deux, la relation privilégiée, la relation avec les parents... ». Or à mon avis ce n'est pas le rôle du maître E. Qu'il ait avec le maître de la classe une relation avec les parents pour expliquer ce qu'il fait, comment est l'enfant en tant qu'élève oui pourquoi pas... mais ce n'est pas son rôle que d'avoir un contact direct, je dirais seul, avec les parents pour parler de l'enfant, parce que l'enfant est toujours sous la responsabilité du maître de la classe en tant qu'apprenant.

D'où vient ce glissement à votre avis ?

Je pense déjà qu'au niveau de la formation ce n'est pas très clair... il y a aussi au niveau de la motivation, il faudrait je crois essayer de comprendre la motivation de ceux qui partent en stage, au lieu de faire partir les gens selon leur ancienneté... il y a souvent un aspect de gratification : on a un groupe plus petit, on a des enfants qui sont en difficulté, alors on aide alors on est important, c'est important d'aider, on répare quelque chose, ça existe, c'est la réalité et ce n'est pas forcément négatif. Ça le devient si ce n'est que ça et si en voulant réparer l'autre finalement inconsciemment on se répare soi-même... c'est vrai qu'on se répare toujours un peu soi-même mais il faut ce soit conscient, il y a une limite à tout ça... on a une collègue qui a des relations très... je dirais pathologiques avec les enfants. Elle les maintient dans une espèce de fusion avec qui elle, une maîtresse E... Elle établit des liens curieux avec les enfants, par exemple elle leur donne des choses, des bonbons, des petites fioles de parfums, mais c'est très régulier et finalement le lien qui existe entre elle et l'enfant c'est un lien basé sur autre chose que sur « j'apprends, je suis capable apprendre ». C'est « je suis bien », « je t'aime bien, j'aime bien venir avec toi » et ça, ce n'est pas sain.

Pouvez-vous maintenant trouver cinq mots pour maître G ?

(rires)... les mots qui me viennent... (rires) pas thérapeute ou thérapeute au petit pied... suite à leur formation, on s'était dit : "ces gens-là, ils se prennent pour des psychothérapeutes mais en fait, ils n'en ont ni la formation ni la compétence"...

Que dois-je garder ?

On va dire **psychothérapeute** pour le côté négatif. Maintenant pour le côté positif, **restauration... regard différent**, je dirais aussi **redonner une compétence d'élève** à l'élève, et puis **méconnaissance**. Alors pourquoi psychothérapeute ? La première année où j'ai dû aller voir des maîtres G en tant que conseillère pédagogique, je me suis trouvée très souvent avec des enseignants qui n'avait plus aucun support qui permettait à l'enfant de faire un lien éventuel entre ce qu'il faisait là dans cette salle et ce qui se faisait en classe... donc, j'ai vu des maîtres jouer avec une tente d'Indiens, jouer à entrer et à sortir... c'est vrai qu'il y avait un objectif, mais la démarche mise en place me paraissait vraiment excessive par rapport à l'objectif et le temps passé, parce que j'allais les voir trois ou quatre fois, il n'y avait pas d'évolution dans ce qui était mis en place au niveau du support et de la stratégie. On en était toujours à la même chose : on jouait avec cette tente d'Indiens, après on jouait à envoyer des fléchettes dans une cible... je veux bien que

ça permette à l'enfant améliorer le contrôle de soi, que ça lui permette d'être concentré... Dans la tente, l'enfant avait un petit lieu, un espace plus symbolique enfin tout ça... C'est bien de vouloir mettre quelqu'un dans un espace symbolique mais encore faut-il qu'il en tire parti. Il faut pouvoir aider l'autre à avancer avec ce qui est dit... et ça, je ne l'ai pas vu... Et je n'ai pas vu que les séances, j'ai vu aussi ce qui était écrit dans les dossiers des enfants. En plus de ça, on sentait que certaines personnes qui sortaient de cette formation ne correspondaient absolument pas à l'attente qu'on avait sur le terrain du rôle de cette personne-là. Mon travail, c'était de faire en sorte qu'ils puissent adapter ce qu'on leur avait dit en formation et la demande du terrain. Les premières années, j'étais complètement perdue. La première visite que j'ai faite à un maître G m'a déstabilisée complètement. Je suis allée voir l'inspecteur et je lui ai dit : « je ne sais pas ce que fait un maître G, finalement je ne comprends pas du tout et je crois que ce n'est pas à moi à aller les voir ». Il m'a répondu : « un maître G est un maître spécialisé, vous êtes conseillère pédagogique spécialisée donc vous êtes tout à fait compétente pour travailler avec les maîtres G ». Je lui ai dit : « mais qu'est-ce qu'ils doivent faire ? ». On a longuement discuté, en fait, il m'a restaurée dans ma compétence... (rires) après ça été pour moi plus facile de comprendre et de voir comment je pouvais les aider à faire cette articulation. Pendant un temps, je me disais ces gens se prennent pour des psychothérapeutes et ils n'en sont pas. C'était le premier terme... ensuite restauration, leur rôle c'est de restaurer chez l'enfant, c'est-à-dire de donner à l'enfant une envie qu'il n'avait pas ou qu'il n'avait plus ou qu'il n'a pas pu mettre en place. Parfois son histoire de vie fait qu'il n'a pas pu mettre en place ça, cette envie d'apprendre, de grandir, c'est ça le rôle du maître G, ça se situe à des niveaux différents : il y a des enfants qui ont besoin de reprendre une confiance en eux parce qu'ils n'ont jamais été en situation de réussite, enfin d'être reconnu comme réussissant. Il y a d'autres enfants, au contraire, ils ont besoin de contrôler des émotions, de se contrôler et c'est le rééducateur qui va les aider à faire ça à partir de ce qu'il a appris à faire, de ce qu'il sait faire et puis aussi de ce qu'il est, je crois que ça, ça joue beaucoup. Et puis regard différent... le maître G, lui aussi a un rôle important à jouer pour que l'enseignant ait un regard différent sur l'enfant, qu'il le considère, toujours pareil, autrement que comme la partie élève et puis même dans cette partie élève comme un élève capable de... qu'il restaure l'image de l'élève, qu'il aide l'élève à avoir une image positive... ça rejoint redonner une compétence d'élève, l'enfant qui est capable de voir par exemple au niveau de ses émotions, non pas qu'il les décrit forcément, mais qu'il est capable de voir que c'est son émotion qui l'amène là, et que ça il l'a déjà expérimenté ailleurs et qu'il a vu qu'il pouvait faire avec... qu'il pouvait dépasser ça... je crois que cet enfant est capable de transférer ce dépassement dans une autre situation et donc il peut faire comme les autres même s'il y a des moments où ça va être difficile, où il ne va pas maîtriser mais il sait qu'à des moments il peut le faire, donc il peut être élève.

Et méconnaissance ?

Méconnaissance parce que je crois que beaucoup d'enseignants ne savent pas ce que c'est un maître G et quel est son travail. C'est pour ça que les enseignants disent : on ne sait pas s'il faut leur faire faire du E ou du G... D'abord c'est une drôle de dénomination... ils ne savent pas ce que ça recouvre exactement. Souvent ils m'ont demandé qu'est-ce que c'est E ? Qu'est-ce que c'est G ? Je crois qu'il faudrait une

information beaucoup plus précise.

Et comment-vous personnellement voyez-vous cette information ?

Alors il y a parfois des papiers, mais je crois ce n'est pas suffisant. Ce serait intéressant de le faire dans le cadre, non pas de discussions, mais à partir d'un enfant... que le maître G avec un groupe d'enseignants, à partir d'une étude de cas, présente le cas d'un enfant de l'école. Ça reste bien sûr dans la confidentialité du travail fait à l'école, on est tous soumis à ça, mais il est important que les enseignants entendent comment vous faites, comment vous procédez, ce que vous retirez de vos observations... qu'ils voient que vous avez une démarche, qui est une démarche qui n'est pas la leur, qui ne peut pas être la leur... ce serait peut-être bien qu'ils le fassent d'ailleurs pour certains... mais ils n'ont pas de formation pour le faire alors qu'on ne va pas leur demander... qu'ils voient quels sont vos outils mais pas de façon désossée, incarnée au contraire, en situation. Ça leur permettrait de comprendre davantage ce qu'ils peuvent attendre d'un maître G. et puis de voir que vous êtes des collègues, différents, mais en capacité d'échange. On est différent mais on a des choses à s'apporter les uns aux autres... on n'est pas en compétition ou en rivalité, on est en différence... en équipe disciplinaire, on se voit tous dans l'institution, on est tous enseignants, professeurs des écoles statutairement mais on a des fonctions différentes et c'est en modèle réduit une équipe pluridisciplinaire d'institution. On devrait pouvoir fonctionner comme ça : qu'il y ait le psychologue, le rééducateur, le maître E, l'enseignant de la classe, l'enseignant de la classe précédente etc., que cette équipe là imagine sur un enfant, qu'il y ait tout un travail, et stimulant pour les enseignants qui travaillent au quotidien, et enrichissant au niveau de la réflexion, de la distanciation... les enseignants qui sont les maîtres d'œuvre de la classe, quand ils envoient un enfant en rééducation, ils savent à peu près ce qu'il faut en attendre parce qu'il y a un projet d'aide mais je crois qu'ils ne réalisent pas la réalité du travail, donc ils n'ont pas une considération professionnelle pour ce qui se fait... ça relève, je ne vais pas dire de la magie parce que ce serait une caricature... mais ils vont travailler sur la concentration par exemple ou sur l'estime de soi mais qu'est-ce que ça veut dire l'estime de soi ? Comment travaille-t-on sur l'estime de soi ? Est-ce que moi dans ma classe je peux travailler sur l'estime de soi ? Toutes ces questions, ils ne se les posent pas, parce qu'il y a quelqu'un qui travaille sur l'estime de soi... nous, on travaille sur la lecture, pour apprendre à lire et puis l'autre à côté va travailler sur l'estime de soi... alors que l'estime de soi participe aussi à l'apprentissage de la lecture. Et peut-être, que par l'apprentissage la lecture, on peut aider les enfants à retrouver un peu d'estime de soi. Il y a des liens, comme ça, qui ne se font pas.

Pensez-vous que cette méconnaissance puisse être entretenue par les professionnels eux-mêmes ?

(rires)... il y en a qui le disent... je sais pas ça. Ce qui est sûr, c'est que ces professionnels ne s'autorisent pas toujours à dire aux enseignants comment ils pourraient faire autrement. C'est vrai que les enseignants ne sont pas toujours prêts à accueillir le « comment faire autrement ». Il y a quelque chose des deux côtés... il n'y a jamais un seul côté quand on est en interaction. Le fait qu'il n'y ait pas ce réel échange en équipe et non pas à deux ou à trois, quand il y a le psychologue... dans ce cas l'enseignant ne se sent pas égal aux autres, il se sent moins d'abord parce qu'il fait appel déjà, il n'est pas

performant, ensuite les autres sont spécialisées ils font des choses que lui ne fait pas, lui ne sait pas... là il y a un décalage qui est important et qui fait qu'il ne sent pas en position d'accueillir favorablement ce que l'autre lui dit. Il pense : « bien sûr, eux ils peuvent puisqu'ils en ont que un ou deux ou trois ou quatre... mais ils en prennent 24 et puis on verra... ». C'est ce qu'on entend, on se défend comme on peut... (rires) Je crois qu'il y a des maîtres spécialisés qui n'essayent pas de valoriser l'enseignant ou alors la valorisation est trop forte : « oui, tu fais quand même bien ». N'empêche que ça ne marche pas. Il faudrait que l'enseignant ordinaire ne soit pas en décalage aussi fort, donc qu'ils soient plusieurs... en équipe de maîtres ou en équipe de cycle. Je crois que c'est une possibilité pour que le maître G fonctionne en tant que professionnel reconnu. Il faut qu'il y ait en face de lui une équipe, parce que là il n'y aurait pas un rapport de force. On ferait tomber ça. Et ce serait important qu'il y ait le psychologue, le maître E, l'équipe de cycle même si c'est le maître G qui est directement concerné par exemple, parce que l'aide c'est une réelle construction d'équipe.

Dans cette perspective, le temps de concertation semble démultiplié. Or, déjà beaucoup d'enseignants se plaignent du nombre important de réunions. De façon pragmatique, quelle est votre vue sur la question ?

Je crois qu'il y a des temps de réunion qui ne servent à rien, qui sont mal utilisés... c'est vrai qu'il finit par y en avoir beaucoup mais si dans un conseil de cycle, on décide de consacrer l'ordre du jour aux enfants en qui sont pris en charge par le maître G dans le cycle et que sont présents comme je l'ai dit le psychologue, parce qu'il a un regard qui est autre, le maître G, le maître E parce que lui aussi a un regard qui est différent même s'il ne connaît pas l'enfant, il a un regard un peu intermédiaire, les enseignants du cycle, (...) je crois que c'est important que le temps de conseil de cycle soit bien cadré et que les réunions soient conduites par quelqu'un... dans les textes ce doit être le directeur. Mais je ne sais pas si beaucoup de directeurs conduisent les conseils de cycle... Il pourrait y avoir une personne du groupe qui se dégage pour conduire la réunion et je crois que ce serait un temps vraiment formateur pour chacun. On parle d'un enfant, d'une personne, mais cet enfant on ne le connaît pas, seulement une partie et tant mieux qu'il ne se dévoile pas complètement... mais en même temps chacun en a une petite partie et puis les gens qui ne le connaissent pas, ceux-là peuvent imaginer et on sait que ça peut faire avancer... ce n'est pas la réalité mais ça permet d'envisager un autre possible...

D'après ce que vous connaissez des pratiques concrètes de réseaux, comment fonctionnent les différents professionnels des RASED entre eux ?

J'ai vu deux types de fonctionnement. Un fonctionnement, où il y avait des réunions régulières entre le psychologue, les maîtres G. et les maîtres E. avec qui ils travaillaient. Il y avait un travail au niveau des difficultés de chacun, chacun amenait ses cas et puis ils en discutaient. Ça c'est intéressant, mais en même temps, je trouve que c'est dommage qu'on se limite aux personnes avec lesquelles on fonctionne. Un réseau, quand il y a deux psychologues, c'est intéressant parce que tout le monde n'a pas la même approche et ça ouvre d'autant plus l'horizon. Je crois qu'il faudrait mettre en place, par exemple une fois par mois, il faut trouver un rythme en fonction des besoins, mettre en place un temps où tout le personnel du réseau de la circonscription se retrouve et discute d'un cas comme on fait en analyse de la pratique avec les enseignants. Quelqu'un présente un cas, les

autres questionnent, émettent des hypothèses et le premier essaie de voir comment il pourrait fonctionner pour que ce soit mieux, pour qu'il soit plus professionnel dans son travail. Je crois que ce serait intéressant mais je ne l'ai jamais vu fonctionner. L'autre fonctionnement, il y a des difficultés pour se retrouver. Le psychologue voit soit le maître E, soit le maître G pour un enfant mais il n'y a jamais de concertation plus large.

Et dans ce cas, comment se passent les indications ?

Là, ce sont les enseignants qui signalent et qui demandent soit une rééducation soit un soutien pédagogique.

Il n' y a donc pas d'étude de la demande en synthèse ?

Non, il n'y a pas de synthèse. Le rééducateur voit l'enfant si c'est une demande G et il voit si ça correspond bien à ce qu'il peut faire... pour le E, c'est pareil... pour le psychologue c'est différent, il voit l'enfant et après il voit s'il y a une aide à apporter. Mais quand c'est une demande directe, ça se passe comme ça et je trouve que c'est dommage. Maintenant c'est utopique de vouloir examiner en réunion toutes les demandes parce qu'il y en a en quantité... le seuil de tolérance de certains maîtres est différent, donc certains trouvent des difficultés en veux-tu en voilà... je crois que dans un premier temps c'est bien que suite au signalement, l'enseignant spécialisé concerné voit l'enseignant demandeur et qu'ils discutent ensemble pour voir effectivement s'il y a un besoin ou pas... on le sent relativement vite... et puis après qu'il y ait le temps d'observation, je l'ai trouvé intéressant pour les maîtres E. et je pense qu'il est aussi intéressant pour les maîtres G. dans le groupe classe... partant de là, qu'il y ait l'élaboration d'un projet en équipe disciplinaire parce que, je crois, quand il y en a qu'un qui fait tout, il fait tout avec ce qu'il est et ce qu'il sait. Il me semble qu'à force, on va toujours vers les mêmes choses.

Avez-vous vu se réaliser des projets d'aide en commun ?

Non, ça reste pour moi dans l'idéal... je l'ai vu fonctionner à 3, pas vraiment trois parce qu'il y avait deux rééducateurs, je l'ai vu fonctionner sur ces petits groupes mais c'est tout. On avait essayé de le faire en grand groupe mais ça n'a pas marché.

C'est dû à quoi selon vous ?

Je pense que c'est dû à autre chose qu'un problème de structure, c'était des personnes qui avaient fonctionné autrement... moi j'étais dans ce groupe, puisque j'ai géré ce réseau pendant un certain nombre d'années, le fait que je sois présente dans le réseau et que j'aie un rôle institutionnel particulier gênait ces personnes qui étaient habituées à fonctionner de façon tout à fait autonome, c'est-à-dire qu'elles se sont senties pointées au niveau d'un fonctionnement... Se sont installés plutôt des problèmes de pouvoir qu'une ambiance de travail... à mon avis ça devrait pouvoir marcher, ça fonctionne en institution spécialisée... des éducateurs, des instituteurs, des psychologues, des psychiatres et on arrive à se mettre d'accord sur un projet pour un enfant... donc là pourquoi on ne pourrait pas le faire ? Je transfère le modèle que j'ai vu en institution...

On parle d'une réforme prochaine pour les réseaux quel est votre avis sur la question?

Je ne suis pas du tout au courant, non.

Suite aux rapports Gossot et Ferrier qui ont fait des critiques sévères du fonctionnement des réseaux et de l'encadrement mis en place par les inspecteurs, circulent des recommandations, des orientations plus ou moins implicites, par exemple que les maîtres spécialisés pourraient plus intervenir dans la classe ou que les fonctions à et G. pourraient être redéfinies etc.... il existe différents scénarios possibles et j'aimerais connaître votre sentiment sur la question...

Ça va me faire reprendre ce que j'ai déjà dit tout à l'heure, ce qui serait intéressant dans les écoles, c'est qu'il y ait des enseignants permanents qui n'aient pas de classe, qui ne soient pas affectés à une classe mais à l'école pour prendre en charge des enfants. Ces enseignants là devraient avoir une formation plus poussée mais tous les enseignants devraient être formés de cette façon... si je poursuis cette idée à fond, il n'y a plus besoin de réseau. Il ne resterait que le psychologue qui a une fonction particulière. Pour reprendre les points, que les enseignants travaillent plus dans la classe, pourquoi pas, je trouve qu'il ne faut pas qu'il y ait « que dans la classe » ou « qu'en dehors de la classe ». Il faut que les choses soient souples et c'est tout l'intérêt que je trouve au réseau, c'est la souplesse dans le texte, parce que dans la réalité ce n'est pas ça. Dans le texte, on pouvait adapter et avoir toutes sortes de possibilité, il n'y avait pas qu'un seul fonctionnement possible. Je suis pour l'intervention des maîtres dans la classe. Les difficultés que l'on rencontre, ce sont l'acceptation du maître d'avoir un collègue dans sa classe, c'est le regard de l'autre, c'est toujours pareil : « que va-t-il penser ? Que va-t-il dire ? ». C'est dommage, parce que c'est plus riche quand on est plusieurs. Et puis si le maître E peut intervenir avec des enfants en difficulté, j'imagine aussi qu'il peut intervenir avec les autres, à partir de sa spécificité. L'enseignant de la classe serait plus disponible pour travailler avec les enfants qui ont besoin d'un temps particulier. Ça, c'est fonction de la stratégie qu'on utilise. Être toujours dans la classe, à l'exclusion de tout autre mode d'intervention, je pense que ce n'est pas une bonne chose. Maintenant qu'il y ait fusion entre le E et le G, c'est un pis aller à cause d'une histoire de formation, il faudrait une formation solide pour ces maîtres-là. Mais pourquoi pas ? Je n'ai vu que ce qui restait de l'ancienne formation, que ce que les maîtres avaient intégré pour mettre en place leur fonctionnement... il y a ce qu'on prend et ce qu'on laisse... la formation qui était vraiment donnée, je la connaissais pas mais je pense qu'il est nécessaire de donner une formation très solide... une année, à mon avis, ce n'est pas suffisant, même pour une seule option. Actuellement, une année pour les professeurs d'école, ce n'est pas suffisant non plus. Il n'y a pas d'aller-retour sur le terrain, des vrais aller-retour, des vrais engagements professionnels sur le terrain... quand, sortis de formation, les professeurs d'école ou même les maîtres E arrivent sur le terrain, ils sont mal... je compare avec la formation d'éducateur spécialisé qui est faite en trois ans où on a des stages courts, des stages moyens, des stages très longs. Là on peut vraiment avoir un travail de professionnels (...). Quand on est en stage seulement deux semaines, on n'a pas le temps de mesurer les retombées, on ne voit que l'aspect de surface des choses... donc on pourrait fusionner les spécialités E et G mais avec des conditions conséquentes.

Pouvez-vous m'indiquer encore cinq mots, cette fois pour la réussite à l'école ?

Alors ça !... je dirais déjà qu'il n'y a pas qu'à l'école qu'il faut réussir parce que réussir à l'école c'est bien, ça dure le temps d'école mais il y a aussi le reste...

Quel mot dois-je garder dans tout ça ?

Vision de l'école, oui mais c'est aussi une vision de l'élève... aller-retour, liberté de l'autre et puis les parents...

Pouvez-vous préciser ?

Je crois qu'il y a beaucoup de gens qui pensent qu'il faut réussir à l'école, c'est un modèle qui est véhiculé. Réussir à l'école, si c'est pour réussir à l'école, c'est bien mais ça ne dure pas longtemps et ça n'aide pas à devenir une personne autonome et capable de s'investir dans la société, d'avoir une place sociale. Réussir à l'école à mon avis c'est vrai, c'est étriqué... mais c'est quelque chose qu'on véhicule... et les parents y contribuent beaucoup parce que si leur enfant est rejeté de l'école, on dit qu'il ne pourra jamais se trouver un travail... il ne pourra pas avoir une place, il ne pourra pas avoir une bonne situation et réussir dans la vie... Or, je ne sais pas si c'est lié de façon aussi directe. Je crois que c'est lié de façon indirecte parce qu'on stigmatise tellement cet échec, qu'on diminue chez l'enfant sa capacité à réussir ailleurs... on l'éteint. Après, j'ai dit aller-retour parce que l'école doit faire des aller-retour avec des "dedans l'école" et des "dehors l'école", des aller-retour à la fois dans les apprentissages, ce que j'apprends là à quoi ça peut servir, j'adhère complètement à ce que dit Merieu et c'est aussi ce que dit Feuerstein, ce que je fais là à quoi ça me sert dehors et il faut absolument faire ces liens là parce que l'enfant ne les fait pas tout seul toujours. Donc il vaut mieux les expliciter clairement, que l'enfant puisse voir que dehors je vis, je vis aussi dedans, je ne suis pas à l'école coupé de tout, c'est un moment où je suis là pour affiner des outils, une réflexion, une pensée pour pouvoir être dehors une personne qui agit, qui a un rôle.

Vous avez dit aussi liberté de l'autre...

Oui parce que réussir à l'école c'est bien mais l'autre, l'enfant, l'élève s'engage aussi lui et on ne peut pas le faire réussir malgré lui. Qu'on ait un désir fort qu'il réussisse, en tant qu'enseignant, oui c'est important, c'est porteur mais c'est lui qui doit réussir et c'est lui qui doit décider, choisir même si son choix n'est pas à cent pour cent parce que parfois il y a des choses qui l'empêchent de choisir... c'est là peut-être le rôle du réseau, de rétablir l'envie d'apprendre. Le rôle de l'enseignant c'est de stimuler cette envie, de mettre en place des situations pour qu'il ait plaisir à apprendre, à intégrer l'inconnu, à ouvrir son esprit, c'est ça apprendre, s'approprier des choses de l'extérieur, les comprendre et pouvoir agir dessus. C'est ça l'aller-retour, j'agis, ça me fait penser à ça, ça modifie ce que je sais, ça m'apporte d'autres éléments, je vais pouvoir aller plus à fond donc je retourne... et parents parce que je crois qu'il faudrait les rassurer. Ils attendent, la société veut ça aussi, ils attendent que leur enfant réussisse à l'école. Du coup, ils investissent beaucoup là-dessus. Soit ça crée une pression sur l'enfant qui est obligé d'obéir pour être bien avec ses parents, qui y arrive plus ou moins... et puis il y a aussi ces parents qui ont un enfant qui ne réussit pas et qui ne se sentent pas bien du tout. Du coup, ils bouchent encore plus l'horizon, ils stigmatisent ça et l'enfant n'a plus la possibilité de réussir ailleurs tellement cette réussite à l'école est pour les parents importante. Ça peut se traduire aussi par un rejet de l'institution, par plein d'attitudes négatives qui empêchent l'enfant d'être la personne qu'il pourrait être. Le réseau a un rôle pour aider l'enfant à restaurer tout ça... si ce n'est pour les parents, au moins pour l'enfant.

Pouvez-vous citer trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Alors ça... Fustier, je ne me rappelle plus le titre, c'est un tout petit livre, la couverture est très colorée, le contenu du livre c'est la différence entre le maître E. et le maître G. mais il parle beaucoup du maître G.

A mon avis l'auteur ce n'est pas Fustier c'est Guy Hervé...

Oui, oui... ce livre me paraît intéressant pour les maîtres E. dans la mesure où il distingue bien les deux. Autrement, je verrais plutôt des livres de pédagogie très généraux... Philippe Mérieu *le choix d'éduquer* parce qu'il pose des questions de base et ce qui est déjà à travailler c'est ça. L'autre jour, quand avec des maîtres E on a essayé de voir les partenaires dans la triangulation de l'apprentissage, je disais qu'un enseignant avait des idées sur l'enfant, sur l'élève, sur le comportement de l'élève, il y a aussi des représentations sur les disciplines, et puis sur ce qu'il faut savoir dans ces domaines et puis il a aussi son vécu dans ces disciplines... et je leur disais, il y a des disciplines qu'on aime enseigner et il y en a d'autres qu'on n'aime pas enseigner. « C'est la première fois qu'on nous le dit... ». J'ai répondu : « C'est quand même évident, vous ne l'avez pas vécu en tant qu'enseignant ? » Ils m'ont dit : « Si on l'a vécu, mais on ne nous l'a jamais dit ». Ce sont des choses bêtes mais il faudrait réfléchir à tout ça. *Le choix d'éduquer* pour ça est très intéressant. Voilà le deuxième... dans ce même esprit, il y a aussi un livre très général sur le lien éducatif, c'est Cifali qui a écrit ça. En fait la formation du maître E, comme celle des autres maîtres d'ailleurs, devrait avoir pour une grosse part la formation d'une personne et non pas que la production d'outils ou l'apport d'outils déconnectés. Des outils, il en faut et heureusement il y en a, mais il faut aussi former les enseignants spécialisés et même les autres, il doit y avoir la formation d'une personne, de ses engagements, de ses motivations à faire. Il faudrait qu'elle soit au clair avec tout ça. Ça, c'est peu abordé dans le cadre d'une formation, je ne dis pas qu'il faudrait qu'ils fassent tous une analyse mais qu'ils sachent vraiment pourquoi ils font ça, ce qui est d'eux, ce qui est de l'autre...

Même question pour les G....

Pour les G je n'en sais rien... déjà ces livres devraient être pour tout le monde... je ne vois pas bien pour les G, je n'ai pas trop d'idée et ça m'interpelle d'autant plus... (rises)

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous des remarques à ajouter à propos des aides à l'école ?

Non, parce que je crois que ce qui serait idéal, c'est que ces aides soit complètement intégrées au fonctionnement de l'école, à temps plein. Ces collègues-là pourraient aussi aider l'enseignant, pourquoi pas ? Il suffirait parfois simplement de lever une difficulté avec un enseignant pour que dans sa classe les choses se passent beaucoup mieux, qu'il ait quelqu'un avec qui en discuter. Une personne qui serait là, sans position hiérarchique, mais avec une formation plus approfondie, pourrait être quelqu'un comme ça à la fois pour les adultes, comme une oreille interne, et à la fois pour les enfants. Je crois que les aides spécialisées pourraient être comme ça.

Une dernière question facultative, en quoi votre fonction de conseillère pédagogique

est-elle importante pour vous dans le créneau de l'aide justement ?

De l'aide spécialisée ou de l'aide tout court ?

De l'aide tout court...

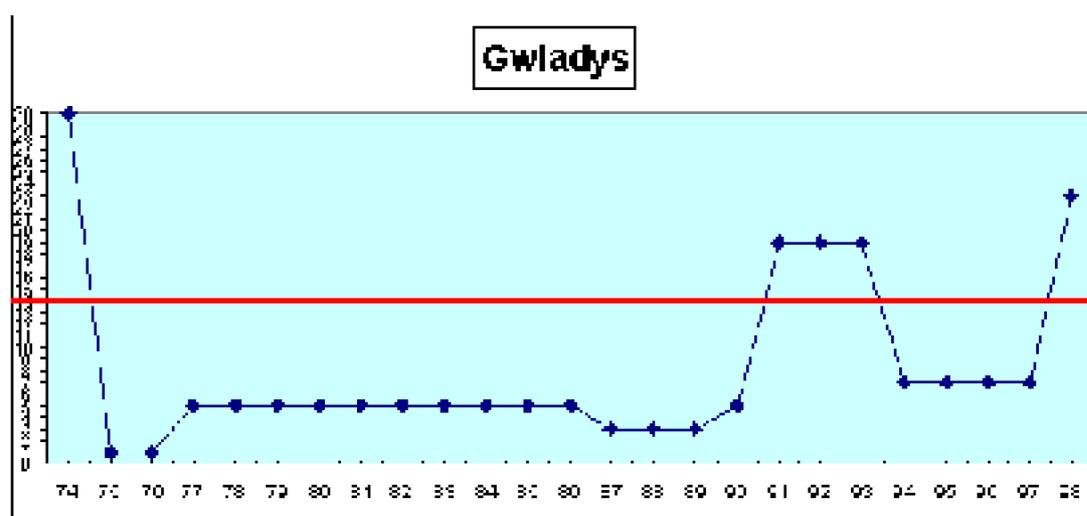
Elle est importante parce que je crois que le rôle du conseiller pédagogique est d'être un regard distancié donc en ce sens il aide l'autre, l'enfant, il peut apporter des éléments, des documents, à propos du fonctionnement de l'enfant. C'est aussi une aide dans la mesure où il écoute l'enseignant. Le fait que quelqu'un écoute, ça permet de comprendre parfois mieux ce qu'on dit parce qu'on a pu le verbaliser et qu'on a entendu quelqu'un qui était là disponible. C'est une aide aussi, quand un enseignant est démuni dans une situation, quand il est coincé, parfois il a besoin qu'on apporte quelque chose. Parfois, qu'on l'écoute ou qu'on le regarde ça suffit, parfois il y a besoin qu'on apporte plus, qu'on imagine d'autres choses avec lui, et qu'on lui ouvre ces portes là, ça on peut faire dans un entretien ou on l'amène à imaginer d'autres situations, d'autres possibles. Mais il y en a qui ne peuvent pas imaginer parce qu'ils sont bloqués, ils sont enfermés et donc notre rôle ça va être d'apporter, de construire avec eux quelque chose de plus affiné jusqu'à faire avec eux des préparations par exemple. Ça m'est arrivé encore dernièrement ou un collègue qui a trois ans d'expérience était complètement bloqué... il ne savait plus du tout comment faire. L'écouter, je m'étais rendu compte que ce n'était pas suffisant. Sa demande était claire : "je ne sais plus comment il faut faire". Avec lui, on a vu là où il en était, on était dans l'immédiat et puis comment il pouvait faire différemment au moins pour avancer un petit peu, pour ce soit différent pour les enfants, pour lui. Je suis même allée jusqu'à lui dire : « là, tu n'acceptes pas ça ». Il écrivait tout ce que je lui disais : « je n'accepte pas que les enfants etc. ». Il était vraiment mal. Mais il avait besoin de ce cadre, d'une trame bien installée pour pouvoir fonctionner. Et il y a tous les intermédiaires. L'aide qu'apporte le conseiller pédagogique c'est de cet ordre-là... ça peut être aussi l'aide à travers une lecture, on se passe des bouquins, c'est l'aide en mettant en relation des personnes : « untel a travaillé dans ce domaine, tu peux aller voir »... ça peut être aussi l'aide dans un groupe d'analyse de la pratique où on est l'animateur du groupe. La fonction n'est pas d'analyser du tout mais c'est de donner à chacun une place, de faire respecter un cadre, d'éviter les glissements... ça fait deux ans que je mène un groupe comme ça et il y a des enseignants pour qui ça a été déclencheur de changement, complètement. On a aussi un rôle d'aide dans la mesure où on apporte des éléments à l'inspecteur quand il est ouvert à ce genre de choses... des éléments de compréhension d'une situation qu'on a vécue et qu'il a vécu après... ça peut être aussi dans l'échange, la discussion, où il a une vision d'une personne, disons l'interprétation d'un comportement qu'il fait en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il a aperçu, de ce qu'il a recueilli comme indices et nous, on a recueilli d'autres indices, on a une autre conception parce qu'on est différent donc on arrive à compléter des approches d'enseignants, pas des jugements parce que ce ne sont pas des jugements mais des images, on a des images qui sont plus colorées que quand elles sont vues uniquement par une seule personne. C'est ça notre rôle...

Entretien E32 Gwladys

Age : 44 ans

Profession : Formatrice à l'IUFM pour l'option E

Diplômes : Licence de psychologie, DEA de Sciences de l'Education, CAPSAIS E, CAFIMF.



Gwladys : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle de l'IUFM

Durée : 1 heure et demie

Note : L'entretien s'est déroulé en deux parties. Il a été entrecoupé par le partage du déjeuner, moment où les échanges se sont poursuivis sans être enregistrés.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant difficulté" ?

Difficultés scolaires, difficultés familiales, difficultés sociales... difficultés d'adaptation, difficultés psychologiques.

Pouvez-vous développer ce que vous entendez par ce que vous venez d'évoquer ?

Pour moi un enfant en difficulté, on a souvent du mal à cerner les causes de ses difficultés. Souvent il y a plein de choses qui se recoupent... quand je pense à un enfant en difficulté, je pense à quelque chose de très global qu'on peut affiner à partir des raisons et des remédiations à faire pour que ça s'améliore... il y a quand même un regard assez global à avoir au départ. Difficultés scolaires, on voit à l'école qu'il y a des difficultés par rapport aux apprentissages. Qu'est-ce que ça veut dire ? On peut se poser la question. On voit aussi que les familles sont en difficulté. Les parents viennent parler d'un tas de choses ou alors elles sont en rupture avec l'école. On voit qu'il y a une problématique familles /école, familles /apprentissage ou familles /savoir... on voit aussi

souvent que ce sont des familles en difficultés sociales, soit le père au chômage soit des difficultés d'ordre plus culturel, difficultés pour s'intégrer dans la société, difficultés d'images qu'ils ont d'eux-mêmes... (...) il y a aussi des enfants qui sont couvés, qui ont une place dans la famille... comment dire ? qui ont un rapport en symbiose à leurs parents, qui ont du mal quand ils sont à l'extérieur, à l'école, à la MJC, dans tout un tas d'activités de leur vie d'enfants, qui ne peuvent pas parce qu'ils n'arrivent pas à couper, donc ils n'arrivent pas à s'adapter à d'autres situations que la symbiose familiale, ça peut être une symbiose ou ça peut être autre chose... je l'ai vécu vis-à-vis de petites filles très fermées, complètement ficelées à leur mère, ou des femmes seules qui avaient une relation très symbiotique avec leur garçon... des tas de choses qui m'ont été dites, des tas de paroles de parents sur des choses de cet ordre... difficultés psychologiques, ça m'évoque des enfants en souffrance surtout, pour tout un tas de raisons, en souffrance par rapport à leur intégration, par rapport à leur vécu relationnel avec les adultes, avec les enfants, au niveau de l'apprentissage ou de ce qu'ils vivent avec les autres.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté, un seul, avec qui vous avez eu l'occasion de travailler ? Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui se passait autour de lui, ce qui était fait pour lui etc. ?

Je vois une petite fille en moyenne section de maternelle, qui n'arrivait même pas à descendre les escaliers toute seule, qui était portée, amenée dans les bras par sa mère, qui était dans la difficulté à prendre de la distance, qui avait dans la classe du mal à s'adapter par rapport aux autres, du mal à accéder aux différentes activités, aux différents contenus d'enseignement... et à avoir de l'autonomie un minimum par rapport à l'apprentissage pour pouvoir agir. C'était une enfant très inhibée, qui avait beaucoup de mal à parler, à prendre position. Elle faisait par imitation d'une autre élève qui la maintenait sous sa coupe... Au niveau de ce qui a pu se mettre en place, il y a eu un travail avec la famille, un travail en lien aussi avec l'assistante sociale, un travail classe/réseau sur des moments où elle était sortie de la classe avec d'autres enfants pour que des relations puissent se créer dans un plus petit groupe, en étant moins noyée dans la masse, pour commencer à amorcer un travail au niveau de l'autonomie y compris corporelle, s'habiller, et puis un travail de tutorat... qu'elle puisse prendre en charge, petit à petit, d'autres enfants dans la classe des petits. C'était lui donner une responsabilité, qu'elle-même puisse jouer un rôle de responsable par rapport à d'autres... C'est quelque chose qui avait très, très bien fonctionné parce qu'elle s'était du coup permis d'autres choses dans la classe en tant qu'élève. Il y avait eu toute une progression sur le comportement psychologique, le lien avec les parents, et puis au niveau compétences scolaires, un travail en lien entre maître E et enseignant de la classe... comment dire ? Sur des exigences, ce n'était pas un bébé, c'était une gamine comme les autres, c'est-à-dire des exigences et une aide pour atteindre ces exigences, qu'elle ne se trouve pas en échec mais puisse rentrer petit à petit dans les apprentissages avec un réseau de copains autour...

Si j'ai bien compris, c'est vous en tant que maître E qui vous étiez occupée de cette petite fille ?

Oui, c'est ça.

Comment avait été décidée l'indication d'une aide de type E plutôt que G ?

Alors, il y avait déjà eu une aide de type G qui avait été mise en place en début d'année... ça été un faisceau d'aides... au fur et à mesure qu'il se passait des choses, on a réajusté. Il y a d'abord eu pendant un trimestre et demi une aide de type G avec un travail en lien avec la famille. Et puis, ça n'évoluait pas. La rééducatrice qui l'avait pris en charge trouvait que le trop petit groupe dans lequel elle était ne lui avait pas permis d'avancer. On s'est dit qu'en apportant des choses au niveau des apprentissages, ça pourrait aussi permettre de débloquer en parallèle. En lien avec la maîtresse, on avait dit : « on va essayer autre chose »... il y avait déjà eu un chemin de fait, mais ça plafonnait. Donc on a donné cet axe plus au niveau des apprentissages pour l'aider à reprendre sa place dans la classe. On avait travaillé au niveau du langage, au niveau des puzzles, donc des choses très concrètes parce que c'était plus facile pour elle, des choses qui ne demandaient pas un investissement au niveau du langage. On avait travaillé beaucoup à travers le dessin, à travers les puzzles, les jeux mathématiques de positionnement et en même temps un travail sur le langage. On essayait de le lier c'est-à-dire de plus en plus débloquer la parole. Mais c'était dans un groupe plus grand.

Il y avait combien d'enfants ?

Ils étaient cinq. Avec le maître G ils étaient deux. Même, un moment elle a été prise toute seule. Après le maître G a dit : « non, c'est important pour cette petite fille... » donc elle l'avait mis avec un petit garçon, puis finalement elle avait fait un petit groupe de trois. Il y a eu toute une progression... et puis à un moment, elle pensait qu'il fallait faire un travail par les apprentissages. Elle aussi elle travaillait... mais je ne connaissais pas exactement le contenu de ces séances.

Vous en parliez en synthèse ?

Je n'ai pas suivi l'évolution de manière très précise, les synthèses, c'était plutôt la rééducatrice avec l'enseignant et avec la psychologue mais c'est seulement quand s'est posée la question : « Est-ce qu'on ne pourrait pas avoir une autre action ? », que je suis arrivée dans la synthèse.

Vous participiez irrégulièrement aux synthèses ?

C'était spécifique pour cette petite fille... En début d'année il y avait un travail sur comment on se partageait le travail, comment on faisait l'évaluation de départ... mais je n'y ai pas été associée sur la durée.

Quels étaient les liens avec l'enseignant ? Quels étaient les échanges ? Comment travailliez-vous ensemble ?

Les échanges n'étaient pas très nombreux mais à certains moments clé, on se rencontrait. C'était un peu des retours de comment elle réinvestissait des choses dans la classe. Mais c'était ponctuel. Si vous voulez, ça s'est passé assez en fin d'année puisqu'il y a eu tout l'autre travail avant. Il n'y a pas eu un gros travail parce que ça arrivait dans un processus déjà engagé et puis le maître E était davantage sur des problèmes de CP, CE1... c'est parce qu'il y avait aussi un groupe qui existait, qu'on avait trouvé ce biais.

Ce travail était-il satisfaisant ? Quel est votre jugement a posteriori ?

J'ai toujours trouvé qu'avec l'école maternelle il y avait des choses plus faciles que le travail de maître E avec l'école élémentaire. Le lien avec les familles existe de manière plus forte, mais ça dépend peut-être des équipes et des écoles et je ne veux pas systématiser. Je parle de ce que j'ai vu, c'est peut-être aussi parce que je suis issue de l'école maternelle et que je connais mieux le fonctionnement des collègues (...). Par rapport à cette petite fille, ce qui a bien fonctionné, c'est qu'il a pu y avoir une évolution au niveau des prises en charge. C'était quelque chose de dynamique, il y a quelque chose qui s'était cherché, on n'avait pas figé quelque chose... ce qui était bien aussi, c'est que l'enseignante dans la classe avait ce souci aussi, alors que d'autres collègues parfois, par exemple des CE1 ou autres, s'en désintéressent plus ou moins parce que les enfants font ce qu'ils peuvent... alors que là, il y avait un souci dans les paroles de l'enseignante pour être en cohérence avec ce qui avait été mis en place. Ça c'était positif. Par contre, pour un suivi plus précis, on était quand même chacune de notre côté, un peu en parallèle.

Est-ce que c'était gênant pour l'enfant et pour ses progrès ? Je veux dire, est-ce quelque chose de négatif qu'il faut revoir ou au contraire est-ce quelque chose de bénéfique ?

Dans ce cas-là, je ne pense pas que ça a été négatif. Je pense qu'il y a des tas de cas où ça peut être très négatif.

Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

S'il y a un manque de cohérence, si ce qui se passe au niveau du maître E, ce n'est pas intégré par l'enseignant de la classe, si les exigences sont décalées, si au niveau des évaluations l'enseignant de la classe est très normatif alors que le maître E essaie de s'appuyer sur les progrès, d'encourager etc. s'il y a un trop gros décalage entre les deux et que les enseignants ne peuvent pas en parler entre eux, il me semble que ça peut être dommageable. Un gamin qui se trouve dans cette situation, d'essayer de reprendre confiance en lui dans du travail scolaire avec le maître E et qu'il se retrouve, j'allais dire sabré dans son évolution, chaque fois qu'il y a quelque chose qui ne va pas par son enseignant, c'est difficile à vivre, il y a comme un clivage entre deux lieux et deux attitudes... mais dans d'autres cas, le fait que ça soit un peu séparé, ça permet à l'enfant d'avoir des lieux où il se retrouve de manière différente, où il puisse être apprécié de manière différente... je ne sais pas... il y a des cas où c'est vraiment problématique et des cas où ce n'est pas gênant... ce n'est pas très précis ce que je dis (rires).

Si j'évoque le sigle RASED, quels sont les cinq mots ou expressions que vous pourriez retenir ?

Aide aux enfants, aide aux enseignants, travail d'équipe, il me semble que c'est indispensable... ce qui est important c'est que le réseau est centré sur une école, ce n'est pas quelque chose de déconnecté, c'est un dispositif d'école... je dirais aussi tout ce qui est aspect relationnel avec les collègues, savoir se faire accepter, savoir **construire la confiance** entre les différentes personnes. C'est être dans une relation de confiance, qui ne serait pas ressentie comme : « Il y a des experts et d'autres qui ne le sont pas », enfin tout ça... **trouver une complémentarité**.

Pouvez-vous préciser davantage ce que vous revenez de dire aide aux enfants, aide aux enseignants...

Aide aux enfants, c'est tout ce qui est prise en charge de la difficulté, il y a un réseau donc les prises en charge sont diversifiées, mais elles présentent aussi un caractère global parce qu'il y a une réflexion commune sur ce qui est constaté dans l'école par rapport aux enfants et par rapport aux apprentissages eux-mêmes. Aide aux enseignants, je trouve qu'il y a un côté réflexion, accompagnement par rapport à la difficulté. Lorsque j'étais enseignante, j'avais beaucoup d'intérêt pour échanger avec les collègues du réseau. Je trouvais que c'était enrichissant d'avoir l'avis de personnes extérieures, de pouvoir discuter d'un enfant en particulier... quand la connexion peut se faire, c'est intéressant d'avoir des gens qui ne sont pas enseignants... non, qui ne sont pas plongés dans le quotidien de la classe et qui peuvent avoir un regard autre. Travail d'équipe ça rejoint le travail dans le réseau. Le psychologue est un point d'appui, le rééducateur a une autre manière d'aborder les choses, le maître E une autre. Il y a une complémentarité, une réflexion en commun... et puis il me semble aussi que le réseau est au service d'une école ou de plusieurs écoles... pour s'intégrer dans un projet d'école, pouvoir avoir une parole sur les enfants dans la construction de ce projet. Tout ce qui peut se construire autour de ça me semble important. Il n'y a pas que des enseignants directement dans les classes. Mais ils sont secondés par d'autres collègues qui sont des collègues, qui ne sont pas des personnes extérieures... ce n'est pas du partenariat extérieur, c'est vraiment... ils font partie de l'école.

Pouvez-vous maintenant retenir cinq mots pour maître E ?

Je vais dire **apprentissages**, parce que l'objectif est d'arriver à ce que ça puisse se faire... je vais dire **écoute**, dans un sens assez large c'est-à-dire la **prise en compte** de ce qu'est l'enfant **globalement**... je ne sépare pas la prise en compte globale des apprentissages. A la fois je mets en premier les apprentissages parce que c'est l'objectif vraiment du maître E mais à la fois je ne le sépare pas de l'enfant en tant que personne qui a un tout un tas de facettes... je dirais aussi **personne ressource**, dans une complémentarité avec l'enseignant, quelqu'un qui aurait le souci, mais pas plus... parce que les collègues de terrain aussi..., mais bon quand même d'être au courant de l'évolution des recherches, des connaissances sur l'enseignement, il me semble que c'est quelqu'un qui devrait être à la pointe de ça... je dirais aussi **membre d'une équipe**.

Je vais vous demander la même chose pour maître G...

J'aurais tendance à dire la même chose...

Je peux reprendre exactement les mêmes mots...

C'est sur le "comment" qu'il y a des choses qui changent mais le premier objectif c'est **de faire entrer l'enfant dans les apprentissages**. Après, sur le comment faire, **prise en compte de la vie de l'enfant**... Alors que le maître E en tient compte, le maître G utilise ça aussi dans ce qu'il va faire. Il va s'appuyer sur cette globalité de l'enfant. Je vais dire aussi **confiance en soi**, celle de l'enfant pour lui-même, mais le maître E aussi... le maître E l'intègre dans sa pratique c'est-à-dire qu'il est toujours dans un respect, dans une construction de cette confiance en soi alors que le maître G c'est central. Et puis **restauration de l'enfant** dans sa personne même. Ce n'est pas antagoniste avec ce que fait le maître E qui va mettre en place aussi cette direction de manière très forte. Et puis **membre d'une équipe**, sûrement.

A vous écouter, j'aimerais que vous expliquiez comment vous voyez les différences entre le maître E et le maître G ? Pourriez-vous reprendre le cas d'enfant que vous avez exposé tout ailleurs ?

Si vous voulez, qu'on soit maître E ou maître G, il me semble qu'il y a des choses communes. Ce sont : avoir un regard global sur l'enfant et analyser ses difficultés pour pouvoir y remédier. Après, effectivement, sur les choix des stratégies, selon les difficultés que l'on va percevoir, on va plus avoir des stratégies pédagogiques et on va s'appuyer dessus pour travailler sur l'image de soi, sur la restauration de la personne etc., on va prendre le détour... pas le détour mais on va l'inclure dans la construction des apprentissages de manière très concrète c'est-à-dire qu'on va l'avoir dans la tête en arrière-plan. Le maître G au contraire va pouvoir à certains moments plus se déconnecter de l'apprentissage lui-même en tant que tel et inclure... qui va permettre l'expression... de difficultés y compris relationnelles, soit par rapport aux savoirs, soit par rapport à l'enseignant, soit par rapport aux parents, soit par rapport aux copains... qui vont faire un verrouillage qui empêchent d'accéder aux apprentissages (...).

Et par rapport à la petite fille, quelles étaient les différences d'approche ?

Le premier objectif était de travailler, en ne sachant pas ce qui a été fait très concrètement dans les séances... mais si au départ le choix avait été fait du maître G, c'est que c'était plus un problème d'inhibition, de repli, d'absence de désir de grandir... donc le travail était plus axé sur cette facette du problème. Il y a des choses qui ont évolué mais qui se sont mises à stagner un moment. L'écart s'est creusé avec les autres parce qu'elle ne se mettait pas en situation d'apprendre et à participer aux activités. Grâce au travail avec le maître G petit à petit, elle s'est mise à participer un peu plus mais elle s'est trouvée en situation d'échec donc ça a été une aide dans cette rentrée dans les apprentissages, de manière plus pointue pour que ce début d'élan ou d'envie qui commençait à arriver ne soit pas contrecarrée par des situations d'échec, parce qu'elle n'était pas du tout au même niveau que les autres enfants. Cette deuxième aide a permis aussi d'améliorer la confiance, une fois que cette situation d'investissement premier, comme si un palier c'était débloqué, après l'aide s'est portée, je ne vais pas dire de manière plus technique parce que ce n'est pas ça, mais une aide dans l'entrée dans l'apprentissage, dans le parcours au niveau des apprentissages. (...)

Avez-vous été témoin de glissements de pratique, c'est-à-dire des maîtres E qui fonctionneraient comme des G et inversement ?

C'est souvent... je trouve que les E, parfois selon les personnes, ont du mal à se centrer sur l'apprentissage. Ils ont tendance à perdre de vue cette finalité et à travailler... du coup ils glissent sur un fonctionnement plus flou qui n'est pas forcément un bon fonctionnement de G non plus mais qui est une espèce de no man's land où tant qu'on est bien avec les gamins et que les choses se passent bien... c'est important parce qu'ils sentent qu'au niveau relationnel il y a quelque chose d'important... mais c'est cadré. C'est ni l'un ni l'autre et c'est dommageable. Par contre, je vois des maîtres E qui restent bien centrés sur leurs objectifs et qui intègrent tout le reste, ça je trouve que c'est très intéressant de voir le lien qu'il peut y avoir et de s'en servir comme d'un levier. Au niveau des rééducateurs, il y a des tendances très différentes selon les personnes, selon les

demandes de l'inspecteur, selon la pression des collègues sur le terrain... il y a des pratiques extrêmement différentes depuis des gens qui se prennent pour le psychologue ou un thérapeute et qui vont creuser des choses personnelles des gamins. À mon avis c'est dangereux. Bien qu'ils s'en défendent, ils sont quand même parfois sur ce terrain là, comme les gens qui sont parfois eux-mêmes psychothérapeutes dans le privé. Il y a une confusion des rôles qui devrait absolument s'arrêter... Après il y a des maîtres G qui sont convaincus que la rééducation avec un enfant seul est la seule manière de faire, ils superposent la forme et le fond c'est-à-dire que leur conception du fond c'est que la forme ne peut être qu'individuelle. Ça me semble dommageable aussi parce qu'il me semble qu'il y a tout un tas de choses qui peuvent être faites soit en petit groupe, soit dans la classe... en particulier avec les gamins qui ont des problèmes au niveau de la piscine, il pourrait y avoir... travailler avec les mêmes objectifs mais avec des moyens, une structuration des groupes ou des moments d'intervention différents, je trouve que ça ouvrirait plein de palettes. Si on se posait la question : « Qu'est-ce qu'on veut obtenir sans barrer telle ou telle manière de fonctionner a priori ? », si on cherchait comment on peut atteindre par diverses manières cet objectif, il me semble qu'on serait plus dans le vrai.

Vous parliez du travail dans la classe, comment voyez-vous cette possibilité de faire, que ce soit pour le maître E ou le maître G ?

Je pense que sur des choses ponctuelles, précises, définies avec l'enseignant... par exemple, j'ai vu faire un collègue maître G qui intervenait à un moment dans la classe d'une collègue qui avait de grosses difficultés relationnelles avec le groupe de gamins, une classe très difficile où elle ne s'en sortait pas, où il y avait vraiment de la violence... Le fait de travailler en doublette avec un regard extérieur, avec quelqu'un qui permette de mettre des mots sur des choses... a permis d'apaiser cette situation. La collègue disait au départ : « il y a au moins cinq gamins qui relèveraient d'une prise en charge du maître G » et du fait de cette intervention bien ciblée dans le temps, sur des objectifs précis avec un contenu prévu ensemble, le climat global s'est apaisé et finalement les gamins qui soit disant auraient relevé d'une aide ont pu rester dans leur classe, se recalcrer par rapport aux autres... C'est un exemple, mais à certains moments, quand on travaille sur du relationnel ou du comportemental compliqué ou difficile, il y a des choses qui sont de l'enfant lui-même en tant que personne et puis il y a des choses qui sont dues à la situation du groupe classe ou d'un groupe d'enfant dans le groupe classe ou une relation du groupe classe par rapport à l'enseignant... et qui demandent un traitement un peu différent, au lieu de sortir le gamin, de traiter juste le côté personnel de l'enfant. Il y a des fois où c'est nécessaire, l'un n'exclut pas l'autre.

Voyez-vous des limites ou des incompatibilités au travail d'un maître spécialisé dans une classe ?

Je pense qu'il ne faut pas qu'il soit perçu comme un instituteur supplémentaire ou un intervenant extérieur. Je pense qu'il faut cadrer le travail pour qu'il puisse garder sa spécificité, qu'il ne soit pas perçu par les gamins comme le maître de musique ou... je pense que c'est important parce que quand il y a besoin de lui d'une manière plus individuelle ou en petit groupe, il faut quand même que les enfants puissent le percevoir comme un autre enseignant, pas comme un intervenant extérieur. Ça c'est une limite. S'il intervient dans la classe, c'est deux enseignants qui interviennent et ce n'est pas

l'enseignant de la classe et un intervenant extérieur. Il faut faire très, très attention sur le statut... après, tout dépend des cas, du pourquoi on vient travailler dans la classe, de comment, est-ce que c'est en observation, après pouvoir rebondir sur ce qu'il a vu où ce qu'il a pu travailler dans le cadre d'un groupe et pouvoir le reprendre dans un travail plus individuel, après tout dépend du pourquoi et du comment de son intervention dans la classe.

Y a-t-il une fonction, entre E et G, qui joue un plus grand rôle ?

Non, très clairement non. Je serais presque pour - mais peut-être faut-il faire attention - pour une formation polyvalente complète d'enseignants qui seraient ni E ni G et qui pourraient décider à certains moments selon les groupes qu'ils prennent, selon les enfants, selon la situation, d'intervenir plus une certaine manière ou plus d'une autre mais en ayant une bonne formation sur les deux champs et sur les deux spécificités, avoir des super maîtres... je ne sais pas... je trouve qu'on y gagnerait. L'enfant, je ne pense pas qu'il perçoive vraiment la différence. Finalement je ne sais pas... mais l'enfant est rarement confronté aux deux en parallèle, donc je ne pense pas qu'il construise quelque chose de différent, encore que... ce n'est pas très clair.

On parle d'une réforme prochaine à propos des réseaux. Quelle est votre position à ce sujet ?

La réforme a deux volets. Le premier, c'est de dire les maîtres E et G pourraient être polyvalents. Le second, c'est qu'il faut qu'ils soient dans les classes. Je pense que c'est tout autant une bêtise de dire le maître E doit être à côté que de dire le maître E doit être dedans. Il faut ouvrir les perspectives pour que le maître E puisse être aussi dedans et ne pas rester trop fermé comme il l'est trop souvent actuellement mais il ne faut pas dire non plus il sera tout le temps dedans. À certains moments, il peut être judicieux, pertinent qu'il soit dehors pour certains enfants dans certains cas etc. Si on dit il faut qu'il soit dedans, c'est peut-être qu'il y a un échec sur la coopération entre les enseignants c'est-à-dire qu'on n'a pas réussi... le cas que je décrivais tout à l'heure... tout ce que j'ai vécu, finalement je n'ai pas pris un cas très représentatif des situations les plus habituelles. A mon avis, ça c'est plutôt mieux passé que ce qui se voit habituellement, c'est parce que je suis parti sur un cas d'enfant. Si vous m'aviez demandé un cas de travail global, j'aurais pris un cas plus représentatif de ce qui se passe ou de ce que j'ai rencontré... il faut trouver des solutions pour que cette collaboration puisse se faire. Mais de la même manière qu'on n'a pas décrété les cycles où les projets d'école par une loi, on a dit : « tout le monde devrait faire un projet d'école, tout le monde devrait travailler en cycle », on voit bien que sur le terrain, ça n'est pas passé. Si c'est ça, l'état d'esprit du législateur de dire que les maîtres doivent travailler dans les classes parce que ce dispositif va permettre que les gens se parlent et qu'il y ait une coopération, à mon avis, on va au-devant des mêmes problèmes parce que ça ne se décrète pas. Je pense que l'idée de départ c'était ça, il y a besoin de trouver une cohérence dans les classes à certains moments. Si le maître E est par principe dans la classe, l'enseignant ne peut pas refuser complètement de travailler avec lui, il y aura un approvisionnement mutuel qui va être plus institutionnalisé.

Si un ordre d'en haut n'atteint pas le but recherché que faudrait-il mettre en place pour qu'une collaboration soit effective et efficiente pour les enfants ?

Je pense qu'il faudrait arriver à se faire des stages d'école multicatégoriels, réseaux compris, qui soient performants. La formation continue prévoit des stages sur des sujets particuliers, ciblés et puis elle prévoit des stages d'école où les gens se sont un peu livrés à eux-mêmes, où l'important c'est de mettre les gens ensemble pour que ça cogite... avec un peu de médiation, mais pas de... souvent je me suis dit : « il faudrait un accompagnement réel des équipes (...) ». Il me semble que les gens prendraient d'habitude de travailler ensemble, de construire ensemble, de réfléchir ensemble et donc plus ou moins de s'appivoiser (...). Il y aurait plus de confiance, moins de peur du jugement des autres... il faudrait que les équipes apprennent à travailler ensemble, en dehors de la présence des gamins.

Les textes prévoient pourtant un travail d'équipe dans les écoles. Comment se fait-il qu'il ne se mette pas en place ?

Je pense qu'il y a la peur du jugement des autres. Il y a beaucoup d'enseignants qui ne veulent pas que le maître E rentre dans leur classe, tout comme ils ne veulent pas que le conseiller pédagogique rentre dans leur classe... parce qu'ils ont l'impression qu'il va y avoir un jugement par rapport à leur travail, ce qui n'est pas complètement faux parce qu'à partir du moment où vous parlez d'une pratique, vous émettez un avis, ce n'est pas un jugement mais c'est quelque chose qui peut déranger... il faudrait qu'il y ait une certaine réciprocité, que l'un et l'autre puisse avoir une parole sur ce qui se passe des deux côtés... je ne sais pas pourquoi il y a cette difficulté... peut-être parce qu'institutionnellement, on n'est pas tellement jugé au mérite. Que l'inspecteur vienne dans la classe, que ça se passe bien ou que ça se passe mal, en gros, il n'y a pas de grandes répercussions... comme s'il y avait quelque chose dans la tête qui se passait, une sorte d'auto comparaison des gens les uns par rapport aux autres... peut-être un besoin de reconnaissance qui n'est pas satisfait institutionnellement donc ça fait mal quand vous avez un collègue qui vous dit des choses pas très positives ou vous avez peur que ça fasse mal... il n'y a pas vraiment de reconnaissance institutionnelle donc il y a besoin de ne pas se laisser déstabiliser (rires)... je ne sais pas, je réfléchis tout fort.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... ça m'évoque de **l'intérêt pour l'apprentissage**, pour le savoir, ça m'évoque de la **confiance en soi**... il y a aussi tout le côté **plaisir et investissement**... ça m'évoque aussi des **différences sociales**, c'est plus facile pour une certaine catégorie des gamins de pouvoir s'investir, de trouver de l'intérêt etc. ... je l'ai pris du côté des gamins ?

C'est comme vous l'entendez, je n'ai rien précisé...

D'accord (rires)... (...) ça m'évoque aussi toute une dimension de **se projeter dans l'avenir**, d'avoir envie de...

On dit que l'enseignant est le premier acteur de l'aide dans la classe. D'après votre expérience professionnelle que pouvez-vous en dire ?

Il y a tout le problème autour de l'individualisation pédagogique, il y a quand même beaucoup de freins... il y a une conception de l'enseignement qui majoritairement toujours est un modèle transmissif avec la classe en face, en entier. Le fait d'avoir le calme dans la classe, d'avoir le moins de bruit possible... je trouve que dans la tête de beaucoup

d'enseignants ça ressort, il ne faut pas qu'ils aient de problèmes quoi. Il faut qu'ils tiennent leur classe, c'est normal. Qu'on soit dans une pédagogie plus active ou dans une pédagogie transmissive, dès qu'il y a le bazar, personne n'apprend... il faut organiser des choses. Mais qu'est-ce que ça veut dire organiser ? Au niveau intellectuel ou au niveau des valeurs, il n'y a pas beaucoup d'enseignants qui disent qu'il ne faut pas individualiser, tenir compte des difficultés particulières des enfants, je pense que là-dessus tout le monde est d'accord. Après c'est une difficulté parce qu'on rentre dans la complexité. Quand un enseignant est face à une classe et qu'il transmet un savoir, quand il a cette conception-là, c'est de l'ordre d'un schéma très simple et très simpliste. Il y a une linéarité... on déroule un truc et puis ce qui ne passe pas... on va aider, il y a l'enseignant qui fait ça dans un bon état d'esprit. Après quand on rentre dans un autre fonctionnement, ça remet beaucoup de choses en cause parce qu'on rentre dans le domaine de la complexité où les choses... il n'y a jamais de solution unique, ça demande de se sentir entrepreneur ou inventeur de situations ou de dispositifs ou de démarches, à l'écoute... on est plus dans des choses cadrées d'avance, on est dans « le tenir compte au fur et à mesure de ce qui se passe ». Ça amène de l'inquiétude, un déséquilibre parce qu'on n'est jamais sûr... donc l'aide, ça se fait, mais plus à dose homéopathique. Dans ce que je vois... c'est-à-dire oui on va donner un coup de main, on va ré-expliquer un exercice, on va prendre un petit moment en fin de journée, on va prendre quelques gamins... il me semble que la première possibilité c'est de plaquer des dispositifs ponctuels qui ne changent rien à la structure globale. Et puis la deuxième chose qui se fait aussi, c'est la prise en compte relationnelle : « on ne se moque pas » avec le souci que le gamin en difficulté ne soit pas jugé... l'enseignant lui manifeste une attention particulière. C'est déjà beaucoup. Quand il y a ces deux volets, ce volet ponctuel et ce volet de respect de chacun, le passage à plus me semble très difficile encore aujourd'hui... ça demande des qualités professionnelles et humaines très grandes, rarement travaillées ensemble institutionnellement.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Il y a tout un tas de bouquins de Meirieu mais ce n'est pas plus E autre chose... il y a le livre sur les réseaux de Guy Hervé, au CDDP de La Marne "les enfants en difficulté", c'est du spécifique E, quand on dit E, ils ont aussi l'US1, donc il y a le livre de Lesain-Delabarre sur la connaissance de l'AIS, autrement des bouquins de pédagogie qui sont plus spécifiques, un livre canadien sur le jeu comment faire des détours en pédagogie... mais il y en a plus que trois...

Je vais vous poser la même question pour les G...

Pour E il y a aussi les livres de Gillig, dont un qui est plus pour les G "l'aide aux enfants en difficulté à l'école". Pour les G, il y a aussi le dernier Guillarmé "la réussite de l'enfant en difficulté" et aussi celui de Guillarmé sur l'évaluation des pratiques rééducatives...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je ne sais pas... je poserais plutôt la question comment voyez-vous l'avenir de l'école parce qu'ils font partie de l'école et de l'évolution de l'école. Ou bien ils arrivent à vraiment

s'intégrer et coopérer et être des relais et alors ils ont sans doute un avenir qui n'est pas bouché, ou bien ils restent trop repliés sur eux-mêmes avec des certitudes et là j'ai peur qu'au niveau institutionnel, les perceptions institutionnelles les condamnent au moins en partie.

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres choses à rajouter sur les aides à l'école ?

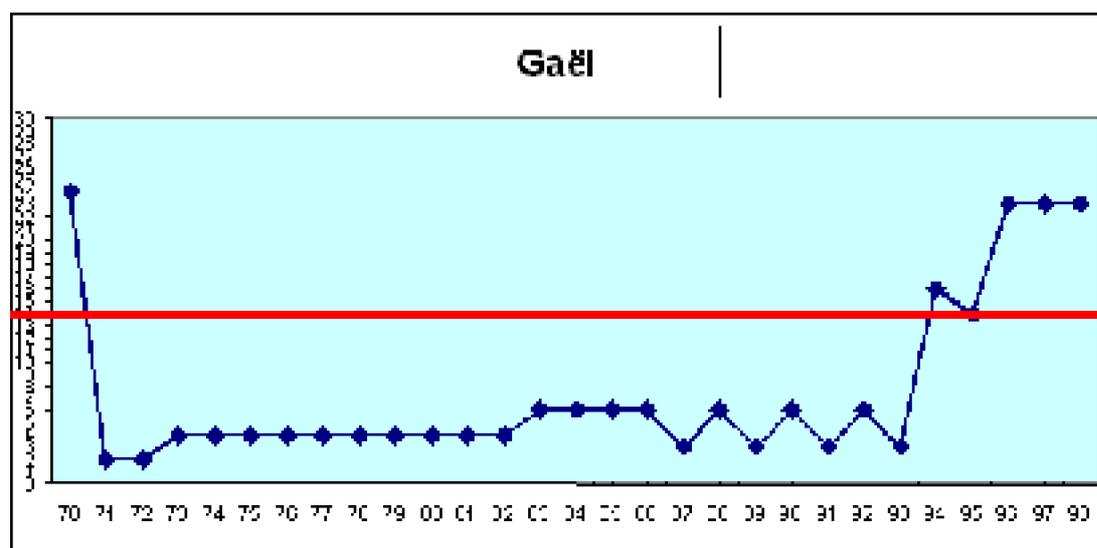
Non, non...

Entretien E33 Gaël

Age : 51 ans

Profession : Conseiller pédagogique AIS

Diplômes : CAFIMF arts plastiques (93), CAPSAIS option D (95)



Gaël : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de réseau

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfant en difficulté ?

Peur d'apprendre, manque de confiance, insuffisance de vigilance des enseignants... je veux dire vigilance et attention, peu de prise en compte des différents types d'intelligence... et puis une chose assez banale, je pense que la difficulté est normale, nécessaire même.

Pouvez-vous développer ce que vous entendez par les mots ou expressions proposées? Peur d'apprendre ?

Peur d'apprendre, c'est plutôt le fait qu'un enfant n'est pas dans une situation

confortable pour affronter quelque chose de nouveau, soit il n'ose pas se lancer par manque de confiance, soit il reste accroché à ses anciens savoirs donc il a peur... manque de vigilance et d'attention des enseignants, ça peut vouloir dire qu'on n'accorde pas une attention suffisamment précise à ce que l'enfant sait déjà faire, à ses capacités qui existent réellement, ou à d'autres capacités qui ne seraient pas demandées en particulier.

Vous avez dit aussi peu de prise en compte des différents types d'intelligence...

Ça rejoint tout à fait ce que je viens de dire... je pense qu'il y a des enfants qui ont une intelligence musicale ou spatiale... toutes les intelligences qu'on a pu répertorier aujourd'hui... en utilisant uniquement les intelligences mises en valeur dans le domaine scolaire, langagières et logico-mathématiques, on ne valorise pas forcément le développement de cet élève.

Vous avez dit aussi normale même nécessaire en parlant de la difficulté. Pouvez-vous préciser ?

Oui, je pense que même un adulte n'apprend pas sans difficulté, il y a toujours des caps à franchir, une étape qui coûte. Il faut qu'il se lance parce qu'il y a toujours une difficulté quelque part, c'est peut-être même ce qui fait l'attrait de l'apprentissage.

Pouvez-vous présenter un enfant difficulté, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle cette année ou dans les années antérieures? Pouvez-vous le présenter et raconter ce qui se passait avec lui ?...

C'était une adolescente de 18 ans quand j'étais dans un IMPro qui était supposée être assez gravement psychotique. En classe, elle avait un comportement très chaotique, sans aucune cohérence. Quand je suis arrivé, cette jeune fille là avait toujours eu des enseignants dans cette institution depuis toute petite. Ce que j'ai remarqué, c'est qu'on lui faisait surtout faire des activités répétitives, de l'ordre de savoir faire des traits sur les lignes, faire des jeux de rythme, reproduire des lettres etc.. Ça m'a surpris, parce que je trouvais que toutes ces activités qu'on lui faisait faire c'était pour faire semblant d'être à l'école et de montrer à ses parents qu'elle était capable de faire comme une enfant de maternelle. Quand je suis arrivé, mon approche était complètement différente, axée sur ce que j'ai dit auparavant, c'est-à-dire que j'ai observé ce qu'elle était capable de faire toute seule sur une feuille blanche, ce qu'elle savait dire, ce qu'elle savait faire toute seule, sa manière de se projeter... j'ai trouvé qu'elle avait des capacités en cuisine, qu'elle était capable de faire une recette parce qu'il y avait un atelier cuisine à côté, qu'elle pouvait lire de petites phrases, reconnaître certains mots, commencer à écrire son prénom, des choses comme ça. Je suis parti là-dessus, elle avait un cahier où elle avait le droit de s'essayer. Ça a provoqué chez les parents et même chez les éducateurs un petit remue-ménage. Ils se sont dit : « qu'est-ce que c'est que cet instituteur ? Elle n'a pas de cahier tout propre etc. ». Elle avait deux cahiers en fait, un cahier propre et un cahier où elle s'essayait. J'ai rencontré les parents, avec eux on a construit un contrat précis. Les parents étaient très ouverts, ils ont compris le sens de ma démarche. Leur première réaction, c'était d'être un peu choqué, mais ils ont bien compris qu'il valait mieux inscrire leur fille dans une vraie dynamique, un vrai contrat, où petit à petit elle pourrait peut-être construire quelque chose qui ait du sens, qu'elle pourrait utiliser dans sa vie d'adulte.

Donc on a construit tout un travail en relation avec la cuisine : avec l'éducatrice en cuisine, ce qui se passait en classe et puis ce qu'elle faisait à la maison. Quand elle faisait par exemple une recette pendant la semaine, dans l'atelier d'art ménagers, elle devait être capable de la redire en classe verbalement, en écrire quelque parties en utilisant des étiquettes que j'avais fabriquées et puis le week-end , le contrat c'était qu'elle se débrouille toute seule à faire la recette qu'elle avait étudiée, sans l'aide de ses parents. Petit à petit, elle s'est remotivée, elle s'est mise à écrire... c'est un exemple que j'ai en tête aujourd'hui mais j'en ai d'autres...

Vous êtes-vous senti solitaire dans cette démarche-là ?

Non, je ne suis pas senti solitaire du tout, j'en ai discuté avec la directrice de l'établissement et le chef les éducateurs. On a eu une réunion, dans les IMPro il y a souvent des réunions de synthèse avec le psychiatre et puis la cohorte des partenaires éducatifs qui sont là donc non, j'étais bien soutenu.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Vous voulez cinq mots... il y a le mot réseau qui évoque pour moi savoir travailler avec des partenaires c'est-à-dire écouter leur spécificité, les utiliser. Pour moi, les pratiques de partenariat que j'ai pu observer naissent de l'acceptation de poser des regards différents sur la difficulté.

Que dois-je garder ?

Réseau, partenariat, regards différents, réflexion commune... et puis le mot aide. C'est un terme qui m'interroge toujours beaucoup. Si on travaille avec un élève pour qu'il puisse s'aider lui-même, c'est intéressant. Sinon, si c'est une démarche d'aide vue comme « moi, je vais aider quelqu'un », je trouve ça contraire à l'objectif initial.

Comment voyez-vous alors les actions qui permettent à l'élève de s'aider lui-même ?

Ça rejoint ce que j'ai dit au début c'est-à-dire si on met à jour les compétences qui existent déjà, on va mettre l'enfant dans une dynamique plutôt valorisante et à partir de cette image de soi plus positive on va pouvoir contractualiser quelque chose avec lui. Je pense même que la recherche d'un contrat doit se faire doucement de façon à ce qu'elle se fasse vraiment avec, et que ce ne soit pas des adultes qui imposent une démarche ou un travail spécifique à des enfants.

Pouvez-vous aussi préciser regards différents et réflexion commune ?

Ça fait partie du métier de tout enseignant de savoir profiter des avis des autres, soit des collègues, soit des gens du réseau, soit d'autres personnes autour, parce qu'il n'y a que ça qui permette d'aborder les stratégies communes, par exemple pour savoir ce qu'on fait avec les enfants en difficulté dans une école etc... je pense que tout seul, on ne peut pas détenir la solution. (...) J'imagine que vous-même, à l'intérieur du réseau, quand vous avez vos réunions, c'est à peu près la même chose qu'il devrait y avoir dans une réunion de cycle. Chacun donne son avis, puis on essaie de trouver une solution qui convienne, soit fixer un contrat, soit fixer un nombre de séances etc.

Si on concentre le regard sur le réseau, pouvez-vous retenir cinq mots ou expressions pour maître E ?

Ça m'évoque la remédiation, le travail avec les collègues enseignants, le temps passé avec les enfants concernés... la nécessité d'inscrire ce travail en intégration avec la vie de la classe sans exclure les bons élèves, donc jouer la carte de l'interaction entre élèves, ça demande un développement (rires)... je pense qu'un maître E pourrait tout à fait travailler avec des élèves qui n'ont aucune difficulté, de manière à ce que ces élèves-là jouent l'interaction avec les autres qui sont plus en difficulté, à condition que ça apporte à tout le monde...

Dans ce cadre, quelle est la spécificité du maître E par rapport au maître généraliste?

Bonne question... (rires)... je ne sais pas répondre à ça. J'ai tendance à penser aujourd'hui que tous les enseignants devraient recevoir une formation très spécifique concernant la difficulté scolaire. Ça leur permettrait de régler beaucoup de problèmes. C'est pour ça que j'ai dit que je ne sais pas trop répondre, sachant que la spécificité des maîtres E c'est la possibilité de pouvoir travailler avec de petits groupes d'enfants.

La différence se situe plus au niveau du cadre d'intervention que du contenu alors ?

Non, je pense que c'est également au niveau du contenu. Mais ce contenu pourrait très bien faire partie des capacités de tous les enseignants, sur le plan de la souplesse pédagogique, de l'attention, de la pédagogie différenciée, de l'inventivité etc.

Quels sont les cinq mots ou expressions qu'évoque pour vous la dénomination maître G ?

Action sur le comportement, je ne sais pas trop, je ne sais pas comment répondre parce que je n'ai pas travaillé avec des formateurs de l'option G. Je n'ai pas une véritable connaissance de leur spécificité. Les maîtres G que j'ai rencontrés et connus étaient très variés...

Est-ce que je peux garder variété ?

Oui, variété des styles d'intervention et pas de véritable connaissance. En tant qu'enseignant j'ai travaillé avec une maîtresse G, mais je trouvais qu'elle travaillait comme une maîtresse E ou en fait comme les deux, E et G. Ce n'était pas très net.

De quelle façon travailliez-vous ensemble ?

On a beaucoup travaillé ensemble, c'était très positif. Ce que je peux dire, c'est l'efficacité de l'échange avec l'enseignant spécialiste, le regard différent, la faculté de cette personne de s'inscrire dans les projets d'école et puis sa participation aux conseils de cycle pour bâtir une stratégie avec les enfants en difficulté. Il n'y avait pas que la spécificité à un moment donné d'une personne qui prend des enfants, qui les emmène ailleurs. Je pense que ça doit exister dans la majorité des cas. Il faudrait que je vous interroge pour savoir (rires)...

De votre place de formateur occasionnel pour l'option E, comment jugez-vous la pertinence de l'existence des deux fonctions E et G ?

...

Quels sont les avantages et les inconvénients d'une séparation des aides en deux dominantes, E et G ?

... J'ai tendance à penser que si le maître G intervient sur le comportement, il y a un gros travail à faire avec la famille, donc est-ce que c'est vraiment pertinent que ça se passe dans l'école ? Je m'interroge... Je n'ai pas de réponse, peut-être que oui, peut-être que non. Il faudrait que je réfléchisse à la question... la différence entre les deux, c'est difficile pour moi je l'ai déjà dit. J'aimerais savoir en fait comment les élèves la perçoivent. Ça m'intéresserait d'interroger des élèves...

A partir de votre expérience, comment voyez-vous le travail d'équipe au sein du réseau et entre le réseau et les équipes pédagogiques ?

(...) il y a une nécessité de travailler en équipe, la nécessité de prendre du temps pour discuter avec les enseignants, pour vivre en équipe avec eux, et puis d'avoir un retour au moment du bilan où on arrête le contrat... de bien éclaircir tout ça. Ce qui est intéressant dans les termes du contrat, c'est qu'il y ait quelque chose de très visible pour l'enfant, pour la famille, pour l'enseignant, pour les personnes du réseau... de l'évolution, de ce qui s'est passé. Chacun doit savoir où il va et où il en est...

Vous parlez de nécessité, de « il faut, il faudrait, on doit... », j'aimerais vous interroger sur ce dont vous avez été témoin dans la réalité...

Quand ça se passe bien, c'est tout ce qu'on a dit avant, si on est capable de travailler en partenaires, si on est professionnel pendant les temps de réunion, si l'enfant sent qu'il y a une dynamique, que les adultes réfléchissent ensemble, qu'il a eu la parole, que vraiment il y a une qualité d'écoute... dans les cas où ça se passe moins bien, certaines fois, ce sont des enfants qui n'ont pas été repérés suffisamment tôt, des enseignants qui n'ont rien dit, qui n'ont pas détecté quelque chose ou qui ne sont pas arrivés à régler un problème tout seul... dans les histoires des écoles, ou les représentations que les enseignants ou les parents se font du psychologue ou d'autres membres du réseau, il y a tout un travail à faire. Quelquefois, il faut faire bouger les mentalités. Les gens ont des représentations tellement rigides... ça se voit davantage dans certaines écoles. Ce que je trouve intéressant dans le projet d'aide du réseau d'aide de la circonscription où je travaille, c'est le fait d'impliquer directement les enseignants dans la recherche d'un outil avec les membres du réseau. L'outil mis au point cette année a été appelé projet personnalisé d'aide et de progrès. C'est une sorte de dossier de suivi pour les enfants en difficulté importante et qui implique l'enseignant de la classe, l'équipe pédagogique, les parents, l'enfant, éventuellement le réseau ou d'autres partenaires. C'est un outil qui est à perfectionner sans doute, mais il faut conserver cette dynamique entre tous, ça me paraît être une piste à maintenir... c'est-à-dire que ce ne soit pas uniquement un inspecteur ni un conseiller pédagogique ni des réseaux qui proposent un outil d'aide mais que les gens s'y mettent ensemble et que ça aboutisse à quelque chose...

Et comment cette chose là, ce travail, a-t-il pu jaillir ?

Déjà en permettant à ces gens-là de se rencontrer sur un thème précis... je ne sais pas comment ça s'est passé au début, qui a eu l'initiative... on a constaté des difficultés de comportement etc., les gens se sont exprimés, et on a dit : "il faut créer le cadre pour que la parole existe et que la réflexion se poursuive"...

Vous avez parlé tout à l'heure, à propos d'équipe qui fonctionne bien, de professionnalité durant les temps de réunion. Pouvez-vous préciser ?

Ça, c'est un signe qui ne trompe pas. Quand les enseignants sont capables, dans les conseils de cycle par exemple, d'établir un ordre du jour, de s'y tenir... Mais ça s'apprend ça, ça devrait s'apprendre... Vous comprenez, les réunions ne sont plus réduites à une contrainte institutionnelle ennuyeuse et improductive à laquelle il faut se soumettre. Elles peuvent devenir intéressantes quand il se dit des choses, quand il y a discussion, débat, décisions, quand les gens en retirent un sentiment d'utilité et de responsabilité. C'est usant les réunions où tout va dans tous les sens, où on papote, où la convivialité l'emporte sur la productivité. On n'attend rien en buvant le café... et en tuant le temps avec des propos aussitôt oubliés... ce qui ne veut pas dire que je n'apprécie pas la convivialité, bien au contraire, mais elle ne peut à elle seule être un critère d'efficacité.

D'après votre expérience, quel est le rôle de l'IEP dans le réseau ?

Ma façon de voir les choses, c'est un peu dans l'idéal aussi. Ça rejoint ce que j'ai dit en premier concernant les enfants en difficulté, c'est une équipe de professionnels, donc il me semble que la mission de l'inspecteur c'est de leur faire confiance au départ. Sa deuxième mission, c'est de trouver avec le réseau un outil qui permette d'évaluer... c'est là que les choses se compliquent... qu'est-ce que c'est qu'évaluer l'efficacité le réseau ? Soit on a des outils traditionnels de mesure, soit on invente un autre type d'évaluation mais je ne sais pas trop. Par exemple à travers ce projet personnalisé d'aide et de réussite, effectivement sur le long terme, si on pouvait suivre des parcours d'enfants en difficulté détectés en moyenne section par exemple, qui ont eu des contrats etc... il me semble que ça se serait un moyen d'évaluation peut-être pertinent. En même temps, je pense qu'il faudrait que les équipes d'enseignants disent : « nous, on a fait ça avec ces enfants-là, ça a marché », donc écrivent ce qui a marché... le moyen de l'évaluation ça devrait permettre de continuer les actions qui marchent bien. Je crois beaucoup à la pertinence de l'écrit pour ça. Si le réseau et les équipes enseignantes ont constaté des progrès, des comportements qui ont changé et s'ils disent comment ça s'est passé et que l'écrit reste, je pense que ça c'est un outil d'évaluation réel...

Quels sont les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E?

Britt Mari Barth L'apprentissage de l'abstraction, Bruner Savoir dire, savoir faire... et de Bruner aussi Comment l'enfant apprend à parler ?

Maintenant je vais vous poser la même question pour la formation G...

Là, je n'ai pas trop d'idées, je ne sais pas... si on va vers les psychanalystes... je n'ai jamais vu comment ça se passe les formations de type G. En ce moment, vu que j'ai relu Dolto, je trouve qu'elle reste très d'actualité. Elle a été mal comprise pendant un certain temps mais... j'aime bien ce qu'elle dit quand elle dit qu'il ne faut surtout pas l'écouter et que chacun doit réinventer son propre démarche. Il n'y a pas de gourou, il n'y a pas de vérité.

Je vais vous demander encore cinq mots pour la réussite à l'école...

Je dirais bien confiance, mais il faudrait expliquer... je crois en ce que si dans une classe il n'y a pas un vrai climat de confiance c'est-à-dire que les uns vont apporter aux autres mutuellement etc. c'est difficile d'avancer. Donc je mettrais la confiance tout au début. La confiance ça sous-entend qu'on a reconnu les qualités de l'autre, je mettrais la

reconnaissance ensuite... projet, exigence, différence. Différence, dans le sens d'accepter que des élèves s'y prennent complètement différemment pour aboutir à des résultats identiques.

Pouvez-vous développer davantage confiance ?

Oui, parce que de la position d'un enseignant ou d'un maître de réseau ou d'un conseiller pédagogique, si d'emblée on ne fait pas confiance aux capacités des autres avec lesquels on va travailler, on ne peut pas se lancer dans un vrai projet qui permettra la réussite. Pour moi un vrai projet, c'est oser se lancer sans savoir, sans connaître à l'avance comment tout cela va se passer. Pour se lancer comme ça, il faut forcément avoir confiance, c'est un peu comme sur un navire, c'est bateau mais... c'est quand même ça. Je l'ai souvent éprouvé dans tous les projets que j'ai conduit. Ça c'est souvent passé comme ça, au début on avait peur parce que qu'on ne savait pas bien où on allait mettre les pieds. Finalement ça s'est bien passé parce qu'on s'est fait confiance. Donc pour l'apprentissage, je le vois aussi comme ça.

Vous avez parlé aussi de projet...

Oui, parce qu'il n'y a pas de vie sans projet. Ce n'est pas original. L'apprentissage étant difficile en lui-même, s'il n'y a pas un projet moteur, les enfants risquent de s'ennuyer.

Vous avez dit aussi exigence...

Oui, l'exigence est inhérente à tout ça parce que si on ne maintient pas le cadre d'une manière très rigoureuse, on reste dans l'à peu près, en deçà de ses possibilités. On n'est pas dans la fantaisie...

Et différence ?

Ça rejoint ce que je disais tout à l'heure sur les intelligences multiples, heureusement que toutes les personnes sont différentes, c'est aussi ce qui va motiver les apprentissages. Si l'apprentissage part d'un désir de connaître, on va bien faire quelque chose de différent, de nouveau, d'inconnu. Donc il y a à la fois le contenu de l'apprentissage qui est différent mais aussi le fait que ceux qui apprennent sont différents.

En quoi votre fonction de conseiller pédagogique est-elle importante pour vous ?

On va retrouver transversalement les réponses que je vous ai faites, peut-être que le conseiller pédagogique est celui qui permet aux gens de dire : « voilà, nous, on fait comme ci, comme ça... voici nos pratiques ». Déjà la capacité d'écoute en elle-même est déjà une action première. La faculté de pouvoir rebondir sur ce qu'on entend, c'est-à-dire de dire : « oui, c'est intéressant ce que vous faites, ça veut peut-être dire ça ou ça, leur renvoyer quelque chose de positif, ça c'est un travail qui m'intéresse beaucoup, que j'essaie de faire. Et aussi, dans la pratique, je crois pertinemment que les gens possèdent les solutions en eux-mêmes et en équipe donc, je ne vois pas pourquoi je mettrais à leur faire des théories : « faites comme ci, faites comme ça »... A la limite, même le terme de conseiller pédagogique, de conseiller ou de conseil me gêne quelquefois parce que je pense que je n'ai de conseil à donner à personne.

Et quel mot préféreriez-vous pour désigner votre fonction ?

A une époque, j'avais pensé médiateur quand on m'avait interrogé là-dessus mais je pense que c'est tellement un mot qu'on retrouve à toutes les sauces qu'il en devient dangereux. Si c'est celui qui permet aux enseignants de se reconnaître comme ayant des compétences déjà là, fortes, et qui leur permet de se lancer dans des projets, je pense que ce n'est pas mal mais c'est un peu long comme titre... (rires)... ce n'est peut-être pas mal conseiller pédagogique...

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à ajouter ?

Ce que j'ai dit depuis très longtemps, c'est que je souhaiterais que l'école soit paternelle et non pas maternelle, dans le sens où s'il y a une coupure à faire avec la mère, autant qu'elle soit faite par ceux qui coupent le cordon. Je dis ça parce qu'il y a encore des réflexions d'institutrices qui aiment bien couvrir leurs enfants. Quand c'est une institutrice de CM2 qui me dit : « ils sont petits, je ne vais pas me lancer dans un projet comme ça etc. », ça me fait un peu mal pour eux... mais, j'espère que ce n'est qu'une petite frange du corps enseignant... c'est comme ça.

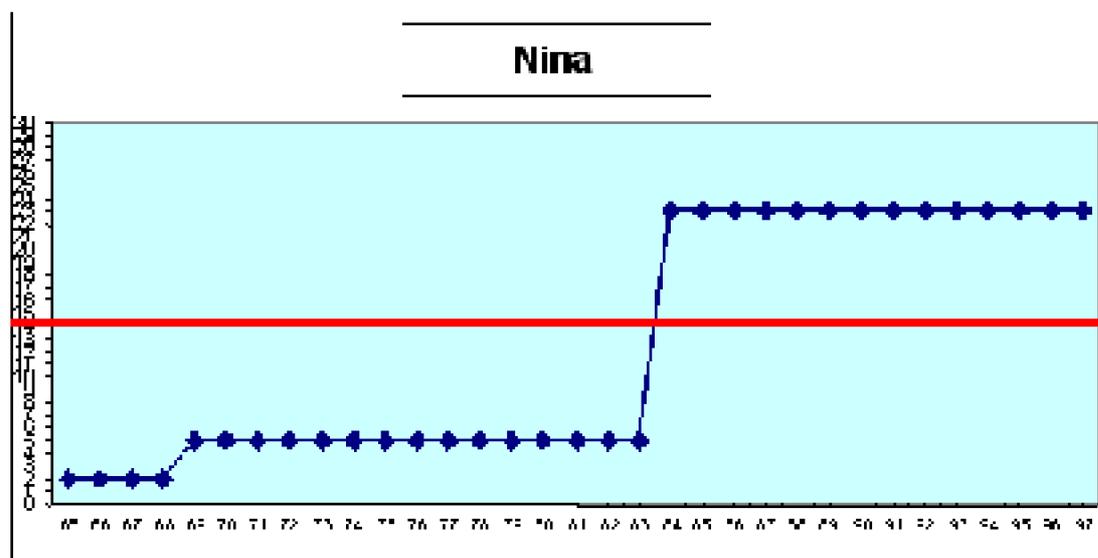
(...) On a suivi des élèves en grande section CP, quand on a pu et puis on raconte leur histoire dans un livre à travers différents regard, membres du réseau, instituteurs, orthophonistes... ce livre raconte le parcours d'un enfant en très grande difficulté, qui a beaucoup de capacités inventives et un enfant un peu moyen... avec des outils d'observation qu'on développe depuis dix ans avec des instituteurs. On invente des pratiques sur le terrain de manière à observer au plus près ce que les enfants laissent émerger par rapport à l'écrit. On avait fait un premier ouvrage déjà. Là c'est une ré-actualisation, à partir de regards croisés sur des parcours d'enfants qui s'expriment eux-mêmes. Dans cet ouvrage, je décrypte les dessins d'enfants par rapport à l'écrit, des liens dessins /écrits et puis j'ai fait un chapitre spécial selon le point de vue du conseiller pédagogique. (...)

Entretien E34 Nina

Age : 54 ans

Profession : Conseillère pédagogique

Diplômes : CAEEA (75), Licence Sciences de l'Education (97)



Nina : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : bureau à l'inspection départementale

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

Difficultés scolaires, économiques, adaptation, affectivité... obstacles.

Pouvez-vous expliquer davantage ce que recouvrent les mots que vous venez d'énoncer ? Difficultés scolaires...

Etant dans le système scolaire, c'est ce qui nous apparaît en premier. C'est à partir du moment où on a constaté des difficultés scolaires qu'on se demande d'où elles viennent. L'origine peut être dans le domaine affectif, dans le domaine économique ou dans ce que j'ai dû signaler. Pour moi, dans la vie c'est normal de rencontrer des obstacles et la difficulté vient du fait que l'obstacle n'est pas surmonté.

Vous avez parlé aussi d'adaptation, pouvez-vous préciser ?

Ça rejoint le mot obstacle dans la mesure où l'enfant ne s'adapte pas pour pouvoir surmonter les obstacles rencontrés... ou alors il s'adapte non à l'école mais à son univers familial et social. Il y a des enfants qui pour se protéger et protéger leur clan s'enferment dans des attitudes de non pactisation avec l'école qui masquent aussi de douloureux sentiments d'infériorité, de non conformité, des sentiments de honte. Le nombre d'enfants qui ont honte du regard des autres sur leur famille et sur eux-mêmes devient un problème sociologique nouveau dans nos classes, que l'école ne sait pas très bien prendre en compte.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer, d'en choisir un seul, et puis de raconter ce qui se passait et pour lui et autour de lui ?

Oui, je pense à un enfant qui est un enfant de ma famille. À l'école, il avait toujours l'air d'être absent. Il ne se sentait pas apparemment concerné. J'ai eu l'occasion de le

garder, il était très intéressé par des tas de choses mais pas par le scolaire. Tout ce que je peux dire, au niveau de mes constats, c'est que sa maman avait eu elle-même des difficultés scolaires et qu'elle investissait énormément dans la réussite de son fils. Elle ne voulait pas qu'il reproduise ses difficultés à elle. Je ne veux pas faire une interprétation, mais disons que finalement on avait l'impression que c'était un engrenage, il était surchargé affectivement de l'inquiétude de sa maman. Je dirais que ça s'est soldé d'une certaine manière. Le père n'était pas souvent présent et l'enfant était très en attente de l'intérêt de son père puisqu'il était toute la semaine avec sa mère. Il avait une sœur. Apparemment le papa ne répondait pas non plus à l'attente de cet enfant et il sentait plutôt la pression de sa mère... alors qu'il était en attente de son père. Au niveau familial, c'était très difficile, très douloureux à gérer. La meilleure solution qui a été trouvée, c'est que cet enfant finalement a été placé dans un établissement, je crois que c'était au niveau de la cinquième, il y a dû passer un BEP et ou un CAP de lunetterie et il a trouvé du travail. Il a fait sa vie d'une façon tout à fait intégrée d'un point de vue socio-économique. Il a pris ses distances par rapport à sa famille, il est parti à l'étranger. Voilà un garçon qui avait un gros contentieux avec le milieu scolaire au niveau des études générales, il a trouvé une branche où il a pu faire une formation professionnelle suffisamment qualifiante pour qu'il ait du travail (...) voilà un gamin qui s'en est bien sorti parce qu'il a été pris en main. Les parents étaient désespérés, ils ne savaient plus comment faire, il y avait un affrontement permanent entre la mère et le fils... finalement ça s'est bien décanté. (...) Je connaissais les résultats scolaires de cet enfant et l'inquiétude de la mère, surtout son inquiétude, son angoisse. Lui, il était comme une huître dès qu'on commençait à aborder la question, il se fermait. Pour moi c'était d'autant plus sensible que quand sa mère était toute petite, c'est exactement l'attitude qu'elle avait. Je retrouvais dans le fils l'attitude de fermeture qu'avait la maman avec toute cette espèce d'imbroglio d'affectivité, de désir de réussite... dès qu'on a senti qu'il y avait un problème d'adaptation au milieu scolaire, les parents s'en sont occupés, même si le papa n'était pas souvent là. Il y a eu beaucoup d'hésitations, beaucoup d'errance... la maman était allée voir un psychologue scolaire. Comme elle était particulièrement inquiète, le psychologue lui a dit ou elle a compris d'une façon plus ou moins brutale que si son gosse avait des difficultés c'était de sa faute à elle. Ça n'a pas arrangé les choses. Finalement, elle a trouvé quand même les personnes qui ont réussi à l'aiguiller sur cette structure d'enfants en difficulté. C'était un internat. Le fait qu'il ne rentre pas chez lui, ça a été un point très positif. Quand il rentrait, tout le monde était content de se voir. Et la maman pendant le week-end était capable de ne pas se focaliser sur les résultats scolaires. Et avec la puberté, ça s'est arrangé. Je crois que c'est le type même d'un enfant intelligent - aujourd'hui il y a 24, 25 ans, on a du recul - mais il n'était jamais en phase avec sa mère et jamais en phase avec le milieu scolaire. Cependant, il a réussi à mener au bout une scolarité, une formation professionnelle jusqu'à s'insérer dans la société et à vivre de façon satisfaisante.

Je vais vous demander maintenant de proposer cinq mots ou expressions quand j'évoque le sigle RASED...

Ce qui me vient, c'est **ras-le-bol**... c'est **raser** comme araser... ce serait **réseau** bien sûr... ça n'a rien à voir avec l'éducation nationale, c'est le **gazon ras**, je m'aperçois que c'est plutôt négatif comme évocation, c'est l'idée de quelque chose de trop court, de mal

taillé alors que je suis persuadée que le RASED fait des choses intéressantes... encore une évocation, **rasoir**.

Pouvez-vous expliquer ras-le-bol ?

Oui, c'est une association d'idée entre les enfants qui sont pris en charge et le RASED, c'est des enfants qui d'une façon ou d'une autre ont ras-le-bol de quelque chose.

Vous avez dit aussi raser, réseau...

Réseau, c'est un certain nombre d'éléments, de personnes qui se rencontrent et d'actions qui se conjuguent, autour d'un enfant. Et puis raser, peut-être faire table rase, évacuer tout ce qui ne va pas... essayer de recommencer quelque chose à partir d'une place nette. Rasoir, c'est couper, éradiquer, enlever...

Maintenant je vais vous demander la même chose, cinq mots, pour maître E...

J'ai toujours beaucoup de difficultés avec les différentes lettres du réseau. Maître E, ce sont ceux qui sont dans les classes de CLIS ?

Non, ce sont d'autres options A, B, C, D, DI... les maîtres E sont chargés d'aide à dominante pédagogique, soit en regroupements d'adaptation soit en classes d'adaptation qui existent encore.

Maître E, effectivement on a encore quelques classes d'adaptation qui fonctionnent de façon ouverte. Ce qu'on trouve positif, c'est quand les maîtres sont dans la classe avec les enfants parce qu'on estime que ces enfants s'ils sont déjà en difficulté le temps où on les enlève de la classe, même s'ils ont un traitement approprié, on n'est **pas sûr** que ce traitement approprié soit plus **positif** que ce qu'ils manquent pendant la classe. Et puis, il me semble que le regard d'une deuxième personne dans la classe, c'est à la fois stimulant et éclairant pour l'enseignant qui est là au jour le jour et que c'est bon pour les enfants d'avoir des **regards différents**, ça fait une charge affective un peu moins importante.

Que dois-je garder dans tout ça ? résultat incertain, regards différents ?

Plutôt **résultats incertains hors de la classe, regards différents, soutien en situation**... nécessité d'être dans la classe pour ne pas soustraire l'enfant à tout ce qui se passe dans la classe, de façon à ce qu'il ne sente pas un manque, la nourriture qu'on lui apporte en dehors ne va pas forcément compenser le manque qu'il va ressentir d'avoir été privé d'une partie de la classe.

Puis-je garder danger de sortir ?

Oui, je pense que c'est un **danger de sortir**...

Une dernière chose encore pour le maître E ?

Peut-être une **patience** supplémentaire, du fait que l'enfant, il ne l'a pas toute la journée. Quand on n'a pas six heures par jour un enfant en difficulté, on est capable de renouveler son regard toutes les fois qu'on l'aborde. Alors que l'enseignant qui l'a tout le temps, il y a parfois une tendance à l'overdose.

Quels sont les différences entre la fonction du maître E et la fonction du maître généraliste dans sa classe ? Parce qu'ils sont tous les deux chargés de pédagogie...

Tout à fait. Ce qui me semble primordial, c'est la liaison entre les deux, le fait de travailler ensemble, en commun, d'accorder ses violons vis-à-vis de l'enfant. Accorder ses violons, ça ne veut pas dire avoir la même attitude mais on peut au contraire dissocier les attitudes, l'un peut prendre un rôle et l'autre un rôle différent pour voir d'abord quel est celui qui convient le mieux et s'adapter.

Avez-vous eu l'occasion de préparer des maîtres E à leur diplôme ou d'en rencontrer sur le terrain ?

Je n'en ai jamais préparé au diplôme mais j'en ai parfois rencontré sur le terrain. Je trouvais que justement le maître E quand il s'attache à un enfant, il arrive à détecter immédiatement le petit grain de sable qui achoppe avant que l'enfant soit passé de l'obstacle à l'échec. Il peut suivre la progression de l'enfant et détecter ce qui est parfois imperceptible pour le maître de la classe. C'est vrai, en regroupement d'adaptation, il y a plusieurs enfants en difficulté, mais il y a possibilité à certains moments de se focaliser plus sur l'un ou sur l'autre. Le fait qu'il y ait une coresponsabilité, deux enseignants sur un enfant, ça dédramatise peut-être aussi l'investissement du maître titulaire de la classe sur chaque enfant. Je n'ai pas suffisamment l'occasion de voir fonctionner les maîtres E pour avoir des souvenirs très nombreux, d'autant plus que moi je vois surtout des débutants qui n'ont pas souvent les maîtres E dans la classe.

Maintenant si je vous dis maître G quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Il faut que vous me disiez ce que font les maîtres G actuellement.

Ils sont chargés d'aide à dominante rééducative.

Ce sont ceux qu'on appelait les rééducateurs ?

Oui.

Eux, ils prennent les enfants en petit groupe, pour ceux que j'ai connus et que je connais, ils font de la rééducation plutôt pédagogique. J'en ai vu fonctionner plus en maternelle qu'en élémentaire. Peut-être que le danger, me semble-t-il, c'est un peu le même que celui du soutien scolaire, hors temps scolaire c'est-à-dire que quand un enfant ne comprend pas, ce n'est pas en lui ré- expliquant et en lui ré- expliquant la même chose qu'on va l'aider, mais en faisant des activités qui sont liées à sa difficulté, mais pas forcément très scolaires. Je crois que le maître G doit trouver des formules qui ne soient pas trop scolaires pour faire aborder les problèmes scolaires d'une autre façon.

Que dois-je garder comme mots ou expressions ?

Alors, **maternelle** ou cycle 1 /cycle 2, pas de "réchauffé" des activités scolaires c'est-à-dire **détour**, je ne veux pas mettre ludique dans la mesure où ça recouvre tout et rien. Par contre, je reste persuadée que c'est en prenant des activités qui plaisent à l'enfant qu'on peut les rattacher à des apprentissages. L'utilisation de son intérêt pour le jeu... c'est comme ça qu'on peut l'amener progressivement à affronter l'inconnu et à y trouver de la satisfaction. Je retiendrais **déclencher l'envie d'apprendre...** et **rattacher aux apprentissages.**

Une dernière chose ?

Je mettrais **importance des pairs** parce que le petit groupe qu'il prend, les échanges dans le petit groupe peuvent être très importants.

Pouvez-vous me parler de la différence que vous percevez entre maître E et maître G?

J'avoue que les différences, à part leur mode de fonctionnement dans la classe ou en petit groupe, personnellement je ne les connais pas suffisamment pour avoir la subtilité des deux.

Avez-vous le souvenir d'un élève qui était pris en charge et pouvez-vous raconter la façon dont ça se passait pour lui ?

Mes souvenirs ne sont pas assez précis pour que je puisse répondre de façon honnête. Ça remonte quand j'étais en maternelle et que les rééducateurs intervenaient avec les moyens et surtout les grands. (...)

Parmi les jeunes professeurs des écoles que vous suivez en a-t-il qui sont dans la nécessité de travailler avec le réseau à propos d'un ou deux enfants de leur classe ?

Oui, ça arrive...

Pouvez-vous choisir un enfant en particulier et puis décrire ce qui se passe concrètement entre le professeur, le réseau, les parents etc. ?

A partir du moment où un enfant bénéficie d'une aide de la part d'un rééducateur, c'est déjà que les parents ont pris conscience que leur enfant a des difficultés. Je crois c'est quelque chose de très important parce qu'une des tâches les plus ingrates que l'on a à faire quand on voit un enfant en difficulté, c'est, au-delà de la difficulté elle-même, de préparer les parents à assumer ces difficultés, que ce soit des difficultés légères ou que ce soit des difficultés plus importantes. Le fait de déceler quelque chose et d'aider les parents en à prendre conscience pour qu'ils puissent l'assumer par la suite si ça devient lourd, c'est important. L'enseignant d'une classe ordinaire, parfois se demande s'il a bien le bon pronostic. C'est important d'avoir quelqu'un du réseau pour authentifier son diagnostic sans le minimiser ou le grossir. L'enseignant est réconforté par le fait qu'il y ait quelqu'un du réseau capable de répondre à sa première demande : « Est-ce que j'ai la berlue ? Est-ce que cet enfant est réellement en difficulté ? Est-ce que ça vient de moi ? Est-ce que ça vient de lui ? D'où ça vient ? Quelle est la proportion de difficulté inhérente à notre relation ou propre à chacun de nous ? Etc. ». Les débutants sont sensibles au fait qu'il y ait quelqu'un qui apporte un regard autre que le leur et qui les encourage ou les réconforte.

Avez-vous été témoin des liens de travail ? Avez-vous participé à une rencontre entre le professeur débutant et quelqu'un du réseau ?

Ça a été très épisodique... Ce n'est pas quelque chose que je constate tous les jours parce que quand je viens dans la classe, les rééducateurs ne sont pas forcément présents. Si je viens à l'improviste, ce qui m'arrive assez souvent, je vois assez peu le réseau et si j'ai à revenir, on prend rendez-vous justement à un moment où l'enseignant sera seul dans sa classe.

Les jeunes pourraient vous en parler, même si vous n'y assistez pas...

Les échos que j'en ai, les jeunes sont satisfaits d'avoir une personne ressource. Même en début d'année, il y a des enfants qui leur posent problème. Je leur dis toujours : « si vous avez des interrogations vis-à-vis d'un enfant, il vaut mieux signaler cet enfant », puisqu'il faut le faire très rapidement, avant la Toussaint, quitte à dire après, quand quelqu'un du réseau prendra contact avec vous : « ça s'est stabilisé, on a résolu les problèmes ou bien alors j'aimerais plus d'éclairage ». Il vaut mieux tirer la sonnette d'alarme un peu trop tôt que s'enfermer dans une situation qui dégénère. Je les incite à faire appel, à signaler tout de suite. Dans l'ensemble, les enseignants me disent : « j'avais des difficultés avec un enfant, j'ai vu quelqu'un du réseau et maintenant je sais mieux m'y prendre avec cet enfant... on a jugé qu'il n'y avait peut-être pas besoin d'une aide en continu mais les quelques indications qui m'ont été données ont été efficaces ». Les seules plaintes que j'entends, c'est quand les gens n'arrivent pas à répondre à la demande parce qu'ils ont trop de travail ou qu'ils arrivent pas à répondre suffisamment rapidement. Dans l'ensemble, les gens du réseau sont bien perçus, ils sont attendus.

Savez-vous comment travaillent ensemble les gens des réseaux que vous côtoyez de temps en temps ?

Les gens des réseaux entre eux ?

Oui...

Par exemple à Thiroit, il y a une classe d'adaptation ouverte, à Combres il y a aussi des enfants qui passent une partie de la journée avec un maître de réseau. (...) Mais je ne sais pas quelle est la fréquence des rencontres. Je ne sais pas comment ils sont répartis, pourquoi ils vont avec le maître E plutôt que le maître G. Je n'en sais rien du tout. D'abord on n'a pas toujours des réseaux complets. Il a toujours manqué soit un psychologue scolaire soit un maître E. Donc je ne sais pas de façon précise...

Je vais vous demander encore cinq mots pour la réussite à l'école...

Un enfant qui réussit à l'école, c'est un enfant qui est conscient qu'il apprend, il est conscient de ses apprentissages. C'est important, c'est primordial, il faut toujours que l'enfant se sache ce qu'on attend de lui. Quand il connaît l'objectif, quand il connaît le but, il arrive à trouver le chemin pour l'atteindre.

Je peux garder : « conscience d'apprendre, connaître le but » ?

Oui, **conscience d'apprendre** et **connaître le but** pour trouver les moyens. Quelqu'un qui réussit, c'est quelqu'un aussi qui connaît le **sens de l'effort**. C'est quelqu'un qui a **confiance en lui** en sachant qu'on a des limites et qu'on peut les reculer donc confiance en soi, **connaissance de ses limites** et possibilité de les reculer. (...) Aussi, durée, intensité de la concentration et retour sur une tâche.

On parle d'une réforme prochaine des réseaux, quelle position soutenez-vous par rapport à ça ?

Ça dépend de ce qu'on veut réformer...

C'est suite aux rapports Gossot et Ferrier. Les réseaux ne donnent pas entière satisfaction. Il y a beaucoup de bruits qui courent... réunir les E et les G dans une même spécificité, les inciter à travailler dans la classe etc.

Ne connaissant pas tout des spécificités des maîtres et des maîtres G, je me sens très mal placée pour émettre une opinion. Que l'efficacité des réseaux ne soit pas celle que l'on attend, je pense qu'on n'est jamais efficace autant qu'on le souhaite quel que soit le domaine mais à partir du moment où l'on veut intégrer les enfants qui ont des difficultés, qui ont des handicaps, ça me semble bien difficile de le faire sans avoir une aide extérieure. L'enseignant ne peut pas gérer et à la fois le nombre et la spécificité des difficultés, en tout cas il ne peut pas la gérer de façon satisfaisante pour tous. On sait que les enfants qui ne sont pas en difficulté, eux, ils arriveront toujours... la charge affective de l'échec ou de la réussite des enfants, pour que le maître puisse être efficace dans la durée, il faut que cette charge, il la partage avec quelqu'un d'autre. (...) Le travail en cycle a peut-être permis d'obliger, au sens positif du terme, d'obliger les gens à travailler ensemble et à prendre conscience que l'addition des ressources, c'est plus qu'une addition. On est plus intelligent à plusieurs et le produit final est supérieur à la somme des intelligences me semble-t-il. Le travail en cycle, c'est sûr que c'est une façon d'être meilleur tout seul.

Est-ce que sur votre secteur ça fonctionne bien ?

De plus en plus... (...) les enseignants sont d'abord un peu frileux, parce que se lancer dans une rencontre où les collègues vont pouvoir porter un regard sur ce qui s'est fait dans la classe, c'est toujours un peu traumatisant au départ. Et puis, je crois que ça les fait grandir, ils apprennent à accepter ce regard et à partager avec les autres. Ils sont moins timorés, il me semble... souvent les enseignants pèchent par excès de modestie, ils n'aiment pas donner à voir ce qu'ils font parce qu'ils ont toujours peur de ne pas à être à la hauteur et le fait de travailler en équipe, ça les fait sortir de leur cocon et ça leur prouve qu'ils sont bien mieux qu'ils ne pensent. Dans une école, le travail en cycle oui, tout comme le travail avec le réseau, ça me semble quelque chose de porteur, de ce point de vue là. Je vois l'évolution aussi au niveau des projets d'école. A partir du moment où on a incité pour ne pas dire obligé les gens à avoir des projets ensemble, finalement, on a mis en place, non pas mis en place... mais on les a obligés à prendre conscience et à valoriser leurs ressources propres.

On dit que l'enseignant et le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction des enfants difficultés. Comment percevez-vous cette affirmation sur le terrain, à travers votre travail ?

Je crois qu'en réalité ça rejoint la philosophie qu'on a de la vie. J'ai tendance à dire à mes jeunes enseignants : « il faut que vous ayez l'intime conviction de votre utilité » comme dans les histoires criminelles, il faut avoir l'intime conviction de son utilité et la modestie de se dire : « je peux me tromper ». Mais ce n'est pas parce que je peux tromper qu'il ne faut rien que je fasse. Vis-à-vis de l'enfant, si chaque enseignant arrive, je ne dirais pas six heures sur six parce que ce n'est pas facile, mais arrive à regarder l'enfant comme une personne à part entière et non pas comme un modèle réduit, je crois que ça facilite grandement les choses. J'avais tendance à essayer en maternelle d'accorder à chaque enfant trente secondes à une minute d'écoute dans la journée, mais ce n'est pas une question de quantité mais de qualité... je crois que quand on arrive à établir une relation vraiment d'individu à un individu, une minute dans la journée ça recharge les batteries de chacun et ça gomme un peu l'aspect artificiel de la relation

scolaire dans une classe... C'est comme ça que je le vois, mais c'est applicable en dehors de l'école. Pour moi l'attitude de l'enseignant dans sa classe est avant tout au-delà des connaissances, au-delà des savoirs savants, elle est la façon d'être de l'enseignant... le respect de la personne, ce n'est pas une question d'âge de la personne, c'est une question... on l'a ou on ne l'a pas... Ce n'est pas toujours évident, il y a des moments où on oublie soi-même... on est pris par tout ce qui est émotionnel et ça, l'émotion... on peut avoir toutes les bonnes résolutions, tous les raisonnements logiques pour dire : « il ne faut pas », raisonnements et émotions, c'est parfois contradictoire.

Sur un plan plus concret, quelle est la place des études dirigées ?

Là, on a touché quelque chose d'important parce que justement pendant très longtemps on laissait à l'initiative de l'enseignant, et l'intuition des causes des échecs, et l'intuition de la remédiation. En essayant d'instaurer les études dirigées et d'analyser les procédures de travail des enfants, on s'est aperçu, par exemple si un exercice n'était pas réussi, ce n'est pas parce qu'on ne savait pas le faire mais déjà parce qu'on n'avait pas compris la consigne, parce que les mots ne disent pas, contrairement à ce qu'on pense, tout à fait la même chose pour chacun et qu'on bute parfois sur des compréhensions de départ et non pas sur des incompréhensions de fond. Je connais des enseignants qui ont travaillé sur pourquoi l'exercice est faux, à quel endroit... qu'est-ce qui s'est produit... qui ont travaillé notamment sur les consignes et leur compréhension... je crois qu'au niveau de la méthodologie il y a quelque chose d'important à creuser.

J'ai interrogé jusqu'à présent une vingtaine d'enseignants. Très peu parmi eux connaissent les études dirigées, très peu les pratiquent... j'aimerais savoir s'il existe une formation aux études dirigées pour les jeunes.

Moi, j'ai vu des jeunes qui vraiment recherchaient... je ne sais pas si à l'IUFM ils ont une formation pour ça, je n'en sais rien mais je connais des personnes qui mettent en place une analyse des pratiques des enfants, une sorte d'auto évaluation. Souvent pour construire un travail, ils fabriquent une sorte de grille. Ce qu'ils constatent, c'est que la grille de production d'un travail aide ceux qui sont en difficulté... parce qu'ils reprennent tous les items de la grille et ils regardent si dans ce qu'ils produisent, ils n'oublient rien et vont dans le même sens. Par contre pour les enfants qui ne sont pas en difficulté, il semblerait que la grille arrive seulement en fin de parcours pour l'évaluation c'est-à-dire qu'ils vérifient s'ils ont rempli le contrat. Mais ils n'ont plus besoin de la grille. C'est un peu comme si c'était une rampe. La rampe, elle aide de celui qui a du mal à monter. Celui qui va bien n'en a pas besoin mais elle est toujours là le long de l'escalier... je vois des jeunes qui se sont penchés sur la méthodologie et qui manifestement ont travaillé là-dessus. Je connais aussi des enseignants déjà chevronnés qui le faisaient aussi par des attitudes individuelles différentes selon les enfants. Un enfant, suivant sa façon de réagir devant la réussite ou devant l'échec, ils vont être par exemple beaucoup plus exigeants avec certains, ils ne vont rien laisser passer parce que c'est un enfant qui a besoin d'être un peu plus cadré, qui peut mieux faire comme on dit, et puis un enfant qui aura plus de difficultés, ils vont valoriser la moindre petite réussite en l'amplifiant. C'était déjà un embryon de travail sur la méthodologie et la personne des enfants.

Que pensez-vous du rôle que l'on fait jouer aux aides éducateurs à partir de votre

expérience professionnelle ?

Ceux que je vois fonctionner, j'en ai vu d'assez près puisque les écoles qui en ont fait la demande ont généralement bien réfléchi parce qu'elles savaient qu'elles s'engageaient à un travail supplémentaire. Il ne s'agissait pas de lâcher les aides éducateurs en disant que ce serait des sous emploi qui viendraient donner un coup de main, non. On les a obligés à réfléchir auparavant. Et ils savaient qu'ils s'engageaient. A Thiron, j'ai une aide éducatrice qui est spécialisée dans le domaine scientifique et technique, qui a un travail avec les classes pendant le temps scolaire et qui assure des ateliers en dehors du temps scolaire. Elle vient ici à l'inspection une demi-journée par semaine pour faire le lien entre toutes les activités scientifiques de la circonscription et celles des classes. Ça nous a permis à nous au niveau du travail d'avoir une qualité de réalisation et d'intervention qu'on n'aurait pas pu avoir si on ne les avait pas eus. Je trouve qu'ils ont une place, ils ont tout à fait leur place. Autre expérience dans les classes rurales. Un aide éducateur est partagé entre 4 écoles. Aussi c'est un lien, parce qu'il mène avec les enseignants le même projet sur quatre écoles différentes dans un domaine spécifique. C'est vraiment le lien, c'est lui qui dynamise les projets parce qu'il a un regard à la fois intérieur et extérieur. Les enseignants sont sensibles à ce regard intérieur et extérieur, c'est une stimulation pour les enseignants, c'est un lien... partout je les vois intervenir avec efficacité. Ils cristallisent les possibilités des enseignants qui n'étaient pas exploitées, parce que les enseignants finalement sont capables de faire beaucoup de choses, d'aller au-delà des heures de travail qui sont dues. Ils vont souvent beaucoup plus loin que ce qu'on exige d'eux. D'avoir une aide, de se sentir moins seul à apporter le fardeau de l'obligatoire et de ce qui vient en plus... je crois que ça les stimule et les soutient.

Pourrait-on dire que le réseau a cette même fonction, de cristalliser les énergies, de dynamiser les équipes ?

Pas tout à fait, d'une certaine manière comme les aides éducateurs sont sous leurs ordres, la relation n'est pas tout à fait la même. Ils se sentent, il me semble, plus responsables de ce que font des aides éducateurs alors que la responsabilité avec les maîtres spécialisés est plus partagée, est sur pied d'égalité. Ils ont les aides éducateurs en charge alors qu'avec des personnes du réseau, il y a partage égalitaire des responsabilités. Ceci dit, le fait d'être plusieurs, c'est de toute façon une aide. Pour les gens du réseau, sentir son travail valorisé parce que l'enseignant constate des progrès ou demande un avis c'est aussi important. Le fait d'être reconnu en tant qu'intervenant auprès des enfants, c'est important.

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous quelque chose à rajouter à propos des aides spécialisées à l'école ?

En tant que conseillère pédagogique, j'ai peu affaire aux gens du réseau, certainement pas assez. On sert d'intermédiaire. Quand les enseignants sont désemparés, ils disent : « à qui je peux m'adresser ? ». On les aiguille sur le réseau et le retour qu'on en a, c'est : « le réseau n'est pas suffisamment libre, pas suffisamment disponible ». Aujourd'hui même j'ai eu un appel d'une école pour une famille nombreuse, la maman est toute seule, elle perd un peu les pédales, elle a été hospitalisée pour une dépression. Les enfants ont été placés chez une assistante maternelle et les deux petits perdent complètement pied. Ils sont prostrés et les institutrices ne savent plus à qui

s'adresser pour résoudre ce problème. Elles ont fait appel au psychologue scolaire qui leur a dit qu'il était surchargé de travail, qu'il ne pouvait pas. Elles ont appelé l'assistante sociale de secteur qui est toujours absente ou débordée. Elles restent toutes seules avec leurs problèmes. Elles se demandaient si elles devaient faire un signalement. Elles étaient désemparées... si au niveau des réseaux, il y avait soit des personnes supplémentaires, soit des personnes plus disponibles jusqu'au bout de l'année... ça aiderait les enseignants. (...) les gens du réseau sont bien perçus, trop bien perçus puisqu'on en manque, et qu'ils n'arrivent pas à répondre aux demandes sur le plan administratif, c'est une sécurité, et sur le plan affectif pour reconforter les enseignants qui sont un petit peu dans l'indécision, dans l'attente, dans des problématiques d'intervention auprès des enfants. Quand un enfant va mal, on ne sait jamais s'il faut essayer de minimiser les choses pour qu'elles ne prennent pas de l'ampleur ou bien intervenir, pour résoudre le problème avant qu'il ne devienne envahissant.

J'ai une dernière question facultative... en quoi votre fonction de conseillère pédagogique est-elle importante pour vous ?

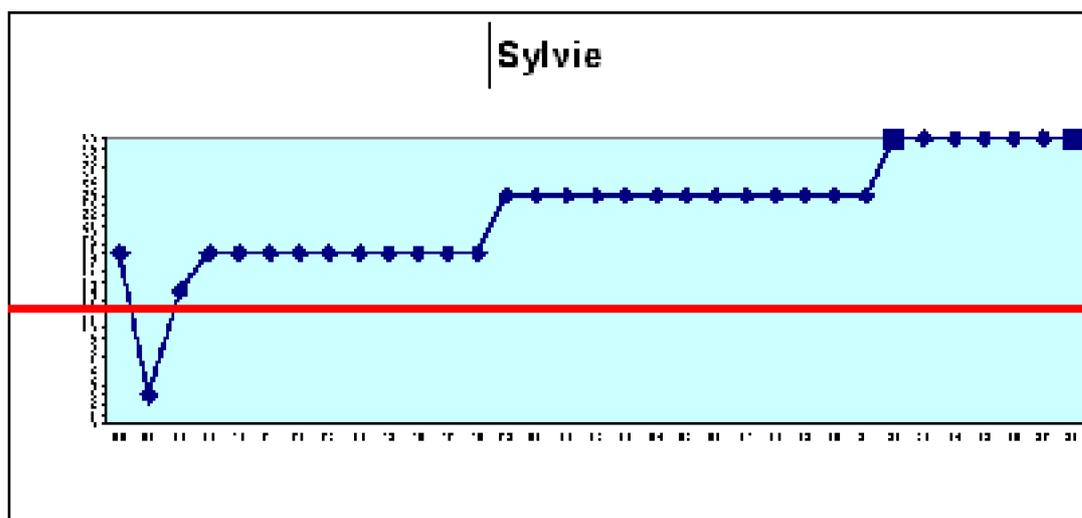
S'il n'y avait pas de conseiller pédagogique, le monde tournerait peut-être aussi bien. Et pourtant je me dis que je travaille à plein temps et que je n'ai pas l'impression de perdre mon temps. Actuellement mon rôle le plus important, celui sur lequel je passe le plus de temps dans l'année, c'est celui de créer des liens entre les enseignants pour qu'ils travaillent ensemble. Au premier trimestre, par contre, le rôle prioritaire dans les textes c'est l'aide aux débutants. Je trouve dans une situation où j'en ai tellement que je ne me fais aucune illusion sur l'aide réelle que j'apporte. Avec 35 débutants, je leur fais chacun une visite. Si tout va bien je n'en fais qu'une. C'est plus un rôle d'encouragement et de réconfort. Là où il y a des gros problèmes, j'y vais plusieurs fois (...). On les aide à faire la part des choses. Et on a du temps pour trouver des réponses à leurs questions, réponses qu'on peut leur soumettre et dans lesquelles ils trouveront celle qui leur convient à eux. Je crois qu'on n'a pas une réponse, mais plusieurs (...). On est souvent surpris que les gens ne se connaissent pas mieux. On est le lien entre la théorie et la pratique, et le lien entre les gens. C'est ce qui me semble important dans la fonction.

Entretien E35 Sidonie

Age : 53 ans

Profession : Conseiller Technique AIS auprès de l'IEN, Secrétaire de CCPE

Diplômes : CAEI option Déficients Intellectuels



Sidonie : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : bureau de l'inspection départementale

Durée : 30 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Cursus scolaire différent, retard scolaire, problématique psychologique, soins, parents en difficulté.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Cursus scolaire différent, ça veut dire qu'un enfant en difficulté peut faire une classe en deux ans par exemple. Retard scolaire, un enfant en difficulté peut être en grande difficulté et auquel cas on met un PEI. Si l'enfant a un retard scolaire supérieur à deux ans, on lui fait un cursus scolaire très adapté, donc un PEI. Un enfant très en difficulté ça peut être aussi en difficulté psychologique, auquel cas là aussi, si la difficulté est très importante et si elle entraîne un retard, on fait un PEI et là, ce n'est plus une difficulté mais un handicap. Quand il y a un PEI, il y a forcément un handicap reconnu par la CDES, seule commission habilitée à poser le terme de handicap à partir d'un certain taux supérieur à 50 %.

Pouvez-vous expliquer la procédure de mise en place d'un PEI ?

Un PEI se met en place à la demande soit de la famille, soit de l'école. La demande m'arrive et à ce moment-là on traite cette demande avec l'aide des psychologues scolaires, on reçoit les familles, quelquefois les personnes qui interviennent au niveau des soins et on voit comment on peut adapter la scolarité de l'enfant avec ses difficultés. A ce moment-là, on fait une pré-convention, c'est-à-dire qu'on fait un essai à l'école et au bout d'un certain temps l'école nous renvoie si c'est possible ou pas et le dossier est traité en CCPE. Alors, il y a l'avis de la famille, l'avis de l'école et l'avis du psychologue scolaire. A partir de là, la CCPE se prononce pour l'élaboration d'un PEI ou pas.

Vous avez aussi parlé de la CDES...

Nous, nous sommes une émanation de la CDES. Au niveau des PEI, la CDES nous

donne la possibilité de faire sans demander son avis. Mais effectivement quand on ne sait pas bien si un enfant est porteur d'un handicap ou pas, on interroge la CDES.

Vous avez dit aussi tout à l'heure soins et parents en difficulté...

Soins parce que souvent pour un enfant en difficulté l'école ne peut pas gérer elle-même le problème. Ça veut dire qu'on demande de l'aide qui peut être de l'orthophonie, de la psychomotricité, un soin psychologique... ces soins peuvent être pris sur le temps scolaire, il y a donc un aménagement du temps scolaire, ça peut être aussi l'hôpital de jour... Et parents en difficulté, parce que souvent quand un enfant est en difficulté scolaire, la famille est elle-même en difficulté. Il faut traiter non seulement l'enfant mais aussi la famille.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Soutien à l'école **d'un enfant** qui a un retard scolaire.

Autre chose ?

Vous me posez une colle parce que pour moi, c'est principalement ça. C'est **aider un enseignant** lorsqu'il a un enfant qui est en retard et puis ça peut être aussi **aider la famille**. Pour moi, le réseau c'est une aide. Quand le réseau ne peut pas suffire, à ce moment-là on passe au-dessus. C'est une **première étape** au niveau d'un enfant à l'école pour éventuellement **passer le relais**.

Est-ce que ça vous convient si je garde comme expressions aider l'enfant, aider l'enseignant, aider les parents, première étape et passer le relais ?

Oui.

Que pouvez-vous dire à propos du travail du réseau d'aide pour un cas d'enfant qui est présenté en CCPE ?

D'abord, je vais vous dire que pour tous les enfants que je suis, qui sont sous PEI, le réseau n'intervient pas. Tout simplement parce que la difficulté est trop importante et que ce n'est pas le réseau qui peut résoudre le problème. Donc, l'enfant ayant à côté de l'orthophonie, de la psychomotricité, des soins psychologiques, ce n'est pas la peine de rajouter encore le réseau. Et le réseau donne la priorité aux enfants qui, eux, peuvent en bénéficier.

Je pensais à d'autres cas d'enfants, ceux qui relèvent d'une orientation à un moment de leur scolarité mais qui antérieurement ont pu bénéficier d'une aide du réseau... Pour eux, quelle a été la nature du travail effectué par le réseau dont vous avez eu connaissance ?

...

Peut-être n'en avez-vous aucun retour ?

Si, au début de la difficulté, souvent les enseignants font appel au réseau. Le réseau intervient en soutien, pas en soutien pédagogique dans les enfants que je connais en soutien plutôt rééducatif, avec le maître G. Mais je ne sais pas quoi dire...

Quelle est la nature des comptes rendus qui en sont faits par exemple ? Est-ce que quelqu'un se déplace pour en parler ? etc...

Ce que j'en sais, c'est que quand le dossier passe en CCPE, c'est très, très succinct. On dit seulement intervention du maître E ou du maître G c'est tout. Il n'y a pas de détail. Les détails ont été portés à la connaissance de l'école et des familles mais au sein de l'école. Moi, je n'ai pas de retour, je n'ai pas de compte rendu, je n'ai rien. Quelquefois, lorsque le dossier est traité, le maître E ou le maître G sont invités à la CCPE et disent oralement, c'est-à-dire qu'il n'y a jamais de papier de réseau dans les dossiers. Je suppose que les psychologues sont porteurs de renseignements mais ils sont à l'intérieur des dossiers personnels et la CCPE n'en a pas connaissance.

Est-ce que ce fonctionnement est intéressant ?

Oui, je pense que c'est intéressant parce que justement vous avez une action qui ne met pas le doigt dans un engrenage de handicap... parce que moi, quand le dossier est ouvert, c'est souvent pour dire handicap. Et l'intervention du réseau, ce n'est pas ça, ce n'est pas de traiter le handicap, c'est de traiter un retard scolaire qu'on peut combler. Je ne dois pas en avoir connaissance, c'est aussi bien. Ça prouve que s'il y a eu intervention du réseau et que le dossier passe en CCPE, c'est que votre action n'a pas été adéquate, que vos moyens n'ont pas répondu à la difficulté, ça passe au-dessus.

Avez-vous de votre place une visibilité du travail d'équipe du réseau, par l'intermédiaire du psychologue par exemple ?

Oui, moi je le sais parce que j'ai des rencontres avec les psychologues, mais mon travail n'a pas besoin de le savoir, ça... c'est-à-dire c'est parce que je fonctionne comme ça qu'à propos d'un enfant, on va me dire : "aujourd'hui, il y a eu une rencontre à propos de cet enfant et c'est tout". C'est seulement pour notre bon fonctionnement à tous, il faut que je sache que cet enfant-là a été suivi, les enseignants ont été mis au courant, ça me suffit. Je suis en dehors du réseau et on veut être comme ça. C'est notre désir. Les informations sont très personnelles et ne sont pas communiquées.

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Aide à **l'apprentissage de la lecture, remise sur les rails** pour une scolarité après un CP, et puis **évaluation** du niveau de l'enfant après l'intervention. Pour moi, on prend l'enfant lorsque l'enfant est signalé au réseau, donc c'est **fin de grande section, début CP**, on le prend, on sait qu'il y a un retard et qu'on sait qu'on n'arrivera pas tout seul à lui apprendre à lire, donc on demande une aide supplémentaire, c'est une aide pour l'enfant parce qu'on le prend en séance mais c'est aussi une aide au niveau de l'enseignant, lui apporter des outils que lui n'a pas forcément. Le maître E, par rapport à la difficulté de l'enfant, va pouvoir **donner l'outil** nécessaire à **l'enseignant** pour pouvoir avancer. C'est comme je le vois, ce n'est peut-être pas forcément ça.

Pourriez-vous faire la même chose pour le maître G ? en cinq mots...

Aide corporelle pour un enfant qui a un retard moteur, aide au niveau de la motricité, aussi bien de la **motricité globale** que de la **motricité fine**... aide lorsqu'un enfant a des difficultés **d'espace-temps** et aussi je crois lui faire découvrir des possibilités de jeux, **jeux en relation duelle** mais aussi **jeux collectifs**. Je sais qu'on a une collègue qui participe bien aux séances d'éducation motrice à la maternelle pour aider et pour montrer à certains enfants tout ce qui est possible de faire parce que la relation passe mieux que

quand l'enseignant est tout seul face au groupe. Donc ça aide un enfant qui a des appréhensions face à la motricité.

Quelles sont les différences que vous percevez entre maître E et maître G ?

Pour moi, ce n'est pas du tout la même chose. Le maître E est là pour apporter une aide pédagogique au niveau des apprentissages alors que le maître G, c'est plus corporel, plus moteur.

Et en comparant le maître E et l'enseignant dans sa classe, quelles sont les différences entre les deux ?

D'abord avec le maître E les enfants sont pris en petit groupe ou en relation duelle, donc je pense que pour un enfant en difficulté en lecture, je pense que ça passera beaucoup mieux, et puis, je pense que les maîtres spécialisés ont des outils et que les enseignants n'ont pas. Ou s'ils les ont, ils ne peuvent pas forcément les mettre à exécution à propos d'un seul enfant. Pour moi, vous avez des outils qui vont pouvoir pallier les difficultés de l'enfant en relation duelle ou en petit groupe, ce que les enseignants ne peuvent pas faire. Votre matériel, les enseignants ne l'ont pas.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Bien-être de l'enfant et de sa famille, satisfaction, réussite dans le futur, ce qui n'est pas forcément exact mais c'est ce qu'on pourrait penser. Quatre c'est déjà pas mal...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

C'est une structure qui me semble-t-il, n'est pas prise en compte par les hautes sphères, preuve en est que lorsqu'il manque des remplaçants, on demande au maître E d'effectuer les remplacements et j'estime que ce n'est pas du tout leur travail. S'ils veulent être remplaçants, ils le demandent.

C'est déjà arrivé dans la circonscription ?

Oui, la personne n'était pas titulaire maître E donc elle y est allée. Je pense que c'est un premier signe, ça ne s'était encore jamais fait avant cette année. Je n'ai pas l'impression que ce soit dans la politique actuelle de l'Education Nationale de vous prendre au sérieux peut-être parce que l'évaluation de votre travail n'a pas été suffisamment bien faite. Ce que vous faites, c'est connu au sein d'une circonscription mais ce n'est pas forcément reconnu en haut. Et puis vous êtes trop peu nombreux par rapport à la cohorte des enseignants.

Vous avez peut-être entendu parlé d'une réforme prochaine des réseaux...

Oui...

Pouvez-vous donner votre avis sur la question ?

Je suis trop amère, je ne veux pas donner d'avis. Trop amère parce qu'on parle souvent de réforme. Je veux qu'on mette le premier pas dans la réforme pour pouvoir en parler. Tant que c'est quelque chose dont on parle, je n'y crois pas.

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Je trouve que vous n'êtes pas assez nombreux, qu'on a l'impression qu'au jour

d'aujourd'hui les enfants ont de plus en plus de difficultés à bien appréhender la lecture, le français et je pense que c'est lié à des causes économiques, que les familles pour des raisons x, soit n'ont plus beaucoup de temps à consacrer à leurs enfants ou s'ils ont du temps ne savent pas le consacrer à bon escient. De ce fait la lecture pour les enfants ça ne devient pas forcément le but de la famille et entrer dans la lecture et dans une bonne compréhension du français aussi. De ce fait, en CP, on a de plus en plus de petits qui traînent les pieds. Si vous étiez un peu plus nombreux, on pourrait mieux pallier ces difficultés-là parce que moi, j'y crois à votre travail, j'y crois très, très fort. Mais nombre d'écoles crient au secours, on a besoin des rééducateurs et vous ne pouvez pas être partout... C'est très difficile de répondre à une école : "faites la demande auprès de l'inspection", on sait très bien que même si la demande est faite, vous ne pouvez pas y aller. Donc votre travail est très injustement fait parce que ce sont certaines écoles qui sont favorisées parce que vous y allez et que c'est normal mais d'autres écoles sont très rarement visitées, elles sont laissées de côté et ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de difficultés... ça fait partie de mon amertume...

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de formatrice a-t-elle été importante pour vous ?

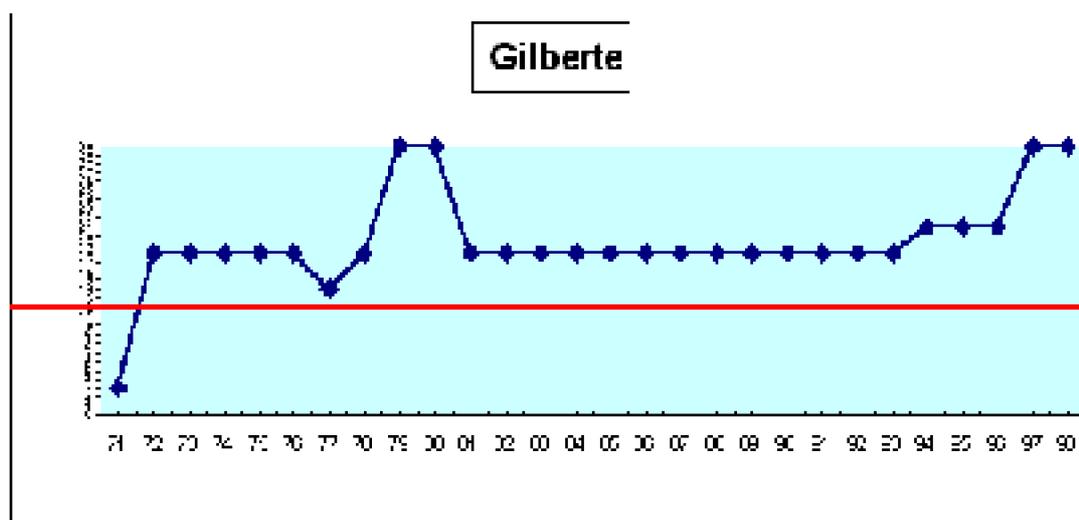
Ça m'ennuie de répondre à cette question parce que ça voudrait dire que je suis indispensable. Et je ne veux pas que les gens croient que je le suis. Si tout le monde se prenait par la main, c'est-à-dire les directeurs d'école et les enseignants, ma fonction ne pourrait être qu'un travail de secrétariat et à ce moment-là, ce n'est pas très important. Je suis amenée à suivre tous les PEI et je trouve que c'est très important que j'y sois parce que j'ai un regard extérieur à l'école mais que si tout le monde se prenait en charge, ce ne serait pas utile que j'y sois. On ne peut pas non plus demander aux enseignants et aux directeurs d'école, en plus du travail qu'ils ont et qui est très lourd, très important de prendre ce travail en plus. Mais normalement ça devrait se gérer au sein de l'école. Le fait que je sois au niveau des PEI me permet de porter un regard extérieur, de faire le candide quelquefois et dédouaner les enseignants et les directeurs d'école face à des conflits qui existent forcément entre les parents et l'école. Donc, je prends moi le conflit à mon compte, j'essaie de le gérer de façon que l'école puisse repartir sur un pied beaucoup plus serein avec les familles. Mon travail, ce n'est pas que ça, mais c'est dommage que ce soit comme ça.

Entretien E36 Gilberte

Age : 46 ans

Profession : Conseiller technique AIS auprès de l'IEN, secrétaire de CCPE

Diplômes : CAEI option Déficients Intellectuels



Gilberte : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : bureau de la secrétaire (dans un collège)

Durée : 40 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfant en difficulté ?

Orientation, soutien, projet, dossier... solution.

Pouvez-vous préciser les termes que vous avez choisis ?

Orientation, c'est trouver la structure adaptée quand l'élève ne peut plus rester dans le circuit ordinaire. Soutien, c'est arriver à diminuer la difficulté ou à trouver une solution, c'est un soutien pédagogique. Projet, c'est un projet d'intégration face à la difficulté, accepter la différence et faire en sorte que l'enfant puisse progresser à sa mesure. Ça peut être le projet de l'enseignant pour tel élève en particulier, comme les PPAP de la circulaire d'octobre 98, ça peut être aussi les PEI de la circulaire de 82 pour les élèves présentant un handicap. Le projet, c'est élémentaire, il se trouve concrètement dans un dossier de travail. Dossier, c'est important de rassembler les pièces utiles, c'est mon travail mais c'est aussi celui des directeurs qui gardent les traces de ce qui a été fait pour ceux qui décrochent. Les dossiers du psychologue ou du RASED aussi, qui font tout un travail en amont, avec la famille surtout. Parce qu'une observation ou une décision non consignée est une observation perdue, et tout est à refaire ou à réinventer. Solution, c'est quand il y a de la place... donc la solution ce n'est pas forcément évident.

Pouvez-vous présenter le cas d'un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle ?

Une qui me semble parlante, une qui m'avait frappée, en classe de perfectionnement, c'était une petite trisomique... finalement on a fait des projets d'intégration bien avant l'heure avec le psychologue scolaire, c'était en 1982. C'était assez parlant de travailler avec cette enfant qui avait apparemment toutes les capacités pour apprendre à lire etc.. On s'est vite trouvé bloqué lorsqu'on est arrivé à tout ce qui était sons etc. mais ça a été une intégration avant l'heure. J'étais seule et j'ai eu du mal avec cette classe de perfectionnement, j'ai eu du mal à la faire accepter. Tout le monde a connu ça, le

préfabriqué au fond de la cour... après c'est la relation entre adultes qui fait accepter les enfants de la classe de perfectionnement... si ce n'est pas au fond de la cour, c'est au fond du couloir... (rires)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Pas RASED, réseau d'aide, je préfère... je vais revenir à **soutien, solution, aide** et puis peut-être **travail en équipe... orientation éventuelle** vers des soins extérieurs.

Pouvez-vous préciser ?

Je vais essayer... soutien, c'est trouver d'où vient la difficulté et essayer de faire progresser l'enfant. Le soutien c'est uniquement en direction de l'enfant. Solution, c'est chercher l'apport d'outils, permettre ou favoriser les progrès de l'enfant. Et aide, il y en a trois, en direction de l'enseignant, de l'enfant et des parents. Il y a aussi travail d'équipe et ça reprend complètement ce que j'ai dit. On ne peut pas travailler séparément, chacun dans son coin, pour un même enfant. Forcément, il faut une collaboration en associant les parents dans la mesure du possible.

Et orientation vers des soins extérieurs ?

Disons que c'est à travers le dialogue. Il faut tout un travail d'équipe pour arriver à convaincre les parents de l'utilité de l'orientation vers l'extérieur. Les parents entendent facilement orthophonie, mais à la longue, ils peuvent arriver à comprendre autre chose. (Pause cigarette...) Dans mon secteur, le réseau travaille réellement en équipe parce qu'ils se rencontrent deux fois par semaine. Dans le réseau précédent où j'étais, j'étais seule parce que le maître G et le psychologue étaient plus loin, à une vingtaine de kilomètres. Il y a des endroits où les collègues de réseau sont complètement isolés, le maître E en particulier, parce qu'il est décalé. Dans les textes, le maître E n'a pas d'heure de synthèse, alors il participe ou il ne participe pas aux synthèses, il n'est pas tenu d'y assister. Et puis, il y a peut-être aussi la volonté des équipes... je ne sais pas où on en est maintenant. Par exemple, là où j'étais avant, il y avait plus de maîtres E que de maîtres G. Alors, l'équipe, ça désignait plus une somme d'individus répartis sur le territoire et travaillant en parallèle, ce n'était pas vraiment une équipe (...)

Quand je dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Soutien, rencontres régulières avec l'enseignant, pédagogie de la réussite, apprentissages scolaires, cycle 2.

Pouvez-vous préciser ? Soutien...

Soutien, à ce niveau-là, ce que je faisais, en plus c'était la fin de la classe de perf... on avait remis les gamins dans les classes normales. Je connaissais leur niveau, les collègues aussi, donc on arrivait à faire le maximum pour qu'ils puissent rattraper le retard. C'était des rencontres quotidiennes... on n'avait pas de projet... il y en a, que j'ai pris longtemps de façon à aller le plus loin possible avec eux. Il y en a qui s'en sont sortis, qui ne se sont pas retrouvés en SEGPA, c'est déjà ça, qui ont pu suivre après, normalement. Mais c'est forcément, pas des rencontres quotidiennes, mais des rencontres régulières, quasi quotidiennes avec les collègues, individuellement. Mais c'est vrai, qu'à ce moment-là, le travail se cantonnait sur deux écoles.

Pédagogie de la réussite ?

Ça fait partie... un gamin réussit forcément si on lui donne les moyens de réussir. À aucun moment, un gamin ne réussira pas ce qu'il fait... je ne supporte pas qu'on mette les gamins au pied du mur... ça me fait penser au problème de robinet... (rires)

Pouvez-vous préciser ?

Vous savez, vous remplissez une baignoire, elle se vide de l'autre (rires), c'est complètement idiot, savoir en combien de temps elle va se remplir... vous n'avez pas connu ça comme problème ?

Non, non... et apprentissages scolaires ?

En principe, c'est ce qui est ciblé au niveau du soutien, ils font du scolaire, lecture et mathématiques.

Et cycle 2 ?

Il vaut mieux travailler sur le cycle 2 que sur le cycle 3, commencer éventuellement en grande section maternelle pour tout ce qui est graphisme etc.

Pouvez-vous revenir sur les rencontres que vous aviez avec les enseignants quand vous étiez en regroupement d'adaptation ? Quelle était la teneur de vos entretiens ?

La teneur, c'était... on travaillait sur ce que la classe allait faire et qu'on permettait de rattraper le retard, essayer de comprendre, de voir où ils en étaient. Par exemple la division en CM, il fallait qu'on passe par tous les stades préliminaires avant de faire une division, on travaillait sur tout ce qu'ils ne savaient pas faire mais on allait à l'essentiel de façon qu'ils puissent... donc on se voyait régulièrement pour voir où ça en était. La collègue évaluait, j'évaluais et on comparait nos résultats.

Quels étaient les liens entre ce qui se passait en classe et en petit groupe ? Est-ce qu'il y avait des échanges par exemple de travaux entre le petit groupe et la classe ?

Des échanges de travaux... par exemple un travail à finir dans la classe à un moment où les copains faisaient quelque chose de plus difficile. Je ne les prenais pas pendant trois heures d'affilée, c'était toujours comme pour n'importe qui en réseau, des séquences de 40 minutes maximum, travail pas fini ou la maîtresse ayant besoin que cet enfant-là fasse autre chose, il existait un système de fiches qui se promenait d'un côté à l'autre.

Si je dis maintenant maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Rééducation motrice, je pense que c'est vrai, mais j'ai très peu travaillé avec des maîtres G alors je ne peux pas dire, là vous m'ennuyez énormément... maître G. ? **Cycle 1**, peut-être, éventuellement **langage** ou vocabulaire par rapport aux petits mais ça rejoindrait peut-être plus le travail d'un maître de CRI... peut-être **socialisation** en petit groupe... un cinquième ? Ce que je disais tout à l'heure, c'est que j'étais bien seule, j'ai très peu travaillé avec des maîtres, alors **méconnaissance** et puis, je n'ai pas de formation... (rires) ce n'est pas la peine que je précise, sauf pour cycle 1. A mon avis, pour tout ce qui est développement psychomoteur, c'est très utile quand ils sont petits.

En quoi la différenciation des spécialités en deux aides E et G vous semble-t-elle pertinente ?

Que les aides soient divisées en deux parties, je n'y vois pas beaucoup d'intérêt. C'est vraiment un problème de formation entre les enseignants G et les E. Si la formation était commune, peut-être que ça éviterait aussi aux collègues de faire les déplacements et peut-être que ça permettrait de gagner du temps pour débiter les prises en charge.

On parle d'une réforme prochaine des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport à cette perspective ?

Moi, sincèrement je pense que le réseau a complètement lieu d'exister dans la mesure où il travaille en étroite collaboration avec les équipes pédagogiques des écoles. Si le réseau, c'est prendre un gamin dans la classe pour soulager, ce n'est pas du domaine du réseau ça. Les enfants qui ont des difficultés de comportement et qui ne sont plus supportés, ça n'a pas lieu d'être. Mais par contre, il faut un travail régulier avec les équipes d'enseignants, et si les enseignants l'acceptent, un travail dans les classes, en atelier par exemple, même si c'est avec des enfants qui ne sont pas forcément le plus en difficulté, mais ça, ça ne passera pas encore. À mon avis, c'est difficile à passer... il faut que les collègues acceptent quelqu'un dans leur classe. Et ça, c'est un problème de relations humaines...

Si je vous entends bien, ce n'est pas une réforme de plus qui fera changer les façons de procéder...

Non, non, ce n'est pas une réforme... il s'agit de la personnalité de chacun et puis après c'est aussi les affinités entre les gens du réseau et les enseignants... mais, même si on est bien copain avec quelqu'un, ce n'est pas évident d'accepter que les gens du réseau rentrent dans la classe sachant que pour moi les enseignants restent très individualistes en se plaignant qu'ils sont seuls dans leur classe. Je ne sais pas s'il y a beaucoup de réunions de cycle où les gens s'ouvrent... d'où la difficulté de ces réunions de cycle, je pense, mais ça fera peut-être avancer les choses...(rires)

Pourquoi est-ce si difficile à votre avis, pour un enseignant, de s'ouvrir ?

Je pense que c'est difficile parce que le travail de l'enseignant n'est jamais fini... et on n'est pas sûr de bien faire. Alors, c'est plus facile d'accuser le gamin, de ne rien montrer de soi et d'éviter la critique. Comme ça, le sentiment de culpabilité, le doute quand on ne sait pas comment faire avec un élève peut rester supportable. Certains, c'est sûr ne peuvent prendre le risque de perdre la face...

Au niveau de votre fonction de secrétaire de CCPE, quelle visibilité avez-vous du travail du réseau à travers les dossiers d'enfants traités en CCPE ?

Eh bien, on n'a pas beaucoup de traces de ce qui a été fait. On en a très peu, dans la mesure où les feuilles scolaires remplies par les enseignants n'indiquent rien. Ils oublient d'associer les gens du réseau qui ont pris les enfants en charge. Si, ils mettent éventuellement « aide du réseau » mais, c'est peut-être parce que la fiche est faite comme ça. En discutant avec une psychologue scolaire, c'est vrai que ce sont les psychologues scolaires qui ont la mémoire des dossiers qu'on traite en CCPE, parce qu'ils ont vu les enfants plusieurs fois... il faudrait arriver à pouvoir mentionner le travail au moins en temps, en nature et en nombre de prises en charge... ou alors, il faudrait que les enseignants arrivent à remplir ces feuilles en équipe ou avec les collègues du réseau.

Pour l'instant, les procédures qui permettent le recueil de renseignements relèvent de stratégies individuelles que ce soit les enseignants ou le psychologue.

Mais le psychologue fait partie du RASED. Ne peut-il pas trouver les renseignements souhaités auprès de ses collègues du réseau ?

Oui, mais ça dépend comment fonctionnent les réseaux et comment le psychologue travaille avec les autres. Le psychologue reçoit des listes de gamin des écoles pour la CCPE. Ou il traite ça en orientation potentielle ou, si ce sont des enfants vus en synthèse, il peut associer ses collègues. À lui, la charge d'établir l'historique des aides ou de ce qui a été dit en synthèse et de remplir le document nécessaire. Je pense que les gamins qui sont orientés en CCPE, c'est plus le travail des enseignants avec le réseau, quelle que soit la personne du réseau, maître E, maître G ou psychologue... par rapport au suivi. (...) Ce n'est pas une perte de temps, on n'est pas forcé de se rencontrer pendant trois heures pour ça... ça peut être bref tout en étant très sérieux, encore faut-il qu'il existe des traces des aides mise en place pour un gamin du cycle 1 au cycle 3... parce que les équipes peuvent changer et les renseignements disparaître...

Pouvez-vous détailler ce que vous attendez dans cette feuille jaune ?

Le niveau en lecture le niveau en maths etc. mais il y a tout ce qui concerne le comportement, les aides, les relations avec la famille... ce n'est pas forcément marqué, on nous écrit généralement : « La maman vient régulièrement prendre des nouvelles à l'école » mais ce n'est pas un travail de fond. À mon avis, les collègues ne prennent pas le temps d'aller au fond des choses. On trouve plus de choses dans les feuilles du psychologue. Ils peuvent retranscrire les entretiens avec la famille... Et c'est très important d'avoir des éléments précis... ça aide à prendre une décision réfléchie et argumentée. C'est quand même l'avenir du gamin qui est en jeu...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour-vous la réussite à l'école ?

En général ?

Oui, oui...

Il n'y a rien qui me vient... **Pédagogie différenciée**... 5 mots, je vais avoir du mal à en trouver cinq... **Centre d'intérêt**, je parle des enfants c'est clair.

Mais ça peut aussi concerner les enseignants, c'est libre, ce sont des associations d'idées...

(rires)... Réussite à l'école ? **Projet**... Je suis très ennuyée... On peut s'arrêter à trois ?

Oui, oui... Pouvez-vous alors préciser pédagogie différenciée ?

On aurait pu dire pédagogie de la réussite mais ça va avec... Disons adapter la pédagogie à chaque enfant, chacun n'étant pas forcément au même niveau que son petit voisin... Et puis après on regroupe par niveau, par centre d'intérêt. Donc centre d'intérêt ça va avec, si les enfants sont intéressés ça marche mieux que si on leur colle des choses, je reviens à mes problèmes de robinet... (rires) des choses complètement inintéressantes ou des pages complètes de bled... Mais vous n'avez jamais fait ça quand vous étiez petite ?

Je n'en ai pas le souvenir...

C'était vraiment très intéressant (rires)...

Vous avez dit aussi projet...

Projet, c'est tenir compte du projet individuel de l'enfant par rapport... A l'école primaire ce n'est peut-être pas tellement évident, le projet c'est peut-être plus son intérêt par rapport à certaines matières... la lecture ou les maths typiquement scolaires, ce n'est pas toujours intéressant, on peut apprendre à lire en passant par d'autres choses, changer les centres d'intérêt... Disons que les trois termes se rejoignent.

On dit que la première aide à apporter relève de la responsabilité de l'enseignant de la classe. Que pouvez-vous dire à ce sujet en partant de vos observations de secrétaire de CCPE ?

... A mon avis c'est l'unique but de l'enseignant, arriver à aider n'importe quel enfant dans n'importe quelle situation, c'est-à-dire trouver les moyens de comprendre, de réussir... pédagogie différenciée... Mais quand on entend aide, on sous-entend aussi difficulté. Mais il n'y a pas que ceux-là qu'il faut aider, il peut y avoir aussi des élèves brillants à aider, c'est forcément réfléchir et travailler, faire attention à ce qui se passe pour chaque individu de la classe.

Mais concrètement quels constats pouvez-vous faire à partir de ce qui est dit en réunion de CCPE à propos des dossiers traités ?

Pas grand chose de précis, ils disent individualiser au maximum, de façon à ce que ces élèves puissent se sentir bien dans la classe... mais eux ne se sentent pas bien... je suis très dure avec mes collègues...

Comme vous le dites, il existe des dysfonctionnements puisque l'école ne parvient pas à réussir avec tous. Quelles seraient vos propositions pour que les aides soient plus efficaces ?

Déjà un problème d'effectif au niveau des classes. Il existe encore des classes chargées sur le secteur et puis peut-être en terme de moyens, pouvoir donner à chaque classe les outils nécessaires et modernes qui font gagner du temps, tout en sachant qu'il peut y avoir le choix d'un enseignement traditionnel mais en ayant la possibilité de fonctionner en groupe avec un petit effectif, en tournant... Comme ça, les enfants verraient tout, tous les outils, on est en retard, ne serait-ce qu'en informatique...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je pense que les réseaux ont besoin d'exister à condition que les collègues acceptent complètement le travail avec eux. Le réseau travaille essentiellement sur la difficulté mais est-ce qu'on ne pourrait pas se poser la question aussi des enfants précoces... Il y a peut-être aussi d'autres pistes. La difficulté est un problème de comportement pour ces gamins-là... ça peut aussi faire dysfonctionner un groupe classe, c'est juste une remarque... je n'ai pas de solutions pour ce genre d'enfants...

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler en ce qui concerne les aides spécialisées à l'école ?...

Non, j'ai tout dit. La chose essentielle pour moi, c'est le travail d'équipe mais ça passe

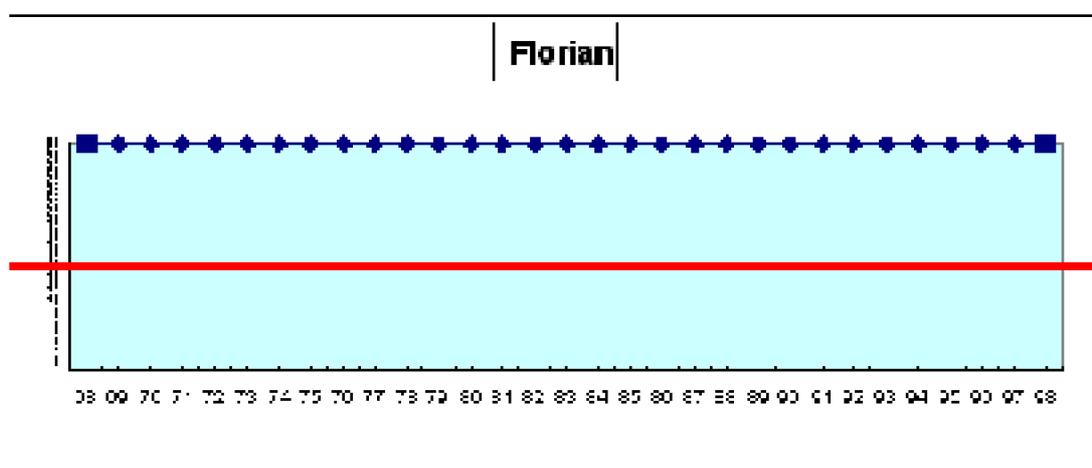
aussi par l'impulsion que peut donner le directeur d'école... C'est tout ça... Si ça ne passe pas, rien ne peut se faire...

Entretien E37 Florian

Age : 50 ans

Profession : psychologue clinicien, chargé d'enseignement à l'Université, psychanalyste

Diplômes : DPP (équivalent du DESS en psychopathologie et clinique)



Florian : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : Cabinet du psychanalyste

Durée : 55 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

C'est un **vocabulaire du symptôme** dans lequel, en tant que clinicien, je ne me retrouve pas beaucoup. Ça recouvre un certain nombre de comportements, **d'attitudes objectivables**, repérables, je ne conteste pas mais c'est tout. Au-delà, ça ne me dit rien de plus. Sous cette expression-là, quand on travaille avec les gens de l'Education Nationale, il y a absolument tous les cas de figure. Ça **n'indique rien** sur le plan de la psychologie dynamique.

J'ai noté vocabulaire du symptôme, attitudes objectivables, pas d'indicateur. Voyez-vous autre chose à ajouter ?... Je vais vous poser une question identique à propos des réseaux d'aides spécialisées. Quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit quand j'évoque le sigle RASED ?

Alors, du côté de ma place de clinicien, ça évoque un **lieu de dépistage**... des enfants qui sont en difficulté avec eux-mêmes et qui le manifestent dans leurs difficultés avec les autres et avec l'Education Nationale, enfin ce qui leur est demandé à l'école... ça évoque pour moi des **interventions possiblement précoces** avec des enfants en

souffrance psychique... Ces dix dernières années, c'est ce que les réseaux apportent... C'est leur **malaise** aussi, c'est peut-être pour ça qu'ils demandent de l'aide. Ils ont une **place ambiguë**, mais c'est toujours à l'endroit d'une ambiguïté qu'une demande se donne. Après, il faut la décrypter et l'éclaircir...

Par rapport aux groupes que vous avez constitués, pouvez-vous dire quelle a été la demande initiale qui vous a été adressée ?

Il y a un peu d'histoire à cette place que j'ai dans ces travaux de supervision des groupes, c'est des interventions à l'IUFM avec des maîtres G, des rééducateurs au moment où se sont regroupés rééducation psychomotrice et rééducation du langage, à Nanterre dans un centre à l'orientation un peu particulière. On m'a demandé d'intervenir sur des questions comme l'entretien, des choses comme ça. J'ai dit, non moi je ne sais pas faire ça par contre ce que je peux vous proposer c'est de faire expérimenter aux étudiants les enjeux psychologiques, les enjeux psychodynamiques, les enjeux imaginaires d'un entretien. Là j'ai quelque chose éventuellement à leur apporter, c'est-à-dire la réflexion sur ces enjeux imaginaires qui viennent mettre en panne des méthodologies bien connues sur l'entretien. Ces méthodologies ne m'intéressent pas. Elles existent, elles sont enseignées, ce qui est intéressant c'est que parfois, elles ne marchent pas. J'ai proposé de poser la question avec les étudiants de "pourquoi ça ne marche pas ?" et donc de repérer au delà des méthodes les enjeux inconscients qui se jouent très rapidement dans un entretien soit avec un enfant, soit avec des familles et que c'est peut-être là que parfois gît la difficulté de mener à bien un entretien et pas sur les apprentissages méthodologiques d'entretien. Voilà en quelque sorte comment je suis rentré dans cette affaire. Et après avoir vu quelques promotions d'étudiants, une fois qu'ils se sont retrouvés professionnels, c'est une démarche qui les a intéressés de reprendre, par rapport à leur pratique, un certain nombre de situations disant, "on est en panne dans un certain nombre de situations, est-ce que vous ne voudriez pas nous aider à comprendre pourquoi on est en panne, qu'est-ce qui nous met en panne de façon à relancer ces situations d'impasse soit directement dans la prise en charge des enfants, soit dans la prise en charge des parents, parfois il y a besoin de faire un accompagnement des parents, soit dans le travail avec les équipes d'enseignant. C'est sur ce projet là que j'interviens avec les rééducateurs ou les psychologues scolaires. Qu'est-ce qu'il y a d'inconscient, d'imaginaire qui fait blocage à des pratiques qui sont par ailleurs bien inventoriées, bien repérées qui logiquement devraient marcher. Si elles ne marchent pas c'est qu'il y a quelque chose qui se met en panne et ce que je propose c'est de travailler sur ce champ, sur cette alchimie un peu particulière qui fait qu'une relation est ce qu'elle est. Et qui est faite pour une part de l'intervenant, du professionnel, mais pour une part aussi bien sûr de ce que les clients mettent en jeu dans cette relation, mettant le professionnel dans des situations que j'appelle d'impasse.

Pouvez-vous prendre un exemple précis d'une situation qui a été apportée dans un groupe d'analyse de pratique ? Que s'est-il passé ? Qu'est-ce qui a été dit ? Comment avez-vous analysé la situation ? etc...

Oui, on ne peut pas en rendre compte, il faudrait travailler sur une situation clinique qui a été proposée en présence de la personne. Mais grosso modo, on revient à la question que vous me posiez tout à fait au début, la difficulté scolaire... Ce qui est

proposé aux rééducateurs, ce sont des enfants en difficulté scolaire. Les aider par rapport à cette difficulté au sens strictement scolaire, c'est nécessairement revenir dans les enjeux que représente pour un enfant la situation d'apprentissage. Donc, c'est répéter dans le cadre de "la rééducation" la même chose que ce qui vient de se passer dans la classe. Par définition, si on se dote des mêmes outils que ceux qui ont cours dans la classe, même en les rendant individualisés etc... on va buter sur les mêmes difficultés. Ces difficultés, par hypothèse, on peut penser qu'elles sont transférentielles d'une part de la famille à la classe et de la classe à la rééducatrice. Donc, la compréhension des difficultés d'apprentissage de la lecture renvoie chez un enfant à la difficulté de décrypter un certain nombre de signes qui sont des signes consensuels, convenus. Mais l'endroit où l'enfant apprend à décrypter des signes, c'est d'abord dans sa famille. Il y a un certain nombre de signaux, externes ou internes d'ailleurs, que l'enfant petit à petit apprend à décrypter dans la famille. Ce qui fait qu'il va lire telle émotion, au sens motionnel du terme, en y mettant tel sens. Pour ça il est aidé par ses parents. Si ça ne s'est pas fait dans l'espace familial, je pense que ça vient se transposer sur la lecture qui est exactement le même canevas. Si on ne lui a pas appris à lire ses signes internes, il n'y a pas de raison qu'il arrive à lire les signes de l'écriture. Il me semble que si le rééducateur veut être efficace, il me semble qu'il faut qu'il saisisse, qu'il comprenne que le problème n'est pas l'apprentissage de la lecture mais que cet enfant n'a pas appris à lire un certain nombre de signaux qui lui sont internes et s'il veut l'aider pour la lecture, c'est à lire ses signaux internes qu'il va devoir s'attacher. C'est le déblocage de cet enjeu imaginaire-là qui va permettre le travail rééducatif au sens strict, de la remise en route de la capacité à lire.

Dans le système d'aides actuelles, il existe deux dominantes, l'aide à dominante pédagogique et l'aide à dominante rééducative. Quand je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots que ça vous évoque ?

Vous comprenez, on est à ce point de passage, ce **point d'articulation** entre le pédagogique et le thérapeutique. Soit pédagogique, soit rééducatif mais rééducatif c'est encore rééducatif ou thérapeutique. Vous sentez bien qu'il y a un point de **conflictualité**. Mais je pense que c'est un point de conflictualité interne à tout sujet de se dire ce dont je manque, c'est de choses dans la réalité extérieure, de choses concrètes qu'on va pouvoir m'apporter parce que celles qu'on me donne ne sont pas suffisamment bonnes et là on reste dans le pédagogique, c'est à dire dans l'actif, le comportemental et puis il y a une autre façon de se poser le problème. Si ça ne va pas, c'est qu'il me manque quelque chose mais dans l'interne, à l'intérieur de moi, quelque chose qui ne serait pas de l'acte mais de la pensée. Si je n'y arrive pas c'est que je n'arrive pas à penser quelque chose. Dans l'autre cas, si je n'y arrive pas c'est que je ne reçois pas assez de choses de l'extérieur. Vous sentez la différence ? Il me semble que ce point de **conflictualité est interne à tout sujet**. Il me semble qu'on est toujours tenté de se dire : "je ne pense pas et j'attends que les autres me donnent ce dont j'ai besoin", soit "je pense pour aller me doter moi-même de ce dont j'ai besoin". Ce point de conflictualité interne, il me semble qu'il se déplace de la maîtresse sur le maître E, puis du maître E sur le maître G, puis du maître G sur le psychothérapeute mais c'est toujours ce point de contradiction. Quand on travaille avec les équipes, on sent bien que c'est un point de **conflit institutionnel**, aussi

à l'intérieur de l'Education Nationale. Chacun demande à l'autre : "alors, tu fais quoi ?" "tu fais mieux que moi là où je suis en échec ou tu fais autre chose ?"... C'est entre la maîtresse et le maître E, c'est entre le maître E et le maître G, c'est un débat dont on ne peut pas se débarrasser. Il me semble que c'est un débat interne au sujet qui se trouve mis en scène, de façon presque psychodramatique au sein des institutions et de l'Education Nationale en particulier pris dans cette problématique de savoir s'il faut faire des pédagogies plus adaptées ou au contraire aider les enfants dans leurs difficultés intérieures. Mais ça ne répond pas à votre question parce qu'on reste dans un conflit il me semble à prendre en tant que conflit comme significatif de entre guillemets "l'enfant en difficulté". Ce conflit entre les enseignants ou entre les catégories de l'Education Nationale, il me semble que c'est le conflit interne aux enfants de savoir qu'ils sont comme ils sont parce qu'on ne les a pas assez aimés ou parce qu'ils ont une représentation interne de leurs parents dont ils ne supportent pas qu'elle soit en écart avec le rêve de parents merveilleux qu'ils avaient à l'origine. Moi, clinicien, je fais le choix de travailler sur la difficulté de l'enfant à faire le deuil de parents merveilleux. Je fais l'hypothèse que ça va lui permettre d'accepter la maîtresse comme elle est et si par contre à lui en donner plus sur x ou x modalités d'une certaine façon, on lui dit qu'il a raison d'attendre que les adultes soient des adultes merveilleux qui vont tout lui donner. Quand on dit "la maîtresse ça ne suffit pas, on va te donner en plus ", on confirme cette idée que les parents ça doit pouvoir tout donner ce dont l'enfant a besoin et on ne le confronte pas à ses difficultés qui est le propre de n'importe quel enfant d'avoir à faire le deuil de ses parents imaginaires et d'accepter les parents réels qu'il a.

Si je pousse votre raisonnement à l'extrême, on pourrait dire que le maître E a une fonction un peu dangereuse ...

Pour le clinicien que je suis, oui. C'est pour ça qu'il me semble intéressant de réfléchir avec des gens qui sont engagés, parce qu'ils existent de fait. Il ne faut pas rêver, on ne va pas les annuler du jour au lendemain, mais il me semble intéressant de réfléchir avec les gens qui sont, à cet endroit là, conviés à **donner un plus** à l'enfant pour leur faire repérer leur faim, dans quel enjeu les enfants, de fait, sont pris avec eux et comment il faut qu'ils évitent, bien qu'en donnant de l'aide, de se prendre les pieds dans cet **enjeu imaginaire toxique** pour l'enfant.

Avez-vous eu l'occasion de travailler avec des maîtres E ?

Non, c'est vrai les demandes viennent des maîtres G, des psychologues scolaires.

Dans la comparaison, si je dis maître G quels sont les cinq points que vous pourriez retenir ?

Il me semble que d'abord majoritairement les maîtres G sont dans **des prises en charge individuelles**. Du coup, ils sont beaucoup plus la cible des **enjeux transférentiels** des enfants parce que ce n'est pas dilué. Je crois qu'ils reçoivent beaucoup plus directement l'impact des difficultés relationnelles, des difficultés internes des enfants, donc d'une certaine façon, ils sont plus à découvert, ce qui me ferait dire aussi qu'ils sont plus **demandeurs d'y comprendre** quelque chose parce qu'ils sont percutés directement par l'inconscient de l'enfant, par les enjeux de la répétition. Ils font bien leur boulot et puis à un moment l'enfant les remet dans cette situation eux aussi

d'être en échec. La maîtresse était en échec, elle a passé la main en disant "toi, tu vas voir ce que tu vas voir, tu vas aussi, toi, être mis en échec par moi". Et c'est lui qui va être rejeté, donc il semble à ce moment-là qu'il peut dire "moi je n'y arrive pas donc il faut que je passe la main au psycho du CMP, ce qui est classique" mais il semble bien que le psycho du CMP, c'est dans la même histoire qu'il va se prendre aussi. Tant qu'à faire plutôt que de prendre un relais de plus, peut-être que ça peut se travailler auparavant. Je pense que la situation individuelle, le fait qu'ils sont un peu plus dégagés des enjeux de la répétition pédagogique, et puis ils deviennent plus la cible, à découvert d'être télescopés par l'inconscient de l'enfant et d'être ébranlés dans leurs certitudes professionnelles. Il y a des gens qui ont le sentiment de bien faire leur boulot et puis qui se trouvent mis en échec par des enfants. Qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que je suis assez formé ? Il faut que j'aie me former... Si on part dans une histoire comme ça, on part de travers... De toute façon, cet enfant-là dit aux adultes : tu vois, tu n'es pas capable de bien m'élever". C'est ça qu'il faut travailler. Une difficulté, c'est comment comprendre les enjeux transférentiels dans lesquels est un enfant et pour autant tenir le cap qui est le mandat que l'institution Education Nationale me donne. Ils ne sont pas payés pour être psychothérapeutes. Pourtant, pour mener à bien leur travail de rééducateur, il faut qu'ils comprennent quelque chose des enjeux transférentiels. Après la difficulté, c'est comment dans le champ d'intervention qui est le mien, je vais pouvoir signifier à l'enfant des choses autour de la question du transfert mais sans interpréter puisqu'ils ne sont pas payés pour ça. C'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup avec les pédagogues parce que je travaille aussi avec des enseignants de petite classe et quand ils sont en difficulté, ils disent : "Que faut-il qu'on fasse ?". Et je réponds "A mon avis il n'y a rien à faire". Par contre, on peut essayer de penser quelque chose, de **penser autrement** les difficultés de cet enfant avec comment ils renouvellent leurs capacités à le faire. Et il n'y a pas besoin de leur dire ce qu'il faut faire mais simplement de se représenter l'enfant autrement et en particulier dans sa souffrance et dans sa souffrance avec sa famille, ça vient relancer l'action pédagogique spontanément : "Ah, on va pouvoir faire comme ceci ou comme cela". Le suivi au long cours montre que quand on relance l'action au long cours de cette façon-là, éclairée par un détour par la psychologie clinique, sans pour autant virer sa cuti en se faisant psychothérapeute alors qu'on est payé comme instit, ça permet petit à petit que l'enfant se dégage de la répétition et retrouve un peu d'appétit pour la chose scolaire. Le point difficile, c'est de ne pas confondre, de ne pas amener les pédagogues dans une position de confusion avec la position du psychologue. Ils ont leur place spécifique, il me semble que je peux les aider à penser quelque chose et à les accompagner dans la relance d'une activité pédagogique, mais non pas à les amener à virer à la position psychothérapeutique parce qu'elle est idiote pour eux et que les parents ne leur demandent pas d'être psychothérapeutes. Donc, il faut garder le **cap du pédagogique**, mais une pédagogie qui pourrait être éclairée par un détour par la compréhension clinique. Ça reste une pédagogie, elle n'est qu'éclairée, elle n'est pas mutée, changée en autre chose.

Si je poursuis votre raisonnement, si les enseignants étaient en capacité de réfléchir sur leurs pratiques, est-ce qu'on aurait encore besoin des maîtres G par exemple ?

C'est une hypothèse intéressante. Je pense en effet qu'il y a un certain nombre de situations qui ne viendraient pas au maître G et qui pourraient être réglées, au sens de réglage, pas au sens de "on s'en débarrasse", qui pourraient être réglées dans l'espace

groupal de la classe.

Comme si le maître G venait pallier certaines difficultés du système ?

Oui, mais pallier les difficultés à penser des intervenants qui sont là. Et ce n'est pas une critique que je leur fais, c'est que ce n'est pas prévu dans le système qu'on puisse réfléchir. Ce que le système prévoit, c'est qu'on fasse, c'est-à-dire qu'on produise de l'apprentissage scolaire. Mais pour produire de l'apprentissage scolaire, il me semble qu'il faut se doter d'un espace de pensée.

A travers votre expérience dans les groupes, que pouvez-vous dire de l'articulation entre le travail de rééducateur et celui de l'enseignant ?

Il me semble que ce que je pourrais dire c'est que le rééducateur est souvent en place d'accompagner l'enseignant dans sa difficulté avec l'enfant en raison de lui ce qu'il a pu voir de cet enfant-là mais éventuellement sous un autre jour. C'est souvent surprenant de voir les maîtres G dire : "On me l'a adressé parce qu'il était complètement instable, impossible de le tenir et avec nous il est d'une passivité ! Et c'est la même chose. Seulement que l'enseignant ait le renvoi que cet enfant n'est pas seulement l'élève dans la classe que l'enseignant, lui, il voit mais c'est aussi un enfant qui en relation avec un adulte, ailleurs, peut montrer une autre facette, ça, ça fait déjà changer le regard que l'enseignant porte sur l'enfant. Il me semble que ça relance aussi l'activité. Si on se met à plusieurs, on ne prend plus l'enfant pour son symptôme, mais on va le voir sous différents aspects et peut-être comprendre que le symptôme cache autre chose, une souffrance, une difficulté, ou une histoire familiale complexe et que de restituer ça à l'enseignant, ça lui donne une autre façon de se représenter cet enfant et ça peut relancer l'action pédagogique à son égard. C'est comme si... comment dire ? comme si le maître G pouvait se faire l'avocat d'une partie de l'enfant que par définition il ne peut pas montrer dans le groupe classe. Puisque lui est engagé dans une relation individuelle et moins engagé dans la nécessité d'avoir des résultats etc. peut découvrir cette partie-là. Et s'il la redonne au pédagogue, ça réouvre sa compréhension de l'enfant et ça, ça peut relancer, à condition que l'on sorte de cette rivalité dont on parlait tout à l'heure : "je n'y arrive pas, donc toi le super instit tu vas y arriver". Là vous voyez, ça va être la guerre"... "tu as tort, moi j'ai raison", non ni l'un ni l'autre n'a tort ou raison, mais à deux, ils voient deux facettes de l'enfant et il y a un intérêt à penser que si on prend en compte ces deux facettes, on va pouvoir plus aider cet enfant que si on le considère juste comme un élève.

Etes-vous au courant des perspectives de réforme des réseaux ? Peut-être avez-vous entendu parlé dans vos groupes des rapports Gossot et Ferrier ?

Non.

Des mesures vont probablement être prises prochainement... Notamment suite aux rapports Gossot et Ferrier, une demande très forte est faite aux maîtres E et G, surtout aux G, de travailler dans la classe en lien étroit avec l'enseignant. Quelle est votre position à ce sujet ?

Ça me paraît être une erreur... ça me paraît être une erreur parce qu'il me semble que une fois de plus, mais c'est toujours comme ça au niveau des institutions, une fois de plus on va gommer une différence et comme toute différence, évidemment, elle est

conflictuelle. Donc plutôt de penser comment ce conflit est dynamique et rend compte de la vie, parce qu'il n'y a pas de vie sans conflictualité, on va dire pour qu'il n'y ait plus de conflit, on va aller dans le sens de la demande, c'est-à-dire qu'on va faire qu'au fond tout le monde devienne pareil, alors un peu plus, un peu moins pédago... comme tout le monde dans la classe. Alors là, évidemment, le conflit va disparaître mais cette possibilité d'aide de l'enfant dans le système actuel disparaît aussi puisque tout le monde devient pareil. L'enfant n'aura pas l'occasion de montrer autre chose au rééducateur ce qu'il peut faire actuellement parce qu'il n'est pas dans le même contexte, il n'est pas soumis à la pression pédagogique, il n'est pas dans une situation groupale, tous ces éléments-là vont passer à la trappe et on aura encore un élargissement de l'enfant élève alors qu'il me semble qu'il y avait l'élève d'un côté et l'enfant de l'autre. Un des conflits des enfants, c'est de savoir comment ils arrivent à tenir ces deux bouts, l'élève et l'enfant. L'organisation éventuellement conflictuelle entre le rééducateur et l'instituteur pouvait rendre compte de la conflictualité interne de l'enfant. Si l'un et l'autre se rapprochent pour devenir identiques, l'institution n'aura plus l'occasion de permettre à l'enfant de la donner à voir.

C'est une première tendance sur le terrain. Mais d'autres rumeurs donnent à penser un éclatement du réseau. D'une part, les maîtres E pourraient être rattachés aux équipes pédagogiques et devenir comme des maîtres supplémentaires. D'autre part, le psychologue et le rééducateur pourraient être rattachés à l'IEN et constituer un Centre de ressources. Dans cette perspective, comment voyez-vous la position du rééducateur comme personne ressource par rapport aux équipes enseignantes ?

Le réseau cesserait d'être un réseau parce qu'il n'y aurait plus le maître E et un seul type d'aide ?

Oui, et la fonction du maître G serait d'aider explicitement autant les enseignants que les enfants.

Ça, ça me paraît plus intéressant, parce qu'au fond, on pourrait avoir des points de vue diversifiés et clairement différents. Il me semble qu'un enfant saurait à quoi il a affaire. Si c'est un maître qui est là pour lui apprendre des choses ou si c'est une personne ressource qui est là pour essayer de l'aider et de l'aider à penser sa difficulté. Ce qui est compliqué pour un enfant, c'est quand il ne sait pas ce que lui demande la personne en face de lui. Au fond, un maître, ça demande d'apprendre. Quand ça va pas, on va voir quelqu'un d'autre mais qui ne va pas faire la même chose, sinon, ça sert à rien. Par contre, ça ne va pas, on va essayer d'aller voir quelqu'un d'autre pour essayer de comprendre comment ça se fait que ça ne va pas et comment tu pourrais faire en sorte que ça aille mieux avec le maître, il me semble que c'est clair, que l'enfant sait à quoi s'en tenir. Il a deux parents à ce moment-là. Il n'a pas des parents mélangés dont on ne sait pas qui est le père, qui est la mère, qui fait l'un, qui fait l'autre, pour prendre une métaphore. Mais je pense que c'est quelque chose d'un peu comme ça.

Il est dit dans les textes que l'enseignant dans sa classe est le premier acteur des aides à mettre en place. A travers vos groupes d'analyse de pratique, que percevez-vous de ces actes-là, qui sont posés ou non ?

(...)

Avez-vous une idée des ouvrages ou auteurs principaux étudiés lors de la formation

E ?

Aucune idée.

Même question pour la formation G ?

Aucune idée mais je sais ce que je leur conseillerais.

Vous pouvez préciser ?

Je citerai Winnicott tout de suite, c'est-à-dire le travail sur le jeu, c'est-à-dire comment des activités sociales sont aussi des activités imaginaires pour l'enfant et comment l'enfant, à l'école est en représentation. C'est un théâtre. La scène de l'école est là et il vient jouer un certain rôle. Et il n'est pas ce rôle mais il y joue ce rôle-là et après on peut se demander pourquoi il ne joue pas bien ce rôle-là ou qu'il le joue trop bien ou on voudrait qu'il le joue mieux etc... Mais il n'est pas que ça. On ne peut pas réduire l'enfant à ce qu'il montre, parce que l'école c'est dans le "montrer", dans ce qu'il montre aux adultes à cet endroit-là. Il est autre chose donc, tous ces travaux sur jeu et réalité, toutes ces choses-là, les travaux de Françoise Dolto "Tout est langage", vraiment l'enfant ne fait pas que communiquer, il parle à l'aide de toutes ces choses qu'on lui demande à l'école, c'est une façon de parler, la réussite, ce n'est pas un en soi, mais c'est quelque chose adressé à quelqu'un et à qui se cache derrière ce quelqu'un il va dire ceci ou dire cela. Ce n'est pas qu'il est bête ou qu'il n'est pas bête, c'est qu'il a envie de dire à celui qui se cache derrière la maîtresse ceci ou autre chose. La débilité en soi ça n'existe pas, c'est une façon de ne pas vouloir savoir des choses ou de ne pas vouloir dire des choses. C'est un symptôme, ce n'est pas une caractéristique génétique de l'enfant. C'est l'objet d'une relation.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Question difficile... En principe l'école est montée sur le système du social. Donc je crois qu'il y a une grande **majorité d'enfants** dont on peut dire que c'est d'un bon pronostic par rapport à leur réussite dans la société. Ils sont bien **adaptés** au fond à ce que la société va leur demander. Seulement ça ne suffit pas de dire ça parce que je pense qu'il y a des réussites à l'école qui sont à prendre comme des **signes symptomatiques** chez un certain nombre d'enfants c'est-à-dire qui sont des positions d'allégeance, de soumission d'enfants qui ont une grande habileté à se conformer à ce qu'on leur demande et que ça peut, à un moment complètement s'effondrer, complètement casser pour laisser la place à tout le contraire. Donc dans la majorité des cas, d'accord pour dire que c'est un bon pronostic de la réussite sociale sauf que pour un certain nombre d'enfants, on pourrait presque dire que c'est une trop bonne réussite (rires)... Un enfant, ça ne doit pas trop bien réussir à l'école... ça doit en prendre et en laisser, s'intéresser à des choses et à en laisser d'autres etc... ça c'est "normal". Une trop bonne **réussite**, c'est toujours **interrogeable**... au sens de : "Qu'est-ce que l'enfant passe dans l'investissement scolaire qu'il devrait passer aussi ailleurs ?" Un enfant qui montre qu'il a bien plus envie d'aller jouer avec les copains que d'apprendre ses leçons, ça me paraît en bonne santé. Un enfant qui montrerait qu'il ne peut passer sa vie qu'à apprendre, dès qu'il est chez lui par exemple il est devant l'ordinateur, enfin... ça peut faire un surdoué mais symptomatologiquement les surdoués sont des enfants qui sont en très grave difficulté interne. **Suffisamment**, comme dit le père Winnicott, **mais pas trop**...

(rires)

J'ai épuisé mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les réseaux d'aides spécialisées à l'école ?

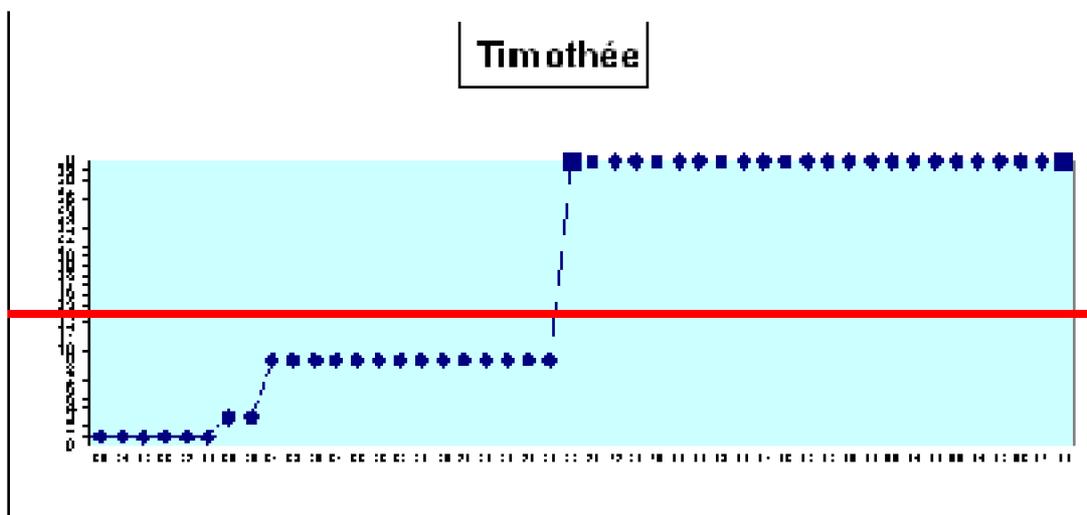
Je trouve que les aides spécialisées sont un relais tout à fait important pour les cliniciens qui s'occupent d'enfants. Elles ont leur place à condition que les gens, les rééducateurs etc. aient bien conscience de la place qu'ils ont et qu'il n'y ait pas de confusion des espaces. Pas plus qu'un rééducateur est à confondre avec un enseignant, ce n'est pas un enseignant, de la même façon, il n'est pas à confondre avec un psychothérapeute. Il a pourtant la place tout à fait importante au sein de l'Education Nationale de réintroduire du sens en deçà des comportements et de le signifier aux enseignants qui n'ont pas le temps, pas le loisir, éventuellement pas la formation pour se rappeler dans le quotidien d'une prise en charge groupale que ces comportements peuvent avoir un sens. Ce sont des personnes ressources tout à fait importantes et ils ont leur place entre le pédagogique et le thérapeutique.

Entretien E38 Timothée

Age : 62 ans

Profession : Conseiller Principal d'Education à la retraite, psychanalyste

Diplômes : CAP d'instituteur, maîtrise de Philosophie, DEA de Sciences de l'Education, DEA et DESS de psychologie et pathologie clinique.



Timothée : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44):

Lieu de l'entretien : Cabinet du psychanalyste

Durée : 1 heure

Note : Timothée m'a aimablement proposé une rencontre ultérieure pour pouvoir me

présenter des situations dans leurs détails.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Alors spontanément je dirai "ça ne parle pas", l'agir, traumatismes archaïques, fonction père, fonction mère.

Pouvez-vous développer chaque idée ? Par exemple "ça ne parle pas"...

Oui, c'est un enfant qui n'a pas la capacité d'élaborer, de mettre en mots ses émotions, ses affects, ce n'est pas forcément parler au sens courant du terme parce qu'il peut très bien beaucoup parler et ne pas parler vraiment. Agir, c'est la conséquence de ça ne parle pas. Si ça ne parle pas, ça va passer par l'agir, ça va passer par le corps par des actes violents par exemple ou par des somatisations.

Vous avez dit aussi traumatismes archaïques...

Oui, je crois que les enfants dont l'AIS s'occupe sont des enfants qui ont une problématique œdipienne mal résolue ou plus fréquemment encore, une problématique de coupure plus ancienne où les traumatismes se sont passés entre l'environnement et eux avant l'œdipe.

Vous avez dit aussi fonction père et fonction mère...

Oui, c'est parce que ces fonctions n'ont pas joué leur rôle que ces traumatismes ont eu lieu.

Je vais vous poser une question identique à propos des réseaux d'aides spécialisées. Quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit quand j'évoque le sigle RASED ?

Générosité, difficultés, manque de moyens, manque de formation, manque de complémentarité.

Je vais vous demander de préciser davantage... Générosité...

Oui, les personnes que je vois sont des personnes généreuses. Elles viennent faire de l'analyse de pratique, au minimum sur leur temps de travail ou alors sur leur temps libre en payant personnellement leur participation. J'ai des groupes qui viennent en dehors de leur temps de travail et en payant. C'est surprenant et je trouve dommage que ce soit surprenant. Or ce sont les seuls dans l'Education Nationale qui soient vraiment demandeurs de remise en question. C'est peut-être parce que ces personnes tombent sur de situations vraiment difficiles... Et il y a de l'émotion quand elles parlent d'un enfant qui ne va pas bien... Je veux dire qu'il y a une certaine générosité.

Vous avez dit aussi difficultés...

Je crois que ce sont des métiers difficiles pour tout ce que j'ai dit... S'occuper d'enfants en difficulté, c'est en soi difficile. Mais il y a aussi la question des demandes. Plus ça va, plus je m'aperçois qu'on leur fait jouer un rôle contestable... Les familles sont ce qu'elles sont et surtout l'école leur demande n'importe quoi. La plupart du temps ces personnes, elles s'occupent... - C'est beaucoup de femmes mais il y a aussi malgré tout quelques hommes, donc chaque fois que je dis elles, c'est les personnes -, elles s'occupent de situations qui pourraient être à mon sens largement gérées au niveau de la

classe si une pédagogie était adaptée, s'il n'y avait pas de forcing pédagogique etc... On a l'impression que chaque fois qu'il y a quelque chose qui ne va pas, c'est elles qui... On envoie l'enfant comme pour... pas s'en débarrasser mais c'est la solution de facilité... Des institutrices en maternelle qui par exemple font du forcing pédagogique et qui dans leur signalement mettent "aime trop jouer" alors que l'enfant a quatre ans, vous voyez bien que ça fait quand même sourire, ce n'est pas "manque d'attention" etc... Alors hop, on le signale au réseau alors que la maîtresse devrait d'abord se remettre en question et ne pas accuser l'enfant pour une difficulté qu'elle provoque...

Vous avez dit aussi manque de moyens...

Oui, manque de moyens parce qu'elles sont trop peu nombreuses ces personnes. A mon avis on leur envoie des enfants qui ne devraient pas y aller mais attention il y en a d'autres qui sont laissés de côté et qui devraient y aller. De toute façon, il y en a des enfants en difficulté, notamment avec les problèmes sociaux que nous rencontrons... Je trouve qu'il n'y a pas assez de réseaux et beaucoup de réseaux incomplets, beaucoup trop de réseaux incomplets...

Vous avez dit aussi manque de formation...

Oui, je crois que la formation initiale n'est satisfaisante pour aucun métier, le psychologue clinicien, il ne sait rien, tout le monde ne sait rien à la sortie de formation. Je suis très critique par rapport à la formation initiale mais ensuite on ne donne pas tellement l'occasion, si ce n'est pas vraiment une volonté farouche de se former, il n'y a rien qui est proposé. Les psychologues scolaires, c'est pareil, c'est eux qui s'organisent pour se retrouver, pour payer, pour se faire payer si éventuellement ils peuvent, s'ils trouvent des crédits, pour payer une supervision. Ce n'est pas normal... Une supervision, ce devrait être quelque chose qui va de soi dans des métiers comme ça.. Ça devrait être contractualisé, si on fait rééducateur, on devrait faire une supervision... les psychologues scolaires aussi... Et puis les réseaux sont incomplets, de plus en plus, ça ne facilite pas l'identification de chaque fonction, il manque l'un, il manque l'autre, alors qu'au départ c'est une structure qui doit fonctionner à trois.

Vous avez dit aussi manque de complémentarité...

Oui complémentarité dans le sens du manque. Ce que je perçois c'est que beaucoup de réseaux, pas tous, là il faudrait faire la nuance, dans beaucoup de réseaux on n'a pas l'impression qu'il y a un travail d'équipe sur une famille ou sur un enfant alors qu'au départ, il me semble que c'était ce qui était visé. Je ne connais pas les textes par cœur mais il me semble que c'était ça... Mais ils sont tellement débordés... D'abord certains se plaignent du caractère individualiste des maîtres ou de tel ou tel dans le réseau. Malheureusement ce sont les psychologues qui sont souvent accusés de travailler pour eux, dans leur coin... Il y a ça et puis le fait qu'ils sont tellement débordés qu'ils manquent de temps et hésitent à prendre une heure pour se rencontrer et travailler ensemble.

Pouvez-vous relater une situation d'enfant qui a été présentée dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratique ? Dire quelles étaient les préoccupations de l'enseignant, comment vous avez réagi, comment ont réagi les autres membres du groupe etc...

(...) Sans dossier, je vais parler d'un cas assez ancien, parce qu'il était amusant. La

situation se passait dans un institut de rééducation. Il n'y a que des institutrices femmes et puis un instituteur homme. L'instituteur homme présente le cas d'un garçon et dit tout de suite qu'il ne peut plus le supporter, que c'est vraiment insupportable, absolument insupportable, qu'il a envie de le casser, de l'étrangler tellement cet enfant est insupportable... Les autres au contraire ont un autre éclairage. Ils le présentent comme un petit page... au fur et à mesure que la colère de l'autre s'amplifiait contre ce petit garçon. Je ne me souviens plus bien comment ça s'articulait (...) La séance d'avant, il y avait eu un conflit dans cette équipe – ça ne veut pas dire qu'ils ne s'entendaient pas très bien -, un conflit parce qu'il y avait eu un jour de grève et que ce jour-là une personne avait été mise à l'écart et que ça interférait en plein milieu d'une situation d'enfant. Et là, il était incontestable que ce qui se jouait, c'était que le monsieur jouait quelque chose de la castration à travers l'enfant... le détail je ne peux plus vous le dire mais si ça vous intéresse je l'ai écrit... C'est intéressant de voir comment – ce gamin, était insupportable c'est sûr – comment un cas d'enfant vient s'articuler dans le fonctionnement même d'une équipe et comment ça se dé-canule quand tout est remis à sa place... (...)

A partir de votre expérience de groupe d'analyse de la pratique, quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants spécialisés en réseau pour articuler leur travail entre eux ? Qu'est-ce qui semble ressortir dans ce que vous entendez habituellement ?

Vous vous centrez sur le réseau, pas les CLIS, pas les établissements.

Oui, enseignants maîtres E et maîtres G... Pouvez-vous identifier à travers les cas d'enfants présentés quelles sont les difficultés d'un travail en commun ?

La grosse difficulté qu'on entend, c'est : "Est-ce que c'est à moi à faire ça ?" C'est-à-dire : "Est-ce que cet élève relève de mes compétences ?". Et chaque fois j'ai un mal fou pour montrer que peu importe, là n'est pas la question, que cet enfant a besoin d'une aide spécifique et que c'est déjà quelque chose qui les met... Il y a une forte angoisse à l'idée de faire le travail de quelqu'un d'autre, pas dans un sens pervers c'est-à-dire "ce n'est pas à moi à faire ça", mais au sens "d'être toxique" parce que ce n'est pas la bonne indication. Et ça, ça touche beaucoup plus les maîtres d'adaptation que les rééducateurs. Les maîtres d'adaptation sont constamment dans cette question. Est-ce que ça relève de ce que je leur fais faire ? Ils ont affaire à des pathologies lourdes, et ils pensent que c'est au psychologue et éventuellement le rééducateur qui devraient les avoir et eux ils continuent à faire, ils ont l'impression de faire du forçage pédagogique... Là, c'est mon point de vue, je crois qu'ils se trompent. Le fait de prendre tel enfant aussi perturbé soit-il avec un ou deux autres et de faire un travail qui soit spécifique et tienne compte de son rythme, ça ne peut être que... évidemment si on s'attend... ça c'est la deuxième difficulté, les collègues s'attendent un peu au miracle. Ils ne voient pas que c'est une action d'ensemble, qu'il y a le CMP, qu'il y a eux, qu'il y a les parents et puis que les progrès sont lents. Nous, dans notre métier, on est tout ébaudi de joie quand on voit un tout petit signe, alors qu'eux attendent de ces enfants des progrès spectaculaires. C'est un peu mêlé ce que je vous dis mais c'est aussi articulé parce que c'est le fait de ne pas avoir de résultat qui leur fait penser que ça vient peut-être d'eux. Du coup, culpabilité, non seulement ce n'est pas à eux de faire ça mais c'est ce qu'ils font qui est toxique... C'est ce qui revient le plus souvent, l'incertitude du bien fondé de ce qui est fait, la culpabilité et la tentation de passer le relais à d'autres... surtout chez les gens qui sortent

de formation, et dans les réseaux. Dans les CLIS, on n'entend pas ça... L'indication est faite avant et le maître fait ce qu'il peut avec ses élèves.

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Maître E, c'est l'adaptation... Alors je dirais **inquiétude, collectif, pédagogique, efficacité**... Je les sens inquiets, se sentant responsables de ne pas renvoyer l'enfant dans sa classe avec des compétences qui étaient à l'origine du signalement, se posant des questions au niveau de la composition des groupes, au niveau de leur efficacité etc... C'est tout ce questionnement qui leur est spécifique... Gardez **questionnement**... Je les trouve beaucoup plus inquiets que les maîtres G.

Dans la comparaison, pouvez-vous retenir cinq mots pour maître G ?

Solitude, psychanalyse, inquiétude mais ce n'est pas la même inquiétude que les maîtres d'adaptation, c'est une remise en question, ce n'est pas pareil... **conflit avec les psychologues**, et puis **femmes**, j'expliquerai tout à l'heure.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

Solitude, parce que c'est quelqu'un qui travaille seul, c'est l'impression que ça me donne. D'abord, il est seul avec un enfant, ça change, il se pose pas mal de questions, avec un pas toujours parfois deux ou trois pour des raisons stupides d'efficacité... Ils travaillent quand même souvent avec un enfant seul. Ils travaillent aussi à un niveau qui n'est pas de forçage pédagogique, ils travaillent sur des fondamentaux, c'est pour ça que j'ai dit psychanalyse, ils ont senti rapidement leurs limites, il n'y a qu'à voir le programme de leurs colloques, ils ont ressenti la nécessité... ils ne sont pas formés, leur formation est théorique, il y en a très peu qui sont analysés et ça reste quand même conflictuel avec le psychologue, qui fait quoi ? Entre le psy et le rééducateur... Chacun a une espèce de difficulté à trouver son créneau par rapport au domaine psy. Il y a beaucoup plus de sérénité, moins d'angoisse que le maître E, une nécessité de remise en question, ce sont les personnes qui demandent le plus de formation, d'analyse de pratiques, des choses comme ça...

Vous avez également dit femmes ?

Femmes parce que je n'ai pas vu d'hommes, très, très peu d'hommes comme rééducateurs, alors que j'en ai vu comme maîtres E (...) C'est une appréciation subjective en fonction des gens que je rencontre. J'ai plusieurs ensembles de réseaux, là, il y a zéro hommes dans les groupes d'analyse de la pratique... Ailleurs, j'ai un homme... Par contre, je suis intervenu une journée dans une autre circonscription où ils étaient tous là et là il y avait des hommes (...)

Vous avez abordé tout à l'heure les éléments qui entravaient le travail d'équipe de réseau, voyez-vous au contraire des éléments favorisant l'articulation des aides ?

Je crois que l'analyse de la pratique par réseau fait faire des bonds de ce point de vue. A Limoges par exemple, il y avait trois réseaux. Les rééducateurs et maîtres E ne connaissent pas l'enfant et sa famille dont on parlait mais parlent et élaborent entre eux dans l'analyse de la pratique. Elle permet à ce moment là de parler sur un registre qui n'est pas celui qu'ils auraient en concertation, leur permet de réfléchir ensemble sur une situation donnée, sur la façon dont ils réagissent et ils le disent dans les bilans, ils ne se

voient plus de la même façon... Ce n'est pas tout à fait le même travail et je pense qu'ils en perçoivent mieux l'esprit et les particularités dans le concret d'une situation.

Vous parlez de différence entre les concertations ou les synthèses qui sont obligatoires et l'analyse de pratique. Pouvez-vous expliquer davantage ?

Ça n'a rien à voir (rires)...

Pouvez-vous dire alors quelles sont les différences au niveau des objectifs et au niveau des retombées au quotidien ?

L'objectif principal de l'analyse de pratique, c'est de mettre en évidence l'essence, au sens de ce qui n'apparaît pas à l'œil nu, des difficultés que l'on rencontre. L'objet de travail, ça va être l'interrelation entre un enfant et un professionnel sur le plan de l'analyse des affects qui traversent la relation. En synthèse, on objective l'enfant, c'est-à-dire qu'on fait comme si l'enfant était un objet, on fait de la psychologie. A la manière d'un tas d'éclairages, il y a le sociologue, le psychiatre, l'instituteur qui peuvent dire leur mot. L'enfant est réifié comme si c'était un objet scientifique, chacun lance une bille sur un plan incliné et chacun contribue ainsi à la synthèse. (...) Les temps de concertation devraient aboutir – de toute façon, on ne travaille pas sur l'interrelation -... Je ne veux pas dire que l'interrelation est complètement marginalisée quand on fait de la synthèse ou de la concertation, mais ce n'est pas l'objet du travail. De plus en synthèse ou en concertation, il me semble qu'on devrait arriver à des décisions ce qui n'est pas du tout l'objectif de l'analyse de la pratique. L'objectif de l'analyse de la pratique, c'est être de plus en plus clair soi-même sur ses propres réactions lorsqu'on rencontre la pathologie. Si on prend une image, c'est un peu comme le taekwondo. C'est un art martial où on apprend à effectuer des gestes de combat à une très, très grande lenteur. A force de les effectuer à une très grande lenteur, le jour où on a à s'en servir, ils vont sortir comme ça à une très grande vitesse, comme des éclairs et bien adaptés à la situation. Alors, la comparaison avec l'analyse de pratique... si régulièrement, on prend un temps pour mentaliser, pour élaborer à partir des affects ressentis par soi ou par quelqu'un d'autre qui les expose à propos d'une situation inattendue, au bout de deux, trois ans quand on va avoir une situation inattendue, on va gérer ces affects, on va en faire quelque chose. Voilà le but de l'analyse de pratique, ce n'est pas du tout le but de la synthèse.

Je ne sais pas si vous savez mais les heures de synthèses ne sont pas obligatoires pour les maîtres E. Est-ce que vous en avez des échos ?

Non, parce que je fais tellement la distinction entre la synthèse et l'analyse de pratique, je crois qu'ils n'osent plus me parler de synthèse. Je ne veux pas que ce soit de la synthèse, que ce soit de l'étude de cas. Dans l'analyse de la pratique, quelqu'un, on ne sait pas à l'avance, quelqu'un en a plus gros sur le cœur, parce qu'il y a eu une situation qui lui est restée là. C'est ça qu'on va travailler. Il va la dire, on va lui poser quelques questions pour en savoir un peu plus et ensuite on va élaborer ensemble, on va essayer de comprendre ensemble ce qui a pu se passer dans cette situation entre un enfant, un enseignant ou etc, dans cette situation pour qu'à la fin il y ait ce malaise qui ait persisté. Après qu'est-ce qu'on doit faire ? Ce n'est pas le plus important. Si ça vient bien, si ça coule de source, que l'on trouve une remédiation, peut-être si tu faisais ça, on ne va s'en empêcher, mais le but ce n'est pas la remédiation, c'est l'exercice lui-même qui est

important.

Il est dit dans les textes que l'enseignant dans sa classe est le premier acteur des aides à mettre en place. A travers vos groupes d'analyse de pratique, que percevez-vous de ces actes-là qui sont posés ou non ?

Alors là, il y a des conflits absolus. Il y a des conflits absolus, parfois un peu de coopération. Ce sur quoi je reste, c'est beaucoup plus de conflits que de coopération.

Pouvez-vous expliquer ?

Le fait d'avoir choisi de faire de l'analyse de la pratique, mais il y en a certainement d'autres qui se remettent en question d'une autre façon, fait que le regard sur l'enfant est différent. Ce que je vois, c'est qu'il y a des écarts terribles entre le regard... je le vois aussi dans le groupe d'enseignants qui fait de l'analyse de la pratique, c'est-à-dire j'ai là un groupe de collègues d'école maternelle et CP. Eux, ils en arrivent aux mêmes choses, il y a une situation de conflit latent avec les autres collègues parce que le regard sur l'enfant n'est pas le même. Je crois d'ailleurs qu'avec les membres des réseaux, il n'était déjà pas le même avant.

En quoi consiste cette différence de regard ?

Je me demande si ce n'est pas une question de différence de position éthique. Je me demande si ce n'est pas à ce niveau de profondeur.

Vous pouvez donner un exemple concret ?

Non, là il faudrait que je retrouve mes notes...

Vous avez parlé de conflit mais aussi de coopération. Est-ce que vous pouvez en parler davantage ?

La coopération avec les enseignants ? Comme ça, je ne vois pas. Je sais qu'il y en a si je regarde mes notes, j'en trouverai. La plupart du temps, surtout les maîtres E peuvent convaincre l'enseignant d'agir autrement, d'être patient etc... J'ai plus de choses comme ça qu'une coopération. Même quelquefois, j'entends dire – parce qu'ils se connaissent tous – "Ah, c'est bien parce que, l'année prochaine, cette petite n'aura pas Mme Tartempion"... Moi, j'ai plus ce retour-là, plutôt que "avec tel collègue, impeccable, ça marche bien, on élabore un projet commun pour tel enfant"...

Connaissez-vous les projets de réforme actuels ?... Il est question de modifier les fonctions des professionnels au sein des réseaux ou de transformer les réseaux eux-mêmes en Centre de ressources, ayant un rôle clairement explicité auprès des enseignants. Qu'en pensez-vous ?

J'ai dit depuis toujours que le rôle premier des psychologues – ils ne sont pas tous d'accord avec moi mais ils peuvent témoigner – que leur rôle premier devrait concerner les enseignants plus que les enfants. Les enfants qu'on leur confie, ils peuvent les voir deux fois, ils les envoient au CMP et c'est une plaisanterie. Ça ne veut pas dire grand-chose. En revanche, un travail auprès des collègues, ça me paraîtrait plus opportun. Je vois bien ce rôle pour les psychologues mais pas pour les maîtres E et les maîtres G mais pourquoi pas... Ce qui ne serait pas illogique, c'est que les maîtres E restent dans les écoles, à condition que chaque réseau soit vraiment composé d'un

psychologue, d'un maître E et de plusieurs maîtres G parce qu'il y a des tas de réseaux sans rééducateur ou sans maître E ou sans psychologue... Ce qui ne serait pas une mauvaise solution, c'est que le maître E soit davantage articulé à l'enseignant et qu'on sorte l'enfant vers autre chose pour le maître G. D'ailleurs, ça se fait déjà il me semble. Il faut une autorisation des parents pour une rééducation alors que pour le maître d'adaptation il ne faut rien. On voit bien...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

(incompréhensible) Je n'aime pas le formalisme de l'école, ceux qui embrassent l'école dans des missions multiples. L'école c'est **l'éducation intellectuelle**, c'est la **formation**, c'est la **socialisation**. La réussite à l'école, c'est si ces trois pôles sont réunis et satisfaisants. C'est tout. Je peux dire quelques mots sur les trois mais je n'en vois pas d'autres et je me refuse même à voir autre chose parce que les institutions ont été formées... c'est vrai qu'on ne peut pas découper les gens en tranches de saucisson mais le pôle affectif, religieux, ce n'est pas l'école, c'est d'autres institutions. L'école c'est ça, l'éducation intellectuelle, la formation, la socialisation. L'éducation intellectuelle, c'est facile à comprendre et Dieu sait si on en est loin, mais on est loin pour tous...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je trouve que ça a été une belle idée. Je ne voudrais pas que ça change. Qu'il y ait des aménagements, par exemple comme je l'ai dit tout à l'heure, le maître d'adaptation plus près des collègues, traiter les conflits avec les psychologues scolaires, je lis des articles et je sais qu'ils ne sont pas toujours très contents sur la façon dont... mais ça, ça va se décanter, mais moi l'idée de réseau me paraît bonne à condition que les tâches soient de plus en plus ciblées, qu'il n'y ait pas de chevauchement, qu'il y ait le moins de chevauchement possible ou alors que les chevauchements fassent l'objet de concertations indispensables entre les personnes. Le chevauchement pourquoi pas ? Mais c'est le non dit qui fait problème. C'est une forme de travail qui me paraît intéressante. Je ne vois pas pourquoi on supprimerait les réseaux... Sauf pour des raisons économiques. Pour l'instant, c'est ça. Le nombre de postes diminue. Par contre ce que je souhaiterais c'est que les réseaux jouent non pas les pompiers... Si vous voulez, il y a des tas de situations qui apparaissent de telle sorte qu'il y a un manque de compétences de la part du maître qui déclenche une difficulté et qu'on envoie au réseau. C'est là où je parle de pompiers, et là il y a des progrès à faire. Je vous assure qu'il y a beaucoup de situations de ce type-là dans les écoles banales. Et en particulier à l'école maternelle... La difficulté est venue d'un manque de compétences du maître ou de la maîtresse ordinaire qui déclenche une difficulté et hop, c'est le réseau qui arrive.

C'est terrible ce que vous dites là parce que dans cette perspective le rôle du réseau c'est de colmater les défaillances du système...

Oui, tout à fait. J'en ai l'impression. Pas tout le temps mais j'ai l'impression que ça arrive souvent, d'où d'ailleurs l'espèce d'amertume des gens des réseaux vis à vis des maîtres ou des maîtresses.

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

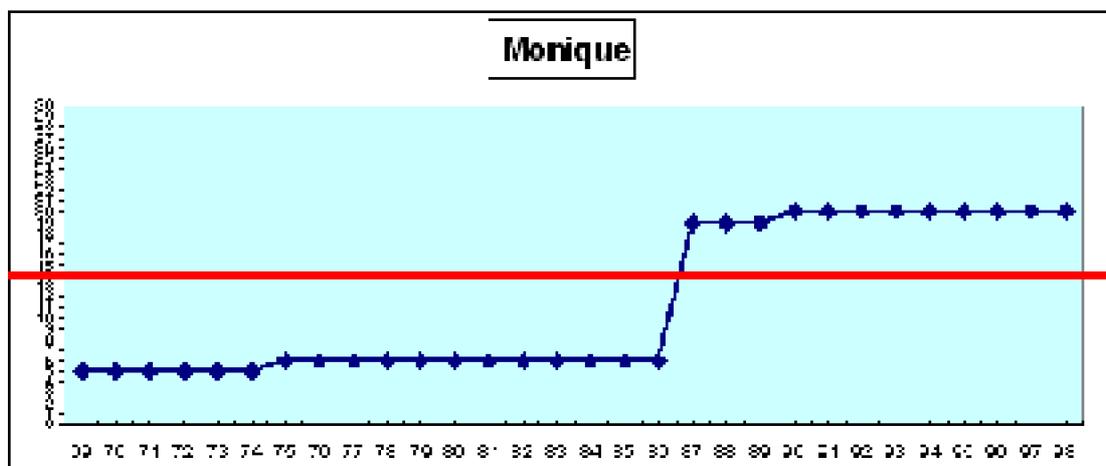
Il me semble qu'on a déjà bien fait le tour de la question... Mais je reste à votre disposition...

Entretien E39 Monique

Age : 51 ans

Profession : Maître E

Diplômes : CAP d'instituteur, CAEI option E



Monique : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle du réseau d'aides

Durée : 1 heure 30

A noter : L'entretien a eu lieu après une journée de travail. Difficilement audible, il a été malaisé à retranscrire et a nécessité quelques omissions afin d'en permettre une lecture plus facile. Il a été relu et corrigé par l'intéressée, à sa demande expresse. En effet Monique a eu une aphasie il y a 6 ans. Elle a été rééduquée mais présente encore quelques troubles d'élocution qui m'ont parfois empêchée de saisir le sens de ses propos.

Pour quelles raisons êtes-vous devenue enseignante ?

C'était une vocation... j'aimais beaucoup les enfants... j'ai présenté l'Ecole Normale pour cette raison là.

Quels ont été les faits marquants qui vous ont disposé(e) à vous spécialiser ?

Ah, ça tombe bien parce que je viens juste de l'expliquer à une remplaçante... Quand j'étais adjointe de l'école et en plus quand je suis passée directrice, j'ai fait toutes les sections et bon... j'ai été directrice d'une école à deux classes, la section des moyens était partagée en deux... j'ai dû faire beaucoup d'essais... parce qu'il n'y avait que moi qui était fixe dans le poste et l'autre enseignante changeait chaque année et chaque année, j'avais la section de grands et je ne voulais pas laisser ma section de grands... mais je suis

tombée avec des instits qui auraient préféré avoir la section de grands alors du coup on a fait des essais de décloisonnements, de tutorat grand/tout-petits, et alors la maîtresse des petits prenait mes grands et ses petits pour faire le tutorat et moi je prenais tout le groupe des moyens et puis je leur faisais faire de la motricité suivie de graphisme... Alors ça a continué comme ça et ensuite on a fait aussi des décloisonnements avec l'école primaire, les CP, les CE1... On a fait aussi des décloisonnements avec les parents sous forme d'ateliers, d'ateliers de lecture, de gym, de sucreries, de couture, de jeux... Déjà je savais que j'envoyais au CP des enfants pour lesquels on ne pouvait rien malgré tout ce qu'on avait fait pour eux...Alors j'ai décidé de... faire maîtresse de classe d'adaptation, c'est pour ça que j'ai choisi l'option E pour avoir un CP.

Avez-vous suivi une année de formation ?

Non, non... j'ai passé le CAEI en candidat libre... Mon mari était en stage de psychologue pour deux ans et à son retour je n'aurais pas pu partir en stage à cause de la limite d'âge.

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Déjà je **n'aime pas ça**... Alors je pense que ce qu'on leur demande dans les classes, ça va **trop vite**...

Est-ce qu'on pourrait retenir "je n'aime pas ça", "ça va trop vite pour eux" ?

Oui...

Et puis ?

Quand les enfants viennent, je dis : "*Pourquoi venez-vous me voir ?*" Ils me disent tous : "*C'est parce qu'on a des difficultés*" - "*Quel genre de difficultés ?*" Ils ne savent pas répondre. J'ai l'impression que pour eux c'est une **tare** ... C'est pour ça que je n'aime pas ça. S'ils viennent pour que je les aide, c'est dans l'**espoir** qu'on pourra les sortir de là... Mais ce n'est pas encore passé dans les moeurs...

Si on résume, est-ce qu'on peut dire "tare", "espoir" ?

Oui...

Et, en essayant d'être synthétique, y a-t-il encore d'autres mots qui vous viennent à l'esprit quand je dis "enfants en difficulté" ?

Le **manque de motivation**, la lenteur, le manque de confiance en soi et puis il y a beaucoup de problèmes de langue. Ici, on est dans un quartier à la limite de la ZEP.

Cherchez le visage d'un enfant en grave difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Citez les émotions qui vous animaient face à lui

Au départ, j'étais très triste et je ne savais pas, j'avais l'impression... Il arrivait à l'école, il avait changé d'école et on n'avait pas pu prendre contact avec son école d'origine qui pourtant était dans le coin et j'avais une impression de malaise... Du coup par rapport à lui, j'étais très triste parce que je ne pouvais pas l'interroger et il n'avait pas de passé... Alors j'ai tout de suite rencontré la maman et la maman était vraiment sur la défensive... Le premier contact avec la maman... Hou là là... Elle m'a agressée...

C'est la première tentative d'action que vous avez eue avec lui, rencontrer la maman?

Oh, mais chaque fois... je rencontre les parents. J'assure une permanence pour rencontrer tous les parents des enfants que je prends, quand les parents souhaitent me voir. Je me suis aperçue que sans les parents, on ne peut rien faire... Je vais continuer avec cet enfant. La mère était très agressive... Très doucement j'essaie de lui parler de psy, de CMP... En plus, on c'était aperçu avec son maître qu'il avait des problèmes d'articulation. J'essaie de lui parler d'orthophonie... parce qu'au départ je propose le CMP. Elle a refusé. Après je parle de psy. Elle a refusé. Après je descends... Quand-même il a des problèmes d'articulation, si vous pouviez l'emmener en orthophonie, faire faire un bilan chez l'orthophoniste... Après, à force de parlementer - ça a duré une année - à la fin de l'année, elle a cédé. L'enfant allait de mieux en mieux, plus à l'aise, il arrivait à sourire... Il était en CE1 par rapport à sa taille... Il avait fait deux CP, selon les dire de la mère, il était mal aimé dans son école d'origine. Après, on s'est aperçu qu'il ne savait pas lire ni écrire. Une réunion a eu lieu avec l'élève, sa maman, le maître, la directrice et moi. (...) Ce gamin ne pouvait pas lire les livres de CE1 alors... on a décidé que Laurent irait travailler les "croque-livre" avec la collègue du CP. C'était un travail de lecture mais ce n'était pas apprendre à lire pour le gamin et la maman... Le 15 janvier je suis allée en maison de rééducation, je suis rentrée le 22 janvier. Ce jour-là, il est arrivé à l'école très sale, mal coiffé, ça me gênait un peu mais bon c'était comme ça, c'était un élève parmi les autres... Il a vomi. C'était le premier jour où il allait travailler sur les "croq'livres" avec les CP.

Qu'est-ce que c'est que les "croq'livres" ?

C'est le projet de l'école. Toutes les classe maternelles et élémentaires lisent au moins huit livres dans l'année. Pendant une journée de juin, il y a un concours. Les équipes d'élèves, par exemple deux moyennes sections, deux grandes sections, deux CP etc., répondent à des questions qui sont notées. L'équipe qui a le plus a gagné.

Et le travail avec les croq'livres en CP a été profitable pour Laurent ?

Bien sûr... (...)

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors de la signification exacte des lettres ?

Je n'aime pas ça...

Pour quelles raisons ?

Parce que ce n'est pas très joli.. Il me semble qu'il y a des gens qui réfléchissent beaucoup et qui auraient pu trouver d'autres mots... Et puis il me semble que les mots "spécialisées" et "difficulté" doivent **affoler les parents**.

Et qu'est-ce que ça vous évoque encore ?

Rien.

Rien à signaler ?(rires)

Non, non, en fait, je ne me pose pas vraiment la question...

Mais moi je les pose pour savoir comment on peut réagir...

...

Souvenez-vous d'un enseignant (d'un collègue) en difficulté face à un enfant difficile dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Et comment réagissait-il ?

Je suis obligée de parler du même enfant...

Oui, alors avec un collègue... Quels sentiments s'éveillaient chez votre collègue ? Qu'est-ce que ça lui faisait ?

Si on s'est mis trois pour aider ce gamin, c'est bien que le collègue ne savait pas quoi en faire... il se sentait démuni.

Alors comment réagissait-il ?

-Il disait qu'il ne pouvait rien faire pour lui...

Et quelle attitude adoptait-il face à cet enfant ?

Eh bien il était vraiment... Il me l'avait confié : "Fais en ce que tu en veux, moi, j'abandonne". C'est pour ça qu'on avait décidé de les aider, et le collègue et l'élève.

Il s'en déchargeait ?

... parce qu'en fait... c'est pas vraiment ça, en fait ce gamin était... avait été dans l'école avant... mais sans pouvoir créer un lien avec l'école d'origine, sans pouvoir créer le lien avec la famille, il était débordé...

Et l'enseignant arrivait à créer un lien avec l'enfant ?

-... Avant qu'on soit trois à s'en occuper, non. Mais l'élève n'était pas en échec avec moi, ni au CP. Il arrivait à sourire. Et on allait montrer à son maître ce qu'il avait produit.

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

...

Qu'est-ce qui particularise le maître E ?... avec quelques expressions, avec des flashes...

Non, je ne peux pas y mettre des flashes parce que c'est trop important pour être flashé (rires)...

(rires)... Mais si on résume, si on retient l'essentiel ?

Maître E, il y a un mot qui ne me plaît pas bien mais il sert de **tampon** entre les parents, les enseignants, l'élève, la psy... Non, tampon, c'est pessimiste, **lien** plutôt. Bon, c'est... le CMP... les intervenants extérieurs, le médecin scolaire... Je pense qu'on s'occupe de **trop de choses**... mais comment faire autrement ?

Et qu'est-ce qui vous vient encore à l'idée ? Donc tampon, lien, trop d'activités... Et qu'est-ce que vous pourriez dire encore ?

...Je crois que je pourrais dire aussi **coup de pouce** et **motivation** parce que c'est un plus qu'on apporte à l'enfant et ça lui redonne de la motivation.

En vous appuyant sur votre expérience professionnelle, comment définissez-vous le travail de maître E ?

Alors là c'est vraiment... Moi, j'ai ma méthode particulière, je travaille avec beaucoup d'enseignants, je suis obligée... de ne pas choquer les enseignants parce qu'en fait je songe à l'élève que je prends et qui retourne dans sa classe. Déjà je demande à l'enseignant quelle est sa méthode de lecture... Et j'essaie de m'arranger pour ne pas trop dépayser l'enfant, sans faire la méthode de lecture de la classe...mais j'utilise seulement les mots clés du maître et avec ça, je fais un projet. Si l'enseignant a bien compris quel est mon rôle, on le fait ensemble... C'est pour ça que je vous ai apporté le projet que je fais avec l'école Delaune parce qu'avec eux, ça marche... super bien.... Heureusement que ça ne marche pas dans toutes les écoles comme ça parce que... j'y passe un temps fou... Alors après... Donc avec chaque groupe d'enfants je fais un projet, soit avec l'enseignant, soit je propose le projet à l'enseignant... Et après, ça se complique... parce que soit il oublie - les enfants que je prends le débarrassent -, soit... ici j'ai une instit de CP... elle est toute nouvelle elle veut travailler à un projet avec moi, mais elle est tellement débordée, elle veut faire tellement de choses dans sa classe... que ... elle oublie le contenu du projet. Alors cette fois je dis "je vais leur faire faire un jeu parce que... on va faire un jeu de cartes : il y a le sujet, le verbe et le complément"...

Alors ça consiste en quoi votre travail précisément ?

Eh bien, à leur apprendre à sourire, à avoir confiance en soi, à parler, à apprendre à lire sans savoir qu'ils apprennent à lire.

Mais par exemple pour le jeu de cartes ?

Avec moi, ils fabriquent le jeu. Et les élèves que je prends ramènent le jeu dans la classe... ils doivent expliquer aux autres et toute la classe joue.

Et avec quels enfants travaillez-vous ?

Ah là là... En principe je dois travailler avec ceux qui ont seulement besoin d'un coup de pouce. Mais dans... Au début c'était comme ça. Mais plus ça va... plus les enseignants grignotent... et cette année, j'ai beaucoup d'enfants qui ont de gros problèmes. Si bien qu'à un moment avant les vacances de février, j'en ai marre... parce que j'en ai un tas qui sont proposés pour la CLIS, si j'avais une CLIS, au moins je n'aurais pas tous les autres...

Vous en prenez beaucoup ?

Oui, au début de l'année j'en prenais 46 et maintenant j'en suis à quarante. Je trouve que c'est un peu trop.

Et comment les caractérisez-vous ces enfants là ? Est-ce qu'ils présentent des points communs ?

En principe, ils doivent avoir des points communs mais... chaque enfant, chaque élève est différent... C'est pour ça que je suis vraiment débordée, surtout à ce moment de l'année parce que y'en a qui commencent à lire... et les autres qui sont ... comment aider... lâcher ceux qui commencent à lire, c'est pas une bonne solution parce que dans la classe, ils seraient à nouveau perdus et laisser les autres ? Alors bon...

Vous travaillez avec des enfants de quel âge ?

Je prends des enfants du cycle 2

Pas de cycle 1 ?

Non, non, parce que j'en prends mais je les prends en CRI, des turcs, parce que ça m'aide après quand je les suis en CP, au moins ils connaissent un peu de vocabulaire... si j'ai un peu de temps devant moi, alors y'a si j'ai du temps ! si j'en n'ai pas, je le trouve... (rires)...

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E?

Eh oui, ça... le maître généraliste, il prétend que j'ai moins d'élèves que lui et moi je prétends que je n'ai que des enfants qui me posent des problèmes... alors je ne sais pas...

Et au niveau de la méthode de travail est-ce qu'il y a des différences ?

Ah oui, bien sûr... C'est ce que je vous disais en début de séance, les maîtres, ils font la classe à tout un groupe, ils ont un programme, peu importe celui qui suit ou celui qui ne suit pas. Il suffit qu'ils ne fassent pas de bruit du tout... Et puis ça passe... Alors j'ai l'impression que parfois ils oublient ceux qui ne font pas de bruit du tout... Ceux qui les font suer, ils nous les signalent mais ceux qui ne font pas de bruit du tout, ils oublient de les signaler... Avant on pouvait tester les enfants, les maîtres remplissaient une demande et on faisait un bilan, tout le réseau d'aides avec le maître... Et cette année on n'a pas pu le faire parce que notre inspecteur nous a dit non... J'ai bien regretté... parce que nous déjà, on avait une idée du niveau de tous les enfants... Alors par rapport aux enfants qui ont des problèmes (incompréhensible) et on pouvait détecter ceux qui ne faisaient pas de bruit du tout, ceux qui se faisaient oublier... On verra ce que ça va donner...

Quelles sont les ressemblances entre le travail du maître généraliste et le travail du maître E ?

On peut parler de pédagogie quand-même... (rires) et puis ce qui m'ennuie un peu... quand je leur montre des bouquins, quand on fait les bilans des enfants, je leur montre ce que j'ai fait, je leur montre mes bouquins et après ils les achètent et après je ne peux plus travailler sur ces livres... Alors j'essaie chaque fois de trouver autre chose...

A votre avis quels sont les aspects les plus importants à maîtriser pour pouvoir exercer la fonction de maître E ?

La patience, être calme... C'est tout.

Quand je dis maître G, quels sont les mots qui vous viennent spontanément ?

... Je ne sais pas... parce que je ne **connais pas** leur travail... Je pense qu'ils s'attachent plus au **comportement** de l'élève que moi... Moi, franchement, je ne pourrais pas être maître G...(rires)...

J'ai noté "connais pas" et "comportement". Est-ce qu'il y a autre chose qui vous vient?

...

En vous appuyant sur votre expérience en synthèse, est-ce que vous pouvez définir le travail du maître G ?

Y'en a deux dans le réseau...

Est-ce que vous savez ce qu'ils font en rééducation ?

Non, non... Au cours des synthèses, on a tellement peu de temps, et tellement peu

d'heures, on ne peut pas parler de notre métier, on ne parle que des élèves et encore ça suffit pas...

Quels sont les aspects les plus importants à maîtriser pour pouvoir exercer la fonction de maître G ?

Je ne peux pas vous répondre.

Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ? (critères de prise en charge, prise en charges, lien avec la classe, rencontres avec les parents etc...)

Je sais que j'ai une classe qui à l'air d'une classe plus scolaire que les maîtres G... C'est tout.

Par rapport aux prises en charge, quels sont les enfants qui vont vers les E et quels sont ceux qui vont vers les G ?

... Alors déjà je prends... j'interviens dans une école à F. Dolto où je suis la seule à intervenir, alors je prends tous les enfants, tous, y compris ceux qui devraient relever de G. Par contre à A. Delaune, on intervient à deux, à J. Ferry... alors ça dépend des demandes des enseignants... (sort un classeur où sont répertoriées les demandes d'aide adressées au réseau). Par exemple Elise présente un retard global dans toutes les manières mais elle n'a pas de problème de comportement, c'est moi qui la prend... Jeremy aussi, très bébé, pas autonome, très lent partout, un peu étourdi, quelques difficultés à se repérer dans l'espace, c'est moi qui le prend aussi.

Est-ce que vous avez des signalements qui correspondent à une prise en charge G ?

Oui, j'en cherchais mais je n'en trouve pas... C'est surtout des problèmes de comportement, d'inhibition, de graphisme, de graphie...

Mais par exemple, dans le cas de Jeremy, très bébé, pas autonome, on aurait pu imaginer que ce soit une orientation G...

Oui, mais il était pris par une G l'an dernier et elle n'a pas voulu le reprendre... Alors bon, je l'ai pris...

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente ? Pourquoi faut-il des maîtres E et des maîtres G dans les réseaux ?

Ah, c'est une bonne question... Mais on ne fait pas du tout le même travail... Parce qu'il y a une petite gamine qui est malienne, mais ce n'est pas parce qu'elle est malienne qu'elle a des problèmes, si elle venait avec moi, je ne sais pas ce que j'en ferais... Elle est prise par Michel le maître G, je sais qu'elle fait des progrès, mais je ne sais pas ce qu'il lui fait faire...

Vous n'en avez pas une petite idée ?

Non.

Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle à votre avis ? Pourquoi ?

Non, je pense que les deux sont utiles.

Est-ce qu'il faut maintenir les deux types d'aide et pourquoi ?

Parce que... quelquefois avec Michel, il prend des gamins... et après... comme il n'y a

plus de problème de comportement il me les passe et après je peux travailler avec eux.

Et alors, est-ce qu'il faut maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions différentes ?

...

On pourrait imaginer que vous soyez formée pour faire le travail de Michel et lui le vôtre ...

Non parce que les enfants... déjà les maîtres, les enfants, les parents, personne ne s'y retrouverait... Je ne dis pas... moi... Je... Il faut dire que j'imagine mal G... (rires)... Alors je ne suis peut-être pas objective.

Est-ce que vous pourriez concevoir qund-même une fonction unique pour les futurs maîtres chargés d'aide spécialisée ?

Non.

Si un jeune collègue intéressé par les RASED vous demandait de parler des métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?

Je veux bien le renseigner pour le métier de E, mais qu'il aille trouver une collègue G pour savoir quel est son travail.

Est-ce que vous lui conseilleriez de devenir maître E ?

Ah mais bien sûr... (avec une conviction venant du fond du coeur) même avec tout le travail... parce que je pense que... si on est débordé de travail, il y a peut-être des choses à faire pour arranger ça, je ne sais pas...

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED en dehors des prises en charge ?

Au début de l'année, on fait des bilans, on va observer des élèves dans leur classe... Après on fait un bilan entre nous, tous les membres du RASED et après on fait un bilan avec l'enseignant. A ce moment là... en fait quand on va observer les élèves dans les classes, on amène la fiche de signalement et on la laisse remplir au maître. Il la retourne avec nos observations. On fait un bilan très complet... ça nous permet de faire un bilan rapide avec l'enseignant...

A part ces bilans, ce travail avec l'enseignant, y a-t-il des tâches encore qui vous semblent importantes ?

...

Vous m'aviez dit la rencontre avec les parents tout à l'heure, est-ce qu'il y a encore des choses importantes ?

Oui, ça, c'est en cours d'année... Parce qu'en fait on fait passer des tests, on a réussi à les maintenir cette année... dans la section des grands en début d'année... Alors ça, ça met très longtemps, il faut les corriger et cette année on a réussi à faire passer, bien que ce soit défendu, certains test au CE1 et après on fait des projets, on prend les enfants et après on fait des synthèses une ou deux fois par semaine.

Comment et par qui ces projets sont-ils élaborés ?

Oh, c'est simple. Pour les enfants que je vais prendre... je regarde les bilans, j'écris les objectifs et ce que je pense faire et puis je le montre à l'enseignant pour savoir s'il est d'accord.

Est-ce que vous avez du travail avec les équipes enseignantes hormis le projet et le suivi pour chaque enfant ?

Mais bien sûr... parce que je suis tenue d'assister à toutes les réunions de conseil de cycle ou de maître, partout où il y a un projet pour un élève. Je suis tenue également d'aller aux conseils d'école. Il y a une école qui oublie chaque fois de m'inviter. Je ne dis... rien (rires)...

Y a-t-il des évaluations de résultats pour le maître E ou G à rendre à l'inspecteur ?

Oui, on doit remettre un compte rendu d'activités.

Et ces évaluations s'effectuent sur quels critères ?

...

Est-ce que c'est quantitatif, qualitatif ?

C'est seulement quantitatif... Mais chacun... En fait, on fait un compte rendu d'activités... Quand on a décidé des prises en charges, l'inspecteur vient à une synthèse qui se prolonge dans l'après-midi où il approuve ou n'approuve pas ce qu'on a décidé... C'est à lui d'approuver... Et après on peut prendre les groupes... Moi, en milieu d'année, je fais des bilans pour moi, pour savoir où les élèves en sont, pour voir ce qu'on n'a pas réussi à mettre en place. Et puis quand on doit aller parler d'un enfant aux réunions de CCPE, je me sers de ça, parce que sinon je n'ai aucun document.

Quels sont vos critères d'évaluation quand vous faites vos bilans ?

Le premier, c'est d'abord savoir s'ils peuvent apprendre en classe tout seuls. Oui, oui... Le reste ça dépend du signalement, de ce qu'il fallait travailler... où ils en sont et ce qui reste à faire... ça change pour chaque élève alors ce n'est pas simple à dire.

Pouvez-vous présenter une action exemplaire positive ou négative conduite par le réseau ?

Non.

Comment concevez-vous le rôle du RASED ?

... Oui, ça devrait être un travail en commun, mais on n'a jamais le temps... On se voit qu'en début d'année ou en fin d'année. Et en début d'année c'est un peu tôt, on est plein de projets et en fin d'année... en cours d'année on est débordé parce que... au début d'année c'est des bilans, c'est des projets, quand on a fini un projet, il faut faire le bilan à propos de ce projet, après il faut... il faut...

Et les heures de synthèses vous les utilisez à quoi ?

On parle des enfants... des parents, quand on a rencontré des parents...

A votre avis, quand une prise en charge est efficace, quels sont les éléments qui permettent une évolution favorable ?

... Quand un enfant arrive à parler en classe... moi mon travail il est presque terminé.

Et alors qu'est-ce qui permet le fait qu'il se mette à parler ?

Parce que quand on est en petit groupe, chacun parle, écoute les autres... Ils essaient de lire un livre et... après je leur propose déjà qu'ils lisent devant tout le groupe et après je leur propose d'aller le lire dans leur classe...

Et quand les prises en charge se révèlent inefficaces, qu'est-ce qui est à l'origine de ce ratage ?

Vous touchez un point sensible!... (rires)... Alors, je ne sais pas... On essaie de... faire intervenir la psy, de faire intervenir la famille... on essaie de faire... Je parle en connaissance de cause, parce que j'ai un enfant dans ce cas là... et il va au CMP, et j'ai demandé à la maman de prévoir une réunion avec le CMP et on attend... Je ne sais pas...

Dans votre pratique, avez-vous des moments difficiles ? Si oui, que faites-vous ? De quoi auriez-vous besoin ?

L'hiver, le mois de janvier... Chaque année, je déprime... Je trouve que le travail... je suis débordée de travail, c'est le moment des bilans, c'est le moment où j'ai l'impression qu'il ne reste plus assez de temps... J'ai l'impression qu'au début de l'année on a tout son temps... Et après, à ce moment là, fin janvier, je m'aperçois que je n'ai plus beaucoup de temps et je me demande si je vais sortir certains enfants de leurs difficultés...

Comment vivez-vous le regard des autres enseignants sur votre travail ?

Moi, je suis très à l'aise.

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Piaget, mais j'ai oublié le titre... Rien d'autre, si... (se lève pour aller chercher un ouvrage dans sa bibliothèque) Evelyne Charmeux et puis je devrais parler plutôt de Jean-Marie Besse (rires)...

Vous travaillez avec lui ?

Oui, ça fait neuf ans...

Est-ce que vous pouvez dire ce que ça vous apporte ?

...ça a changé mon regard sur l'enfant... Je les prends où ils en sont... C'est pour ça que ça passe bien avec Delaune, parce que la collègue travaille avec Besse aussi... On travaille de la même façon...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... Aimer venir à l'école, sourire... lire, écrire... et jouer (...)

Quelles sont les raisons principales de la réussite scolaire ?

-... Je pense que ça dépend des parents qu'on a... pas des parents qui soient turcs, français... des parents qui s'occupent des gamins, qui viennent voir le maître ou la maîtresse, c'est très important, c'est pour ça que j'assure des permanences et quand les enfants demandent à venir avec leurs parents, je suis ravie...

Est-ce qu'il y a encore d'autres facteurs ?

Qu'ils soient motivés, qu'ils aiment bien venir à l'école...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

Noir, noir (rires)...

Est-ce que vous pouvez préciser ?

Franchement, je pense qu'on va petit à petit nous remplacer par les emplois jeunes... Bon, je n'oserais quand même pas... Déjà, ils ne sont pas instituteurs et en plus non spécialisés...

Je voudrais revenir sur votre choix de ne pas avoir fait de formation. Est-ce que vous le regrettez ?

Non, non... Au début je l'ai regretté parce que je rencontrais mes collègues, quand j'allais aux journées de psy, j'étais isolée... Maintenant qu'on a créé une association des maîtres E, je ne regrette plus rien... A ACLE (Apprentissages de la Communication de la Lecture et de l'Ecriture) aussi, le travail qu'on a fait avec J.M. Besse...

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Quand les enfants sont avec moi, ils travaillent... Alors j'aimerais bien que l'enseignant ne croit pas qu'ils ne font rien et qu'il ne donne pas le travail qu'il a fait faire aux autres à récupérer à la maison... parce que j'ai ce cas là.

Donc les aides sont mal considérées ?

Oui... mettez-vous à la place des parents... Leurs enfants ont déjà des problèmes et en plus le maître donne du travail à faire en plus... Alors les parents quand ils ont déjà un enfant qui a des problèmes, c'est déjà très lourd, vraiment très lourd pour le faire apprendre à lire... Déjà le travail tout simple... Alors si le maître les surcharge de travail...

On pourrait revenir sur le cas de l'enfant que vous évoquiez au début... La situation initiale, vous en aviez bien parlé et puis pour le déroulement des actions conduites, vous aviez déjà évoqué la rencontre avec les parents, la mise en place du travail avec les trois enseignants... Est-ce que vous pourriez expliquer la suite...

Les parents, j'avais rencontré que la maman... On a mis en place un travail tout au long de l'année et à la fin de l'année, il est allé chez l'orthophoniste, c'est l'enfant qui a dit à sa maman qu'il voulait aller chez l'orthophoniste parce qu'en fait, j'y allais aussi... Parce que comme j'étais aphasique... Il s'était aperçu que j'avais des problèmes d'articulation, quelquefois, je n'arrivais pas prononcer un mot et je lui avais dit que j'allais chez l'orthophoniste pour qu'elle m'aide... Et c'était super parce que les enfants, quand il y avait un mot que je n'arrivais pas à prononcer, y'avait toujours un enfant qui arrivait à le prononcer... et qui le faisait répéter aux autres... Comme quoi être aphasique, ça peut servir... (rires)... Du coup, il a voulu aller chez l'orthophoniste, sa maman lui a fait passer un bilan en juin et il a eu trente séances chez la même orthophoniste et du coup on a travaillé ensemble... (...) Et on a encore travaillé une année...

Et alors vous avez fait quel type de travail avec lui pendant cette année ?

.... Qu'est-ce que j'ai fait ? Il était au CE1... Le projet de l'instit du CE1... Il n'était pas tout à fait d'accord il voulait me donner des enfants qui avaient des problèmes de lecture

et de compréhension de lecture... Alors j'avais un (incompréhensible)...

C'était essentiellement de la lecture ?

Y'avait une petite histoire, (incompréhensible) et des questions. Alors pour lui, c'était très dur, mais il voulait faire comme les autres, alors il a fait comme les autres et petit à petit il s'est fait des copains et il s'en est sorti...

A quel moment avez-vous décidé d'arrêter ?

Quand il a su lire... parce qu'il a appris au croque livre... il a su lire, c'était à la fin de l'année; Mais après je l'ai repris en CE1, il a refait un CE1 et à ce moment je l'ai pris comme les autres, il a fait le même type de travail que les autres.

Parce qu'au début vous le preniez tout seul ?

Non, non, je l'ai toujours pris en groupe et au début je lui faisais lire une histoire : il fallait apprendre à se repérer, voir la mise en page, le titre de l'histoire, les paragraphes... et après je lui faisais souligner les mots qu'il ne connaissait pas... Au début, il y avait beaucoup de mots à souligner et après de moins en moins, c'est là qu'on voit les progrès que font les enfants... C'est eux qui mesurent leurs progrès.

Est-ce que vous travaillez dans d'autres domaines que celui de la lecture ?

Non.

Pas de mathématiques par exemple ?

Non, j'en ai fait à Paul Langevin au CE1 mais en fait la première année j'avais un inspecteur qui m'interdisait de faire des maths. Il disait : "Quand un enfant est incapable de lire un énoncé de maths à quoi servirait... de faire des maths..."

Et vous qu'est-ce que vous en pensiez ?

J'étais un peu d'accord avec lui, d'autant plus que j'ai pas assez de temps pour en faire...

Comment considérez-vous la place et le rôle de l'école dans la société ?

Je pense que c'est très important parce que de l'école dépend toute la société... Déjà l'école maternelle, l'école primaire et ensuite...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

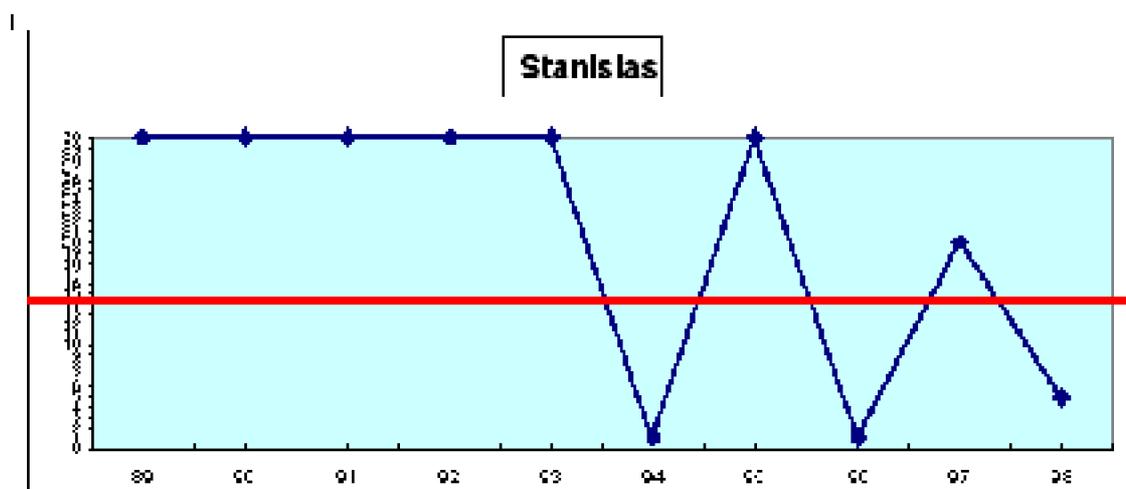
... Non, parce que nous en fait, on est assez nombreux, on couvre tout le secteur... (incompréhensible) par rapport aux autres RASED qui ont bien moins de chance que nous... alors moi je n'ai rien à dire...

Entretien E40 Stanislas

Age : 28 ans

Profession : Maître E

Diplômes : Maîtrise de Sciences Naturelles, CAPE



Stanislas : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : à mon domicile

Durée : 1 heure

(...) C'est le petit job de surveillant que j'avais qui m'a donné envie de devenir enseignant en lycée ou collège parce que je trouvais que j'avais une très bonne relation avec les élèves puis ensuite avec l'armée qui s'est insérée dans le cursus universitaire, je suis ressorti en me disant que je ne pouvais plus reprendre la biologie, on nous en demandait trop en CAPES – ayant perdu le fil pendant un an – donc j'ai fait une demande pour rentrer à l'IUFM pour le CAPES de bio et pour le CAPE – pour être prof d'école – et je n'ai été accepté que pour prof d'école et maintenant, je ne regrette pas parce que c'est très bien... Et je pense que vu les problèmes en lycée et en collège actuellement, j'aurais du mal à gérer ces difficultés.

Qu'est-ce qui vous a disposé à prendre un poste de maître E ?

La proposition qu'on m'a faite. L'expérience me tentait. Comment dire ? Je me disais que le métier d'enseignant, je le ferais bien une dizaine d'années et puis j'évoluerai vers autre chose. Je pense que ça peut être une évolution possible ultérieurement. C'est une façon de connaître le système et plus tard pourquoi pas je travaillerai avec des enfants en difficulté.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous cette expression "enfants en difficulté" ?

(rires)... un enfant qui n'est **pas à l'aise** dans la classe, il a un **blocage** quelque part - **problèmes** familiaux, problèmes au niveau du scolaire etc - qui **manque de confiance**, qui n'accepte pas l'**échec** c'est-à-dire qui en a **peur** parce qu'on le sanctionne pas mal dans l'école...

J'ai retenu : "pas à l'aise, blocage, problèmes, manque de confiance et peur de l'échec". Ce choix résume-t-il bien vos propos ?

Oui, oui...

Pouvez-vous maintenant retrouver le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et raconter ce qui se passait avec lui ?

Difficile... parce qu'à Pélussin, l'an dernier j'avais un enfant dont le comportement me posait problème, il n'était pas en échec scolaire et cette année je ne rencontre que des enfants en difficulté scolaire...

Pouvez-vous en choisir un, celui qui vous touche le plus ?

Il y en a une oui, elle n'attend rien de l'école, elle ne voit pas le but, elle n'a pas envie d'apprendre pour le moment, on n'y peut rien.

Pouvez-vous citer les émotions qui vous animent face à elle ?

J'ai envie de faire quelque chose. Elle m'attire dans le sens où je sens qu'elle a besoin qu'on l'aide etc mais on ne sent pas de retour. Il y a toujours des sourires dans le vide et on ne sait jamais ce qu'elle pense vraiment donc ça bloque tout de suite. On a de bonnes intentions au départ mais ses expressions de visage montrent qu'elle ne s'intéresse pas donc ça bloque.

Pouvez-vous retracer une action particulière menée avec elle ?

On a essayé de voir avec l'enseignant ce qui la motivait un petit peu, ce qu'elle aimait beaucoup. Un jour elle nous a parlé de Céline Dion. On a trouvé un petit magazine où il y avait beaucoup de photos etc et durant une semaine, elle avait une certaine motivation pour aller vers l'écrit. Mais ça n'a duré qu'une petite semaine...

Est-ce que vous pouvez évoquer maintenant un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments s'éveillaient en lui et comment réagissait-il ?

L'enseignante par rapport à cette enfant ne savait plus quoi faire au début. On ne sait toujours pas quoi faire avec cette enfant. Ça la rassurait de me rencontrer, de parler, de voir que j'avais les mêmes difficultés qu'elle. Elle a fait beaucoup d'efforts au début de l'année et même jusqu'en février pour lui faire apprendre les lettres de l'alphabet parce qu'elle ne les connaît toujours pas, il y a beaucoup de travail plus simple pour elle où on essaie de la valoriser mais en fait maintenant on s'est dit, il vaut mieux abandonner parce que c'est trop tard pour rattraper maintenant. Elle va la faire redoubler c'est sûr et on prépare maintenant son redoublement. Je lui ai dit de laisser tomber la pédagogie différenciée, qu'elle fasse comme les autres et qu'à côté de ça, il faut lui faire travailler la mémoire genre memory ou autre parce qu'elle n'a aucune mémoire. Donc on a laissé tomber le scolaire, elle suit comme les autres et à côté de ça elle fait plutôt des activités jeux pour préparer son second CP et apparemment elle le vit bien, c'est ce qu'elle attendait peut-être, elle attendait qu'on lui dise ça...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED, en dehors de la signification stricte des lettres ?

Je n'aime **pas** trop le terme de **réseau** parce que je n'ai pas trop l'impression que c'en est un. Je ne trouve pas que les enseignants s'investissent suffisamment pour que le terme de réseau soit justifié, réseau sous-entend échange... J'ai ce sentiment-là... Au début j'avais l'impression d'être un genre de **SAMU**. Les enseignants nous appellent

parce qu'ils sont en difficulté et il faut qu'on arrive tout de suite, c'est tout juste si on a le temps de prendre la voiture et il faudrait déjà avoir fait le bilan des acquis... Un SAMU de l'aide alors que ça ne devrait pas être ça... Beaucoup d'enseignants, disons un tiers, nous appellent alors qu'ils n'ont pas testé autre chose dans leur classe... et quand la maison brûle, « allô réseau ? »"...

Je retiens "pas vraiment réseau, SAMU" ? Est-ce que le sigle vous évoque encore autre chose ?

Aide, je ne sais pas si on peut parler d'aide vu que tout passe par la relation... C'est une aide mais je ne sais pas comment la qualifier. Dans aide, je vois beaucoup le côté matériel – c'est vrai qu'on apporte beaucoup de nouveaux matériaux, de nouveaux jeux - mais ce qui est beaucoup plus travaillé, c'est la relation. On a gagné quand l'enseignant a changé de regard sur l'enfant et quand l'enfant a changé de regard sur son travail. Je ne sais comment dire...

Aide relationnelle peut-être ?

Aide relationnelle, oui à l'égard des **enfants** et des **enseignants** parce que c'est les deux qui doivent **changer de regard**.

Quand je dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

J'ai l'impression d'être **une oreille** pour les **enseignants** parce qu'ils ont beaucoup besoin de parler avec quelqu'un d'extérieur à l'école, ils parlent plus facilement avec quelqu'un d'extérieur à l'école qu'avec quelqu'un de l'école des difficultés qu'ils rencontrent. Pour les enfants j'ai l'impression d'être plutôt un **copain** et ce côté copinage m'inquiète. Ce n'est pas ce que je cherche. Mais c'est ce qu'ils perçoivent en moi et ça me gêne. Ils ont du mal à me percevoir comme un maître. Alors je leur dis de temps en temps : "écoutez, ce n'est pas vous qui décidez, c'est moi, je suis un maître". J'ai l'impression qu'ils tombent des nues. C'est peut-être le fait de faire beaucoup de jeux avec eux, des choses qu'on ne fait pas en classe... Même les fiches de travail, finalement, pour eux ce sont des jeux. Un enseignant m'a dit : "ce n'est quand même pas que des jeux que tu fais avec eux !" Pour eux, ce ne sont que des jeux. Quand on rentre dans une cour d'école, on ne connaît pas tous les enfants, on ne connaît que ceux qu'on prend et tous les gamins nous connaissent... Comme quand on va à Carrefour, à la piscine ou dans la rue, il y en a qui nous disent bonjour mais nous on ne les connaît pas... C'est impressionnant et inquiétant à la fois... Des fois j'ai du mal avec ça...

Je peux garder "connu de tous" ?

Oui, **connu de tous les enfants**. Après maître E, c'est être **présent** au bon moment. C'est notre but, être à l'écoute des enfants. On pourrait dire **oreille pour les enfants**. A chaque séance, on débute toujours par une discussion, savoir si ça va, etc... et là ils ont toujours beaucoup de choses à dire, des petits secrets qui pour nous n'en sont pas mais pour eux si.

Pourriez-vous définir le travail du maître E à partir de votre expérience professionnelle ?

C'est ce que je disais tout à l'heure, c'est changer le regard de l'enfant sur son travail et changer le regard de l'enseignant sur l'enfant. C'est faire en sorte de modifier le statut

de l'erreur, que l'enfant accepte l'erreur, il a le droit de se tromper... Il faut qu'il le comprenne et qu'il l'accepte. Ce qui est dur dans les écoles... Je me pose toujours plein de questions sur l'évaluation...

Qu'entendez-vous par-là ?

Avant j'étais contre les notes. Je le suis toujours. Les notes, ça ne peut que mettre les enfants en échec quand ils sont déjà en difficulté. D'un autre côté il y en a besoin parce qu'il faut motiver un petit peu, pousser un petit peu... Alors je suis très intéressé par la pédagogie institutionnelle avec les ceintures mais c'est pareil, il y a toujours une évaluation quelque part... Mais de toute façon, il y en a besoin parce que quand ils vont se retrouver au collège ou au lycée, il y aura une évaluation et celle-là elle ne risque pas de changer avant bien longtemps... Je suis vraiment coincé... Donc je penche surtout vers la pédagogie institutionnelle avec les ceintures de judo. Quand une ceinture est acquise elle l'est définitivement, ça ne fait pas comme la note qui fluctue... Les feux rouge, vert, orange en maternelle peuvent monter ou baisser, on peut passer d'un feu vert à un feu rouge etc...

Mais il est peut-être important pour l'enfant de savoir s'il sait faire ou s'il ne sait pas faire ?

Oui mais avec les ceintures, c'est l'enfant qui propose, qui dit "je pense que je peux avoir telle couleur, je fais ma demande". Les autres discutent en observant le travail - de toute façon, c'est toujours le maître qui décide – mais il y a quand même une demande de l'élève, donc un travail d'auto-évaluation, qui n'est pas facile mais c'est le début de quelque chose.

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Je ne pense pas qu'il y ait de différence parce que le travail d'un maître généraliste c'est aussi d'éviter l'échec de ses élèves. La différence, c'est que nous ayant peu d'élèves, on peut faire plus facilement des choses ludiques avec eux. Mais tout ce qu'on fait, c'est de l'ordre du travail dirigé donc maintenant qu'il y a une heure de travaux dirigés dans la journée, on devrait le faire à ce moment-là. Après il y a la manière de le faire et les outils qu'on utilise. Nous, on est avantage, c'est différent de ce côté-là.

Quels sont les aspects les plus importants à maîtriser pour exercer la fonction de maître E ?

C'est l'aspect... Le regard que l'enfant porte sur nous... ce que je disais tout à l'heure, le copinage. On est vraiment... Du fait du petit nombre, parfois on se retrouve à deux ou trois enfants, c'est peu et ils tendent à nous prendre pour quelqu'un d'autre. Je crois que c'est là... il faut mettre des règles, ce n'est pas facile... C'est moins facile qu'en classe.

Nous allons nous pencher maintenant sur la fonction de rééducateur. Quand je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Je pense au comportement de l'enfant, aux **troubles de comportement**, aux troubles - disons psychologiques - qui ont des raisons derrière... qui font, qu'en classe, on ne peut pas agir sur ces raisons. Ce n'est pas du domaine scolaire, ça ne touche pas directement le domaine scolaire mais le comportement. Ce sont soit des enfants très effacés, soit très bougeons qui embêtent tout le monde, qui ne sont pas maîtres d'eux.

Et en ce qui concerne directement la fonction qu'auriez-vous à ajouter pour la caractériser ?

Pareil, le **relationnel**. Mais le maître G a plus la nécessité de **travailler avec les parents**. Pour le maître E, c'est difficile, on a souvent des parents d'origine étrangère, ils ne savent pas parler ni lire le français, c'est difficile de monter des contrats avec eux quand les enfants ont des difficultés de lecture... C'est plus facile pour les maîtres G parce que ça concerne plus les comportements, les codes, les règles à établir... C'est **difficile** en débutant de **savoir** vraiment ce qu'ils font. Moi, j'ai **confiance** en fait en ceux qui sont là, donc je ne cherche pas trop à savoir ce qu'ils font.

Est-ce que vous pouvez tout de même définir leur travail ?

Non, ce serait difficile. J'ai confiance...

Quels sont les aspects les plus importants à maîtriser pour pouvoir exercer la fonction de maître G ?

La patience - pour tout enseignant de toute façon - la tolérance, accepter l'autre tel qu'il est.

Est-ce qu'il y a des aspects plus particuliers au maître G ?

Maîtriser la relation duelle.

Est-ce que vous pouvez indiquer les différences de pratiques entre maître E et maître G ?

Le maître E travaille surtout dans le domaine scolaire. Il ne fait que du scolaire quelle que soit la forme. Le maître G a des objectifs qui ne sont pas du domaine scolaire.

Est-ce qu'il y a des points de ressemblance entre maître E et maître G ?

Le but pour lequel on nous appelle... On nous appelle parce qu'il y a un enfant qui pose problème dans la classe... problème de comportement ou d'apprentissage certes mais ça touche forcément le scolaire. Ça touche le scolaire dans le sens où il faut qu'il soit mieux à l'école.

A votre avis, est-ce qu'il y a une fonction, E ou G, qui joue un plus grand rôle ?

(rires)... Non, elles sont au même niveau je pense.

Si un jeune collègue intéressé par un poste en réseau vous demandait de parler des métiers de maître E et de maître G, que lui diriez-vous spontanément ?

Pour maître G, j'aurais du mal à en dire quelque chose mais pour le travail en réseau en général, il faut être disponible en dehors des heures de classe. Pour beaucoup de personnes que j'ai rencontrées et qui m'ont posé des questions, qui sont enseignantes ou autres, ce boulot a la connotation d'être très cool...

Quel est votre avis sur la question ?

Eux ne voient pas beaucoup de préparation, c'est vrai que les préparations sont vite faites, plus vite qu'avec une classe puisque ce sont des choses qui se répètent, mais à côté de ça, il faut du temps pour réfléchir à ce qu'on peut faire, il faut du temps pour rencontrer les parents, l'enseignant, téléphoner aux orthophonistes ou autres et tout ça,

ça se fait en dehors des heures... Il y a une demande, c'est méfiance et il faut être disponible.

Il existe aujourd'hui deux types d'aide à travers deux fonctions séparées. Pouvez-vous imaginer une seule fonction qui regrouperait ces deux aides, un maître qui soit E/G ?

Non, pour les enfants. Vu que le travail est différent, si on doit prendre les mêmes enfants à une autre étape, c'est-à-dire si on doit prendre un enfant en aide G après une aide E, je pense que ça doit être beaucoup plus difficile parce que c'est la même personne et il ne percevra pas assez la différence... Même si on lui dit, il aura du mal à percevoir la différence de travail.

Voyez-vous d'autres inconvénients encore ?

Non, non.

Quel est l'intérêt à maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions distinctes ?

Ça permet une meilleure spécialisation et puis toujours cette idée de regard de l'enfant sur les personnes... Chacun est bien catégorisé. Je crois que les permissions que l'on donne aux enfants ne sont pas les mêmes...

Vous pouvez parler des permissions que vous donnez aux enfants dans le cadre de votre travail ?

Il faut mettre un cadre. Il y a aussi un cadre dans le travail du maître G mais apparemment il y a un choix des jeux. Moi, non, je dis "on va faire ça ou ça". Et on le fait.

Vous parliez de permission...

Bien justement il y a une permission de choix dans le travail qu'il va faire dans la journée mais pas avec moi. Donc ça risque de coincer à ce niveau-là si c'est avec la même personne qui au bout d'un temps donné va changer d'objectif et va se tourner vers le E ou inversement le G.

Si on considère le réseau d'aides dans son entier, quelle est la typologie des tâches qui sont effectuées par un réseau ?

C'est le travail avec toutes les écoles, en conseil d'école, en conseil de cycle... C'est le travail de prise en charge ou de suivi des enfants. Ce sont les synthèses, le travail interne au réseau. C'est le projet d'implantation du réseau. C'est travailler à l'image du réseau – essayer d'expliquer les fonctions de chacune des personnes du réseau. Les maîtres E ou G, le psychologue, à part leurs fonctions différentes, ont les mêmes tâches, les mêmes devoirs envers les enfants, les parents de l'école...

Existe-t-il des évaluations de résultats ?

C'est tous les jours, au moins en ce qui me concerne, chaque fois que je prends des groupes. Les exercices évoluent en fonction des tests. Tous les jours il y a une évaluation sinon au bout d'un moment je ne perçois plus une difficulté.

Et en ce qui concerne non plus le travail de l'enfant mais votre travail ?

A part l'inspection que j'ai eue... J'attends d'avoir des échos de mon travail. J'en ai, mais j'aimerais aussi en avoir des négatifs, c'est ce qui fait avancer... ça fait peut-être mal,

mais ça fait avancer... Mais il n'y a pas de dispositif formel pour ça.

Pouvez-vous relater une action exemplaire soit positive, soit négative, conduite par le RASED ?

Le travail actuel, sur l'évaluation du RASED. (incompréhensible) Si on fait bien notre boulot, on peut le montrer et en discuter, essayer de quantifier et de qualifier les actions menées.

Comment concevez-vous le rôle du réseau ?

Pour moi, c'est un groupe. En fait ce qui manque lorsqu'on est enseignant dans une classe, ce sont les échanges. Dans le réseau... dans la classe, on a tort de se sentir seul et de s'enfermer, de garder pour soi ses difficultés etc... Dans le réseau, on est plus un groupe, on a peut-être plus de facilités à échanger nos difficultés, à faire un groupe soudé, je pense que ça c'est déjà l'essentiel... vivre, enfin travailler en groupe... ce qui devrait être fait dans les écoles... oui avec les conseils de maîtres, d'école, de cycle... Peut-être qu'il y a trop la connotation travail égale réussite.

C'est-à-dire ?

L'objectif dans le conseil d'école c'est souvent remettre, c'est parler du projet d'école, ce sont des choses très "vitrine", homériques. Je pense que de temps en temps, on a besoin de sortir et de parler de nos difficultés à nous, faire de l'analyse de pratiques. C'est vrai que dans le réseau, en synthèse, c'est ce qui se fait. On parle de ce qui se passe avec un élève, progressivement on se soulage et on recueille d'autres avis. Ce n'est pas quelque chose qui se fait suffisamment dans les écoles à mon avis. (incompréhensible).

Pouvez-vous présenter le cas d'un enfant dont la prise en charge s'est révélée efficace?

Les enfants qu'on ne prend qu'une fois et qu'on ne prend pas la fois suivante (rires)...

Pouvez-vous préciser ?

Ce sont des enfants qui sont en échec en classe puisqu'on nous les donne mais en fait une fois qu'ils se retrouvent... C'est vrai que la première fois qu'on se retrouve avec un enfant, c'est plus une relation duelle avec chacun, c'est vrai que c'est ça dépend des groupes et c'est vrai qu'on s'attache plus particulièrement à ceux-là pour voir vraiment où se trouvent les difficultés. Et pour certains enfants, vraiment en difficulté, quand ils se retrouvent en face de nous, il n'y a plus de difficultés et pour quelques enfants, je me disais qu'est-ce qui a bien pu se passer, il n'y a plus de difficulté. Je pense que c'est lié à la peur de l'échec, à un manque de confiance. Mais finalement se retrouver confronté avec une personne en face et réussir, ça peut peut-être débloquent quelque chose...

A l'inverse, pouvez-vous retracer le cas d'un enfant dont la prise en charge s'est révélée inefficace ?

L'enfant dont je parlais tout à l'heure... A mon avis, il y a beaucoup de choses. Déjà l'école pour elle, ça ne renvoie à rien. Elle ne sent pas la nécessité d'apprendre à lire. Elle le dit : "je n'ai pas envie d'apprendre à lire". Personnellement, elle est passive, elle ne cherche pas. L'origine du mal ? Elle a un frère jumeau dans la classe qui par rapport à elle a beaucoup plus de choses. Il est toujours habillé correctement alors qu'elle récupère

les pulls de son frère plus âgé, elle a des collants qui sont déchirés...

Est-ce que son cas relève d'une autre indication ?

C'est difficile aussi... ça fait longtemps que je proposais de rencontrer les parents pour voir un petit peu. Or avec un de ses frères aînés, il y avait apparemment des problèmes de maltraitance. Donc ça bloque aussi de ce côté. L'enseignante ne désire pas les rencontrer, elle ne désire pas non plus que je les rencontre. On en est à un point où on va les rencontrer tous les deux ensemble. Peut-être que d'autres choses vont ressortir.

Comment vivez-vous le regard des autres enseignants sur votre travail ?

C'est difficile car ils croient que c'est un travail qui est confus. Ça ne l'est pas tant que ça... Mais sinon, on a du mal à percevoir ce qu'ils pensent réellement de nous.

Dans votre pratique, avez-vous des moments difficiles ?

Les moments difficiles, ce sont les groupes où j'estime que les enfants sont trop nombreux. Tous les groupes que j'ai eus, ça c'est toujours bien passé. En trois quarts d'heure, je n'ai pas le temps de faire le tour de chacun d'entre eux... C'est vrai qu'il y a un peu de (incompréhensible), sous forme de jeu et ça dissipe assez l'écoute. Donc c'est là où ça coince. Assez rapidement j'essaie de... dans un premier temps de m'occuper de ceux qui sont le moins en échec, histoire de débarrasser le plancher, c'est le terme que j'aurais employé, c'est un peu ça quand même, dans un groupe de quatre, c'est deux que je vais tirer... Et inversement, le groupe duel, où je suis seul avec un élève, c'est très pesant.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Pesant parce que ce n'est pas la même motivation pour l'enfant et puis... on forme un couple presque (rires)...

Vous n'avez pas de diplôme particulier pour exercer en AIS. Pouvez-vous préciser de quelle façon vous vous êtes formé ?

Sur le terrain...(rires) Il y a eu la maîtresse E en poste précédemment ici... La grande chose que j'ai comprise et qui est primordiale, c'est qu'il faut faire autrement que ce qui est en classe. J'ai cherché à faire plus de jeux. C'est après, j'ai eu le stage où j'ai quand même appris de petites choses, fait des échanges matériels et autres, donc j'ai pu me faire des jeux au cours de ce stage et je pense que... il y a une idée centrale : on est là pour aider les enfants, surtout les accepter tels qu'ils sont. Il faut avoir cette idée en tête, il faut tolérer ce qui nous déplaît en eux et faire le maximum pour qu'ils acceptent d'apprendre. L'autre point important, c'est la rigueur dans la construction des projets pour chacun. On ne peut pas aller au hasard, il faut bien cerner leurs difficultés, poser des objectifs et des indicateurs de réussite, s'aider par exemple de la cible MEDIAL d'André Ouzoulias.

Pouvez-vous présenter rapidement de quoi il s'agit ?

C'est un outil un peu compliqué à voir comme ça... ça ressemble à une cible qui mesure l'évolution d'un enfant dans différents domaines, les attitudes dans le groupe, la lecture, le langage, la méthodologie... Il y a un niveau de départ d'une certaine couleur, des niveaux intermédiaires et un niveau d'arrivée... je pense que ça permet de bien

visualiser, de se repérer, de montrer à l'enfant et à l'enseignant les progrès et les objectifs qui restent à travailler.

Avez-vous une idée des trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

(rires)... Je n'ai pas eu la formation E... Mais disons que j'ai lu ceux qui m'ont été proposés durant l'inspection... Donc le livre d'Ouzoulias, celui d'un américain dont j'ai oublié les références qui analyse les tests de QI scolaire, ça me conforte dans l'idée que l'enfant en difficulté n'est pas en difficulté partout et il peut se sentir à l'aise ailleurs que dans le scolaire... et c'est l'essentiel. Le dernier que j'ai lu c'est "Aider l'enfant en difficulté" du CDDP de la Marne et j'en attends un autre c'est "l'utilisation de l'erreur" ou "progresser avec l'erreur", je ne me souviens plus du titre exact, mais le thème c'est comment utiliser l'erreur pour progresser.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Réussite sociale pour l'enfant, **acceptation dans le groupe** : qu'il accepte et qu'il soit accepté – en fait la socialisation –, **esprit critique**, je vois surtout (incompréhensible)... acceptation de l'autre, **acceptation de soi**, l'école pour moi, c'est ça... C'est vrai qu'on devrait utiliser tout ce qui est du domaine scolaire pour arriver à toutes les compétences transversales. J'ai été conforté dans mes opinions par l'inspecteur qui disait que maintenant, la plupart des programmes et objectifs sont faits... avant on devait faire le programme, maintenant avec les objectifs on doit atteindre tant de repères.

Comment considérez-vous le rôle et la place des aides à l'école ?

Avec le réseau ?

Je n'ai pas précisé aides spécialisées, toutes les aides peuvent être envisagées...

Moi, les aides, je verrais bien un échange pendant les heures de travaux dirigés, un échange entre maîtres. Je n'ai pas l'impression qu'ils fassent autre chose, qu'ils se mélangent avec d'autres classes... Je pense qu'il y a un travail à la fois des élèves qui sont bons partout, pourquoi ne prendraient-ils pas la place du maître pour un apprentissage plus... Il y a aussi des jeux que j'ai vu, à l'IUFM, sur la non violence etc et je pense que ça peut aider...

Et si on se penche davantage sur les aides spécialisées, quel est leur rôle et leur place à l'école ?

Leur rôle devrait être plus libre et à la fois plus présent. Moi, je serais pour une aide plus envers les enseignants qu'envers les enfants... trouver des formes dirigées où on échange les groupes, on fait participer les enfants qui sont bons dans tel domaine... aider à cette organisation-là plutôt que de prendre des petits groupes...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Ils ont encore de l'avenir... Il n'y a pas de souci à se faire (rires)...

Avez-vous d'autres remarques à formuler au sujet des aides parce que je n'ai plus de question précise à formuler...

Par rapport à la tolérance de l'erreur, souvent les enseignants me disent : "oui, il faut

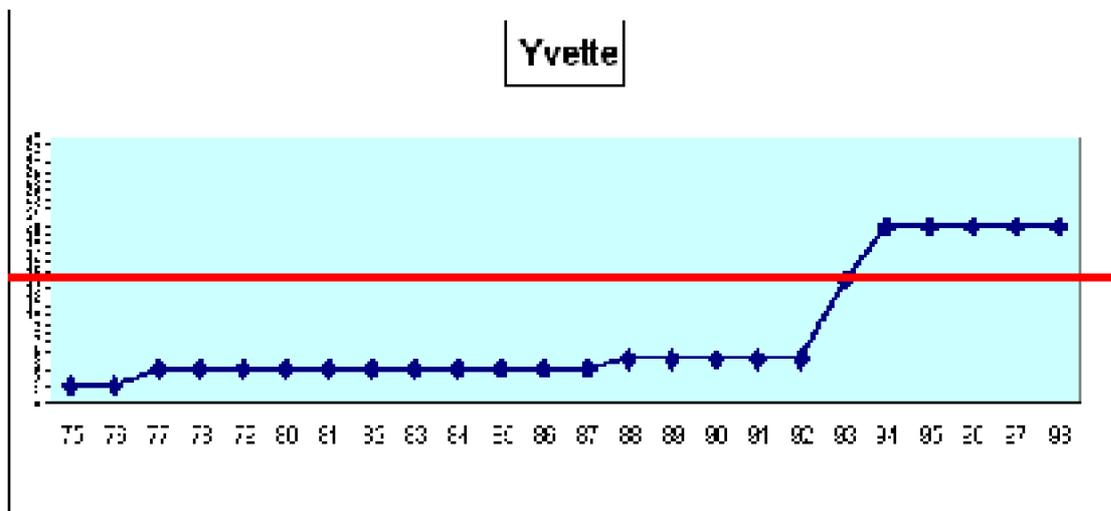
accepter l'erreur, il faut qu'on diminue la pression sur les erreurs que les enfants font mais il y a des erreurs qu'on ne devrait pas accepter. A un certain âge, il y a des erreurs qu'on ne devrait pas accepter. C'est une remarque que j'étais prêt à accepter mais maintenant je me dis : "Finalement, un enfant qui fait une erreur même absurde, il a une raison de la faire alors doit-on la lui reprocher ?" J'en suis là... Pour moi, la fonction du maître E, c'est bien clair, c'est transformer le regard que l'enfant et l'enseignant ont... C'est ma phrase, c'est ça, mais maintenant, j'en suis à l'erreur.(...)

Entretien E41 Yvette

Age : 47 ans

Profession : Maître E

Diplômes : Licence de lettres modernes, CAP d'instituteur, CAPSAIS option E



Yvette : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de réseau

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Je n'aime pas ce genre de question. C'est la notion d'enfants en difficulté...

Oui, qu'est-ce que ça évoque pour vous ?

...

Ça vous fait penser à quoi, par rapport à l'enfant, par rapport au contexte, par rapport aux parents, par rapport à l'école ? ...

J'aimerais mieux répondre par écrit, je n'aime pas par oral...

Alors je vais commencer autrement. Je vais vous demander de retrouver un enfant

en difficulté, un seul, que vous eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation ?

...

Qui était l'enfant ? Comment ça se présentait en classe ?...

Par exemple, cette année un enfant qui était en difficulté qui avait été pris l'année dernière par la maîtresse G au niveau du comportement et qui pensait avoir fini avec lui, avec la rééducation donc je l'ai pris. Cet enfant n'écoutait pas du tout en classe. Il se levait, faisait des boules de papier avec les étiquettes, il embêtait les autres. Au départ en petit groupe, il ne s'intéressait pas beaucoup. Petit à petit il est rentré dans l'écrit, il a compris la combinatoire, il peut lire. Pour le moment, je le suis jusqu'au mois de mars parce qu'il a besoin d'être soutenu dans son activité mais c'est un gamin qui a démarré en lecture.

Pouvez-vous retracer son cheminement et parallèlement vos réactions ?

Au début, je le trouvais très instable, il avait envie de faire mais c'était très fugitif. Il fallait sans cesse le re-motiver, sans cesse lui apporter une aide, de la confiance en lui. Quand je l'ai vu démarrer, comme l'autre jour, il avait envie de lire des livres, ça c'est super... En classe la maîtresse a vu qu'il avait progressé et mieux que certains enfants que je n'ai pas pris.

Est-ce que la maîtresse a fait, de son côté, quelque chose de particulier en classe avec cet enfant ?

Non, parce que c'était une maîtresse qui débutait au CP et en fait, elle n'a pas mis en place des groupes de lecture. On savait qu'il était intelligent ce gamin, qu'il avait des possibilités mais comme il avait des problèmes de comportement, on se demandait s'il allait apprendre à lire ou pas. En fait, il a pris ce qu'il fallait. Mais, maintenant, la maîtresse va mettre des groupes de lecture en place.

Si je reprends ma première question, à partir de cette situation, que peut-on retenir comme mots évoqués par l'expression enfants en difficulté ?

Manque de concentration, malaise pour l'enfant... je sais que je devrais trouver plein de choses mais... On passera et puis j'y reviendrais.

Alors, si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

La spécialisation, une écoute, une disponibilité, pédagogie, remédiation.

Pouvez-vous préciser davantage ? Par exemple que recouvre le terme spécialisation ?

Aider justement ces enfants en difficulté et n'avoir qu'eux comme élèves... et donc travailler uniquement dans le sens de les faire progresser.

Ecoute ?

...Sentir leurs besoins, être là parce qu'ils ont besoin d'être aidés et pouvoir les aider au fur et à mesure.

Disponibilité ?

Pareil, dans une classe l'institut donne le travail à tout le monde, passe de l'un à l'autre mais ne peut pas être à l'écoute de chacun, ni disponible pour chacun parce qu'il y a un grand nombre d'enfants. Tandis qu'en prenant des petits groupes, on est là pour les aider mais pas pour faire à leur place, mais pour les aider à se construire et à progresser.

Pédagogie ?

Pédagogie parce que mon travail tourne essentiellement autour de la pédagogie, pas de la psychologie, pas de la rééducation.

Qui peut s'appuyer sur quels supports par exemple ?

Les supports de l'école mais aussi les supports des jeux, beaucoup. Les jeux, renouveler l'approche, je fais aussi pas mal de gestion mentale, apprendre à écouter, à voir, tout ça. Ça les intéresse beaucoup, mais ils ne savent pas du tout s'en servir. Ils ne savent pas au départ qu'ils ont des yeux, qu'ils ont des oreilles et que c'est comme ça que ça marche. Ils disent : "pour travailler, il faut réfléchir". C'est magique pour eux. Ils ne savent pas. Je fais prendre conscience à partir... je compare avec le magnétoscope par exemple. Le magnétoscope, ils comprennent qu'il faut le brancher, qu'il faut appuyer sur des boutons etc... C'est la même chose pour eux. "Qu'avez-vous à votre disposition ?" Ils me disent, des cahiers, des livres, des crayons. Je leur dis : "Et vous ?". Là, il faut attendre et puis donc il y en a toujours un qui dit les yeux etc... Donc je leur dis que ce sont les boutons qui leur permettent de rentrer des choses, comme la cassette qui va dans le magnétoscope, on a un moteur, on ne voit plus ce qui se passe, mais c'est le moteur qui va enregistrer, eux c'est le cerveau etc... Il faut par contre qu'ils soient à l'écoute. Si on leur dit ça, c'est vrai qu'ils y pensent mieux. Alors que si on leur dit : "restez sages" ou des choses comme ça, ils le font deux minutes mais c'est une contrainte alors que là, ils comprennent le cheminement.

Et remédiation ?

Remédiation parce que par rapport à ce qui savent faire, il faut apporter l'aide dont ils ont besoin et s'appuyer sur ce qu'ils savent faire...

A partir d'un cas d'enfant suivi cette année, pouvez-vous décrire votre travail ? Que faites-vous en début d'année ? Comment arrive-t-il avec vous ? Que mettez-vous en place etc ?

Au départ, mettons pour le CP, parce que c'est la classe ou la partie de cycle sur laquelle on travaille le plus. Au départ, ce que je veux, c'est qu'ils aient un contact avec la lecture. Donc je leur lis des livres, on raconte des livres, j'écris ce qu'ils me racontent, on fait des petits livres à partir d'images qu'ils remettent en ordre pour qu'ils aient envie de lire, qu'ils aient envie d'entendre des histoires. C'est vrai qu'au départ, les livres... Il y en a même certains qui ne les manipulent pas du tout, même s'ils sont passés en maternelle. Si ça ne les intéresse pas, ils arrivent toujours à glisser pour ne pas être concernés. Au départ je fais ça et en même temps j'aborde la lecture par des jeux, pour que ça les intéresse, pour qu'ils jouent... Et puis cette année, un gros travail sur la phonologie. On est entré dans la lecture par l'intermédiaire de la phonologie avec un support d'images. On a fait tout ce travail de phonologie et on s'aperçoit maintenant que c'est le moment de la combinatoire pour ces élèves en difficulté, que ça leur apporte beaucoup d'aide... parce

qu'ils savent écouter, ils savent décomposer des sons. Et donc maintenant, ils comprennent qu'un son correspond à une lettre donc ils peuvent décomposer et ils peuvent écrire. Donc beaucoup de supports, les jeux... par exemple avant le mois de mars, il faut qu'ils aient quand même acquis cette combinatoire, qu'ils aient compris, qu'ils soient rentrés dedans donc beaucoup de jeux avec les lettres, les syllabes, les lire les écrire à partir de dessins, de tas de choses...

Et au niveau de l'indication, que se passe-t-il ? Comment un enfant arrive-t-il par exemple dans votre salle ?

Dans ce réseau, ce qu'il faut, c'est que les instits signalent les enfants avant le 28 septembre, qu'il y ait deux, trois semaines de battement... Elles font un signalement écrit. A partir de ces signalements écrits, on se concerta entre maître E, maître G et psychologue. Pour moi, c'est ma première année ici, donc je ne connaissais pas le passé des élèves et donc avec le maître G et le psychologue on a déterminé les élèves qui relevaient vraiment de l'aide E ou de l'aide G ou qui n'en avaient pas besoin tout de suite... à partir de là, les groupes ont été faits par rapport aux signalements. Ensuite on a bien dit aux instits qu'elles pouvaient continuer de signaler des élèves s'il fallait.

Et avant le 28 septembre, durant la toute première partie de l'année, comment employez-vous votre temps ?

Nous, on est en réunion de réseau. On détermine les actions qu'on va faire dans l'année et puis on commence à voir les élèves signalés dans la classe. J'ai dit : "Si vous voulez, je leur fais passer des petits tests, des petites épreuves pour déjà voir un petit peu... Et puis on avait le travail d'évaluation des grandes sections. On les fait ensemble, maîtresses E et maîtresses G. Il y en a une qui fait la passation et l'autre qui marque le comportement des élèves. Là on a mis en place aussi la phonologie. Donc on est occupé, même sans élèves signalés... (rires) Le temps est passé vite...

Quels sont les critères pour qu'un élève soit aidé soit en E soit en G ?

Les G, c'est essentiellement un problème de comportement, plutôt ciblé sur le cycle 2, GS, et aussi le cycle 1, MS. Les E, c'est plus un problème spécifique d'écoute, d'attention, de travail, de rentrer dans la lecture. Les enfants qui sont en E normalement ont le désir de lire alors que ceux qui sont avec les G n'ont pas le désir de lire encore. Ils les amènent à ce désir et nous, on peut commencer à travailler.

Maintenant quand je dis maître G quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Spécialisation, observation, suivi, personnalisation... construction.

Pouvez-vous expliquer ?

Observation, comme j'ai compris, l'enfant dans la salle agit et la maîtresse G l'observe. Suivi, parce que l'enfant est bien suivi par rapport aux parents, par rapport à ce qui se passe dans la classe, par rapport au fait qu'il est seul dans la salle – des fois ils sont à deux, mais ça reste très personnel, ce n'est plus le groupe - donc personnalisation. Nous, ce n'est pas pareil, c'est que des groupes.

De combien ?

De quatre en général. Quatre/ cinq... ça dépend mais jamais d'enfant tout seul. Sauf, sauf si c'est un enfant signalé mais qui n'a pas pu être placé – en CLIS par exemple – alors on me demandait de le prendre seul pour faire un travail spécifique, pour qu'il ne perde pas son temps complètement. Normalement c'est toujours en groupe.

Et construction ?

Pour aider l'enfant à se construire.

En vous appuyant sur un cas d'enfant, qui a été présenté en synthèse par exemple, pouvez-vous décrire précisément le travail du maître G en séance ?

... Vous le savez mieux que moi !

Mais je fais comme si je ne savais rien (rires)...

J'ai approché ce type de travail seulement cette année parce que quand j'étais maître E à Beaunes, on se connaissait dans le réseau mais on ne travaillait pas en réseau en fait. Quand il y avait des synthèses, c'était uniquement entre le psychologue et le maître G et jamais avec le E (rires) même si les liens étaient sympa...

Il n'y avait pas de travail en commun ?

Non, je voyais la psychologue quand j'avais des élèves dont il fallait que je lui parle mais sinon, je ne la voyais pas (rires). Ici, ce n'est pas pareil. Caroline, (la rééducatrice) cette année, essaie dans la séance... Des fois c'est l'enfant qui fait lui-même – il faut qu'il prenne de l'autonomie – donc c'est lui qui agit et puis des fois, ce sont des enfants qu'il faut remettre dans la loi, donc c'est elle qui dit des choses et qui interagit pour qu'il ne se sente pas le maître mais accepte la loi. A ce moment-là c'est elle qui introduit des choses... il y a toujours un moment de réflexion sur la fin de la séance, sur ce qu'ils ont fait, le mettre en dessin, pour qu'ils s'approprient la séance et qu'ils disent la fois d'après ce qu'ils veulent faire pour qu'il y ait un projet... Il me semble qu'il y a des choses comme ça. Après c'est tout bien écrit, et elle en parle avec le psychologue. Quand il n'y a pas de psychologue, c'est déjà plus difficile.

Je vais vous questionner sur les différences de pratiques entre maître E et maître G ? Comment les voyez-vous ?

Disons que les G, c'est plus psychologique. Ce n'est pas à elles de tirer les leçons psychologiques puisqu'il y a un psychologue mais c'est sur le comportement, ce n'est pas dans la relation avec le pédagogique. Il n'y a pas d'apprentissage avec le maître G.

Jamais ?

Je ne pense pas. Enfin... ou alors par le biais du jeu mais ce n'est pas systématique comme avec le E. Nous, on n'agit pas sur le comportement, on ne fait que des apprentissages.

Quelles ont les ressemblances entre les deux métiers ?

Le fait d'être spécialisé, de prendre des enfants, de les suivre... si elles abordent le côté pédagogique, ça fait aussi une ressemblance mais sinon... je pense que c'est quand même différent.

Existe-t-il des glissements de pratique entre E et G ? Des E qui feraient comme des

G et des G qui feraient comme des E ?

Ça s'est beaucoup fait... Mais pas ici. Je pense que normalement, il faudrait dissocier, ce n'est pas la même chose. J'ai vu, ça s'est fait à certains endroits avec des maîtresses qui avaient fait le CAEI ou dans des classes de transition. Après elles avaient le droit de faire E ou G, elles faisaient G en général mais s'il n'y avait pas de E, elles faisaient aussi le travail du E. Elles ne faisaient pas le même travail mais c'était quand même la même personne. Elles faisaient les deux fonctions et ça créait une confusion.

Mais c'était en raison d'un manque de poste alors ?

Oui, mais en même temps, elles aimaient bien... parce que ça les embêtait d'avoir perdu le côté E...

Est-ce que cette séparation entre E et G vous semble pertinente ?

Pour moi, oui.

Pour quelles raisons ?

Parce qu'on ne voit pas la même chose. Les G ont des enfants qui ne sont pas du tout dans l'apprentissage, qui n'ont pas envie de lire... tandis que le E le sont. De temps en temps, on a des élèves qui ont des problèmes de comportement. Mais on n'a pas à les garder s'ils ne rentrent pas dans les apprentissages.

A votre avis y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non, non, chacun correspond à un besoin.

On parle d'une réforme prochaine concernant les réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport à ça ?

Je pense qu'il faut continuer à avoir des maîtres spécialisés pour apporter une aide par rapport aux enfants. C'est un problème politique... La solution dépendra de ceux qui ont le pouvoir (rires)... quant aux rapports Gossot et Ferrier, je pense que non, ce n'est pas le même travail, on ne peut pas les fusionner, on ne peut pas faire pareil. Moi actuellement, je ne ferais pas le travail de Caroline, je ne suis pas formée pour, je ne sais pas comment il faut faire. Elle pourrait faire le mien parce qu'elle l'a fait (rires)... Je pense qu'il faut continuer. Il me semble que ce serait revenir en arrière que de tout confondre...

Est-ce que dans l'absolu, il serait possible de former des gens à ces deux types d'action ?

Oui, sûrement... Une seule personne pourrait faire tout dans une seule école mais après il y a une confusion des rôles et c'est ce qui a été reproché – on nous en parlait beaucoup quand on était en formation, on nous disait : "il ne faut pas prêter à cette confusion parce que personne ne s'y reconnaît, l'enfant qui peut être pris en maternelle par le côté G, s'il est repris après par le côté E, ce n'est pas la même chose, ce n'est pas les mêmes rapports, les instits ne savent plus trop – déjà elles ne font pas la différence parce qu'entre les lettres E et G, ce n'est pas évident, il faut déjà bien leur expliquer ou leur ré-expliquer... Moi, j'aime mieux comme maintenant mais tout évolue...

Pouvez-vous définir les grandes tâches effectuées par un réseau au cours de l'année ?

Répondre à la demande des instits, arriver à suivre les élèves selon l'aide dont ils ont besoin ou au contraire arriver à faire passer le message qu'ils n'ont plus besoin d'une aide du réseau... On essaie aussi – mais sans remplacer les conseillers pédagogiques – de dynamiser, de voir comment ça peut se mettre en place pour que l'aide continue dans la classe même quand on n'est pas là. Par exemple, là on finit les trois ans. Il va falloir que les écoles de nouveau fassent appel au réseau. Il va y avoir des choix à faire. Il va falloir qu'on détermine les critères, ce qui va encore bien nous agiter... et puis répondre aux besoins des écoles et comme on ne pourra pas tout couvrir de toute façon...

Quels sont ces critères d'après vous ?

Il y en a qui ne posent pas de problèmes : les résultats de l'évaluation CE2 et l'évaluation 6^{ème}... et nos évaluations GS; ça donne une idée du niveau de l'école et ça permet de relativiser, parce que des fois, quand les maîtresses insistent beaucoup on aurait tendance à leur répondre oui tout de suite. Un autre critère, mais on n'est pas tous d'accord, c'est l'investissement des écoles parce qu'on trouve que c'est un critère qui augmente l'efficacité de notre travail... Il vaut mieux que les instits soient demandeurs, qu'ils nous invitent à leurs conseils, qu'ils discutent quoi... c'est bon signe quand ils nous associent à leurs projets. Un autre critère c'est les priorités, qu'est-ce qu'on privilégie ? La prévention ? La remédiation ? Est-ce qu'on va au cycle 3 ? Enfin tout ça, ça brasse jusqu'à ce qu'on tombe d'accord... (rires)

Et l'Inspecteur par rapport à ces choix ?

Si j'ai bien compris, il nous suit toujours, à condition que le projet soit bien argumenté, c'est ce qu'il demande.

Dans vos activités, quelle est la place du travail avec les familles ?

Les familles... On doit les rencontrer, je vois les parents de tous les enfants et puis quand il y a des besoins, je les convoque à nouveau.

Et quel est le contenu de ces rencontres ?

La première fois, j'explique mon travail, je dis qui je suis, pourquoi je suis là, je dis que c'est plutôt un coup de pouce que pointer l'enfant en difficulté, que ça peut l'aider, que c'est une chance, que ce n'est pas pour montrer qu'il est en difficulté. Je pars toujours de petites évaluations que je fais, par exemple le médial pour les CP, donc je peux partir d'un constat, je dis aux parents : "Voilà la maîtresse pense que dans la classe, il a de petites difficultés donc ce serait bien qu'il soit suivi". Je dis qu'elle l'a signalé et je montre ce que moi j'ai trouvé. A partir de là, on part sur des bases. Ils comprennent pourquoi je le prends, quel travail je vais faire avec et puis 'il y a besoin, on les revoit.

Est-ce qu'ils ont quelque chose à faire eux de leur côté à la maison ?

Par rapport à moi ?

Oui. Est-ce qu'il y a un contrat qui se met en place avec eux ?

Non, on discute, c'est tout.

Je voulais savoir quels liens il existe entre votre travail et celui du maître de la classe où est inscrit l'enfant ?

Là, ça dépend des instits, ça dépend aussi depuis combien de temps on est dans l'école... La première année, c'est entrer en contact avec l'instit, lui faire comprendre que c'est important, qu'elle peut lâcher ses élèves pour qu'ils viennent en petit groupe. Ça en général elles le comprennent mais elles ont toujours l'impression que si l'enfant n'est pas dans la classe, il va perdre quelque chose. Il faut quand même qu'elles arrivent à voir que l'enfant progresse même s'il n'est pas tout le temps dans la classe. Ensuite il y a des choses que les enfants font et qu'ils refont en classe – par exemple créer des devinettes, après ils les disent à leurs camarades, ça fait un lien, il y a des échanges dans la mesure du possible.

Des échanges au niveau du savoir ?

Oui...

Les rencontres avec les enseignants se font à quelle fréquence ?

Déjà chaque fois que je suis dans l'école et puis après ça dépend, il y en a au moins au minimum une officiellement avec le réseau par trimestre – pour parler des dossiers, faire le point sur chaque enfant, tout ça.

Est-ce que les enseignants sont invités aux synthèses ?

Non, les synthèses sont internes au réseau. Par contre quand on a fait une synthèse après on les voit en conseil de cycle.

Est-ce qu'il y a des documents écrits en commun avec l'enseignant sous forme de projet, de contrat etc. ?

Non. Quand ils font un signalement, moi, je fais un contrat de prise en charge où j'explique ce que je vais faire. Après ils le lisent et ils le signent.

C'est vous qui élaborez ce contrat-là ?

Oui, enfin c'est une feuille que je remplis. Je pars du signalement de l'instit et puis après je marque ce que le réseau peut faire, la fréquence, les matières, le contenu pédagogique et puis c'est signé, par le directeur aussi.

Comment est conçue l'évaluation de votre RASED ?

Comment ça ?

Avez-vous construit une feuille d'évaluation du travail du réseau ou votre IEN vous en impose-t-il une ?

Alors ça, je ne sais pas trop comment elles évaluent... comme c'est la première année. L'évaluation de mon travail, il y a des choses qui se mettent en place pour les enfants, ça se connaît quand même... par exemple la phonologie on a fait des évaluations. Les enfants ont été pris, non, on ne les a pas réévalués ensuite... Je ne vois pas... mais il y a peut-être quelque chose qui est mis en place et que je n'ai pas vu... l'année passée, l'inspecteur nous donnait des grilles à remplir. On remplissait des grilles pour chaque enfant à chaque trimestre mais je ne sais pas...

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E ?

C'était très confus, je ne sais pas si c'est le propre d'une formation, vu que je n'étais

pas passée par l'EN mais la référente principale, c'était sa première année et elle avait fait classe de transition. Elle voulait tout nous faire découvrir mais par nous-mêmes. Il fallait vraiment... Elle était vraiment sympa mais elle ne connaissait pas bien, elle ne savait pas comment marchait l'IUFM alors elle avait aussi des surprises du côté de l'administration... Alors vous faites un groupe, puis un sous-groupe, puis vous mettez en commun, alors c'est vrai qu'il n'y a pas de choses marquantes.

Avez-vous eu une formation au travail d'équipe par exemple ?

Dans le fait qu'on était obligé de travailler en équipe, oui, mais ce n'était pas construit. Mais c'est peut-être le propre d'une formation, on prend ce qu'on veut...

Je vais vous demander la même chose pour la formation G. Que leur demande-t-on d'étudier ?

Le comportement des enfants, je suppose... Je sais qu'ils avaient mieux étudié la législation que nous cette année-là (...). C'était plus structuré ce qu'ils avaient à faire. (...) J'aurais souhaité que ce soit plus construit, qu'on comprenne mieux les problèmes des enfants en difficulté. On avait compris une chose, c'est qu'on ne devait pas être là pour faire du soutien, pour faire ce que les instits nous demandaient de faire. C'est important. C'est nous qui décidions ce que l'on devait faire quand on les avait avec nous, ce qui était important parce que j'ai vu des collègues qui n'ont pas été formés et qui ont abandonné pour ça, parce qu'elles ne savaient pas où se situer, donc ça nous aidait à prendre conscience de comment il fallait se situer par rapport aux enseignants et à notre travail. Mais, j'aurais aimé des choses plus construites... qu'on nous explique les grands courants de pensée sur les difficultés d'apprentissages. Là il a fallu le découvrir par nous-mêmes. Peut-être plus de conférences, des choses comme ça...

Je vais encore vous poser une question que vous n'aimez pas. Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Réseau, encore cinq mots, c'est trop... les **membres du réseau**... ça paraît toujours un mot un peu **barbare** pour les instits, **mystérieux**, **étranger**... un **outil**...

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Réseau, c'est l'image des ordinateurs connectés ensemble en réseau. Ils communiquent tous ensemble, les informations sont accessibles à tous et on peut faire un travail contrôlé. Alors les membres du réseau, ça devrait être un peu les ordinateurs reliés entre eux et les instits devraient pouvoir les utiliser comme un outil...

Et mot barbare ?

RASED, c'est barbare, je n'aime pas ce mot, ça fait ésotérique, secret, c'est un sigle barbare...

Je vais vous poser la dernière question désagréable, avec cinq mots. Qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Déjà des possibilités, concentration, ne pas être préoccupé par des problèmes personnels, ouvert...

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Ouvert, parce que si l'enfant ne s'intéresse à rien ça va être difficile de lui faire passer des choses. Possibilités, qu'il y ait quand même au départ une intelligence – je ne sais pas si c'est social, héréditaire ou n'importe... c'est le gros problème si l'enfant a un handicap intellectuel de naissance ça va être difficile...

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Plus il y en a mieux ça vaut, sauf si ça se disperse... Sinon, un maître aujourd'hui ne peut plus être seul dans sa classe et tout gérer. Les aides, surtout si elles sont bien utilisées, sont les bienvenues.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je ne sais pas, ça dépend de ce qu'on lit.

Etes-vous plutôt optimiste ou plutôt pessimiste ?

Plutôt optimiste, ils disent qu'il faut aller vers le bien de l'enfant. Je ne pense pas qu'ils puissent dire tout d'un coup : "Non, on a besoin de personne, tout va bien...Le maître gère tout..."

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école?

Non, quand c'est fini (rires)...

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de maître E est-elle importante pour vous ?

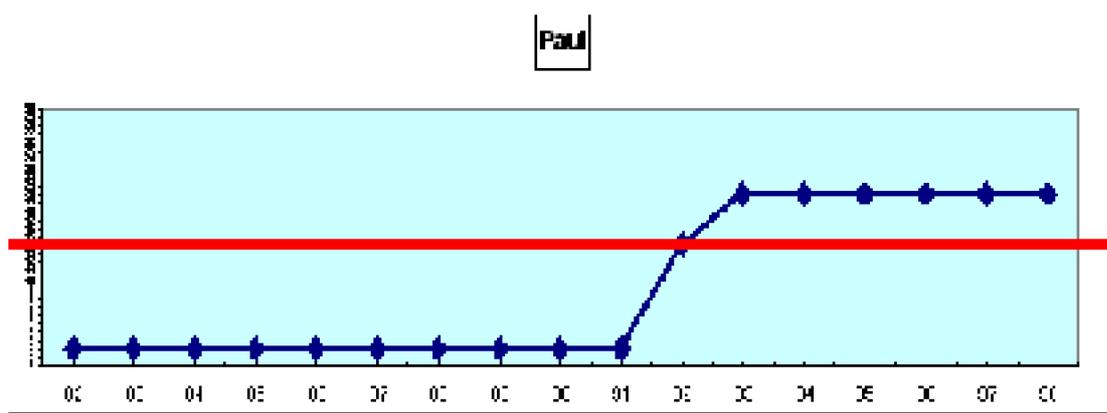
Elle est importante pour moi parce que j'avais enseigné pendant pas mal de temps, j'avais changé plusieurs fois de classe et que j'avais un peu fait le tour... là c'est une nouvelle façon et comme c'est plus spécialisé, je trouve que c'est encore plus intéressant. On est plus proche des élèves... Je ne regrette pas...

Entretien E 42 Paul

Age : 36 ans

Profession : Maître E

Diplômes : CAP d'instituteur, CAPSAIS option E



Paul : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewé

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec, désintérêt, parents absents, immaturité. Je vais m'arrêter là.

Pouvez-vous préciser chaque terme ?

Echec vis à vis de l'école, enfant qui a un vécu de conflit avec l'école, qui n'arrive pas, qui ne s'épanouit pas à l'école, qui n'y trouve pas des choses pour continuer, pour faire mieux. Si, il y aurait peut-être aussi **manque de volonté**... Donc, désintérêt, manque de motivation pour l'école, parents absents, plutôt absents vis à vis de l'école, c'est-à-dire des parents qui ne sont pas dans le scolaire, qui n'ont pas de représentation positive de l'école, qui eux-mêmes ont dû avoir un vécu difficile vis à vis de l'école donc ils n'encouragent pas leur enfant et même ne s'intéressent pas à ce que fait leur enfant à l'école.

Vous avez dit aussi immaturité...

Immaturité parce que je pense que ça peut être aussi des enfants trop jeunes, qui n'ont pas encore conscience de ce que peut leur apporter l'école, de ce qu'ils peuvent y trouver, qui sont peut-être encore trop dans le jeu.

Et manque de volonté ?

Des enfants qui ne sont pas capables de surmonter une difficulté c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas, dès qu'ils sont face à problème, s'ils ne le résolvent pas tout de suite, ils ne vont pas plus loin. Ils ne peuvent pas affronter une difficulté.

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer. Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour cet enfant ?

On va parler de Hakan. C'était un enfant très, très lent, qui était en CE2 et qui avait des difficultés dans tous les apprentissages parce qu'il était souvent en retard par rapport au reste de la classe. La maîtresse ne pouvait pas constamment prendre du temps pour aller s'occuper de lui, donc il a été mis en place une aide uniquement à tendance

pédagogique, pour le maître E, qui consistait à des prises en charge de trois fois quarante minutes par semaine. C'était essentiellement sur du scolaire, c'était des reprises d'apprentissages qui avaient été faits en classe, sur des choses comme des techniques opératoires, technique de la multiplication, technique de la soustraction, sur des points de grammaire dans l'apprentissage de la langue, recherche du sujet, recherche du verbe, des choses comme ça... C'était quand même très proche de ce qui se faisait en classe. Ce qu'on a pu constater au niveau de l'évolution de l'enfant, c'est qu'il y avait un progrès dans sa manière d'appréhender la classe. Au début de la prise en charge, il ne se rendait pas bien compte de ses difficultés et du pourquoi il venait avec le maître E et puis, petit à petit, il s'est rendu compte qu'il avait effectivement des problèmes et que vraiment de son côté il devait faire des efforts d'attention, de concentration. On a vu quelques progrès sur des choses assez simples, par exemple les techniques opératoires, surtout sur des choses qui ne demandent pas tellement de réflexion, sur des choses mécaniques. Mais sur des choses plus en profondeur, par exemple la connaissance de la langue, grammaire, orthographe, qui demandent vraiment une réflexion sur le sens, là on n'avait pas beaucoup de progrès. L'évolution, ça a été ça : l'enfant a un peu pris conscience de ses problèmes et a essayé de se concentrer un peu mieux, d'être plus attentif. Mais au-delà de ça, je pense – c'est un peu difficile de dire qu'il n'avait pas beaucoup de possibilités – mais il n'y avait quand même pas de réflexion très poussée dès qu'on abordait des problèmes linguistiques. On était vraiment obligé de rester à des choses très simples.

Hakan, avait-il été vu en bilan psychologique ?

Pas que je sache... Non, parce qu'hormis le fait qu'il était très, très lent, et puis qu'il avait ces quelques problèmes de langue, il n'avait pas de problèmes de comportement en classe. Il n'y avait pas de chose grave qui ressortait.

Comment s'est faite l'indication d'aide E ? Pourquoi E plutôt que G par exemple ?

Justement il n'avait pas de problèmes de comportement. La maîtresse s'est adressée à moi et il nous a semblé qu'une aide à dominante pédagogique pouvait l'aider techniquement, pour faciliter certains apprentissages.

Il était de quelle origine cet enfant ?

D'origine maghrébine. Mais il n'avait pas de difficultés particulières pour s'exprimer en français.

Que saviez-vous de son histoire ?

Rien de très précis. Justement, j'aurais souhaité rencontrer les parents pour discuter un peu mais il faut faire des choix, on ne peut pas voir tout le monde et pour lui ça ne s'est pas fait.

Et comment s'est organisé le travail pour lui ?

C'était dans un groupe de trois enfants, tous les trois de la même classe de CE2. Ce qu'on a fait, c'est qu'on a essayé de reprendre les progressions de la maîtresse, autant en mathématiques qu'en français et après ils avaient chacun un livret d'évaluation pour voir ce qui était acquis ou non et en s'appuyant sur les quelques acquis qu'ils avaient, on a repris tous les points du programme où il semblait qu'il y avait problème.

Pouvez-vous donner un exemple de séance ?

En fait les séances, je faisais des choses simples comme la technique opératoire de la soustraction, je commençais par leur donner une soustraction à chacun qu'ils devaient faire au tableau. Ils expliquaient ce qu'ils avaient retenu, comment ils faisaient. A partir de là, on essayait de voir les erreurs qu'ils pouvaient commettre, ensuite, je leur montrais ma manière et puis c'est eux qui devaient refaire dans un cahier.

Quels étaient les liens avec la classe ?

Il n'y avait pas tellement d'échanges. Le cahier restait plutôt... C'est moi qui les gardais même s'ils restaient dans l'école. Ma salle en fait jouxtait leur salle de classe. Les cahiers restaient là mais la maîtresse les consultait rarement. Dans la mesure où on était assez proche du programme, c'était à dix jours près... on était assez près de ce qui se passait dans la classe... Mais c'est vrai qu'il n'y avait pas vraiment d'échanges. Ils n'emportaient pas leur cahier et la maîtresse ne venait pas voir ce qui se passait.

Est-ce qu'il y avait des activités de tutorat, par exemple les élèves du petit groupe expliquant quelque chose à ceux de la classe ?

Non, on en reparlera peut-être mais je pense qu'il n'y a pas assez de retours, quand les élèves viennent en adaptation, il n'y a souvent pas assez de retours vers la classe... C'est-à-dire que ce serait intéressant pour eux qu'ils montrent ce qu'ils ont fait ou qu'ils en parlent aux autres mais c'est vrai que ça ne se fait pas beaucoup...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Equipe, nouvelle dynamique, nouvelles méthodes, difficultés, pour l'instant c'est tout. (puis réussite)

Pouvez-vous préciser ?

D'abord équipe dans la mesure où ça doit être un travail d'équipe. Déjà, il y a un travail avec l'instituteur et puis il doit y avoir un travail avec le réseau qui doit fonctionner, soit avec le psychologue si on a besoin d'un éclairage sur l'enfant, sur des aspects de sa personnalité, soit avec le maître G si c'est enfant qui a besoin des deux aspects de l'aide, l'aspect plus rééducatif et l'aspect plus pédagogique. Nouvelle dynamique, pour essayer par rapport à l'enfant d'impulser un nouvel élan dans son travail, dans sa motivation vis à vis de l'école. Nouvelles méthodes, c'est un peu la même chose, c'est approcher les problèmes de façon différente, essayer de voir les apprentissages d'une autre façon. Ce sont des nouvelles méthodes par rapport à celles utilisées en classe, c'est essayer d'aborder les apprentissages sous un angle différent, pour capter l'attention de l'enfant. Mais c'est difficile. Et puis **réussite** dont je n'ai pas parlé. Souvent les enfants ne réussissent pas en classe, c'est pour ça qu'ils n'arrivent pas à entrer dans ce qu'on leur propose, ils sont tout le temps en échec. Dans le travail qui est fait en réseau, avec le maître E ou le maître G, il y a un aspect de réussite. On fait en sorte que l'enfant réussisse ce qu'il fait. Au départ, on va se placer plus bas que son niveau à lui pour être sûr qu'il réussisse et petit à petit on va augmenter la difficulté mais de façon graduelle pour qu'il se plaise dans ce qu'il fait avec nous... qu'il y ait un aspect de réussite, constant.

Tout à l'heure, en parlant d'équipe, vous avez parlé de ce que devait être un travail

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'équipe. Est-ce que sur le terrain, ça fonctionnait comme ça ?

Nous, on avait des petits soucis dans notre réseau... En fait le réseau ne fonctionnait pas très bien. Il n'y avait pas vraiment de communication entre le psychologue et les rééducatrices. Il y avait des problèmes de personne et il y avait des problèmes de fonctionnement. C'est vrai que les psychologues ont de très gros secteurs, ils ont beaucoup d'enfants mais il y avait quand même un problème de communication dans la mesure où quand on lui demandait des analyses, de voir des enfants en examen psychologique, de pratiquer des tests, on n'avait pas de retour. Et quand on avait un retour, les éléments qu'il nous donnait ne pouvaient pas être utilisés. Ce n'était pas des éléments qui nous permettaient de préciser notre travail, nos méthodes. C'était trop général ou avec des aspects de psychiatrie...

Et entre maître E et maîtres G vous arriviez à travailler ensemble ?

Oui, là c'était plutôt bien. Enfin il y a toujours eu le problème de la frontière maître E / maître G... Le maître E est arrivé après dans le réseau et souvent on a eu des maîtres G qui faisaient du travail d'adaptation, c'est-à-dire qu'elles prenaient des petits groupes. Dans le réseau où j'étais, il y avait deux rééducatrices, une qui faisait ce que je pensais vraiment être de la rééducation, c'est-à-dire du travail à travers des jeux sur la loi, la règle avec de tous petits groupes, deux ou un seul enfant. Et l'autre rééducatrice qui faisait plutôt du travail d'adaptation c'est-à-dire qui prenait des groupes et travaillait sur des choses plus scolaires. Elle faisait par exemple du langage en maternelle, des choses comme ça. C'est vrai que d'un point de vue historique, ça se comprend, puisque autrefois il n'y avait que les rééducateurs donc c'est normal qu'ils aient couvert les deux aspects des aides à proposer. (...) La limite n'est pas toujours franche entre le travail du rééducateur et celui du maître E mais dans la mesure où on a un territoire suffisamment important, où on arrive à se répartir les écoles... je crois qu'il ne faut pas être jaloux de ses prérogatives et ce n'est pas dramatique si un maître G fait le travail du maître E, tant pis ou tant mieux... Dans la mesure où les enfants ne sont pas lésés et où tout le monde y trouve son compte... Moi, je n'ai rien contre... Mais je pense qu'il y a eu un certain nombre de rééducateurs qui ont suivi cette dérive... Dans la mesure où les maîtres E sont arrivés après, c'est un peu à eux de faire leur place. De toute manière, ça ne pose pas vraiment de problème parce qu'en général on a plutôt trop de travail que pas assez... on a suffisamment d'enfants en difficulté pour se répartir les élèves...

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Spécialiste, c'est un grand mot mais... **individualisé**, **nouveau contact**, **sauveur**, **relation**, il faudra préciser, plutôt nouvelle connexion entre école /parents et enseignants, **interconnexion**. Je pense que les gens du réseau ont ce rôle – c'est vrai que dans le réseau où j'étais c'était un peu laissé à l'abandon parce qu'on avait affaire à des parents étrangers, on avait un gros problème de langue... Ce que je disais tout à l'heure, un élève en difficulté est un enfant dont les parents ont désinvesti l'école. La source des difficultés est aussi dans la famille et je pense que c'est aux gens du réseau à renouer le lien qui était rompu entre l'école, l'enseignant qui a en charge habituellement l'enfant en difficulté et le travail scolaire.

Vous avez parlé de spécialiste...

Spécialiste, je pense que si on n'est pas le superman de l'éducation, aux yeux de nos collègues – aux yeux des parents, je ne sais pas trop parce que je pense que les parents ne savent pas trop à quoi on sert – on est celui qui connaît mieux les problèmes et qui doit apporter les réponses qu'eux, les enseignants n'ont pas trouvées. Donc, on est le spécialiste de l'enfant en difficulté...ça c'est la vision que nos collègues ont de nous.

Travail individualisé ?

C'est ce qu'on ne peut pas faire en classe, souvent parce qu'il y a trop d'enfants. On essaie de mettre en place une pédagogie différenciée et même parfois individualisée, que chaque enfant ait une pédagogie qui lui soit propre.

Vous avez parlé aussi de nouveau contact...

Je pense qu'il y a aussi un aspect relationnel, qu'il peut y avoir parfois un problème entre l'enfant et le maître, ça ne fonctionne pas, donc là en mettant dans la situation une nouvelle personne, ça peut débloquer des choses.

Et sauveur ?

Ça c'est par rapport aux enseignants, ils ne savent pas quoi faire de certains enfants, ils sont vraiment perdus et nous, on va leur apporter les "remèdes miracles" entre guillemets... pour essayer de les sauver d'une situation difficile.

Je vais vous poser la même question pour maître G...

Psychologie, comportement, agressivité, spécialistes, expérience, c'est par rapport aux maîtres G que j'ai connus. J'ai trouvé qu'ils avaient une grande expérience des enfants en difficulté, plus que nous encore.

Je vais vous demander de préciser ce que vous entendez par psychologie, comportement, agressivité...

Psychologie, je pense qu'ils sont mieux au fait des problèmes psychologiques des enfants, ils sont plus à même de répondre à des problèmes comportementaux que nous, c'est surtout sur cet aspect là, sur la compréhension de l'enfant dans sa personnalité, sinon au niveau agressivité, les problèmes de comportement dans la classe c'est surtout des problèmes d'agressivité vis à vis des autres enfants, ils ont souvent à traiter des enfants agressifs, c'est un problème qui revient assez souvent... Et puis spécialiste, j'en ai déjà parlé pour les maîtres E.

Vous parliez tout à l'heure des maîtres G qui travaillaient comme des E... Quels avantages et quels inconvénients y voyez-vous ?

C'est plus un problème institutionnel, à mon avis. Cette dérive a lieu parce qu'il y a un manque de personnel d'une part et d'autre part historiquement il y avait deux formes, les RPP et les RPM. Il y avait une demande des enseignants de traiter certains enfants qui ne rentraient pas forcément dans les cadres prévus. Si ces gens étaient libres, ils ont accepté, ça s'est mis en place petit à petit. Ensuite on a créé les classes d'adaptation ouvertes, les regroupements d'adaptation et les maîtres E sont arrivés. (...) Ce que je trouve dommage, c'est que quand certains enfants ont vraiment besoin d'une rééducation individualisée, à tendance psychologique, sans parler d'analyse psychiatrique ou d'autre chose comme ça, si le maître G qui est disponible continue de faire un travail de maître E

et qu'il y a des enfants qui ne sont pas pris en charge dans le domaine rééducatif, là je trouve que ça ne va pas. Le problème des réseaux, pour ce que j'en ai vu, c'est qu'il n'y a souvent pas d'autorité entre guillemets qui pourrait contrôler, voir qui fait quoi précisément et remettre de l'ordre quand il y a des dysfonctionnements...

On parle d'une réforme prochaine, quelle est votre position là-dessus ?

La possibilité d'une aide mixte ? Oui, pourquoi pas mais moi personnellement je ne me sens pas du tout capable de faire le travail que font certains rééducateurs et certaines rééducatrices... s'il y a une formation, oui... Mais, est-ce qu'une fois de plus on ne va pas en profiter pour supprimer quelques postes au passage ? Je crois que c'est ça le grand problème. J'ai l'impression que sur l'avenir de l'AIS, on est un peu dans le court terme, il n'y a pas de réflexion à long terme et je pense qu'on ne s'est pas assez rendu compte, que la population scolaire évoluant, on a de plus en plus d'enfants à "problèmes" et on n'a pas pour autant les moyens de les traiter. Même si les effectifs ont baissé, ils ne sont pas suffisamment bas pour qu'un maître arrive à gérer plusieurs enfants à problèmes dans une classe, il faudrait avoir des classes de moins d'élèves c'est tout. Une seule fonction pourquoi pas ? Mais à condition qu'il y ait plus de moyens... parce que si la même personne doit remplir le rôle de deux personnes, c'est déjà ce qui se passe souvent, je pense qu'on ne va pas y arriver. C'est toujours pareil, il y aura les parents pauvres et il y aura des écoles qui auront la "chance" d'avoir un personnel qui peut intervenir et puis les autres qui devront se débrouiller tout seul, c'est dommage. Ce qui existe en ce moment, c'est qu'on manque de moyens et de postes, on manque aussi de structure ou de personnel adapté à certains enfants. C'est-à-dire qu'entre les classes spécialisées et la classe d'adaptation, il y a des enfants qui n'ont pas leur place, qui ne sont pas assez en difficulté pour qu'on puisse les mettre dans les CLIS – puisque maintenant il n'y a plus de classe de perfectionnement – et qui d'un autre côté même avec un soutien en adaptation n'arrivent pas forcément à intégrer le système classique. Donc il y a un stade où il manque un personnel... Il y a une fonction à créer, je ne sais pas...

Quel intérêt voyez-vous à ce qu'il existe deux fonctions différentes ?

Elles me semblent bien différentes quand même. C'est vrai qu'on peut avoir des enfants qui ont des problèmes de comportement et dont le problème scolaire est un symptôme d'un problème psychologique profond... Et donc des enfants qui ont vraiment besoin d'une prise en charge individuelle, d'un travail de fond sur leur comportement, sur leur personnalité... alors que le maître E – il me semble que c'est en surface ce qu'il fait – on ne va pas toucher à la personnalité de l'enfant, on ne va pas aller creuser, savoir ce qui s'est passé dans sa prime enfance ou ce genre de choses, on va rester sur le volet scolaire. Il me semble que c'est bien différencié.

Quelles traces écrites officialisées, pour recueillir les signalements des enseignants, pour établir un contrat de prise en charge par exemple, utilisiez-vous l'an dernier ?

Je pense aux tableaux qu'on envoyait à l'inspecteur, dans lesquels on mettait les noms des enfants, le motif et la durée de la prise en charge. C'est les documents officiels qu'on utilisait. Pour nous, on avait ce qu'on appelait un cahier mémoire, on mettait les enfants qui étaient pris en charge par le réseau, pourquoi on avait décidé une prise en charge, la durée et qui allait travailler avec qui. On a fait ces cahiers mémoires pour qu'il y

ait une trace, un historique des prises en charge pour un même enfant et que si les personnels changeaient, celui qui arrive dans le réseau puisse facilement retrouver ce qui avait été fait pour tel ou tel enfant.

Est-ce que les informations consignées dans ce cahier remontent jusqu'en CCPE pour un enfant de CM2 par exemple ?

Non. Je ne pense pas. Pas à ma connaissance.

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

Il y a un IEN dans le réseau ? Il est inexistant... j'ai envie de dire. Ne serait-ce que l'exemple de cette année, on a eu aucune réunion avec l'IEN, aucune directive, aucun retour de notre projet de RASED. (...) Je ne sais pas bien comment ça se passe dans d'autres circonscriptions où il y a des réseaux, ça dépend peut-être de la personnalité de l'IEN et de son intérêt pour le réseau, nous, il n'avait pas d'intérêt visible important. (...) Comme on avait des petits soucis de fonctionnement l'an dernier, on avait nous-mêmes provoqué des réunions mais c'est tout...

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E?

On a parlé de monsieur Piaget, il y avait Philippe Meirieu et on avait beaucoup parlé de Winnicott... mais il y avait aussi Changeux. Ce sont les principaux qui me reviennent.

Je vais vous poser la même question pour la formation G...

Alors là je serais incapable de dire... A travers ce que j'ai vu de leur travail, il me semble qu'il y avait souvent un travail sur la règle – parce que souvent il y avait des débordements au niveau de la discipline, dans la classe – il me semble qu'il y avait cet aspect-là qui était souvent important... Et c'était souvent à travers des jeux, le scolaire venait ensuite, où il fallait apprendre à suivre un canevas bien précis. Il me semble que leur travail repose là-dessus.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Un **avenir** tout court, un avenir professionnel c'est-à-dire un **métier**, un **épanouissement personnel**, la **fierté des parents**... **intégration** aussi. C'est vrai que si on réussit à l'école c'est déjà une façon de s'intégrer dans la société. On s'intègre dans l'école, si on ne réussit pas, on est déjà un peu marginalisé.

On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment avez-vous perçu cet impératif sur le terrain ?

Dans la mesure de ses moyens... parce que ce n'est pas au réseau de le guider dans cette voie. On n'est pas conseiller pédagogique, il ne faut pas l'oublier... ce qui est central pour nous, c'est l'enfant, pas le collègue qui se trouve débordé. Pour lui, la première aide qu'il apporte, ça va être d'adapter sa pédagogie. Si l'enfant est en échec, s'il ne réussit pas, il doit se poser la question dans les deux sens, l'enfant n'est pas adapté mais c'est peut-être moi aussi qui ne suis pas adapté à l'enfant. Comme le médiateur, c'est la pédagogie, le vecteur de la communication, il doit essayer d'adapter sa pédagogie, c'est la première chose, peut-être ensuite passer du temps individuellement avec lui, ce qui va être difficile dans le cadre de la classe, au moins dans un cadre plus restreint, en petit groupe et puis peut-être s'appuyer davantage ce qui se passe avec les parents. Est-ce

qu'ils ont un vécu de l'école positif, est-ce qu'ils s'intéressent à ce que fait leur enfant à l'école, est-ce qu'ils valorisent ce que fait l'enfant à l'école ?... C'est un peu pour ça que je voulais changer... les parents, on les a complètement abandonnés. Je pense qu'il faut toujours essayer de s'appuyer sur la famille... ça reste très important. De façon générale, les enseignants le font mais pour nous c'est moins facile parce qu'on n'est pas dans une école, on a plus d'enfants... Je pense qu'il faut essayer quand même de s'appuyer au maximum sur la famille.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école?

Je réfléchis...

...Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de maître E est-elle importante pour vous ?

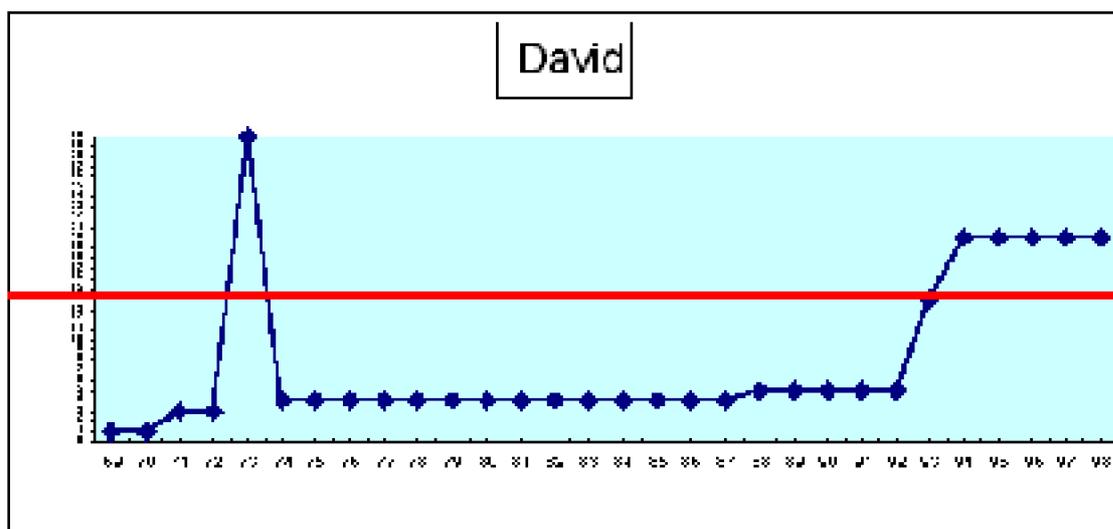
Si on peut... l'intérêt c'est de ramener les enfants vers l'école, les enfants qui en sont un peu partis. Si on réussit à ramener quelques enfants chaque année c'est bien... Un enfant pour qui l'école ne signifie plus rien, a un avenir non pas compromis... mais plus difficile... C'est bien si on peut l'amener à s'investir dans l'école, à réussir à nouveau. Mais ce que je crains, parce que c'est ce que je constate souvent, c'est que l'aide de type E reste trop superficielle pour le type de population ici en ZEP. Elle fait fonction de pansement qui cache momentanément les difficultés, qui freine une sorte d'hémorragie d'intérêt scolaire... sans vraiment traiter les problèmes en profondeur. Je suis déçu... Je crois que je vais demander une formation G et m'orienter vers l'aide rééducative. Ça me semble plus pertinent vu les besoins. (...)

Entretien E43 David

Age : 50 ans

Profession : Maître E

Diplômes : CAP d'instituteur, CAPSAIS option E



David : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de réseau

Durée : 2 heures

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés scolaires, difficultés à prendre sa place dans l'école, souffrance psychologique, inquiétude voire angoisse des parents, échec.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Un enfant est signalé au réseau d'aide parce que toujours au départ il a des difficultés scolaires à un moment ou à un autre de sa scolarité, soit massives soit légères, ça dépend des enseignants et ça dépend s'ils ont une classe avec un nombre important d'élèves en difficulté ou avec une classe avec un faible nombre d'élèves en difficulté. On voit des différences importantes dans le signalement des enseignants. Les difficultés scolaires se déclinent en deux catégories : il y a l'élève qui n'arrive pas à apprendre et qui a des difficultés proprement scolaires et il y a l'élève qui pose problème de par son comportement et qui interroge les enseignants. Parfois c'est les deux ou l'un ou l'autre... Je mets le comportement avec parce que lorsque l'enfant n'arrive pas à se situer face aux apprentissages soit parce qu'il est en opposition passive ou active avec l'enseignant, soit parce qu'il n'est pas là dans sa tête ou qu'il n'y a pas de place dans sa tête, on débouche de façon presque automatique sur des difficultés d'apprentissage. Il ne profite pas de ce qui est fait en classe, donc il est en difficulté. (...)

Vous avez dit aussi difficultés à prendre sa place...

Là je mets plusieurs types de gamins. Il y a l'élève qui se met en opposition très vite face à l'adulte, face au système scolaire, face aux autres parce qu'il est dans un état psychoaffectif tel qu'il n'arrive pas à prendre sa place dans le groupe classe. Il y a le gamin à l'opposé qui fait de l'opposition passive plus ou moins consciente. Il ne bouge pas, on ne l'entend pas, il ne prend pas la parole, il ne parle pas etc... Il a refermé sa coquille. Il y a le gamin qui est paralysé par ses difficultés. Il les a intégrées, il a fait des comparaisons avec ses camarades et il est paralysé par ça... (...) C'est surtout ça.

Vous avez dit aussi souffrance psychologique...

Il y a l'élève qui est dans l'impossibilité d'apprendre. J'en rencontre chaque année. Parce qu'il vit une situation de souffrance le plus souvent liée à ce qu'il vit dans son milieu familial et ce qui fait qu'il n'y a pas de place à ce moment là de son évolution pour les apprentissages. C'est le plus fort.

Inquiétude des parents ?

Je rencontre un nombre non négligeable d'enfants qui sont en difficulté à l'école soit parce que les parents leur mettent une pression trop forte quant aux résultats qu'ils doivent obtenir à l'école surtout lorsque ce sont des injonctions qui ne s'accompagnent pas d'une aide efficace des parents. Le gosse porte le poids de la pression des parents sans que pour autant il soit aidé. Il y a l'inquiétude et l'angoisse forte des parents qui ont eux-mêmes mal vécu leur scolarité, qui ont été en échec et qui projettent sur leur gamin la crainte "qu'il fasse comme". Il y a aussi l'inquiétude que je rencontre chaque année des parents qui me disent "moi, je ne sais pas lire" ou "j'ai appris à lire mais bon, je ne peux pas aider mon gamin, je suis trop nul". Je l'écoutais encore hier ça de la part d'une maman... Pour des enfants qui sont en CE1 ou même avant : "moi je ne peux pas aider mon enfant parce que je ne sais pas faire, de mon temps ce n'était pas comme ça, je n'y comprends plus rien donc je ne peux pas l'aider et ça m'inquiète"...

Et échec ?

Alors échec, les gamins qui malgré les aides qui ont pu lui être apportées soit en dehors de l'école soit dans l'école maintiennent leurs difficultés et font qu'ils restent en difficulté au fil des années dans le système scolaire. Nous enseignants, y compris spécialisés, devenons inquiets par rapport à ces gamins parce qu'on se sent "impuissant" entre guillemets à les aider à s'en sortir au moins en partie. L'installation dans les difficultés devient échec, c'est difficile à vivre pour tout le monde, et pour les parents, et pour le gamin et pour nous.

Je vais vous demander maintenant de choisir d'un enfant en difficulté scolaire avec qui vous avez eu l'occasion de travailler. Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour cet enfant ?

J'opère au hasard ?

Oui, l'enfant qui vous vient à l'esprit...

Alors je vais prendre la dernière personne que j'ai vue hier en entretien. Elle s'appelle Alison. Elle est en CP. Elle a été signalée pour la première fois l'an dernier. Je l'ai suivie l'an dernier en grande section de maternelle. Elle a été re-signalée donc je la suis de nouveau en CP. Elle a un grand frère – que je n'ai pas suivi - qui a été aussi en difficulté à l'école. Cet enfant est en CM2 actuellement, il a été maintenu en CP et est toujours en grande difficulté scolaire. Il a été défini comme étant dyslexique, ayant un nombre assez conséquent d'éléments de dyslexie. La maman, qui est une maman très volontaire – au sens positif du terme -, s'est juré que sa deuxième n'aurait pas les mêmes difficultés que son frère. Elle est très volontariste par rapport à ce qu'elle peut faire pour aider son enfant. Alison est suivie en orthophonie depuis le début de la grande section. Ce qui a frappé l'orthophoniste, ce qui m'a frappé aussi, pour cette gamine, c'est une orientation

spatio-temporelle, complètement chaotique. L'orthophoniste me disait : "je ne sais pas si ce n'est pas le record absolu pour Alison, je n'ai jamais vu – et Dieu sait si j'en vois – une élève qui ait autant de difficultés à se repérer dans l'espace et dans le temps. Il semble bien que cette grande difficulté soit première dans le fait que c'est une enfant qui ait des difficultés d'apprentissage à l'école. Autant que j'ai pu en juger – parce que je n'ai pas calculé son QI, ce n'est pas mon boulot, et je n'ai pas demandé à la psychologue de le faire, elle a des capacités intellectuelles tout à fait normales. Autant que je sache aussi, et autant que j'ai pu l'observer elle n'a pas de souffrance, de difficulté psychologique, elle est bien dans sa peau, elle a envie d'apprendre. Elle ne vit pas négativement la pression que met la mère pour quelle ne fasse pas comme le grand frère. Elle ne semble pas trop troublée par ce grand frère dont la maman ne veut pas qu'elle fasse comme lui parce que ça pourrait être une problématique embêtante. Le problème pour cette gamine, c'est que la volonté farouche de la mère, fait qu'il y a une synergie d'aides extérieures qui frise la surdose. L'orthophoniste fait son travail et continue à le faire. A un moment elle a dit que l'aide d'une psychomotricienne serait intéressante, la mère le lendemain avait téléphoné et la psychomotricité a démarré... L'orthophoniste a perçu qu'au niveau orthoptique il y avait des choses à faire pour la coordination des yeux, la maman, le lendemain etc... Elle a déjà eu trois aides. L'aide du maître E se rajoute à ça. Au niveau de l'école il y a aussi un décloisonnement de temps en temps et une aide spécifique au niveau de la lecture. Est-ce que je n'oublie rien ?...

Comment s'est décidée la prise en charge à dominante pédagogique pour cette petite?

De la part du réseau, il y avait seulement l'aide orthophonique à l'extérieur et au vu du signalement – en plus c'est une enfant qui n'avait pas été signalée plus tôt -... au vu du signalement, on s'est dit que ça valait le coup de voir où en est cette enfant. C'est moi, maître E qui ai été chargé de le faire parce que le signalement montrait que c'était d'une aide pédagogique dont elle avait besoin avant tout, l'aspect comportemental, psychoaffectif, adaptation à l'école trouvait sa juste place, n'était pas du tout présent. Donc l'indication était maître E. C'est comme ça qu'on a commencé.

Et comment l'avez-vous décidé ? Avec l'enseignant ? En réunion de synthèse ? Comment cela se passe-t-il ?

Notre fonctionnement à nous, nous sommes en équipe de trois – psychologue scolaire, maître E, maître G – nous répondons à la demande. On se met d'accord au cours d'une réunion de rentrée avec les enseignants. On explique notre mode de fonctionnement, comment on désire travailler ensemble. Ce sont les enseignants qui signalent au réseau les élèves qui à leur avis ont besoin d'aide et ensuite nous prenons une décision qui est proposée à l'enseignant et peut être remise en question. "Nous, on te propose telle solution, qu'est-ce que tu en penses ? " et on se met d'accord. C'est une décision commune entre les trois membres du réseau et l'enseignant de la classe. On établit ensuite un contrat de prise en charge qui est établi avec l'enseignant. L'enseignant a à en remplir une partie, nous une autre et ensuite il est signé, il est contractualisé par l'enseignant, le membre du réseau concerné et c'est signé par le directeur. On a un contrat qui est signé. Ensuite on a outre les contacts entre deux portes qui sont plus ou moins quotidiens, il y a au minimum une réunion par trimestre à deux où on fait un point

précis et complet de l'évolution – dans le cadre de l'intervention du réseau et dans la classe – et on confronte les choses et à ce moment là on décide si oui ou non il y a poursuite de l'action du réseau qui est en cours.

Pour Alison, quel était le contenu du contrat ?

Pour la première prise en charge de grande section, l'enseignant qui avait en charge cette gamine ne savait pas trop quoi mettre sur le signalement. "Je ne sais pas trop quoi penser d'Alison. Elle a un mode de fonctionnement qui me dépasse. Je ne vois pas. Elle est en difficulté pour beaucoup d'activités mais je n'arrive pas à savoir pourquoi. Elle me paraît perdue". Elle ne savait pas mettre de mots plus précis là-dessus mais elle était inquiète. Et elle nous faisait part de son inquiétude. Alors on a complété avec elle le signalement en lui posant des questions plus précises. A la fin, à dire vrai on n'en savait guère plus. La maîtresse n'avait pas perçu que c'était avant tout l'orientation spatio-temporelle qui était anarchique.

Et comment cette lacune a-t-elle été découverte ?

Je l'ai d'abord observée en classe, j'ai dû faire deux observations en classe où j'ai pointé systématiquement qu'Alison essayait d'écrire son prénom en miroir, elle commençait de droite à gauche, que lorsqu'il fallait qu'elle change de place pour une activité, elle était perdue. Je me souviens, un matin elle est arrivée en retard et elle ne trouvait plus sa classe, elle ne savait plus où était sa classe, plusieurs indicateurs comme ça avant de la prendre.

Vous l'avez pris seule ou en petit groupe ?

Je l'ai pris tout de suite – je ne prends jamais un enfant seul sauf s'il y a une partie d'évaluation qui nécessite que je sois seul à seul, mais en tant que maître E je ne prends pas les enfants seuls. L'an dernier, en début d'année, ils étaient trois et on est monté à cinq (...) En petite et moyenne section les enseignants n'avaient pas pointé cette difficulté-là. Selon eux au niveau langage oral, elle n'avait pas de difficultés particulières. (...) Après le signalement, bilan orthophonique rapide et on a débouché sur les prises en charge.

Quels ont été les objectifs de travail énoncés pour cette élève ?

On a essayé de se compléter avec l'orthophoniste qui elle a beaucoup plus travaillé l'orientation spatio-temporelle sur un plan plus psychomoteur, savoir se positionner comme être ayant un corps dans un espace large et moi comme j'avais un groupe d'enfant de trois à cinq et comme les besoins des autres élèves ne se situaient pas à ce niveau-là, j'ai plus mis l'accent sur une orientation spatio-temporelle plus scolaire : se repérer dans la journée, se repérer dans la semaine, se repérer dans l'espace temps d'un tableau, d'une feuille... J'ai plus eu une action "scolaire" entre guillemets.

Est-ce que ces activités avaient un lien avec ce qui se passait dans la classe ?

Oui, bien sûr. Je parlais tout à l'heure du graphisme parce qu'on a beaucoup travaillé le graphisme. En grande section, c'est quelque chose qui devient important et il y avait une réelle difficulté pour elle. J'ai aussi complété - je dois le dire, on est entre nous je peux parler -... L'enseignant de grande section, je peux le dire à l'aise parce que c'est loin d'être mon avis personnel, ne tient pas la route. Elle ne travaille pas correctement les

compétences qui sont celles à travailler en grande section. C'est la deuxième année où elle est dans l'école – elle est arrivée l'an passé – mais je vois que cette année il y a toujours des problèmes importants et en plus... c'est une dame qui ne donne pas suffisamment de cadre de travail, de règles de vie suffisamment claires dans la classe. Pour une enfant comme ça qui a du mal... Dans une classe où les gamins sont tout le temps en train... Vous voyez le tableau ? C'est d'autant plus difficile... Pour répondre à la question de savoir si mes activités et celles de l'enseignant étaient en accord, je dirais non, pas forcément mais complémentaires parce que je complétais ce qui à mon avis n'était pas fait, n'était pas travaillé au niveau des compétences de grande section. J'ai essayé de discuter avec elle, pour arriver à placer de petites billes... J'avoue que ce n'est pas facile avec cette enseignante-là. On a vraiment un réel problème qui est connu des autres enseignants de maternelle...

Un problème de compétences professionnelles alors ?

Oui. C'est difficile à dire comme ça. Cette dame est à mon avis dans une situation personnelle – elle a divorcé, ça s'est mal passé, elle se retrouve seule avec ses gamins, elle a été peut-être pas dépressive mais au moins fortement déprimée de longtemps, je ne sais même pas si elle en est sortie. Est-ce qu'elle est elle-même bien en état psychologique de bien faire son travail ? Voilà la question. Peut-être qu'elle a des compétences professionnelles qu'elle ne met pas en œuvre uniquement parce qu'elle est dans une situation difficile ? Je mets un bémol quant à son manque de compétences professionnelles mais le résultat que ça donne c'est une enseignante qui fait mal son boulot pour parler avec des mots simples.

Que faites-vous dans pareil cas ? En parlez-vous à l'IEN ?

(...)

Est-ce qu'il a des liens ou des échanges entre votre travail et la classe, par exemple des productions montrées à l'ensemble de la classe etc... ?

C'est ce que j'ai essayé de faire et peut-être encore plus avec cette enseignante pour lui montrer ce que je faisais et en me disant : "peut-être que ça lui donnera des idées"... Je pense que l'enseignante n'a pas bien pris en compte ce qu'Alison apportait – parce que c'était elle qui apportait des choses et moi qui commentais après, à la récréation ou autre -. Elle n'accueillait pas bien ce qu'Alison lui montrait à elle. C'était difficile à ce niveau-là. Ou elle n'avait pas envie de recevoir ou c'était quelque chose qui la déstabilisait et qu'elle n'avait pas envie de voir, quelque chose comme ça.

Et cette année, où en est Alison ?

Donc, il n'était pas question en fin d'année de la maintenir en grande section parce que c'est une enfant qui avait évolué, suffisamment même dans cette difficulté-là et qui par ailleurs avait des capacités, des potentiels tout à fait intéressants. Au contraire, on s'est dit, ça va lui faire du bien d'aller en CP. La confrontation de façon plus précise et plus systématique avec le monde de l'écrit va certainement contribuer à l'aider à structurer le spatio-temporel. A l'issue de ce CP, où en est-elle ? Je dirais qu'elle arrive à un niveau auquel je ne m'attendais pas, malgré sa difficulté encore importante à se repérer dans l'espace temps d'un texte - pour donner un ordre d'idée précis, dans la batterie de lecture

Inizan, le seuil de lecture est à 25 et elle est à 18, elle n'est pas encore au seuil de lecture mais elle a fait des acquisitions importantes en lecture. Sa progression est lente mais constante, elle progresse doucement de façon presque linéaire. Là en ce moment il y a à nouveau un petit problème. Une enseignante de début d'année bien, une jeune femme qui n'avait pas beaucoup d'expérience du CP mais qui s'est bien investie là-dedans, enceinte, congé maternité. Elle est partie début avril. Alison avait bien accroché avec. Elle a eu quand même une grossesse pas facile, elle a dû manquer deux fois quinze jours, donc deux remplaçants, deux cassures. Et là depuis début avril il y a un titulaire remplaçant qui est là, qui n'a jamais fait de CP, qui est plutôt négatif avec les élèves qui sont en difficulté dans cette classe, donc qui n'a pas un regard très positif sur sa classe, qui se débrouille comme il peut et qui – je suis peut-être un peu dur en disant ça – n'est pas à la hauteur de l'enseignante qui est partie en congé. Il est un peu dépassé par les événements. Il est de bonne volonté mais un peu dépassé et Alison n'y trouve pas son compte dans ce changement-là. Mais autrement, elle avait une énorme envie d'apprendre à lire. Elle s'est vraiment investie là-dedans, avec une énorme volonté d'y arriver. Elle a bien intégré les difficultés qui sont les siennes et elle les affronte et elle essaie de passer au-dessus. Elle arrive en fin d'année en ayant bien compris ce que c'est que la combinatoire, ayant un lexique de mots mémorisés, qu'elle reconnaît globalement, conséquent, ayant mémorisé – pas toutes, deux tiers environ – un nombre appréciable des correspondances grapho-phonétiques. Elle est trop focalisée sur le déchiffrage et c'est normal parce que c'est quelque chose qui lui est difficile donc après il faut qu'elle revienne en arrière pour prendre le sens de ce qu'elle a lu. Elle ne prend pas simultanément le sens de ce qu'elle a lu en même temps qu'elle déchiffre. Par contre, là où ça coince énormément, c'est dans le passage à l'écrit, pour ce qu'elle veut écrire ou sous la dictée, alors là c'est encore catastrophique. J'ai oublié de le dire mais c'était prévisible, elle n'est pas dyslexique au sens fort du terme mais tous les éléments de dyslexie liés à l'espace-temps, elle les collectionne : le b, le d, le p, le q... elle est en plein dedans. Elle va inverser aussi l'ordre des lettres lorsqu'elle déchiffre mais elle va s'apercevoir que ça ne veut rien dire alors elle relit. Elle en a déjà conscience en CP. Elle intervertit assez souvent l'ordre de deux graphies mais elle est capable de se corriger. Par contre en situation d'écriture, elle est complètement perdue. Quand elle arrive tant bien que mal à écrire, ce n'est pas très fiable parce qu'elle va l'écrire tantôt orthographiquement juste, tantôt avec deux lettres inversées. Si on la met dans une situation de stress – comme l'instituteur le fait - : "je vous dicte quelque chose..." – il dicte pour tout le monde pareil et donc ça va relativement vite – alors là, inquiète, elle n'y arrive pas et hop elle montre à nouveau qu'elle ne sait plus où elle en est, elle va sauter une ligne, écrire la suite dans les espaces, écrire avant, au-dessus... dans une situation de stress, elle montre qu'elle est complètement perdue alors que si elle e le temps, si elle se pose, éventuellement avec un minimum d'étayage quand elle le demande – parce qu'elle demande très volontiers de l'aide quand elle en a besoin – elle arrive, pas facilement mais elle arrive à mettre de l'ordre... Le 18 par rapport au 25, c'est en situation de complète autonomie avec éventuellement – je ne lui ai pas laissé deux fois plus de temps que les autres mais j'ai adapté un petit peu – c'est un score tout à fait honorable pour un enfant qui a le type de difficulté dont on parle.

Et qu'avez-vous décidé pour elle ?

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Elle va passer en CE1 l'an prochain. On en a discuté avec la maman. Ça l'inquiète quand même... L'orthophoniste, l'enseignante qui a accouché et à qui j'ai téléphoné pour avoir son avis, le maître actuel de la classe, pas le "psychomot" parce que je ne l'ai pas encore contacté... la maman et moi, on pense tous que ce ne serait pas une bonne chose de la maintenir en CP. Elle passe donc en CE1 avec une aide prévisible. L'aide du réseau va être demandée très vite à mon avis... Prévision avec toutes les précautions qu'on a en tête, c'est-à-dire qu'il faudra peut-être lui permettre de souffler à la fin du CE1 et de refaire un CE1. Quand je parle de souffler, c'est vrai qu'elle est toujours à la limite du maximum de ce qu'elle peut faire et il faut éviter qu'elle se décourage et qu'elle baisse les bras en disant : "vous m'aidez tous mais j'en ai marre, j'ai trop d'aides, il y a trop de personnes qui me tournent autour, c'est trop difficile..." Voilà où elle en est. La multiplication des aides date du début de CP et on s'est bien dit : si à un moment on sent une surdose, on se passe un coup de fil et on décide quelle aide il faut temporairement supprimer pour qu'il n'y ait plus la surdose. Jusqu'à maintenant ça ne s'est pas produit mais on sent que c'est limite, limite... C'est le maximum qu'elle peut tolérer la gamine, on est sur la corde raide avec cette élève...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Une **équipe**, c'est vraiment quelque chose que j'apprécie beaucoup ici parce que, si je peux digresser trente secondes sur mon poste précédent, il y avait bien une psychologue scolaire et une maîtresse G, je n'ai jamais travaillé avec elles, parce qu'elles ne m'ont jamais proposé. C'était du style : "tu viens quand tu veux nous voir quand tu as besoin"...Mais il n'y avait rien d'institutionnalisé. Si, il y a bien eu des réunions de temps en temps, c'est-à-dire quatre ou cinq fois l'an, parce que moi je les provoquais. Concrètement, je travaillais tout seul dans mon coin... pas satisfaisant du tout surtout quand on commence dans cette fonction-là. Ici, on est douze personnes et il y a un travail d'équipe qui me plaît énormément. Donc une équipe de douze et une équipe de trois, une grande et une petite équipe en fait qui sont très complémentaires... En tant que réseau une étiquette au sens positif du terme, une **fonction clairement** affichée, clairement **définie** et qui m'aide beaucoup dans mon travail. Ce que je représente du réseau en tant que maître E, ce que représentent le psycho scolaire et le maître G, c'est clair dans la tête de tout le monde parce qu'on a une épaisseur... une densité qui nous aide beaucoup dans notre capacité à être reconnu par l'école, par les parents, par les intervenants extérieurs aussi bien un psychologue privé qu'un psychiatre, qu'un psychomotricien etc... On a une densité, on est reconnu comme tel et du coup c'est très facile de se positionner et de pouvoir autour d'une table commencer à travailler ensemble.

Quelle en est la cause selon vous ?

C'est parce qu'on est une équipe qui travaillons ensemble, qui sommes reconnus comme tels... c'est dû aussi à tous les éléments qu'on a mis en place – et ça aussi c'est l'équipe – tous les outils avec lesquels on arrive et on dit : "Voilà comme nous on aimerait travailler avec vous, voilà les règles de fonctionnement qu'on aimerait bien mettre en place avec vous, mais à discuter aussi... Tout ça qui fait lorsque vous vous arrivez en tant qu'individu ayant une fonction de maître E, vous arrivez déjà avec plein de choses qui permettent de mettre en place une relation de travail, de pouvoir contacter facilement les intervenants extérieurs... avec un mode de fonctionnement qu'on s'est défini ensemble

que l'on met tous en œuvre. Il y a une unité – sans que cela soit réducteur – il y a une unité de la façon dont on se présente, une unité de la façon dont on fonctionne avec les différentes écoles – on a huit écoles dans lesquelles on intervient. Il y a une cohérence et de mon point de vue, les écoles dans lesquelles on intervient la sentent et elles peuvent s'appuyer dessus y compris quand il y a des tensions avec une personne, pour régler un différend voire un conflit de personnes. Il est arrivé qu'il y ait des conflits importants entre une école et une petite équipe de réseau.

Pouvez-vous en donner un exemple ?

Oui, si vous voulez... le plus important par exemple. Je ne faisais pas partie de la petite équipe contestée. En fin d'année une lettre signée par – on a cru tous les enseignants – qui disait texto : "Le réseau ne sert à rien, les membres du réseau dans l'école sont absolument incompetents. Ils ne travaillent pas". Voyez... Lettre envoyée à l'inspecteur avec copie à l'ensemble du réseau... Déstabilisation importante des trois membres du réseau qui se trouvaient là – deux maîtres G, un psychologue scolaire, il n'y avait pas de maître E dans cette école là. L'ensemble du réseau a réagi en envoyant d'abord une lettre au conseil des maîtres en disant qu'il y avait des termes dans cette lettre qui nous semblaient complètement déplacés, que cette lettre arrivait comme ça alors que ces choses-là n'avaient pas été exprimées aux intéressés et qu'une lettre directement envoyée à l'IEN semblait... il nous semblait qu'ils avaient sauté plusieurs étapes dans ce qu'il est possible de faire quand il y a conflit et qu'on demandait de les rencontrer avant la fin de l'année pour en discuter. On a envoyé bien sûr le double à l'IEN mais on s'adressait à eux et pas à l'IEN. Et on a débouché sur une réunion avec l'inspecteur, avec l'ensemble de l'équipe. Mais ça s'est fait qu'en début d'année suivante pour des raisons de temps matériel. On n'y est pas tous allés pour ne pas faire un poids. On a délégué trois personnes dont je faisais partie. Il s'est avéré que cette lettre avait été pondue par un enseignant, qui n'était pas le directeur mais qui avait pris le pouvoir dans cette école. C'était l'écrit d'une personne excédée qui avait, de par sa très forte personnalité, entraîné - mais ça on ne l'a compris qu'après mais on n'avait pas compté les signatures – les deux tiers mais pas le dernier tiers des enseignants. A la rentrée il y avait des enseignants qui n'étaient même pas au courant que cette lettre avait été envoyée. Ces enseignants-là étaient en minorité mais ils existaient. Et lorsqu'on a fait un tour de table pour que chacun s'exprime, la lettre est complètement tombée à plat. Certaines personnes avaient des critiques négatives à faire aux trois membres du réseau mais elles étaient sans commune mesure avec le contenu de la lettre, mais vraiment sans commune mesure. D'autres personnes avaient des critiques positives à faire. Parfois la même personne avait des critiques négatives et des critiques positives à faire. Les signataires de cette lettre étaient dans leurs petits souliers de façon absolue... Nous, on a dit : "Voilà, la situation est quand même suffisamment grave. Il y a eu remise en question très forte de l'efficacité professionnelle et même personnelle – il y avait vraiment suspicion de non travail, je ne sais plus les mots -. Nous ne sommes pas opposés à travailler dans cette école mais on va contractualiser de façon très forte, si on continue à travailler ensemble, la suite de l'aide du réseau". Et c'est ce qu'on a fait. Et les choses ont bien changé. C'était, il y a trois ans. L'année scolaire dernière a quand même été tendue parce qu'on n'efface pas comme ça les différends et cette année, ça s'est bien passé. Il y a toujours

de petites choses qui restent mais qui n'ont pas empêché du tout un travail tout à fait intéressant. On en parle encore assez souvent, c'était une affaire suffisamment grave pour qu'on demande des retours de la part de l'équipe qui y travaillait. Si on a pu gérer ce conflit, qui était un conflit grave, et rester dans cette école, c'est parce qu'on avait une identité de réseau forte et c'est parce qu'on avait mis en place dans notre façon de fonctionner suffisamment de choses avec les différentes écoles... pour la majorité on s'était dit au début : "C'est fini avec cette école..."

Est-ce que je peux garder comme terme à propos du RASED "identité forte" ?

Oui, tout à fait. J'en suis à combien de mots ?

Trois : équipe, fonction clairement définie, identité forte...

Identité forte aussi vis à vis de l'IEN. On a un IEN qui est d'accord avec nous sur certaines orientations professionnelles, qui n'est pas d'accord avec d'autres mais qui ne nous impose rien et pourtant des fois ça le chatouille parce qu'il a affaire à une forte identité et donc on en reste toujours avec lui à une concertation. On se met d'accord et c'est très intéressant.

Qu'est-ce que je note ? Confiance ou respect de l'IEN ?

Non, vous pouvez laisser identité. Elle nous sert sur tous les plans, y compris avec l'IEN. C'est quelque chose d'irremplaçable... Aussi, le fait qu'à mon avis **l'élève en difficulté est bien pris en compte**, c'est-à-dire qu'on a un mode de fonctionnement qui nous permet de toujours avoir deux regards extérieurs sur ce qu'on est en train de faire, de pouvoir confier ses interrogations, de pouvoir dire : "je ne sais plus où j'en suis avec cet enfant, je vous mets sur la table une situation"... une espèce d'**analyse de la pratique** avec des guillemets parce qu'on n'est pas des professionnels de l'analyse de la pratique mais ça y ressemble beaucoup quand même, qui est extrêmement intéressante et qui permet que les élèves en difficultés, l'élève en difficulté est mieux pris en compte.

Maintenant, si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Le plus large d'abord... le maître E, c'est une **étiquette** qui est **très positive** dans la tête des enseignants. Ils voudraient tous des maîtres E, le maître E c'est super, c'est un instit qui fait vraiment de la pédagogie et donc on sait ce qu'il fait et on a besoin de ce type de pédagogie-là, avec un bémol parce que dans l'esprit de pas mal d'enseignant le maître E ça pourrait devenir un maître de soutien, qui fait du soutien scolaire. Chaque année - mais ça, ça fait partie de la cohérence et de ce qu'on a mis en place - on a chaque année à bien expliquer la différence qu'il y a entre le maître de soutien - qui peut faire du soutien scolaire qui peut reprendre précisément telle chose que l'enfant n'a pas compris ou pas fait - et le maître E. Donc, on fait bien la part des choses. Maître E, je dirais qu'on a de la chance actuellement, on a quasiment une auréole. On est de façon générale très bien perçu, contrairement au maître G. Les rapports Gossot, Ferrier... aurait tendance à sous-entendre que les maîtres G, on pourrait s'en passer et qu'il faut surtout des maîtres E, qu'il faut surtout faire de la pédagogie quand on est maître spécialisé. Donc pour les maîtres G l'étiquette est fragile... Ce n'est sûrement pas facile à vivre pour eux. Maître E... Au niveau des élèves, j'ai envie de rajouter qu'on a là encore une

étiquette très positive. C'est le maître qui aide et qui aide de façon très positive. Ce n'est pas l'enseignant de classe qui met des notes et qui met le doigt là où ça fait mal... C'est ce qui est intéressant. Je ressens très fort que les élèves que nous prenons, nous maîtres E – je dis nous parce que nous en avons parlé avec mes collègues maîtres E – ils nous perçoivent très positivement parce qu'ils viennent sans avoir peur d'être jugés, d'être notés... Vraiment on est là pour aider. Pour caricaturer, mais je caricature à peine, l'enseignant qui a le plus la côte dans une école, c'est le maître E... ça fait plaisir, ça met dans une situation psychoaffective positive et en plus ça aide beaucoup sur le plan très concret du travail, c'est-à-dire qu'il y a une relation de confiance.

Qu'est-ce que je garde dans tout ça ?

Étiquette... mais ça ne me plaît pas. Je ne suis pas arrivé à trouver mieux, mais vous voyez ?...

*Puis-je garder aussi **relation de confiance** ?*

Oui, oui.

Et puis aide à la fois psychologique – pour la situation psychoaffective positive – et à la fois technique ?

Ah non, ce n'est pas au niveau psychologique, je n'aime pas le mot psychologique pour un maître E. C'est comment dire ? L'enfant peut se mettre dans un rapport positif aux apprentissages, avec nous. Mettez **rapport positif aux apprentissages** et **remédiations pédagogiques**. L'un de nos objectifs derrière les activités qu'on met en place avec les gamins, c'est celui-là aussi en plus des remédiations plus pédagogiques qu'on est amené à proposer, des progrès pédagogiques qu'on est amené à faire faire aux gamins, enfin à aider à faire par les gamins, il y a cet aspect-là. Si on peut résumer les choses, le maître E fait vraiment un travail pédagogique avec des activités pédagogiques sur des matières qui sont proprement pédagogiques – lecture... - mais le positif que peut en avoir l'enfant – pas toujours hélas – qui vient voir le maître E, il n'est pas seulement pédagogique pour améliorer son niveau de lecture ou d'orthographe etc... il est aussi par rapport à son **élan** face aux apprentissages et par sa capacité à affronter la difficulté et à la dépasser. Ce n'est pas tout à fait psychologique.

*Je vais vous poser la même question pour maître G... cinq mots... Puis-je garder **étiquette fragile** ?*

Oui, ça c'est vrai... une plus grande difficulté de leur part à ce que les enseignants comprennent leurs objectifs de travail... quels objectifs ils mettent en place, telle ou telle activité... Un nombre non négligeable d'enseignants ont un peu du **mal à comprendre**, du mal à se rendre compte du bien fondé de ce que met en place le maître G. Par contre, aussi bien pour E que pour G, ce qui est positif chez les maîtres G, c'est leur capacité ou leurs **compétences reconnues à savoir orienter** l'enfant vers une aide extérieure lorsqu'il en a besoin. Un enseignant qui a un élève pris en charge par le maître G... dans toute la dimension d'observation, d'évaluation, de là où en est le gamin, quelles sont ses difficultés, quelle est sa problématique par rapport à l'école, là, les enseignants n'ont aucune prévention vis à vis du maître G c'est-à-dire qu'ils lui reconnaissent cette compétence-là qui débouche éventuellement sur : "Il serait bon que tel enfant aille voir

l'orthophoniste, un psychologue ou un psychiatre parce qu'il a besoin d'une aide psychologique". Le diagnostic est tout à fait reconnu par une majorité d'enseignant. Là, où ça coïncide un peu plus, c'est quand le maître G prend en charge sur la durée un enfant, parfois le prend en charge seul, fait des activités qui sont parfois totalement surprenantes, qui n'ont aucun rapport avec les activités de classe. Là, les enseignants ont plus de difficultés à percevoir le rapport entre le diagnostic et l'activité mise en place.

*Et dans tout ça qu'est-ce que je garde comme mot ou courte expression ? **Travail mal compris, savent orienter, activités surprenantes** ?*

...Oui, oui, et en plus les maîtres G ont beaucoup de **travail** à faire **pour expliquer** les activités de remédiation qu'ils mettent en place. Ce n'est pas facile. Je ne suis pas maître G mais je pense que pour eux ce n'est pas facile de faire ça... Après ça dépend des enseignants et ça dépend des gamins. Si les progrès de l'élève sont rapides au niveau de sa classe, il n'y a aucun problème, on reconnaît l'efficacité de ce qui a été mis en place. Si les progrès – et c'est assez souvent parce que le maître G a souvent affaire à des gamins qui sont complexes et qui ont des difficultés, des blocages qui ne vont pas céder facilement – si les effets en classe se font attendre ou ne sont pas visibles ou ne sont pas vus par l'enseignant, vous voyez ? ce n'est pas facile...

Pourriez-vous présenter un cas d'enfant suivi par un maître G et exposé en synthèse et puis décrire quel a été le travail de ce maître avec l'enfant en question ?

Oh, c'est difficile... non, c'est trop difficile de répondre.

On parle d'une réforme prochaine à propos des réseaux. Quelle est votre position à ce sujet ?

Ce qui me déplait beaucoup, c'est le manque d'information que j'ai et qui me permettrait de prendre une position. Il y a eu ce rapport Gossot, c'était il y a deux ans, qui a fait parler beaucoup, qui a fait couler beaucoup d'encre, qui n'était qu'un rapport, qui à la limite, si j'avais été inspecteur général, aurait dû ne pas être divulgué – un rapport c'est une matière pour pouvoir travailler. Il a été mis presque sur la place publique, je me demande avec quelles raisons, quelles intentions... Je m'interroge. On sait que beaucoup de rapports finissent au fond d'un tiroir. Ce rapport comme beaucoup d'autres sûrement est intéressant. Il aurait dû être travaillé d'abord au niveau où il a été commandé. C'est une commande quand même qui est haute. Moi je ne l'ai pas lu ce rapport, je ne l'ai jamais eu entre les mains. Ce que j'en sais c'est ce que j'en ai entendu donc c'est filtré... Il semblait mettre en cause l'existence même des maîtres G. Qu'est-ce qu'il en a été ? Qu'est-ce qu'il en est maintenant, je n'en sais rien... Ce qui me semble important dans l'affaire, c'est que les réseaux d'aides spécialisées sont incontournables dans l'école d'aujourd'hui. Ils sont en nombre bien, bien insuffisants. Il est important qu'il y ait une étude qui soit faite sur le fonctionnement parfois très différent de l'ensemble des réseaux d'aide de France. Il y a des richesses et des complémentarités qui pourraient se faire mais il y a aussi des manques importants dans certains réseaux qui ne sont pas complets, il y a peut-être aussi des fonctionnements rigides et figés... Si j'étais plus haut, ça m'intéresserait beaucoup d'avoir une image de ce qui se fait dans l'ensemble des réseaux d'aide spécialisés... et puis d'avoir aussi un état des lieux, savoir la quantité des manques et le degré d'efficacité de ces gens-là. (...) Pour compléter, je m'interroge beaucoup sur

les intentions de notre ministère pour l'avenir des réseaux d'aide. Quand on entend Allègre qui dit qu'il y a trop d'enseignants qui ne sont pas devant une classe, est-ce qu'on n'en fait pas partie ? Quand, vu le manque de titulaires remplaçants, l'IA envoie des ordres de mission pour qu'ils cessent leur travail et qu'ils aillent remplacer – nous on a un maître E qui remplace un congé maladie, j'ai su aussi qu'il y a deux G qui ont été convoqués par l'IEN pour se voir signifier qu'ils devaient remplacer deux enseignants qui partaient en stage de directeur – Je ne sais pas comment ont réagi les intéressés, s'ils ont obéi... Je n'ai entendu pour l'instant aucune réaction syndicale... ça m'interroge beaucoup et je ne suis pas le seul... Quelle importance a notre fonction si on peut nous faire cesser alors qu'on est dans une période très, très pleine où on a un tas de contacts à prendre pour faire la synthèse pour chaque élève de ce qui s'est passé, au niveau de l'école comment a travaillé le réseau, avec les enseignants et tout... la qualité mais aussi la quantité, enfin tout... eh bien l'administration est capable de nous débaucher pour aller nous faire faire un remplacement. On n'est pas bien reconnu dans notre fonction lorsqu'on nous demande de faire ça...

On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment au quotidien voyez-vous la fonction d'aide de l'enseignant généraliste ?

La fonction d'aide ? Pouvez-vous préciser ?

Par exemple au moyen des études dirigées, le travail mis en place avec les aides éducatrices ou tout simplement son travail de pédagogie différenciée ou autre...

Sur ce qu'à mon avis un enseignant devrait faire ou sur ce que je vois ?

D'abord sur ce que vous voyez, ensuite au choix...

Comment je vais répondre en liant ça à ma fonction de maître E... Je suis toujours partie prenante dans les deux écoles où je travaille lorsqu'un travail d'équipe se lance pour commencer à mettre en place la pédagogie par cycle, au cycle 2. Je me sens fortement concerné et je n'ai pas hésité à dire : "Si je suis là l'année prochaine – mais ça ne prendra pas tout mon temps - je veux bien participer en tant qu'enseignant, en tant que personne à cette mise en place de pédagogie par cycle, y compris dans le cadre d'activités décloisonnées où on regroupe les enfants suivant leurs compétences et leurs besoins, y compris pour prendre en charge un groupe qui sera forcément en rapport avec ma fonction, qui sera le groupe des élèves en difficulté dans telle ou telle compétence, en disant, ça aussi ça fait partie de ma fonction de maître E. Je ne me contenterai plus de faire comme cette année, c'est-à-dire de prendre des petits groupes deux fois par semaine, mais j'inclurai aussi dans mon emploi du temps cette activité en expliquant pour quoi, pour apporter une aide conséquente au niveau d'une école. A l'école Jean Vilar où il y avait des problèmes importants d'incivilité, des violences verbales, physiques, où il y avait un nombre conséquent de gamins qui posaient vraiment problèmes, je me suis engagé fort avec l'équipe pour mettre en place une éducation à la citoyenneté, pour qu'on conçoive ça ensemble. Là aussi, ça me semble relever de ma fonction lorsqu'il y a un travail d'équipe à ce niveau-là parce que les problèmes d'incivilité tels qu'ils étaient vécus faisaient que les élèves en difficultés – qui ne sont pas toujours dans l'incivilité – mais les élèves en difficultés dans un climat d'insécurité à ce niveau-là, vous voyez ce que ça

donne, ils ont tout à gagner à ce qu'il y ait des règles de vie dans l'école, dans les classes, qui soient sécurisantes.

Comment procédez-vous dans ce cas-là ? C'est vous qui organisez ou vous vous greffez sur quelque chose qui existe déjà ?

Dans le cas de cette école, l'équipe, dont je fais partie, un jour en conseil des maîtres met sur la table le paquet cadeau en disant : "Vraiment, il faut qu'on fasse quelque chose, on est en train de se faire déborder mais on ne sait pas comment faire. On était deux dans l'équipe à avoir une expérience professionnelle relativement importante sur l'éducation à la citoyenneté et à mettre des billes sur la table en disant : "Voilà, je veux bien vous faire part de ce que j'ai vécu en tant qu'enseignant. Voilà ce que dans telle situation on a mis en place". De ce fait, je suis devenu l'un des référents de ce qui se mettait en place. J'ai été attentif à ce que dans mon petit groupe, il y ait les mêmes règles de vie, qui étaient ensuite mises en place au niveau de toute l'école. (...) J'ai aussi accepté de rencontrer tel élève – trois en tout - qui ne voulait pas se plier - mais j'y ai mis des bâtons...- et qui étaient dans la "délinquance scolaire". (...) J'ai accepté parce que j'avais une confiance limitée dans les trois personnes qui avaient été choisies pour recevoir le gamin, une confiance limitée quant à leurs capacités à faire que cette rencontre soit positive, à faire qu'il y ait d'abord une écoute de l'enfant et une prise en compte de sa parole avec un sentiment positif presque inconditionnel malgré la délinquance scolaire de ce gamin. J'avais envie d'être là pour que ça se passe bien... Un a priori sur les autres mais j'assume... J'ai répondu en partie à votre question. Pour moi c'est incontournable pour un enseignant de ne pas travailler seul dans sa classe. C'est incontournable lorsqu'il y a des difficultés de les travailler avec d'autres et en équipe. En tant que maître E, parfois je boue face à un enseignant qui s'y refuse et qui travaille la porte fermée dans sa classe... qui ne veut pas communiquer - du moins avec les autres, il est bien obligé de le faire avec moi... Certains font de la rétention de signalement... Je suis amené à être un peu offensif parfois pour que la rétention ne soit pas complète. Je boue intérieurement mais je crois que ça ne serait pas bien qu'en tant que maître E je me mette en opposition avec un enseignant parce que je ne peux plus travailler avec donc je boue et je saute sur la moindre occasion et la moindre ouverture pour avoir ma petite influence pour faire que les choses évoluent... (...) Dernièrement, à une réunion, j'ai dit : "je suis content que dans cette école cette année, il y ait un début de travail en équipe et donc j'ai envie de m'y investir. Je regardais les anciens qui me lançaient des regards voulant dire : "Faux cul, tu es en train de nous dire que jusqu'à présent qu'il n'y avait rien"... Et comme j'ai senti ce regard un peu lourd, pour être tout à fait clair et parce que je n'ai pas l'habitude d'avoir une langue de bois, je leur ai dit : "J'ai mal vécu les deux dernières années sur ce plan là parce qu'il n'y avait pas de travail d'équipe et j'en ai souffert". Je me positionne de façon forte et des fois je me sens à la limite de jusqu'où je peux aller en tant que maître E pour ne pas me trouver en porte à faux ou en opposition avec un enseignant qui ne voudrait plus travailler avec moi parce qu'il a perçu dans mes propos que je suis entre guillemets "contre sa façon de concevoir son rôle d'enseignant au sein d'une équipe".

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

D'un élève ?

Ce n'est pas précisé... C'est au libre choix...

Une école où les élèves et les enseignants **vivent bien**. Je mets vivre parce que ça dépasse largement le cadre des apprentissages. Vivent bien et communiquent bien. Une école où les élèves en difficulté ont **confiance** dans leurs adultes référents, aussi bien le maître de la classe que les autres maîtres avec qui ils vont travailler quand il y a un décrochage, les maîtres du réseau d'aides. Ils ont confiance, c'est-à-dire qu'ils savent qu'on ne va pas les enfoncer et qu'on les prend en compte comme enfants en difficulté. **L'envie d'apprendre**, l'élan pour apprendre pour tous, y compris pour des élèves qui ne sont pas en difficulté ou qui ne sont pas perçus comme tels... Une école qui est **ouverte à la communication** avec les parents et qui donne confiance aux parents – je peux venir à l'école et je peux parler de mes craintes, je peux revendiquer quelque chose si je ne suis pas d'accord. Et pour la réussite au sens large, une école qui prend véritablement en compte **au niveau équipe** la réussite des élèves qui sont en difficulté. Le travail d'équipe est là parce que c'est incontournable.

J'ai noté au cours de l'interview que vous rencontrez les parents. En quoi consistent ces entretiens ?

Je m'attache à les voir tous systématiquement au moins deux fois dans l'année. Je procède de la façon suivante : lorsqu'un enfant est signalé au réseau et que c'est moi qui suis chargé dans un premier temps de l'observer et de l'évaluer, dans un deuxième temps de le prendre en charge, j'envoie tout de suite une lettre aux parents, qui est pré-remplie. "Je vais prendre en charge votre gamin..." je ne leur demande pas du tout leur avis ou leur autorisation. Je les informe et je leur demande de prendre rendez-vous à partir d'une date déterminée et je m'accorde trois semaines à un mois avant de les recevoir de façon à ce que j'aie pu terminer l'évaluation de là où en est leur gamin. Ensuite je les reçois. Si les parents ne donnent pas suite, j'envoie une lettre de rappel, la même lettre. Si vraiment il y a un blocage total, je laisse tomber. Sur une cinquantaine de gamins que je suis, disons qu'il y ait trois familles dans ce cas, ça fait quand même 6 % ce n'est pas négligeable... je conduis l'entretien de la façon suivante. Je leur demande d'abord : est-ce que votre enfant vous a parlé de moi ? Est-ce qu'il vous a expliqué ? Qu'en pensez-vous ? Puis je dis ce que j'ai à dire.

Est-ce que vous interrogez sur la vie familiale par exemple ?

Si, forcément. C'est dans la conduite de l'entretien que j'en viens à ce que j'ai envie de savoir. (...) Je présente le réseau d'aide. J'explique les raisons du signalement et je rajoute ce que j'ai remarqué. Au cours de l'entretien j'explique de façon concrète en sortant du matériel ce que je fais : "Tiens la dernière fois on a fait ça..." (...) Si je sens que c'est important, je les conduis à me parler de leur propre vécu scolaire, j'essaie de leur faire exprimer leurs craintes, s'ils ont des reproches à faire à l'enseignant. Je ne prends pas la parole, j'écoute... (...) Ensuite je parle de l'évolution du gamin. (...) Un entretien est toujours préparé parce qu'il est toujours très différent d'une situation à l'autre. J'y consacre généralement une heure. (...)

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

J'ai envie de rajouter une chose. Ce que j'ai pu présenter quant à la cohérence, la

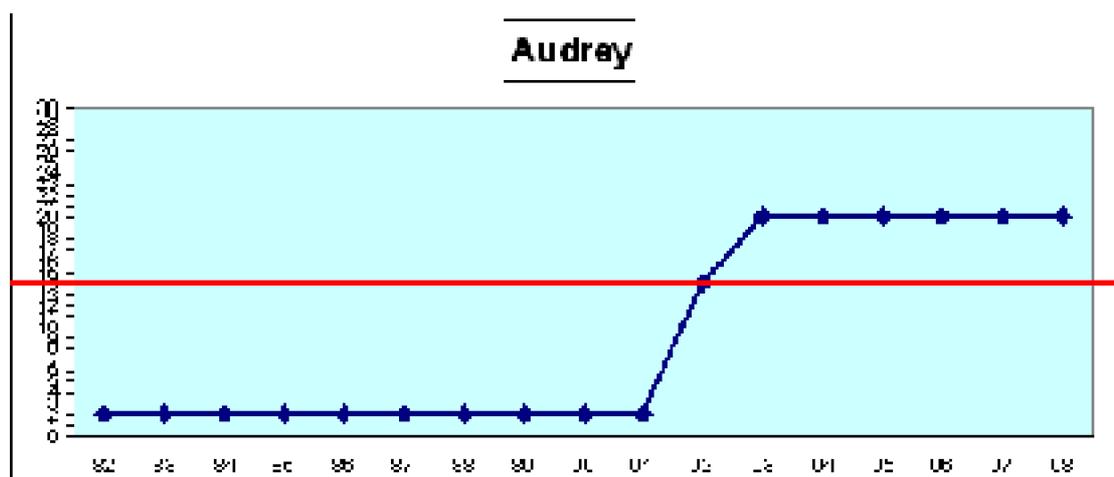
forte identité peut amener une image trop idyllique de ce qu'est réellement notre réseau d'aide. Je vais nuancer parce que ça me semble important. On est douze personnes avec des tempéraments très différents, avec des implications plus ou moins fortes dans notre fonction, dans le réseau – il y a des leaders, des suiveurs – qui font qu'il y a parfois des tensions vives au sein des douze personnes. Il y a des gens avec qui j'ai du mal à travailler, d'autres avec qui j'ai grand plaisir à travailler. Pour pousser plus loin nous avons dû rajouter une règle de fonctionnement à notre fonctionnement : lorsqu'une décision est prise à la majorité des deux tiers –les deux tiers et pas la moitié – la majorité doit se conformer à la décision tout en ne perdant pas notre spécificité, notre individualité, même si elle n'est pas du goût du tiers restant. On a dû rajouter que, si une personne ne respectait pas la décision prise, on demandait l'arbitrage de l'IEN. On a dû rajouter ça cette année pour vous dire que ça ne va pas toujours tout seul... Donc ce n'est pas idyllique du tout. Il n'empêche que de mon point de vue le travail d'équipe est largement positif. Malgré les grandes différences et de caractère et d'implication, de conception même de notre métier, on arrive quand même à travailler ensemble. Ce que j'apprécie beaucoup aussi, c'est qu'on garde notre liberté dans notre façon de concevoir notre métier de maître E ou de maître G. Au niveau des maîtres E, on met en commun nos pratiques pour s'apporter mutuellement : "c'est intéressant ce que tu fais, je n'y avais jamais pensé"... On a des façons de faire qui sont très diversifiées, qui ne s'opposent pas, qui sont très complémentaires... On garde une bonne dose de liberté dans notre pratique mais pour cette forte cohésion, il y a des règles de fonctionnement qui sont incontournables. (...) C'est un réseau bien vivant, qui fonctionne de façon largement positive même si ça ne va pas tout seul et c'est bien normal dans une équipe de douze... (...)

Entretien E44 Audrey

Age : 33 ans

Profession : professeur des écoles, maître d'adaptation

Diplômes : DEUG de Sciences Humaines Communication, Licence de philosophie, Maîtrise de Sciences de l'Education, CAPSAIS option E



Audrey : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Salle de classe

Durée : 1 heure 30 minutes

Note : Ma visite était attendue. L'entretien avait été préparé : exemples de dossiers, de jeux utilisés, photocopies faites à mon intention...

(...) Je suis sur un poste d'adaptation, non pas sur un poste E, je le mentionne parce que l'appellation a une importance. Je travaille sur 3 écoles, à mi-temps ici en primaire et deux fois un quart de temps dans deux écoles maternelles. En début d'année, quand je suis arrivée, on m'a reparlé de l'ancienne classe de perfectionnement qui était quand même vachement mieux... Mais parce que c'est une classe d'adaptation... que je fais fonctionner comme un regroupement d'adaptation. C'est un peu compliqué au niveau de la gestion du système scolaire. Il y a deux écoles maternelles qui dispatchent leurs élèves sur deux écoles primaires. Ces deux écoles primaires ne mettent pas leurs enfants dans les mêmes collèges. Ça crée des conflits. J'en parle parce que je pense que c'est important au niveau de la liaison grande section / CP. Les enfants ne savent pas actuellement dans quelle école ils seront l'année prochaine.

Et la répartition se fait selon quels critères ?

Elle se fait en fonction des enfants qui ont des grands frères et des grandes sœurs et après on répartit au hasard par niveau pour qu'il y ait à peu près les mêmes niveaux dans les écoles primaires. Donc ici il y a deux CP, dans l'autre école il y a deux CP. Dans l'école des Marronniers, il y a deux classes de MS / GS et il y a deux classes de grands dans l'autre école. Donc c'est pour ça qu'ils ne peuvent pas renvoyer sur une seule école. Il y a une école où il y a plus d'enfants que dans l'autre. Donc c'est un problème insoluble et qui n'est vraiment pas évident au niveau des relations entre écoles, parce que ça crée des conflits entre les écoles primaires, entre les écoles maternelles. Il y a une faille que peuvent utiliser les parents qui du coup font des demandes de dérogation pour être dans l'école qui ira dans tel collège qui est nouveau, qui vient d'être construit...

Et comment le RASED intervient-il sur le secteur ?

Alors, moi je suis rattachée à cette école. Sinon le réseau fonctionne... je vais vous

montrer parce que c'est assez compliqué, ça a bougé souvent (*Audrey me montre les différentes écoles où interviennent le psychologue, le maître G, le deuxième maître E et elle-même : certaines écoles ne sont couvertes que par une aide E ou par une aide G, d'autres ne bénéficient que de l'intervention du psychologue, très peu ont à leur disposition psychologue, E et G*)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Décalage, potentiel, manque de confiance en soi, détour, rythme.

Pouvez-vous préciser ces expressions ? Qu'entendez-vous par décalage ?

Décalage, ça peut être de deux façons : ça peut être par rapport à une représentation de l'école qui n'est peut-être pas celle qu'on attend de l'enfant et ça peut être aussi un décalage par rapport à un niveau de classe ou un niveau d'exigence qui est demandé à un enfant qui n'arrive pas à y répondre. Potentiel, c'est ce qui n'est pas forcément vu, ce qu'il a en lui mais qu'il n'arrive pas à actualiser. Manque de confiance en soi, c'est tous les enfants qui perdent pied, au niveau du cycle 2 essentiellement et qui n'arrivent pas, qui n'osent pas se risquer et essayer... enfin qui ont peur de se tromper et qui n'osent pas faire. Détour, c'est les conduites qu'ils vont adopter justement pour ne pas se risquer, qui vont être soit de l'inhibition, soit le fait de se lancer dans une tâche et de recopier mais de ne pas oser rentrer dans une réflexion par exemple. Rythme, c'est les enfants qui sont plus lents.

Pouvez-vous retrouver un exemple d'enfant en difficulté que vous avez rencontré dans votre parcours professionnel et puis raconter ce qui se passait avec lui ?...

Alors... rien qu'un... Par exemple, là ce n'est pas tellement E mais ce n'est pas gênant... J'ai une petite fille, Cécile, qui est en CE1 qui m'a été signalée au mois de décembre – elle n'a jamais été signalée avant -. Sa maîtresse m'a dit : "Ecoute, fais un niveau scolaire parce que je ne sais pas exactement ce qu'elle sait cette petite. Elle ne produit rien quand elle est toute seule et elle a des attitudes et des comportements qui font que je n'arrive pas à la cerner, des fois c'est bon, des fois ce n'est pas bon, j'ai l'impression qu'elle copie mais est-ce parce qu'elle ne sait pas ou est-ce pour se rassurer ? Elle est capable d'avoir des réflexions très pertinentes par moments". C'est une gamine qui ne semblait pas coincée à part qu'elle se faisait vomir régulièrement, elle vomissait dès qu'elle allait à la piscine – ça faisait des petits pâtés dans le couloir et aussi quand elle était en situation où elle n'était pas bien – mais elle disait : "je n'arrive pas à comprendre ce qu'elle a...". Cette petite fille a mis énormément de temps, c'est ce qui m'a un peu choqué, c'est pour ça que j'en parle, a mis beaucoup de temps à s'ouvrir et c'est vrai que moi-même étant au courant de tout ce qu'elle ne faisait pas en classe, du flou dans lequel elle entretenait sa maîtresse, je suis tombée exactement dans le panneau, pareil. On avait décidé que je prendrais Cécile avec trois autres enfants, en orthographe, pour travailler sur quelque chose de très disciplinaire où on ne l'angoisse pas... donc retravailler sur des règles, sur la lettre c, comment elle peut se dire, faire quelque chose de bien rassurant et qui puisse l'aider à démarrer. Et puis en même temps l'objectif c'était que je voie ce qu'elle était capable de faire. Sinon, je l'ai prise dans un groupe d'expression orale. Là elle devait peut-être plus s'ouvrir et puis livrer des choses. En fait en refaisant le point sur ce que produisaient les enfants pour retrouver ma problématique

par rapport à un enfant en particulier, je me suis aperçue qu'elle participait énormément mais qu'elle ne faisait rien du tout. Par exemple pour l'expression orale, on travaille sur ce support-là (*me le montre*) – on en a fait un livre – (*me le montre également*). Ça s'appelle raconte-moi une histoire. Il y a un personnage et on a un contrat : il faut partir de la forêt et arriver à l'île. Avec des dés, on va tomber sur la forêt, l'hôpital, l'arc-en-ciel, et il faut intégrer ces éléments dans l'histoire. C'est pour cadrer un peu le récit et puis essayer d'avoir une continuité dans le temps et avec le projet des autres enfants. En fait, Cécile jouait, elle lançait les dés, elle faisait des commentaires mais je me suis aperçue qu'elle n'avait absolument rien dit par rapport à l'histoire, elle n'a jamais fait avancer l'histoire. Voilà. Jamais je n'avais eu l'idée de l'interroger, de lui demander : "Cécile qu'est-ce que tu en penses ?" Elle était toujours en train de parler donc elle ne donnait pas l'impression d'être en retrait par rapport à l'activité. C'est vrai, c'est une petite fille qui au niveau d'une classe se fait complètement oublier... parce qu'elle va attendre que quelqu'un souffle pour pouvoir faire sa lecture, elle va copier sur quelqu'un... sinon, elle avait des techniques de détours justement phénoménaux : par exemple elle écrivait avec son crayon à papier et puis elle gommait et puis elle récrivait dessus jusqu'à ce que ce soit complètement illisible... ça l'occupait, pendant ce temps elle était active et en même temps la maîtresse ne pouvait pas du tout juger ce qu'elle avait marqué. Un jour elle m'a fait la même chose pratiquement avec un stylo bic. En fait, elle avait semblé faire des lettres mais il n'y avait aucune lettre réellement, donc le mot n'était pas écrit. Donc on a remis les choses au point sur ce que c'était que prendre des risques, à quoi ça servait... sur le fait que dans le petit groupe, ils étaient tous en difficulté et qu'ils étaient là pour essayer et donc pas "pour réussir", que l'école n'était pas faite pour réussir mais pour s'essayer, donc pour faire des erreurs et progresser. A partir de là, ça s'est un peu décoincé, enfin surtout elle était prise en thérapie à l'extérieur, je crois que ça aide pas mal et à partir du moment où elle a commencé à s'ouvrir un petit peu – ça fait en fait deux mois qu'elle travaille – on s'est aperçu qu'il y avait des lacunes massives. C'est une petite fille qui sait lire à peu près mais qui va buter sur tous les mots, qui va faire : "lo lor lors de ré réu- nio nions". Elle fait aussi souvent des inversions donc elle n'a pas du tout le sens de la lecture, elle fait plein de confusions, elle a plein de sons qui ne sont pas acquis parce qu'en fait tout son début de CE1, j'ai l'impression qu'elle l'a plus passé à essayer de dissimuler le fait qu'elle ne soit pas en phase avec l'école et à mimer ce qu'on attendait d'elle plutôt qu'à travailler... donc tout le temps passé pour donner l'illusion qu'elle écoutait, qu'elle était active, qu'elle participait, c'était du temps où elle ne pouvait pas s'investir dans les apprentissages.

Comment a été posée l'indication de prise en charge à l'extérieur ?

Ce sont les parents qui l'ont mis en place tout seuls.

Sans le conseil de l'école ?

Oui, inquiets par les résultats... puisque au mois de décembre, janvier la maîtresse a commencé à s'alarmer et puis à dire, je ne comprends pas...

Je voulais dire le réseau n'a pas travaillé cette situation-là ?

Non.

Vous non plus ?

Non. Et aussi parce qu'il n'y a qu'une seule rééducatrice. C'est pour ça que j'ai dit que ça aurait peut-être été plus un profil aide rééducative encore que là c'est moins de la rééducation que de la psychothérapie. L'indication qu'elle aille voir un psychologue est certainement bonne. Je ne sais pas... ça aurait peut-être reculé le problème parce que c'était tellement massif... mais ça aurait pu l'aider aussi. Donc là Cécile va être maintenue et on va essayer de travailler avec elle, on vient de changer les groupes et les projets. Je vais travailler avec elle en lecture orale et puis on va travailler aussi sur des situations problèmes – qui peuvent être des situations de lecture ou des énigmes, l'objectif c'est qu'elle se prépare pour l'année prochaine, être tip top et faire un super CE1.

Au niveau du projet, comment et avec qui se construit-il ?

Je vais vous montrer, c'est plus simple. (...) Justement pour Cécile, il n'y a rien, c'est très dur de récupérer les papiers.

Ce n'est pas grave, on peut regarder celui d'un autre enfant...

... Tant qu'à faire autant prendre un enfant qui est pris depuis plusieurs fois. Voilà. Louis. Il y a une demande d'intervention du réseau – ce sont les mêmes papiers que ce soit la psychologue, la rééducatrice ou un des postes E. Donc une première demande écrite faite par les enseignants. Par rapport à ça, on construit un projet d'aide, ça par contre c'est mon papier, je ne suis pas sûre que ma collègue E procède comme moi. Elle fait ça de façon plus orale, informelle avec les enseignants. Moi, j'ai choisi quelque chose de plus... d'où le mal à récupérer les feuilles... (rires). Voilà donc là il y a eu un projet. Là le constat des difficultés et des potentialités, aides extérieures éventuelles... Ici le projet du réseau et dessous le projet de l'enseignant, ce qui se fait dans la classe durant le temps de la prise en charge... là, quand on se reverra. En général, j'essaie de récupérer les feuilles de signalement avant. Par rapport à ça on discute de tous les enfants qui sont en difficulté. Je vois les maîtresses par niveau... donc je vois les maîtresses de CP ensemble et les maîtresses de CE1 ensemble. Enfin on a d'abord fait une première synthèse commune avec tout le réseau mais après pour le suivi des enfants qui sont... qui relèvent d'adaptation... Je ne convoque pas le réseau en entier à ce moment parce que sinon on ne s'en sortirait pas. Donc je vois les deux enseignants concernés, pour le CP par exemple, on discute de chaque enfant en difficulté et on essaie de trouver ensemble, une façon... de trouver des groupes, quelle tendance générale, quelle aide il faudrait apporter à ce qui est le plus important, ça peut être le nombre le plus important ou le problème le plus important, ça dépend de la vision des enseignants et puis après j'essaie de m'adapter. J'ai essayé de mettre en place ça parce que je pense que c'est indispensable que la problématique soit posée par tout le monde, par l'enseignant spécialisé, par l'enseignant et par l'équipe d'enseignants. En fait, je ne travaille pas par classe, je prends ensemble des enfants qui ne sont pas dans la même classe. Je prends des enfants des CE1, j'ai différents groupes... Je peux vous montrer la nouvelle organisation parce qu'il vient d'y avoir des changements (...). Par exemple, transcription de sons, prévention ou orthographe... c'est ce qu'on a décidé de faire ensemble.

Je vois... Les groupes portent le nom de l'activité principale ?

Voilà, il y a une appellation de groupe. C'est le projet général du groupe.

Je vois par exemple adaptation. Ça correspond à quoi précisément ?

Là l'adaptation, c'est deux enfants du voyage qui arrivaient et qui ont une première scolarisation en grande section. En fait, ils ne savaient pas découper avec des ciseaux, ils n'avaient jamais tenu un tube de colle ou pas loin...

Et là, prévention ça consiste en quoi ?

Prévention, c'est plus par rapport au comportement. C'est plus l'attitude, tout ce qui est recherche, reconnaissance du support, recherche de méthodes, de techniques et puis travailler tout ce qui est attention, concentration auprès des petits. Les noms ne veulent pas dire grand-chose, après ça dépend... Comme vous avez des problématiques différentes chez les enfants, vous décidez de prendre un tel pour qu'il écoute plus, pour qu'il soit plus concentré et de le mettre avec un tel qui parle trop et qui va devoir parler un peu moins souvent pour laisser parler les autres et les enfants n'ont pas forcément les mêmes problèmes mais mis ensemble, ça va ressembler à quelque chose comme de la prévention ou de l'adaptation (rires)...

Et causettes ?

Alors causettes, c'était deux enfants qui auraient besoin de rééducation mais comme il n'y a pas la rééducatrice... ces deux enfants posaient pas mal de problèmes à ce moment-là et l'institutrice m'a demandé si je pouvais les prendre mais je ne savais pas comment les prendre. Je ne voulais pas les prendre sur quelque chose qui soit ou stratégique ou scolaire ou... parce qu'en fait, ils n'étaient pas disponibles à ce moment-là pour rentrer dans les apprentissages, pour se mettre en état d'apprendre. Donc ils me racontent leur vie... enfin, ils me racontent leur vie, on choisit un sujet et un sur deux... eh bien c'est la causettes quoi ! Ça peut être la piscine, la partie de crêpes, je suis allé au parc de la Tête d'Or... Pendant un premier temps il y en a un qui raconte une histoire, on pose des questions, l'autre enfant et moi... et après l'enfant fait un dessin de ce qui se passe et on fait la dictée à l'adulte pour raconter et on a fait un cahier de causettes.

Je vois aussi "coup de pouce"

Alors le coup de pouce c'est du temps que je viens de me garder parce que là j'avais moins de CE1, ça c'est un peu décanté et je me suis dit que ça pourrait servir pour les enfants que je laissais se débrouiller, en leur disant : "si tu as besoin d'aide, je suis libre à ce moment-là et on travaillera plus sur la différence entre et et est ou n'importe quoi mais ça ne fonctionne pas, ils ne viennent pas. Ils vont plus venir me raconter leur vie pendant la récréation ou... je me demande si l'année prochaine je ne vais pas mettre un système de boîtes aux lettres pour qu'ils puissent écrire en disant : "voilà je voudrais que tu m'aides là-dessus sur le fait que je n'arrive pas bien à accrocher le o avec le n etc..."ça c'est vraiment du pédagogique, c'est pour ça que je n'ai pas voulu le mettre dans les aides spécialisées.

Quels sont les cinq mots ou expressions qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Ça m'évoque une **équipe** de personnes qui ont des formations et donc des **compétences différentes** et un **regard différent** sur une entité qui est un enfant et que certains appellent élève d'ailleurs... Réseau d'aides aux élèves ou aux enfants en difficulté, ce n'est pas neutre non plus et qui permet normalement **d'étayer des aides** et de **les articuler** pour arriver à aider un enfant à... – comment dire ? – soit à compenser un

handicap qu'il aura, handicap par rapport aux exigences scolaires, ça peut être n'importe quoi, ça peut être de la dyslexie, de la lenteur, de ne pas être très habile de façon manuelle ou d'avoir un peu de difficulté... soit à l'accompagner tout simplement.

J'ai retenu équipe, formations et compétences différentes, regard différent, étayer des aides, articuler des aides. Cela vous convient-il ?

Oui, oui...

Puis-je vous demander de préciser l'ensemble de ces termes ?

Oui, alors équipe... c'est plusieurs personnes qui travaillent vraiment ensemble, c'est-à-dire qui vont se voir, se réunir, établir des projets en commun. Compétences différentes, je pense que l'approche d'un psychologue, d'un maître E et d'un rééducateur ne sont pas du tout les mêmes. Ils ne vont pas s'occuper de la même facette de l'enfant, si on peut dire. Ils ont des formations qui sont différentes et qui vont les amener à privilégier un pôle plutôt que l'autre. Etayer les aides, c'est soutenir ce que fait l'enseignant dans sa classe par des coups de pouce à l'enfant. Articuler les aides, ça peut être par exemple pour un rééducateur et un psychologue, qu'il y ait un bilan psychologique qui permette de... – déjà ça se fait un psychologue qui va faire un bilan et qui va donner son avis : "oui, je pense qu'au niveau de ton projet, je pense qu'on peut aborder l'aide sous un aspect pédagogique ou sous un aspect plus rééducatif" –... sinon articuler les aides ça peut être aussi qu'il y ait un maître G qui accompagne une famille et puis qui s'occupe d'un enfant qui décompense complètement et qui ne va pas bien en attendant que le suivi en CMP soit régulier et qu'il commence à faire effet. Ça peut être aussi faire un relais après une aide rééducative avec un enfant qui a investi l'école mais qui a des lacunes et puis après qui va être aidé à un niveau plus stratégique. Et puis des fois c'est le contraire. C'est le maître E qui va prendre un enfant pour qui on se doute... qu'il a besoin de stratégies, de méthodes ou de confiance en soi mais dont le problème ne peut se résoudre facilement. On sent que, aussi bien la famille que l'enfant, personne n'est prêt à entendre qu'il faudrait un travail moins scolaire et donc il y aura un travail pédagogique dans un premier temps pour amener les parents à accepter le fait qu'il faille quelque chose d'un peu plus pointu.

Vous avez dit aussi accompagner...

J'en ai parlé en même temps, c'est accompagner l'enfant dans sa souffrance et l'accompagner aussi dans son retour en classe. Je crois d'ailleurs que c'est la tendance actuelle. Là pour l'instant je ne vais pas en classe du tout, mais je vais essayer de le faire l'année prochaine, notamment au niveau des élèves du CE2, c'est-à-dire travailler sur les stratégies parce que c'est souvent ça au niveau du CE2 qui ne va pas mais accompagner les gamins quand ils sont en contrôle, les accompagner aussi dans leur classe en leur disant : « tu vois ça, on peut peut-être le faire ».

Existe-t-il des liens entre ce qui est fait ici et ce qui se fait dans la classe ?

Avec les CP et les CE1 beaucoup, avec les CE2 je n'y arrive pas du tout. C'est une question de personnalité...

Avec les CP et les CE1, comment cela se manifeste-t-il ?

Avec les CE1 par exemple, on a fait un livre. Cet après-midi, on va s'enregistrer pour

aller raconter au CE1 ce qu'on a fait. Ils vont aller présenter leur livre, ça fera une séance. Et puis sinon, très souvent, je pense à un enfant par exemple qui est très dyslexique et la mère n'accepte pas du tout de l'envoyer chez l'orthophoniste. Cet enfant redouble son CE1 cette année et souvent je lui dis : « relis-toi, mais quand tu te relis, relis-toi à voix haute, pour pouvoir entendre, pas avoir l'impression de le dire mais entendre vraiment, vraiment, ce que tu dis, si tu dis f ou v... ». Par ailleurs, quand il lit, il ne fait pas d'erreur du tout. C'est vraiment au niveau de la transcription de l'écrit. La maîtresse, du coup, lui dit : « tu te rappelles ce qu'a dit Audrey ? Va dans le couloir si tu ne veux pas gêner les autres, mais va te relire, va parler à voix haute... ». Ou : « Audrey vous a expliqué que par rapport à la relecture ou au fait de prendre une feuille, de faire attention à suivre les lignes, à reconnaître un support etc. ». Elle essaie vraiment d'en tenir compte et d'en parler.

Je vais vous demander encore cinq mots pour maître E...

Je mettrais stratégie, écoute, dynamique de groupe... accompagnement aussi et puis supports ludiques.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Stratégie, j'essaie de travailler énormément avec l'efficacité c'est-à-dire comment faire le moins d'efforts pour réussir le mieux possible ce qu'on leur demande en classe. Il va y avoir tout ce qui est de l'ordre de l'attitude, de l'écoute, de la représentation... qu'est-ce que c'est écouter la maîtresse et qu'est-ce que c'est réellement écouter quelque chose ? Ou apprendre à lire est-ce que c'est écouter ce que dit la maîtresse ou est-ce que c'est utiliser ses yeux pour voir qu'il y a quelque chose d'écrit ? J'essaie de lever pas mal de choses comme ça au niveau des stratégies... sinon les stratégies, ça peut être aussi travailler sa mémoire avec des jeux de Kim, la mémoire visuelle, la mémoire auditive, essayer de faire ressortir tout ça. L'écoute, c'est écouter l'enfant, écouter ce qu'il a à dire parce que quand on est quatre, c'est quand même vachement plus facile que quand on est 25. On n'entend pas la même chose et puis ce n'est pas le même lieu donc ils ne disent peut-être pas les mêmes choses non plus même si ça reste très pédagogique. En tant que maître E, il y a un créneau à conserver mais souvent les enfants le font d'eux-mêmes, ils racontent ce qu'ils peuvent raconter d'abord parce qu'il y a tout un groupe, donc on ne s'adresse jamais à un individu mais à un groupe entier.

Dynamique de groupe ?

C'est utiliser le potentiel et les points forts de chacun des enfants et puis peut-être essayer simplement d'être le maître de jeu mais les laisser eux-mêmes découvrir un support, mettre en place des stratégies, vérifier, dire à l'autre : « mais tu n'as pas compris, regarde si tu fais ça, ça marchera mieux », voilà... supports ludiques, j'essaie de travailler énormément sur les jeux, sur des plateaux de jeux, je vais vous montrer. Ça peut rester très scolaire (me montre) par exemple le jeu des échelles et des serpents, ici on ne travaille que sur les graphies du phonème o... là, c'est sur la lettre g... qui peut faire gu, je, gn... une fois qu'on a travaillé sur tout ça, on va faire énormément de jeux de manipulation. Là, j'ai un groupe de CE1 en mathématiques, on travaille sur la numération, on prend un bâton de parole et puis on s'entraîne à compter de 5 en 5, de 10 en 10, poser des colles aux autres, il n'y a pas beaucoup de traces écrites au bout du compte... oui, j'ai

essayé, là c'est quand je travaillais dans un autre réseau, je travaillais sur trois écoles primaires, j'avais besoin d'un matériel énorme et j'essayais de faire des supports comme celui-ci (me montre). C'est un support qui est vierge mais vous pouvez mettre des étiquettes avec ce que vous voulez dedans. Quel que soit ce que vous avez à travailler, vous pouvez l'utiliser. Ça me permettait de me balader avec de petites boîtes d'étiquettes plutôt que de grands jeux et de grands panneaux... (rires). Je dis supports ludiques et non pas jeux parce que je crois que c'est très important quand on présente le projet avec les enfants. La base de départ, c'est de leur dire qu'ils ont été sélectionnés, donc ils ont la chance d'être pris. Si on les a pris, c'est parce qu'on pense qu'ils sont en difficulté mais que leur maîtresse pense qu'ils peuvent y arriver et qu'ils ont besoin de pas grand-chose, d'une aide particulière, et que ça va les aider à progresser. Donc, on n'est pas là pour jouer. Par exemple il y avait des puzzles qui étaient à ma collègue d'avant mais on ne les utilise jamais ou on les utilise pour travailler uniquement sur le repérage par exemple mais jamais en tant que jeux. Je crois que je n'ai pas encore parlé de l'accompagnement. C'est avant et après. Accompagner, j'essaie de le faire de plus en plus, faire tous les liens, accompagner l'enfant dans sa classe, accompagner l'enfant par rapport à ses parents et par rapport à l'enseignant souvent, essayer de travailler sur les représentations des uns et des autres, sur ce que c'est que réussir, travailler, faire des efforts... Ce n'est pas forcément la même chose pour les uns et pour les autres. C'est accompagner l'enfant dans une démarche de progrès, donc l'accompagner même quand j'arrête de le prendre, savoir s'arrêter à un moment et lui dire : « bon, tu peux te débrouiller tout seul, mais reviens me voir quand tu veux si tu as besoin, je suis là, je peux t'aider, je peux même venir voir de temps en temps comment ça se passe en classe ».

Je vais vous demander maintenant cinq mots pour maître G....

On va mettre jeux symboliques ou plutôt **dimension symbolique**, **enfant**, **disponibilité**... narcissisme ou plutôt **estime de soi** c'est la même chose mais peut-être en plus simple... et **accompagnement** aussi.

Pouvez-vous préciser davantage ?

Dimension symbolique, parce qu'au lieu de travailler comme moi avec un support ludique, le jeu va avoir une dimension symbolique, il va servir de support pour revivre des choses, pour mettre en jeu des choses qui sont beaucoup plus personnelles et qui vont toucher l'individu, pas que l'école. Ça rejoint enfant, mais c'est un enfant à l'école. Il y a l'enfant par rapport à sa famille mais je pense que le maître G, tout comme le psychologue scolaire d'ailleurs, ils sont quand même à l'école. Donc ce n'est pas l'enfant seulement, c'est l'enfant qui pour des raisons X. ou Y. a du mal à être enfant et à devenir en même temps élève à l'école. Disponibilité, je pense qu'il faut être très disponible quand on est rééducateur (rires)... disponible par rapport aux parents, par rapport aux enfants... il faut être ouvert parce qu'il n'y a pas de progression ou de programmes, que c'est un travail à long terme alors que moi je suis souvent un effet placebo qui fait que souvent quand même ça marche très vite, pas forcément durablement, mais on voit les résultats vite. Estime de soi, ce n'est pas que "confiance en soi", pour le coup, c'est "image de soi positive", comme étant capable de faire.

Et accompagnement ?

Accompagnement, c'est accompagnement de l'enfant et de la famille souvent, dans toute la souffrance qu'elle peut porter... donc là on est plutôt dans le cadre école. Par rapport aux familles, je pense que le travail du rééducateur dépasse le cadre de l'école.

Comment voyez-vous les différences entre maître E et maître G ?

On dit souvent, c'est un peu caricatural, un peu résumé et pas forcément faux... le rééducateur essaie d'amener l'enfant à devenir élève et que le maître essaie d'amener l'élève à devenir un élève efficient, qui réussit. Donc en résumé, ça peut être ça. C'est un peu ce que je disais en parlant des relais. Il y a peut-être un premier temps qui est un temps comportemental, comme ce qui est arrivé pour la petite dont je parlais. Toute l'année elle a fait un travail sur elle et puis à partir du moment où elle a réussi à s'exposer, c'est vraiment ça, c'est vraiment une question d'exposition et puis de prise de risque, à partir du moment où la famille a accepté de l'entendre aussi, maintenant, pour cette petite fille, il va vraiment falloir qu'il y ait un travail qui soit fait pour l'aider à s'exposer et à réussir, à tirer partie du fait de se risquer. C'est là que le maître E va avoir intérêt à réussir, à faire en sorte qu'il y ait des progrès qui se fassent relativement vite.

On parle d'une réforme des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives ?

Je trouve que c'est désespérant. Je trouve qu'au niveau de l'éducation nationale, il y a des gens qui sont bien formés et puis le concept de maître G.... je n'ai pas travaillé avec énormément de maîtres G. Quand j'étais en Normandie, il y avait un maître E et deux maîtres G et je trouvais ça beaucoup plus confortable que deux maîtres E et un maître G. En fait, il y avait beaucoup ce travail de relais qui se faisait. Le fait de discuter sur un même enfant avec des approches différentes, c'était très, très enrichissant. J'ai l'impression qu'on progressait, qu'on pouvait avancer correctement sachant qu'il y avait un temps où je prenais un enfant qui après allait être pris par la rééducatrice... quand il serait prêt à faire un travail sur lui et puis après dans un troisième temps je le reprenais ou on le prenait en doublette parce que dans ce cas là, il arrivait qu'il y ait des doubles prises en charge pouvait aider l'enfant à entrer dans les apprentissages de façon... en y arrivant. Parce que quand il n'y a pas assez de monde, on reproche forcément le manque de présence et le manque d'efficacité. Si vous vous étalez, vous ne pouvez pas être là. Ça ne veut pas dire que vous n'êtes pas efficace, parce qu'en même temps être là tout le temps, c'est assez enchaînant. Ça permet de garder une position de tiers et de garder une certaine neutralité d'être d'ici et d'ailleurs même si ce n'est pas simple à gérer. On y gagnait énormément, je n'aurais pas voulu me retrouver dans une classe entière. Même si vous faites du regroupement, vous êtes vraiment classe d'adaptation, vous n'en avez pas que le nom, vous en avez toute l'étiquette... maintenant c'est vrai que quand il n'y a pas grand monde et quand les gens sont là - vous avez vu la rééducatrice pour le nombre d'école... la pauvre, d'abord il y a plein d'écoles où elle n'intervient pas donc le travail qui devrait être fait par elle par exemple à Marcel Samba, je commence à l'approcher mais sachant que ce serait mieux fait si c'était celle qui est formée qui le faisait. C'est clair... je crois que c'est un frein réel à une bonne évolution. Si on ne travaille pas dans des conditions qui nous permettent de travailler, de montrer qu'on est efficace, on ne peut pas avoir de résultats positifs, quoi. Actuellement, je pense que le dispositif n'est pas assez bien fourni. Il y a besoin de plus de rééducateurs, à mon avis. C'est les rééducateurs dont

on a besoin. J'ai l'impression que tous les volets soutien, surtout en ZEP, il y a des maîtres ZEP, il y a des maîtres de CLIN qui après deviennent CRI et suivent les enfants pendant un paquet d'années, il y a des emplois jeunes, il y a des effectifs restreints, il y a des enseignants qui font déjà une pédagogie différenciée pour la plupart... ça fait plein de choses qui peuvent se mettre en place au niveau du soutien. Je travaille au niveau pédagogique, aussi donc j'interviens là-dedans aussi... tout le volet du soutien, du soutien au pédagogique et la limite du pédagogique spécialisé, je crois que l'éventail est très fourni... très bien échantillonné au sens où il y a un peu toutes les aides et si on se débrouille bien, on peut bien les apporter. Par contre, le créneau rééducation, il n'est pas assez important, ils ne sont pas assez nombreux. Si on le retire, ça n'arrangera pas les choses.

Vous parlez de l'éventail des aides... Comment s'articulent-elles entre elles dans cette école ?

Ici, moi j'arrive. Ce n'est pas forcément évident pour moi. Je ne suis peut-être pas en position de recul suffisant pour vous dire comment fonctionne le travail du maître ZEP, celui des emplois jeunes etc. . Les emplois jeunes ne sont là que depuis le mois de février parce que les enseignants n'en voulaient pas dans l'école. Et puis j'ai un peu bousculé les choses, parce qu'en début d'année quand on m'a demandé de m'occuper des élèves de CP matériellement pour répéter certaines consignes, pour les aider à tenir le ciseau, à coller... en soi ça peut être une bonne idée mais je ne voulais pas me positionner en tant que "aide à la maîtresse" mais en tant qu'institutrice spécialisée, donc j'ai refusé en disant : « c'est le travail d'un emploi jeune. Si vous n'en voulez pas, tant pis, c'est à vous d'assumer ». Du coup, il y a eu des emplois jeunes. J'ai l'impression qu'elles semblent indispensables maintenant mais il faudra qu'elles trouvent leur créneau. Pour l'instant, elles sont débordées d'informatique. Mais, plus ça ira, plus elles feront aussi des ateliers langage, des choses qui peuvent être de l'ordre de la prévention mais sans nécessiter une spécialisation. Après, il faut articuler tout ça.

Y a-t-il des réunions qui sont prévues pour articuler toutes les aides entre elles ?

On essaie. Pour l'instant, il y a eu une réunion pour définir les tâches des emplois jeunes, une réunion pour définir leur emploi du temps. Il y en aura une autre bientôt pour faire le point. Mais pour articuler tout ça, ça va se faire avec le temps... on ne peut pas tout demander en même temps.

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

L'IEN est un ancien maître d'adaptation. Ça, c'est super agréable. Il a une vision de l'enfance en difficulté qui est spécialisée. Il est arrivé depuis le début d'année et il a mis en place des choses qui sont très importantes à mon avis. On a écrit ça, par exemple (me montre). Il a réuni tous les réseaux de la circonscription. On a essayé de trouver des points communs, parce qu'on travaille tous différemment, quelles sont les missions des uns et des autres, les caractéristiques des aides, quand est-ce qu'on met en place des aides spécialisées et sous quelle forme... (incompréhensible) et c'est signé circonscription de l'Education Nationale et ça c'est carrément essentiel à mon avis. C'est extra d'avoir quelqu'un qui permette qu'il n'y ait pas ce flou qui fait que souvent les gens se disent : « les gens du réseau sont un peu omnipotents, ils font ce qu'ils veulent, ils prennent les

enfants qu'ils veulent, ils vont dans une école d'une année, dans une autre école une autre année... ». En Normandie, on avait un secteur beaucoup plus grand, on était obligé de déshabiller Paul pour habiller Jacques... en fonction des projets, de la façon dont on travaillait avec les enseignants aussi et l'inspectrice entretenait des relations très floues. Elle restait toujours dans le vague et on a réclamé pendant sept ans... ça y est, ils ont enfin obtenu une réunion avec les directeurs de toutes les écoles de la ville où travaille le réseau, il y avait 12 écoles. Vous imaginez, un seul réseau pour 12 écoles, ce que ça peut faire... la réunion a eu lieu cette année, juste avant les vacances de Pâques. Pendant sept ans, on a réclamé, mais je pense qu'elle ne se sentait pas capable d'appuyer, au niveau de son autorité, une ligne directrice qui était celle des réseaux. Elle n'était pas forcément compétente à ce niveau-là non plus... ce qui fait qu'il y avait toujours un flou, ce qui faisait des conflits énormes. Alors que là, vous pouvez toujours vous référer au texte, il est signé par l'inspecteur. C'est lui qui a dit que le réseau intervient bien dans un deuxième temps, qu'il y a un projet à remplir... Après vous êtes plus ou moins strict mais, il y a un projet. C'est marqué ici que le fait de prendre un enfant ne décharge pas la responsabilité de l'enseignant qui continue à faire un travail et qu'il ne saurait y avoir de prise en charge s'il n'y a pas de travail fait en classe. Il y a des choses écrites dedans qui sont carrément essentielles et qui permettent de fonctionner parce qu'on peut toujours se référer au texte. C'est aussi affirmer : « Je ne fais pas n'importe quoi, je réponds à une mission et je l'assume du mieux que je peux. Voilà la mienne, et voilà la tienne ».

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de votre formation E ?

Auteurs : Vygotsky, c'était la grande mode, Bruner et Piaget. En plein stades, zone proximale de développement etc.

Même question pour la formation G ?

Je ne sais pas. On avait un tronc commun, donc je pense qu'il y avait aussi un peu de ça, mais je ne peux pas dire, parce qu'on était en formation spécifique la plupart du temps. On a rencontré les gens de la formation G deux ou trois fois à des conférences mais on n'a jamais travaillé ensemble, jamais.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Enthousiaste, actif... à l'aise, c'est au niveau de l'attitude et du bagage, l'élève y arrive, il peut travailler vite, il ne s'épuise pas. Il est **efficace** dans ces cas-là. Il peut vite répondre à la demande l'enseignant. Aussi, bien dans la classe c'est-à-dire **socialement intégré**.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je le vois mal, mal d'après les textes. Pour qu'ils fonctionnent, je pense qu'on devrait systématiquement rajouter des rééducateurs et s'appuyer sur cette spécificité-là. Plus ça va, plus il y a des besoins en rééducation. (...) et je rajouterai bien des assistantes sociales en tant que lien qui a accès aux foyers, aux maisons.

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous des remarques à ajouter ?

Non, mais je peux vous donner les documents que j'ai préparés pour vous (explications à propos des documents disponibles et ceux qui doivent être envoyés ou

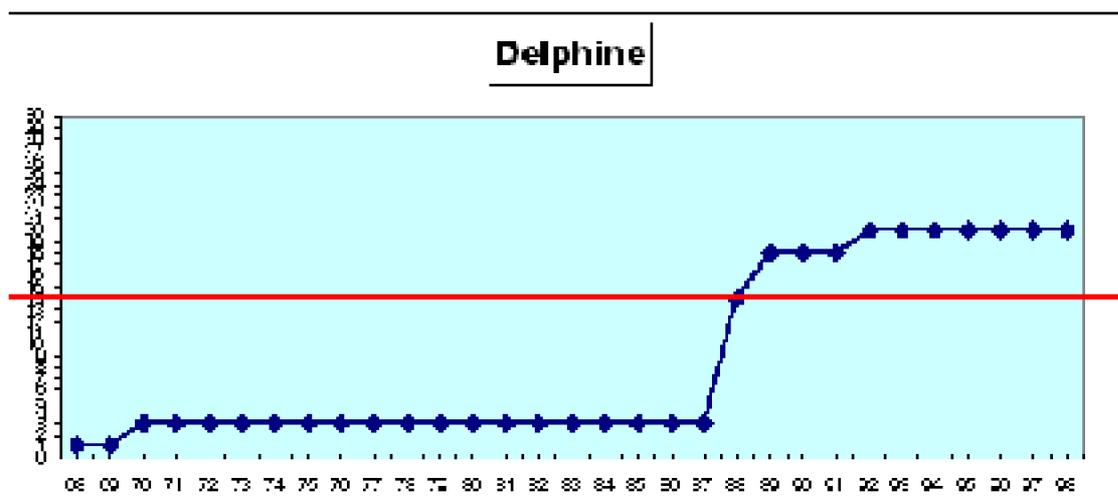
communiqués par mail). (...)

Entretien E45 Delphine

Age : 50 ans

Profession : Maître E

Diplômes : CAEI option E (88), licence de Sciences de l'Education (96)



Delphine : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewée

Durée : 1 heure 30 minutes

Note : L'accueil a été très chaleureux et l'entretien s'est prolongé longtemps après l'interview.

(discussion à bâtons rompus, à propos de l'évaluation des réseaux)... C'est une question d'expertise. Un carrossier, par exemple, quand il voit une tôle, sait exactement où frapper pour que tout se redresse en un minimum de coups. Je pense que c'est un œil extérieur qui peut voir ce qu'il y a à faire parce que c'est nous la tôle froissée et qu'on ne peut voir nous-mêmes où donner le coup pour que tout se redresse (rires)... (...)

(à propos d'entretiens d'enseignants sur la question de la technologie à l'école ou sur toute autre question)

(...) Entre la réalité de ce qu'ils font, l'idée qu'ils se font de ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils peuvent en dire, il y a des fois des flottements...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfant en difficulté ?

Je mettrais échec, tristesse... remédiation, difficultés d'accès aux concepts et difficultés d'apprentissage.

Pouvez-vous développer davantage ? Qu'entendez-vous par échec ?

Échec... quand je suis, moi, devant un enfant en difficulté, il y a plusieurs cas de figures. Dans les meilleurs cas, je perçois le problème et je vois une action possible pour essayer d'aider cet enfant, auquel cas, l'échec, c'était l'échec dans la classe, je vois comment y remédier, j'espère que ça va marcher... donc l'échec, ce n'est plus qu'un vieux souvenir. Par contre, il y a aussi les enfants, et je trouve qu'il y en a pas mal, qui sont en échec total dans leur classe avec un décalage très grand et je perçois moins bien parfois quelle est l'origine de l'échec. Alors je me crispe sur un tas de choses, c'est l'impression que je vis à la fois l'échec de l'enfant dans sa démarche d'apprenant, mon échec à moi dans ma démarche pour essayer de remédier, l'échec de l'institution, je me dis aussi que c'est l'échec de l'école tout entière parce qu'on ne devrait pas arriver à se trouver dans des situations pareilles... donc j'ai l'impression que c'est l'échec sur toute la ligne.

Vous avez dit aussi tristesse ?

Là, je pensais à la tristesse de l'enfant. Un enfant, je crois, qui ne réussit pas ou qui se vit en échec ne peut-être que triste. Et il y a des carapaces où cette tristesse n'apparaît pas mais elle est là, dès qu'on gratte un peu, elle apparaît tout de suite. Tristesse, avec tout ce qui la provoque c'est-à-dire une sorte de dévalorisation, une sorte de sentiment de nullité, des choses comme ça. Pour moi, l'école ça devrait vraiment être l'endroit où justement on n'est pas triste. J'ai travaillé ça avec un superviseur d'analyse de pratique, l'école primaire, c'est pour moi l'endroit où en est joyeux, où on est content d'apprendre. C'est peut-être pour ça que j'y suis restée. J'ai vécu des choses difficiles dans mon enfance. Et l'école, c'était le lieu où j'oubliais tout, où j'étais contente, j'avais mes copines, le lieu où tout se passait bien. Et que je me suis rendue compte qu'à cause de ça, j'aime transmettre. C'est tout ce qui contre balance, peut-être, la tristesse...

Vous avez dit aussi remédiation...

Je pense qu'il y a à peu près toujours une façon de résoudre le problème qui provoque l'échec, qui provoque la tristesse. Et toutes les façons qu'on peut trouver, pour moi, c'est la remédiation. Ça peut passer par plein, plein de choses... c'est le versant traitement du problème de l'enfant en difficulté.

Vous avez dit aussi difficultés d'accès aux concepts et difficultés d'apprentissage. Pouvez-vous donner quelques éléments supplémentaires ?

Oui, par exemple le fait d'avoir devant moi des enfants qui sont en petit groupe, où parfois même, au moment des évaluations je peux les avoir seul. Ça me permet de me rendre compte de choses dont je ne pouvais pas me rendre compte quand j'avais une classe, des choses toujours extrêmement intéressantes... j'ai l'impression d'être face à des enfants qui ne comprennent pas des choses... par exemple le groupement par dix. Il y a des enfants qui ont compris qu'il fallait grouper par dix, que c'était le système utilisé dans le monde entier, que tout était basé là dessus, enfin je leur dis mais je ne sais pas s'ils ont compris, et au moment de l'écriture des nombres il y a quelque chose qui les dépasse qu'ils n'arrivent pas à intégrer. C'est ce concept de dizaines... ou des aspects du système numérique qu'on utilise... où ça bloque. C'est dans ce sens ce que je dis difficultés d'accès aux concepts. Il y a d'autres notions plus simples telle que large, étroit que des enfants au départ ne comprennent pas... des choses comme ça... par des jeux, ils finissent pas maîtriser tout ça... tout ce qui est lié à l'espace, au temps...

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté avec lequel vous avez travaillé ? Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour lui ?

C'est dur d'en choisir un... ce qui est marrant, c'est vrai qu'il y en a plein, mais il y en a une qui se détache et qui est venue tout de suite. C'était dans la classe de perfectionnement, une petite fille qui s'appelle Sonia, enfin une petite fille, elle était très grande et très forte par rapport aux autres. Mais elle n'avait pas un niveau de CP alors qu'elle avait une dizaine d'année. Que dois-je dire ?...

Quelles étaient ses difficultés ? Comment se manifestaient-elles ? Quels problèmes cela vous posait-il à vous en tant qu'enseignante ? Que faisiez-vous ?

Le problème, c'est qu'elle était complètement muette, elle ne parlait pas du tout, elle ne disait rien, elle faisait même un peu d'opposition quand on lui proposait certaines tâches. Avec elle, je me trouvais dans le cas de figure où, en général, je suis assez démunie devant ce genre d'enfant. Dans le cadre de la classe j'avais eu l'occasion de remarquer que par deux ou trois fois, elle avait fait des choses extrêmement censées, bien vues, avec des réactions pas idiotes du tout. Je me suis dit : « il y a là une intelligence qui ne se manifeste pas, mais qui est là ». Je me rappelle qu'un jour, je lui ai dit : « Y en a marre que tu boudes ou que tu refuses le travail. Y en a marre, Sonia. Tu m'as montré à plusieurs reprises que tu étais tout à fait capable de réfléchir et là, maintenant je ne supporte plus cette attitude ». Pour bien montrer ma détermination, j'avais une salle avec des tables un peu dans tous les coins, alors je l'ai installée sur une table toute seule dans un coin et je l'ai dit voilà : « je te laisse et maintenant je ne te propose plus aucun travail, c'est toi qui viendras chercher le travail que tu veux faire. Bien entendu, je suis à ton entière disposition quand tu voudras travailler. Tu viens me trouver et je te proposerai des choses à faire ». Et puis ça a duré... la fin de la matinée arrivait. Je me disais : « Mon Dieu, je me suis mise dans une mauvaise posture (rires) parce que comment je vais m'en sortir si elle ne vient jamais me demander quoi que ce soit ? Et puis, en fin de matinée, elle est venue et elle m'a dit : « je veux travailler ». Et ça a commencé comme ça. Après, elle avait énormément de mal pour commencer d'apprendre à lire... ça s'est fait avec d'énormes difficultés mais elle n'a jamais lâché le morceau, elle s'est toujours accrochée, accrochée, accrochée et puis après elle a pu intégrer une SEGPA. Un jour j'ai essayé d'avoir de ses nouvelles. Elle était toujours en SEGPA... C'est quelque part un pari... je crois que j'ai parié sur sa capacité et ça a marché... avec des limites bien sûr, il n'y a pas de miracle non plus mais elle s'est mise au travail et ça...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Au départ on ne disait pas RASED on disait RAS, **rien à signaler**. Avec le RASED qui fonctionne sur le signalement, il y a des choses... **signalement... équipe, mission et synthèses** dans tous les sens ce qu'on peut donner à ce mot dans ce cadre-là.

Pouvez-vous préciser ?

Dans signalement, il y a un peu tirer un signal d'alarme pour un enfant difficulté. Tout le monde se bouge, essaie de voir ce qu'il y a à faire. Équipe parce que je vis une situation où j'ai vraiment l'impression qu'on forme une équipe dans le RASED et je trouve ça vraiment bien, vraiment intéressant et confortable aussi. Confortable, pas au sens

passif, confortable c'est-à-dire avec beaucoup d'engagement de la part de chacun... équipe il y a aussi un idéal de l'équipe qui serait d'agrandir l'équipe à tous les instituteurs de cycle 2 cycle 3 etc., équipe du RASED donc avec certaines écoles, avec les maîtres de certains cycles... mais c'est quelque chose que je sens beaucoup moins que l'équipe du RASED. Et mission, c'est vrai que j'ai un côté Zorro qui ne m'a pas quitté malgré toutes les prises de conscience que j'ai pu avoir à ce sujet. Je me dis qu'il y a là une sorte de mission d'aide, aider les enfants en difficulté, les aider eux personnellement et les aider à se remettre bien dans les apprentissages.

Pouvez-vous définir plus précisément ce que c'est qu'aider ?

Aider, je me surprends encore à penser que je peux apporter quelque chose aux enfants. Je me rends compte que quand ça marche, ce n'est jamais quand j'apporte quelque chose, c'est plutôt quand je suis dans l'ouverture et que j'attends qu'il se passe quelque chose, où je suis... le mot qui me vient c'est plutôt une petite étincelle qui s'allume, il se passe quelque chose... mais le matériau, c'est l'enfant qui l'apporte. Moi, je donne un cadre, et c'est tout. Si dans ce cadre, je suis dans l'ouverture, c'est là qu'il se passe des choses. Mais je me surprends encore à faire du forcing de temps en temps avec certains gamins... je m'en excuse d'ailleurs auprès d'eux, après (rires)... « Je t'ai un peu forcé la main... etc. » C'est marrant, il y a aussi des choses qui se passent dans ces moments-là... quand je dis : « voilà, je t'ai poussé la dernière fois, je voulais absolument que tu comprennes ça et ça, mais je ne sais pas ce qu'il en reste etc.. » C'est là, dans le lâché prise qu'il se passe des choses intéressantes... aider, c'est aussi... il m'est arrivé plusieurs fois de dire à un gamin : « Ecoute, là, je ne sais pas quoi faire pour t'aider ». Et c'est à ce moment-là qu'il me met sur une piste en me disant un mot ou un truc qui me montre où il fallait aller avec lui pour l'aider justement. Dans l'idéal, aider, ce serait arriver à être tout le temps comme ça, mais il y a plein de fois où c'est le vieux sens qui est à l'œuvre (rires)...

Vous avez dit aussi synthèses, dans tous les sens du terme...

C'est pour reprendre équipe... les moments de synthèse en équipe du réseau, c'est des moments forts et vraiment intéressants quand on confronte les points de vue sur les difficultés d'un enfant, quand on le resitue dans son histoire. Il y a aussi les synthèses que je fais toute seule dans mon coin. Pour un enfant donné, par exemple, j'ai ce que m'a dit l'institutrice, j'ai ce que j'observe, les évaluations que j'ai pu lui faire passer etc. donc il y a une synthèse à faire de tout ça et c'est quelque chose que j'aime bien. Peut-être, quand je parlais de carrossier tout à l'heure qui défroisse toute la tôle, c'est cette idée que j'ai en tête de, où je vais moi, où je peux agir pour que quelque part ça se détende de partout, pour qu'il y ait quelque chose qui se passe à un niveau plus général... avec l'expérience, je me suis rendue compte qu'on peut rentrer par plein de portes et que ça marche souvent quelle que soit l'entrée. Justement, pour trouver la meilleure entrée possible, c'est peut-être là que l'enfant a son mot à dire... parfois, il ne dit pas mais on devine...

Je vais encore vous demander maintenant cinq mots pour maître E...

Je dirais lire, écrire, compter... raconter... sentir, non plutôt comprendre.

Pouvez-vous préciser ?

Pour moi, le maître E, c'est lui qui reste dans le domaine des apprentissages scolaires, les missions, c'est d'amener à mieux lire, mieux écrire, mieux compter, mieux comprendre, mieux raconter au sens de parler... j'aurais dû mettre raconter en premier... tout ça, c'est des matériaux qui sont à travailler, à affiner avec les enfants. Et moi, ça me plaît de partir de ce matériau là qui est la lecture ou les problèmes ou les opérations, des choses comme ça.

A partir d'un cas concret d'enfant que vous avez suivi pouvez-vous décrire votre travail ? Comment la prise en charge s'est-elle décidée ? Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous dit ? etc.

Là aussi, c'est un enfant qui m'est venu tout de suite, parce que ça a marché. J'ai peut-être tendance à oublier un peu les échecs... peut-être aussi que là, il y a une prise en charge qui s'est faite de façon, entre guillemets, « idéale ». Tout le monde s'est senti concerné. Il y a eu un contrat passé avec la famille, l'enseignante, la directrice d'école et le RASED. Ce contrat a été respecté de part en part par tout le monde et au bout d'une année, l'enfant était complètement remis sur les rails.

Pouvez-vous détailler ce qui n'allait pas chez l'enfant ? Comment se fait-il que vous l'ayez pris en charge ? Et quelle est la nature précise de ce contrat ?

Au départ, c'est un enfant qui était extrêmement violent, qui agressait ses camarades dans la cour, qui répondait à la maîtresse en classe, qui avait des difficultés dans toutes les matières. Il se trouvait au CM1, sans année de retard. Il était nouveau dans l'école, il avait en plus des problèmes d'adaptation à la classe. Bien sûr il a été tout de suite signalé à la psychologue scolaire. Je l'ai vu pour l'évaluation du niveau scolaire. La psychologue scolaire ne l'a pas vu parce que la maman refusait... on a fait un premier contrat où je le prenais pour travailler sur la lecture, parce qu'il était très en retard, dans un petit groupe de deux avec une autre enfant du CM1 qui avait, elle aussi, des problèmes de lecture mais qui ne présentait pas du tout les mêmes problèmes de comportement. La maman avait du mal à accepter que son enfant ait des problèmes de comportement, qu'il était dans le refus total, qu'il était très, très agressif vis-à-vis de l'école. Dans ce petit groupe, on a fait un travail de lecture. Je n'ai jamais eu de problèmes avec lui. Ça c'est toujours très bien passé. Il était avec une petite fille avec qui ça passait bien aussi... c'était un petit groupe qui avançait. J'ai pu me rendre compte que cet enfant était tout à fait intelligent mais il lui manquait les bases comme on dit. Donc, on a travaillé les bases, l'orthographe aussi à partir de textes qui leur plaisaient, à partir de livres. Quand on a reconvoqué la maman trois mois plus tard, est-ce que c'était parce que l'enfant se sentait bien dans le petit groupe, elle avait déjà changé d'avis par rapport à l'école. Elle était beaucoup moins dans l'agression. Elle a accepté que la psychologue le voie. Je me souviendrai toujours de ce jour, elle nous a même dits à la fin de l'entretien : « Et puis vous m'avez proposé d'aller au CMP, je crois que je vais y aller ». On s'est regardé parce qu'on n'y croyait pas. Effectivement c'est ce qu'elle a fait. L'enfant a commencé une thérapie au CMP, je continue à le prendre en petit groupe et ça se passait de mieux en mieux. J'ai eu l'impression de remettre de l'ordre dans ce qu'il savait déjà, c'était tout embrouillé et ça n'avait pas beaucoup de sens pour lui, tout ce qu'il avait fait en grammaire, conjugaison... l'année suivante, il a redoublé le CM1. Je l'ai suivi encore un petit peu et ça allait de mieux en mieux. Cette année, il est au CM2, il n'est pas du tout à la traîne dans la classe, il est

dans la moyenne. Il n'y a pas eu de signalement à son sujet, on pense qu'il va intégrer une sixième normale... et la maman a changé complètement d'attitude par rapport à l'école, c'est aussi surtout ça qui nous a frappés. En plus c'est très bénéfique pour la petite sœur qui elle est rentrée au CP.

Il m'a semblé que vous étiez plusieurs lors des entretiens avec les parents. Comment ça se passe dans votre réseau ?

En général, c'est avec la psychologue pour les cas difficiles ou quand la famille, sollicitée plusieurs fois, ne bouge pas.

Pouvez-vous définir la différence entre le travail du maître généraliste et le travail du maître E ?

Le travail du maître E dans sa classe, c'est un travail de groupe. Il s'agit de faire avancer toute la classe, en grammaire, orthographe, conjugaison, compréhension de textes ou ce qu'on veut... le travail du maître est de comment intéresser tout le groupe, comment faire travailler tous les enfants dans le groupe. Je me souviens très bien, après on s'aperçoit à la suite d'une séquence que certains enfants n'ont pas compris. Même si on reprend... je me souviens de ce que je faisais, reprendre avec des enfants qui étaient en perte de vitesse des notions qu'on avait vues, je me rendais compte que souvent ce n'était pas suffisant. C'est maintenant que je suis maître E que je me rends compte de ce que j'aurais dû faire à l'époque. C'est un travail qu'un maître dans la classe n'a pas le temps de faire parce qu'il faut remonter à la source du blocage, à la source de l'incompréhension. Pour pouvoir accéder à là où c'est bloqué, pour s'en rendre compte, il faut... enfin j'ai besoin de faire faire tout un tas d'exercices aux enfants, de savoir exactement comment ils s'y prennent, la vision qu'ils ont de leur travail scolaire... C'est une démarche qui est assez longue. Ça me prend, moi, facilement deux ou trois heures avec chaque enfant, pour savoir exactement où il en est et pour savoir ce qu'il faut faire pour pouvoir l'aider, de là où il faut partir pour repartir. Un maître dans sa classe ne peut pas le faire ça. C'est là où est la différence. Sinon, les buts, les objectifs sont les mêmes. Les mêmes, je ne sais pas... parce que le maître dans la classe doit faire avancer tout le monde alors que le maître E, c'est plutôt de permettre à l'enfant de raccrocher les wagons.

Si je vous dis maintenant maître G, quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Je mettrais comportement... langage... relation au monde... jeux symboliques et puis espace /temps.

Pouvez-vous préciser toutes ces notions ?

Comportement, parce qu'il y a à la fois le problème de comportement... l'enfant qui est agité, inattentif... encore que ça ne relève pas toujours du maître G mais que de temps en temps ça relève d'abord du maître G et puis comportement face au travail qui est demandé à l'école. On demande au maître G de remédier aux problèmes de comportement. Langage parce que j'ai l'impression que le travail des maîtres G en maternelle tourne beaucoup autour du langage... quand je dis relation au monde, langage et espace /temps, il y a quelque chose de complètement lié... il me semble que c'est du

ressort du maître G de faire le lien entre l'école et le monde quand l'enfant ne fait pas directement ce lien dans l'école. Il y a quelque chose du maître G aussi que je vois, plus proche de la famille, il est peut-être ce point de rencontre entre la famille, l'école et l'enfant en difficulté. Jeu symbolique, ça tourne aussi autour de ça, faire du lien...

A partir d'un cas d'enfant dont vous avez pu parler en synthèse, pouvez-vous décrire le travail du maître G ? Que fait-il ? Que s'est-il passé ? Etc.

Je me souviens d'une petite fille qui était au CP, extrêmement inhibée. En synthèse, on m'a demandé de la suivre en tant que maître E. En fait, elle ne parlait presque pas, même dans un groupe de deux ou trois, elle était complètement en retrait. Donc elle a été suivie ensuite par un maître G. Il a eu une approche totalement différente de moi, il ne s'est pas occupé du tout du scolaire, comme entrer dans la lecture ou dans la compréhension des concepts de base. Il lui a permis de s'exprimer physiquement. Ça a été un changement radical, d'un seul coup. On s'est rendu compte que cette enfant n'avait pas l'occasion de sortir de chez elle, de courir, de sauter, de danser. A partir de là, elle réalisait qu'elle avait des capacités d'expression avec son corps. Elle a changé radicalement. Elle s'est ouverte. Elle a toujours eu des difficultés, mais moi par exemple je n'ai jamais eu de signalement à son sujet pour la reprendre en charge après. Ça a été fini.

Vous souvenez-vous des liens qui étaient mis en place avec la classe ?

Je pense que le travail du maître G n'était pas du tout... Ce n'était pas un travail qui pouvait se faire dans la classe. C'était quelque chose de totalement différent, deux mondes à part qui ne communiquent que par les discussions entre le maître G et l'enseignant, mais rien au niveau des activités... je sais qu'en maternelle il y a eu des liens autour d'activités piscine, des choses comme ça... mais pour cet enfant, elle était au CP, dans le primaire, je vois pas... je n'ai aucun exemple.

Comment pourriez-vous présenter les différences entre maître E et maître G ?

Au début, quand j'ai fait mon année de spécialisation de maître E, c'était dans l'idée de devenir maître G en fait. Quand je me suis rendu compte qu'il fallait faire trois ans en tant que maître spécialisé, j'ai fait mes trois années en classe de perfectionnement. Ensuite, il ne m'est jamais venu à l'idée de demander le stage pour faire maître G parce que c'était exclu. Je me suis rendu compte - je me suis d'ailleurs fait extrêmement plaisir dans la classe de perfectionnement - que j'adorais travailler sur la matière scolaire, qu'il y avait ce plaisir là que j'essayais de faire partager. Et je ne voyais pas pourquoi j'aurais changé de matériaux en travaillant... maintenant, je me dis que de toute façon, qu'on soit maître E ou maître G, on travaille sur l'appétence... je veux dire qu'on vise à développer l'appétence par rapport au savoir, par rapport... enfin développer la curiosité. Suivant les enfants, ça ne passe pas par les mêmes voies. Le maître G ne va pas passer par le matériau scolaire, par la voie directement scolaire parce que les enfants sont en rébellion contre ça ou parce que ce n'est pas le moment ou pour plein de raisons. Par contre le maître G (lapsus) va se servir de ça pour aller plus loin dans cette relation avec le savoir. À l'école primaire, ce n'est pas tellement le savoir, je crois que ce sont les outils du savoir. Moi, je vais travailler directement sur comment on se sert des outils alors que le maître G, c'est une métaphore, il approche les outils...

Comment se posent les indications ?

...

Comment décidez-vous que tel enfant va aller avec le maître E ou tel autre avec le maître G ?

Il y a deux cas de figure. Il y a les enfants qui sortent de la maternelle et qui vont entrer au CP, parce que moi je n'interviens pas du tout en maternelle, c'est une position d'équipe... il y a eu une année, quand je suis arrivée, une inspectrice avait dit que le maître E ne devait pas intervenir en maternelle. Moi ça me convenait, parce que je n'ai jamais enseigné en maternelle - je garde un souvenir absolument épouvanté d'un stage (...) où il y avait une cinquantaine d'enfants dans une section de moyens... -. Donc cette position de l'inspectrice me convenait tout à fait et je n'ai jamais insisté pour aller en maternelle, encore que maintenant j'aurais quelques idées sur quoi y faire... par exemple tout ce qui est l'approche du nombre, des ateliers de langage... je me rends compte qu'en amont de ce que je fais, il y a des choses à faire. Je pense que ça a été fait, mais pour les enfants en difficulté, je pense qu'eux auraient besoin qu'on s'y attarde plus. Je ne me rappelle plus de la question...

C'était à propos de l'indication...

Pour les enfants qui sortent de la maternelle, on se voit généralement en fin d'année avec les institutrices de grande section, les instituts de CP et le réseau. Les instituts de CP et moi, on ne connaît pas les enfants mais bon les autres les connaissent... on les répartit et on essaie de voir quels sont les enfants qui vont avoir besoin d'un soutien du maître G ou du maître E dès le début de l'année. (...) il y a toujours une période où on laisse l'institut se rendre compte de comment ça se passe dans la classe. Je prends les enfants en charge que s'il y a concordance entre ce qui a été dit au mois de juin et ce que remarque l'institut à la rentrée. À ce moment-là, je fais une évaluation et on décide ensemble en réseau. Les indications maître G, ce n'est pas pareil. C'est souvent des continuations de ce qui se fait en maternelle, le maître G connaît les enfants et sait qu'au CP il y aura encore besoin de continuer le travail commencé à la maternelle avec toujours le fait qu'à la rentrée on laisse toujours un peu les enfants réagir seuls dans leur nouvelle classe. C'est arrivé très souvent qu'il y ait des enfants pour lesquels on était inquiet qui s'avèrent être tout à fait à leur place en CP, sans aide du réseau.

Comment s'articule votre travail avec celui des enseignants dans leur classe ?

Ça dépend des enseignants. Il y a des enseignants avec qui il y a vraiment un partage... je vois par exemple un enfant en très grande difficulté qui reçoit une aide spécifique de sa maîtresse dans sa classe et qui vient aussi seul deux fois par semaine avec moi. On s'est partagé le travail. Je fais un travail sur la numération et la maîtresse fait un travail sur la compréhension de problèmes. C'est un enfant qui est tellement en décalage qu'il faut lui donner un travail spécifique. Pour d'autres, c'est plus flou. L'institut par exemple attend de que je fasse un travail sur la multiplication. Certains enfants n'ont pas du tout compris la multiplication donc je refais avec d'autres approches ce travail là, en petit groupe. Mais, ce n'est pas en lien direct avec ce qui se fait dans la classe.

Existe-t-il un projet initial commun ?

Ça serait l'idéal. En fait, le projet pour l'enfant, c'est moi qui le fait. Et puis, je le

présente au maître de la classe qui donne son avis. C'est moi qui le fait et en général ils sont toujours d'accord avec ce que je propose, ça m'étonne toujours.

Vous disiez tout au début de l'entretien que les enfants que vous suivez bénéficieraient à être dans des structures plus lourdes, des CLIS etc...

Oui, c'est arrivé. Ou alors, des enfants qui ne bougent pas. On ne les voit pas bouger parce qu'il y a une prise en charge au CMP ailleurs qui devrait se mettre en place et qui ne se fait pas parce que la famille refuse... les enfants sont vraiment bloqués. Ils n'avancent pas ou très peu. C'est là qu'on atteint vraiment les limites de ce qu'on peut faire dans le cadre de l'école.

Vous parliez aussi d'enfants que vous prenez seul... Quelle est l'indication pour un travail à dominante pédagogique en individuel ?

Ce n'est jamais un choix, le fait qu'il y ait un enfant seul. C'est parce qu'à ce moment-là dans cette école là, à ce niveau-là il y a qu'un enfant. Ce n'est pas le choix d'en prendre un tout seul.

Avez-vous l'impression de faire dans ces cas-là plutôt un travail de type G ?

Non, non. Pas du tout. Non, non... je travaille directement sur les outils tandis que le maître G ne travaille pas directement dessus. C'est vrai que ça ne se passe pas du tout pareil quand on a un seul enfant ou un petit groupe.

Comment analysez-vous cette différence ?

... Quand il y a un enfant seul, il faut absolument que l'enfant se sente vraiment à l'aise, qu'il se sente libre... parce que c'est difficile face à un adulte. Ça demande quelques séances. Après, ça présente... j'apprends beaucoup parce que ça permet vraiment d'affiner complètement ce qui n'est pas compris, où il faut aller. J'apprends énormément face à un enfant seul, en le voyant faire, en voyant comment il s'y prend pour avancer que ce soit en lecture, en mathématiques surtout. C'est vraiment intéressant. Alors qu'en petit groupe, ce qui est intéressant, c'est tout ce qui est dans les interactions entre les gamins pour résoudre le problème, pour arriver à résoudre la tâche proposée... ou alors ce que les uns disent du travail des autres quand c'est fait. Ça, c'est vraiment intéressant. Ce n'est pas la même approche...

Existe-t-il des glissements de pratique dans votre réseau, c'est-à-dire un maître G qui travaillerait comme un E et vice versa ?

Ce n'est pas la tendance. Je pense quand ça se passe, et ça se passe très rarement parce que justement c'est quelque chose que j'apprécie dans notre équipe, même en synthèse quand on parle du travail que chacun fait, je n'ai jamais eu l'impression que l'un fasse le travail de l'autre. Par contre ce qui peut arriver, par exemple face à un enfant, des deux cotés, par exemple un maître G qui a un enfant de CP s'aperçoit que ce gamin bénéficierait d'une aide plus scolaire et il se trouve que je ne peux pas prendre cet enfant à ce moment-là parce que je n'ai plus de plage, à ce moment-là, c'est arrivé que le maître G aille plus dans le sens... en fait souvent c'est par rapport à la lecture qu'il fait ça... et puis inversement, il m'est arrivé de prendre des enfants qui avaient des problèmes de comportement... je ne travaille jamais sur le comportement mais en travaillant sur la matière scolaire, tout en étant vigilant par rapport au comportement, enfin ce qui se passe

dans ces cas-là, face à un gamin difficile... je fais beaucoup de thérapie de groupe, je commence à sentir un peu les choses et ça me permet d'être claire par rapport à ça ou quand je suis dans le flou, je peux en parler en synthèse. Je sais que ça ne me gêne pas, pas de prendre en charge, mais d'être confrontée à ça mais je n'ai pas l'impression de faire du travail du maître G (changement de bande) (...). Je me rends compte que c'est le boulot de maître E que j'aime faire et qui me convient. Je ne sais pas, je suis peut-être dans l'illusion... pour l'instant que je pense que c'est ça. Pour les maîtres G, je pense que c'est la même chose. Je crois quand même... qu'il pourrait y avoir des gens qui seraient à cheval entre les deux, G et E, mais je pense qu'il y aurait une question de formation qui serait difficile. J'ai l'impression que pour les maîtres G il y a vraiment... les limites... enfin ce n'est pas de la thérapie, mais c'est quand même limite, il y a des fois où ça peut dérapier. C'est là qu'il faut être vigilant et il faut une formation très solide par rapport à ça. En tant que maître E je m'intéresse beaucoup à tout ce qui est... à ce que les récentes sciences cognitives peuvent nous apporter. Ça, en soi c'est tellement important, c'est pareil, il y a là une formation qui peut être extrêmement intéressante. Alors est-ce qu'on peut faire les deux de façon approfondie ? Je ne sais pas... je pense qu'il y a quand même une souplesse à avoir. Le maître G n'a pas à rejeter ce qui peut s'apparenter au travail du maître E et le maître E rejeter ce qui peut s'apparenter au travail du maître G, être un peu parfois sur la frontière mais sans jamais basculer de l'autre côté.

Existe-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle dans l'école ?

Je pense qu'apparemment, c'est la tendance actuelle, on voudrait faire jouer un plus grand rôle au maître E mais je pense que... en maternelle par exemple, on va construire sur du sable si le maître G... C'est lui qui donne du sens à l'école et à ce qu'on peut y faire, qui fait le lien entre l'école et la famille... si ça ce n'est pas mis en place, le maître E ne fera jamais rien derrière. Je pense qu'ils sont vraiment importants tous les deux. Pour moi la tendance à vouloir privilégier les maîtres E, c'est un problème de rentabilité mal comprise.

Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par-là ?

On peut croire que les problèmes scolaires des enfants vont se résoudre par un peu plus de travail en petit groupe en lecture, en mathématiques et compagnie... mais moi je me rends compte qu'on ne peut pas aborder ça avec certains gamins avec qui il faut revoir les bases mêmes du sens que ça a pour eux l'école. A partir du moment où on ne met que du maître E en maternelle, il y a quelque chose de ce sens... en tant que maître E, on peut glisser vers quelque chose qui serait de la sécheresse du concept... (rires), quelque chose de dur... il y a un côté relationnel, tout ce côté-là, qu'il faut absolument préserver pour ne pas passer à côté. Le maître G travaille là-dessus donc il va mettre en place, j'avais dit, le nid pour recevoir l'œuf, une chose comme ça... et pour les enfants, les œufs, où va-t-on va les mettre ? Ils vont se casser s'il n'y a pas de nid pour les accueillir... il y a quelque chose comme ça, c'est l'image des outils du savoir, on ne va pas les donner, les mettre dans n'importe quelle main. S'ils ne savent pas quoi en faire, ils ne pourront pas se les approprier.

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

Avant on avait une IEN qui était très, très rigide, qui interprétait les textes d'une

manière extrêmement rigide... elle était pleine de principes qu'elle pêchait Dieu sait où... Alors, bof ! On la laissait dire... et puis maintenant c'est l'inverse on a une IEN qui est beaucoup plus ouverte au dialogue. Depuis qu'on a changé, j'ai vraiment l'impression de quelqu'un qui est garant et référent de tout ce qui se passe dans le réseau. (...) Je me surprends à donner de l'importance à son rôle alors qu'avant, c'était plutôt le rejet.

Avez-vous des rencontres fréquentes ?

On se rencontre en début d'année quand on n'a pas encore les enfants et puis en fin d'année... disons deux ou trois fois par an. (*Documents promis à récupérer...*) Je ne sais pas s'il y a une évaluation du réseau. Quand on est inspecté, c'est chacun dans notre coin. Il n'y a pas d'évaluation du réseau. Après, l'IEN c'est son rapport d'après ce qu'elle voit des pratiques de chacun. Et ça je ne sais pas...

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux qui étaient recommandés lors de la formation E ?

(Rires) la formation E, ce n'était pas très intéressant... Meirieu... sinon... Gibello... et en mathématiques...

Britt Mari Barth ?

Non, l'apprentissage de l'abstraction, je l'ai lu plus tard. Ça ne me revient plus.

Connaissez-vous ceux qui sont recommandés lors de la formation G ?

Non. Je suppose qu'il doit y avoir Freud, Dolto, Winnicott.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour-vous la réussite à l'école ?

Je dirais **joie**, je cherche un mot pour dire l'idée d'être dans un groupe... **appartenance à un groupe, avenir, légèreté... savoir**

Pouvez-vous préciser ?

La joie, parce que pour moi ça a toujours été une joie d'apprendre, de comprendre etc. l'appartenance à un groupe parce qu'on a d'autant plus l'impression d'appartenance... le fait de réussir nous met dans les objectifs du groupe. Avenir, justement le fait de parvenir aux objectifs fixés par le groupe ouvrent une voie et du coup il y a moins d'angoisse par rapport à l'avenir... légèreté parce que le groupe est porteur et savoir parce que c'est la porte du savoir et parce que le savoir entretient la joie, la légèreté etc.

De façon plus générale, comment considérez-vous le rôle et la place des aides à l'école ?

On dit les aides spécialisées et c'est vrai qu'il faudrait avoir des aides... des trucs qu'un instit peut faire dans une classe. On peut très bien se dire qu'un tel a besoin de faire des maths, qu'un tel a besoin de faire de la lecture mais on peut aussi dire qu'un tel a besoin d'apprendre à écouter ses camarades... on peut cibler les aides à tous les niveaux ce qui fait que chacun sait qu'il a besoin de quelque chose et ne se sent ni particularisé ni dévalorisé par rapport aux autres quand on fait ça. Dans le cadre du réseau, forcément, nous, on ne sait pas comment... il m'est arrivé d'intervenir dans une classe quand j'entends des choses pas très positives sur les enfants qui viennent avec moi par exemple. Je remets immédiatement les pendules à l'heure (rires) quand il y a des

réflexions parce que ça arrive...

Vous arrive-t-il de travailler en classe ?

Non, jamais. Ça pourrait se faire. L'idée que j'ai du travail fait en classe par un membre du réseau, c'est le gamin qui court derrière le train et qu'on pousse pour qu'il ne se détache pas trop et il n'y a pas de travail en profondeur qui est fait... dans ce cas, on ne va pas l'aider pour qu'il répare son petit moteur et qu'il remonte tout seul le retard... (...)

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je suis assez pessimiste pour l'instant. Ou alors on fait des gens du réseau des spécialistes qui sont reconnus en tant que tels et qui sont coupés de ce qui se fait dans les classes... je pense que c'est déjà une tendance avec tous les orthophonistes qui font de la remédiation... ou alors j'ai l'impression qu'en même temps, il y a une prise de conscience vraiment qui est à faire et des instituteurs dans les classes et des gens du réseau pour ne pas entretenir la coupure parce qu'il y a une coupure.

Comment voyez-vous cette coupure ?

C'est au niveau... de la part des maîtres... je sais, j'ai vécu là dedans, j'ai eu cette impression avant de faire mon année de spécialisation qu'on allait me donner des trucs, des machins qui allaient me permettre d'aider, de vaincre les difficultés que rencontraient les gamins et que, en fait, je me suis rendue compte qu'il n'y a pas de trucs mais c'est quelque chose que je perçois encore les instits, l'idée qu'il y a des trucs. Il en faut du temps pour s'enlever ça de la tête... déjà ça, c'est enlever une épine de... c'est à l'origine du malentendu qu'il peut y avoir parce qu'alors si c'est : « Mais qu'est-ce que tu fais, toi tu as des trucs et pourtant ça ne marche pas ? ... ». Et quand ça marche, il y a quelque chose de magique aussi. Il y a eu des fois, des gamins où il y a eu une amélioration spectaculaire après une séance. En fait, il s'agissait de remettre plusieurs choses en place et puis ça s'est éclairci dans l'esprit du gamin et du fait tout prenait du sens, ce n'était pas vraiment une difficulté réelle. Après, face à ça, on est démuné parce que ça entretient l'idée qu'on a des trucs. Et puis... je parle pour moi là, il y a des fois où je me dis : « tout le monde a échoué mais moi je vais y arriver » et alors là c'est droit à la catastrophe...

Que peut-on imaginer pour que ça fonctionne mieux ?

Il faudrait déjà des temps pour se voir plus souvent. C'est vrai qu'il y a des instits qu'on rencontre souvent, tranquillement autour d'une table mais certains nous proposent de les rencontrer au moment de l'étude alors parler d'un gamin devant tous les autres, je n'ose pas imaginer... quand on peut rencontrer les instits souvent, il y a des choses intéressantes qui se passent, chacun parle de l'enfant comme il le voit et on apprend mutuellement... et ça donne des idées, on se donne des idées réciproquement pour avancer avec le gamin et dans la classe et dans le petit groupe.

Cette possibilité peut exister concrètement, il n'y a pas de barrières institutionnelles...

Mais je vois que c'est difficile... au moment de la récréation, déjà, il se passe beaucoup de choses quand on discute avec les instits mais il faudrait se voir plus souvent. Et puis, quand on se voit, parfois on perd beaucoup de temps à parler de choses qui ne sont pas vraiment pertinentes par rapport aux gamins. On pourrait être plus

rigoureux dans les moments d'entretien, dans les synthèses...

J'en ai terminé avec mes questions, mais vous avez peut-être d'autres remarques à ajouter sur les aides spécialisées à l'école...

... Il faut longtemps, il y a vraiment une maturation, des choses qui se font petit à petit. Je crois que pour les aides spécialisées, et aussi pour les instits, il faut trouver sa façon d'être face aux gamins, que ce soit en grand groupe ou en petit groupe ou avec un gamin individuellement. Et puis à partir de ça, être le mieux possible... c'est une question de relation. Je me suis vraiment rendue compte plein, plein de fois que c'est quand je dis aux gamins là où j'en suis moi que lui, par rapport à lui, par rapport à ce qu'il a à apprendre... ça m'arrive de plus en plus souvent de dire aux gamins : « voilà, je ne sais plus quoi faire... » et c'est là qu'il se passe quelque chose ou quelquefois des enfants qui déclenchent des choses. Par exemple je me retrouve dans une colère par rapport à eux et je me dis : « mais d'où vient-elle cette colère ? » parce qu'il n'y a aucune raison objective que je me mette en colère. Je me dis : « d'où ça vient ? ». Il m'est arrivé une fois, avec une gamine, dans un petit groupe de trois enfants, au bout de la deuxième ou troisième séance, d'avoir envie de la gifler. Je me suis dit : « Comment se fait-il que j'ai envie de la gifler ? » Je ne comprenais pas. Et puis, je lui dis : « qui te gifle ? » Et c'est sorti : « ma mère ! ». Il y avait quelque chose dans son attitude qui déclenchait en moi l'envie de la gifler. C'était sa façon à elle d'interpeller l'adulte pour qu'on s'occupe d'elle. Je lui ai dit : « écoute, je ne suis pas ta mère ». Et ça a été terminé. Je n'ai plus eu cette envie. Et quand je me retrouve face à des gamins qui me déclenchent par exemple des colères, quelque chose de violent, je me pose toujours la question : « mais pour lui qui suis-je ? »... parfois avec des gamins, j'ai envie de crier... quand ils ne comprennent pas. Alors je me dis : « qu'est-ce qui se passe ? » parce que par rapport à un autre gamin, je ne vais pas du tout avoir cette envie de crier. Et je dis : « mais qui te crie après ? ». Je me souviens d'un gamin qui m'avait dit que c'était sa grand-mère qui lui criait après. C'est un gamin qui justement était au CP et qui avait beaucoup de mal à distinguer les sonorités, à faire le tri dans tout ça, à classer les mots selon ce qu'on entend etc. et je lui ai dit : « écoute, quand tu es là, je ne te crie pas dans les oreilles. Donc, tu peux les ouvrir tes oreilles... » et il y avait eu un mieux effectivement dans sa façon de distinguer les sons. Maintenant, je me fie un peu à ça. En posant la question, je coupe cette espèce de façon inconsciente que l'enfant a de m'interpeller, dans un mauvais registre... un mauvais registre, enfin, chez lui, il fait ce qu'il veut mais moi, je ne veux pas être là-dedans... récemment, il y en avait une c'était marrant... c'est pareil, elle me donnait envie de la secouer. Comme ce n'était pas la première fois, je lui dis : « écoute, maintenant je vais te dire ce qui se passe pour moi ». Il y avait un jeu, elle ne faisait rien. Il fallait que l'enfant prenne des étiquettes où il y avait des mots écrits et il fallait qu'il les classe dans la catégorie des animaux de la mer, de la maison etc. et elle, elle ne faisait rien. Les deux autres petites filles du groupe s'activaient, classaient les étiquettes et elle, elle bloquait complètement. J'avais une envie de la secouer ! ... Je lui dis : « j'ai envie de te secouer, ce n'est pas la première fois, qui continue à te secouer à la maison comme ça ? » Non, je ne lui ai pas dit ça, j'ai dit : « qui est-ce qui crie après toi quand tu fais de la lecture ? » Elle me dit : « ma maman ». Je lui ai dit : « là, tu n'es pas à la maison, moi je ne vais pas crier après toi ». C'est marrant parce qu'il y a une autre petite fille qui me dit à ce

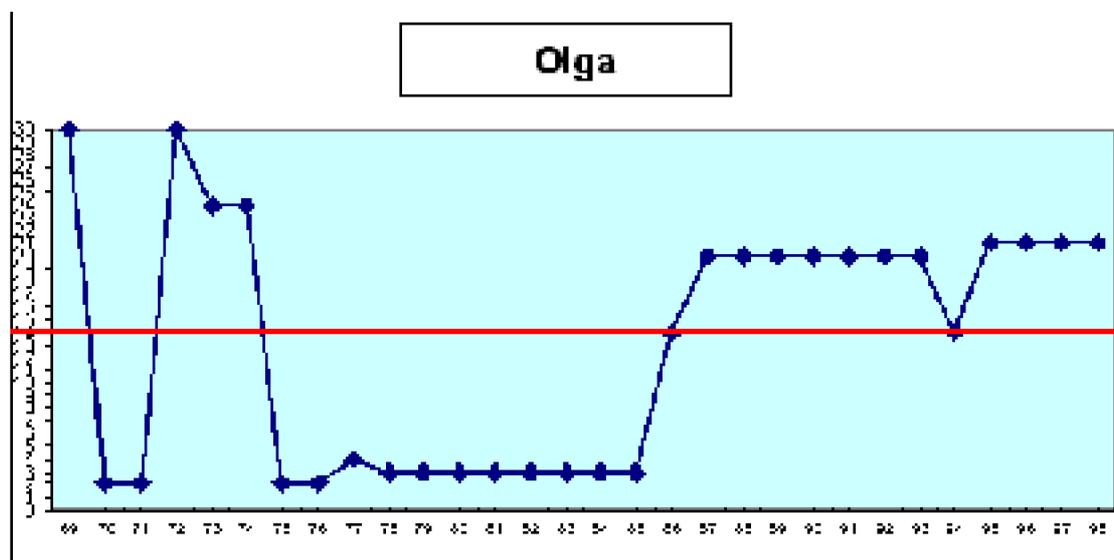
moment-là : « mais comment tu as fait pour savoir que sa maman lui criait après ? » Et je lui ai dit : « c'est mon secret, je l'ai senti (rires). Je ne suis pas allée regarder par la fenêtre ce qui se passait chez elle ». On a ri autour de ça. Et je lui ai dit : « je ne vais pas crier, tu es tout à fait capable de faire ce jeu, je ne vois pas pourquoi tu bloques bêtement. Si cette étiquette ne te convient pas, tu changes et puis voilà ». Et puis ça a été terminé, elle s'est mise à classer les mots comme les autres (...)... ça demande une grande vigilance...

Entretien E46 Olga

Age : 50 ans

Profession : Maître G

Diplômes : DUEL de psychologie, CAEI option E (86), CAPSAIS option G (94)



Olga : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de réseau

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Inadaptation, mutisme, instabilité, agressivité, passivité

Pouvez-vous préciser davantage chaque mot ?

L'inadaptation, c'est l'inadaptation à la société scolaire, mutisme, c'est l'enfant qui n'arrive pas du tout à communiquer, en présence de l'enseignant ou en présence des enfants, je pense à un cas, l'enfant ne s'autorise pas à parler en classe alors qu'il parle très bien, j'en ai eu la preuve, en moyenne section, il s'exprimait très bien, instabilité, c'est le gamin qui papillonne de partout, qui ne sait pas où se placer, qui est toujours en mouvement, l'agressivité, c'est celui qui ne sait communiquer que par les coups, et puis

passivité, c'est un peu la potiche qui ne bouge pas au fond de la classe et que je trouve plus angoissant que celui qui est agressif, qui m'interpelle beaucoup plus (rires)...

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer. Pouvez-vous présenter la situation et parler des actions conduites pour cet enfant ?

... C'est un enfant, Damien, que je revois au CE1 cette année, que j'ai eu en grande section il y a deux ans. Les parents étaient totalement opposés à la rééducation - c'est un enfant excessivement agressif -. L'institutrice était aussi agressée par le père qui était anti-école, anti-rééducation. On a essayé de l'amener à accepter une rééducation par rapport à son enfant et on est passé par le biais du médecin scolaire. Il a écouté le médecin scolaire mais, bon, il n'était pas tout à fait partant. Il s'est avéré que la maman était plus partante que le papa. C'était un peu le fait que la maman travaille en intérim, donc changement de nounou parce que quelquefois les nounous n'apprécient pas d'avoir le gamin à cinq heures du matin, ce qui fait qu'il avait changé de nounou neuf fois depuis qu'il était tout petit. On a trouvé un statut quo avec la maman. Au départ, elle n'avait pas osé demander du travail à l'ANPE. Elle y est allée. Elle a trouvé un boulot bien plus stable. Le gamin s'est aussi stabilisé, il a pris ses repères à l'école, dans le cadre familial. Le papa a trouvé des biais, il a pu s'occuper un peu plus de son fils et le gamin a trouvé une certaine stabilité. Hélas, ça repique parce que la maman vient de reprendre un boulot en intérim... Ce n'est pas catastrophique comme il y a deux ans mais il redevient agressif... donc la rééducation avait bien marché parce qu'on s'était tous entendu entre nous, l'instit aussi, et dès qu'il y a un pied qui casse, le gamin est mal assis et il montre à nouveau qu'il est mal.

Et comment réagissez-vous personnellement face à cette situation ?

J'essaie de... Il faut que le gamin essaie de s'armer lui-même, j'ai envie qu'il s'arme... Je trouve que c'est très dur pour lui et moi je le ressens... c'est vrai que j'ai eu une vie un peu déséquilibrée aussi et je me dis que si ce gamin est toujours aussi sensible, il sera toujours un écorché vif. Dès qu'il y aura un coup de couteau, son équilibre, ça y est...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Déjà je **n'aime pas les sigles**, ça se rapproche trop de **RAS**, ça m'agace un peu, **travail en équipe** essentiellement, avec les trois pôles, psychologues maîtres E et maîtres G et bien sûr les partenaires extérieurs et l'équipe pédagogique, dont on fait partie finalement... **l'écoute** et la **distance par rapport à la classe**, avoir une distance pour pouvoir voir les choses autrement, pour que les enseignants aient une vue un peu autre de l'enfant.

Pouvez-vous préciser également le terme d'écoute ?

C'est-à-dire qu'il faut qu'on entende ce que les instits disent quand on les écoute, qu'on ait un moment pour faire attention à ce qu'elles disent et bien penser qu'on a été instits nous... et c'est normal, on a des réactions violentes mais, bon, elles sont dans leur classe et les réactions ne sont pas les mêmes, donc je crois qu'il faut avoir une part d'écoute.

Si je vous dis maintenant "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à

l'esprit ?

Médiation, surtout pas soutien, techniques, méthodologies... aide.

Est-ce que vous pouvez développer davantage chacun des termes ?

Médiation, c'est-à-dire trouver d'autres moyens, d'autres formes pour arriver à ce que l'enfant rentre dans les apprentissages. Donc comprendre pourquoi il ne réussit pas et trouver un autre chemin pour qu'il arrive à refaire surface.

Vous avez dit aussi surtout pas soutien...

Parce que le soutien, c'est refaire ce que l'enfant a fait en classe, donc surtout pas. Techniques, c'est apporter à l'enfant des techniques qui puissent l'aider en fonction de ses difficultés, par exemple pour l'addition : "puisque tu fonctionnes comme ça, tu vois..." et méthodologies, c'est plus une façon de penser, c'est plus dans le travail : "comment tu travailles, comment tu fais", c'est plus global.

Vous avez parlé d'aide aussi...

Ça englobe un peu tout, c'est pour faire opposition à soutien, c'est plus une aide à l'enfant, enfin à l'élève, qu'un soutien. C'est l'enfant qui agit, ce n'est pas vous qui soutenez le gamin. L'enfant est acteur.

A partir d'un cas d'enfant, soit suivi par un maître E, soit que vous avez eu l'occasion de suivre en tant que maître E, comment pouvez-vous définir le travail du maître E ?

Il y a d'abord une observation de l'enfant de là où il en est, après c'est voir un petit peu comment il procède. Par exemple, un enfant qui n'arrive pas à apprendre à lire, comment il procède, comment il fait et après essayer de trouver des moyens pour améliorer les points où ça pêche. Je pense à des enfants qui n'arrivaient pas à copier un texte. Je m'apercevais qu'ils copiaient lettre par lettre. Alors on a essayé de travailler la copie, savoir qu'une lettre ça ne veut rien dire, donc il fallait photographier le mot, après regarder chaque syllabe, essayer de les lire, écrire chaque syllabe plutôt que d'écrire lettre par lettre. Je pense à d'autres enfants, on avait fait un travail sur les consignes. On s'était rendu compte que tous les manuels français/ maths n'avaient pas qu'une consigne dans chaque question mais en avaient parfois trois. Et on avait réussi à décortiquer les consignes. On avait compris pourquoi ils n'arrivaient pas au bout de l'exercice.

Comment s'articule le travail du maître E avec celui de l'enseignant dans sa classe ?

Le maître E prend souvent des enfants qui sont signalés par l'instit... ça part des évaluations, et ensuite ça dépend beaucoup du niveau où vous êtes... Par d'autres biais, vous essayez que l'enfant rentre dans l'apprentissage. Donc l'objectif se rapproche de celui de l'instit – par exemple la combinatoire au CP, il faut qu'elle soit acquise – mais comment avec un petit groupe d'enfants en difficulté leur faire comprendre la combinatoire sans reprendre ce qui se fait en classe, il y a d'autres méthodes, surtout par le jeu, par la manipulation, parce que ce sont souvent des enfants qui en sont encore à la manipulation, qui ont du mal à rentrer dans l'abstrait.

Concrètement, comment cela se passe-t-il entre le maître E et l'enseignant ? Quelle est la part des rencontres ? du travail en commun ?

Les rencontres sont essentielles. D'une part parce que ça permet de viser des

objectifs semblables avec des façons de faire différentes et d'autre part parce que c'est en parlant quelquefois qu'il y a des choses qui s'éclairent. L'institut explique ce qu'il fait et ce qui se passe dans la classe, le maître E, c'est pareil, il explique ce qui se passe avec lui. C'est la confrontation qui est intéressante. Alors les supports peuvent être très divers, ça peut être un cahier, tout à fait autre chose qu'un cahier, beaucoup de choses différentes de ce qui se fait en classe, ce ne sera jamais un cahier de copie... ça sera plutôt de petites actions, surtout pour voir si l'enfant est plus acteur de son projet dans le respect du cheminement de chacun à sa vitesse.

Le maître E fait-il un projet pour chaque enfant ? Ce projet est-il discuté avec l'enseignant ? Comment cela se passe-t-il entre le maître E et l'enseignant ?

Après les tests, enfin les évaluations collectives qui sont conduites par le maître E, il voit pour qui ça pêche, où ça pêche et par exemple pour la combinatoire, il va travailler sur la combinatoire donc, il y a un projet qui est mené par le maître E mais qui est soumis au maître de la classe qui lui aussi a un projet. Les séances avec l'enfant, pour le maître E, c'est deux fois par semaine.

Que pouvez-vous dire de la fréquence des rencontres entre le maître E et le maître de la classe ?

Je ne sais pas, ça dépend des périodes et des situations. Il y a des rencontres informelles pour discuter de l'évolution de l'enfant comme il y a des rencontres formelles qui sont décidées à l'avance pour faire le point. En plus il y a des rencontres maître E seul avec l'institut à certains moments et des rencontres réseau et institut pour certains projets de groupe, quand il faut modifier les groupes.

Quelles différences voyez-vous entre le travail du maître de la classe et celui du maître E ?

C'est un travail individualisé. Même s'il y a un groupe de trois, quatre, chaque gamin a son programme et avance à son rythme tout en essayant de faire un groupe à peu près "homogène" entre guillemets.

Est-ce qu'un maître généraliste pourrait facilement faire le travail du maître E ?

Facilement, non, parce qu'il y a toute une part de théorie qui est importante.

Vous pouvez préciser quelles en sont les grandes lignes ?

Tout ce qui est arrêté sur la psychologie de l'enfant, tout ce qui est hors pédagogie, comment un enfant progresse et tout, ce qui ne se fait pas assez pour un institut dit "ordinaire" alors que ça devrait être fait.

Si je dis "maître G", quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

L'écoute, la distance, le jeu, la créativité et la communication.

Pouvez-vous préciser davantage ?

Ecoute parce que l'écoute de tous les partenaires est très importante, tout en restant à distance de chacun, le jeu parce que si l'enfant ne passe pas par le jeu, il n'arrivera pas à élaborer des stratégies, à se créer, à se former et à entrer dans les apprentissages. La créativité, parce que l'être, il faut qu'il crée, qu'il voie ce qu'il est capable de faire pour

pouvoir apprendre. Je pense que si l'enfant n'est pas capable de créer, il stagnera. La communication, parce que les apprentissages passent par la communication. Si l'enfant n'a pas envie de communiquer, il ne rentrera pas dans les apprentissages non plus.

Pouvez-vous à partir d'un cas d'enfant présenter le travail du maître G ?

On commence par le signalement de l'institutrice, en grande section par exemple il y a une base de bilan, ce qui permet une articulation entre ce que le réseau a vu et ce que l'institut a vu. Les bilans servent aussi de base de discussion avec les parents, quand nous, on prend l'enfant. Quand les parents voient quelque chose d'écrit c'est pour eux plus rassurant, enfin... ils visualisent plus. Ensuite l'institut indique bien aux parents que l'enfant a été signalé au réseau. On convoque les parents, par le biais de l'institut, je trouve que c'est très important, il ne faut que ce soit nous qui allons chercher les parents – ça peut-être les parents qui viennent directement nous demander, c'est rare mais ça arrive -. Après l'accord des parents et de l'enfant, l'enfant est pris en observation. Au bout de quelques séances, on fait le point. On voit comment l'enfant s'est comporté face à la difficulté, face à l'adulte etc... Et puis on en reparle avec les parents, on voit ce qui se passe dans la famille, ce qui s'est passé à l'école et on monte un projet. Alors on en parle en synthèse avec le réseau ensuite avec l'institut et puis après on en parle aux parents et on engage la rééducation si tous les partenaires sont d'accord.

Pouvez-vous présenter de façon concrète une prise en charge et son projet ?

En partant d'un cas précis ?

Oui...

Fabien, un gamin de moyenne section, qui vient d'être récupéré par la maman. Il était chez les grands-parents, il y avait une mesure d'AEMO. On a eu une réunion avec la Sauvexgarde, les instituteurs, la maman et le nouveau compagnon et en commun on a pris une décision de rééducation G. Je l'ai pris en observation. C'est un gamin qui explose de tous les côtés comme un gamin de moyenne section qui commence à se poser à l'école et dans sa famille... Au bout des observations, on a conclu que je le prendrais en rééducation.

En quoi consistent ces observations ?

L'enfant arrive dans la salle. Il fait les jeux qu'il veut, avec les règles rééducatives normales qui devraient être les règles communes partout "tu ranges, tu ne casses pas, tu ne fais pas mal", avec le cadre horaire et l'enfant peut m'appeler s'il veut, s'il ne veut pas, il joue tout seul. En fin de séance, on se pose, on fait le dessin, s'il a envie de raconter ce qu'il a fait, il raconte et on repart en classe. On essaie de repartir tranquillement en classe. Je trouve qu'il se passe beaucoup de choses entre la salle et la classe et puis après, suivant ce que l'enfant a fait, je remplis une grille, je regarde pour toutes les séances comment il s'est comporté. Après, il y a un projet qui est établi avec pour objectifs "trouver ses repères, trouver son cadre" mais tout en lui laissant une part pour exploser un petit peu parce que la salle c'est quand même fait pour... avant de retourner trouver le groupe qu'il ne supporte pas encore.

Comment est fait le projet ?

Je le fais, ensuite j'en discute en réseau avec le maître E et le psychologue, je l'écris,

ensuite je vois l'institut, je lui propose, elle dit oui ou non ou précise certaines choses, ensuite le directeur le signe et ensuite je vois les parents en disant : "voilà ce qui a été décidé et les parents disent oui ou non".

Est-ce qu'il y a des liens entre ce qui se fait en classe et ce qui se fait en rééducation?

Pas forcément. L'institut me demande des fois comment ça s'est passé, bon je dis un petit mot ou "il a explosé" ou... mais je ne m'étais pas sur la séance. Si l'enfant a envie de raconter, il raconte et puis après l'institut me dit ça va mieux, ça ne va pas mieux", c'est plutôt de manière informelle. Sinon, on fait le point régulièrement toutes les 5/ 6 séances, pour se dire mutuellement où en est l'enfant.

Comment vous répartissez-vous les enfants entre maître E et maître G ?

Souvent c'est déjà d'après l'âge, maternelle c'est plus le maître G et c'est suivant si l'indication est comportementale ou d'apprentissage. L'institut remplit une feuille de signalement. On dépouille les feuilles de signalement et avec le psychologue on décide si c'est pour une observation E ou une observation G ce qui ne veut pas dire que ce sera une rééducation en G ou une rééducation en E.

Vous qui avez été E et G, quelle différence faites-vous entre ces deux fonctions ?

Déjà, je me sens moins institut, je suis moins dans la pédagogie puisqu'on y passe toujours un petit peu, on ne peut pas le renier – quand on fait le calendrier, ils ont des repères qui font partie de la pédagogie qu'il ne faut pas oublier – mais je me sens plus disponible vis à vis de l'enfant. Avant, c'était ce qui me gênait. Je voulais comprendre pourquoi un élève n'arrivait pas à apprendre et c'est pour ça que j'ai fait le stage. Je voyais que je bloquais en tant que maître E avec certains gamins et je me suis rendu compte qu'il fallait aller plus loin pour voir pourquoi un gamin n'arrivait pas à apprendre, c'est qu'il y avait d'autres choses derrière. Il y a des différences aussi par rapport à l'écoute et la patience. Il faut savoir attendre que l'enfant fasse son chemin, c'est-à-dire qu'on est plus en retrait, on n'a pas les barrières enfin... les buts pédagogiques en bout d'année. Je trouve qu'on apprend beaucoup plus la patience, attendre que l'enfant se développe, en soit à tel stade dans ses apprentissages...

Vous arrive-t-il de faire des glissements de pratique, à certains moments de faire ce que vous auriez été susceptible de faire comme maître E ?

Ça m'arrive, oui.

Pouvez-vous en donner un exemple ?

Surtout en maths. Par exemple quand un enfant n'arrive pas à dénombrer. On reprend, on recompte, on rejoue avec un dé, le gros dé en mousse par exemple, on refait des petits jeux que je glisse dans le jeu, quand on fait un jeu de société par exemple. J'essaie d'introduire des éléments qui vont accélérer une acquisition... Je pense que c'est un plus d'avoir été maître E avant.

En quoi la différenciation E / G vous semble-t-elle pertinente ?

D'abord parce qu'elles sont complémentaires, elles apportent deux regards différents, éclairent deux facettes de l'enfant qui, comme on travaille en équipe, sont importantes,

pour l'enfant, pour nous, pour l'instit...

Est-ce qu'il existe des limites claires entre les aides à dominante rééducative et à dominante pédagogique ?

Les limites sont un peu... il n'y a pas de limites très, très nettes. Le maître E peut aider l'enfant dans son comportement ne serait-ce que de le faire travailler en petit groupe. Le fait du petit groupe c'est déjà, ça peut être considéré comme... même si le gamin fait de la pédagogie, il fait de l'apprentissage, il y aura quand même un changement au niveau de son comportement en classe. Ce ne sont pas des limites bien fixes, enfin pour moi...

Est-ce qu'il existe une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Je ne pense pas, non.

On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives de changement ?

Par rapport au travail dans les classes ?

On peut commencer par-là...

Justement, en ce moment, quand je ramène un enfant dans la classe – par exemple aujourd'hui j'avais deux absents. Je ramène un enfant dans sa classe. Ils étaient en salle de psychomotricité donc j'ai laissé faire. Donc je m'arrête beaucoup plus pour essayer de voir comment je pourrais travailler avec un enfant pris actuellement en rééducation, comment je pourrais faire dans la classe ... Je pense que ce ne sera plus de la rééducation. Ce sera un genre de tutorat, de guide et je trouve que le gamin y perdra beaucoup, parce qu'il ne sera pas acteur en fait. Il perdra son statut de sujet, qu'on essaie de lui redonner, ce qui n'empêche pas d'être dans la classe à regarder ce qu'il fait, à lui donner un petit truc : "regarde si tu te mets comme ça, tu es mieux assis" mais travailler dans la classe, ce ne sera plus de la rééducation comme on l'entend maintenant.

Et par rapport aux perspectives de fusion entre E et G, comme les laissaient entendre les rapports Gossot et Ferrier ?

Je suis un peu contre. Comme j'ai fait les deux, je n'ai pas fait le deuxième pour redevenir le premier et je trouve que c'est... perdre un côté de l'enfant. C'est deux côtés complètement différents. Le gamin qui a un comportement difficile si on mélange la pédagogie avec...

L'idée, ce n'est pas tout à fait ça, c'est de pouvoir fonctionner tantôt comme des G, tantôt comme des E selon les besoins d'un enfant...

Non, ce n'est pas possible parce que je ne suis capable que de faire une chose à la fois... Soit je suis dans une activité, soit dans une autre mais je ne peux pas être dans deux. Soit je suis maître E, soit je suis maître G, mais je ne pourrais pas faire un mi-temps E, un mi-temps G... Ça je ne pourrais pas, soit je retombe dans le E, soit je reste G mais je suis trop... je suis incapable de mener deux choses à la fois. Quand je suis dans une activité, je m'y mets à plein et donc il ne faut pas me parler d'autre chose.

Brièvement, pourriez-vous présenter les grandes tâches effectuées par votre réseau ?

Les aides rééducatives ou pédagogiques, les examens psychologiques, tout ce qui est travail d'équipe avec les équipes pédagogiques, le travail de coordination entre les parents, les enseignants, les services sociaux, le CMP, on a un rôle d'intermédiaire...

Quelle importance accordez-vous à l'évaluation du réseau ?

Je trouve que c'est important parce que sinon, on ne sait pas bien où on va. Chaque action doit être évaluée, que ce soit une action rééducatrice ou un travail de réseau pour qu'il y ait... - je n'aime pas le mot de rendement – (rires)... les meilleures réussites dans les écoles. Comme personne ne nous évalue et que l'inspecteur nous fait confiance, c'est nous qui nous évaluons (rires) en montant nos propres évaluations. (*me montre le projet de RASED où sont présentées et expliquées les diverses évaluations mises en œuvre. L'évaluation qualitative commune aux maîtres E et G est en particulier très élaborée, avec des indicateurs concernant les acquisitions scolaires (maîtrise de la langue orale, structuration spatio-temporelle et motricité, lecture, production d'écrits, mathématiques) et les compétences comportementales à être écolier. De plus, la cohorte des enfants aidés est suivie tout au long de leur scolarité. L'évaluation externe, outre des indicateurs classiques, évoque une enquête de satisfaction auprès des enseignants, encore à l'état d'ébauche au moment de l'entretien.*)

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E?

Oh là, là ! je ne me rappelle plus... Meirieu, un peu Foucambert, Bentolila, c'était surtout sur la lecture, très peu en maths, des trucs sur la pédagogie différenciée... Mais c'est tellement vieux... Si Wallon un peu aussi...

Je vais vous poser la même question pour la formation G...

Alors Winnicott, tout Winnicott, Bettelheim... j'ai un trou de mémoire, je ne me rappelle plus...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

L'insertion, l'épanouissement, la liberté, le savoir, la communicabilité.

Est-ce que vous pouvez préciser davantage ?

L'insertion, c'est l'insertion dans le monde social ou le monde familial... L'épanouissement, c'est l'épanouissement du sujet personnel, la liberté c'est la liberté de pouvoir agir, de pouvoir penser, par le savoir justement être capable de penser... pas pouvoir faire ce qu'il veut mais pas se sentir dans des contraintes sociales trop pesantes. Et communicabilité, pouvoir entrer en relation avec les autres, enfin ça fait un tout...

On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment constatez-vous la concrétisation de cette affirmation ?

Souvent il y a beaucoup d'aides – des ateliers, des échanges entre classe, les aides éducateurs - mais elles sont mal articulées, elles partent trop tous les sens. Il y a une mauvaise coordination, je pense que c'est dû aussi au manque de temps pour se concerter, un manque de temps disponible, un temps qui n'est pas donné par l'administration et que les gens ne prennent pas forcément, donc je trouve que les aides ne sont pas assez ciblées. Il y a beaucoup de personnes qui interviennent et parfois c'est

peut-être au détriment d'une qualité.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Aïe ! ... J'aimerais bien qu'ils durent mais si on n'a pas une bonne équipe dans chaque réseau, je pense que ça va être très dur de résister.

Qu'entendez vous par "bonne équipe" ?

C'est-à-dire que tout le monde ait envie de travailler en réseau et qu'il y ait le personnel nécessaire pour couvrir une zone... C'est vrai que s'il y a un rééducateur et un maître E par zone et qu'il y a trente kilomètres qui les séparent, les réseaux vont mourir de leurs propres conditions matérielles. Je ne suis pas très optimiste... je voudrais l'être.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, non...

Une dernière question facultative : en quoi votre fonction de maître G est-elle importante pour vous ?

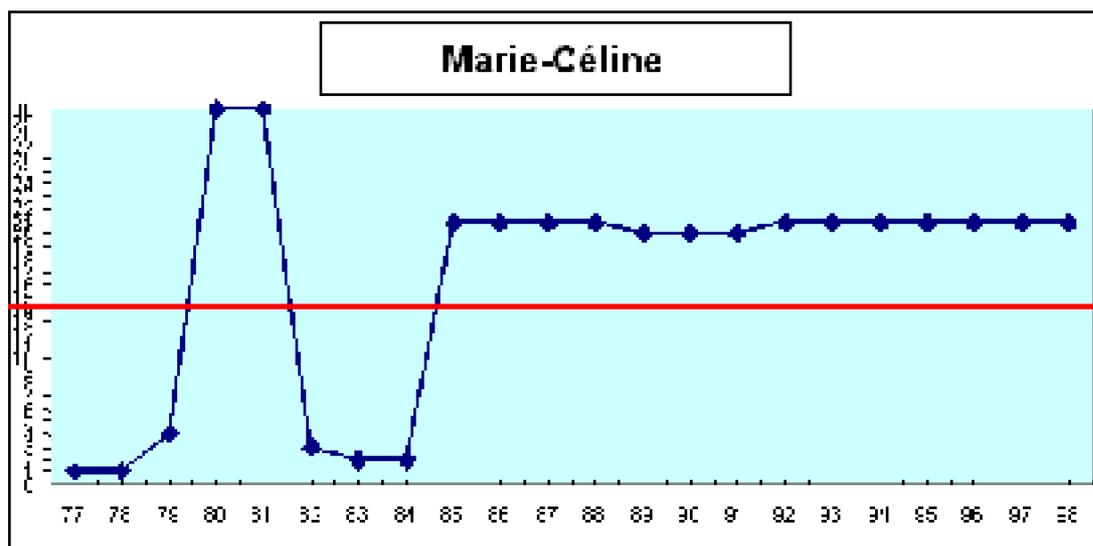
Elle est importante parce que je trouve qu'elle m'apporte beaucoup personnellement, pouvoir m'arrêter pour observer un enfant, pouvoir prendre le temps avec un enfant de faire quelque chose... ce que je n'aurais pas fait il y a quelques années quand j'étais instit, je n'avais pas le temps... Et je trouve que le temps, plus il passe, plus il faut le prendre tranquillement... sans courir.

Entretien E47 Marie-Céline

Age : 39 ans

Profession : Maître G

Diplômes : CAEI E, Licence de psychologie (90), CAPSAIS G



Marie-Céline : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de rééducation

Durée : 1 heure vingt minutes.

Note : Je ne me suis pas aperçue à temps que les piles utilisées étaient trop usées pour obtenir un enregistrement correct en fin de bande. La dernière partie de l'entretien est inaudible et n'a pu être retranscrite.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Rôle de l'école, regard de l'enseignant, tolérance, prévention, échec.

Je vais vous demander de préciser ces mots ou expressions. Qu'entendez-vous par "rôle de l'école" ?

... C'est-à-dire... ce sont ses missions si ça s'arrête à des missions d'enseignement ou d'éducation... La tolérance que peut avoir l'école vis à vis du niveau des enfants, surtout du niveau socioculturel.

Vous avez dit aussi "regard de l'enseignant"...

Ça c'est pareil à plus petite échelle. L'enseignant, d'où il part, où il va avec l'enfant, dans la différence entre – j'allais dire le collectivisme – enfin ce qui est son groupe et la personne de chacun des enfants.

Vous avez dit aussi "prévention"...

Là c'est plus par rapport à l'aide que peut apporter l'école et les réseaux d'aide, c'est-à-dire de commencer relativement tôt et de mettre en place des pratiques, des techniques, des choses qui mobilisent les équipes éducatives autour de la prévention.

Et puis "échec"...

C'est l'inverse pessimiste de la prévention c'est-à-dire un résultat d'échec et son cortège de questions.

Pouvez-vous prendre un exemple d'enfant en difficulté que vous avez eu l'occasion

de rencontrer dans votre vie professionnelle et puis exposer ce qui se passait autour de lui ?

Et savoir ce qu'il est devenu ?

Non pas forcément, mais dire ce qu'il présentait comme difficultés et comment on réagissait autour de lui à l'école...

Présenter comme ça un enfant... mais son devenir aussi vous voulez dire ?

Ce que vous en savez... ça peut être un exemple récent auquel cas le devenir peut être réduit...

Un cas positif ?

Vous choisissez un cas, celui qui vous vient à l'esprit...

On va prendre un cas plutôt positif. Puisqu'on est à Jean Jaurès je pense à un enfant, Alain, un costaud, qui a été accueilli en fin de grande section et qui avait de gros problèmes de comportement, on pourrait dire qu'il était presque asocial, violent, très, très difficile à supporter dans un groupe classe – même sans parler de tolérance des enseignants– pour lequel la psychologue a fait un PEI – projet éducatif individualisé -. C'est vrai que l'équipe s'est beaucoup mobilisée. Au départ, il y a des parents qui commençaient à réagir... c'était difficile et les instits le vivaient assez mal également et on a réussi à faire baisser la pression. La directrice a bien travaillé avec nous, elle a vu les parents aussi qui commençaient à rouspéter. C'est un enfant qui est allé au CP l'année dernière. Il n'avait pas de problèmes d'intelligence donc il a appris à lire. L'institutrice avait aussi du mal à le supporter, c'est un enfant qui bouge constamment, qui est opposant aussi. En début d'année on a levé le PEI, il y a des réunions qui se font à la place du PEI mais seulement au niveau de l'école. C'est un enfant qui est suivi en CMPE. Les parents sont très coopérants.

Mais cet enfant a un handicap reconnu ?

Il a une sorte de handicap au niveau moteur, il est très maladroit, il a un très bon niveau de langage par contre. Au niveau psychique... il y a un diagnostic par le CMPE oui, oui... Il est en CE1 cette année, il y a des hauts et des bas mais ça va bien mieux... Je pense que l'an prochain on n'en parlera plus trop. C'est un enfant qui prend de la place, qui a besoin d'espace, qui accapare beaucoup l'enseignant, assez égocentrique encore. Mais je pense que là on a fait un bon boulot de réseau avec l'école.

Cet enfant a-t-il été suivi par le réseau ?

Oui, d'une certaine manière, mais pas en prise en charge individuelle parce qu'il relevait de soins à notre avis. Le réseau a toujours été là pour suivre la situation, discuter avec les enseignants, les parents, pour trouver des aménagements qui rendent les choses supportables.

Quand j'évoque maintenant le sigle RASED, quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Aide quand même, ça va vous sembler redondant mais... **regard différent, concertations, communication** – ça c'est le défaut souvent des RASED – **recherche-action**.

Pouvez-vous développer davantage ?

Aide, je trouve que le texte du BO de 90 est assez bien, pour moi me convient assez, c'est-à-dire aider l'enfant à restaurer son estime de soi, aider les enfants à prendre confiance en eux, à remettre en route certains processus de la pensée, de la logique, aider l'enfant à trouver sa place à l'école, aider l'enseignant à supporter un enfant, à le voir autrement, aider les parents aussi, souvent, beaucoup, je trouve que c'est un travail important.

Vous avez parlé aussi de concertation...

La concertation, c'est quelque chose que je développe de plus en plus avec les enseignants. Ils ont besoin d'avoir d'autres pistes d'entrée que la leur par rapport à l'enfant.

Communication ?

C'est dire et montrer ce que l'on fait. Vraiment. Finalement, et je pense que certains s'y complaisent un peu, ce qu'on fait c'est secret, ça fait partie du pouvoir des enseignants spécialisés mais je pense qu'il faut vraiment raconter, dire comment on travaille et pourquoi et comment.

Et recherche-action ?

C'est plus sur le plan personnel, c'est toujours se remettre en cause, c'est sur un cas précis faire autrement avec un enfant, parfois remettre en cause ce qu'on a fait en formation, c'est tout ça. C'est une partie inhérente de notre boulot.

Maintenant si je dis maître E quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

(...) Aide, pédagogie, recherche-action aussi, processus d'apprentissage, travail d'équipe.

Pouvez-vous développer un peu ?

A mon avis, c'est plus précisément, enfin c'est ce que je faisais, en parallèle avec le travail pédagogique de la classe, également avec des entrées différentes, plus au niveau du désir de l'enfant et plus instrumental que ce qu'on peut faire, nous, avec des médiations plus cognitives mais en prenant l'enfant aussi au niveau de sa propre personnalité. Je faisais par exemple un travail avec un groupe de CE1, c'est-à-dire avec des enfants qui avaient déjà ressenti un échec, enfin vécu l'échec. Ils savaient ce que c'était, pourquoi ils étaient là. Et j'ai trouvé que cette année-là on avait fait du bon travail. On faisait aussi un peu de grammaire, je trouve qu'il y avait un travail intéressant au niveau de l'apprentissage de la langue, de la syntaxe, manipuler différents écrits mais je ne me calquais pas par exemple sur la progression faite en classe.

Oui, comment vos séances étaient-elles bâties alors ?

Je les prenais tous les matins une heure et demie. On se voyait assez souvent avec les instits, il y avait deux classes de CE1 mais elles travaillaient déjà ensemble, ce qui me facilitait les choses. On travaillait et sur les manques de l'enfant et également dans la perspective de ce qui se faisait dans le trimestre. Par exemple on avait fait du théâtre, je travaillais sur la syntaxe, un petit peu de conjugaison, tout ce qui était apprentissage de la langue. Et la lecture évidemment, il y en avait dedans.

Et quels étaient les liens avec ce qui se faisait en classe ?

C'était plus... Comment dire ? On avait joué les petites scènes devant la classe, devant les autres. Il y avait des choses qui circulaient. Elles aussi quand elles faisaient une poésie, on la reprenait aussi ou une chanson... des choses comme ça, il y avait des allées et venues entre les deux et je trouvais que ça avait bien marché. Par contre, je trouvais que ça avait été difficile de faire ça. En CP, en groupe aussi bien qu'au niveau des prises en charge individuelles, je trouve que c'est difficile de travailler. Il vaut mieux les laisser tranquilles. Souvent, il y a une pression telle que ça dérange l'institut au niveau des horaires... C'est moins évident. Je trouve qu'au niveau des maîtres E, c'est bien de travailler en GS et CE1.

Pour revenir au travail fait avec le petit groupe de CE1 quels étaient les liens avec la maîtresse ? Comment cela se passait-il entre vous ?

On se faisait une synthèse tous les quinze jours. Elle me donnait leur progression du trimestre : le présent, le futur etc. Je travaillais, en accord avec elle quand même, sur le même objectif mais pas de la même façon. On ne prenait pas le livre de grammaire qu'ils avaient en classe ou des choses comme ça.

A votre avis, quelles sont les différences entre le travail que vous meniez et celui qui se faisait en classe ?

C'était moins le suivi d'une méthode, avec des évaluations précises que le plaisir d'apprendre et de manipuler – pour le même objectif - mais avec la notion de manipulation de la langue, de mise en place d'autres pratiques... que dans une classe on peut parfois appliquer mais pas de cette façon-là, pas systématiquement.

Voyez-vous encore d'autres différences ?

Le petit groupe. L'écoute de l'enfant, sa participation, sa présence. L'action... l'enfant agit beaucoup plus. Il est moins passif.

Maintenant si je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Je l'ai déjà fait !

Non, non... Il y a eu enfants en difficulté, RASED et maître E...

Alors maître G... **disponibilité, ouverture... égards**, je n'arrive pas à trouver exactement ce que je veux dire... c'est un peu ça, faire attention à l'**enfant**, le respecter comme personne, ne pas le manipuler, ne pas être dans la toute puissance, c'est l'écoute, l'empathie mais en faisant attention de ne pas trop intervenir sur la personne de l'enfant, de ne pas accepter le transfert par exemple, tout ce qui est de cette sphère, de faire attention à ce qu'on est et à ce qu'on fait. Maître G... **écoute de l'enseignant** aussi et puis... modifier les attitudes des parents, **agir sur les parents**.

Pouvez-vous développer tout ça ?

Ce sont les trois pôles sur lesquels j'essaie de travailler : sur l'enfant, de le prendre là où il en est, c'est quelque chose que je dis souvent, pour bien rééduquer – enfin c'est un mot à contre courant - mais reeducare en latin, c'est reconduire et ça me plaît bien, de prendre l'enfant là où il en est et d'essayer de lui faire découvrir les chemins qui mènent à ceux de l'école, ce qui n'est pas toujours évident. C'est souvent lié à la famille, c'est le

deuxième pôle et tout en respectant énormément les parents – là aussi il ne faut pas tomber dans le défaut de critiquer les parents - essayer de modifier leur regard, de montrer aux parents tout ce qu'ils peuvent faire avec leur enfant, tout ce qui a pu leur manquer même s'ils ont acquis d'autres choses peut-être, enfin quand on parle des stimuli éducatifs. C'est surtout ça, à 80 %... Ce sont des enfants que je prends de plus en plus en moyenne section, prévention, je ne l'ai pas remis mais c'est important... Sinon, le troisième pôle, c'est les enseignants, essayer de leur donner des billes sur ces gamins-là en particulier. C'est pareil, qu'ils les stimulent eux aussi un peu plus, leur donnent un petit peu plus... même si parfois ils ont du mal à les supporter. Les autres ils s'en tirent tout seul... (rires)

Comment pouvez-vous caractériser la différence entre maître E et maître G ?

Comme je l'ai dit, je prends de plus en plus les enfants en moyenne section, donc il y a ce travail de prévention qui est nettement prédominant chez le maître G. Le maître E est là pour aider les enfants plus dans une perspective pédagogique, c'est clair donc plus grande section pour tout ce qui est travail... cette année ils font un travail de phonologie, je trouve que c'est intéressant, tout ce qui est préparation aux apprentissages fondamentaux et puis après au CE1 c'est plus une remédiation, essayer de remettre l'enfant surtout dans le domaine de la lecture, de se projeter par rapport au texte, d'utiliser ce qu'il sait, d'être curieux... ça aussi, on le fait en tant que maître G mais je pense qu'au niveau fin de cycle 2, il y a des choses qu'ils peuvent manier et que nous on ne manie pas forcément en moyenne section ou grande section, tout ce qui est curiosité intellectuelle et (incompréhensible)...

Est-ce que les E travaillent aussi en moyenne section ?

Non, mais en grande section un petit peu. Il s'est trouvé que ça fait trois ans qu'on travaille ensemble... est-ce que c'est à cause de moi ou un peu des deux, c'est vrai qu'on s'est vite spécialisé maternelle / primaire. Les primaires sont plus demandeurs de maîtres E quoiqu'ils ont râlé l'année dernière que je n'y allais pas assez... je prends quoi ? deux enfants en primaire...

A partir d'une situation mise en place cette année par exemple, pouvez-vous présenter le travail de prévention conduit en maternelle ?

... André, en moyenne section, un gamin complètement mutique, pas un mot... il se faisait mal, il ne disait rien... donc un peu inquiétant. Dans d'autres domaines, brouillon, travail bâclé, assez opposant aussi – opposition passive presque ouverte à certains moments – et puis une famille assez frustrée. On a eu pas mal d'entretiens avec le papa et après quand il me voyait, il venait me voir, il disait qu'il parlait à la maison, effectivement je l'ai entendu parler à son père mais toujours rien à l'école. Je l'ai pris en petit groupe de deux enfants... ça s'est débloqué, il y a à peu près un mois, là il parle mais c'est un enfant qui refusait de participer, de communiquer à l'école... j'ai pris André avec son père et là il y a des choses qui ont dû se jouer... Est-ce que la famille reconnaissait l'école, est-ce que c'était un lieu important pour eux ? Je ne sais pas. Mais je pense qu'en donnant de l'importance à ce "handicap" entre guillemets en répétant que c'était très ennuyeux - parce que le père le prenait un peu légèrement au départ – en montrant qu'André pouvait faire des choses et était reconnu, lui, à l'école alors qu'apparemment les parents n'avaient

pas été reconnus eux quand ils étaient gamins – le papa est éboueur, la maman, je ne sais pas si elle n'est pas analphabète – je pense que là c'est vraiment un travail de G à mon avis, quelque chose qui a pu se jouer avec l'enfant, puis avec l'enfant et son père.

Quel type de travail a été proposé à l'enfant en petit groupe ?

Il a fait beaucoup de jeux de construction. Justement, il a construit. Au début, c'était sensori-moteur, il en était encore là, sans rien dire, il empilait... Pas de projet vraiment. Là c'est quelque chose d'assez typique, symbolique en tout cas, petit à petit il est arrivé à construire quelque chose d'ouvert, déjà au centre, de construire des murs, de faire des fenêtres et des portes à la fin. C'est assez symbolique je trouve...

Quels ont été les liens avec la maîtresse pendant tout ce temps ?

Bon, là, il n'y a pas eu un gros travail à faire avec la maîtresse. Ce n'est pas aussi net qu'avec la famille et l'enfant. Elle ne s'est pas affolée de ce blocage, elle le prenait comme il était, elle essayait – justement il y a des moments, il ne me l'a fait qu'une fois, il se mettait par terre, il ne voulait plus bouger – elle essayait de ne pas le contrarier et par contre le fait d'en parler, le fait que je le prenne, ça l'a aidé à attendre que ça se débloque. Et elle a mis en place, en plus de ce que je fais avec presque les mêmes enfants qui sont pris en rééducation, deux fois par semaine un petit groupe au niveau du langage.

Quel est le contenu des échanges avec cette maîtresse ?

C'est l'encourager, c'est l'aider...

Mais que lui dites-vous par exemple de ce qui se passe en séance ?

Cette année, c'est relativement nouveau cette année – sur la demande de 12 instits l'an dernier, on a fait une sorte de réunion de synthèse où les instits ont dit ce qui s'est bien passé, ce qui s'est moins bien passé et ce qu'elles voudraient – donc j'ai carrément des petits carnets de correspondance où je note – mais je fais des commentaires verbalement aussi – je note ce qu'ils ont bien réussi, ce qui n'est pas passé, ce qui a bien marché, des choses comme ça. C'est une sorte de carnet de liaison qui porte sur le contenu des séances et qui indique quand il y a des parents qui demandent un rendez-vous, et puis des infos aussi... Ce n'est pas mal finalement mais ça demande du travail en plus.

Comment se font les indications soit E soit G ? Comment cela se passe-t-il ?

Nous, - mais vous avez dû avoir les mêmes réponses... – donc il y a des feuilles de signalement remplies par chaque enseignant. On a des synthèses ensuite où l'instit peut apporter des éléments supplémentaires parce que c'est toujours deux ou trois semaines après. Entre les deux, on a fait une synthèse en mini réseau, on dit s'il y a des choses à compléter, s'il y a des infos qui manquent, si apparemment on peut attendre... en tout cas ça peut n'être qu'une remédiation apportée en classe ou alors une indication qui s'orienterait plutôt vers le maître E ou le maître G... Donc, après, on parle de tout ça lors d'une réunion avec les instits, une réunion qui peut se faire par cycle... En fait, on a fait aussi souvent maternelle / primaire – par exemple maternelle GS / CP / CE1 – et puis après je prends l'enfant trois ou quatre fois en observation individuelle. Et avant ou pendant les signalements je fais des observations en classe, j'aime bien, j'y tiens. Après, je vois si ce n'est pas un cas trop lourd ou trop léger. Mais ça c'est rare, c'est arrivé une

ou deux fois cette année et puis après on fait le contrat de prise en charge avec les objectifs.

Vous le faites seule ? Comment cela se passe-t-il ?

Non, avec l'instit. On fait moitié / moitié nature de la difficulté de l'enfant et puis objectifs c'est moi qui les mets – objectifs de la rééducation - et puis après je photocopie, on signe, c'est très contractualisé, signature du directeur, de l'instit et la mienne avec le double qui reste chez l'instit et chez le directeur. Ça c'était une demande de l'IEN.

Quelle est votre participation aux différents conseils de maîtres, de cycle etc ?

J'essaie d'aller à un conseil d'école, en général je fais les conseils d'école des maternelles, on se partage un peu le travail... Mon collègue E essaie d'aller à tous les conseils de maître et conseils d'école du primaire mais ce n'est pas le cas de tous... C'est vrai, cette année, c'était intéressant puisque le nouveau projet d'école ça va porter sur le langage. Je leur ai filé de la documentation... on a travaillé ensemble sur le DPL3 à faire en petite section, voir si c'était intéressant, ce qu'on pouvait en tirer... (...) j'ai présenté aussi le rôle du réseau pour les parents d'élèves, on a mis des affichettes... Les conseils des maîtres j'y assiste relativement souvent parce que ça se passe le mardi midi. Quand on parle des enfants en difficulté, je suis là sinon, c'est vrai que c'est intéressant. Je ne fais la même chose à St Exupéry. Je ne peux pas être partout non plus. Ici l'accueil est différent, j'y travaille depuis plus longtemps mais c'est vrai que là je fais vraiment partie de l'équipe. Il y a l'installation... A St Exupéry les instits bougent beaucoup par exemple il n'y a pas de directrice, c'est moins évident, il y a quelqu'un faisant fonction, je suis moins interpellée, c'est le fait des personnes sans doute, et les locaux sont bien moins pratiques donc ça peut venir et de l'équipe et de moi. Mais ça fonctionne bien aussi. Mais je ne m'y sens pas comme chez moi, comme ici.

Est-ce qu'il y a des glissements de pratique, des E qui fonctionnent comme des G et inversement ?

C'est une invitation à la délation ? (rires) Non, je ne pense pas...

En quoi la différenciation E et G telle qu'elle existe vous semble-t-elle pertinente ? Quels sont les avantages d'une telle répartition des tâches ?

C'est-à-dire qu'une personne pourrait faire les deux ? La pertinence, vous voulez dire pourquoi c'est intéressant ?

Oui, quels en sont les avantages ?

Comme ça fonctionne maintenant, pas éventuellement critiquer ?...

Oui...

Je trouve que ça se complète bien. C'est vrai qu'il y a des cas en primaire qui seraient pour moi si j'avais plus de temps. C'est le collègue (E) qui me seconde. Je le prends par défaut – si tu penses que ce n'est vraiment que G, tu ne le prends pas... (rires) On a fait le mieux que l'on pouvait pour couvrir les besoins. C'est pareil, je pense qu'il pourrait intervenir plus en moyenne et en grande section... en moyenne section peut-être pas mais... et moi plus en primaire mais ça c'est une question de planning. Ceci dit, il bosse plus la lecture, un gros travail en phonologie, ça lui prend pas mal de temps cette

année – au moins une heure chaque demi-journée, j'ai l'impression – et tout ce qui est concrètement utile aux apprentissages de la lecture, de l'écrit.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle que l'autre ?

Ah non ! les deux sont nécessaires...

On parle d'une réforme prochaine... quelle position soutenez-vous ?

Quelle réforme ? Dites-moi...

On dit que la définition des fonctions E et G va être revue suite aux rapports Gossot et Ferrier ... Qu'en pensez-vous ?

Je ne sais pas s'ils vont s'appuyer sur ces rapports. S'ils le font, l'utilité G n'a pas l'air d'avoir été tellement comprise, en tout cas dans le rapport Ferrier. Là c'est dû au manque de communication des réseaux, enfin des maîtres G, enfin je ne sais pas... c'est ça, ne pas expliquer exactement ce que l'on fait, pourquoi on le fait, comment on le fait... ça nous tombera dessus peut-être... ils n'ont pas compris ça c'est clair... Le maître E, ce serait, si j'ai bien compris, qu'il travaille plus avec l'enseignant, qu'il travaille plus dans les classes, enfin du décloisonnement. Le maître G, il n'y avait rien de spécial, sinon des critiques assez vagues... J'ai l'impression que le rapport exprime plus un ressenti qu'une réelle approche. Les sentiments de Ferrier, ça avait l'air de dire "qu'est-ce que c'est ?", "ils se prennent pour qui ?" c'est dommage...

Et vous, que pensez-vous du système tel qu'il existe ? Faut-il le maintenir ? Faut-il le modifier ?

Tel qu'il est c'est bien... Peut-être, mais chaque fois je me pose la question : "Pourquoi ça n'a pas été fait ?" c'est-à-dire établir un tableau des difficultés rencontrées par des enfants de moyenne section – je reviens à la moyenne section parce que c'est le moment clé, d'ailleurs notre IEN a dit exactement la même chose que je pensais et d'ailleurs Ségolène Royal en a parlé de refaire la définition des objectifs de la maternelle -. Qu'est-ce qu'un enfant de moyenne section doit pouvoir faire ? A quels processus ça fait appel ? Comment construire des outils pour analyser les manques et puis après les remédiations, d'abord en classe et puis par les maîtres G par exemple. Ceci dit, c'est plus le côté technique mais la prise en charge peut s'appliquer là-dessus et en même temps il y a le cadre rééducatif. Et ça on ne le remplacera jamais par autre chose. C'est-à-dire pouvoir dire à l'enfant "c'est bien", "c'est difficile mais tu peux y arriver", c'est tout ce qui est de la relation, du relationnel... ça aussi mais on peut définir – je ne suis plus sur l'unique formation que j'ai reçue, j'ai évolué, c'est un peu différent dans ma tête – donc on peut très bien se baser sur des choses visibles, sur des choses que tout le monde peut entendre, sur des processus que l'enfant doit développer et qu'il n'a pas etc. et garder le cadre qui permet à l'enfant d'accéder à ça.

Mais une critique courante c'est que l'enfant est sorti de sa classe et que cette pratique est préjudiciable...

Non, ce n'est pas préjudiciable, vraiment.

Pouvez-vous expliquer ?

C'est tout simple. Je me fie souvent aux sentiments de l'enfant, sur sa façon

d'appréhender les séances – même tout petit, même à quatre ans -. Il y a en qui n'ont pas envie de venir mais c'est très, très rare... Les autres viennent en courant... Ce n'est pas comme quelque chose de diététique où on mange que... Le regard que les autres portent sur lui n'est pas du tout négatif, je n'ai jamais vu des gamins se moquer d'un enfant à ce moment-là et l'enfant qui vient il a envie de venir... c'est clair. On le saurait si ça dérangeait vraiment les uns ou les autres. Les enseignants, c'est pareil. Si ça fonctionne bien, ce n'est pas trop gênant. Mais, tout le temps dans un groupe il y en a un qui dit : "il va rater une activité ou c'est l'heure de la récréation" enfin c'est un problème d'heure. Mais c'est rare. Travailler dans la classe, ce ne serait pas pareil, ça c'est clair. Et puis même hors de la classe on travaille sur les mêmes objectifs. Quand je mets sur mes contrats "redonner confiance en lui", "établir l'enfant comme un élève communiquant" quand il y a des gros problèmes de langage ou "apprendre à utiliser son corps et ensuite arriver à être à l'aise dans les gestes grapho-moteurs", c'est très clair pour l'institut, on vise la même chose avec des stratégies complémentaires...

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Je ne peux pas répondre à la question. C'est vieux, vieux... Non, ce n'est pas...

Même question pour la formation G ?

G ? Yves de la Monneraye *La parole rééducative*, j'ai *La rééducation à l'école* je ne me rappelle plus l'auteur (J.C. Barat) et je viens d'acheter les derniers bouquins de Guillarmé (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Adaptation, curiosité, socialisation... bonne pratique du langage, confiance en soi

Pouvez-vous développer un peu ?

L'image idéale de l'élève pour moi, c'est un enfant avide d'apprendre, curieux de découvrir, qui a des bonnes bases au niveau de la langue et qui sait manier son entourage et être bien dans sa peau par rapport aux autres.

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides proposées à l'école ?

Les aides E et G on n'en parle pas peut-être ?

Les autres oui...

Par d'autres intervenants ?

Oui et par les enseignants eux-mêmes...

Ce que je vois de bien... Les enseignants ont toujours envie d'avoir un répétiteur. Les aide éducateurs peuvent apporter une aide qui peut être intéressante, là ni E, ni G, mais répétiteur – revoir autrement... revoir quelque chose qui a été vu dans un autre contexte avec une autre personne. Pour certains, ça peut être une aide... Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Ici les maîtresses de petite section prennent des enfants de grande section deux fois par semaine au moment de la sieste avec des indications claires des enseignantes de grande section, ça ce n'est pas mal...

Et les études dirigées ?

(...) Non ce n'est pas pratiqué ici. (...)

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Il faudrait ne plus critiquer ce qui se fait mais redéfinir par exemple à l'aide de la FNAREN ce qui pourrait se faire, ce qui pourrait s'évaluer, ce qui peut vraiment se mettre en place au niveau de la prévention des difficultés scolaires, prévention et remédiation avec maîtres G et maîtres E. (inaudible)...

Avez-vous d'autres remarques à ajouter sur les aides spécialisées ?

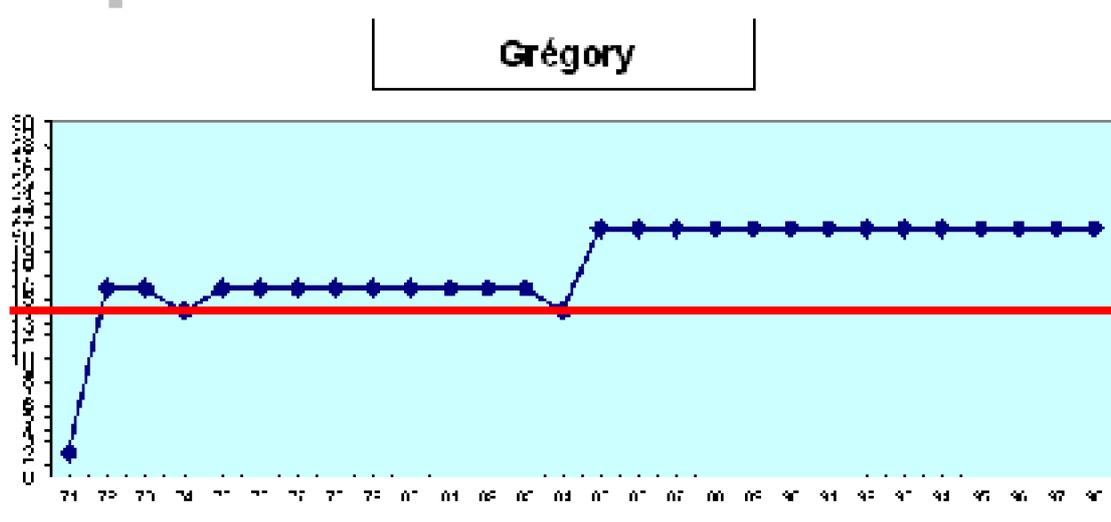
(inaudible)...

Entretien E48 Grégory

Age : 48 ans

Profession : Maître G

Diplômes : CAEI option Déficients Intellectuels (75), option RPM (85)



Grégory : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'intéressé

Durée : 2 heures

Pour quelles raisons êtes-vous devenu enseignant ?

Je crois qu'avant tout j'ai toujours été dans la partie contact avec les enfants, contact avec les jeunes... J'ai commencé dans le domaine du loisir, animateur de centre de loisirs et puis après j'ai gravi les échelons de ce milieu là. Donc j'avais un contact avec les enfants. En parallèle, j'ai connu les gens qui étaient responsables de ces mouvements, de ces oeuvres et je suis rentré par la petite porte comme suppléant... J'ai dit : "allez on

continue dans ce boulot là..."

Et quels sont les faits qui vous ont disposé à vous spécialiser ?

Je crois que ça m'est tombé dessus à la limite, presque sans que je le veuille, puisque le hasard a voulu que je commence dans l'enfance inadaptée... pour faire des suppléances. J'y suis resté.... Ces deux années là m'ont bien plu... La classe que j'avais effectivement à l'HP, ça m'a passionné.... J'avais une certaine liberté de manoeuvre par rapport au programme, par rapport à tout ça.... L'inspectrice, m'ayant bien noté, mon narcissisme en étant flatté m'a donc invité à poursuivre... Et j'ai dit effectivement ça me plaît beaucoup l'enfance inadaptée et je suis parti en stage dans la foulée.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Perte de repères, manque d'autonomie, manque de désir, ou d'appétit pourrait-on dire..., mauvaise image d'eux-mêmes et puis un flou autour de l'identité.

Pouvez-vous expliquer le choix de chaque terme ?

Oui, si vous me les redonnez...

Perte de repères...

Perte de repères... c'est ce qu'on vit tous les jours dans notre pratique. Je crois qu'un enfant en difficulté est quelqu'un... J'entendais en tant que perte de repères, un manque pour se situer... se situer dans sa fratrie, dans sa lignée, dans sa généalogie etc... Je crois que c'est là un dénominateur commun que j'observe par rapport à tous les enfants que je vois... voilà ce que je voulais dire par rapport à manque de repères... Mais ça peut être aussi effectivement tout ce qu'il y a à côté, les corollaires, que ce soit repères dans le temps, dans l'espace... Mais c'est surtout en termes de repères dans une lignée, dans une continuité...

Vous avez dit aussi manque d'autonomie, de désir, d'appétit...

Oui, je crois que c'est un enfant qui ne peut pas vraiment dire "je"... C'est lié aussi à l'identité, ne sachant pas qui je suis... On va se mettre dans sa peau : quand tu ne sais pas qui tu es, où tu es, pourquoi tu es là et ce que tu vas faire, je ne vois pas comment tu peux avoir du désir pour aller vers quelque chose... C'est pas possible d'avoir du désir donc manque d'appétit, manque de sens... on ne donne pas de signification à ce qu'on est en train de faire et en l'occurrence pour les gamins dont on s'occupe, quel est le sens de ce qu'on leur apporte à l'école, le sens de l'école, le sens du savoir... Quelle culture et vers quoi ? Je crois que c'est ce que je veux dire par manque d'autonomie...

Et mauvaise image d'eux-mêmes ?

... ça peut même aller plus loin, la mauvaise image d'eux-mêmes... Souvent des enfants portent le poids de la problématique familiale et je crois qu'ils ont une mauvaise image : "je suis mauvais"... Je vais jusque là quand je dis mauvaise image... "je suis le mauvais objet", "je suis le mauvais" et ils culpabilisent par rapport à un certain nombre de situations... c'est pour cela qu'ils ne s'autorisent pas à avoir plus de désir par rapport au savoir... C'est pour ça que je fais un tout de ces termes là... même dit très spontanément, sans y réfléchir... Il faudrait que je me le garde d'ailleurs... (...)

Pouvez-vous maintenant choisir un enfant en difficulté scolaire avec qui vous avez eu

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'occasion de travailler et raconter ce qui se passait...

Si... Je vais revenir sur Julien... C'était simple et compliqué et je ne sais pas si j'avais pigé ce qui se passait au niveau de sa problématique ou pas... Ce n'est pas le problème de piger... mais... le gamin quand il s'est présenté à moi... enfin la maîtresse me l'a présenté comme ça, c'était un gamin tout recroquevillé et quand je dis recroquevillé, c'est un gamin, qui même au niveau de l'écriture, on aurait dit des petits... les petites vrilles des vignes... c'était des boucles... tout était bouclé comme ça, c'était indescriptible, on ne pouvait pas lire et a priori quand on travaillait avec lui, au niveau purement gestuel ou au niveau graphique, il ne semblait pas avoir de difficultés particulières. Alors on comprenait mal à chaque fois, lorsqu'il passait à l'écrit pourquoi... Donc, je l'ai pris en rééducation et de fil en aiguille, de séance ne séance, sa problématique apparaissait... C'est vrai que je n'ai pas fait d'erreur dans mon diagnostic, c'est vrai que ce gamin me parlait d'un... maintenant c'est un peu flou... C'est l'histoire d'un demi-frère plus grand... Et moi, j'avais essayé de lire la problématique à travers quelque chose de complètement... décalé par rapport à la problématique et c'est souvent comme ça.. Il l'avait symbolisé autrement et notamment quand j'avais expliqué à Ravier l'inspecteur ce qui se passait, il était un peu interloqué... et la problématique je l'ai lue à travers une production de maisons où ce gamin là passait son temps à faire des maisons avec des coussins, avec des pièces et... y'avait pas moyen de passer d'une pièce à l'autre... on ne pouvait pas communiquer d'une pièce à l'autre... moi, en synthèse, j'ai fait cette analyse qui vaut ce qu'elle vaut. Je veux dire, y'avait une famille, des membres et puis les liens ne se faisaient pas... c'était quand-même bizarre ce discours sur son demi-frère... et lui c'était le vilain petit canard... celui qu'on n'aimait pas... alors pour en savoir plus... et c'est une rééducation qui s'est passé très, très, très vite, un petit peu hmm... on ne va pas dire miraculeuse mais c'est pour ça que j'en parle, parce qu'elle est restée... J'ai fait venir les parents... Donc je crois maintenant beaucoup aux vertus des entretiens. Je crois que travailler avec l'enfant ça me paraît complètement dérisoire si on ne travaille qu'avec l'enfant... Donc travailler avec la famille quand c'est possible et si possible en présence de l'enfant ce qui est une technique d'entretien qui n'est quand-même pas facile à gérer, sur laquelle je me casse encore un petit peu les dents encore actuellement mais que je pratique quand-même souvent parce que je crois qu'il y a des choses qui doivent être dites là tous ensemble. Et j'ai essayé de faciliter la levée presque d'un secret ou d'un non-dit ou d'un mal dit ou d'une confusion, parce qu'en fait ce n'était qu'une confusion... Et ce petit garçon était persuadé que c'était lui qui était le fils d'un premier lit, qu'il n'était donc pas le fils de papa, maman, là présents et que le grand était le fils... ce qui était complètement illogique... Et lui était parti de ça... Et lui vivait mal la situation... Et ce jour là le père et la mère découvrent l'erreur que le fils faisait et eux étaient très étonnés parce qu'ils ne pensaient pas que lui pouvait penser ça... Donc les parents parlent à l'enfant, lui disent comment ça se passe... Un peu interloqué, le gamin !... L'entretien n'a d'ailleurs pas duré très longtemps, ce n'était pas nécessaire... Les deux séances suivantes, il a voulu en reparler... On en a reparlé... Et les deux choses extraordinaires dont je me souviens toujours et qui ont pour moi une valeur symbolique très, très, très haute, dans l'ordre c'est que premièrement "il a repris sa construction et toutes les portes se sont ouvertes" donc... j'ai vu que je n'avais pas fait d'erreur dans l'interprétation de son jeu et deuxièmement, encore plus symbolique, il s'est installé à mon bureau, il a pris mon stylo et à cette époque là j'avais quelque chose d'un

ordre assez phallique, c'était un gros truc lanvin, les gros stylos plume noirs... Il ne pouvait pas le tenir... Il l'a pris quand-même et il s'est mis à écrire et il a écrit ! Julien !... Et il a fait une phrase et il l'a écrit correctement... Et ça a été pratiquement terminé... Bon, terminé par rapport à cette problématique.... C'est vrai qu'il n'était plus recroquevillé... Il est rentré dans la classe... La maîtresse a reconnu que ça y est, Julien pouvait copier, accéder à la lecture, à l'écriture etc... normalement... Mais bon, il y avait d'autres petits trucs à côté... C'est quand-même un gamin qui est resté... Il y avait certainement autre chose qui s'est passé dans la famille que je n'ai jamais vu... Il est resté un gamin... pas renfermé, ce serait excessif, mais il est resté assez sur son quant à soi... ce n'est pas un gamin très expansif mais enfin, il a continué, il a continué... Estelle, la directrice, m'en a donné des nouvelles jusqu'au CM... il était au CP quand je l'ai pris... et jusqu'au CM, il est passé de classe en classe avec un petit niveau certes mais sachant lire et sachant écrire... Voilà, c'est un exemple type.

Est-ce que vous pourriez isoler les facteurs clés ayant permis cette évolution favorable ?

Les facteurs clés ? Le premier... Le tout premier, c'est la capacité de remettre en relation ou en parole les parents et/ou l'enseignant avec l'enfant, dire ce qui était la situation... Je crois que c'est là l'essentiel, c'est de faciliter ça... Je n'en vois qu'un, c'est surtout ça... Bon, le fait que j'ai perçu que ça pouvait être ça, sa problématique, je crois que c'est notre boulot de lever des hypothèses... Dire : "ça peut être ça", "ça peut être ça"... Le coup de chance, a voulu que j'aie pu faire cette lecture et que c'est tombé dans une au moins des problématiques essentielles... Je ne crois pas qu'il n'y avait que celle là... Mais celle-là était importante pour Julien...

Souvenez-vous d'un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe. Pouvez-vous retracer la façon dont il réagissait, les sentiments qui l'animaient ?

..... (rires) Le cas le plus récent alors... une enseignante qui connaît de grosses difficultés avec un enfant, qui l'a signalé sans le signaler, qui veut bien qu'on l'aide mais sans véritablement qu'on l'aide, un gamin qui n'ose pas, qui a les trouilles de faire, qui n'est pas du tout sûr de lui parce qu'il y a vraiment une surprotection, une chape de plomb du couple parental. Il est seul, fils unique et à la maison c'est encore mon bébé, mon ceci, mon cela et donc en classe... c'est un gamin qui ne s'autorise pas, qui a peur de mal faire, c'est comme ça que c'est présenté par la maîtresse. On s'est demandé pourquoi la maîtresse hésite, on l'a invitée à une réunion de synthèse, c'est vrai qu'elle hésite à nous demander de l'aide, c'est toujours dans le couloir, à la récréation du style "oh mais si ". Mais nous on avait été alerté par la maman, parce que l'une de ses voisines avait son gamin aidé, elle voyait l'autre maman disant "tu sais ça l'a drôlement aidé, il est maintenant..." - on nous prend un peu pour les docteurs miracle, il faut faire attention sur quoi on parle – cette maman a demandé que j'aide son fils, que je le prenne et la maîtresse garde une position ambiguë : "Si tout le monde veut bien que tu le prennes, prends-le"... J'ai été contraint à institutionnaliser davantage la chose, à faire une réunion. L'enseignante constate depuis le début de l'année un enfant qui est très peu performant, qui est en grosse difficulté et par ailleurs elle est toujours dans l'hésitation de le confier... en disant " je n'y arrive pas, je fais tout ce que je peux mais je n'y arrive pas, de toute façon tant qu'il y aura ses parents..." Il y a deux choses qu'elle met en évidence : sa

propre capacité à faire et à ne pas faire et elle rentre en concurrence avec moi, directement – en plus moi qui ait presque été placé sur un piédestal par une autre maman – et le deuxième problème, celui des parents avec automatiquement "les parents étant comme ça, je ne vois pas ce qu'on pourrait faire" et en noircissant le tableau au maximum "la mère quand elle vient à l'école, elle est toujours en train de râler pour ceci, pour cela etc..." c'est-à-dire quelqu'un avec qui on ne peut pas avoir de contact. Voilà le type de réaction que peut avoir un enseignant. Pour la réunion de synthèse, je me suis placé sur la position où je préférais ne pas prendre dans ces conditions-là, parce qu'il y avait trop d'enjeux... Je lui ai dit qu'on était placé en concurrence. " Si toi, tu ne joues pas le jeu, je ne vois pas comment je vais travailler, s'il y a quelque chose qui se modifie, comment cela va-t-il être perçu ?"... le deuxième type d'enjeu c'était par rapport à la famille où on disait : "il suffit qu'il aille avec le rééducateur pour que ça aille bien"... Si on commence à être vu comme le docteur miracle ou comme Zorro, attention, je porte une lourde responsabilité... En fin de compte au bout de trois quarts d'heure de synthèse, on a convenu que je m'engageais à accueillir l'enfant pendant deux trois séances, faire le point avec lui, voir ce que ça donnait, au terme de cela, accueillir la famille et repositionner tout le monde et même l'enseignant. On s'est mis d'accord effectivement sur ce que j'avais à dire de l'enseignante, sur ce qu'elle avait à faire et qu'aussi les parents rencontrent l'enseignant dans le même temps – parce que sinon on va se faire de la concurrence déloyale, malsaine et placer des espoirs chez la famille peut-être là où il n'y en a pas. C'est un gamin, je l'ai reçu depuis, je ne comprends pas bien... Il est relativement performant mais il est bourré de tics, d'angoisses, de peurs et qui ne fait pas, sauf si on est très proche de lui et qu'il sent qu'on l'encourage... La maîtresse dit tout de suite : "mais moi en classe, je ne peux pas faire ça". Et moi de répondre "tu as raison"... Je pense que ça va être quelque chose de difficile...

Et qu'avez-vous fait avec cet enfant en séance d'aide rééducative ?

Je ne l'ai vu qu'une fois... ça renforce mon malaise dans la mesure où je suis face à un enfant que je juge relativement performant, capable de faire, capable de s'interroger sur ses propres erreurs – c'était du style : il copie une petite phrase, il fait une petite erreur, je n'ai pas eu le temps de lui dire "ah, ah..." et "Oh oui" il corrige sa faute lui-même... Je ne lui avais même pas dit qu'il y avait une faute... A mon interrogation, à ma surprise il l'a vue lui-même... ça ce sont des signes... et plein de choses comme cela... manque d'attention... Après je lui ai dit "montre-moi ce que tu fais en classe". Il a voulu que je lui fasse faire des opérations. Je lui ai mis quelques additions et multiplications. Il passe à la multiplication et il reprend le système de l'addition. Je lui dis "regarde ce que tu es en train de faire"... "Ah oui, on a changé"... et il a fait une multiplication. Je crois qu'en terme de performances scolaires pures, il y a des capacités qui sont là. Ça me met mal à l'aise parce que je vais devoir prendre parti... Malgré la chape de plomb très affective des parents, la maman, qui m'a vu dans la rue, a certainement beaucoup raison en disant que son fils peut faire des choses alors que la maîtresse a certainement tort... ça ne va pas être facile... dans la mesure où la relation parents/enseignante est conflictuelle ou tout au plus inexistante, ça va être difficile de faire entendre à l'enseignant petit à petit que l'enfant a des possibilités, des capacités et que la maman a raison de croire en son fils et qu'on ne peut pas lui reprocher ça même s'il y a

certainement des maladresses éducatives ou quelque chose de pathologique dans la mainmise des parents sur leur fils. C'est une situation très difficile... et très difficile avec l'enseignant parce que je ne vois pas comment... Bien sûr il faut bien m'interdire de dire à l'institut "regarde chez moi il fait ça, regarde il peut faire ça", ce n'est sûrement pas comme ça que je vais m'y prendre... mais comment m'y prendre pour réhabiliter l'enfant aux yeux de l'institut en lui faisant comprendre qu'il peut faire des choses... ça va être par le biais de l'enfant... Il faut qu'il arrive lui à penser qu'il peut s'autoriser sans l'aide de l'institut, qu'il est suffisamment grand... mais avant d'en arriver là il faut que je travaille avec lui et les parents pour leur montrer qu'il faut se détacher, le laisser... et que même sans ses parents il peut réussir... Il sait faire des choses sans ses parents... C'est un boulot que je commence, je ne sais pas si je vais le terminer...

J'aimerais maintenant qu'on aborde les aides à travers les deux dominantes. Quand je dis maître E quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Je ne sais pas ce que c'est que E... C'est vraiment la question piège... Ah, là, là... C'est plutôt **aider l'enfant à expliquer sa démarche**, aider l'enfant à **être face à ses propres erreurs**, à ses propres difficultés, c'est aussi l'aider à **reconstruire des processus de pensée et d'analyse**... Je ne vais pas en trouver cinq. Si vous voulez me faire dire pédagogie, je ne le dirais pas... Je n'ai pas la prétention de définir l'aide E, je leur laisse le soin de la définir eux-mêmes. C'est déjà bien difficile d'expliquer ce qu'on fait...

Pouvez-vous expliciter davantage le choix des mots ?

Oui, on est bien obligé de s'en expliquer de nos pratiques pour faire le tri quand il y a de fausses indications... Si on voulait trouver quelque chose de très, très simple, de très caricatural, ce qu'il y a de plus caricatural certainement, je pense – on l'avait fait en analysant les cas d'enfants sur trois ans – un enfant qui est capable de dire "je suis en difficulté ou j'ai telle difficulté", je pense que celui-là le maître E peut le prendre. Mais un gamin qui nie ses problèmes "non ça va bien en lecture" ou "ça va bien en calcul" ou alors qui minimise "c'est un petit peu dur mais ça va"... alors qu'il a de réelles difficultés, je crois que ce n'est pas la peine qu'il aille vers un maître E, qu'il ferait mieux d'aller en rééducation... C'est vraiment très schématique mais c'est sur cet axe-là qu'on fait le tri. C'est une analyse a posteriori. Sur un grand nombre de dossiers, c'est ce qui se dégageait... Depuis j'ai toujours ça en tête comme partage des enfants entre E et G. mais attention c'est schématique et on peut s'écarter de ce schéma-là... De toute façon, un enfant qui n'est pas rentré dans un processus d'apprentissage, en CP notamment, je ne vois pas comment le maître E peut l'aider à restaurer, à reconstruire quelque chose. Il faut que lui-même soit déjà dans ce processus pour que le E puisse intervenir. Donc s'il n'y est pas, c'est plus au rééducateur à l'aider à s'inscrire dans ce désir d'apprendre comme le dit la chanson et la définition des textes.

Comment pourriez-vous définir les différences entre travail du maître généraliste et travail du maître E ?

On va de piège en piège... Je n'en sais rien... Si j'en sais peut-être un petit peu quelque chose... Je crois que le maître généraliste livre une façon de faire, livre aux enfants une façon de faire pour tel ou tel apprentissage... Il y a une façon d'aborder telle

ou telle chose, il a ses propres procédés pédagogiques et il amène les enfants à découvrir et à apprendre certaines choses. Mais je crois qu'il en reste trop souvent là. C'est une critique. Et je crois qu'un bon instit généraliste devrait être maître E. Quelque part le maître E, dans son accompagnement à l'enfant va aider l'enfant à se questionner : "Mais comment je suis arrivé à ce résultat ?" "Comment je fais pour ?" Il va s'interroger sur son raisonnement. Peu importe qu'il y ait erreur... il faut que l'enfant soit capable de raisonner, de se questionner sur ce qui l'a amené à tel ou tel résultat. C'est ça le boulot du maître E. A partir du moment où un gamin peut se dire voilà comment j'ai fait, le maître E va pouvoir dire "mais c'est là que tu t'es planté"... et le gamin peut apprendre à se "corriger". Si je donne une distinction c'est celle-ci et c'est pour cela que je regrette que les maîtres généralistes – j'allais dire ordinaires parce que nous on est extra-ordinaire... c'est évident – ne fassent pas fonctionner ces enfants beaucoup plus sur cette réflexion du processus qui conduit à telle ou telle chose, que ce soit en maths, français etc... C'est la réflexion que je garde en tête après avoir discuté, échangé avec les collègues E et c'est bien sur ces bases-là que je travaille actuellement avec ma collègue.

Quelles seraient les qualités spécifiques et nécessaires à l'exercice de la fonction E ?

Je vais en citer deux. C'est indéniable – et c'est commun au rééducateur et à tout enseignant - c'est cette capacité d'être à l'écoute et d'être très très humble, c'est-à-dire oublier que l'on sait pour pouvoir rester en question et être surpris par ce que l'autre ne peut pas savoir. Ça c'est commun, pour ce qui est de la spécificité E, je crois ça doit être un enseignant qui ait des connaissances très très poussées dans tout ce qui est processus d'apprentissage, tout ce qui se met en jeu quand on apprend, quand on aborde tel ou tel concept... Il faut qu'il ait une grande maîtrise de ces processus-là pour pouvoir distinguer à tel moment ce qui a pu dysfonctionner chez l'enfant.

Si on considère maintenant les maîtres G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément à l'évocation de cette fonction ?

Je reprendrais ceux que j'ai dit : écoute, humilité, se laisser surprendre, symbolique et puis... sujet.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Je m'en doutais... pour chaque terme... humilité parce qu'il faut savoir effectivement oublier que l'on sait plein de choses pour être suffisamment à l'écoute de ce que l'enfant nous dit ou veut nous dire verbalement ou autrement. Si je ne sais pas au moins pendant un bon moment je ne suis pas tenté de comprendre, d'interpréter etc... Je n'ai qu'à saisir en tant qu'humain, en tant que personne l'impact de l'émotion de l'enfant sur ma propre émotion. Je crois que c'est surtout ça. Après ça se détend le soir, sur mon bureau, devant ma feuille, décryptant la séance et essayant de comprendre. Je ne sais pas si d'ailleurs c'est important pour moi de comprendre, que j'analyse, que je fixe des hypothèses, sur une problématique mais comprendre, je ne sais pas si c'est important, à mon avis je ne pense pas... et je crois que ça participe de la reconnaissance de l'autre en tant que sujet. Il ne sera sujet plein et entier que si je l'autorise à être plein et entier c'est-à-dire comme il est, qu'il soit lui totalement. Il faut donc bien que je m'efface un petit peu, que je me fasse discret dans mon écoute s'il veut exister pleinement. Et sujet parce que c'est lui qui va s'aider. Je veux bien l'aider à s'aider, à sortir du piège de sa problématique. C'est aussi à

ce niveau-là qu'on doit faire preuve d'humilité.

Vous avez dit aussi symbolique...

Ah oui, voilà parce que c'est mon axe de travail essentiel, je travaille beaucoup à partir de situations, de mises en scène, de jeux symboliques où l'enfant peut déposer d'une certaine manière sa problématique et prendre une distance par rapport à sa problématique si tant est que dans mon ajustement je puisse lui montrer que ce qu'il peut vivre par ailleurs n'est peut-être pas si culpabilisant, si dangereux, si ceci, si cela...

Pourriez-vous définir plus précisément encore (me coupe)

L'espace de rééducation est un espace symbolique, ce n'est pas un espace de réalité. Quand on a dit rééducation et symbolique on a tout dit, c'est banal...

Pouvez-vous définir précisément le travail du maître G ?

Le maître G... permettre à l'enfant dans une relation privilégiée, dans un cadre et un lieu bien défini, de pouvoir jouer, rejouer... Comment dire ? Il faudrait qu'il arrive à historiariser sa problématique, c'est-à-dire être capable de la dépasser comme nous tous on dépasse les éléments douloureux de la vie... en prenant de la distance avec, c'est les mettre dans un coin de la tête et continuer quand même son chemin dans la vie, dans la société, sur les apprentissages avec ça... parce qu'on ne peut pas l'effacer, on ne peut pas effacer un événement familial, un comportement parental, un passé etc... L'enfant a à dépasser cela et à... Il se trouve tiraillé entre... Ce qui dysfonctionne, ce n'est pas l'enfant en tant que tel, c'est que lui se trouve dans une situation de tiraillement entre un vécu familial et personnel et un vécu scolaire, social, les camarades etc... Ce qui est important c'est de retisser, de refaire des liens, nous on est effectivement dans cet entre-deux. On arrive à refaire des liens entre deux tissus qui étaient en train de se séparer... Il faut mettre une bande d'étoffe entre les deux et nous on travaille là..., à ce niveau-là, remettre en lien des choses qui étaient en train de se déchirer. La rééducation, c'est un temps et un espace où l'enfant va pouvoir "dire", déposer sa problématique comme l'exemple de Julien tout à l'heure.

Pour la différence de public entre E et G, y a-t-il un critère d'âge qui intervient ?

Pour moi, de la manière dont je travaille il m'est plus aisé de travailler avec des moyennes, grandes sections, CP et allez jusqu'au CE1. Je ne peux pas, je n'ai pas compétence, je n'arrive pas à travailler avec des plus grands... parce que se sont mis en place chez eux un certain nombre de résistances à dire qui me limitent dans ma pratique telle que je viens de la décrire. L'enfant est coincé et il a ce réflexe de ne pas dire, de protéger ce qui se passe par ailleurs alors qu'en GS ou CP l'enfant se livre plus facilement. Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de résistances... Je m'arrête à cela mais ça ne signifie pas que le rééducateur ne pourrait pas travailler avec des plus grands... Je ne suis pas contre les idées qui se véhiculent... pourquoi pas des rééducateurs en collègue... Je ne suis pas contre mais au niveau de notre formation il faudrait qu'on aborde autre chose : sur quoi on va agir, comment on va pouvoir apporter une aide efficace à un enfant plus âgé... Je crois que c'est plus difficile.

Et avec quelle tranche d'âge travaille le maître E ?

Moi, j'ai vu surtout des maîtres E agir depuis la grande section jusqu'en CE2. J'ai

rarement vu des maîtres E sur des CM1, CM2 ou alors sur des projets très ponctuels par exemple. Actuellement c'est la problématique du CP qui nous interpelle posant la question : "Faut-il véritablement travailler avec les gamins de CP ?" Est-ce que c'est vraiment pertinent ? On est en train de se poser la question... s'il ne faudrait pas faire l'impasse sur cette classe-là qui est la classe vraiment d'apprentissage et notamment au niveau de la lecture. Je crois que l'enfant est tellement confronté à ces apprentissages-là que c'est dommage d'intervenir à nouveau. Il faudrait peut-être lui laisser une porte ouverte... Si au bout de trois mois on ne voit pas les premiers résultats, on va appeler au secours, je crois que c'est dommage... On devrait attendre un peu plus pour que l'enfant puisse être dans ses processus d'apprentissage, laisser faire plus l'institut à ce niveau-là. Pauvre gamin, on lui tombe dessus, ça me paraît difficile... C'est ce que je voulais dire entre parenthèse, on s'intéresse avec les collègues sur la pertinence de l'action des maîtres E au CP.

Quels sont les points de ressemblance entre maître E et maître G ?

Moi, je ne touche pas du tout, je ne reviens pas du tout sur les difficultés d'apprentissage – directement au moins – alors que le maître E y touche. C'est une différence.

Mais dans les ressemblances ?

La ressemblance, c'est qu'à un certain moment et ça ne me gêne aucunement, il est possible que l'enfant à une certaine évolution de sa rééducation aborde des... activités plus apprentissage de type scolaire... ça m'arrive quand un enfant joue au tableau, il prend une craie, il écrit ça dévie un petit peu... On va dire on est dans un jeu symbolique autour de la maîtresse mais il arrive un moment où mon intervention est plus de maître E dans la mesure où pendant une, deux, trois, quatre séances, l'enfant se focalise sur des écrits, des petites histoires qu'on va s'écrire ou un jeu de phrases qu'on se donne comme le jeu du dessin qu'on complète et c'est à celui qui va essayer de faire dérailler l'autre... avec des enfants de CE1 on fait cela. On peut penser que je suis plus dans un processus, une approche de E. Mais je ne vois pas en quoi c'est gênant. C'est l'enfant qui m'a conduit là, à ce moment-là, il avait peut-être donc dépassé d'autres blocages et il me signifie là qu'il est prêt à aborder les apprentissages. Je ne vois pas pourquoi je ne l'aiderais plus dans cette phase finale de l'aide. En cela on peut avoir des moments où on se ressemble... Je ne connais pas exactement la pratique du E mais je pense que le E n'est pas sans arrêt en train de décortiquer tous les processus d'apprentissage. Je pense que par moment il laisse libre cours à l'expressivité, à la créativité de l'enfant. Ce n'est pas une expressivité corporelle, motrice mais au niveau du langage, graphisme, dessin etc... Quelque part dans l'approche, on se ressemble... Mais dans le traitement, dans ce qu'on apporte à l'enfant, on se différencie...

Est-ce qu'il existe des glissements de pratique entre E et G ?

C'est ce que je viens de dire mais il ne faut pas caricaturer. Mais, sans vouloir porter de jugement, quand on regarde autour de soi c'est vrai qu'entre rééducateurs, on n'a pas du tout la même pratique et un certain nombre d'entre nous – j'ai envie de globaliser pour faire quand même un nous - ont une pratique plus de E de par leur formation, leur parcours... Nous on voit beaucoup d'anciens RPP, quand on échange sur nos pratiques – ce qui a été le cas pendant quatre, cinq années autour de nos stages – on se rend

compte qu'ils sont plus dans une pratique de E. Il faut être prudent quand on dit ça, quand on échange avec ces personnes-là, il faut bien les respecter dans leurs pratiques, c'est leur parcours et Dieu sait qu'on ne peut leur en tenir grief dans la mesure où l'administration elle-même n'a pas été capable de mettre des stages de réadaptabilité à la fonction. Il y en a eu pendant deux ans à Beaumont et puis après c'est tombé... C'est clair et par ailleurs ils font du très bon boulot. Mais pour la clarté des choses ça participe du flou ou tout au moins de la remise en question ou des questions qui se posent autour de la rééducation... parce que les pratiques sont tellement différentes qu'on pourrait presque comprendre pourquoi certaines personnes se posent des questions sur la rééducation... Il n'y en a pas un – enfin pas un...- il y a beaucoup, beaucoup de pratiques différentes...

A votre avis, y a-t-il une fonction – entre E ou G - qui joue un plus grand rôle ?

Non. (rires). Je ne vois pas pourquoi elle aurait un plus grand rôle. Je vois plus le G plus en amont du E quand il y a un doute quitte en cours d'année à ajuster l'indication de prise en charge. Mais c'est une priorité temporelle, ce n'est pas une priorité d'importance.

Si un jeune collègue intéressé par un poste en réseau vous demandait de parler des métiers de maître E et de maître G, que lui diriez-vous spontanément ?

Pour être cohérent avec la question précédente je ne vais pas l'orienter vers l'un ou vers l'autre, je vais essayer de reprendre ce qui caractérise une fonction et l'autre, l'inviter à prendre connaissance des référentiels de compétences qui me paraissent assez satisfaisants et à partir de là il se déterminera... Si je l'oriente vers le G, c'est parce que je parlerais passionnément de mon boulot, du plaisir que j'ai et puis peut-être – je vais tout avouer – on s'éloigne un peu plus – pas du pédagogique parce ce serait une erreur, je suis dans le pédagogique quelque part - mais on est plus éloigné de l'apprentissage, de la classe... Notre action est particulière...

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente, intéressante ?

... Je suis toujours persuadé... Elle reste pertinente. Ces deux types d'aide bien distincts... Il y a cette proximité dont je viens de parler. Le E garde une proximité par rapport à l'approche de la classe même si le maître E amène plus l'enfant à réfléchir sur ses propres processus. Mais il reste de par les supports une proximité. Il est indispensable pour l'enfant à un moment donné qu'il y ait une rupture avec le monde de la classe, ce monde de l'apprentissage, il faut qu'on soit en rupture avec ça si on veut qu'à un certain moment on puisse faire renaître le désir d'apprendre. Il ne faut plus qu'on soit avec les mêmes supports. Donc si la rééducation permet à l'enfant dans un premier temps de dépasser sa problématique et de se dire qu'apprendre ce n'est pas si mal que ça, s'inscrire dans une culture etc etc... une fois qu'il est dans cette dynamique-là l'enfant acceptera plus volontiers une aide à caractère plus technique - pour parler du E - qui lui permettra de bien être dans les apprentissages. Je crois que la première étape de la rééducation est indispensable. Si on est trop proche de l'apprentissage, on va entretenir une confusion, l'enfant pourrait se sentir piégé par rapport à ce qu'il attend de l'école et ce qu'elle attend de lui. Je suis là avant tout ni pour pallier le manque et la détresse de l'insti, ni la sienne... Je ne veux pas lui montrer ça, il faut lui laisser un espace où il puisse être en rupture. C'est cette rupture qui va faire lien justement... par le contraste flagrant qu'elle inaugure.

Est-ce qu'on pourrait concevoir une fonction unique E/G proposant selon les cas l'une ou l'autre aide ?

Une seule fonction ? A chacun d'être clair et de travailler plutôt sur un axe que sur l'autre ! Sinon ce serait revenir sur ce que j'ai dit tout à l'heure parce que je ne prétends pas qu'il puisse y avoir une seule aide possible... Donc une seule aide en organisant les deux stratégies... Une seule fonction – peu importe l'appellation – avec deux valences... Je ne sais pas.

Y aurait-il des avantages ? Y aurait-il des inconvénients ? Vous pouvez faire le tour de la question...

A priori, franchement, je n'ai pas assez réfléchi à la question. Mais très spontanément, je ne pense pas qu'il y ait des avantages. Je ne pense pas. Pour deux raisons au moins – mais je réfléchis en même temps que je parle - c'est que d'une part l'individu dans cette seule fonction à certains moments mélangerait les deux approches et l'on retrouve le piège dont je parlais tout à l'heure à l'égard de l'enfant et puis je crois aussi qu'il serait dommage... Ce qui fait la valeur de l'aide spécialisée dans les réseaux, c'est la possibilité d'échanger, de confronter les approches entre les trois spécialistes que sont le E, le psy, le G... Si on réduit ce rapport entre le psychologue et un seul spécialiste de l'aide – il peut y en avoir deux de la même spécialité...- Je crois que c'est un avantage de ne pas rester à deux fonctions l'une face à l'autre parce que là il y a des jeux de pouvoir, de conflit qui s'exerceraient alors qu'à trois... J'aime bien le trois, le trio, il y en a toujours un pour départager les deux autres, je trouve cela préférable... Si effectivement on dépasse la fonction, il pourrait y avoir trois personnes dont deux occuperaient la même fonction... Je ne sais pas... Autant j'accepte... en fin de rééducation... que je puisse basculer tout doucement sur un versant qui serait plus celui du maître E... ça se passe souvent en synthèse on se dit "est-ce qu'on arrête l'aide ?" ou "est-ce qu'on le passe au E pour qu'il l'étaie, au moment où il accroche ?" ou "est-ce qu'on poursuit encore un peu G ?" autant je peux m'autoriser ça autant je ne peux pas imaginer pouvoir, moi, être compétent sur ces deux versants, sur ces deux axes-là. Je ne m'imagine pas... pouvoir faire soit du E soit du G. J'ai l'impression que je ferais moi-même piéger à fonctionner toujours sur un même axe ou alors je mélangerais tellement les deux que je n'y verrais pas clair... Non, vraiment je ne sais pas, ce n'est pas quelque chose que j'ai creusé...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Equipe, parce que c'est le coeur même du réseau, **liens entre tous les protagonistes concernés**, c'est le réseau qui rassemble et qui provoque les échanges, **échanges, dynamisme et difficultés**.

Qu'entendez-vous par dynamisme et difficultés ?

Dynamisme parce que quand ça fonctionne, c'est toute une école qui est prise dans ce mouvement, ça peut être contagieux de lutter ensemble et de chercher à tout prix des solutions. Mais c'est aussi difficile. La flamme est fragile... je le constate amèrement (...).

Pouvez-vous définir la typologie des tâches effectuées par un réseau ? ce qu'on pourrait également appeler les grandes lignes directrices...

Dans nos projets de réseau, j'ai poussé à la roue pour qu'on redéfinisse notre action

sur trois axes : qui étaient les trois niveaux de prévention. Un premier niveau est une prévention précoce, c'est une action qui s'adresse à tous les enfants sans forcément avoir de signalement et c'est prévenir les difficultés. Les trois personnes du réseau E, psy, G y trouvent leur place. Moi par exemple, je pratique beaucoup au niveau de la petite section, pour leur apporter un plus au niveau de l'expressivité psychomotrice, favoriser la communication, le langage etc... c'est un travail que je fais avec des demi-classes complètes. On peut imaginer aussi le maître E sur un public non ciblé, plus sur des petits groupes d'enfants et des choses plus pointues sur le langage. Le psy lui a travaillé beaucoup sur l'accueil des parents en petite section. Le deuxième axe, c'est la prévention secondaire, c'est la rééducation, l'aide rééducative pour ce qui me concerne, c'est prévenir l'échec et puis le troisième niveau de prévention c'est prévenir l'exclusion. C'est par rapport aux plus grandes classes, CE2, CM1, CM2. Pour le réseau c'est aider l'école en terme de projet éducatif, pédagogique etc.. à mettre un projet personnalisé pour tel ou tel enfant avec sa classe ou le groupe ou le cycle pour que cet enfant ne tombe pas dans l'exclusion du système scolaire et pour préparer son avenir. Sur cet axe-là ce sont surtout les psy qui ont été maîtres d'œuvre dans les différentes équipes où j'ai travaillé et les maîtres E sur des problèmes particuliers d'apprentissage où parfois l'enfant avait émis lui-même le désir d'être aidé.

Existe-t-il des évaluations de résultats pour le réseau ?

Non, je ne connais pas d'outils... Il y a une évaluation empirique mais pas d'outils mis en place pour l'évaluation. Elle se fait à partir de la rencontre des dire de l'institut, des parents, de l'équipe réseau qui à un moment considèrent qu'il y a eu évolution par rapport au signalement. Le signalement est écrit, on a réussi à les mettre en place depuis quelques années. Il y a ensuite le projet qui n'est pas toujours écrit parce que c'est une contrainte importante autant pour le réseau que pour l'institut. Mais à partir de ces deux outils-là l'évaluation c'est faire un point de comparaison entre le pourquoi de l'aide et la photographie qu'on peut prendre de l'enfant à une date donnée. Par le passé, il y a eu une seule tentative dans le département mais il y a eu une telle résistance de tous côtés – le tort est partagé : je trouvais ça débile parce qu'un tableau de bord du nombre d'enfants suivis pour quelle problématique etc... je ne vois pas pourquoi on ne remplirait pas ça, on l'a, on le sait... le problème après c'est l'utilisation qu'en fait l'administration, c'est une évaluation quantitative et non pas qualitative etc... - Donc il y a eu des résistances qui font que ça a été galvaudé... et la seconde année, ils n'ont pas insisté. Moi, je suis pour un outil. On a fait des tentatives dans deux réseaux. C'est quand même difficile d'objectiver un résultat d'aide rééducative... les maîtres E s'en tirent toujours avec des petits bilans de ceci, des petits bilans de cela – ce n'est pas méchant dans ma bouche – ils arrivent toujours à montrer qu'il y a eu une évolution en terme d'apprentissage, de compréhension etc... Mais nous c'est plus difficile mais on y travaille dans le cadre de la fédération nationale puisque normalement nous devrions bientôt sortir un document sur l'évaluation... (...) Pour dire la difficulté et les résistances, ça fait six ans qu'on parle d'une commission sur l'évaluation à la FNAREN. Elle s'est mise au travail, ensuite elle a cessé de fonctionner, on a repris etc...

Existe-t-il dans votre réseau une personne pivot qui anime, organise etc...?

Non, j'ai eu la chance – hormis cette année mais je préfère ne pas en parler mais sur

les deux expériences que j'ai faites – une expérience de cinq ans et une autre de trois ans – je ne vois pas de personne pivot. Je crois qu'on a réussi à poser ce qui est appelé la prédéfinition contractuelle "qui est qui ?" "ce que chacun fait dans le réseau" et au regard du fonctionnement du réseau chacun se répartit les tâches, se répartit le boulot et c'est aussi bien le boulot de gestion des achats avec la mairie, la tâche de tout ce qui est secrétariat parce qu'on avait des outils communs de synthèse... et chaque fois que le problème était posé "qui fait la relation avec telle institution, avec l'école" ces choses étaient distribuées entre les gens du réseau. (...)

Est-ce que ce fonctionnement pouvait être décrit comme un fonctionnement de "réseau" ?

Si je fais abstraction de cette année, j'étais, on était très satisfait, très fier – je vais très loin – du fonctionnement que nous avons sur l'équipe du réseau parce qu'on s'était donné comme objectif d'essayer d'être au plus proche d'un meilleur fonctionnement. On s'est collé au plus près des textes, au plus près de la relation école/réseau telle qu'elle est définie dans les circulaires etc... même si par ailleurs on peut contester certaines choses. Mais il faut être clair, il y a la loi, elle s'applique, nous on essaie de s'y coller pour rendre le plus cohérent possible le système public. Que par ailleurs dans les associations professionnelles ou syndicales on conteste certaines choses OK. Mais c'est vrai... je ne peux fonctionner que comme ça. (...) on reçoit tellement d'ingratitude... ça fait plaisir de temps en temps de voir qu'on est reconnu compétent... donc ce projet était un projet modèle sur le département, c'est pour cela que je disais qu'on était assez satisfait... tout en étant aussi nous mêmes en question par rapport à notre propre projet. Attention, il y avait des choses sur lesquelles on n'était pas très content au vu de la pratique. (...) Je ne sais pas où en sont les collègues cette année parce que j'ai quitté mon poste suite à une fermeture de poste... ça a été mal vécu par l'équipe et aussi par le monde enseignant parce qu'il y avait une bonne implication dans les écoles maternelles où on était mieux perçu, pas sur notre montagne, là toujours avec beaucoup de distance nous les gens du réseau, il y avait vraiment une volonté d'être dans l'école avec les collègues sur des projets d'école et je n'ai pas l'impression d'y avoir perdu mon âme ou mon identité... ça c'est clair et net. Là-dessus je me battrais toujours, ce qui était un acte de division ou de dissension entre rééducateurs...

Vous avez présenté tout à l'heure le cas de Julien, une prise en charge qui s'est révélée positive. Pourriez-vous analyser maintenant une prise en charge qui s'est révélée inefficace ?

Mais il y en a plein...

Vous en choisissez seulement un en vous centrant sur les éléments à l'origine de cette inefficacité...

Il y en a plein, il faut être honnête. Je n'ai pas de cas qui me viennent en tête. Mais globalement quand c'est inefficace, soit c'est une indication mal posée au départ ou alors ça fait trop résonance chez moi à une problématique personnelle que je ne perçois pas toujours. C'est certainement ça... Il y a peut-être un troisième point, une incapacité momentanée, passagère due à des problèmes, mes propres problèmes qui font que je ne suis pas suffisamment ça l'écoute dans cette humilité nécessaire... Non mais je ne vois

pas de cas... Si à un moment donné – voyez-vous j'allais dire, les mots... (rires) le piège... mais je vais le dire - je me disais "il faut que je me sépare de cette fille"... C'est vrai que ça posait un problème. La relation qu'elle établissait me mettait mal à l'aise, je l'avoue, une petite fille de six ans qui met mal à l'aise un vieillard de 48 ans... J'en ai parlé en équipe et j'ai préféré arrêter l'aide parce qu'il y avait un malaise qui se créait, j'avais du mal à m'ajuster, je me sentais piégé, plus du tout maître de la relation avec cette gamine qui était très perverse qui abordait des sujets... là la dose était dépassée en terme de paroles, d'attitudes... Je ne pouvais plus m'autoriser à être seul avec elle, je pensais qu'il y avait du danger par la perception que pourrait avoir l'extérieur à partir de ce qu'elle pouvait raconter. On aurait pu me prêter beaucoup d'intentions... J'ai pris peur et j'ai préféré arrêter. Même dans les jeux symboliques, elle s'autorisait à mon insu - j'étais pris au piège – à chaque fois je devais rappeler l'éthique, les règles, qu'on était dans le faire semblant et elle, elle argumentait qu'elle faisait semblant mais c'était ambigu au niveau de certaines poses, regards, toucher etc... Je lui rappelais la règle du faire semblant, elle semblait entendre mais la séance suivante elle retombait dans la provocation et ça devenait tellement répétitif que non. Mais ça bien été la première fois... et j'ai pris peur...

Dans votre pratique, avez-vous des moments difficiles ?

Oui... vous pensez qu'on peut répondre non ?

De quoi auriez-vous besoin dans ces moments-là ?

Dans l'équipe réseau on s'en tire mais il faudrait aller vers un lieu complètement extérieur, ça j'en suis maintenant persuadé. Je ne fais pas toujours le pas pour d'autres raisons, d'autres excuses comme le temps que je n'ai pas. Au moins dans l'équipe de réseau il y a un minimum de paroles, d'échanges... On n'est pas seul. Quand on met en place une aide, qui met en place l'aide ? Ce n'est pas moi, c'est le réseau qui a déterminé tel type d'aide, c'est le réseau qui est maître, qui en a la maîtrise, qui suit l'évolution de cette aide... C'est une force formidable, l'assurance d'une plus grande compétence. A partir de là, sur les temps institutionnels qui sont mis en place, il ne faut pas s'égarer, tomber uniquement dans de l'organisationnel et du fonctionnel – ce qui me semble être une échappatoire - il faut se forcer à dire "il y a une heure de synthèse qui est exclusivement réservée au point à faire sur tel ou tel enfant". On tournait, le maître E, le psy ou le rééducateur à parler de un, deux, trois ou quatre enfants en une heure. Un quart d'heure, c'est rapide c'est vrai mais ça permettait de faire le point, dire ce qu'on avait vécu et ça permettait aux collègues de renvoyer certaines interrogations donc d'aider dans son propre cheminement... au nom du réseau. Je vois que je pensais "le réseau me confie de mettre en place telle aide avec tel enfant, mais ce n'est pas moi". Je le dis fort parce que je crois que là-dessus on fonctionne mal dans les réseaux. J'en suis sûr.

Vous parliez tout à l'heure de choses extérieures ?

Oui, parce que je crois que ce n'est pas suffisant. En même temps comme il y a des liens de travail on a quand même... Comment puis-je expliquer ça ? On est en lien de travail et quelque part c'est difficile de faire état totalement de sa difficulté, de sa faiblesse parce qu'on est un professionnel, un être humain et qu'il est toujours difficile de se montrer en faiblesse par rapport à un autre professionnel. Ce n'est pas qu'il y ait concurrence mais c'est dans l'ordre de l'humain. Alors qu'à l'extérieur, où il n'y a pas cette

implication, cette relation – ça peut être beaucoup de choses à l'extérieur : un groupe Balint, un groupe d'évaluation, tout ce qui existe et qu'on peut trouver, auxquels j'ai appartenu pendant quelques années... Je ne fais plus pour une question de temps, à voir... (...) – Je reste persuadé que ce lieu de parole reste indispensable à l'extérieur mais avec la précaution... Ce lieu de parole je l'ai quitté parce qu'à un moment donné pour moi, comme on était très peu à être intéressé par ce lieu, on s'est retrouvé avec une autre collègue de travail, deux... On s'est retrouvé avec des collègues de travail et je crois que ça ne peut pas fonctionner, il faut qu'on se retrouve avec d'autres... avec qui je ne suis pas confronté tous les jours... (...)

Comment vivez-vous le regard des autres enseignants sur votre travail ?

C'est difficile d'avoir un positionnement général... Personnellement je me sens assez à l'aise. J'ai l'impression que c'est jugé assez positivement. Globalement. Mais j'ai en tête un ou deux collègues avec qui c'était la guerre, par exemple "considérer ce que je faisais comme secondaire, comme aléatoire" et puis toujours cette lutte de pouvoir "je te le confie parce que je le veux bien, mais ça m'étonnerait que tu arrives à quelque chose..." A partir de là, on ne peut pas arriver à quelque chose, on sait que le summum de l'ingratitude pour nous, ce ne sera jamais – et c'est en partie vrai – grâce au rééducateur ou au maître E qu'un enfant peut progresser – je ne crois que ce soit grâce à l'institut non plus, c'est grâce à l'enfant lui-même... Mais il faut toujours que le bénéfice de l'action revienne à l'institut ou aux parents. On ne pourra jamais nous attribuer le bénéfice de l'action, ce n'est pas possible. Il faut le savoir pour travailler mais à partir de là ce n'est pas très gênant... Ce qui me met mal à l'aise c'est qu'une maman dise que grâce à monsieur Grégory... ça me met mal à l'aise, c'est un danger trop important, je ne peux pas le supporter... ça ne peut pas uniquement être grâce à moi que l'enfant réussisse... (...) Globalement, j'ai l'impression que ma fonction est bien perçue. Il faut bien l'expliquer au départ. C'est vrai que c'est plus riche et plus important au niveau de la prévention en maternelle, les maîtresses apprécient beaucoup, beaucoup ce travail-là... On a aussi des temps d'échange, le regard n'est pas le même sur les enfants... Elles sont capables, plus facilement que des maîtres d'élémentaire de dire qu'on a chacun une part dans ce qui se passe, plus facilement qu'au niveau de l'élémentaire.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non, aucun.

Pouvez-vous les imaginer ?

Non. Aucune idée.

Même question pour la formation G ?

Je n'ai pas d'idée sur ce qu'on peut recommander. Moi, j'ai mes bouquins, j'ai mes chevets, mes missels, mes mentors, mes pairs et à parti de là je n'en sors pas.

Et vous que conseillerez-vous ? En trois références...

Je dirais : "lisez **La pratique psychomotrice** de Darrault et Aucouturier, **La parole rééducatrice** de De la Monneraye et les deux derniers tomes de Guillarmé. Je n'en sors pas. Avec ces trois livres on est vraiment dans la rééducation et même plus que ça, on a

une meilleure perception du travail en réseau. Mais il y a en d'autres... C'est dur pour les autres...

Vous pouvez compléter si vous le souhaitez...

Je ne les ai pas forcément en tête mais il y a plein d'autres choses qui apportent... (silence) Bon restons en là. Mais c'est un peu dur quand même.

Pouvez-vous parler de votre formation RPM, c'est-à-dire comment la jugiez-vous à l'époque et avec le recul comment la jugez-vous aujourd'hui ?

La formation actuelle, elle devrait bien revenir à ce qu'on faisait il y a dix ans. Voilà. Ça, c'est clair et net, je suis un nostalgique de la formation RPM telle qu'elle était faite au centre de Tours. J'ai l'impression que la formation RPM que j'ai vécue devrait être la formation G proposée actuellement. C'était de très grande qualité parce qu'il y avait un équilibre entre la formation théorique, une formation pratique sur le terrain. C'est là que j'ai abordé les pratiques de prévention précoce en petite section. Les formateurs de Tours en étaient les initiateurs. J'ai bénéficié de ça qui était quelque chose de très très enrichissant et qui a permis de faire de grands pas dans la capacité d'écoute des enfants et puis équilibre avec le troisième point qui est une formation personnelle, c'est-à-dire être capable aussi de s'interroger sur soi-même dans ce qu'on est, ce qu'on fait... ses propres limites, comment on entre en relation avec les autres, savoir qui l'on est et vivre avec. Ce n'est même pas parler de qualités et de défauts, c'est dire on est ça, ce personnage-là. Une fois qu'on le sait, ça va mieux. Ça c'est quelque chose de très important, qui a été très dur, un passage très difficile mais je crois le plus enrichissant. A la limite la formation théorique, qu'elle soit apportée par un prof - tant pis pour eux - mais on peut aussi la trouver dans les bouquins, on peut se faire une formation théorique comme cela - C'est vrai qu'un prof amène une chaleur... on reçoit peut-être plus et mieux mais ce n'est pas cela l'essentiel. Alors que vivre une formation personnelle - avec Aucouturier on avait quand même quatre heures de formation personnelle plus deux heures de relaxation... ça nous a fait beaucoup d'heures par semaines qui nous ont permis de... moi qui m'a beaucoup aidé.

Et votre formation continue ?

Je peux en parler dans la mesure où ce n'est pas l'Education Nationale que je vais pouvoir remercier ou si je la remercie c'est parce que j'ai fait partie des gens qui ont mis en place la formation continue dans le département, parce que sinon nous n'en aurions pas eu. C'est l'AREN du département qui pendant six ans a mis en place les stages de formation continue en direction des rééducateurs et puis après ça s'est transformé en psy et personnel de réseau. C'est nous qui avons proposé les contenus, les intervenants à l'inspection académique ou à la MAFPEN pendant trois modules de deux jours, soit six jours par an. (...)

Que pensez-vous de la qualité actuelle des formations E et G ?

Je pense que la formation en alternance ne permet pas aux gens quelle que soit l'option - à plus forte raison pour les G - ça ne permet pas aux gens pendant un temps suffisamment important de se décoller, de se détacher de la fonction qu'ils avaient auparavant pour pouvoir imaginer, reconstruire autre chose. En alternance, on sera

toujours un pied là, un pied dans son ancienne fonction... Je trouve que c'est bâtard... ça aurait été dramatique pour les G – je ne dis pas qu'ils doivent oublier l'école, oublier ce que c'est qu'un enseignant mais ils doivent sacrément poser leurs habits d'enseignants au vestiaire, les brûler pour devenir rééducateurs... C'est une fonction très différente. L'alternance ne va pas faciliter ça... L'identité du rééducateur, même pour les autres options, risque d'être moins forte. Je crois que ça a aussi été fait comme ça pour des raisons politiques, pour qu'il n'y ait plus des états dans l'Etat. L'esprit de corps, cette identité forte, on va la perdre, donc pour l'administration ce sera intéressant, on ne sera plus soumis, plus fondu dans le monde enseignant.

Est-ce que cette nouvelle modalité pourrait favoriser le recrutement ?

Non, je crois que quand on partait en surspécialisation, cette rupture était quelque part difficile – partir un an de chez soi - mais c'était le prix pour faire autre chose, être quelqu'un d'autre et maintenant il n'y aura plus ce prix, plus d'autre identité... Ce fondu, ce flou etc... je ne crois pas que ça sera si motivant que ça. (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Je pense que c'est celle de l'enfant, ce n'est pas celle de l'élève ?

Vous l'entendez comme vous voulez...

(rires)... C'est d'être **bien dans sa peau** c'est-à-dire construire sa personnalité, c'est ce qu'on a envie de prendre pour sa **réussite sociale, culturelle** mais pas forcément tout donc c'est aussi être **capable de s'opposer** à l'institution... Ce n'est pas une fin en soi, c'est simplement le **point de départ** pour son inscription dans la culture et la société.

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Comme faisant partie d'un tout, faisant partie du projet d'école et nous ne sommes là que comme richesse supplémentaire à la réussite du projet d'école. Et on est à égalité... On n'est qu'un élément d'un ensemble et quand je dis école j'inclus aussi les parents, avec trois grands spécialistes ou trois grands professionnels : l'enseignant généraliste est le professionnel de la pédagogie, c'est lui le spécialiste de l'apprentissage. Je lui reconnais toutes les compétences. Autant les parents sont les spécialistes de la fonction parentale. Il faut les reconnaître pleinement dans leur rôle. C'est eux qui savent, on n'apprend pas à un parent à être parent, aussi mauvais soit-il... C'est à lui d'apprendre. Et puis moi je fais partie des spécialistes de l'aide. Si ces trois fonctions étaient véritablement reconnues dans l'institution école, je crois qu'on irait vers des projets un peu plus cohérents et satisfaisants. La place et le rôle de l'aide c'est à certains moments permettre à ce projet d'école de tenir ses objectifs, c'est-à-dire d'amener tous les enfants au bout de leur carrière scolaire, l'aide devant comme son nom l'indique permettre à l'enfant de ne pas être éjecté du système, de pouvoir continuer dans ce cursus-là... Avec tout ce que cela suppose : être intégré au projet, ça veut dire que tous les enseignants et les parents cherchent ensemble à partir de leurs compétences propres et qu'ils intègrent qu'à un certain moment ils doivent tenir compte de ce parcours parallèle que prend l'enfant avant de regagner la voie toute tracée du groupe.

Pouvez-vous revenir plus précisément sur la place des aides spécialisées et leur rôle de contre-pouvoir subversif dont vous me parliez avant de commencer l'enregistrement ?

Automatiquement, quand un enfant est en difficulté dans le système, on peut toujours mettre ça sur le dos des enfants qui dysfonctionnent mais je crois aussi que le système n'est pas capable de répondre de manière satisfaisante à cet enfant. Donc nous on pointe aussi quelque part les limites du système, si ce n'est son dysfonctionnement, mais c'est excessif. Et le problème de l'institution en France, c'est cette grande... Elle est puante, pédante parce qu'elle n'accepte pas justement cette limite. Mais toute personne, toute institution a ses limites. Je crois que l'école en France n'est pas capable d'accepter ses limites. Donc quand nous on renvoie à ses limites, c'est compris comme renvoyant à... pas une tare, mais comme s'ils faisaient mal mais ce n'est pas faire mal. C'est simplement accepter qu'à certains moments le groupe classe ne peut pas, n'est pas en capacité de répondre à cette situation. Mais ce n'est pas un reproche, ce n'est pas une critique, ce n'est pas en ces termes-là, c'est seulement montrer les limites. Je crois que c'est tellement mal vécu que l'instit le prend comme une mise en accusation de ses compétences. On ne fait pas la différence entre limite et compétences. A partir de là on est vécu comme subversif parce qu'on remet toujours en cause... On fait toujours la révolution de palais en disant que l'école elle ne va pas bien. L'École va mal parce qu'effectivement elle n'est pas capable de dire "Halte-là, l'école ne peut plus répondre, raison pour laquelle on fait appel à une structure extérieure, un RASED, etc... Ce n'est pas un problème de compétences... Je ne mets pas en cause l'école dans son fonctionnement tel qu'il est prévu, même s'il y a des points sur lesquels on peut revenir et nos collègues enseignants dans leurs compétences. C'est comme si on mettait en cause les compétences des parents. Ça nous servirait à quoi ? Ils sont ce qu'ils sont et il faut bien faire avec eux. Moi, je fais avec les enseignants comme ils sont et je ne mets surtout pas en cause leurs compétences, surtout pas. C'est subversif dans ce sens-là. Mais c'est intéressant parce que si ce n'était pas subversif, ça ronronnerait l'école... Elle ne s'interrogerait jamais sur ce qui ne va pas ou pourquoi ces enfants ne vont pas bien et ne peuvent endosser l'habit d'écolier.

Pouvez-vous préciser l'idée de contre-pouvoir ?

Oui, contre-pouvoir dans le sens où on ne peut pas accepter un fonctionnement "c'est comme ça"... Il y a des enfants qui ne peuvent pas suivre, il y a des parents qui sont tellement minables qu'on sait par avance que leurs enfants ne suivront pas... On est contre-pouvoir dans le sens où on est toujours en propositions, toujours à vouloir recréer ou créer des modalités qui n'existent pas. On n'acceptera pas la fatalité, on n'acceptera pas ce qui est mis en place une fois pour toutes, tout en restant dans le cadre de la loi. On est des empêcheurs de tourner en rond, de se gargariser d'autosatisfactions... On ne peut pas accepter ça. Et l'école sortirait grandie si elle arrêta de faire de l'autosatisfaction et de dire "je suis la meilleure école du monde".

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je le sens mal. Je le vois en noir. J'espère que je me trompe. J'ai fait dernièrement (...) de la politique fiction en disant : "Regardez donc, les psychologues sont repartis à essayer de revendiquer leur statut, leur titre etc... avec un rôle de psychologue départemental... Ils sortiraient volontiers des réseaux. On entend dire par la voix de stagiaires qu'on est en train de repenser le travail du maître E, la classe d'adaptation étant peut-être plus favorable que les regroupements d'adaptation. Si les psy sortent, si les E

ont une classe que va-t-on faire des rééducateurs ? Ce n'est pas à nous tout seul qu'on va faire un réseau. Le rééducateur est menacé, le réseau est menacé..." Par d'autres sources j'ai entendu dire que du personnel au ministère travaille à une autre définition et à d'autres missions pour le rééducateur. Lesquelles ? Nous ne savons pas trop... Il y a des pistes que l'on peut soulever. Tout ce qui tourne autour de la maltraitance, de la violence etc... Le désir aussi d'apporter une aide au collègue, c'est vrai que la problématique collègue est difficile, que dans les petites classes, 6^{ème}, 5^{ème}, il y a des enfants en perdition mais je ne suis pas sûr que la formation actuelle soit suffisamment adaptée... Alors que va-t-on devenir ? Peut-être des facilitateurs de communication - on ne nous remettra pas dans les classes, ça c'est de la psychose, je n'y crois pas, même s'il faut récupérer des postes - mais qu'on ait un travail en réseau mais avec une autre définition du réseau, être sur une circonscription, un secteur où on aurait le rôle de mettre en relation les gens, d'organiser, d'harmoniser tout ce qui se met en place comme aide autour de ces enfants-là, ce serait un peu ce genre de boulot. Et ce n'est pas le conseiller pédagogique qui agit au niveau des enseignants, c'est bien la mise en relation des aides, des partenaires... C'est moi qui imagine ça... C'est complètement le délire... Mais on est aussi à l'heure européenne dans la mesure où le cas de figure français n'existe pas en Europe. Comment va-t-on se mettre à la page ? Est-ce qu'il n'y aura pas d'exception culturelle pour l'école ? Si on s'aligne, on disparaîtra. Et puis avec la refonte de l'organisation de l'Education Nationale puisqu'il n'y aura plus d'inspection académique (...) mais des antennes administratives de rectorat... Il y aurait plusieurs IA dans un même département et chaque IA étant responsables de plusieurs établissements -regroupements d'écoles, collèges et lycées – à partir de là on pourrait continuer sur la sectorisation des responsabilités IA, IEN, conseillers pédagogiques, rééducateurs ou un autre nom et service de psychologie... ça peut très bien se tenir... Mais c'est du délire et je me fais un film autour de ça.

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous des remarques à ajouter sur le sujet...

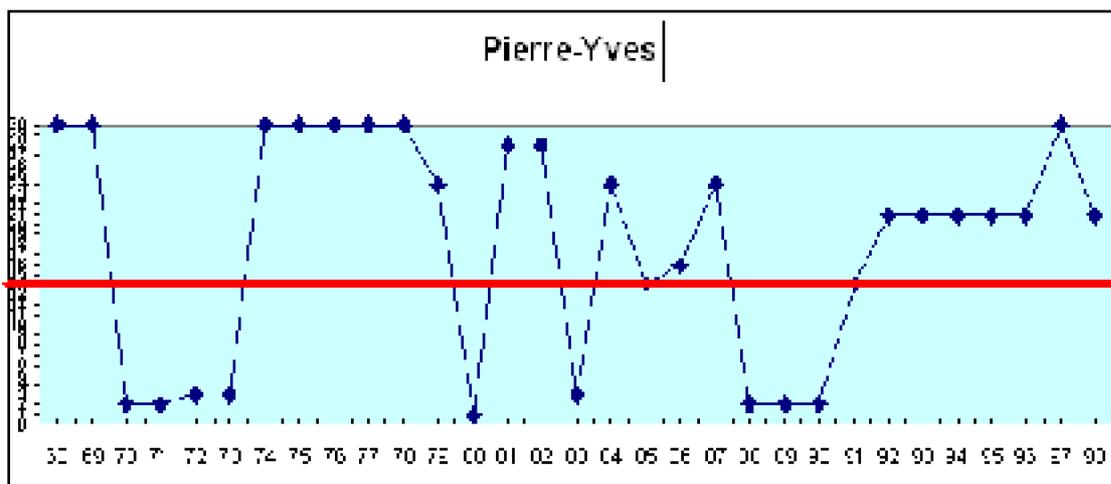
Ce n'est pas évident à brûle-pourpoint, mais c'est un exercice qui est intéressant, plus proche de la réalité... A un coin de rue si on vous interroge, vous ne dites pas "je vous répondrais demain" "je vais préparer mes réponses". C'est un exercice intéressant en ce sens. Quelque chose à rajouter ? Ah non...

Entretien E49 Pierre-Yves

47 ans

Profession : Rééducateur

Diplômes : Diplôme d'éducateur spécialisé, CAP d'instituteur, CAPSAIS option E et G



Pierre-Yves : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewé

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfant en difficulté ?

... Souffrance... retard... perdu... sans repères, crainte... crainte de l'avenir.

Pouvez-vous développer ce que vous venez de dire ?

Souffrance, pas seulement celle de l'enfant... il souffre lui, il fait souffrir le système, la famille est en souffrance, il y a vraiment une trilogie de la souffrance... En plus, il ne se reconnaît plus... ces gamins sont en manque de repères globaux... En plus de retard, je dirais **trouble de pensée et de langage**... j'ai la sensation que ces gamins sont paumés dans le langage de l'école, dans la langue sociale, on se demande si les parents leur ont parlé, s'ils ont pensé à le faire... ces gamins sont en manque de parole... la crainte de l'avenir, c'est celle des parents, de l'enseignant... Hélas comme il est en difficulté à l'école, son avenir n'est pas bien rose...

Pouvez-vous chercher le visage d'un enfant en grave difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle, présenter la situation et citer les émotions qui vous animaient face à lui ?

(...) C'est plutôt la tendresse, le désarroi... la colère, pas après le gamin, mais autour de tous les phénomènes que j'arrive à comprendre, qu'on sait identifier... On sait identifier certaines difficultés, on sait qu'il pourrait y avoir une manière de faire quelque chose mais pour telle ou telle raison, il ne se passe rien... mieux que la colère, ce serait la révolte.

Pouvez-vous retrouver une action particulière conduite pour tenter de remédier à cette situation ?

Tout à fait... on a décidé de travailler la question interculturelle... On a cherché une médiatrice, ça a été le début d'un travail, ça a entraîné un travail d'intégration... Il se trouve que parallèlement à ça, la mairie peut financer des interventions de l'ADATE (Association Départementale d'Aide aux Travailleurs Emigrés) donc des interventions d'interprètes... qui viennent d'être missionnés, mandatés, pour aider l'intégration. La

mairie vient de donner les moyens parce que nous on ne pouvait pas au niveau des interprètes... C'est le tout début d'une action mais bon...

Quels sont les 5 mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Equipe, action... dispersion... regards diversifiés, multiples et complémentaires.

Et quand vous dites dispersion, vous faites allusion à quoi ?

Des fois, j'ai l'impression qu'on va un peu dans toutes les directions... Y'a différents aspects, au niveau professionnel, là ça peut être un plus d'explorer toutes les directions... au niveau géographique, une mouvance et un manque de centration...

Souvenez-vous d'un enseignant (d'un collègue) face à un enfant en difficulté dans sa classe. Quels sentiments s'éveillaient en lui ? Comment réagissait-il ?

On ne peut pas savoir les émotions d'un autre... Je reprendrai le cas de la petite à laquelle je pensais tout à l'heure... L'institut a voulu à tout prix qu'elle suive un CP... mais pour elle, on ne peut même plus parler de niveau, elle était dans un autre monde... Ce qui l'animait, j'ai l'impression, c'était presque réussir là où les autres avaient échoué... "On a beau me dire qu'elle est dans cet état là, j'arriverai bien à faire quelque chose"... Mais lire, écrire, ça n'avait aucun sens pour elle.

Et comment s'y prenait-elle avec elle ?

Je ne sais pas. Je ne suis jamais rentré dans sa classe... Je ne sais pas... Je sais que c'est fini parce qu'elle a déménagé, alors... maintenant ce n'est plus un problème...

Quand je dis maître E, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

... **Adaptation... Inadaptation... Qui s'adapte ?** Est-ce que c'est l'enfant, est-ce que c'est le maître ? Est-ce que c'est l'enfant qu'on essaie d'adapter ? Je sais que les maîtres E devraient s'adapter à l'enfant justement... "**Soutenir l'enfant** dans ses apprentissages"... et **passerelle**.

En vous appuyant sur votre expérience professionnelle, pouvez-vous préciser les deux dernières expressions ?

Le maître E s'adresse en principe à un enfant qui est dans l'envie d'apprendre, bien sûr qui n'arrive pas... à décoder, c'est tout un travail de soutien... C'est celui qui contrairement à une certaine position, où l'enfant doit s'adapter tant soit peu au niveau de la classe, avec le gosse c'est lui qui s'adapte et qui l'aide à faire son chemin... Je dirais que c'est un peu une **passerelle**, un pont entre le niveau de la classe et le niveau réel de l'enfant... ça revient à passer de sa langue à lui, celle de l'enfant, à la langue de l'école.

Quelles sont les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

(rires)... Non, en fait je fais une analyse personnelle, si les cycles fonctionnaient vraiment, il n'y aurait pas besoin de maîtres E. Il y aurait besoin d'un peu plus de maîtres G... ou un peu moins... Oui, mais c'est peut-être parce qu'ils sont utilisés à contre-emploi. Peut-être qu'il y en aurait toujours besoin mais ils feraient quelque chose de plus... dans l'ordre de la médiation linguistique et nous beaucoup plus dans le relationnel.

En fait si j'ai bien compris, les maîtres E pour l'instant pallieraient le manque du système tel qu'il fonctionne actuellement...

Oui, en bonne partie... et je dis aussi que s'il n'y avait pas autant de manques, il n'y aurait pas autant de maîtres G non plus... Il y des gamins qui seraient tellement plus à l'aise si on ne les forçait pas... à faire plus qu'ils ne peuvent à ce moment là... Ils seraient plus peinarde surtout si on parlait de vrais projets et non pas de la nécessité d'apprendre pour apprendre.

Vous pourriez développer cette idée de projet ?

La notion de projet vient de mon expérience en CEMEA etc... Si une classe, un groupe d'enfants à un projet sur un moyen terme ou sur un long terme, ils s'investiront dix fois plus même s'ils ont des tâches et des apprentissages difficiles à faire... si le seul projet qui est proposé à l'enfant... reste étranger, extérieur, imposé par l'adulte... ça frise le dressage et ça risque d'être inefficace... C'est pareil aussi pour nous... Le jour où tu t'intéresses à un programme d'informatique, c'est parce que tu en as besoin pour quelque chose... Tant que tu ne vois pas à quoi ça peut servir dans ton quotidien et dans ta vie, qu'est-ce tu vas t'emmerder à apprendre à utiliser un traitement de textes etc... Toute la démarche que j'ai fait depuis dix ans par rapport à l'informatique... ça m'a beaucoup fait réfléchir, ça m'aide à théoriser des choses que de toutes façons je pratique régulièrement... Avant, dans ma classe, j'ai toujours travaillé à partir de projets sur lesquels les enfants travaillent eux-mêmes... Je pense aussi à un ami qui travaille en classe unique. Il arrive dans le cadre de son boulot à vivre l'esprit Freinet, l'esprit "frénétique" : respect de l'enfant, de sa parole et tout ça... Il me raconte ce qu'il fait dans son boulot et comment ça se passe avec les gamins, je lui dis : "En plus d'institut, tu fais rééducateur" (rires)...

Quels sont les aspects les plus importants à maîtriser pour pouvoir exercer la fonction de maître E ?

La conduite de projet, partir du projet de l'enfant... Respecter l'enfant... C'est logique... Dire les choses nettement, que l'enfant sache pourquoi il est là et ce qu'il a à faire... Mais ça dépend comment on fonctionne... Maître E, ça veut dire de plus en plus regroupement d'adaptation et avoir des projets de vie qui ne soient pas que des projets d'enseignement, c'est très dur, parce qu'il n'y a pas de classe en permanence, tu n'as pas de groupes fixes, tu ne peux pas te dire, voilà on va faire telle action... ou si ça peut être un journal... Oui, l'honnêteté, que l'enfant sache, qu'il lui soit dit clairement pourquoi il est pris individuellement ou en petit groupe dans tel ou tel domaine, ce qu'on va lui amener...

Quand je dis maître G, quels sont les mots qui vous viennent spontanément ?

Médiateur... C'est le mot... qui est un peu galvaudé mais qui est le plus exact... médiateur entre l'enfant, les parents, l'enseignant.. **relationnel, chance et malaise**. J'hésite à dire ce mot mais c'est une réalité... malaise **pour l'ensemble de la profession**, on ne sait pas à quelle sauce, on va être mangé... et **malaise personnel**... je trouve qu'en ce moment je manque... d'inventivité... ça suffit ?

En vous appuyant sur votre expérience professionnelle, comment définissez-vous le travail du maître G ?

C'est un travail de médiateur ! (rires)... Je reviens sur le malaise... Il y a aussi ce malaise là, je vois des choses qui se passent classe et qui ne devraient pas se passer... le

pouvoir, le mépris, la moquerie, le marquage des difficultés... Voilà... Pour revenir à la question du maître G, il y a le travail auprès de l'enfant et auprès de la famille, ça ne devrait en être que la moitié, l'autre moitié devrait être : changer et les regards et les comportements de l'enseignant par rapport à la difficulté scolaire et là je pense que c'est le plus délicat... quand je parlais de colère tout à l'heure, ça pousse, ça explose, mais je ne sais pas quoi en faire...

Quels sont les aspects les plus importants à maîtriser pour pouvoir exercer la fonction de maître G ?

Essentiellement ne pas juger... les parents, les enfants... éviter le jugement. Alors après, au niveau de l'action, la qualité c'est... l'inventivité, la créativité et là je n'arrive pas... à la développer, à faire... je n'arrive pas à me lâcher (rires)... Si, il y a aussi le respect d'un cadre. On est à l'école donc ça devient des élèves... et il y a aussi l'idée d'une certaine rigueur... Ecoute, respect de tous les interlocuteurs, ne pas faire n'importe quoi... De plus en plus par exemple, on a fait des stages sur la relation d'aide : dans relation d'aide il y a "relation" et c'est le substrat de l'aide, donc moi non seulement je les écoute mais j'ai des choses à leur dire... Quand je dis respect c'est aussi respect d'un cadre, de l'institution qui nous emploie, qui nous paie...

Quelles sont les différences de "clientèle" entre maîtres E et maîtres G ?

En gros les clients des maîtres E, ce sont des gamins qui sont censés savoir pourquoi ils sont à l'école... Ils sont dans le désir de savoir... dans une dynamique d'apprentissage... Les clients des maîtres G refusent d'apprendre, négligent l'intérêt de savoir...

Et à quoi vous repérez la première catégorie d'enfants ? A quoi vous jugez de la dynamique d'apprentissage ?

Si c'était facile ça se saurait... (rires)... C'est le fruit d'un débat, d'une recherche en équipe. Pour le maître E, ce sont des gamins qui aiment déjà un peu jouer avec la pensée... Pour le maître G, c'est plus des gamins qui aiment jouer mais pas forcément avec la pensée, justement l'obstacle c'est la symbolisation... souvent je le perçois... sans raison valable...

Il y a une grande part d'intuition ?

Oui. Je le ressens.

Est-ce qu'il y a un critère d'âge qui intervient aussi ?

Il faut faire la part des choses. Sur la manière dont on fonctionne dans notre réseau, oui. Le maître G intervient en maternelle et le maître E en primaire... Mais je vois que certains gamins où je travaille en maternelle auraient vraiment d'un maître E... je pense en particulier à deux enfants...

Vous travaillez avec eux ?

Oui, mais avec eux je fais essentiellement un boulot de maître E, c'est-à-dire qu'à la fois je respecte leur projet mais moi, il y a des moments où je leur dis et ils acceptent tout à fait ça, je leur dis : "tiens ça, il me semble que ça pourrait t'aider, tel jeu symbolique, tel truc, tel jeu de société, des choses comme ça". De même, y'a des gamins qui sont en

CE1, CE2, CM1, ça ne serait pas plus mal que je les prenne, qu'ils puissent parler... Mais je les prends jusqu'au CE... On se rend compte qu'à la limite, le maître avec qui je travaille, il devrait intervenir avant et faire le boulot par exemple avec les deux GS... et je devrais prendre en charge des plus grands à un âge où ça leur serait très profitable... mais le système l'interdit...

Et l'interdit il vient d'où exactement ?

De la réalité concrète... On a tellement de boulot... le choix, il est vite fait...

Quelles sont les différences de pratiques entre maîtres E et maîtres G ?

J'ai déjà répondu... C'est essentiellement le projet avec l'enfant...

Est-ce qu'il y a des différences au niveau des rencontres avec les parents ?

Il me semble...

De quel ordre ?

Pour le maître E, l'entretien est lié au scolaire, où en est l'enfant, ce qui ne va pas, en règle générale, le même que pour un instit. Pour le maître G, pas forcément, il peut y avoir quelque chose de l'ordre de l'écoute, je pense que la famille doit plus se sentir pouvoir dire elle-même ses propres difficultés... enfin souvent les gens disent quel genre de difficultés qu'ils ont à la maison, dans la vie quotidienne... C'est plus le lieu où on peut dire des choses de l'ordre de la difficulté même si on ne les exploite pas, ils peuvent dire en toute sécurité...

Existe-t-il des points de ressemblance entre les deux pratiques ?

Oui... On peut être appelé... on peut imaginer qu'il y ait un maître E et un maître G dans deux salles côte à côte qui fasse exactement le même jeu avec deux enfants différents, sauf que la demande ne sera pas de même nature... C'est-à-dire que le maître E aura dit à l'enfant "il me semble qu'avec tel jeu ça va t'aider pour telle et telle raison à t'apporter ça et ça... alors que le maître G ce sera l'enfant qui joue, le travail symbolique, c'est l'enfant qui aura plus choisi de lui-même d'aller vers tel jeu... moi je peux être amené à faire écrire l'enfant, à lui faire faire de l'écriture parce qu'il a envie d'écrire ça... Il y a vraiment des moments..." y'a du matos et je sais que c'est vraiment difficile pour toi d'écrire, mais tiens, qu'est-ce qu'on pourrait écrire ensemble?" le maître G ce serait à partir de ce qu'a dit l'enfant et il dirait : "eh bien oui on pourrait peut-être l'écrire ensemble"... C'est très, très fin... mais... c'est compréhensible ?

Oui, oui, très compréhensible... Y a-t-il une fonction, E ou G, qui joue un plus grand rôle ? Et pourquoi ?

Pas plus l'une que l'autre.

Vous pouvez expliquer pourquoi ?

Ils ont des fonctions complémentaires... Il me semble dans un absolu d'ailleurs, beaucoup d'enfants devraient avoir besoin des deux à la suite. Le maître E, c'est un petit peu la fin vers plus d'aide du tout.

Si un jeune collègue intéressé par les RASED vous demandait de parler des métiers de maître E et G, que lui diriez-vous ?

... Je lui dirais que le maître G va aider l'enfant à être un écolier, à être une personne. Le maître E va plus viser à restaurer des compétences d'élèves qui sont insuffisantes.

A votre avis faut-il maintenir les deux types d'aide ?

Oui.

Pour quelles raisons ?

... ça suffit pas oui ?

J'ai peut-être mal formulé ma question... faut-il maintenir les deux types d'aide à travers deux fonctions distinctes ?

Très bonne question... Vous travaillez pour Gossot ? (rires)... Justement je ne suis pas... très catégorique là-dessus, j'ai l'impression qu'en maternelle que le travail que je fais... y'en a un c'est plus précis dans les apprentissages, d'autres... j'ai l'impression d'avoir un peu de décalage dans ma façon de faire, en CP moins... Maintenir les deux types d'aide oui. Dans deux fonctions différentes...

Pourriez-vous concevoir une fonction unique ?

Il me semble que c'est dangereux... Je peux le concevoir mais je pense que c'est dangereux et pour la personne et pour l'institution... parce que c'est déjà tellement facile de ne mettre l'accent que sur les apprentissages, que si c'est la même personne qui fait les deux, il faut vraiment être très, très, très clair... dans la réponse qu'on va donner... C'est très facile de basculer, de ne pas résister à la demande immédiate...

Vous avez dit que cette fonction unique pourrait être dangereuse pour l'institution...

Surtout par les temps qui courent... Il y a une tendance à tout catégoriser, à tout mettre en grille, les difficultés aussi bien que les réponses. Il y a un courant par exemple qui veut qu'on reconnaisse la dyslexie comme handicap. L'aspect relationnel est gommé parce que ça introduit du flou et du non maîtrisable et on se raccroche plus volontiers à des choses sécurisantes du type : "à tel problème, il faut faire ça et ça". Les apprentissages par dressage, c'est infiniment plus facile et on peut même avoir des résultats à court terme. Et comme il faut être rentable, ça aussi c'est dans l'air du temps, la tentation du pédagogique - sans recul suffisant – apparaît à certains comme la solution. Mais gare au mirage de l'image (rires)... A quoi ça sert de sauver les apparences ?... Derrière une surface bien lissée, on peut entendre la détresse d'un môme à qui on ne reconnaît pas le droit d'exister. Vous connaissez Howard Buten ? "quand j'avais cinq ans, je m'ai tué"...

Le système d'aide actuel est-il efficace ?

(rires)... Oui, mais on pourrait faire mieux...

Alors à quelles conditions ça pourrait être mieux ?

Que les enseignants s'appuient sur une formation psychologique. Et qu'ils acceptent d'être aidés dans l'analyse de leurs relations aux élèves. La relation, c'est... les fondements de l'aide... les fondations.

Et vous, de quoi auriez-vous besoin ?

De plus de temps pour faire... pour parler vraiment des enfants... En dehors de la

surcharge de travail, il y a aussi ce climat permanent de suspicion qui est toujours très pesant. Il faudrait que l'institution croie en nous, qu'elle arrête les injonctions paradoxales. "On a besoin de vous, on vous paie et puis en même temps, on menace votre existence, on met en doute votre travail et votre efficacité, on ferme vos postes etc". C'est usant. Y'en a marre... On fait avec nous comme certains maîtres font avec leurs élèves en difficulté. C'est dit de façon à peine déguisée : "tu touches là où ça fait mal, bon, mais qu'est-ce que j'aime que tu sois là pour te faire payer mon malaise"...

Quelle est la typologie des tâches effectuées par le RASED ?

Hein ? J'aime mieux les questions a, b, c, d,... les QCM autrement dit... (rires)... Alors qu'est-ce qu'on fait ? Un travail d'observation dans les classes, un balayage un peu systématique chez les grands, les projets pour chaque enfant, le travail avec les enseignants : les concertations mais aussi les... Mais si y'a les relations avec les services extérieurs, c'est nettement plus la psycho mais elle nous en rend compte et on fait un petit peu avec elle... et puis les rencontres avec les parents...

Y a-t-il des évaluations de résultats pour le maître généraliste ?

Vous connaissez la boutade de Meirieu... "On peut évaluer un dressage mais pas une éducation..." Parce qu'en fait on ne sait pas d'où on part... Donc vous ne pouvez pas évaluer votre action... Vous pouvez évaluer de manière normative là où il en est à un moment mais qu'est-ce qui vient de votre action ? Qu'est-ce qui vient d'une action extérieure... Alors au niveau des enseignants, la seule évaluation normative c'est l'évaluation CE2, c'est peut-être que le gamin est au niveau, mais au niveau de quoi ? Parce que d'un quartier à l'autre, les niveaux, ce n'est pas les mêmes... Y'a les redoublements... on n'a pas d'outils qui nous permettent d'évaluer en quoi le travail qu'on a fait avec l'enfant est de notre fait ... Autrement dit, c'est plus facile d'avoir de bons résultats à Pierre et Marie Curie qu'à Pablo Picasso... Ces deux écoles correspondent à des extrêmes... si on évalue de manière normative, on a l'impression que les maîtres de P. et M. Curie sont extraordinaires... J'aimerais pouvoir les mettre à Pablo Picasso et voir... et vice versa... Y'a des évaluations qui pourraient ne pas être biaisées.

Souvenez-vous d'une action exemplaire (>0 ou <0) conduite par le RASED. Que pouvez-vous en dire ?

On est en train de démarrer quelque chose grâce à l'ADATE et aux moyens qui nous sont donnés, j'ai l'impression que dans le cadre du respect de la famille, on essaie de faire ce lien entre les cultures et le fait d'avoir enfin des personnes ressources pour nous aider nous à faire le lien entre la langue portugaise, turque, arabe... alors ça, ça me semble quelque chose de bien, je ne sais pas si on va en tirer quelque chose d'exemplaire, je sais que c'est sur du moyen terme, deux, trois ans, on a des projets spécifiques, de l'interprétariat pour un entretien pour un enfant, mais on va aussi faire quelque chose de global, deux médiatrices vont faire un travail ciblé en direction de toutes les familles, même les françaises... ça va dans le sens où j'avais l'impression d'être en avance...

Comment concevez-vous le rôle du RASED ?

... Je crois que c'est le terme de médiateur... de relation qui est central... On l'a bien dit dans notre projet de réseau, que l'on était censé rendre au mois d'octobre et qui n'est

pas tout à fait terminé... On l'a fait pour trois ans... alors (rires)... On situait notre action dans la prévention secondaire...

Vous pouvez expliquer ?

La prévention primaire s'adresse à toute la population... La prévention secondaire s'adresse à une catégorie de population que l'on sait plus exposée... On aimerait travailler autour de l'angle langage /parole dans toute la population où justement, c'est difficile... c'est là-dessus que ça s'enracine l'échec scolaire des gamins soit dont on n'écoute pas la parole, soit qui n'ont pas accès au langage ou au symbolique, soit qui ont des problèmes de langue... Mais quand il n'y a que des problèmes de langue... c'est relativement facile à gérer... On a une petite russe qui est arrivée sans parler un mot de français, un an et demi après, c'est la première de la classe en CE1. Mais elle vient d'un milieu culturel où par rapport à langage et parole dans sa langue d'origine, il n'y avait pas de souci... enfant de chercheur et de prof... (...) On devrait se situer dans la prévention secondaire et alors... le rôle idéal du réseau ça pourrait être beaucoup travailler en direction des enseignants pour modifier un peu les pédagogies et les façons d'être...

Un peu comme les conseillers pédagogiques ?

Non, justement ou alors il faudrait que les enseignants l'acceptent. Certains l'acceptent... Ils sont très rares. (...)

Pouvez-vous présenter le cas d'un enfant dont la prise en charge s'est révélée efficace : la situation initiale, le déroulement des actions conduites, les résultats obtenus ?

Oui, ça doit être possible... (rires)... Je me souviens... mais comme ça à brûlé pourpoint...

Je vais présenter la question autrement : qu'est-ce qui a permis une évolution favorable ?

C'est la confiance des uns envers les autres... Le fait de lâcher la pression... Là aussi le réseau peut être une aide à la famille, à comment définir les rôles de chacun, celui de la famille et celui de l'école, qui ne doivent pas se substituer. Alors dans le cadre familial qu'est-ce peut-on faire qui va aider à l'école, moi je travaille un peu ça. On peut dire que ça se traduit dans l'ordre du conseil, on avait beau nous dire en formation, surtout pas de conseils... Mais moi, je dis comme ça, "si vous voulez faire faire de l'écriture à votre enfant, ne lui faites surtout pas faire des lignes de a, que ce soit de l'écriture pour de vrai, qu'il écrive à ses grands-parents, qu'il écrive et qu'il reçoive une réponse" (rires)... Et là c'est de l'ordre du conseil mais ça ne me gêne pas parce que je pense que je suis dans mon rôle, à la fois à l'intérieur de l'école... et à la fois... à l'interface école /famille... ça peut être aussi des jeux de société, pas forcément les jeux éducatifs... (...)

Et dans la situation opposée, c'est-à-dire dans le cas d'un enfant dont la prise en charge s'est révélée inefficace qu'est-ce qui est à l'origine de cette inefficacité ?

(rires) Y'en a beaucoup !... (rires)... La petite qui a déménagé... c'est quand y'a des raidissements de part et d'autre. Chacun se raidit dans sa position et n'accepte pas la remise en cause... Et malheureusement, souvent, entre le réseau et les instits... y'a du mépris, de la suspicion d'inutilité mais "ça ne peut pas lui faire de mal" ou alors une sorte de défi impossible et perdu d'avance "Ce serait trop bien si ça pouvait changer"...

Vous parlez du regard des enseignants sur votre travail, comment vivez-vous ce regard ?

Pas bien, justement pour ça. C'est bien pour ça que j'ai envie de demander le poste E qui se libère... tout en restant dans ce réseau parce qu'on s'entend très bien. Si j'ai envie de partir pour occuper un poste E, c'est à la fois le regard des enseignants qui est en cause et à la fois le regard de notre administration, enfin pas l'administration, nos supérieurs hiérarchiques. J'ai l'impression que les gens qui reconnaissent le mieux notre rôle, c'est des gens complètement extérieurs, entre autres les médecins... j'en connais une qui dit : "c'est formidable ce qui existe dans les écoles, ces gens qui peuvent écouter les enfants, les familles et qui n'ont pas besoin de médicaliser les difficultés". Voilà, il y a les médecins, les assistantes sociales de quartier, y'a plein de gens complètement extérieurs à l'Education Nationale qui trouvent à quel point c'est important pour les gens, au sein de notre propre institution, alors qu'on a l'impression de voler notre paie. C'est vrai, ça m'exaspère de ne pas avoir de reconnaissance. En maternelle, c'est un petit peu moins vrai. C'est pour ça que je parlais de l'angoisse des enseignants et de l'overdose de pression sociale... Plus on descend dans les sections, plus on est accepté... L'endroit où c'est quasiment l'osmose, c'est au niveau de la moyenne section... En grande section, il y a déjà l'angoisse de l'apprentissage de la lecture... Les enseignants manquent cruellement de psychologie et ça ne s'arrange pas avec les nouvelles formations...

Pouvez-vous parler de la formation initiale préalable à votre entrée en fonction ? (institutionnelle ou autre). Comment la jugiez-vous à l'époque ?

Je vais parler de la formation G (rires)... J'avais l'impression, effectivement j'ai toujours eu l'impression d'être en formation. Je critiquais certains aspects, certains aspects m'allaient, je pouvais rentrer dedans... Je n'ai pas remis en cause ce qu'on m'apportait et comment... encore moins à l'issue du stage... J'ai l'impression que pour la première fois j'étais bien formé à une fonction... Le problème c'est que j'ai eu l'impression d'être bien formé au métier d'instituteur, c'est-à-dire que la formation G qu'on a eue, ce serait bien que tout le monde l'ait, pas au niveau pratique technique... mais tout ce qui est formation à la relation... Il me semble là que ça, ça devrait être une base incontournable...

Pouvez-vous parler aussi de votre formation continue ?

(mime sa réponse en présentant une bouche aux lèvres fortement pincées) ... ça y est... (rires)... Si, non, non, les stages qu'on a mis en place, nous, pour les entretiens... C'était dans le cadre de la formation continue, mais c'était nous qui l'avions organisé... A partir du moment, où l'Education Nationale accepte que nous soyons partie prenante... on retrouve ce que j'ai dit par rapport à l'enfant. Quand c'est nous qui nous prenons en charge et qui disons : ça, j'en ai besoin, ça j'en ai besoin, ça, ce serait important et qu'on nous donne les moyens de le faire, là la formation est bonne... Quand c'est le supérieur hiérarchique qui nous impose ses contenus, c'est rare que j'y trouve mon compte... D'ailleurs, y'en a pas beaucoup (...) L'inspecteur nous a proposé cette année d'organiser nous-mêmes nos deux journées pédagogiques... On a demandé à Eva Thomas d'animer nos ateliers d'écriture, c'était pas suffisant mais ça nous a apporté quelque chose...

Pouvez-vous citer les 3 livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Vous savez quand c'était ? C'était il y a plus de dix ans ! (rires)... Je me rappelle les auteurs sur qui j'ai travaillé pour mon mémoire, Laurence Lentin... Stella Baruck... Foucambert...

Même question pour la formation G ?

Y'a **la parole rééducatrice** qui est sorti à ce moment-là, sinon c'est le Bulletin Officiel (rires)... Le psychanalyste anglais Winnicott, c'est pas le ou les, c'est **le**... (se lève et se dirige vers sa bibliothèque). Ils sont tous là... De la Monneraye, Winnicott, Jacquart, c'est à la fois philosophique et scientifique, Changeux **Comprendre notre cerveau**, Dolto bien sûr... tout ça c'est vraiment très théorique...

Avez-vous une opinion sur la qualité actuelle de la formation E ?

Non.

Sur la formation G ?

Je ne sais pas si elle a beaucoup changé... depuis six ou sept ans... Si, si j'ai une opinion... Sur la formation E, sur ce qui est en train de se mettre en place... Je ne sais pas combien ils sont actuellement sur le département à être soi-disant, pas en formation, mais en aide à la préparation au concours CAPSAIS, c'est nul et non avvenu, les gens se forment vraiment tout seul... A la fois je dis il faut avoir son propre projet et être actif, mais il faut aussi avoir des apports extérieurs imposés qui nous provoquent, c'est ce qui est intéressant à Lyon... Par contre, je n'ai pas d'opinion sur ce qui se passe dans les centres de formation... Je ne sais pas... Je viens de lire pas plus tard qu'hier une lettre d'un directeur parce que... certains avaient parlé de la formation en alternance, une lettre un peu... un ton un peu railleur, il estime que ce qu'ils faisaient eux c'était déjà de la formation en alternance. Y'avait alternance entre les apports des stagiaires et les apports des... non, c'était vraiment fumiste... (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Je dirais **inégalité des chances** parce que selon où tu nais tu as plus de chances ou non de réussir à l'école... (rires)... Si, si si c'est très important, c'est une histoire de "**transgénérationnalité**", le mot n'existe pas... mais en gros, les parents transmettent quelque chose à leurs enfants, quelque chose de l'ordre de la **reproduction**... Non seulement on est encore en plein dedans mais on est encore en train de l'accentuer (...). Pour ces gamins là, pour ceux qui sont en décrochage complet par rapport à la langue, on accroît les différences... On apporte de **mauvaises réponses** aux bonnes questions... L'école se pose de **bonnes questions**...

Et qu'est-ce que ça serait pour vous les bonnes réponses ?

... C'est qu'il y en a beaucoup... et ce n'est pas avec de plus en plus d'apprentissages de plus en plus tôt et de plus en plus théoriques que l'enfant va être acteur. La théorisation à partir de cette action, à partir de là, ça glisse...(...) Y'a aussi des facteurs qu'il faudrait relativiser. Il est reconnu que le pourcentage d'enfants aidés par les réseaux d'aide et nés au mois de décembre est élevé... ça me paraît... ça se surajoute... Si tu es de la fin de l'année, jumeau, portugais, que tes parents sont au chômage... tout ça c'est lourd... (...) alors qu'on va demander des aides pour certains gamins parce qu'on estime qu'ils sont en deçà de leurs possibilités... des gamins qui sont dans la deuxième moitié de

la classe alors que vu leurs origines ils devraient être dans la première, craignos... et pour le gamin complètement en perdition, arabe, père en prison, alcoolique, on dit "finalement, il s'en sort bien" alors qu'il est nettement en dessous des autres. (...)

Quelles sont les raisons principales de la réussite scolaire ?

Papa chirurgien et maman prof de fac... Non, la raison principale, c'est... j'exagère un tout petit peu... Y'a des gamins qui marchent très bien et qui viennent de milieu... simple. C'est vrai que parfois, quand je rencontre les familles, je vois de la chaleur humaine, des gens qui ne sont pas aigris par leur profession, qui arrivent à transmettre des choses à leur enfant, tout ce qu'on a dit, au niveau du langage, de la langue, de la culture... C'est vrai qu'on retrouve tout ça plus facilement dans certains milieux. Chirurgien ou prof de fac, on peut espérer qu'ils offrent ça à leurs enfants... Caissière à Supermarché ou chômeur, on pense que généralement, ce n'est pas ce qu'ils ont souhaité faire de leur vie... alors il n'y a rien d'étonnant à ce qu'ils soient aigris soit par la vie, le boulot ou l'absence de boulot, l'injustice...

Comment voyez-vous l'avenir des RASED ?

... En ce moment je ne le vois pas du tout... On a beau dire que depuis la Loi d'orientation l'enfant est au centre de l'école, je vais dire que le réseau n'est pas lié à l'enfant, il est lié à l'Europe, à l'euro, à des enjeux financiers, à des théories cognitivistes... C'est pour ça que je le vois sombre... L'avenir des gens, non, je ne le vois pas mal, c'est-à-dire que si les textes changent, si les missions changent, on ne va pas dire aux rééducateurs "retournez dans les classes", ce n'est pas ça... on risque de médicaliser ce qui est de l'ordre d'un malaise... On a un peu l'impression qu'entre le ministère de la Santé et les services de l'Education Nationale, ils n'arrêtent pas de se refiler le bébé les uns les autres. L'essentiel, c'est que d'un côté comme de l'autre ça coûte le moins cher possible. Donc, ce qui coûtait cher à la Santé, les établissements spécialisés par exemple, on a essayé de les refiler à l'Education Nationale en créant les CLIS Parallèlement à ça, l'Education Nationale essaie de refiler aux orthophonistes et autres ortho de la santé, c'est-à-dire la Sécurité Sociale, les difficultés scolaires. Y'a qu'à voir le succès de Zorman qui médicalise tout... On a l'impression qu'il y a en permanence ce mouvement de balancier, "tiens c'est mieux que ce soit les autres qui s'en occupent"...

Comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

... Essentiels... mais les aides sont sans doute à axer un peu moins sur les enfants... et plus sur les enseignants...

J'ai épuisé mes questions... Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, non, non...

Entretien E50 Marguerite

Age : 48 ans

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Profession : Maître G

Diplômes : Manipulatrice en électroradiologie, CAEI option Déficients Intellectuels (78), option RPM (87), DEUG de psychologie (91)

Lieu : salle de rééducation

Durée : 1 heure 15 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec scolaire, enfant qui **s'adapte mal à sa classe**, aux **apprentissages** qui correspondraient à sa classe d'âge, dont le **comportement pose problème**, c'est un enfant qui est **mal supporté** par l'école, il y a des enfants qui n'apprennent pas bien à l'école mais l'école ou l'enseignant s'adapte mieux à l'enfant, quand l'école arrive à s'adapter à l'enfant ça ne fait pas vraiment difficulté dans ce cas-là... l'enfant dans ce cas progresse par rapport à lui-même.

Pouvez-vous préciser les mots ou expression que vous venez d'évoquer ?

Alors l'échec scolaire, il y a une définition, ce n'est pas moi qui l'ai inventée, c'est un enfant dont l'institution ne peut plus attendre ce qu'elle est en droit d'en attendre et réciproquement, un enfant pour qui l'institution n'apporte pas ce qu'il serait en droit d'attendre. Il en découle une mauvaise adaptation qui peut être réciproque et l'une se renforce souvent au contact de l'autre. Mais on ne sait pas qui, la poule ou l'œuf, en est l'origine.

Vous avez dit aussi un enfant mal supporté...

Alors l'enfant mal supporté à l'école c'est souvent un enfant dont le comportement est mal supporté par l'enseignant de la classe par exemple, parce que d'un enseignant à l'autre ça peut varier... et ça, quels que soient ses résultats. Quelquefois, même si les résultats sont à peu près convenables comme il est mal supporté on a quand même plus tendance à stigmatiser ces résultats-là, ils ne vont pas donner satisfaction, alors que si on regardait une grille d'évaluation il va avoir : "continue de progresser", enfin être dans un processus d'apprentissage. Mais son comportement fait qu'il n'est pas bien toléré. J'entends ça : "il est provocant ou provocateur". C'est vécu comme un fait exprès de l'enfant vis à vis de l'enseignant.

Je vais vous demander maintenant de choisir d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation et citer les actions conduites pour cet enfant ?

Un enfant en difficulté qui ne l'est plus ?

Ou qui l'est encore... Essayer de broser la situation initiale d'un seul enfant étant désigné comme ayant des difficultés et dire ce qui se passait autour de lui...

Rien qu'un ? Lequel je vais choisir ? (...) Une petite fille, que je connais depuis la grande section, dont j'imaginai que le passage au CP, que ses apprentissages au CP se dérouleraient mieux qu'ils ne se déroulent dans la réalité.

Et comment cela se présentait-il en classe initialement ?

En début d'année ? Elle a très rapidement été repérée comme étant en échec, dès le

départ. Elle ne comprenait pas et surtout elle est très, très agitée. C'est surtout son comportement qui n'est pas toléré. Qu'est-ce qui s'est passé ? J'ai essayé de parler d'elle, essayé d'expliquer qu'elle avait des compétences, de montrer ses évaluations. Je prends ce cas extrême parce que j'ai l'impression que je n'ai rien fait changer pour elle. Là, c'est les choses habituelles, j'ai fini par revoir la maman, ça a été très long, elle était en position de fuite, elle n'avait vraisemblablement pas envie de revenir à l'école pour parler de sa fille. Il n'y a pas très longtemps qu'elle a accepté de revenir et... j'avais donné un conseil d'orientation en psychothérapie, elle a pris le rendez-vous, elle l'a emmenée une fois et puis là justement tout à l'heure elle vient de me voir pour me dire qu'elle louperait son prochain rendez-vous parce qu'elle allait être hospitalisée, donc je lui ai conseillé de téléphoner pour les avertir etc... Donc il y a un petit changement peut-être pour elle... Je parle tellement de cette enfant, pas à pas avec les enseignants de manière à ce qu'elle soit plus tolérée en classe. On n'en est pas encore à noter quelque chose de positif par rapport à elle mais je trouve que j'entends moins dire : "j'en peux plus", "je ne la supporte plus", j'entends moins ça, c'est un peu rayé du vocabulaire. On n'en est pas encore à changer son image mais bon... Elle va aller en thérapie, je continue à travailler avec elle, je fais plein de choses avec elle, je me pose plein de questions par rapport à comment j'ai été formée, ce qu'on attendait et à ce que j'en suis amenée à faire aujourd'hui avec elle. A titre exceptionnel, j'ai aussi demandé à ce qu'elle soit aussi prise en charge par la maîtresse CLAD parce que j'avais l'impression que, bien qu'elle vienne à l'école, elle était en déscolarisation. C'est exactement le sentiment qu'elle me renvoyait.

Qu'entendez-vous par le terme déscolarisation ?

C'est-à-dire que la maîtresse l'a vraiment collée contre son bureau de manière à lui donner une limite géographique, qu'elle ne soit pas de partout mais ses cahiers, c'est une vraie catastrophe, ça ne peut pas être réutilisé, c'est lamentable et elle s'en dégoutte. La maîtresse lui donne un exercice dans la journée mais un exercice qui est vraiment totalement au-dessus de ses possibilités, ça ressemble à de l'occupationnel mais ça n'en est pas parce qu'elle ne comprend pas ce qu'on lui demande et elle se décourage et elle reste sur cet exercice toute la journée. C'est ce que j'appelle être déscolarisée. En fait, elle passe enfin elle passait des journées à ne plus rien faire. Elle n'avait plus aucune sollicitation. Je trouve que je fais surtout un travail de réhabilitation auprès des enseignants, pour qu'elle compte, quand même. En ce moment, j'entends moins dire qu'on ne la supporte plus. C'est un petit peu comme si moi je la portais plus, donc elle est un peu mieux tolérée.

Derrière ce "Je ne la supporte plus", que peut-on percevoir chez les enseignants ?

Elle les renvoie à beaucoup, beaucoup d'impuissance. C'est un rejet. Ils se sentent tellement impuissants, qu'ils baissent les bras. Ils le disent souvent "je baisse les bras" mais c'est ça. Elle doit les renvoyer à une image... En plus, en début d'année moi qui arrive en expliquant qu'elle avait des compétences, je crois que j'en ai rajouté dans leur sentiment de mauvais maîtres parce que les compétences ils ne les voient pas.

Est-ce une histoire de personne ou est-ce autre chose ? Peut-on faire l'hypothèse d'une sorte "d'antipathie" entre le maître de CP - ou d'autres - et cette enfant ou est-ce autre chose ?

Je crois qu'elle est tellement compliquée qu'elle les renvoie à des choses très intérieures, elle les insécurise dans quelque chose de l'ordre de leur être. Je crois qu'elle leur fait peur, pas simplement en tant qu'enseignants qui ne réussissent pas mais en tant que personne humaine, un peu comme quand on est confronté à la maladie ou à la mort, il y a quelquefois des positions de rejet parce quelquefois ça fait tellement peur, c'est tellement intolérable... Cette petite fille, je trouve que c'est un cas limite de rééducation.

Ça relève davantage de soins ?

Ça relève de soins, j'en suis persuadée. Seulement pour arriver à amener ce soin, pour le mettre en place auprès de la famille, je crois qu'on ne peut pas faire l'économie du détour d'une prise en charge à l'école.

Maintenant je vais vous demander quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Pour moi, ça a été tout de suite **réseau SNCF**. Un réseau ça ressemble à une toile d'araignée, à des aiguillages... J'ai commencé avec GAPP, quand on est passé de GAPP à réseau on nous parlait de journal de bord, de pilotage, je trouvais que ça avait quelque chose à voir avec les **transports**, mais pas forcément les transports amoureux. Si j'associe là-dessus dans réseau on a quand même le sentiment que c'est un paquet qu'on va poser ailleurs, qu'on fait beaucoup circuler. Donc transport et **circulation**. Quand on a rajouté le ED, ça allait parce le RAS quand on n'entend que ça, il y a le **rien à signaler** qui fait penser au rien à faire, ça ne me concerne pas. Je trouve que c'est un mot plus ambitieux, qui recouvre des **ambitions qui ne sont pas à la hauteur des réalités**. Réseau, on a l'impression qu'il va y avoir beaucoup de gens, que ça va toucher beaucoup de gens, il y a beaucoup de choses qui vont se mettre en place. Dans la réalité, on est peu nombreux, on se court un peu après, c'est ça aussi les transports, les ambitions ne sont pas à la hauteur des moyens, en particulier dans une ZEP comme celle-là, où il y a beaucoup de difficultés. Quand j'échange avec d'autres rééducatrices d'autres secteurs, c'est vrai que comme les enseignants disent : "on ne fait pas le même métier quand on est en ZEP et hors ZEP", quand on est rééducateur, en ZEP et hors ZEP, j'ai le sentiment que nous aussi on ne fait pas le même métier.

Et comment pouvez-vous résumer la différence ?

On est amené à prendre en charge des enfants qui relèvent d'emblée de soins. L'idée du réseau coup de pouce c'est exceptionnel en ZEP. Là l'aide, qui devrait être ponctuelle, c'est des charges qu'on traîne quelquefois longtemps avant d'arriver à mettre en place une aide qui sera peut-être un peu plus efficace que la nôtre.

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Je pense aux collègues que je connais, c'est **soutien scolaire, pédagogie**, je dis ce que je pense ?

Oui, oui...

Faire plaisir aux enseignants, faire plaisir, quelquefois **ersatz**... c'est quand même aussi **efficacité**.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

Soutien scolaire et pédagogie, c'est un soutien pédagogique. Quand ils travaillent avec les enfants, ils ont une visée immédiatement pédagogique. Ils vont travailler sur le court ou le moyen terme. Ça va être réinvesti normalement plus rapidement. Dans l'ensemble des gens que je connais, ils ont une vue de l'enfant qui n'est pas globalisante comme celle du psychologue ou du rééducateur. Je dirais qu'ils sont plus linéaires. Je repère telle difficulté sur le temps donc je vais travailler sur le temps mais en travaillant directement sur l'objet disciplinaire, sans chemin de détour.

Vous avez dit aussi faire plaisir aux enseignants ?

Oui parce que la plupart du temps, une cohérence arrive mieux à se mettre en place si on travaille ensemble, avec le même cap. Mais les enseignants ont quand même tendance à demander un petit peu à tout le monde de l'aide et en particulier au maître E. Quand, pour certains enfants, on a fait tout un travail pour arriver à une orientation CMP - et qu'absolument il faut que tout soit arrêté, l'aide rééducative etc., pour que les parents, qui commencent à être mûrs ou à élaborer, entament une démarche de soins – et que le maître de CLAD prend les enfants parce qu'il n'ose pas dire non à l'enseignant, pour lui faire plaisir, pour s'intégrer dans l'équipe, quelquefois ça casse tout le processus qui se mettait en route. En fait, je trouve que, dans les équipes, ils ont parfois beaucoup de peine à dire : "non, cet enfant n'est pas du ressort d'une aide spécialisée du réseau" et à laisser l'enseignant et la famille agir à l'extérieur de l'école.

Ersatz ?

C'est ça, quand l'indication est mal posée – quand elle est bien posée, on arrive à efficacité, on voit vraiment les gamins progresser... Quand l'indication est mal posée, les parents, les enseignants ont le sentiment qu'on a fait tout ce qu'il fallait pour cet enfant. C'est pour ça que je dis ersatz parce que ça vient à la place par exemple d'une psychothérapie ou d'une rééducation éventuellement. C'est dans ce sens-là que je dis ersatz.

Pouvez-vous expliquer comment sont posées les indications dans votre réseau ?

Là c'est vraiment au cas par cas. Dans une école par exemple, les rééducatrices ne vont pas du tout en élémentaire. Là, c'est vite négocié. C'est Véronique, la maîtresse E, qui vient dans cette école. Si les enseignants de l'élémentaire ont besoin d'une aide, nous, rééducatrices, y compris la psychologue, on se fait jeter c'est-à-dire les enseignants ne veulent pas discuter avec nous. Ce qui fait qu'on ne change pas de manière de faire... comme on se fait jeter, on ne peut pas proposer un autre type d'aide. C'est Véronique, c'est notre maîtresse de CLAD, elle est à nous etc... Donc les indications ne s'élaborent pas. C'est elle ou rien. Après ça se passe entre la psychologue et elle. Nous, on essaie de dire pour certains enfants qu'on a connus en maternelle, ce qu'on en pense mais après... Ici c'est le contraire, elle ne vient pas. C'est vite vu. On est amené de temps en temps à suivre des enfants qui seraient peut-être une bonne indication de CLAD. A Jean Vilar, où on a toutes les réponses, c'est vrai qu'on travaille au cas par cas et je trouve qu'au fil des années, ça devient plus satisfaisant. On sait mieux pourquoi on fait les choses même si on sent que ça ne serait pas tout à fait d'une classe d'adaptation dont il y a besoin mais ça va être pareil que pour moi, on va mettre ça en place parce que les parents ne sont pas tout à fait prêts à faire la démarche. Mais ça permet d'entrer en contact avec eux, ça

permet aussi peut-être une épreuve de réalité, ça fait du lien avec la famille et avec l'école...

D'où vient que les territoires d'intervention soient bien délimités ?

Ça vient du fait que c'est trop vaste comme territoire, donc on ne peut pas aller de partout. Traditionnellement on allait surtout en maternelle et on était deux avec cette formation. Là, comme on est à proximité de toute l'école primaire, on a élémentaire et maternelle et ensuite comme il y a eu des chutes d'effectif, la maîtresse CLAD et puis aussi parce qu'elle a eu envie de prendre un peu d'air par rapport à l'équipe parce qu'elle était amenée à faire du décroisement, elle était vécue comme un maître supplémentaire, comme l'est un zépien etc. alors avec les chutes d'effectif, elle a été obligée d'aller voir ailleurs et elle nous a côtoyées plus qu'elle ne le faisait avant elle-même. C'est elle qui a plus ressenti le besoin de venir travailler avec nous.

Puis-je savoir ce que c'est qu'un zépien ?

C'est un maître supplémentaire qui est affecté sur le poste ZEP, un instit, un adjoint... Toutes les écoles n'en ont pas. Un zépien a un secteur. Là il fait deux groupes scolaires. Lui ne fait pas de pédagogie spécialisée mais il a des groupes etc... Souvent les CLAD... pas souvent, ici, on avait le sentiment que c'était une aide supplémentaire donnée à une école. Quand elle a commencé à lâcher du lest, à se dégager de son école de rattachement, ils ne sont pas très contents, ils lui en veulent, on prend un peu leur maîtresse CLAD etc...

Comment cette CLAD fonctionne-t-elle ?

Elle est ouverte. C'est un regroupement d'adaptation en fait. Ici, où elle ne vient pas, et où ils ont quand même notre présence renforcée, ils sont frustrés.

Avez-vous des synthèses en commun avec cette collègue ?

Oui, oui.

A partir d'un cas d'enfant dont vous avez parlé en synthèse, pouvez-vous décrire le travail du maître E ?

Oui, justement, en synthèse, on vient avec nos dossiers et puis on voit où on en est. Par exemple Véronique, la maîtresse CLAD, va expliquer ce qu'elle fait, par exemple cet enfant elle va le voir en mathématiques, donc qu'est-ce qu'elle aborde avec lui, où il en est etc...

Comment construit-elle son projet ?

Apparemment elle le construit à partir des manques constatés par l'enseignant, de ses propres évaluations et puis de l'échange qu'on a eu avec elle. C'est ce que je disais tout à l'heure. On peut être amené à ce qu'elle voit un enfant sachant que dans l'absolu ce n'est pas un cas d'école mais on va le faire parce que s'il y a du travail, il faut aussi relever les manches et le faire. Si on s'en tient stricto sensu à ce qu'on nous a... enfin c'est ce qu'on appelle l'adaptation au terrain.

Ses prises en charge sont-elles individuelles ?

Non, elle n'aime pas. Ça lui fait très peur. Les groupes les plus réduits qu'elle ait,

c'est deux. Autrement elle fonctionne entre quatre et six. C'est vraiment du petit groupe et puis assez mobile. Ce n'est pas définitif, collé. Tout à l'heure elle disait à une maîtresse qu'elle lui rendait... enfin qu'un enfant retournerait... Mais c'est vrai qu'en début d'année on travaille bien tous les cas ensemble et la psychologue veille à ce qu'elle ne prenne pas dans le faire plaisir des gamins qui ne devrait pas aller chez elle - ce qui fait que ça barre pour des choses qui seraient plus adaptées. Quand même, j'ai vu qu'elle a refait ça ces jours, elle a bien repris des enfants sans qu'on en ait discuté en synthèse, suite à des discussions entre deux portes.

Comment voyez-vous les différences entre le travail du maître généraliste et celui du maître E ?

Ça, je trouve que les maîtres E savent faire une évaluation pédagogique, scolaire je dirais même. Alors que les maîtres des classes, je ne sais pas, il y a des trucs qui m'échappent, quand on parle d'un enfant – parce que nous aussi on fait des évaluations – ils n'ont pas vu des choses qui nous paraissent évidentes. Elle, elle a des évaluations, elle a un outillage, c'est vrai que quand on fait une évaluation au départ, on sait sur quoi il faut travailler et on peut plus faire un bilan. Déjà de ce point de vue-là je vois une différence.

En voyez-vous d'autres ?

Après je ne suis pas à l'intérieur des séances.

Si je vous dis maintenant maître G quels sont les cinq mots que vous proposeriez ?

Le truc déjà qui m'énerve c'est maître et maîtresse. Je trouve spontanément que c'est un mot que je barrerais de tout le vocabulaire de l'Education Nationale. Nous ne sommes pas des maîtres, c'est une étiquette que je refuse parce que ça renvoie soit à la propriété, soit au sado-masochisme. Alors enseignant G, je veux bien mais **pas maître**, ça me hérisse, ça renvoie à la sclérose de l'institution. Je retraduis cette appellation en terme de **rééducateur** qui évoque l'action de **rééducation**, un enfant pris dans sa **globalité**, un enfant qui est à la fois élève et enfant. Aussi, **médiations** qui sont des médiations par le jeu en général.

Pouvez-vous préciser ? Rééducateur...

Justement, on n'est pas... ou alors ce serait le sens le plus large du terme, presque le plus philosophique, on n'est pas centré sur la pédagogie mais elle fait pourtant partie intégrante de notre système de pensée – enfin du mien, de mon système de pensée. Quand je travaille avec un enfant encore plus maintenant qu'il y a quelques années, je me réfère à quelque chose d'une attente scolaire, ce qu'on attend d'un enfant à cet âge-là. Donc moi j'aime bien savoir sur le plan scolaire où il en est, s'il sait lire ou pas etc. Donc de temps en temps je fais une évaluation pour moi, strictement scolaire. Mais quand je travaille avec l'enfant, d'une manière générale, je ne suis pas dans des apprentissages scolaires, sauf si vraiment il me le demandait.

Vous avez parlé de rééducation, de médiation... Pouvez-vous développer ?

Les médiations, c'est ce qu'on a un petit peu appris à faire. En rééducation, on n'est pas dans un entretien psychologique, on passe par un intermédiaire, par une médiation. On va utiliser les médiations motrices, psychomotrices ou psychomotricité fine, les jeux cognitifs et les jeux symboliques. Au cours d'une rééducation, je vais m'efforcer d'avoir

proposé tout ça au même enfant.

C'est vous qui proposez ?

Oui, si l'enfant ne propose pas, je propose c'est-à-dire qu'en début, c'est sûr que c'est lui qui va proposer des choses et puis s'il ne propose rien, c'est moi qui intervins. S'il a choisi tout cet éventail-là, c'est vrai que je n'ai pas grand-chose à suggérer.

Pouvez-vous raconter un cas d'enfant que vous avez suivi, en dehors de celui dont vous avez parlé tout à l'heure ?

Oui, un cas plus ordinaire. Je pense à un petit garçon de CP. Il avait déjà été suivi par ma collègue rééducatrice en grande section. Quand il est arrivé en primaire, c'est mon secteur, donc c'est moi qui ai travaillé avec lui. En début d'année, je fais avec lui une batterie prédictive – d'emblée j'ai d'abord un entretien avec lui pour parler de ses difficultés, lui demander pourquoi il vient me rencontrer, je leur demande toujours à un enfant pourquoi il vient me rencontrer, ce qu'il en pense, ce qu'a dit la maîtresse et en général lors du premier entretien, je le reçois avec sa famille. Celui-ci je ne l'ai pas reçu avec sa famille parce que c'était dans le cadre d'une poursuite de rééducation. Déjà à partir de ce qu'il me dit, je me fais une petite idée de ce qu'il va attendre lui. Après, quand je lui ai expliqué mon travail, et s'il est d'accord pour revenir, là, quand je l'ai un peu apprivoisé, je propose la batterie prédictive Inizan. Je ne la propose jamais d'emblée... ça va permettre sur une, deux ou trois séances de faire des temps d'observation parce que je ne fais pas que ça pendant la séance. A partir de là, la rééducation se met en place ou elle ne se met pas en place. Dans le cas de ce petit garçon, c'était une bonne indication de rééducation. Petit à petit, je regardais tout à l'heure, il aura fait toutes les possibilités qu'on a dans une salle de rééducation, des jeux moteurs aux jeux de table, au découpage, voilà. Et en lecture, il est parti, au dernier contrôle, il a neuf sur dix, donc je pense que le coup de pouce, là, a été un vrai coup de pouce. Je pense que dans l'avenir, il va filer.

Et qu'est-ce qui a déclenché, à votre avis, ce démarrage ?

C'est difficile à dire. C'est un peu tout, essayer des choses nouvelles, risquer de ne pas savoir faire quelque chose et y arriver, ça peut être se tromper et voir que ce n'est pas inutile puisque ça permet de faire autrement, c'est prendre des initiatives, oser se lancer... c'est des choses comme ça qui font déclic. Dans tous les cas, ce qui compte c'est que l'enfant puisse transférer son envie de quelque chose et son envie d'aller plus loin, cette attitude-là, sur les apprentissages.

Et quels liens avez-vous avec la maîtresse ?

On se voit bien régulièrement. Pour tous ces enfants-là, on voit vraiment très régulièrement les enseignants.

Et en quoi consistent vos rencontres ?

Il y a des rencontres formelles et informelles. C'est un petit peu faire l'état des lieux de comment ça se passe à ce moment-là en classe et ailleurs. Je demande aussi toujours les résultats des contrôles et puis moi je leur renvoie, à partir du moment où j'ai travaillé, un document qui est communicable – par exemple l'évaluation du début, on en laisse une trace écrite où on reprend pourquoi il a été signalé, ensuite je note les choses qu'on peut

dire parce qu'il y a des choses qui appartiennent vraiment à l'enfant et à sa famille -. C'est important parce qu'en début d'année, ils ont rédigé la feuille de signalement, ils ont parlé et ils ont besoin vraiment qu'on fasse une restitution. A nous après d'adapter. Il y a ce temps de première synthèse, avant la prise en charge, après quand l'indication a été posée, après une synthèse de régulation et puis une autre à la fin de l'année... ça fait quand même quatre synthèses par an avec le réseau pour un enfant.

Quand vous dites réseau vous voulez parler du réseau complet ?

Oui, oui, ça c'est un truc dont on a appris... d'où le fait que ça a été très intéressant de venir avec la maîtresse d'adaptation pour que tout le monde puisse entendre la même chose y compris l'enseignant – pour qu'il comprenne que ce n'est pas la peine d'essayer de louvoyer ou vers l'un ou vers l'autre pour essayer de faire prendre l'enfant en charge – et ça circule quand même mieux. Et il voit qu'on est un réseau. Comme on est dispersé, c'est quelquefois compliqué pour certains ou certaines de se mettre dans la tête qu'on est une équipe qui travaille en dehors du temps de présence avec l'enfant. Je dis : "la rééducation, ça ne commence pas quand l'enfant ouvre la porte et quand il ferme la porte". Il y a tout ce travail qui est autour. C'est important que les enseignants viennent dans nos lieux, travailler avec nous.

Etablissez-vous un projet écrit avec l'enseignant pour les enfants que vous suivez ?

Ecrit, non. Le projet c'est d'abord oral, c'est au niveau des synthèses, la première fois quand on se rencontre. Les enseignants ont déjà rédigé leur fiche de signalement. C'est vrai qu'on commence bien à élaborer avec l'enseignant quelle va être la meilleure aide possible. Mais après on se laisse encore du temps pour réfléchir. Après on dit effectivement, c'est la classe d'adaptation qui va le prendre en charge ou c'est la rééducatrice ou c'est à l'extérieur.

Je me suis peut-être mal expliquée, est-ce qu'il y a des objectifs qui sont écrits et définis très clairement ?

A la fin du dossier de travail pour chaque enfant, oui, je mets des objectifs – je ne sais pas si j'ai un dossier (cherche dans son cartable et m'en montre un) – mais des éléments qui sont communicables... ça ne rentre pas dans les détails. Ça peut être des choses très générales, je ne sais pas "aider l'enfant à se remettre dans une filiation". On ne rentre pas dans le détail d'une stratégie... ou un projet ça va être "amener la famille et l'enfant à une orientation CMP", c'est posé au départ.

Qu'est-ce que c'est qu'une stratégie dans ses détails ?

On ne peut pas bien savoir à l'avance de toute façon. Tout ce que l'enfant fait est prétexte à travailler un point particulier, fixé par l'objectif... ça va dépendre de ce que choisit l'enfant comme activité ou de ce qu'il évite... C'est une affaire de doigté et chaque fois c'est différent de ce qu'on pourrait projeter.

Comment voyez-vous les points de ressemblance entre votre travail et celui du maître E ?

Les points de ressemblance, c'est l'évaluation diagnostique et ensuite le projet mais tout le monde devrait avoir ça dans sa classe. C'est quelque chose de commun à la classe.

Existe-t-il des glissements de pratique ? Avez-vous le sentiment de glisser vers une aide pédagogique ou le contraire, votre collègue E qui s'approcherait d'une aide rééducative ?

Ma collègue ne fera jamais de l'aide rééducative parce qu'il y a une démarche psy qui l'effraie complètement. C'est d'ailleurs aussi pour ça qu'elle a peur du tout petit groupe, de l'individuel etc... ça lui fait assez peur... Quant au glissement de pratique non, sauf pour quelques enfants mais après quand on regarde un enfant que je ne voulais absolument plus prendre parce que vraiment c'est un trop vieux client et puis l'institut a refait pression, nous on a fait revenir la famille, alors j'ai l'impression – mais là c'est plus en terme de médiation je repasse par du travail scolaire mais là c'est vraiment comme une médiation, ça fait travailler là-dedans, il ré-élabore des choses, ce que je fais, si j'avais vraiment à le juger sur le plan pédagogique, c'est nul – un instit qui ferait ça dans sa classe ça serait nul - mais ça permet de parler, de dire des choses et le gamin s'est un peu ré-empare de sa scolarité, peut-être aussi parce que l'institut se sentait abandonné au niveau du réseau, peut-être parce que l'enfant se sentait abandonné... d'avoir pu reprendre, ça a fait revenir son père, sa mère, ça a pu lui permettre de finir ses séances d'orthophonie, je crois que ça a fait une telle mobilisation sur cet enfant-là qu'il s'est aussi mobilisé sur lui-même. Si on regarde, je fais de la grammaire avec lui, en individuel mais c'est un prétexte.

En quoi la différenciation E / G telle qu'elle existe vous semble-t-elle pertinente ?

Pour l'instant, sauf que s'ils en avaient la formation et nous pareil... on ne peut pas être au four et au moulin. On ne peut pas être en même temps celui qui va essayer de faire passer un contenu ou un apprentissage pédagogique et en même temps faire en sorte que ce gamin puisse entrer dans ces apprentissages.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle dans l'école ?

Le psycho.

Plus que maître E et maître G ?

Absolument parce que déjà il s'appelle psychologue. Les psychologues scolaires sont investis sur le plan fantasmatique d'un savoir que nous nous n'avons pas... ce qui est vrai à certains moments mais pas à d'autres.

En comparant E et G, est-ce qu'il y a une aide qui a une prédominance sur l'autre ?

Oui. Dans l'institution, le E est mieux parce qu'il en prend plus.

Et qu'en pense l'inspecteur ?

Non. Elle nous l'a bien dit l'autre fois. La tête du réseau, a-t-elle dit, c'est le psychologue. Nous, on n'a pas apprécié. Enfin elle a dit : "que vous le vouliez ou non, c'est le pivot". Elle a dit que son réseau était démembré et pas décapité. C'est vrai que ça renvoie à la tête qui pense et aux membres qui exécutent. C'est vrai que c'est le psycho qui va en CCPE.

Je ne comprends pas bien l'histoire de réseau démembré...

Oui, il y a un poste de rééducateur fermé à la rentrée. Sans appel possible. Il faudra faire avec.

On parle d'une réforme prochaine.

Je ne suis pas du tout au courant.

On parle des rapports Gossot et Ferrier avec la refonte des fonctions avec peut-être une seule fonction. Quelle est votre position par rapport à ça ?

Il faudra deux ans de formation, c'est déjà ça. Franchement, je pense qu'un maître G est capable d'être maître E mais que l'inverse n'est pas vrai. Il est capable sur le plan de ses compétences professionnelles. Ça ne veut pas dire que ça va lui plaire, qu'il en a envie etc... Mais je pense qu'il est capable de faire fonctionner un poste E, mais l'inverse non. Tout ce travail d'approche psychologique de l'enfant, les maîtres E ne l'ont pas, dans l'ensemble. S'il y a des gens qui ont fait un DESS psychologie clinique, ils sont peut-être plus aptes à avoir une meilleure connaissance de l'enfant... peut-être, ce n'est pas encore dit.

Si on se penche plus particulièrement sur le réseau, quelles sont les grandes tâches effectuées au cours de l'année ?

En plus des prises en charge régulières ? ...Ce qui devient de plus en plus lourd, c'est le travail de dépistage et de prévention, ça, c'est énorme.. ça nous occupe un mois. Après, on a mis en place une synthèse commune enseignants / réseau / Santé scolaire et à partir de là on avait des orientations pour la prise en charge des enfants. Des choses simples... on fait un travail de dépistage, on a le sentiment qu'il n'a pas compris ou qu'il n'a pas entendu, on faisait un travail sur le langage, il fallait donc vérifier les oreilles avant de parler d'autre chose... Tout ce travail était déblayé et c'est énorme. Il y a tout le travail en inter partenariat qui est énorme.

Quel volume horaire ce travail représente-t-il sur une année ?

Je ne sais pas, tous nos temps de synthèse... A Noël, je me suis arrêtée parce que j'en étais à 40 heures supplémentaires en plus, alors j'ai dit : "je ne ferais plus d'heures supplémentaires". Ce n'est pas vrai, je continue à en faire mais je ne les marque plus. Mais il faut ajouter que j'en ai marre. On est deux rééducatrices, on n'y arrive pas. La psychologue aussi est débordée. On n'y arrive plus, ça devient surhumain. Je trouve que le travail s'est élargi. C'est vrai que c'est aussi plus intéressant que de faire strictement une indication de réseau qui n'a tourné qu'au niveau du réseau et puis après si on n'est que dans la rééducation... Je vois des collègues qui me disent : "Oh la ! Je fuis les instits, je ne fais pas de synthèse etc..." Nous, on ne fonctionne pas comme ça. S'il n'avait fallu tourner qu'en salle, ça ne m'aurait pas intéressée. On a des rencontres régulières avec la PMI, avec la Santé scolaire, ce n'est pas facile, avec les AS de secteur, bien sûr les enseignants en priorité et puis pas mal de travailleurs sociaux parce qu'on a pas mal d'AEMO, de choses comme ça... J'oubliais les conseils de cycle et les conseils d'école... et les conseils de maîtres auxquels on va... C'est toutes ces rencontres, c'est cette multiplicité qui permet de confronter les regards, de mieux cerner les problèmes pour... - en cherchant à accorder toutes les actions - tenter de les dénouer. Ce travail est énorme ici et c'est ça qui est épuisant.

Rencontrez-vous souvent les parents ?

Ah oui ! Sur une prise en charge, c'est au moins deux fois, au début et à la sortie et

puis il y a des parents qui sont très, très demandeurs... Il y a des familles qu'on arrive à voir quatre à cinq fois dans l'année, à leur demande. Elles sont inquiètes, elles ont besoin de parler et surtout elles sont en attente de quelque chose. J'ai l'impression qu'elles se sentent dépassées et que de venir ici, ça leur redonne une identité de parents et même de bons parents.

Quelle importance accordez-vous à l'évaluation du réseau ?

L'évaluation faite par qui ?

Par vous, par l'inspectrice...

Je pense que ça aurait été souhaitable que tous ces gens se munissent d'outils intéressants pour faire l'évaluation parce que ça leur aurait permis d'estimer correctement le travail qu'on fait. On avait un peu travaillé ça l'année dernière. On fait une évaluation quantitative, nous. Qualitative, après ça devient compliqué parce que c'est quoi la qualité ? Pour certains gamins, ils ont progressé mais ils sont encore bien loin de ce qu'ils devraient atteindre comme niveau mais ils ont quand même progressé. On peut imaginer que s'ils n'avaient pas eu d'aide du tout, ils n'auraient pas progressé ou ils auraient même pu régresser. Certains gamins du CP, avec qui on n'a jamais travaillé par exemple, sont en régression. Si on fait une évaluation comme ça en disant le réseau les voit et ça ne sert à rien... ou alors chaque fois qu'on est inspecté : "Ah, mais vous allez en conseil de cycle ?" Nous, on a toujours fait des projets, on a toujours fait des bilans. Ils n'ont qu'à les lire et ils verront bien qu'on rencontre tout le monde... ça, c'est personnel, c'est les synthèses et tous les rendez-vous de parents ou autres en heures /horaire (me montre un cahier où toutes les synthèses sont consignées sur un tableau annuel, synthèses avec les enseignants et synthèses "externes", etc...) Et je l'envoie à l'inspectrice – sans mettre les noms... Dans notre inspection, d'ailleurs elle a repris tant d'entretiens de parents, tant de ceci, tant de cela...

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation E ?

Non.

Même question pour la formation G...

Maintenant, je ne sais plus... On nous faisait lire Guillarmé, Darrault, et puis quand même Winnicott... Je dis quand même parce que je ne vois pas bien comment on pourrait en faire l'impasse...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

L'entrée... enfin un **continuum dans le processus d'apprentissage**, une continuité... l'enfant qui est **content d'aller à l'école**, c'est qualitatif... un enfant qui est vécu avec de la sympathie, un **enfant vécu comme sympathique**, sans a priori négatif, sans jugement défaitiste... **un enfant en qui on croit**, qui continue à apprendre et qui **répond aux attentes scolaires**.

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Justement de quoi on parle ? Si c'est l'aide éducatrice, sans formation, qui vient

prendre à la demande de l'institut un enfant en difficulté dans la classe – et il ne faut pas faire l'autruche, ça arrive fréquemment - je ne considère pas que c'est une aide. Ça s'appelle une aide pour l'enseignant mais on aide qui là ? On aide l'enseignant à respirer mieux ou à faire avancer les meilleurs dans la classe mais l'enfant en difficulté n'est pas aidé. Je pense quand même qu'il faut donner une définition des aides. Quand on est en ZEP, il y a une multiplicité des interventions qu'on pourrait appeler des aides puisque les instituteurs disent souvent : "Ah oui, il nous aide bien !". A un moment, je me dis : "Quand est-ce que cet enfant est dans sa classe ?" Ce type de reproche on va le faire à nous réseau alors qu'on est quand même des enseignants mais on ne va pas se poser la question de l'aide éducateur, du Zépien, de l'ATSEM qui va aussi faire tourner la classe, du contrat emploi solidarité ou de l'intervenant de gymnastique qui je vois sont encore aidés par de jeunes animateurs. Alors de quelles aides on parle...

Comment définiriez-vous ce qu'il serait convenable d'appeler une aide ?

Une aide c'est quand même quelqu'un ou quelque chose qui permet à un enfant d'avancer dans sa scolarité mais en l'intégrant, pas en faisant que... on sollicite tout le monde à droite ou à gauche... Comment dire ? L'enfant doit rester dans sa classe le maximum de temps.

Travaillez-vous parfois dans la classe ?

Exceptionnellement.

Dans quel cas ?

Justement au cas par cas. Par exemple le cas d'un enfant qui au départ ne veut pas venir en rééducation. Je vais dans la classe l'apprivoiser, voir ce qui se passe. Dans le cadre d'observations, aussi ça m'arrive, à condition que ce ne soit pas une observation alibi c'est-à-dire qu'au début quand je pratiquais, je me suis fait piéger. On me demandait de venir dans la classe et en fait c'était très difficile d'observer parce que l'instituteur n'avait pas lui-même affiné et ça lui permettait de se décharger auprès de la famille en disant : "la rééducatrice ou la psychologue, elle a vu que...". Et lui ne s'engageait pas en tant qu'enseignant vis à vis de cette famille-là. Ça je ne pratique plus mais je suis prête à le faire dans le cadre d'un enfant handicapé par exemple.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je m'en vais, alors je ne le vois pas. Je change de profession. Je vais prendre une UPI, unité pédagogique d'intégration. Je vais travailler avec des enfants psychotiques au collège.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Oui, la remarque c'est qu'institutionnellement, nous les maîtres G, nous n'avons pas été suffisamment reconnus et... soutenus par l'institution pour qu'on puisse continuer à se développer et à être vraiment comptés comme une aide. Le poste de ma collègue est fermé. A deux, on est submergé de travail... Donc vu ce qu'on nous demande - et puis honnêtement je ne vois pas comment on peut travailler autrement - je préfère m'en aller... Tout ce que j'appelle SOS Darty va être supprimé - c'est vrai que les enfants dont j'ai parlé tout à l'heure d'emblée sans être spécialiste on voit que c'est des enfants qui sont

soit en déficit, soit je dirais empêchés... qui ont besoin d'une orientation à l'extérieur. Matériellement, on dira d'emblée : "il a besoin d'un suivi en thérapie" et puis terminé, ça sera à l'enseignant de se débrouiller pour faire ce qu'il y aura à faire. Mais le travail d'accompagnement des familles ne pourra plus être fait parce que c'est un travail qui prend du temps. Je ne sais pas si le travail d'accompagnement des enseignants pourra être fait aussi...

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être voulez-vous ajouter quelque chose...

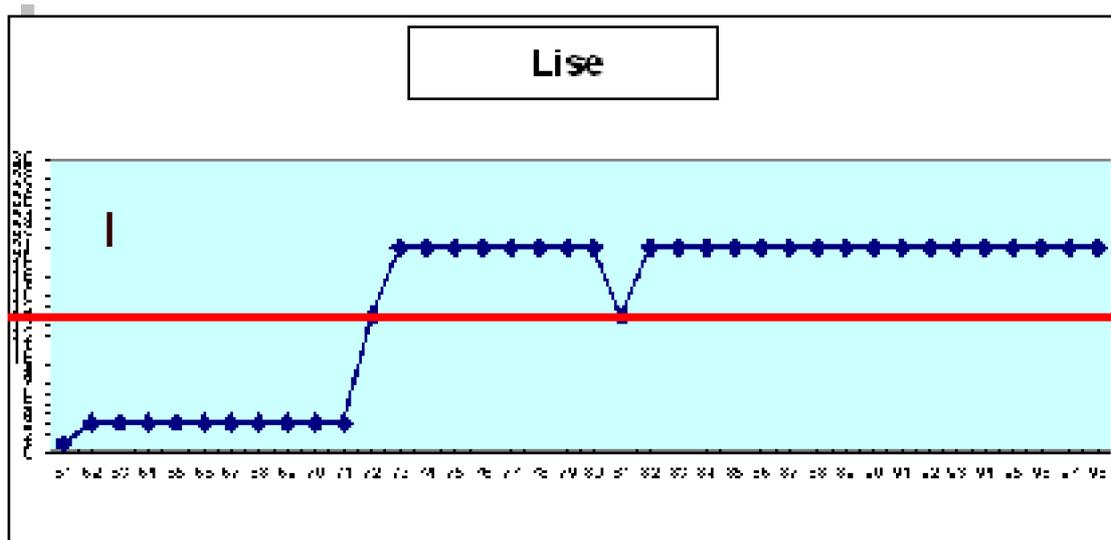
Je suis assez pessimiste. Puisque je m'en vais, je peux le dire. Il y a des rééducateurs qui se sont mis sur un piédestal, comme s'ils n'étaient pas dans l'institution scolaire. Quand on dit que nous on fait un diagnostic de type scolaire... "Comment ce n'est pas un travail de rééducateur !" Or je crois qu'on est à l'école et que pour être entendu par les enseignants il faut d'abord parler de l'école, de ce qui est vécu dans la classe et ce n'est pas la peine de venir leur parler... avoir des explications qui sont trop psychologisantes, ce n'est pas ce qui aide vraiment un instit – il a peut-être tout simplement besoin d'être écouté - et c'est en ça que les maîtres E passent mieux quelquefois parce que quand l'instit évoque une difficulté scolaire, on lui répond sur le même terrain. Donc il y a des rééducateurs qui n'ont pas fait ça... Donc c'est vrai qu'on s'est un peu coupé de l'école...

Entretien E51 Lise

Age : 56 ans

Profession : Maître G

Diplômes : CAEI option RPP (72) et option RPM (81)



Lise : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de rééducation

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés d'ordre psycho-socio-culturel, comportement, adaptation. Ce n'est peut-être pas ceux que j'aurais dit si j'avais réfléchi davantage...

Ça ne fait rien, c'est la même règle pour tous... est-ce que vous pouvez préciser davantage ?

Tout ce qui est psycho et tous les troubles du comportement dûs à des problèmes importants et pour lesquels nous envoyons les enfants sur les CMP quand c'est possible. Socio, ici nous sommes en ZEP, donc c'est implicite... la difficulté de la famille se répercutant sur l'enfant. Culturel, on est dans un milieu assez fruste, donc pareil des parents qui ne savent même pas lire donc ça met le niveau assez bas. Comportement, c'est tous les actes de violence, tous les actes d'inhibition qu'on constate chez ces enfants. L'adaptation, je mettrais plutôt ça sur le plan de ce qu'on attend d'eux à l'école, adaptation à l'école qui pour certains est vraiment difficile parce que chez eux il n'y a pas de règles de vie... la première rencontre avec la règle ça se passe à l'école et ça ne se passe pas toujours très, très bien.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation et citer les actions conduites pour cet enfant ?

Il y en a une multitude...

Il faut en choisir un seul, au choix...

Je vais parler d'une fillette du passé proche qui était dans des conditions socioculturelles très, très basses, que j'ai suivie longtemps, donc ce n'est peut-être pas un cas d'école, mais quand même... Elle a fini par apprendre à lire au CE2 en faisant tout ce qu'on a pu pour l'aider dans ce domaine, au niveau des collègues et du réseau... Maintenant elle est en SEGPA. Ça a été une lente, très lente évolution pour qu'elle s'intègre dans le milieu scolaire, non seulement elle mais aussi la famille parce que les réticences des parents n'aidaient pas cette fillette à démarrer au niveau des apprentissages, au niveau de ce qu'on attendait d'elle à l'école. On sentait que dans cette fillette il y avait des tas de potentialités, qu'entre guillemets "c'était une débilité acquise plus qu'une débilité innée". En connaissant le milieu, les sœurs, on avait envie pour elle d'un plus. Du jour où elle a démarré les apprentissages, petit à petit on a senti qu'elle s'accrochait. Après ça a vraiment été pour elle une ouverture sur le livre, une ouverture pas sur le scolaire parce qu'on n'en était pas encore là... mais vraiment une avidité... à lire, à montrer qu'elle savait lire, à essayer de montrer aux autres qu'elle était... comme les autres. Donc je trouvais qu'il y avait un potentiel extrêmement riche. On est parti de très bas, avec des tas d'activités au niveau corporel, au niveau du vécu jusqu'à ce qu'elle, elle ait une demande par rapport au scolaire. Ça je trouve que c'était quelque chose de merveilleux à vivre mais ça a pris du temps contrairement à ce qu'on peut imaginer, contrairement à ce qu'on lit dans les textes...

Pouvez-vous évoquer cette fois un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Comment réagissait-il par rapport à cet enfant-là ?

Ça, c'est plus difficile à cerner. Les enfants, on les a souvent, les collègues, on les voit souvent, on travaille beaucoup avec eux mais c'est plus difficile... Si cette année, une maîtresse de CP mais qui est là depuis longtemps et qui s'est trouvée cette année confrontée à une classe dont elle ne venait pas à bout. Donc elle nous a sollicitées pour qu'on aille dans la classe voir comment l'aider. On travaillait déjà avec certains enfants de cette classe mais malgré tout ce n'était pas suffisant donc elle nous a demandé d'aller voir, de parler avec elle pour voir ce qu'elle pourrait faire pour qu'il y ait une petite amélioration. C'est quelqu'un qui écoute, qui est très partante pour travailler avec nous, qui a accepté nos petits commentaires, qui a essayé de les mettre en application. Il nous semble que ça a été tout à fait fructueux pour elle, pour les enfants qui commencent à s'y retrouver, qui commencent à se structurer, et surtout qui démarrent les apprentissages.

Est-ce qu'il y eu une modification perceptible des attitudes de cette enseignante suite à ce travail ?

Par rapport à cette année, non... C'est quelqu'un qui a toujours travaillé avec nous mais pas superficiellement, qui a travaillé en profondeur, qui passe du temps avec nous pour discuter des enfants... c'est la première fois qu'elle nous demande d'aller dans sa classe. Je crois que c'est ce plus qu'elle nous a demandé qui est différent des autres années, parce qu'elle devait être très désorientée (...) avec des enfants qui sont des identités mais chacun pour soi, chacun dans son coin, chacun gérant son petit domaine, son bureau, touche à tout, sans être dans l'homogénéité d'une classe. Il n'y avait jamais de moment où les enfants étaient tous ensemble à l'écouter... ça a été très difficile, des enfants qui arrivaient de deux grandes sections maternelles différentes.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

... travail de concertation, pluridisciplinaire, aide à plusieurs niveaux c'est-à-dire avec les enseignants, avec les enfants, avec tous les partenaires, tous ceux qui gravitent autour de l'enfant.

Pouvez-vous développer les idées liées à ces mots ?

Je ne vais pas spécifier travail... Concertation, c'est-à-dire des temps communs de réflexion entre gens du RASED, avec les partenaires immédiats c'est-à-dire les instits, avec les parents et avec tous ceux qui gravitent autour - on travaille beaucoup avec le CMP, les assistantes sociales, la PMI, l'équipe de Santé Scolaire, les gens de la ZEP puisque ça va au-delà de l'école, on travaille avec le collège, tous les niveaux de l'école de la maternelle jusqu'au collège. Pluridisciplinarité, c'est pareil.

Vous avez dit aussi aide. Pouvez-vous définir ce que c'est qu'aider ?

... C'est déjà l'écoute, écouter tous ceux qui ont besoin qu'on leur parle, d'abord qu'on les écoute pour essayer de mettre ensemble une stratégie qui va permettre une évolution dans la classe soit de l'enfant soit de l'instit, une évolution personnelle et une évolution de tous les autres paramètres dont on a parlé. L'aide, c'est d'abord l'écoute à plusieurs niveaux.

Pouvez-vous préciser les caractéristiques de cette aide en dehors de l'écoute qui

peut être commune à tous ?

Pour les collègues, c'est préparer un travail, élaborer un projet pour l'enfant. Ce n'est pas un travail qu'on fait tout seul dans son coin. A partir de notre projet de RASED, on va faire un projet plus individualisé avec chaque instit et chaque enfant qui va être suivi en rééducation. C'est très important de construire ces projets ensemble parce qu'ils sont ensuite, entre nous, comme une sorte d'objet transitionnel. On fait des synthèses deux fois par semaine, les enseignants viennent et on discute des projets – projet d'école, projet par rapport à l'enfant. Ce dernier peut être soit à dominante rééducative, soit à dominante pédagogique. La dominante pédagogique n'est pas notre vocation mais on l'a quand même en filigrane parce qu'on est dans l'institution scolaire et puis surtout parce que l'enfant, ce n'est pas un petit bout de ceci, un petit bout de cela. On travaille au niveau de l'enfant dans sa globalité et on voit comment on peut l'amener à évoluer, à devenir autonome, plus mature, plus prêt aux apprentissages...

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq termes que vous proposeriez ?

Soutien, pédagogique, adapter, groupe... concertations.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

C'est un soutien plus au niveau du scolaire, on va prendre l'enfant dans sa réalité scolaire et puis on va essayer à travers d'autres activités complémentaires à celles de la classe de le faire évoluer pour qu'il parvienne dans la classe à faire comme tout le monde.

Est-ce que vous pouvez préciser le terme de soutien ?

Un travail plus scolaire, à travers des activités ludiques. Je pense que c'est ce que fait la collègue, plus scolaire par rapport au rééducateur qui est plus... c'est là qu'on peut dire que le soutien est pour l'élève, plus que pour l'enfant alors que la rééducatrice va travailler plus au niveau de l'enfant.

A partir d'un cas qui a pu être débattu en synthèse, est-ce que vous pourriez décrire le travail du maître E ?

Non, pas vraiment. Ça va être délicat. C'est vrai qu'on a beaucoup de concertations avec le maître E mais je ne travaille pas sur les mêmes enfants parce que je ne vais dans la même école qu'elle mais c'est vrai qu'elle fait un travail remarquable avec des fiches, un travail réfléchi mais au niveau pédagogique, en partant des acquis de l'enfant et de ce qu'on attend de lui dans la classe dans laquelle il est... Mais c'est vrai qu'on se passe des choses mais...

Vous n'en parlez pas précisément par exemple en synthèse ?

On va parler d'un cas d'enfant plus que d'un travail qui se fait pendant le temps de rééducation ou de CLAD. Chacun amène ses outils mais on parle de l'enfant, de ce qui pose problème, plus que d'un travail ponctuel.

Quelles sont d'après vous les différences entre le maître généraliste et le travail du maître E ?

Oui, oui, ce n'est pas du tout... Il y a déjà le travail relationnel, puisqu'on est en petit groupe, donc ça modifie complètement le regard et puis ce sont des enfants qui sont en difficulté, qui ne réussissent pas en classe comme tout un chacun et qu'il va falloir mener

petit à petit, pas à pas, à être comme les autres pour qu'ils soient intégrés dans la classe, pour qu'ils puissent évoluer au rythme de la classe.

Dans la réalité, de nombreux postes E sont pourvus par des maîtres non spécialisés. Qu'en pensez-vous ?

C'est un problème de budget... C'est encore un problème de gros sous... Mais ce n'est pas du tout le même travail, c'est assez difficile de tout mettre sur le même plan. Un maître généraliste, il va s'occuper d'un groupe classe qu'il va faire évoluer. Bien sûr, il va travailler avec des individus, faire un travail de plus en plus individualisé, c'est la demande actuelle mais c'est le groupe classe qui gère la vie de tous les jours dans une classe. Ça me semble normal. Alors que le maître E va prendre les enfants en difficulté, il va les avoir en petit groupe et il va faire un menu à la carte, si je puis dire... (pause café)

Si je dis maître G quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Ecoute, adaptation à l'enfant, prise en compte des difficultés de tous ordres, le scolaire pas en premier, non prioritaire, accompagnement.

Vous pouvez préciser ?

Ecoute, avant de traiter les problèmes, il faut déjà être à l'écoute. Il faut que l'enfant se sente à l'aise, se sente pris en compte dans sa réalité globale. Adaptation à l'enfant, il va falloir partir de l'enfant et pas imposer ce qu'on a dans la tête mais l'amener petit à petit à remplir les objectifs qu'on s'est fixés et dont on l'a mis au courant. C'est un travail commun, un cheminement ensemble.

Le scolaire non prioritaire ?

Non, on ne va pas partir du scolaire, contrairement au maître E. On va partir de l'enfant dans sa difficulté à être, c'est-à-dire à être déjà un enfant, à être un élève, à être le fils de ses parents, plein de choses... On va essayer de travailler dans sa globalité, à sa demande en le faisant évoluer par rapport à ce qu'on a noté au niveau d'un bilan par exemple. Si c'est par le moteur qu'il a besoin de bouger, de se rassurer, on va travailler à ce niveau-là à sa demande pour petit à petit l'amener à se stabiliser, à mieux se connaître, à devenir autonome, à avoir un désir... parce que quelquefois, c'est là que ça coince malgré tout ce qu'on propose dans cette salle, quelquefois ils ne savent pas vers quoi se tourner...

Accompagnement ?

Alors là c'est un travail tout au long de l'année, en étant toujours prêts à aller dans le sens de l'intégrer dans l'école.

En vous appuyant sur un cas d'enfant que vous avez suivi, est-ce que vous pouvez décrire concrètement votre travail ? Ce que vous faites, le déroulement des séances...

Il y a tellement de choses... C'est vaste. Je vais vous parler de mes petits jumeaux. Une année, j'avais des petits jumeaux en maternelle. La maîtresse me dit : "Ce serait bien que tu les prennes séparément". Je n'étais pas persuadée que c'était la meilleure idée parce que je sentais ces enfants de cinq ans encore très en fusion. Mais, sous la pression de la maîtresse, j'ai dit : "On va essayer, on verra bien". J'arrive ici avec un enfant, rien. Je ne pouvais pas entrer en relation, ça ne marchait pas du tout. Le deuxième, même topo.

J'en reparle avec la maîtresse... "ça ne va pas du tout, même après plusieurs essais. Ce serait bien que dans un premier temps, je les prenne tous les deux ensemble et après on verrait". "Ah bon ! Si tu veux...". Je viens avec mes deux petits jumeaux et puis on a fait des choses. Un jour, j'avais un grand carton, genre carton d'emballage. Et voilà mes deux petits qui se réfugiaient tous les deux à l'intérieur. Ils jouaient dedans. Je les entendais papoter, ils sont ressortis, ils ont pris différents objets qui étaient dans la pièce etc. et ils se réfugiaient à l'intérieur. Moi, complètement à côté, déroutée. Ça c'était une séance, deuxième séance, troisième séance, il y en a un qui me dit : "On pourrait faire une porte". J'ai dit que c'était une bonne idée. On a découpé une porte mais il ne fallait pas l'enlever complètement, donc un battant disons. Alors ils se réfugiaient, ils sortaient, ils s'amusaient follement à l'intérieur, moi toujours sur la touche évidemment, toujours aussi déroutée. Et puis un jour, on a ouvert des fenêtres, et puis un jour ils sont sortis de leur maison. Et puis un jour ils n'ont plus eu besoin du tout d'être ensemble. Chacun allait vers une activité complètement différente de l'autre. A partir de ce moment-là on a pu faire un travail individuel avec chacun d'eux. Ils avaient eu besoin de ce temps pour se séparer, pour concrétiser quelque chose... J'avais trouvé ça absolument magique, mais par contre, je me sentais très mal parce que peu sollicitée. Quand on a commencé à ouvrir un petit peu, il fallait passer des choses par les portes, par les fenêtres. Ils avaient refait un petit peu le ventre maternel jusqu'à ce qu'ils puissent s'individualiser.

Avez-vous rencontré les parents ?

Bien sûr...

Comment cela s'est-t-il passé ?

Je les vois toujours avant de prendre l'enfant en rééducation. J'ai quand même vu l'enfant un petit peu pour pouvoir parler. Donc on voit l'enfant avec l'accord, on a toujours des tas de papier dont l'accord des parents avant de prendre l'enfant. Ils signent un papier, je le vois une ou deux fois et après les parents viennent. On fixe les objectifs, ce qu'on a remarqué, ce qu'on voudrait dans l'intérêt de l'enfant. Je les revois, pas tous, pas systématiquement à la fin du premier trimestre. Parfois, ça déborde un peu sur janvier, février et puis une dernière fois en fin d'année. En gros ça fait deux, trois fois par famille. Par contre certaines familles sont très demandeuses, une maman que j'ai déjà vu six fois depuis le début de l'année (...).

En quoi c'est important pour vous la rencontre avec les parents ?

Je crois qu'il faut qu'ils soient complètement partant pour ce qu'on propose, sinon, ce n'est pas possible. On ne peut pas travailler contre les parents, ni contre les enseignants... il faut que l'enfant sente qu'il y ait une adhésion de tous autour de lui...que tout le monde se fasse confiance. S'il n'y a pas de climat de confiance, l'enfant ne peut pas évoluer.

Pour revenir aux cas des jumeaux, que pouvez-vous dire des rencontres avec les parents ? Que s'est-il passé avec eux ?

(...)

Est-ce que vous établissez des contrats avec les parents ?

Oraux, mais pas écrits... certains ici ne savent pas lire, donc tout ce qu'on peut leur

donner comme message écrit, ça les inquiète plus qu'autre chose. Oralement, oui...

Pouvez-vous en donner des exemples ?

Oui, "On se revoit dans tant de temps", "la petite fille viendra ici tel jour de telle heure à telle heure, est-ce que vous en êtes d'accord ?", c'est des choses ras les pâquerettes.

Pouvez-vous parler du lien que vous entretenez avec l'enseignant de la classe ? Par exemple avec les jumeaux, que s'est-il passé ?

Ça s'est passé... grandes conversations, synthèses, "moi j'ai noté ceci en séance", "il se passe ça dans la classe", donc c'est une confrontation de nos expériences avec ces enfants. Le mot confrontation est fort, c'est un dialogue, une discussion "à propos de" pour qu'on soit en harmonie. Toujours pareil, si on n'est pas en harmonie, l'enfant ne peut pas travailler non plus.

Est-ce que vous pouvez préciser cette notion d'harmonie ?

Concrètement, il faut que l'enfant arrive à sentir qu'on est tout à fait d'accord les uns avec les autres, pour que lui, il soit aussi bien avec sa maîtresse dans la classe qu'ici. Sinon, il vient au corps défendant de tout un chacun et il le sent. Un enfant est tellement intuitif... qu'il ne peut pas ne pas le sentir et à ce moment-là, ça n'évolue pas, ça ne bouge pas, c'est même quelquefois le fiasco complet si on sent que l'enfant est tiraillé, s'il sent qu'il n'y a pas de soutien de la part de la maîtresse pour qu'il vienne vers nous... ça ne peut pas marcher. Si une maîtresse nous dit : "Oh non, il n'en a pas besoin !", on ne le prend pas. On sait que, ou il faut la persuader – ce qui n'est pas toujours évident – ou il faut que l'enfant arrive à être tellement en difficulté qu'elle se sente désarmée à son tour et qu'elle fasse appel à nous à ce moment-là. On ne fait pas le forcing, ça c'est sûr.

Comment sont posées les indications d'aide pédagogique et d'aide rééducative ?

Alors, il y a deux façons de travailler. Avec toutes les grandes sections maternelles des écoles de la ZEP, en début d'année - ce qui donne aussi un peu de temps aux autres, pour qu'ils s'adaptent à leur classe etc – on fait une évaluation qu'on a mise au point en prenant des choses dans différents tests, ça avait été un travail de réflexion. Cette évaluation nous permet de déboucher sur une synthèse avec les maîtresses et à partir de ces discussions, on va voir quels enfants pourraient bénéficier d'une aide. C'est essentiellement aide rééducative puisque la maîtresse de la CLAD n'intervient qu'à partir du CE1. Donc aide rééducative qu'on met au point avec la collègue qui a la classe. Concertation encore une fois. On se voit aussi avec le médecin scolaire qui fait un travail également d'évaluation des grandes sections. On peaufine nos réflexions par rapport à chaque enfant avec ce qu'on a fait chacune de notre côté. C'est complémentaire. On cerne un peu mieux l'enfant dans sa difficulté à tout niveau. Ça c'est pour la grande section. A partir de là on a un nombre d'enfants qui pourraient être pris en rééducation avec l'accord des maîtres. Après travail avec les parents etc... Ensuite au niveau des CP, ce sont des enfants qu'on connaît puisqu'on les a vus en grande section. On est déjà plus vigilant, ça peut être un suivi grande section sur les CP pour les enfants pour lesquels ce n'est pas terminé. Là, on rencontre uniquement les collègues courant octobre. Puisqu'on a fait le travail en septembre sur les grandes sections, ça leur a donné le temps de connaître les enfants de leur classe, de voir qui aurait besoin d'une rééducation, donc

synthèse, projet... on met en commun.

Et pour les aides à dominante pédagogique ?

La collègue n'intervient que sur une école, à Alphonse Daudet, et à partir du CE1. Elle fait des bilans à la demande des maîtres de l'école et en synthèse on discute tous ensemble de la constitution des groupes, des objectifs et de la durée approximative de l'aide.

Est-ce qu'il y a des glissements de pratique dans votre réseau, des E qui pourraient fonctionner comme des G ou inversement ?

Non, pas dans notre cas. Je vais parler de mon secteur. Je travaille sur la maternelle Henri Wallon, les enfants ensuite vont dans une autre école et la collègue maître E ne va pas du tout dans cette école donc il n'y a pas de problème. Et elle travaille comme moi à Alphonse Daudet et moi je ne travaille que sur la maternelle et elle sur le primaire donc il y a glissement parce qu'on a fait des choix un petit peu arbitraire de travail soit en maternelle, soit en primaire.

Est-ce que vous avez l'impression à un moment donné d'avoir une activité qui serait plutôt de type E ?

Non, parce que les institutrices ciblent bien les enfants qu'elles nous confient. Elles ont bien fait le distinguo entre ce qui relevait de la maîtresse E et puis moi. Il n'y a pas de problème, les enfants que je prends sont bien pour la rééducatrice.

En quoi cette différenciation vous semble-t-elle pertinente ?

Déjà au niveau rééducatif, je trouve que c'est bien de faire un travail en prévention, tant que l'enfant n'est pas encore confronté aux apprentissages scolaires purs et durs tels qu'on l'entend. Donc la maîtresse E arrive ensuite à un moment où ça va un peu moins bien sur le plan des apprentissages. Il y a une espèce d'entente comme ça qui est implicite pour nous, enfin dans notre réseau à nous. Maintenant, je ne sais pas ce qui se passe ailleurs...

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle dans votre secteur ?

Je ne dirais pas comme ça. Ce sont des enfants qui n'ont pas le même âge, mais je ne crois pas qu'on puisse dire qu'il y en a un plus fort que l'autre !

On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous ?

Je ne serais pas concernée... Je trouve que c'était très bien comme ça. Je trouve qu'il y avait un travail en profondeur avec les enfants et je trouve absolument navrant qu'on puisse imaginer autre chose.

A votre avis, pour quelles raisons un changement risque de survenir ?

Si ce n'est pas budgétaire, je ne vois pas. A mon avis, ça ne peut être qu'une question d'argent. C'est vrai qu'une rééducatrice travaille avec un enfant, une maîtresse E travaille déjà avec un groupe d'enfants et pourquoi ne pas remettre tout le monde dans sa classe pendant qu'on y est. On ferait de très grandes économies...

Que pensez-vous de la charte du XXIème siècle ?

Il y a plein, plein de choses intéressantes. Mais je ne vois pas très bien comment ça

va pouvoir s'appliquer dans la mesure où on n'aura pas les moyens nécessaires et suffisants pour la mettre en place. On a déjà eu une réunion l'autre jour avec plein de projets passionnants. Mais voilà où sont les gens qui vont pouvoir prendre ça en compte ? Personnel en plus etc. surtout en ZEP ? Je ne sais pas si ça ne va pas mourir de sa belle mort parce que les gens ne veulent pas se lancer dans quelque chose s'ils n'ont pas d'aide mais des aides pas aide éducateurs, des gens qui sont formés, des gens qui sont prêts à donner un coup de main là où il y a besoin. Je ne mets pas en... les aides éducateurs font des choses merveilleuses, mais bon... Il y a des endroits où il faudrait être un peu plus formé...

Quelles sont les grandes tâches effectuées par un réseau ? Comment pouvez-vous les classer ?

Au début toute cette évaluation qui nous prend du temps et qui vraiment est très intéressante parce que ça fait un profil de classe et puis ça nous permet de connaître les enfants qui vont ensuite monter dans les autres classes. C'est un travail qu'on aime bien faire parce que c'est fondamental. Les synthèses qui s'en suivent, toute la mise en place du travail en début d'année avec les collègues parce que quand il y a des nouveaux, il faut se présenter etc... tout ce premier trimestre où on cherche un peu nos marques, les uns avec les autres... avec les enfants qui vont travailler avec nous, même si on n'attend pas le quinze décembre pour commencer à travailler avec les enfants, loin de là. Travail avec les parents, tout ce travail de... on pourrait dire de défrichage de terrain. Deuxième trimestre un peu plus calme dans le sens où ça tourne, ça roule pour nous. Alors on a beaucoup de synthèses, on continue de travailler avec les collègues, avec les parents... avec tout ce qui est autour, les CMP etc. mais il y a moins ce gros travail de préparation du travail de l'année. Et puis le dernier trimestre, bilan final qui nous prend beaucoup de temps, de recherches, de réflexions...

Quels outils utilisez-vous pour cette évaluation du réseau, pour ce bilan ?

Nous, notre évaluation, elle se fait surtout à travers un bilan que l'on transmet à l'inspecteur. Ce n'est pas une grille, c'est mis en phrases. (*me montre le bilan de l'an dernier...*) Dans ce bilan il y a le bilan de la psychologue, des rééducatrices, de la maîtresse de la CLAD. Il y a des chiffres et il y a une réflexion.

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Pour la formation G ?

Non. Je ne suis plus dans le coup de la théorie. Je ne veux pas m'immiscer dans tout ça. J'ai eu beaucoup de stagiaires jusqu'à il y a deux trois ans, mais maintenant c'est fini. Donc je suis moins théorique.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Mieux-être, autonomie, savoir être, savoir-faire, adaptation à la Vie.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Mieux-être dans sa peau, pour gérer sa vie au quotidien. Autonomie, savoir se

débrouiller tout seul sans être toujours obligé de demander à l'adulte si ça va, vivre tout seul, gérer son travail comme un grand. Savoir être, c'est-à-dire avoir des projets, des désirs, savoir que la vie nous attend et qu'il faut faire avec. Savoir-faire, c'est plus scolaire. Adaptation à la Vie, quand on sort d'une classe, on n'a pas fini. Il faut pouvoir l'année d'après s'adapter de nouveau, s'adapter aux vacances, s'adapter à la Vie, tous les jours de la vie jusqu'à ce que mort s'en suive. C'est un grand trajet...

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

La place, à mon avis, c'est indispensable dans nos quartiers parce qu'il y a beaucoup de gens, d'enfants en difficulté donc je pense que c'est très important de leur donner un temps pour évoluer, pour être écouté, ça me semble tout à fait indispensable. Le rôle, on l'a défini dans tout ce qu'on a dit. C'est en tout cas complémentaire de tout ce qui se fait déjà à l'école et non pas supplémentaire comme on aurait pu le penser tout à l'heure.

Quels sont les liens entre les aides apportées par le réseau et celles normalement apportées par l'enseignant comme par exemple les études dirigées ? Comment s'articule l'ensemble des aides dans les écoles ?

Déjà, ce ne sont pas les aides sur les mêmes enfants. Je crois que l'aide éducateur par exemple n'a rien à faire avec les enfants en difficulté. S'il y en a, ça peut être l'enseignant ou le maître spécialisé. L'aide éducateur doit seconder le maître dans des activités de petit groupe mais chaperonné, supervisé par le maître. C'est lui le seul maître à bord. Ici, les études dirigées sont des études à thèmes. La mairie a demandé aux enseignants qu'il y ait une étude où on travaille sur les ordinateurs – ça c'est pris en compte par des jeunes qui viennent de l'extérieur et qui sont suffisamment performants au niveau de cet outil nouveau pour initier les enfants. Par les maîtres de l'école, il y a un travail avec la BCD. Les maîtres les emmènent choisir des livres. A la maternelle, je crois même qu'ils font venir les parents une fois par semaine à la BCD. Les parents lisent des contes ou regardent simplement des livres avec leurs enfants même s'ils ne savent pas lire. Je crois qu'ils ont conservé une étude du style aide aux devoirs, bien qu'il n'y ait pas de devoirs mais pour aider les enfants à apprendre à apprendre – trouver une méthodologie pour apprendre une poésie, pour apprendre une leçon. C'est un accompagnement un peu scolaire. Je crois qu'il y a aussi une étude jeux de société c'est-à-dire qu'à travers tous les jeux, petits chevaux, jeu de l'oie etc. on aide les enfants à compter, à découvrir une orientation, une méthode de travail, une stratégie à travers le jeu.

Intervenez-vous en conseil de cycle ou en conseil d'école ?

Ah oui, oui, on fait tout, nous. Conseils de cycle, conseil de maître, conseil d'école, on fait tout. Il me semble fondamental d'être très présent dans l'équipe éducative. Si on veut exister, il faut quand même qu'on nous voie et qu'on nous entende un petit peu... (rires) un petit peu beaucoup... comme on est là à tous les conseils, l'articulation de toutes les aides est implicite. Ça se fait comme ça. Quelquefois on a une autre réunion, mais on est là au maximum de notre temps, en même temps que les collègues.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Peau de chagrin... Remarquez ça fait maintenant plus de 20 ans que j'entends dire qu'on disparaîtra. On a déjà tenu 20 ans, peut-être qu'on tiendra encore un peu... C'est vrai qu'il y a de moins en moins de gens qui partent en stage et je ne vois pas l'avenir sous un grand ciel bleu. J'ai l'impression qu'on est en train de disperser les gens aux quatre vents, comme ça on couvre tous les besoins soit disant. Mais c'est du saupoudrage, ce n'est pas un travail en profondeur... Pour bien travailler, il faut connaître les collègues enseignants, il faut connaître les familles, il faut connaître tout ce qui est autour de l'école... ça demande du temps et du personnel. Si on nous disperse un peu partout, je ne sais pas si on pourra continuer à faire ce travail-là. Ce sera un autre travail, peut-être à inventer... Mais il me semble qu'il y a un travail de fond qui sera plus délicat à faire.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

J'y crois. Je trouve que c'est quelque chose qui a été un gros plus pour les enfants – en GAPP puis Réseau -. Vraiment je crois qu'on a réussi – pas tout seul, avec les collègues, avec tout ce qui est autour – à sortir des enfants d'une misère scolaire quelquefois bien grande et puis à les réintégrer dans un circuit où ils ont pu prouver qu'ils avaient aussi des compétences. J'y crois mais... je pense qu'il faut se battre pour que ça continue...

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de rééducatrice a-t-elle été importante pour vous ?

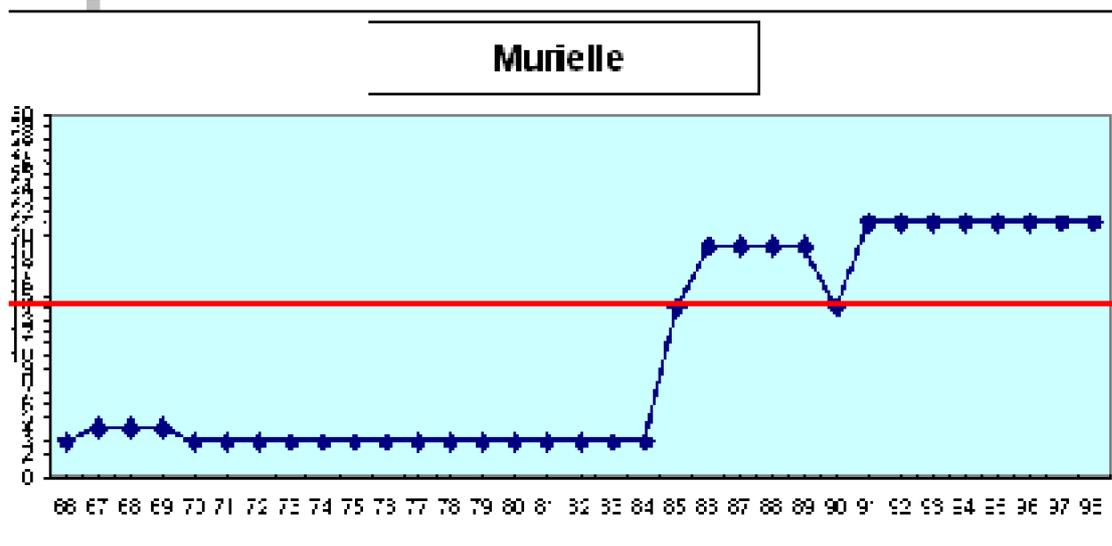
Ça a été un long cheminement... Je crois qu'on ne passe pas d'une classe normale par tous ces stages sans évoluer. Je crois que ça a été un long cheminement comme j'espère pour tous les enfants avec lesquels j'ai travaillé. Je suis à la fin de ma carrière, un petit peu de nostalgie peut-être mais il me semble que du point de départ jusqu'à aujourd'hui je ne suis plus la même, sans doute grâce à ce que m'ont apporté tous ceux avec qui j'ai travaillé...

Entretien E52 Murielle

Age : 54 ans

Profession : Maître G

Diplômes : Propédeutique lettres (64), CAP Instituteur, CAEI E (86), CAPSAIS G (91)



Murielle : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de rééducation

Durée : 1 heure

(...) On ne peut pas être efficace de toute façon. Dans les écoles où on intervient en nombre suffisant, ça passe mais il y en a combien sur la circonscription ? ... On va quand même sur les écoles qui en ont le plus besoin. Mais il y a des écoles qui ont des besoins importants et qui ne sont pas couvertes... (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Mal à l'aise, pas motivé, peu communicatif, n'a pas le statut d'élève c'est-à-dire manque d'attention, de stabilité... **souffrance**, qui semble en souffrance.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Mal à l'aise, c'est par exemple sur le plan corporel, inhibé, gauche, maladroit, ce qui fait que l'enfant n'ose pas trop produire, n'ose pas trop s'exprimer.

Vous avez dit aussi "pas motivé"...

Pas motivé, c'est celui qui n'a pas envie d'apprendre, qui n'est pas rentré dans les apprentissages, pas motivé pour le scolaire. Pas communicatif, celui qui ne parle pas, à qui il faut arracher les réponses, celui qui ne s'adresse pas à l'adulte, qui détourne le regard.

Qui "n'a pas le statut d'élève" ?

Là c'est plutôt dans des capacités scolaires, c'est-à-dire qu'il manque d'attention, qu'il manque de stabilité, qu'il ne peut pas rester assis, qu'il coupe la parole aux autres, qu'il ne connaît pas les règles de vie...

Et puis vous avez dit "semble en souffrance"...

Là on va plutôt tabler sur la maltraitance. Il va falloir creuser parce que vraiment il y a quelque chose, ça peut être le physique, un enfant pâle, qui a l'air souvent malade, qui est renfermé... Lui aussi, il ne va pas communiquer bien souvent, il est triste...

Je vais vous demander maintenant de choisir un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour lui ?

J'en ai tellement vu... J'en ai un qui m'a marqué. Il était arrivé en moyenne section en cours d'année. Il a été signalé rapidement parce qu'il était complètement inhibé, ne parlant jamais, ne jouant pas dans la cour, restant immobile, debout, poussé par les autres comme si c'était une statue, un peu comme si c'était un enfant autiste... Et puis j'avais été aussi contactée par la PMI qui décrivait sa famille comme une famille qui changeait souvent d'adresse et qui posait problème. On a mis une aide G en place. Je faisais des séances avec cet enfant, dernier trimestre de MS, j'ai continué toute la grande section. Il a été maintenu en grande section mais là ça allait déjà un peu mieux. Mais pendant toute la moyenne section et la première grande section, j'ai fait des séances sans qu'il parle. Il était d'accord, il venait volontiers, on jouait, il avait une manière de communiquer par les yeux ou des mouvements de tête mais je n'ai jamais entendu sa voix. Et puis on a patienté, je parlais, je faisais les deux rôles, je lui demandais si ce que je disais ça allait ou pas, il me faisait des signes et puis l'année de la deuxième grande section, j'ai eu droit à quelques mots et après ça a démarré, un langage tout à fait correct et normal alors qu'il n'avait jamais parlé à l'école. Mais la maman disait qu'il parlait à la maison quand même. Cette année il est suivi en CP par le maître E et il a appris à lire, à l'étonnement de tout le monde. C'est un enfant qui reste à surveiller. On n'a jamais bien su... la famille était très réticente pour toutes les aides, même pour avoir un examen psychologique pour le maintien en grande section... On voulait orienter au CMP mais on n'a jamais pu. C'était complètement verrouillé par le père surtout. La maman, je crois, avait des précédents psychiatriques. Entre temps, il faut dire, ce garçon a eu une sœur orientée en CLIS. Il a vu sa sœur orientée en CLIS. En séance quand il a commencé à parler, il avait l'air de vouloir éviter ça. Alors est-ce que c'est peut-être ne pas vouloir suivre le chemin de sa sœur qui a fait qu'il s'est mis au travail, qu'il a pris l'envie d'apprendre et de communiquer ? Mais pourquoi il était mutique pendant un an et demi, on n'a pas su ce qui se passait à la maison...

Quels étaient les liens entre votre travail et celui de l'enseignante – que ce soit en MS et en GS - ?

Il faut dire que ça a été des enseignantes qui ont beaucoup changé, à cause de congé maternité ou autre. Ça n'a jamais été la même. En général elles étaient patientes, elles l'acceptaient sans qu'il parle, elles faisaient un peu comme moi, elles lui donnaient du travail à son niveau, elles expliquaient aux autres : "il n'a pas envie de parler, on respecte son propre désir et puis peut-être qu'un jour il aura envie de parler". Voilà c'était ça... dans la classe comme avec moi.

Et au sujet du travail rééducatif, qu'en disiez-vous à l'enseignante ?

Je disais ce qui se passait en séance. Je disais l'essentiel, je disais ma manière de faire, dans quelle série de jeux il entraînait... s'il changeait, s'il n'était pas trop dans la répétition... si, si on échangeait sur la pratique. Mais comme il ne parlait pas, je ne risquais pas d'avoir des secrets de famille (rires)...

Est-ce que vous teniez compte de ce qui se passait dans la classe ou si vous

conduisiez votre travail d'une manière tout à fait indépendante ?

Indépendante. C'est-à-dire qu'on tient toujours compte de l'âge, de là où il en est, de ce qu'on peut lui demander. S'il fallait écrire le prénom en attaché, on le faisait en séance, si en numération on savait qu'en classe il faisait telle chose, mais enfin il était toujours en décalage par rapport au groupe... il fallait adapter les activités à son niveau. Dans mes séances je raccroche toujours du cognitif des objectifs de la classe, c'est-à-dire reconnaître des graphies, savoir dénombrer... à chaque occasion qui se présente, je le demande à l'enfant. C'est en lien, dans cette mesure-là, avec le travail de la classe.

Pour cet enfant-là, quelle a été votre participation aux conseils de cycle, aux conseils de maîtres ?

Il y a eu pas mal de réunions, il a fallu décider du maintien, convaincre les parents pour l'examen psychologique, pour une consultation au CMP, il y a eu pas mal de concertations. En règle générale on essaie de faire des conseils de cycle, trois fois dans l'année, le réseau plus un cycle, en début d'année, à mi-année en février et en fin d'année. Et à chaque réunion, on fait le point sur chaque enfant. On le fait systématiquement avec toutes les écoles où on intervient. C'est nous qui fixons les dates. Ils viennent ou ils ne viennent pas.

Est-ce qu'il y a des absences fréquentes, des réticences ?

Non, ça se passe bien.

Quels sont les facteurs qui font que ça se passe bien ?

En début d'année, elles ont déjà envie... Comment dire ? Elles sentent qu'elles ont des enfants en difficulté dans la classe. Alors elles sont présentes. Au premier conseil de cycle on commence à étudier les cas, oui, je pense qu'elles sont là parce qu'elles ont des enfants en difficulté, elles cherchent des soutiens... Elles ont besoin d'aide, les maîtresses aussi. En principe ça se passe bien. On n'a pas eu de conseil de cycle supprimé. Je pense que les maîtresses ont besoin de parler, déjà, et puis peut-être d'entendre aussi ce qu'on en pense, "un autre son de cloche" et puis peut-être aussi qu'il y ait des décisions de prises, des propositions, qu'elles ne soient pas seules à les prendre... Et il y a toujours la psychologue scolaire quand on fait nos réunions de cycle. Il y a tous les intervenants du réseau sur l'école, systématiquement. Là, on est deux maîtres G, un maître E et la psychologue. On est déjà quatre plus les maîtresses. Le dernier qu'on a fait en février, c'était savoir où en sont les aides, s'il y a de nouveaux signalements. En fin d'année, on fait un bilan pour chaque enfant et puis globalement on fait le point sur ce que pensent les enseignants du réseau. Et puis nous aussi, on dit ce qu'on pense des relations qu'il y a eu avec l'équipe. Les échanges sont assez toniques, on ne fait pas dans la flatterie... la parole va et vient. A l'école Pierre et Marie Curie, c'est bien, à Langevin, bien... c'est peut-être à Françoise Dolto que c'est plus difficile.

Pour quelles raisons à votre avis ?

J'analyse ça comme ça. Je trouve que le primaire a un regard un peu... péjoratif sur la maternelle, on va dire comme ça, un peu négatif, disant : "à la maternelle, elles ne font pas grand-chose, c'est facile"... L'élémentaire a l'impression d'être plus important que la maternelle. Comme nous, on travaille davantage en maternelle, notre travail n'est pas pris

en considération par l'élémentaire, même ils n'arrivent pas à prendre conscience que le travail qu'on fait en amont peut servir à l'élémentaire. En plus, on a travaillé longtemps sans maître E. Ce qui fait que l'élémentaire ne percevait pas notre travail. Cette année, il y a eu un maître E, l'élémentaire l'a beaucoup accaparé mais cette idée dure parce qu'ils ont l'impression que le maître E suffirait. Ça ne circule pas déjà entre maternelle et élémentaire donc nous on est aussi pris dans cette situation de non circulation des échanges qui fait que... à Dolto, je dis qu'il ne faudrait pas qu'on y aille en fait... Mais le E n'irait pas tout seul... Non il y a des endroits où ça ne circule pas. Quand ça ne circule pas, c'est que ça circule déjà mal dans l'école, entre eux. On n'a pas réussi à... Je pense que c'est un problème de personnalité de directrice... deux directrices qui n'ont peut-être pas envie de travailler en équipe, je pense...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED, en dehors de la signification exacte des lettres ?

Aider, écouter, partager, je ne mets que des verbes... (rires)

C'est possible, on est dans l'action...

Proposer, pour les parents par exemple, lier, faire des liens entre la famille, l'enfant, l'école, l'enseignant.

Je vais vous demander d'expliquer... Qu'entendez-vous par aider ?

Aider, c'est déjà faire des séances, faire en sorte que ça change, que l'enfant ou l'institutrice en difficulté ne se sente pas seul, qu'elle sente qu'il y ait quelqu'un là pour soutenir, pour écouter, partager, pour aider.

Vous avez dit aussi lier, faire des liens. Pouvez-vous expliquer davantage en quoi consistent ces liens-là ?

C'est plus pour faire... pour être une sorte de médiateur entre la famille, entre la maîtresse, les enseignants, l'école, l'enfant... C'est faire la liaison, échanger ce qui peut être échangeable, c'est faire accepter ce qui n'est pas accepté d'un côté, c'est aplanir... Pour l'enfant c'est lui permettre de faire des liens plus personnels avec l'école, par rapport à son histoire, par rapport à ce que les parents ont dit dans l'entretien, et puis travailler la perception de l'école qui est faite par l'enfant à travers celle de la famille, peut-être valoriser davantage l'école, faire en sorte que l'école soit un lieu où on ait envie d'aller...

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pour moi, c'est aussi **aider**, plus **guider, former, aider à prendre conscience**, aider à voir clair, **motiver pour l'apprentissage** alors que ça peut être motiver pour produire, pour parler, pour s'exprimer...

Est-ce que vous pouvez décrire le travail du maître E à partir des cas d'enfant étudiés en synthèse ?

(...) Le maître E, formé, travaille avec des groupes. Il n'y a pas d'aide individuelle, c'est deux, trois, quatre. Il ne dépasse pas quatre en principe. Dans ce que j'en vois, il travaille dans une salle à lui, dans un cadre précis – durée de la séance, régularité –, pareil, avec beaucoup de synthèses avec les enseignants mais avec des objectifs plus ciblés que le maître G par rapport à une difficulté d'ordre de l'apprentissage... ça va être

plus lecture, expression écrite, ce qui est en lien avec l'apprentissage mais sans vouloir forcément savoir ce qu'on est en train de faire en classe, sans refaire la classe, sans reprendre systématiquement ce qui est étudié au moment même en classe.

Si je vous dis "maître G", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Je vais reprendre ceux du réseau parce que pour réseau, j'ai pris mon propre rôle. **Aider, écouter, partager** mais il faudrait peut-être que je change pour réseau.

Je vais inverser la question de réseau et celle de maître G. Alors pour réseau ?

C'est aussi aider...je vais reprendre les mêmes (rires)...

Mais c'est possible, ce n'est pas du tout ennuyeux...

... **Proposer** plus au niveau du réseau, **communiquer**, pour qu'il y ait un réseau, il faut communiquer, il faut qu'il y ait des échanges, il faut que ça circule... il faut donc échanger. C'est souvent quelque chose à travailler, je pense que c'est l'objet lui-même de la rencontre qui soulève des barrières. Ce n'est pas simple de se rencontrer pour analyser ce qui va mal... on se découvre un peu forcément, l'enseignant surtout et ça fait mal. **Réfléchir** aussi, **construire des aides** pour chaque enfant, **évaluer**.

Pouvez-vous préciser ?

Réfléchir, c'est un peu quand on se retrouve tous, sur le problème d'une école, voir ce qu'on peut proposer, ce qu'on peut faire et comment le faire pour ne pas heurter de front les sensibilités. Au niveau du réseau, c'est réfléchir sur des thèmes que certains souhaitent qu'on développe – ça peut être sur la pratique, sur la théorie pas trop, plutôt la pratique – et puis ça peut être l'ambiance. Il y a des réunions de réseau où on a réfléchi beaucoup sur le fonctionnement du réseau...

Vous avez parlé aussi d'évaluer ?

On réfléchit beaucoup sur comment évaluer. C'est un des soucis de notre réseau qui est devenu plus important, essayer de faire des fiches qu'on remplit, qu'on met dans les classeurs de synthèse. C'est pour avoir du concret quand on a le supérieur hiérarchique ou les enseignants qui se succèdent ou qui veulent savoir ce qui a été fait pour un enfant par le passé ou... et puis aussi peut-être pour montrer qu'on est utile...

Vous avez évoqué aussi construire des aides...

Oui, justement les documents qui restent au réseau en donnant une idée. Individuellement, on a tous une idée du projet d'aide à mettre en place pour un enfant. Mais le fait d'en discuter en synthèse, ça permet de préciser des aspects qu'on n'avait pas vu, ça peut permettre de réorienter une prise en charge qui ne bouge pas et à chaque fois quelqu'un résume par écrit ce qui s'est dit.

Quelles sont les traces qui restent ?

Ce sont des feuilles uniformisées pour tout le monde. Et ça reste dans les classeurs de synthèse.

C'est sous la forme d'une feuille de signalement réactualisée ?

Non, on résume la feuille de signalement, on a le projet, les ajustements et le bilan de l'aide. Vous voulez voir ? (*me montre des formulaires remplis*). L'inspecteur nous a

demandé que l'école ait un exemplaire du projet d'aide pour chaque enfant. On est obligé de faire un projet pour chaque enfant suivi, E ou G, de noter l'évolution en classe avec une synthèse avec l'enseignant, la décision, si on arrête, si on oriente...

Est-ce que je pourrais en avoir un exemplaire ?

Je n'en ai pas de vierge... mais je vous l'enverrai (...). Ça par contre, on ne le donne pas à l'enseignant (les bilans périodiques des séances). On n'était pas pour... de donner le projet à l'enseignant, mais c'est l'inspecteur qui nous a obligés. On n'aime pas trop les papiers qui traînent. On a remarqué que parfois on leur donne le projet, elles ne le rangent pas, on voit ça sur le bureau de la directrice et n'importe quelle femme de ménage... Je l'ai vu souvent et je me suis fâchée : "Dites-nous où vous les rangez et on les range !" (...)

Est-ce que tout ce travail de dossiers représente un obstacle ou au contraire un élément facilitateur du travail d'équipe ?

De toute façon, il n'y a que le projet qui reste dans l'école. Le reste, c'est dans les classeurs de synthèse, propriété du réseau. Donc fermé à clef, personne n'y accède. Il n'y a que le projet – et on a bien dit que dans ce projet, il n'y avait rien de confidentiel ou de familial. Ça peut circuler parce que c'est des objectifs de rééducation. C'est vrai que ça peut donner certaines indications sur le passé d'un enfant difficile...

Par qui ces projets sont-ils conçus ?

Nous et l'enseignant. On les remplit avec l'enseignant. Nos objectifs, on les trace en gros en synthèse de réseau, on décide sur quoi on va travailler, parce que parfois on se sent très seul, après une observation, on a l'impression qu'on ne va rien pouvoir faire. En synthèse, on dit : "Si, tu peux travailler ça..." Les objectifs sont élaborés en synthèse. Ensuite on les propose à l'enseignant et on voit avec lui ce qu'il peut faire dans sa classe. Ce n'est pas toujours évident d'ailleurs ... Et l'inspecteur voudrait qu'on prenne un enfant en aide seulement quand l'enseignant a, lui, mis des choses en place dans sa classe avant d'en venir à une aide E ou G.

Ah oui ! ... il donne priorité à l'aide de l'enseignant dans sa classe ?

Oui, il pousse à trouver des solutions en classe, pour que le réseau ne soit pas là pour tout faire... mais que l'enseignant prenne déjà en compte les difficultés...

Et qu'en pensez-vous ?

C'est une bonne chose, parce qu'il ne faut pas non plus : "prends, prends-le et puis moi je ne fais rien"...

Est-ce que ça fonctionne ?

Oui, il faut que ça fonctionne. Dans les écoles où il y a beaucoup d'enfants en difficulté ça fonctionne. Quand on arrive dans une école plus favorisée, comme à Saint Exupéry par exemple, où il n'y en a que quelques uns, ça fonctionne moins bien parce qu'elles ont moins une pédagogie... elles sont moins habituées aux enfants en difficulté, elles sont habituées à une pédagogie plus traditionnelle et puis l'enfant en difficulté elles le laissent dans son coin...

Comment s'articule le travail du maître E avec votre propre travail ?

En synthèse... Il arrive que le maître E commence une aide et qu'il s'aperçoive qu'il faille autre chose... Alors à ce moment-là on passe à une aide G. Mais bien souvent les aides G sont avant les aides E. Il arrive souvent qu'on aide un enfant sur le plan rééducatif et ensuite qu'il ait besoin d'être aidé sur le plan des apprentissages... Il y a d'abord une aide G prolongée quelquefois par une aide E... ça peut être dans la même année, ça peut être sur deux années. Ça peut être deux années G, une année E, ça peut être l'inverse une année G, deux années E, ça peut être simultanée. On a eu quelques gamins où il y avait une séquence de E, une séance de G c'est-à-dire une aide G qui ne se terminait pas brusquement et l'aide E qui s'emboîtait dessus... Il ne faut pas multiplier mais quand on sent qu'un enfant commence à rentrer dans les apprentissages, qu'il est capable et que le maître E peut travailler avec lui, on commence à mettre en place l'aide E.

Est-ce qu'il y a des glissements de pratiques, par exemple un E qui ferait un peu de G ou inversement ?

Non. Au niveau du réseau, non. Je ne connais pas de E qui fasse de G et les G, on a peut-être quand même une dérive un peu vers... On est peut-être plus près... on considère aussi l'enfant comme élève, c'est-à-dire que si on peut guider son choix, si on peut essayer de le guider vers quelque chose où il y a carence en classe, on essaie. Mais en principe pas trop.

En quoi la séparation telle qu'elle existe actuellement vous semble-t-elle pertinente ? Quels sont les avantages de ce découpage des fonctions ?

Ce n'est pas du tout les mêmes difficultés, je pense. L'aide G va essayer de résoudre les problèmes d'enfant qui n'ont pas encore le statut d'élève. L'aide E s'adresse à des enfants qui ont déjà le statut d'élève... Ce n'est pas du tout le même type d'enfant. Je pense que le maître E ne peut pas travailler avec un enfant qui est trop instable ou qui n'est pas motivé du tout, qui n'a pas encore envie d'apprendre, qui n'a pas compris ce que c'était l'école... Ce n'est pas encore pour le maître E. Ce n'est pas les mêmes signalements.

Comment sont posées les indications ? Au niveau de la répartition du travail, ça se passe de quelle façon ?

On le fait en synthèse d'après le signalement de l'institut, plus l'observation en classe. Mais d'après le signalement de l'institut, avec éventuellement un entretien avec l'institutrice, au niveau du réseau, on décide si c'est E ou G. Il n'y a pas de difficulté particulière pour ça. Si on voit qu'il y a une institutrice qui semble demander les deux, on donne priorité à G qui semble être la phase précédant l'aide E.

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

Il est partie prenante, il vient à quelques réunions de réseau, en début d'année et en fin d'année. Il vient trois fois dans l'année à peu près, il nous dit les lignes principales qu'il voudrait qu'on suive, notamment, l'an prochain il aimerait qu'on intervienne moins systématiquement sur trois ans sur une école mais qu'on se laisse du temps disponible pour des missions, dans des groupes scolaires où on n'est pas forcément basé. Donc il donne des lignes générales de travail. Est-ce qu'il a compris les différents rôles de chacun

? Est-ce qu'il nous pense efficaces ? Je n'en sais rien... (rires)

Quels outils utilisez-vous pour l'évaluation du réseau ?

Je crois qu'on n'a pas bien évolué par rapport au début des réseaux... Non, on y a beaucoup réfléchi l'an passé. On a voulu essayer d'évaluer les enfants qui avaient été aidés et savoir ce qu'ils étaient devenus par la suite. On a fait des grilles pour ça... Des enfants qui avaient été suivis telle année, l'année d'après on va voir ce qu'ils deviennent et encore l'année d'après. Sur deux, trois ans, on va voir si c'est les mêmes difficultés qui apparaissent, s'il y en a d'autres... on a fait une grille.

Avez-vous déjà dépouillé ces grilles ?

Non, ça ne fait pas assez longtemps. Il faut voir cette année et encore une.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E?

En E ? C'est vieux... il y avait de la Garanderie, on nous avait fait beaucoup du psy, même en E... mais j'ai dû occulter... On m'avait tellement dit lors de la formation G "il faut effacer la formation précédente !"...

Et si je vous pose la même question pour G ?

Il y avait Winnicott, tous les psychanalystes, Freud... Il y avait de la Monneraye, Guillarmé, j'ai surtout travaillé là-dessus...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

(incompréhensible)... Arriver à **suivre le cursus normal**, la **normalité** qui est **définie par d'autres**... je ne sais pas, par l'Education Nationale, c'est trouver de quoi **envisager son avenir**...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

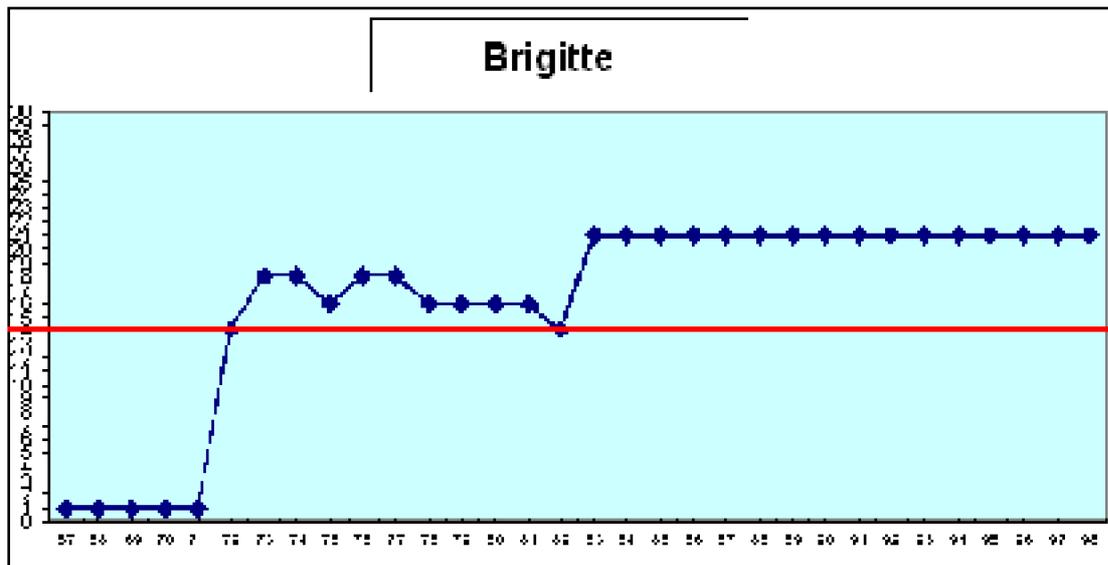
Je le vois de plus en plus nécessaire (rires)... de plus en plus nécessaire. On serait beaucoup plus... Comment dire ? Le fait qu'on soit peu nombreux fait en sorte qu'on minimise encore nos résultats. Si on était en nombre suffisant pour couvrir les difficultés, on ne remettrait plus du tout en question notre efficacité, il me semble. Mais étant donné qu'on est peu nombreux, qu'on ne couvre pas tous les besoins et je pense qu'on ne devient pas nécessaire. Si on se passe de nous dans beaucoup d'endroits, alors pourquoi pas partout ? Il faudrait soit multiplier les personnels du réseau ou alors on va disparaître. Surtout la complémentarité E et G est très intéressante. Mais elle est peu visible parce que peu fréquente... Ce n'est quand même pas une raison suffisante pour la suspecter... mais l'économie a ses raisons et la raison a fort à faire pour lutter contre. (*interruption de l'entretien en raison d'une obligation professionnelle, annoncée, de l'interviewée*)

Entretien E53 Brigitte

Age : 48 ans

Profession : Maître G

Diplômes : CAP, CAEI Cas Sociaux (74), CAEI RPM (83)



Brigitte : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de rééducation

Durée : 1 heure et demie

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

... **Difficultés d'adaptation** de l'enfant à l'école mais ça peut être aussi l'école qui n'est pas adaptée à l'enfant... **problèmes comportementaux, relationnels, familiaux** et c'est assez prépondérant à mon avis... et **décalage** entre l'éducation reçue dans la famille et la loi, les règles de l'école...

Pouvez-vous préciser davantage ce que vous venez d'évoquer ? Difficultés d'adaptation ?

L'enfant n'appréhende pas ce qui est attendu de lui à l'école et du côté des instituteurs, peut-être qu'ils ne se rendent pas compte que leur demande n'est pas adaptée à cet enfant-là. Leur attente de réussite ne correspond pas à la réalité de cet enfant.

Vous avez dit aussi problèmes comportementaux, relationnels, familiaux etc... Pouvez-vous développer un peu plus ?

Problèmes comportementaux, il y a toutes les attitudes que peut avoir un enfant vis-à-vis de l'adulte et de ses pairs : l'agressivité, l'inhibition, des réactions de mal être, d'opposition passive... même par rapport aux objets, savoir se situer en tant qu'enfant, en tant qu'élève par rapport à l'institut, par rapport aux autres enfants. Problèmes relationnels et familiaux, c'est aussi par rapport à comment se situer, déjà dans la généalogie... ça renvoie à des situations pas très claires dans sa fratrie, des trucs comme ça. (...) Le décalage entre l'éducation reçue dans la famille et reçue à l'école provoque soit des blocages par rapport à l'apprentissage - c'est le truc classique - soit des manifestations indésirables - on voit des enfants agités, qui semblent ailleurs... ce qui me frappe, c'est

que de très jeunes enfants peuvent avoir un air triste à l'école et ça m'inquiète.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté avec qui vous avez eu l'occasion de travailler. Pouvez-vous présenter la situation, indiquer les signes de sa difficulté et dire comment on réagissait autour de lui ?

Je vais parler d'une enfant de CP, nomade. Elle avait sept ans et elle était quasiment mutique. Elle était suivie aussi par un instituteur pour nomade et moi je la prenais en rééducation. On a fait vérifier, elle avait quelque chose au palais mais qui ne l'empêchait pas de parler. Je parle de ce cas parce que pour moi ça été quelque part une réussite. Je prenais l'enfant qui était comme une enfant sauvage, qui ne me regardait pas en face, qui se mettait contre le mur en arrivant dans la salle, qui ne faisait aucun geste... donc à apprivoiser complètement. Un jour, je lui ai dit bonjour et je lui ai serré la main. Je suis allée vers elle et il y a eu un premier contact physique. Il y a eu un sourire. Elle s'est mise à jouer sur le toboggan et chaque fois qu'elle arrivait en bas du toboggan je lui faisais bonjour avec la main. Petit à petit, comme ça, elle s'est mise à agir un peu plus, sans parler. On voyait qu'elle était plus détendue, plus souriante. En classe, elle était très, très inhibée, très renfermée. Avec moi, on voyait qu'il y avait quelque chose qui passait. Un jour, ça m'a pris comme ça, j'ai mis un masque sur la figure, elle en a mis un aussi, ça l'a fait très rire et puis j'ai complètement oublié qu'elle ne parlait pas et donc je lui ai montré que, j'ai dit : « ici » et c'est moi qui répondait : « la joue », « ici, le menton », « ici, le front », « et là ? » Et j'ai entendu : « les yeux ». Et j'ai dit : « très bien ». Et puis, d'un seul coup, toutes les deux, on s'est rendu compte... je me suis rendue compte qu'elle avait parlé, elle s'est rendue compte qu'elle avait parlé et pour cette séance là, ça a été terminé. Les séances suivantes, elle se cachait dans une petite maison. Je lui demandais : « qu'est-ce que tu fais dans la petite maison ? Tu fais la vaisselle ? ». Et j'avais un petit bruit : « hmm ». Je lui tournais le dos. « Qui fait la vaisselle à la maison ? ». Et j'ai entendu : « maman ». Et après, dans sa petite maison j'ai installé un téléphone, un faux téléphone, et a commencé à s'engager comme ça un dialogue avec une prononciation très difficile quand même. C'était par exemple : « je baigne la poupée », toute préoccupée à ne pas gaspiller l'eau... Et cette petite s'est mise à parler. Elle a changé complètement. L'année suivante, elle a été suivie en hôpital de jour sur un plan orthophonique et sur un plan psychologique. Je l'ai appris par l'institut des nomades. La maman avait un bon contact avec moi. Elle m'avait dit qu'elle avait eu cette petite deux ans après la mort de son mari. Or ils vivent en clan et quand on est marié, on est marié pour la vie. D'où venait cette petite ? C'était la vierge Marie qui lui avait envoyée, m'avait-elle dit. Cette enfant portait le secret de sa mère. Probablement, il y avait un lien entre le fait qu'elle était mutique et l'histoire de sa mère parce qu'il ne fallait pas qu'on sache que sa mère avait eu des relations hors couple même si son mari était décédé. Et j'ai eu des nouvelles ensuite et ça y est, c'est une enfant, inutile de dire qu'elle avait un gros retard scolaire, elle l'a rattrapé, et c'est une enfant bien dans sa peau.

Quelles étaient vos relations avec la maîtresse à propos de cette enfant ?

C'était dans une école où on se débarrassait des enfants pour lesquels on ne savait pas quoi faire. On était bien content d'être déchargé. Elle, je la prenais deux fois par semaine. Donc c'était : « je ne sais plus quoi faire, je lui donne un travail de maternelle et elle n'y arrive pas. Elle ne peut pas m'adresser la parole, elle ne communique pas du tout

avec moi, je ne sais plus quoi faire... » Et puis : « Je ne comprends pas qu'on scolarise des gitans... » un peu de racisme en plus.

Y avait-il eu un projet établi en commun ?

Un projet non, mais je parlais du travail conduit en rééducation. Mais j'ai l'impression que malheureusement c'était reçu comme : « tu as réussi là où je n'ai pas réussi. » Il y avait de la jalousie.

Et comment repérez-vous cette jalousie ?

Ça s'est traduit par un évitement progressif. Elle fuyait les contacts. Et puis, elle ne m'a plus guère envoyé d'enfants... parce qu'il faut dire que c'était un endroit où on demandait du travail de maître supplémentaire, je ne faisais pas beaucoup de rééducations individuelles et beaucoup de travail en demi-groupe classe, en motricité.

Au niveau de l'indication pour cette enfant, comment cela s'était-il décidé ?

On était un réseau complet. On en a parlé en synthèse avec le psychologue, la maîtresse E et moi en disant que ce n'était pas de mon ressort mais que certainement à cause de problèmes de déplacement de voiture et aussi des réticences de la famille, il n'y aurait pas de choses à envisager dans l'immédiat pour aider cette enfant. Donc c'était un pis aller, une sorte de relais pour passer la main pour quelque chose d'autre, et ça a marché puisqu'elle est allée ensuite à l'hôpital de jour.

Je vais vous demander encore cinq mots ou expressions quand j'évoque le sigle RASED...

RASED pour moi, c'est plutôt négatif. Ça me fait penser à un truc hitlérien. Ce n'est pas une appellation réussie, c'est une **mauvaise appellation**. Ça me fait penser à faisceau... faisceau hitlérien. C'est très personnel.

C'est ce qui m'intéresse...

(Rires)... ça veut dire aussi suspicion, je ne me sens pas du tout là-dedans. C'est l'appellation qui ne me plaît pas... suspicion, complot... dans un but pas très humain, le contraire de ce pour quoi je travaille, il me semble. Cette appellation me semble en contradiction avec la réalité, le vécu. Sinon, en positif, ça veut dire **équipe**, ça veut dire qu'on ne travaille pas tout seul, ça veut dire soutien, **autre regard**... ça veut dire partage de certaines tâches, **partage des compétences**... regard différent selon les spécialités et les personnalités c'est-à-dire le caractère des gens. J'ai travaillé avec beaucoup de maîtres E, beaucoup de rééducateurs et de psychologues. Je trouve que c'est intéressant parce que tout le monde n'approche pas sa profession de la même façon.

Vous m'avez proposé beaucoup plus de cinq mots. Est-ce que je pourrais garder mauvaise appellation, faisceau hitlérien, équipe, autre regard, partage des tâches et des compétences ?

Tout sauf faisceau hitlérien... C'est trop personnel. Mais vous pouvez mettre à la place... **répartition des tâches** et partage des compétences.

Pouvez-vous retenir maintenant cinq mots ou expressions pour maître E ?

Aide pédagogique, petit groupe, aide ponctuelle, modulable... Aide aux instits...

membre du réseau, partenaire.

Pouvez-vous préciser davantage ?

Je vais vous dire des choses "bateau"... ça ne va pas vous avancer.

Pouvez-vous alors prendre un cas d'enfant dont vous avez débattu en synthèse et décrire le travail du maître E pour cet enfant ?

Ça m'est difficile parce que je ne les connais pas. Quand on les prend en même temps, oui.

Pouvez-vous prendre un exemple comme ça ?

... Un enfant que j'ai pris en grande section, et qu'elle va prendre en CP, c'est très intéressant de savoir ce qu'elle travaille avec lui et comment pour moi il a évolué sur le plan du comportement et comment il a pu s'ouvrir aux apprentissages. On en discute ensemble. Ça l'aide à construire ses progressions. Elle tient compte de ce qui s'est passé avant pour organiser ses séances... mais je ne sais pas vraiment ce qu'elle fait dans le détail et comment elle s'organise.

Organisez-vous des rencontres avec l'enseignante de la classe ou avec le conseil de cycle par exemple, à propos de cet enfant ?

Non, c'est assez fortuit, entre deux portes par exemple. Encore que parfois on a fait des synthèses à trois, avec le psychologue et l'enseignante, où on a parlé de ça. Mais c'est irrégulier et ça dépend des enfants.

Quelles différences voyez-vous entre le travail du maître E et le travail du maître dans sa classe ?

C'est très différent. Ce n'est pas le même cadre, je pense que la personne n'est pas vécue avec la même autorité. Comme c'est un petit groupe, les relations ne peuvent qu'être très différentes avec les enfants, plus proches... les activités sont présentées de façon ludique... il n'y a pas cette distance nécessaire quand on mène une classe. Avec le maître E elle y est un peu, mais moins... il y a moins de barrières, il y a une part plus importante de psychoaffectif. En classe aussi certainement... mais il y en a plus avec le maître E. C'est la partie relationnelle qui à mon avis caractérise le plus la différence entre le maître E et le maître dans sa classe. Oui, je ne pense pas que ce soit les activités.

Je vais encore vous demander cinq mots mais cette fois-ci pour maître G...

Je véhicule l'image du **spécialiste du comportement**... j'ai dit ce que je ressens, tant pis. C'est aussi à la **limite** d'être perçue comme **psychologue**... il y en a qui ne font pas la différence, sauf les parents ou les instituteurs dont j'ai les enfants... pour eux non. Mais d'autres parents peuvent faire la confusion. Autant pour moi c'est clair, mais... notre **statut** est **mal défini**. Ça a été très difficile pour moi pendant longtemps, maintenant c'est fini.

Qu'est-ce qui vous a permis ce changement ?

C'est en arrivant ici. Tout était bien structuré. Les personnes en place ont bien expliqué ce qu'était le rôle de chacun. Et c'était facile de prendre la suite.

Voyez-vous d'autres mots ? Il en manque deux...

Lien entre la famille et l'école, c'est très important... et puis soutien moral vis-à-vis des

instits.

Pouvez-vous préciser l'expression de statut mal défini... ?

C'est lié aux séances de rééducation individuelle où il faut l'autorisation des parents. Donc on est seul avec un enfant. C'est un peu un mystère ce qu'on peut faire. Avec un matériel, une salle et une personne permanente... on ne fait pas du tout la même chose avec chaque enfant.

Vous voulez dire que le cheminement avec un élève peut être très variable à partir du même matériel et de la même rééducatrice. Est-ce bien ça ?

Oui... et du coup ce n'est pas facile pour quelqu'un d'extérieur d'identifier ce qu'on fait. Tout dépend de l'enfant puisque c'est lui l'acteur principal. C'est ce qu'il fait qui va déterminer l'action du rééducateur et non pas l'inverse c'est-à-dire que le projet de l'adulte s'adapte à l'enfant, ce n'est pas du prêt-à-porter... Pour chaque enfant, la rééducation, c'est toujours une nouvelle création... et à deux qui plus est... alors c'est difficile de dire ce qui se passe et ce qui fait que ça marche.

Le statut mal défini tient essentiellement à la nature du travail ?

Non, il ne tient pas qu'à la nature du travail. Dans les textes officiels, il n'y a rien de concret. On est défini par la négative, « on n'est pas psychologue, on n'est pas thérapeute, on n'est pas dans le soin... ». On est plus défini par ce qu'on n'est pas que par ce qu'on est...

Vous parlez aussi du lien entre la famille et l'école... pouvez-vous préciser en quoi ça consiste pour vous ?

Ça consiste, pour une institutrice, lui faire prendre conscience... qu'elle ait un autre regard sur l'enfant... sans trahir le secret professionnel, dire qu'il y a des problèmes familiaux qui font que l'enfant ne peut réagir que comme il réagit... si ça irrite l'institutrice... lui dire que le schéma dans lequel elle l'enferme, ça ne convient pas, que c'est un enfant en souffrance par exemple... il faut qu'elle tienne compte de certains éléments, qu'elle adapte son enseignement par rapport à ça. Inversement, avec la famille, c'est pareil... lui faire prendre conscience que l'école est une mini société, qu'il y a des règles, surtout que s'il n'y en a pas dans la famille, l'enfant ne pourra pas s'adapter à l'école... souvent c'est quelque chose que je glisse dans les entretiens, un enfant a besoin de cadre, l'école est à l'image de la société dans laquelle va vivre l'enfant et l'adulte futur, il y a des horaires à respecter, les autres à respecter, que plus tard on a un patron et que ça commence comme ça... et c'est le rôle premier de la famille de donner des règles... des choses comme ça.

Vous avez parlé aussi de soutien moral des instituteurs...

Je ne sais pas si c'est un bon truc, mais j'ai beaucoup de confidences... « Je ne vais pas bien, je suis crevée en ce moment, ils sont énervés, j'en peux plus... » donc se décharger d'un état de mal être par exemple simplement en l'exprimant.

Pouvez-vous prendre un exemple d'un cas d'enfant que vous avez suivi cette année et décrire votre travail ?

... J'ai pris deux petites filles de grande section qui avait besoin de motricité et qui

n'avaient pas de problèmes d'apprentissage par ailleurs. Elles étaient complètement bloquées, inhibées... dans leur façon de marcher etc.. Je les ai d'abord observées dans la salle de jeux, après que la maîtresse les a signalées. Il y a eu la procédure classique avec le signalement écrit de la maîtresse. J'ai rencontré les parents qui étaient très conscients de ce problème-là. Je les ai pris d'abord séparément. L'une d'entre elles, ça lui a permis de me poser : « j'ai peur, j'ai peur, j'ai peur » et puis les raisons pour lesquelles elle avait peur. Il y avait des antécédents familiaux où il y a eu des accidents du père en moto. Elle a vu son père pratiquement défiguré... C'est sorti en individuel, avec des flashes... elle avait aussi été traumatisée en petite section où la mezzanine n'était pas terminée, elle était tombée de la mezzanine et elle avait eu des points... donc identification au père qui avait lui-même eu des points qui lui sont restés... il y avait encore un autre élément de ce style. A partir de là, c'est un tout, de toute façon... j'ai essayé de la rendre autonome pour grimper parce qu'elle avait très peur de la hauteur, très peur de tomber... pour sauter etc.. D'abord aide, tenir la main... puis ensuite aide de moins en moins importante, petit doigt... puis, rester à côté jusqu'à ce qu'elle fasse sans ma proximité immédiate... C'était exprimé : « tu trembles, tu as peur, cette fois-ci, je ne t'ai pas vue trembler, tu n'as plus peur, tu vas essayer toute seule... ». Après, cette gamine s'est grisée de ce qu'elle n'arrivait pas à faire auparavant, elle faisait et elle refaisait... (...) « Maintenant que tu y arrives très bien, on va aller dans la salle de jeux ». Là, j'ai fait une exception en quittant les lieux, on est allé dans la salle de motricité de l'école pour qu'elle s'entraîne sur le matériel et l'équipement de la classe. « Comme ça, tu pourras montrer aux autres les progrès que tu as fait ». On s'est entraîné toutes les deux. Ensuite, on a invité la classe à venir la voir et elle était très fière. Après, on est revenu ici, c'était gagné mais j'avais l'impression qu'elle jouait à : « tu t'occupes de moi encore ». Alors, en accord avec la maîtresse, on a fait un petit groupe avec une autre petite fille qui n'avait pas des problèmes aussi marqués, c'était plus diffus. C'était le même style de peur. (...) Donc je me suis dit : « elles sont dans la même classe, elles vont voir qu'elles ont les mêmes difficultés, ça va peut-être les stimuler ». Effectivement, ça en a stimulé une mais pas l'autre qui a encore joué longtemps à garder son symptôme... on en parlait beaucoup avec l'institutrice. Par exemple je mettais en valeur les gamines... « aujourd'hui une telle a fait des progrès, une telle a sauté X. fois ou... ». A un moment, avec la maîtresse, on a trouvé que ça allait beaucoup mieux, qu'elles pouvaient être autonomes, même au sein de la classe... et on a pensé qu'il fallait arrêter. Voilà... donc, on l'a annoncé aux deux enfants qui n'étaient pas très enchantées mais... l'une, très intelligente, a dit : « ça veut dire que je suis grande ». L'autre, l'a pris comme un abandon... il a fallu que je lui explique (...)« si on se quitte, c'est que maintenant, ça y est, tu as fait des progrès, tu es grande, tu n'as plus besoin de moi... »

Comment avez-vous monté le projet rééducatif pour ces enfants ?

Au début, j'ai observé ce que savaient faire les enfants, ce qui les gênaient. Avec la première, j'ai essayé de valoriser ce qu'elle savait faire. Je n'ai pas tenu compte du tout de ses difficultés en classe. Ensuite on s'est mis d'accord avec Béatrice, la maîtresse. Les grimpers, c'est en place. Ce qui est plus difficile, c'est les sauts. Donc j'ai orienté les activités vers les sauts et à la fin j'étais de plus en plus exigeante et directive. On faisait moins de parcours, mais plus de sauts.

Vous parlez de la maîtresse. Comment s'est organisé le travail avec elle à propos de ces enfants ?

Il y a une première rencontre après le signalement. On se met d'accord sur les modalités et les objectifs d'une prise en charge. Ensuite c'est au fur et à mesure des besoins, de ce qui se passe avec l'enfant.

Existe-t-il un travail avec l'équipe d'enseignants ?

Non.

D'où cela vient-il, à votre avis ?

D'un refus du projet d'école de la part de la directrice... il y a un conflit entre la direction et les adjoints ici. Le travail d'équipe n'est pas possible, par contre il y a des rencontres souvent non formalisées avec les instituts de moyenne section et de grande section. Elles savent qui je prends dans la classe de l'autre et pourquoi je travaille... (...)

Est-ce qu'il y a d'autres écoles où ça ne se passe pas de cette façon ?

Oui. A Moussac, ce sont des personnes jeunes dans l'enseignement, qui ont envie de travailler en équipe et là, on travaille en équipe. Les décisions se prennent ensemble après qu'on en a discuté. (...) On a fait un travail fabuleux, parce qu'on se réunissait souvent dans des temps où elles n'avaient pas les enfants à charge. Elles me disaient : « tu as vu ça sur tel enfant, je n'avais pas vu ça, donc je vais travailler ça... ». J'ai trouvé qu'au niveau efficacité, ça se connaissait... les enfants, c'est assez rare que je les laisse en milieu d'année alors que là, ça a été fréquent, les progrès ont été plus rapides... j'ai lâché les enfants plus tôt parce qu'il y avait plus de dynamisme, plus d'intérêt pour ce qui se passait et puis, je pense une articulation plus étroite entre ce que je faisais et ce que la maîtresse faisait en classe. Je disais... on échangeait vraiment sur le travail qu'on faisait chacune, pour cet enfant-là, qu'est-ce qu'on travaillait...

Vous parlez essentiellement de vous... est-ce que les autres membres du réseau sont là où en êtes-vous la seule représentante ?

Quand il y a des problèmes, tout le réseau est là, quelle que soit la distance. On est très solidaire. Mais quand c'est du travail plutôt quotidien, chacun est responsable de son secteur et se débrouille tout seul au nom du réseau... on soumet parfois le cas en synthèse, quand c'est compliqué et qu'on a besoin de croiser les avis, parce qu'on n'a pas le temps matériel d'étudier tous les cas. Trois heures de synthèse par semaine, ce n'est pas suffisant.

Pouvez-vous dire en quoi consistent les synthèses ?

On se réunit deux fois par semaine... ça demande un effort, il faut faire des kilomètres. On échange sur des enfants pour lesquels on se pose des problèmes mais ce n'est pas toujours faisable parce que le secteur est très vaste, on a beaucoup de communes à se partager. On ne peut pas parler de tous les cas... j'élimine... (...) pour certains, ce n'est pas important de parler vraiment dans le détail.

Existe-t-il des glissements de pratiques entre E et G dans votre réseau ?

Ça m'est arrivé, avec la collègue précédente. Il y a des maîtres E qui fonctionnent comme des maîtres G parce qu'elles avaient très envie de devenir maître G... (rires) (...)

moi, ici, comme il n'y a pas de maître E, j'essaie de trouver des trucs, des choses plus pédagogiques, pour la numération par exemple, pour le graphisme, des choses que je ne travaillais pas avant.

Vous avez l'impression de faire du travail de maître E ?

Non, pas vraiment, je crois que je reste dans ma fonction.

En quoi la différenciation E et G telle qu'elle existe vous semble-t-elle intéressante ?

Ce n'est pas du tout la même vision de l'enfant. Pas du tout... un maître G voit l'enfant dans sa globalité, un maître E, peut-être de par sa personnalité, mais il voit d'abord l'élève et non l'enfant... même si les instances veulent que ce soit l'élève, il me semble que les G s'adressent à l'enfant tout entier. Et c'est très important. Je trouve que le travail des E et des G est complémentaire vis-à-vis d'un enfant en difficulté. Il y a vraiment la pédagogie avec le maître E, moi si je fais du travail pédagogique, non plutôt cognitif avec des enfants - je vais me faire taper sur les doigts si je dis pédagogique - ce n'est pas pareil. Mon but ce n'est pas d'apprendre quelque chose, d'enseigner mais de conduire à avoir envie de faire quelque chose. L'objectif, ce n'est pas forcément de le réussir... si, si mais de le réussir vraiment à long terme... enfin, ce n'est pas mon but premier.

Et comment s'articule votre travail avec celui de l'enseignant à propos d'un même enfant ?

Oui, c'est ça... (rires) je vais me faire taper sur les doigts si vous dites ça à l'inspection...

Avez-vous l'impression de faire un travail en parallèle de celui qui se fait en classe ou au contraire quelque chose qui est intégré dans la classe ? Comment vous situez-vous par rapport à ça ?

Ça dépend des écoles et s'il y a un travail en équipe ou pas. C'est ce que je disais tout à l'heure. S'il y a un travail en équipe, même si je fais quelque chose de complètement différent de l'enseignant, mon travail est intégré. Il n'est pas en parallèle ou en périphérie... Il peut servir de point d'appui à l'institut qui le prend en compte et qui modifie sa façon de faire ou ses activités avec cet enfant-là, c'est ça... il y a aussi... On nous reproche aussi souvent de sortir les enfants, de nuire à leur intégration. C'est absurde... L'enfant, c'est pareil, il n'est pas mis sur la touche quand il quitte la classe, il l'est au contraire quand il y est et que rien ne le sort de ses difficultés. Moi, je n'exclus pas un enfant quand je le sors de sa classe, il a besoin de changer son image justement... pour pouvoir devenir lui-même, pour pouvoir enfin participer et profiter de la classe, pas comme suiveur... mais comme élève intégré ayant envie d'apprendre, oui, oui...

Et s'il n'y a pas de travail en équipe, que devient votre travail ?

Eh bien, je suis un peu la roue de secours et on se décharge ! ... Je peux alors faire tout ce que je veux et on s'en moque un peu... l'essentiel c'est que je prenne les enfants.

Quel est le rôle de l'IEN dans le réseau ?

(Rires)... (...) il me semble que c'est quand même un partenaire, plus qu'une hiérarchie, à partir du fait où ils sont AIS. Il nous laisse le champ libre pour déterminer nos champs d'action, nos lieux d'intervention... même s'il nous demande un travail en retour,

un travail d'évaluation interne du réseau... Ce sont des gens (incompréhensible).

Quels sont les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E?

Je n'en sais rien.

Même question pour la formation G ?

C'est loin... Au début, la bible c'était Guillarmé... au début je lisais encore mais maintenant je ne lis plus... si, "la parole rééducatrice" de De La Monneraye. Celui-ci je le trouve super. Mais sur le plan pratique, celui de Guillarmé – *Education et rééducation psychomotrices* - m'a beaucoup aidé au début et j'ai envie de lire le dernier qu'il a écrit " la réussite de l'élève en difficulté" je crois... (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Je n'aime pas ce mot réussite... j'ai toujours eu horreur des premiers de la classe. Avec le recul de ma pratique... **enfant heureux d'aller à l'école**... (...) c'est bien pour ça que j'ai tout de suite pris un détour et choisi l'enseignement spécialisé, j'ai pris la défense de ceux qui ne réussissent pas. Et pourtant, j'étais première de la classe... c'est curieux. Réussite à l'école, je trouve que c'est **relatif**... pour une personne ça voudrait dire quelque chose, pour une autre, autre chose... ça veut dire quoi réussir ? Ça n'a **pas tellement de sens**, ça veut dire **être adapté à un système**, être rôdé à ce système qui veut que les enfants soient tous les mêmes... dans une visée de **normalité**... je suis un peu critique alors que moi, je suis rentrée dans le moule, ou alors c'est en réaction à ça, pour permettre à d'autres de se réaliser dès l'enfance. L'essentiel c'est que l'enfant soit heureux d'aller à l'école...

On dit que l'enseignant et le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant difficulté. Comment voyez-vous cette affirmation sur le terrain ?

Vous voulez dire qu'est-ce qui se passe concrètement sur le terrain ?

Oui, le voyez-vous pratiquer ? Comment est-ce fait ? Quelle importance est-elle donnée à l'aide ? Etc.

Il y a des enseignants qui modulent leur pédagogie en fonction de l'enfant, ils donneront un exercice remanié ou un exercice un peu différent, par exemple en graphisme... il y aura aussi peut-être une écoute différente, une attention différente... il y aura des aménagements. Oui, j'ai vu ça. En conseil de maître, par exemple, un aménagement de scolarité à mi-temps dans un premier temps... pour que l'enfant s'habitue à l'école, à un changement d'école... parce que sinon c'était l'horreur. Il y a des aménagements du temps, du travail pédagogique, de l'attitude et de la façon dont on peut s'adresser à l'enfant, dans le langage... l'année dernière, j'ai été obligée de reprendre une instit, reprendre, enfin lui faire remarquer que sous couvert d'aménagement pour une enfant, elle faisait un peu de favoritisme. Elle couvrait beaucoup cet enfant, elle l'empêchait d'être autonome, elle la prenait toujours sur les genoux parce qu'elle pleurait beaucoup... sans arrêt elle était en train de se demander où elle était passée... parce qu'elle allait dans un coin et on ne la voyait plus ou elle s'échappait dans le couloir. (...) Je lui ai dit : « tu te rends compte ? Par rapport aux autres ? » La limite, c'est ça, c'est que les autres ne doivent pas percevoir cette attitude comme une exception aux règles de la classe... comme une préférence, quoi.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Aïe, aïe, aïe... ça va dépendre du gouvernement (rires) et des finances qu'il veut bien y mettre... C'est une histoire uniquement économique. Sur le fond, on a beau raconter ce qu'on veut, il me semble qu'on a notre place... par exemple, s'il ne reste que le psychologue scolaire, il n'a pas ce contact permanent avec les enfants sur le terrain, en situation... je pense même que beaucoup d'instits le pensent aussi. J'aimerais seulement qu'on ait un ministre qui nous défende...

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à ajouter ?

J'ai l'impression que j'ai un peu trop parlé de moi et de ma vision des choses...

Mais c'est ce qui m'importe...

Ce boulot, j'y tiens et je ne retournerai pas dans une classe... sauf s'il le faut vraiment... mais je regretterai les séances individuelles. J'ai un boulot qui me passionne. (...)

Entretien E54 Nadège

Age : 49 ans

Profession : Maître G

Diplômes : CAEI option D (86), Licence de psychologie (88), CAPSAIS option G (92)

Lieu : salle de réseau

Durée : 2 heures

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés d'apprentissage, comportement, agressivité, inhibition... culture différente.

Pouvez-vous préciser ? Que recouvrent tous ces mots-là ?

Difficultés d'apprentissage, des enfants qui refusent d'entrer dans les apprentissages, qui ont des blocages par rapport aux apprentissages, qui n'arrivent pas à mémoriser, qui n'arrivent pas à se structurer ni dans l'espace dans le temps, qui ne peuvent pas entendre la parole du maître comme étant adressée à eux-mêmes, qui ne comprennent pas les consignes, qui ne comprennent pas le langage l'école... qui n'ont pas de soutien familial. Les parents ne sont pas eux-mêmes allés à l'école... qui n'ont pas une transmission de l'importance de l'école et de ce qu'est l'école, ce qui peut les empêcher de se sentir bien dans ce lieu-là... et de s'y sentir autorisés à apprendre. Par rapport à ces enfants dont les parents sont illettrés, la peur aussi de dépasser les parents et donc le refus de cette situation-là, ils paniquent devant cette situation parfois... une logique parfois aussi qui n'est pas du tout quelquefois ce qu'attend l'école. Et puis le fait que les apprentissages soient trop affectivés et que parfois il y ait aussi un manque de préparation aux apprentissages c'est-à-dire... je pense à ces enfants de grande section qui arrivent au CP

et qui ont des représentations tout à fait surprenantes de leur arrivée au C.P. où ils pensent que parce qu'ils sont au C.P. ils vont magiquement apprendre à lire. La lecture c'est quelque chose qui va leur être quasiment révélé... tout ce travail en amont qui n'a peut-être pas été suffisamment amorcé et qui fait que des enfants se trouvent complètement déstabilisés devant une situation à laquelle ils ne s'attendaient pas du tout... manque de préparation dont à ce que représente l'apprentissage de la lecture, en particulier, je crois que c'est une grande question quand même.

*Vous avez dit aussi difficultés de comportement, avec agressivité, inhibition...
Pouvez-vous préciser ?*

Oui... Ça peut être soit des manifestations d'un malaise de l'enfant à l'école, soit des difficultés à passer d'un milieu où il aura un statut particulier à un milieu où il aura un autre statut donc agressivité ou inhibition, ce sont des manifestations d'un malaise et d'une mauvaise intégration dans l'école... des problèmes peut-être aussi de séparation d'avec le milieu familial qui ne s'est pas passée sereinement, qui a été difficile... incapacité de vivre avec les autres qui peut se traduire par de l'agressivité ou de l'inhibition. A mon avis, ce sont les deux facettes d'une même difficulté. Je ne sais pas si je veux inclure l'agitation là-dedans, des enfants aussi qui s'agitent parce qu'ils ne sont pas bien à l'école... c'est leur façon de montrer ce malaise à l'école. En fait, ce sont des attitudes de réaction à des situations soit mal comprises, soit mal élaborées... Pour culture différente, je crois qu'il y a parfois un malentendu énorme entre les familles et l'école, enfin ce qu'attendent les familles de l'école et ce qu'attend l'école des familles, donc souvent un manque de communication et de choses clairement dites. Les gens de l'école fonctionnent avec leurs propres façons de fonctionner, les parents ont aussi leur façon de fonctionner et parfois ça se détraque parce que les choses n'ont pas été explicitées, même des choses élémentaires... au niveau des différences culturelles, il y a tout un travail à faire avec les familles de façon à ce qu'elles puissent autoriser leur enfant à apprendre dans une langue étrangère, qui n'est pas la leur. C'est un travail énorme sans lequel on ne peut lever des blocages énormes chez certains enfants. Oui, manque de connaissances réciproques... l'école ne prend pas suffisamment la peine à chaque début d'année scolaire d'un travail d'information réciproques - parce que je crois que c'est un travail qui est toujours à recommencer, les enfants sont nouveaux, les familles sans nouvelles - je crois qu'il serait important qu'à l'école il y ait des lieux de parole pour que les parents puissent parler de leur ressenti par rapport à leur vécu, par rapport à la scolarité de leurs enfants, par rapport à leurs difficultés... les réseaux peuvent permettre justement d'être ce lieu-là, médiateur entre l'école et les familles.

Pouvez-vous maintenant choisir un enfant en difficulté que vous avez suivi, un seul parmi les multiples... pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour lui ?

Justement je pourrais parler d'un petit enfant turc pour lequel la maîtresse a fait une demande d'aide en début d'année. C'est un enfant qui rentre au C. P. et qui est dans une inhibition énorme. Il est figé à l'école, il ne peut rien dire, il est dans un mutisme quasiment complet. Il reste très seul, il n'a pas d'ami. Il semble complètement en retrait. J'ai travaillé avec lui. Les débuts étaient extrêmement difficiles, dans une très grande inhibition en rééducation, ne pouvant rien dire, rien faire. Mais des détails m'ont montré que cet enfant investissait ce lieu et cherchait... était très sensible à tous les liens qui

pouvaient se créer entre la famille et moi. Je lui ai donné par exemple un arbre généalogique, parce qu'en plus il y a un positionnement culturel des deux parents qui n'est pas du tout le même. Le père est quelqu'un de très intégré qui a fait sa scolarité en France, qui a un grand désir d'intégration. La mère n'apprend pas le français, ne vient jamais à l'école, a du mal à se responsabiliser en tant que mère parce que tout le milieu environnant l'empêche de se responsabiliser en tant que mère, elle ne peut pas prendre l'initiative de venir voir l'enseignante, de parler avec elle - même si elle comprend très mal - je dis ça parce que d'autres mères qui connaissent très mal le français aussi peuvent faire ce genre de démarche -. Le papa en début d'année me disait : « elle n'a pas besoin d'apprendre le français, c'est moi qui fait tous les papiers et puis elle est avec ses copines turques, ça va très bien elle n'a pas besoin du français ». On a travaillé pas mal cette question-là avec le papa que j'ai revu à deux ou trois reprises en cours d'année, en demandant à ce que la maman vienne me trouver, parce que même aux premiers entretiens la maman ne venait pas. Il disait : « ce n'est pas la peine, je suis là, ça suffit ». Il y a donc tout un travail qui a été fait. Dans le discours aussi, j'avais l'impression que le garçon était plus du côté de la lignée paternelle que maternelle, c'est pour ça que j'avais demandé un arbre généalogique qu'on avait commencé ensemble avec la famille et que l'enfant avait emmené chez lui pour le compléter et me le rendre, ce qu'il avait fait. Petit à petit, le petit garçon a commencé à faire des choses. Il faut dire que tout le temps j'ai beaucoup fait pour lui, j'ai beaucoup parlé pour lui.

Pouvez-vous donner un exemple de ce qui se passait en séance ?

Je pouvais lui dire : « Sokol, qu'est-ce que tu as envie de faire ? » Il jetait un petit coup d'œil vers un garage (c'est un petit garçon qui ne croise jamais le regard, entre parenthèses, de son interlocuteur). « Peut-être que tu veux me dire que tu as envie d'aller voir les voitures ? Viens, on y va ». Il restait debout devant les voitures et c'est moi qui me baissais. « Laquelle voudrais-tu ? » En fait, c'est moi qui construisais le jeu à partir d'un petit acte qu'il avait posé. Par exemple, il faisait rouler une voiture. Je disais : « si tu veux, moi aussi je peux faire rouler une voiture. Je serais qui ? ». Je n'avais pas de réponse mais je faisais une proposition. Et puis : « je vais te dépasser... ». Je travaillais donc sur le dépassement au sens figuré aussi, la possibilité de dépasser les difficultés qui lui étaient propres, dépasser aussi certaines situations familiales. A partir de là, il a commencé à agir plus facilement. Il a construit des choses très spécifiques, un drapeau turc, un chameau qui serait dans le désert en Turquie... souvent je travaillais sur le sens de ce qu'il venait de faire. Et lui, disait : « je viens pour apprendre le français ». À la fin, c'est un enfant qui demandait toujours des livres. Et chose incroyable, c'est que les livres qu'il choisissait vraiment par hasard tombaient toujours à pic sur les problématiques qui lui étaient personnelles. Un livre par exemple sur le désespoir d'un petit enfant étranger ou bien un animal qui n'a pas d'ami... à chaque fois il y avait des liens et chaque fois j'en parlais avec lui. Je lui disais : « tu vois, ça arrive qu'il y ait des enfants qui se sentent mal et puis finalement on arrive quand même à se trouver des amis... ». On parlait autour de ça. C'est moi qui lui parlais plutôt, parce qu'il n'a jamais beaucoup parlé. Actuellement, c'est un petit garçon qui n'a pas du tout appris, à ce que la maîtresse en dit parce que je ne suis pas sûre qu'il n'ait pas appris des choses. Je pense qu'il y a quelque chose qui l'empêche de lui montrer ou de le montrer à l'école plutôt ou dans sa classe. Je crois que tout le travail

d'aider l'enseignant à changer le regard sur l'enfant n'a pas pu aboutir. Cet enfant donne toujours à voir à cette maîtresse des choses très figées, donc c'est très dur pour elle d'avoir un enfant qui ne répond pas, qui ne fait pas le travail. C'est très violent pour elle, elle n'a pas pu se sortir de cette violence que lui renvoie l'enfant. Quelque part, je n'ai pas pu non plus faire changer ce regard-là. Je crois qu'il y a une interrelation entre les deux qui fait que l'enfant en est resté là aussi alors qu'à moi, il a donné à voir qu'il pouvait écrire des histoires avec une écriture tout à fait acceptable, que la séance d'après il pouvait relire ce qu'il avait écrit. Donc c'est un enfant capable de mémoriser... voilà.

Pouvez-vous parler des liens que vous avez avec cette maîtresse ? Comment travaillez-vous ensemble ? Que lui dites-vous ? Que lui montrez-vous de votre travail ?

...ça va être un cas particulier, parce que c'est une maîtresse qui ne va pas bien du tout. Elle est très déstabilisée dans son travail parce que de plus en plus il y a beaucoup d'enfants en difficulté, beaucoup d'enfants d'origine turque et elle a l'impression actuellement de ne plus faire le travail pour lequel elle était formée. Elle est vraiment très, très mal... C'est vrai que le travail que j'ai fait avec elle dans l'année pour x raisons, il y a eu un refus de me rencontrer. Les moments où on fait le point, toutes les huit semaines, il y avait toujours quelque chose, elle avait toujours autre chose à faire que de me rencontrer. Ou elle a oublié les rendez-vous. A la fin de l'année, elle m'a dit quel était son malaise et comment elle se sentait démunie devant ces enfants en difficulté. Ça pointe quelque chose de difficile pour les enseignants et en même temps ça fait réfléchir à comment on peut faire pour éviter qu'un enseignant en arrive à un tel malaise. Le travail autour de cet enfant s'est englobé plus autour d'un malaise personnel par rapport aux enfants en difficulté. Ce n'est peut-être pas le meilleur cas que j'ai donné mais il me touche en ce moment énormément. Je me dis que cet enfant n'a pas eu de chance de tomber dans cette classe et que peut-être les choses auraient pu se jouer autrement... ça fait partie des choses difficiles qu'on a à vivre... et puis peut-être des échecs.

Je voudrais revenir sur l'indication. Comment a-t-elle été posée pour cet enfant-là ?

Nous recevons - nous, tous les membres du réseau - en début d'année chaque enseignant individuellement. Pour certains, ils parlent du profil général de leur classe et après ils en viennent aux enfants en difficulté. Elle, elle a remarqué très vite ce petit garçon, elle en a parlé. Ensuite très vite nous analysons les différentes situations en équipe de réseau. Ensuite, on restitue à la maîtresse ce qu'il en est. Après je rencontre les parents avec l'enfant, j'essaie de voir comment eux voient le problème à l'école, comment ils vivent la situation de leur enfant à l'école, on parle de la difficulté de leur enfant à l'école puis j'explique pourquoi ils sont là et ce que je peux faire avec l'enfant et ce que l'école propose en fait... et je leur demande leur accord.

Sont-ils impliqués dans un contrat où ils ont leur part de travail ?

Disons, à la suite et premier entretien, on dit : "on se reverra dans quatre ou six semaines de façon à ce que je puisse commencer de travailler avec l'enfant, cerner de plus près sa difficulté, comment on peut y répondre, ce qu'on peut essayer pour que les difficultés disparaissent". Je les revois, en leur ayant dit que lorsque l'on se reverra, on travaillera ça ensemble pour voir ce qu'on peut changer et les uns et les autres, aussi bien à l'école que chez eux. Dans le cas de ce petit garçon, il est apparu un problème de

culture. Les grands-parents ont une place très importante, le fils aîné n'a pas le droit d'adresser la parole à son père, en tout cas pas de reproche et pas d'énonciation de ce que lui peut penser. Le grand-père a une position très, très forte et cet enfant faisait ce qu'il voulait chez ses grands-parents au grand désarroi du père qui était dans l'impossibilité de dire quoique ce soit. Le père se rendait bien compte ce que ce n'était pas bien pour l'enfant. Ce que je n'ai pas dit, c'est que c'est un enfant qui montre une attitude complètement différente à la maison, d'après ce qu'en disent les parents. C'est un enfant extrêmement tyrannique, qui fait ce qu'il veut, qui parle beaucoup, qui est très vivant, mais tellement tyrannique que les parents n'arrivent pas à venir à bout. Le papa met beaucoup cette question sur le fait qu'il est confronté à des systèmes d'éducation différents et dont les parents eux-mêmes ont du mal à réguler les conséquences... Sokol adore lire chez ses grands-parents le week-end, c'est sa deuxième maison. Les parents sont un peu impuissants... Quelle était la question de départ ?

L'indication...

Oui, voilà comment ça s'est décidé.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Equipe, aide aux élèves... médiation école /famille /partenaires extérieurs, liens... ressources.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Équipe, travail d'équipe et complémentarité des aides avec les trois : psychologue, maître E, rééducateur... ça me paraît indispensable. Aide aux élèves, c'est une structure qui est à la disposition des élèves en difficulté qui, comme les textes le disent, ont tous droit à une aide et à rencontrer des difficultés dans l'école... donc ont le droit d'être aidé sur le lieu même de la difficulté. Médiation école / famille /partenaires extérieurs, je crois que c'est une des grandes ressources qui peut être à développer dans la mesure où on est dans un entre deux, on n'est pas complètement dans le pédagogique, on est à l'interface entre le pédagogique, le culturel - là, je m'avance peut-être sur un terrain miné... - l'éducatif, l'affectif... en tant que rééducateur, on n'est pas complètement asservi à une équipe, on n'est pas complètement dans une équipe donc ça permet d'avoir du recul par rapport aux différentes équipes pédagogiques dans lesquelles on travaille. Ça permet de ne pas être dans les mêmes enjeux affectifs et donc peut-être de pouvoir avoir un regard extérieur qui peut permettre de dénouer des choses difficiles ou qui peut permettre d'impulser des choses du fait de cette distance par rapport aux équipes pédagogiques. Ça dénoue des choses aussi bien entre les élèves et les enseignants qu'entre les élèves et les familles. Le fait que les familles viennent nous rencontrer plus facilement que les enseignants parce qu'encore une fois les enjeux ne sont pas les mêmes... aussi bien - ça me permet d'embrancher sur la prévention dont je n'ai pas parlé - le fait d'être des personnes ressources lors des premières entrées d'enfant à l'école. La présence que l'on a auprès d'eux, auprès des enseignants, auprès des familles permet d'établir des liens qui sont moins dangereux et qui font moins peur aux familles. Là, on a un rôle pour favoriser les échanges entre les familles et l'école. Par rapport aux partenaires extérieurs, ça rejoint le terme de liens, ça fait partie de notre mission d'être en contact avec les partenaires extérieurs et de faire les liens entre toutes les aides qu'elles

soient sociales, psychologiques... C'est un lieu d'articulation de tout ça.

Vous avez parlé aussi de ressources...

Oui, ressources dans la mesure où c'est quand même en lien avec la médiation. Nous n'avons pas tout à fait le même regard, ni la même fonction. On est dans la différence, on a aussi une formation spécialisée qui nous sépare... qui doit nous servir quand même à informer, voire même former - ça fait partie des missions des psychologues - sur ce qu'est un enfant en difficulté à l'école. Ça me vient tout de suite, parce que c'est ressorti lors de notre bilan de fin d'année et que ça a été une demande expresse des enseignants : «Finalement comment nous... quels moyens avons-nous pour savoir qu'un enfant est en difficulté à l'école ? » On a été interpellé là-dessus. Ça peut permettre au réseau d'engager un travail de réflexion sur comment on peut sensibiliser les enseignants à propos de ce qu'est un enfant en difficulté à l'école.

Vous venez de parler de bilan. Quelle forme prend-il dans votre réseau ?

On a fait ça cette année, on a établi un outil pour évaluer les besoins sur la circonscription. Jusqu'à présent, on intervient dans les écoles ZEP. Or sur le secteur il y a des écoles non ZEP sur lesquelles les rééducateurs ne sont pas intervenus. Actuellement le maître de CLAD intervient à la fois sur des écoles ZEP et non ZEP, pas toutes, le psychologue scolaire aussi. Mais il y a beaucoup d'écoles où il n'y a que le psychologue scolaire qui intervient de façon très ponctuelle. Après avoir fait une information cette année - en animation pédagogique obligatoire pour les enseignants - une information sur le fonctionnement du réseau et de l'AIS, demandée par l'inspectrice, on a voulu avoir une idée des besoins, combien il y avait d'enfants en difficulté par école. On a fait une grille en demandant aussi aux enseignants de noter des observations. C'est une petite part de notre bilan. Le bilan dont je parlais, c'est celui du réseau d'aide, pour les actions que l'on avait décidées en début d'année. On a un projet de travail avec des actions : prévention, communication, évaluation.

Je vais vous poser une question à nouveau avec cinq mots, à propos de maître E...

Pédagogie, intervention ponctuelle, méthodologie, complémentarité avec le rééducateur... on peut s'arrêter là ? Le cinquième, c'est trop difficile (rires)...

Pouvez-vous préciser maintenant ?

Pédagogie, le maître E utilise la pédagogie comme médiation. Il se penchera plus sur les apprentissages scolaires, il va utiliser le même langage que les enseignants, il va être impliqué dans la recherche pédagogique avec les enseignants qui travaillent plus spécifiquement cette question-là. Intervention ponctuelle, c'est du côté des élèves qui peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage, pour lesquels l'aide du maître E devrait être ponctuelle. Méthodologie, je pense que c'est quelque chose d'important dans l'apport que peuvent faire les maîtres E, c'est-à-dire voir d'un peu plus près comment les enfants s'y prennent pour apprendre et puis de les aiguiller vers une méthodologie efficace, compétente, et faciliter leurs capacités d'apprentissage. Je pense que c'est quelque chose qui manque souvent aux élèves. Pour certains, certaines choses paraissent évidentes, pour d'autres ils n'ont pas l'idée que, pour travailler, il faut avoir du matériel, que déjà débarrasser sa table c'est se préparer à travailler. Ce n'est pas évident pour les enfants

auxquels on a affaire. L'apport du maître E à ce niveau-là me semble très important. C'est un travail qui, à mon avis, est plus efficace s'il se fait dans un petit groupe. Le maître de la classe, avec son grand groupe, ça me semble beaucoup plus difficile pour lui de mettre ça en œuvre.

Complémentarité avec les rééducateurs ?

On ne pourrait pas imaginer un réseau sans maître E. Il y a toutes sortes de difficultés, des manifestations diverses de difficultés et celle des apprentissages ponctuels existe aussi alors qu'on pourrait dire que les rééducateurs travaillent avec des difficultés plus avérées, plus longues à résoudre, qui touchent quelque chose de l'intime chez l'enfant.

Pouvez-vous prendre un cas d'enfant pris en charge par un maître E et dont vous avez débattu en synthèse ? A partir de là pouvez-vous décrire précisément ce que fait le maître E ?

Là, vous ne posez une colle, justement. Un constat qu'on a fait, c'est qu'on a très peu débattu des cas d'enfants en synthèse. On est bouffé par l'institutionnel et par les situations qui déboulent comme ça à tout bout de champ.

Pouvez-vous en donner un exemple ?

Bien sûr, on a des réunions de synthèses régulières avec les maîtres E. Ils font partie du réseau mais ils n'ont pas les heures de synthèse au même titre que les rééducateurs et les psychologues. Ils ont une heure et demie tous les quinze jours. Très souvent, il y a des situations qui se présentent et sur lesquelles il faut réfléchir. D'abord il y a les demandes de l'école. Ici, il y a une énorme demande pour que le réseau participe à des conseils de cycle, à des évaluations d'expériences qui ont été faites, comme celle d'une classe passerelle par exemple où on a institutionnalisé le fait que certains enfants en difficulté feraient leur cycle en quatre ans. Ils ont donc un début de CP beaucoup plus lent que les autres, en partant de là où ils en sont. A tout bout de champ, on est sollicité pour des réunions auxquelles on ne s'attendait pas, qui n'étaient pas prévues. Ça peut être aussi des cas d'explosion de violence dans l'école, ou bien un maître qui va monter nous parler d'une situation difficile qu'il a rencontrée dans sa classe parce que les enseignants savent qu'on est en synthèse ici le mardi et le jeudi. Ils n'hésitent pas à venir nous trouver pour parler de situations difficiles pour eux. Il y a aussi tout ce qui est institutionnel, l'organisation du travail du réseau, l'organisation des rencontres avec les gens extérieurs, préparation des réunions de cycle dans lesquelles nous allons intervenir. On a institutionnalisé un calendrier de conseil de cycle qui traitent des enfants en difficulté et qui se passent avant chaque CCPE. Le temps ne se démultiplie pas. On a fait le constat qu'on a très peu parlé des cas d'enfants. On a une feuille de demande d'aide où on a essayé de clarifier ce qui peut être de l'ordre du pédagogique et de l'ordre de ce qu'on appelle du comportement. Si on parle avec les enseignants, après on leur demande un écrit. Il y a recoupement entre ce que l'enseignant a dit et l'écrit. Si cet écrit porte uniquement sur des difficultés d'orthographe par exemple ou de raisonnement logique, si ça ne porte que là-dessus, s'il n'y a pas d'émergence de comportement indésirable, de difficultés autres, on pense que c'est plus une indication d'aide de maître E. Est-ce que je peux présenter un cas d'enfant ? ... non ce n'est pas possible, soit ça ne me revient pas,

soit on n'en parle pas.

Comment percevez-vous la différence entre le travail du maître E. et le travail du maître généraliste dans sa classe ?

Déjà le fait qu'il y ait un petit groupe d'enfant, qu'il ne soit pas forcément non plus à temps complet dans une classe, qu'il ne soit pas à non plus complètement dans l'équipe pédagogique, qu'il puisse aller et venir dans plusieurs écoles... le maître E ne reprend pas l'apprentissage tel qu'il est fait par le maître de la classe mais il cherche des détours pour rendre ces apprentissages accessibles à partir de ce qu'il a pu percevoir de la façon dont les enfants s'y prennent pour apprendre soit à lire soit à écrire... il est aussi dans une pédagogie du détour.

Si je vous dis maintenant maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Qu'est-ce qu'on doit dire ? Maître G ou rééducateur ? Non on revendique beaucoup le terme de **rééducateur**. Un autre mot, **difficulté à être élève... soupape de sécurité, magicien, place difficile**.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Rééducateur... c'est une question difficile, à la fois c'est vrai que nous sommes enseignants - mais je vais parler pour moi - je n'utilise pas du tout la médiation pédagogique au sens où on pourrait l'entendre. Je travaille à côté, peut-être en amont, avec des enfants quand on pense qu'il est important de leur redonner le désir d'apprendre ou de faire en sorte qu'ils le retrouvent. Je pense que tout enfant a quelque part en lui de désir d'apprendre... mais ce désir peut être étouffé. Bourrer l'enfant d'aide pédagogique, alors que c'est déjà sa source de difficulté parce qu'il n'y arrive pas, parce qu'il ne peut pas... ça paraîtrait une aberration donc on lâche du lest par rapport à ça même si je ne perds jamais de vue que nous sommes dans l'école et qu'il est important de faire en sorte que l'enfant puisse donner le meilleur de lui-même dans les apprentissages scolaires. J'ai du mal à me considérer comme maître, comme enseignant, peut-être comme précepteur dans ce cas-là. En étant en relation individuelle avec l'enfant, souvent, ça change beaucoup la donne aussi avec l'enfant. Je pense que c'est une spécificité tout à fait importante qui se reconnaît mieux à travers le terme de rééducateur même si ce terme-là m'horripile, je ne sais pas ce que ça veut dire en tant que tel mais ça marque bien la spécificité de cette aide rééducative qu'on est un des seuls pays à posséder à ma connaissance sous cette forme-là. En disant maître G, on tronque une partie de cette aide telle que je la conçois, c'est-à-dire une aide qui permet à un enfant de devenir un élève. On n'est pas avec l'élève, on est avec l'enfant en devenir d'élève.

Vous avez dit aussi soupape de sécurité...

Oui, c'est aussi bien pour l'enfant, d'avoir ce moment pour lui dans une relation privilégiée avec un adulte, ça peut être une soupape de sécurité pour accepter la difficulté d'être à l'école, un moment où il peut souffler et où il peut dire de ce qui est difficile, où il est considéré comme sujet et non plus en tant qu'objet sans voix soumis à un apprentissage obligé, un moment aussi où sa famille peut venir dire des choses avec lui. Le maître G est un interlocuteur privilégié rien que pour lui à ce moment-là. Je pense

qu'on peut dire que ça peut être une soupape de sécurité aussi par rapport à la société dans laquelle on vit. Ça pourrait être aussi pour l'école à un des moyens par lequel les gens se sentent mieux dans leur vie, dans leur école quoi... (rires) Je fais allusion aux phénomènes de violence... les réseaux d'aide, les rééducateurs, par leur parole et l'espace de parole qu'ils instituent, sont des ressources qui peuvent peut-être éviter le pire.

Vous avez dit aussi magicien...

Oui magicien, je pensais au fait qu'on soit spécialisé, je pensais à certaines demandes d'enseignants qui pensent que nous allons être capables de tout résoudre. Ils nous attribuent des rôles de magicien. Ils sont très déçus lorsqu'ils voient qu'on n'arrive pas forcément mieux qu'eux, qu'on n'a pas de recettes, que c'est difficile aussi pour nous et que ça ne marche pas à tous les coups. Parfois, j'ai eu le sentiment d'être interpellée comme si le fait que l'enfant vienne en rééducation ça allait tout résoudre comme par un coup de baguette magique. J'étais une personne qui avait des recettes ou des ressources qu'eux n'avaient pas. Or, je pense que nous sommes des êtres humains et qu'eux aussi ont des ressources qui leur sont personnelles. Ce qui serait intéressant, c'est de pouvoir travailler ça avec eux pour qu'ils puissent développer eux-mêmes leurs propres ressources. Ça nous permettrait aussi de quitter certaines écoles où nous sommes ancrés malheureusement, où on ne sait plus si les demandes d'aide sont de véritables demandes d'aide et ça permettrait d'accomplir les missions des réseaux c'est-à-dire trois ans dans une école, trois ans dans une autre en ayant pu donner aux enseignants la possibilité de faire face à des situations, de pouvoir dénouer des situations difficiles... c'est tellement complexe, il y a toutes les interrelations au sein du groupe, tout un travail de groupe aussi qui pourrait être mis en place dans les écoles, pédagogie institutionnelle par exemple, qui permette aussi à chaque élève de trouver sa place de sujet dans la classe. Il y a, c'est vrai, un travail immense à faire à ce niveau-là. Ceci dit ce n'est pas forcément au rééducateur de le faire. Il y a aussi des conseillers pédagogiques qui sont là, que chacun aussi assume ses fonctions.

Vous avez dit aussi place difficile...

Dans l'institution, on a une place très, très difficile. Cette position d'interface... j'ai l'impression, à certains moments, de recevoir de toutes parts, que ce soit des informations des uns ou des autres, des agressions... finalement, on est en lien avec tellement de pôles qu'on reçoit de toutes parts. Il y a la place institutionnelle, là je faisais allusion très nettement au dernier rapport sur les réseaux où les rééducateurs sont bien remis en question. À la fois, on nous considère comme magicien et en même temps comme nous ne faisons pas suffisamment, le fait qu'on ne soit pas dans le même temps que les enseignants, qu'on ait besoin de consacrer du temps à un enfant pour aider à dépasser ses difficultés et que ça ne se résout pas tout du jour au lendemain... c'est un peu confus ce que je dis... notre place institutionnelle, on a l'impression aussi que l'administration nous a mis en place mais qu'en même temps elle ne supporte pas notre existence, nos interrogations, notre discours, notre langage qui n'est ni pédagogique ni cognitiviste forcément... et supporte encore moins qu'on enlève un enfant de sa classe et qu'il se retrouve en situation individuelle avec un adulte... je trouve qu'il y a vraiment beaucoup de choses difficiles actuellement à la fois dans l'institution et dans l'école. Entre autres, il y a

des équipes qui voudraient qu'on soit tout le temps avec eux, qui ne comprennent pas qu'on ne soit pas que pour eux. Ils voudraient une sorte de fusion, c'est toute la question de la frustration, du manque et tout... c'est une place difficile au niveau du travail proprement dit et puis au niveau plus global de la place des rééducateurs dans l'éducation nationale, de la présence de ces gens au sein de l'école.

Justement, un reproche c'est que l'enfant soit coupé de son groupe classe, de ce qui se fait en classe... et qu'il ne fait pas forcément le lien entre ce qu'il fait en rééducation et ce qu'il fait dans la classe. Que répondez-vous à ces reproches-là ?

A certains moments, le fait que l'enfant soit coupé de sa classe, ça me paraît une très bonne chose si effectivement l'indication d'aide rééducative est la bonne indication et si ça correspond à la difficulté de l'enfant. Je parlais de soupape tout à l'heure, j'aurais envie de reprendre ça. Dans mes interventions par contre, je ramène toujours dès que l'occasion se présente à ce qu'il peut vivre en classe, à ce qu'il peut vivre dans les apprentissages c'est-à-dire la coupure est plus d'ordre symbolique que réelle parce que j'ai tout le temps en tête ce qu'il fait en classe. Chaque fois je fais des liens.

Pouvez-vous en donner un exemple concret ?

Un enfant qui joue beaucoup aux fléchettes, qui compte et qui en classe perd ses moyens. La question, ça a été de travailler ça et de dire : « ça tu le sais, dans la classe sans doute qu'il se passe d'autres choses qui t'empêchent de le dire. Tu t'en souviens de la dernière fois, tu peux me le redire cette fois ». Si vous voulez, ça a aidé l'enfant à progresser en mathématiques et il a réussi à compter sans se paniquer intérieurement.

Pouvez-vous décrire le retour en classe après une séance d'aide rééducative à partir d'un exemple là aussi ?

Parfois, je raccompagne les plus jeunes jusqu'auprès de la maîtresse en lui disant : « voilà j'ai fini ». Enfin, ça se passe bien, je n'ai jamais... il n'y a jamais eu de choses... l'enfant retourne tranquillement à son activité. Non, je n'ai jamais remarqué de choses qui auraient été négatives pour l'enfant...

Existe-t-il des occasions de liens entre le travail qui est fait en rééducation et la classe à partir par exemple d'une production, d'une peinture, d'une histoire qu'il raconterait aux autres ?

Non, non.

Pour quelles raisons ?

Ce qui se fait ici, ça rentre dans un cadre très particulier, de l'ordre d'une relation et d'une histoire qui se construit. Que l'enfant et la rééducation, vous remarquerez que je ne dis pas moi parce que je n'ai pas envie qu'on puisse penser que c'est une relation où l'adulte ré-éduque l'enfant... ça passe par moi, mais on va dire que l'histoire qui prend sens est celle de l'enfant se rééduquant, l'enfant avec sa propre difficulté, l'enfant avec sa propre relation à l'école... je pense que c'est quelque chose qui ne peut pas se partager. Toutes les productions des enfants, je leur dis très clairement qu'elles restent ici, que j'en suis la garante tant que dure le travail rééducatif. Une fois que le travail rééducatif est fini, ils peuvent en disposer comme ils le veulent. Il y a des enfants qui ont essayé d'emporter les productions, mais c'est interdit parce que le cadre, je le respecte. Il est arrivé qu'il y ait

une petite fille... on jouait à la marchande, elle avait écrit des chiffres, elle avait emmené les papiers qu'elle avait écrits, mais c'est très, très rare... surtout pour ce qui concerne les dessins, les peintures, le modelage.

A votre avis, existe-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle entre E et G ?

Drôle de question... (rires)... de mon point de vue, les deux sont complémentaires donc elles ont leur place à l'école. Maintenant, si on se place du point de vue institutionnel et du point de vue du discours des enseignants, je pense qu'ils sont plus demandeurs d'aide à dominante pédagogique que d'aide à dominante rééducative. C'est à nuancer, mais ça va dans le sens des revendications des enseignants, un maître supplémentaire pour cinq classes, et tout ça... après un bon travail avec des enseignants qui comprennent le bien-fondé de l'aide rééducative, il reste néanmoins qu'on s'occupe de beaucoup moins d'enfants à la fois que les maîtres E même si, on se rend compte, on s'occupe d'autant d'enfants qu'un maître spécialisé dans une classe spécialisée. Le maître E qui a des petits groupes et qui change ses petits groupes, peut voir une multitude d'enfants au cours de l'année, sachant que l'aide est ponctuelle et que quand la difficulté est résolue, elle s'arrête. Là, on est confronté encore à un problème de rendement. Et puis aussi pour les enseignants, le maître E a le même langage qu'eux et a des résultats plus visibles. Nous en tant que rééducateurs, on ne peut éviter que les difficultés ne deviennent réellement problèmes ou échec scolaire massif... C'est vrai qu'on a des résultats beaucoup plus dans la nuance et dans le qualitatif, plus que dans le quantitatif... on améliore la position de l'enfant à l'école, on améliore sa capacité d'apprendre en sachant qu'on ne résout pas toujours complètement la difficulté d'apprendre de certains enfants.

Je vais encore vous poser une question avec cinq mots mais cette fois à propos de la réussite à l'école. Qu'évoque pour vous l'expression "réussite à l'école" ?

...Ce serait normal que tout enfant réussisse à l'école, on peut retenir **normal**, normalité d'une école qui devrait être son propre recours, développer une logique marchande de résultats sans bien sûr en disqualifier certains... **gros problème... la réussite d'une société... idéal.**

Vous avez parlé de gros problème. Pouvez-vous l'expliquer davantage ?

Oui, gros problème dans la mesure où on se casse les dents... comment faire pour que tous les élèves puissent réussir à l'école, puissent apprendre à lire... cette lecture, c'est vraiment un casse-tête pas possible, j'aurais pu dire **casse-tête.**

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

De la Garanderie... non, je ne sais pas...

Même question pour les G ?

Pour nous, il y avait Winnicott, Mélanie Klein et Yves de la Monneraye bien sûr.

On parle d'une réforme prochaine des réseaux d'aide, quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui se dessinent ?

Oui, depuis que les rééducateurs existent, ça a toujours été des gens extrêmement fragilisés qui ont toujours senti leur fin proche, ce que je disais tout à l'heure à propos de

la difficulté d'une place institutionnelle... par le passé, il y a eu le passage du GAPP au réseau qui a été assez douloureux et c'est une ré-activation de ça. Quelque chose à laquelle moi je suis beaucoup moins sensible... la plupart des collègues qui sont sortis de formation après 1990 sont moins sensibles à cette possibilité de transformation ou de disparition même si je vais nuancer... on s'est senti très gravement mis en cause, attaqué et très injustement remis en cause par les rapports de l'Inspection Générale qui ont aussi réactivé de vieilles angoisses chez les RPP et RPM, l'idée d'un rapport tellement négatif sur les GAPP et qui a débouché sur les réseaux... il faut laisser le temps aux institutions de fonctionner, de s'établir... des changements comme ça au bout de dix ans d'existence des réseaux, on commence juste à être reconnu véritablement dans notre identité, au niveau du sigle même au niveau de notre collaboration... ce serait la catastrophe... de changer à nouveau un sigle et des fonctions... personne ne s'y reconnaîtrait. Je ne vais pas m'étendre sur des détails plus politiques, ce n'est peut-être pas la peine, il y a des impératifs économiques, il y a des choses que l'institution met en place et elle est incapable de se donner les moyens d'intégrer ces structures dans l'institution elle-même. Par exemple, c'est le réseau et les personnels de réseau qui prennent leurs bâtons de pèlerins et qui vont défendre leur propre existence. Les inspecteurs ne sont pas là comme tiers pour défendre et les enseignants et nous... ça a quelque chose d'insupportable... (...) les rumeurs, nous faire aller dans les classes, nous faire abandonner les fiches prises en charge individuelle qui leur tordent tellement les tripes, à certains, ce serait complètement dénaturer notre travail... nous n'existerions plus en tant que rééducateurs... ceci dit, au niveau de la prévention, je travaille avec des classes, je ne dis pas : « je travaille dans des classes », je fais attention de ne jamais être dans le lieu classe. C'est une action très spécifique.

Vous pouvez dire en quoi ça consiste ?

Ça consiste en une intervention une fois par semaine, dans des ateliers - de trois quarts d'heure environ - que les enfants choisissent. Je suis avec l'institutrice et l'ATSEM. Les enfants ont le choix entre différents ateliers qui sont très particuliers : un atelier construction /déconstructions, un atelier prise de risques, un atelier construction avec invention d'histoire et un atelier déguisement. Le déroulement est cadré. Au début on se retrouve, on redéfinit le cadre, on dit que ce n'est pas comme dans la classe, que c'est un moment particulier, il y a un début et une fin, on a le choix... toutes les règles de socialisation, parce que ce sont de petits enfants, de petite et moyenne section, on n'a pas droit de prendre le jouet d'un autre, il faut lui demander, on n'a pas droit de se faire mal exprès, on n'a pas droit de casser le matériel, on peut choisir l'atelier que l'on peut en essayant de faire tous les ateliers qu'on a envie de faire... Dans chaque atelier, il y a une disponibilité de l'enseignant. Celui-ci accepte de ne pas être dans un moment pédagogique, il n'y a pas d'objectifs précis. Il accepte ce qu'il ait du bruit, que ça brasse, que ce ne soit pas construit... ça lui permet de voir les enfants dans un autre contexte que celui dont il a l'habitude...

Quels sont les objectifs qui sont fixés à ces ateliers ?

Il y a des objectifs de socialisation, de verbalisation, ça tourne autour du langage mais c'est vraiment très difficile... c'est les objectifs les plus difficiles à mettre en œuvre et à atteindre. Donc principalement socialisation et utiliser les mots plutôt que les actes pour

régler les conflits. Et puis aussi la possibilité pour les enfants d'utiliser leur maître comme interlocuteur de jeu... les répercussions de ce temps privilégié, très court dans la semaine... - c'est aussi un des principes de la rééducation -... ce temps a un impact fort parce que ce n'est pas dans la routine et dans les habitudes quotidiennes des élèves. Les maîtresses, chaque fois en bilan disent : « dans la classe, on les entend qui reprennent des choses qui ont été dites en atelier. Par exemple : les gamins qui vont dire, tu sais bien que tu n'as pas le droit de me prendre ça, tu pourrais me le demander quand même ». Il y a des choses comme ça qui sont reprises... qui font impact vraiment. Justement parce que c'est quelque chose qui est exceptionnel, quelque chose qui est limité, qui est différent du lieu habituel de la classe.

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous des remarques à ajouter ?

Je pense que les aides sont un atout dont trop peu d'enfants encore peuvent bénéficier. Mais ça peut être un atout exceptionnel dans la vie d'un enfant, ces aides spécialisées. Vraiment, j'aurais trop peur qu'elles soient complètement sabrées pour des raisons de rendement ou d'orientation trop ciblée de l'école sur le cognitivisme, sur ces théories-là... en laissant de côté le champ psychoaffectif de l'enfant et ce travail de l'interrelation... ce travail de partenariat avec toutes les personnes qui sont autour de l'enfant, sa famille, le médecin scolaire, en passant par les assistants sociaux, enfin tout ça... mon plus grand souhait c'est qu'on ne fasse pas la plus grande connerie possible en supprimant les rééducateurs à vouloir trop uniformiser les aides... et aller dans une demande urgente des enseignants... Qu'on ait plutôt la plus longue vie possible...

J'ai oublié de vous demander s'il existait des glissements de pratiques dans votre réseau, des E qui fonctionneraient comme les G et vice-versa ?

Il y a des glissements de pratiques dans la mesure où des personnes dans notre réseau... tout le monde ne met pas le travail de l'équipe au même niveau. C'est vrai... et puis du fait qu'il y a des lieux géographiques différents, qui font qu'il y a moins d'échanges ponctuels et que ça c'est très important pour la soudure d'une équipe... donc peut-être des prises de pouvoir... certainement.

Est-ce que c'est lié aussi un manque de moyens ?

Non, ce n'est pas lié à un manque de moyens. C'est lié aux personnes, à leur conviction que le travail en équipe est important, enfin que chaque aide spécialisée passe aussi par le travail en équipe au niveau du réseau... ça dépend de la conviction de chacun, du lieu géographique de travail des personnes. Celles qui travaillent dans des lieux de proximité vont beaucoup plus facilement se rencontrer parce qu'il ne faut pas se leurrer, on est complètement éclaté et pris par de multiples tâches... il y a aussi le côté des choses qui se font spontanément et des échanges qui se font très spontanément parce qu'on est dans le même lieu. Le psychologue est à côté, on ouvre la porte, on se parle. C'est génial... et puis aussi par un manque de clarification des fonctions dans la tête de certaines personnes. L'équipe devrait pouvoir idéalement recentrer les choses en disant : « attention, ta fonction n'est pas là... »

Y a-t-il un impact négatif de ces glissements ?

Ça crée des tensions dans l'équipe du réseau et avec les équipes pédagogiques ... il

Il y a une personne qui travaille principalement dans une école et qui n'a pas en tête l'importance du travail d'équipe. Là, elle est un peu toute-puissante et ça a des répercussions négatives telles des dysfonctionnements dans des rencontres avec des partenaires qu'ils soient enseignants ou assistants sociaux. Se révèlent à ce moment-là des prises de pouvoir, des abus de pouvoir etc...

Existe-t-il des retombées négatives pour les enfants ?

Je ne pourrais pas répondre à cette question... quand il y a une collaboration réelle entre les maîtres E et les rééducateurs ou avec la psychologue, c'est important. Je pense à une situation, un enfant. La première aide dont il a bénéficié, c'était une aide rééducative. Au bout d'une année, ce n'était pas terrible, le réseau a décidé de donner suite à la demande de l'enseignant qui souhaitait une aide à dominante pédagogique. Ça a été une catastrophe... On en est revenu cette année à une aide rééducative. Mais, avec des échanges très fructueux avec la maîtresse E dans la mesure où quand je lui disais : « j'ai vu ça », elle me disait : « mais oui, ça ne m'étonne pas... », ou je lui demandais comment elle s'y prenait avec lui pour lire et tout... ce qui me permettait de réajuster les objectifs de séances. Avec la psychologue, c'est très important qu'un échange se fasse. D'abord ça apporte plus de poids au niveau de l'équipe élargie, au niveau des parents et ça apporte aussi la garantie qu'on n'est pas tout-puissant et qu'on est en train de faire une belle connerie... je vois la personne qui fonctionne moins dans l'équipe, elle prend des initiatives sans en référer à l'équipe, des initiatives que l'équipe n'aurait pas cautionnées si elle avait été au courant... et là parfois, ça peut être néfaste pour l'enfant.

(...) Ce que je voulais rajouter, c'est l'importance d'être au moins deux rééducatrices dans un réseau d'aides spécialisées. Au niveau de la qualité du travail ça me paraît primordial. Pour plusieurs raisons. C'est un travail difficile. Le fait d'être deux à faire ce même travail difficile favorise les échanges et ça permet d'ouvrir, de trouver des solutions plus rapidement peut-être... quand on réfléchit avec d'autres personnes. Dans l'urgence ou dans le grand malaise, on manque de lieux pour parler de certaines situations même si on fait de l'analyse de pratique une fois par mois. Il y a des situations où on est dans l'embarras, on a besoin d'en parler, au niveau des possibilités d'action, de la force que ça peut donner dans l'école, le fait que les enseignants puissent parler à deux personnes qui ont le même langage... ça peut les aider à comprendre l'utilité d'une aide... ça assure aussi la position des rééducateurs dans l'école et dans l'institution. (...)

Entretien E55 Albert

Age : 53 ans

Profession : Psychologue scolaire

Diplômes : CAP d'instituteur, Maîtrise de psychologie, Diplôme universitaire de psychologue scolaire

Lieu : à mon domicile

Durée : 1 heure

(...) Je suis devenu enseignant pour répondre au désir de ma mère qui n'a jamais pu l'être. C'est la vraie raison. Je me suis inscrit dans quelque chose, dans ce que je croyais être mon désir et qui en fait était la déception de ma mère de ne pas avoir pu faire. C'est très curieux.

Quels ont été les faits marquants qui vous ont disposé à devenir psychologue scolaire ?

Il y en a eu plusieurs. Le premier, c'est au bout d'un certain nombre d'années, une sorte d'inappétence, une grosse remise en question professionnelle – Est-ce que j'apporte encore des choses ? Est-ce que j'en prends encore ? – et puis une prise de conscience que je m'étais enfermé là-dedans et que je n'avais plus aucune capacité à réfléchir en dehors de mon professionnalisme et ça, ça m'a fait très peur. C'est la première motivation, une des premières, je ne sais pas dans quel ordre j'en ai pris conscience. La deuxième, c'est que je me suis assez vite trouvé mal par rapport à la majorité des enfants de ma classe partant du principe que je n'arrivais pas à travailler avec les enfants en grosse difficulté, que ceux qui m'attiraient c'était ceux qui n'avaient pas besoin de moi et que les autres restaient là anonymes dans leur coin et j'ai vraiment eu envie de faire quelque chose. Et puis il y a une troisième chose, un aspect un peu magique de la psychologie à travers une rencontre d'un de mes élèves avec le psychologue scolaire, un enfant qui posait de gros problèmes de comportement dans la classe, qui visiblement, avait des possibilités. La famille avait de grosses difficultés à peu près similaires aux miennes. Une psychologue scolaire est venue de très loin pour répondre à une demande insistante de ma part parce que je n'en pouvais plus de Sébastien. Elle est venue une matinée pour un examen individuel. Elle a rencontré les parents à midi et l'après-midi le gamin est entré, s'est assis à son bureau et a travaillé jusqu'à la fin de l'année. Cet aspect magique me dérangeait beaucoup, donc j'ai pris contact avec la psychologue, on a beaucoup parlé et j'ai vu un aspect du métier qui m'intéressait, sans trop comprendre ce qui s'était passé. L'important c'est qu'il ait pu voir cette personne et qu'elle ait pu l'aider à faire quelque chose. Voilà.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Interrogation, malaise, appel, souffrance. Je n'en ai pas d'autres.

Pouvez-vous préciser les termes que vous avez proposés ?

Oui, je pense que ça passe déjà par l'interrogation plus ou moins consciente de l'enfant qui est face à une demande qu'il n'arrive pas à satisfaire. Il y a déjà une inquiétude à ce niveau. Le deuxième mot, malaise, rejoint cette inquiétude. La déviance par rapport au groupe entraîne ce malaise. Appel, c'est un peu mon cheval de bataille au niveau de la difficulté en général, scolaire en particulier à savoir que c'est le seul outil de l'enfant pour dire un "mal être". C'est son seul outil parce que l'école représente la plus grande partie de sa vie, il n'est observé qu'à travers ce filtre et il sait très bien qu'en ce mettant en échec à cet endroit-là, on peut entendre son appel. Et souffrance parce qu'en plus de la souffrance de dysfonctionner par rapport au groupe, il peut y avoir sur un plan affectif des choses extrêmement douloureuses qu'il ne peut exprimer qu'à travers cet échec.

Pouvez-vous rechercher le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle ? Et pouvez-vous retracer ce qui se passait ?

Je me souviens d'un gamin que j'ai vu, il y a trois ans environ, que j'ai eu en entretien avec sa mère et sur lequel elle posait des mots extrêmement difficiles et douloureux. C'est un enfant qui, à chacun de ces mots, avait une sorte de retrait, comme s'il recevait moralement une gifle en plein visage. C'est quelque chose qui m'a beaucoup... très fermé, très triste, avec des yeux sans vie, éteints, ternes... un enfant agressé par l'école, je pense parce qu'il est en échec scolaire assez intense, agressé par l'institution parce qu'en plus de l'échec scolaire, c'est un enfant qui avait une relation extrêmement difficile avec les autres, des contacts tendus, violents... Il pouvait aller jusqu'à la violence, c'était un enfant qui dérangeait beaucoup, qui n'avait pas place ni dans l'institution scolaire, ni dans sa famille. Et je ne suis pas sûr encore qu'il ait trouvé la place en question. Il n'avait aucun étayage au niveau des images parentales, ayant appris brutalement que son beau-père qu'il croyait être son père n'était pas son père – puisque sa mère s'était remariée suite à la déféstration de son premier époux. Je ne vois pas bien sur quoi ce gamin peut se poser... Il y a une sorte de fragilité à travers une attitude physique, quelqu'un de très costaud, de très fort, l'impression que ce n'était qu'une carapace et qu'à l'intérieur il n'y avait rien... C'est ce qui m'a le plus choqué chez cet enfant.

Pouvez-vous définir les émotions qui vous animaient face à lui ?

Les émotions... C'est ce qui m'a été très difficile et qui m'a gêné pour travailler cette situation. J'ai eu envie de faire alliance avec lui. J'ai eu envie de lui dire : "tu as mal, c'est normal, je le sais et je suis avec toi. Et je me suis mis à avoir mal avec lui. Et ça a été un gros, gros problème. J'ai eu beaucoup de mal à garder une distance par rapport à ce que j'entendais et il m'a fallu beaucoup de temps pour ne pas être le juge de tout ce qui lui faisait mal. Là, je pense que je n'ai pas été un bon professionnel.

Pouvez-vous retrouver une action qui a été tentée pour aider cet enfant en échec scolaire ?

L'action qui a été tentée... Je pense que cet enfant a besoin d'un accompagnement psychologique et je ne suis pas parvenu en dépit des démarches que j'ai pu faire auprès des services sociaux, auprès de la famille. En fait depuis trois ans, on en est toujours à peu près au même point.

Pouvez-vous retrouver maintenant un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments s'éveillaient en lui et comment réagissait-il ?

J'en ai un de présent tout de suite à l'esprit. C'est un enseignant d'école maternelle face à un gamin de grande section qui... sur lequel son autorité n'avait pas prise et... c'était une peur panique qui se lisait dans son comportement, dans son attitude, sur son visage... Quand l'enfant l'agressait, l'enseignant devenait pâle, à la limite du malaise et sa réaction c'était une sorte de violence dans ce qu'il essayait d'imposer à ce gamin. Il naissait entre eux une sorte de charge émotionnelle qui était absolument phénoménale.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

... **Rien à signaler** et ce n'est sûrement pas pour rien (rires)... uniquement des mots

?

Oui ou des expressions que je vous demanderais d'expliciter...

Désir d'écoute, malaise identitaire au niveau des professionnels, **engagement sincère**, et une prise de conscience de la **difficulté** à entendre les problèmes et à y apporter une ébauche de solution. Je n'arrive pas à trouver un mot pour exprimer une **sorte d'enveloppe** pour les professionnels qui aident les enfants, trouver dans cette équipe quelque chose qui enveloppe, qui ne laisse pas seul.

Pouvez-vous reprendre et préciser les termes retenus ?

Désir d'écoute, je crois que les membres du réseau d'aides arrivent dans une situation qui est souffrante pour la personne qui leur signale et la première des choses qui est nécessaire et qui existe je crois c'est "être à l'écoute" pour essayer d'entendre ce qui est dit et surtout élucider la vraie demande.

Malaise identitaire ?

Oui, je crois que ça revient assez souvent dans ce que je vois. Il me semble qu'on n'a pas une préparation suffisante, une formation suffisante... que c'est trop flou dans l'attente qu'en ont et l'institution et les partenaires... ce qui fait qu'on est un petit peu et que comment dire ?... lorsqu'il y a une demande adressée au réseau, on a l'impression que des choses ont été tentées et qu'on attend du réseau ce qu'on aurait pu trouver ailleurs. Cette demande trop floue, trop complexe, qui n'est pas assez définie entraîne, je crois, une sorte de malaise.

Engagement sincère ?

Je crois qu'on ne peut pas généraliser, c'est certain, les motivations de chacun sont profondément personnelles – mais j'élimine dans mon esprit ceux qui ne le sont pas – je crois que les gens qui sont-là sont profondément sincères dans leur démarche d'être les acteurs d'une sorte de... dynamisme dans une situation souffrante... de réinjecter quelque chose de dynamique face à des partenaires qui sont découragés. Et je crois qu'il faut beaucoup de force et de sincérité.

Vous avez dit aussi difficulté à entendre les problèmes et à apporter une ébauche de solution...

Ça rejoint ce que j'ai dit au niveau du malaise identitaire... Là c'est pareil, on n'a pas défini assez.... Je crois qu'on est dans une étape où l'on pourrait faire plein de choses pour ces enfants qui sont mal mais que cette étape ne débouche pas forcément sur quelque chose... on n'a pas assez de moyens après pour essayer... On est un peu ceux qui vont essayer de comprendre, d'écouter, d'entendre un peu mieux mais trop souvent malheureusement ça débouche sur : "Et qu'est-ce qu'il faut faire ? Je ne peux plus rien pour vous..." Surtout pour ma fonction... notamment pour ma fonction ce qu'il manque beaucoup c'est une reconnaissance financière pour les psychologues qui permettrait aux gens de faire la démarche qui est nécessaire... il manque une marche. On voudrait que des gens qui sont très mal dans leur propre identité de parents, d'enseignants ou d'enfants, qui sont venus vers un membre du réseau, tout de suite après soient dans une démarche thérapeutique. Or je crois qu'il y a toute une histoire qui manque dans la recherche de cette personne. C'est ce qui me frappe.

Vous avez parlé aussi d'enveloppe pour les professionnels et pour l'enfant ?

Oui, et c'est à double tranchant. Peut-être qu'on en a besoin de part les agressions professionnelles au sens large qu'on peut subir, je crois qu'il est important qu'on soit un groupe qui puisse être porteur d'espoir quand on n'en a plus. Seul on n'y parviendrait pas. Je crois que c'est aussi une enveloppe pour l'enfant, une sorte de cocon idéal où enfin dans un lieu il a presque toujours été mal, on ne pose plus sur lui un regard de juge mais on lui dit : "on va avec toi essayer de chercher quelque chose" et il me semble qu'on y est bien, qu'il fait chaud, que c'est doux.

Que signifie pour vous "aider" un enfant en difficulté ?

La première chose c'est de l'écouter et de lui dire qu'on l'a entendu. Ça c'est important, tout le monde l'écoute mais personne ne l'entend. C'est le départ. Il me semble, sauf si on est dans des pathologies très lourdes, que l'enfant a tout en lui... Comment dire ? Si on l'entend suffisamment tôt, l'enfant a tout en lui pour gérer sa difficulté. Il n'a pas besoin de nous. En lui, sa difficulté comporte sa solution. Si on l'entend ça suffit.

Quand je dis maître E quels ont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

C'est délicat... Je dirais c'est un **enseignant spécialisé**. Il travaille sur le **scolaire**. Il ne travaille pas sur les compétences mais sur les **stratégies** de l'enfant. C'est celui qui **restaure l'estime de soi** dans le parcours scolaire de l'enfant.

Pouvez-vous développer ?

C'est un enseignant spécialisé, c'est certain, qui a dû suivre une formation où il a pu prendre conscience sur un plan pratique et théorique de ce que c'est qu'une difficulté, de ce que c'est qu'un élève, un enfant... Il reste sur le scolaire parce qu'il touche des enfants qui sont dans l'apprentissage, dans le désir d'apprendre mais qui n'ont pas de stratégies efficaces en montrant à l'enfant qu'il avait tous les outils nécessaires mais qu'il ne savait pas bien s'en servir. A mon avis il se différencie de l'enseignant qui travaille plus sur la compétence, sur l'apprentissage. C'est ce qui différencie pour moi le soutien scolaire et la prise en charge E. C'est prendre un enfant qui est en difficulté, qui ne sait pas utiliser les outils qu'on lui a proposés... partant de là, le mettre en capacité à travers des situations différentes de l'école, d'utiliser ces outils, de transposer cet outil pour le rendre efficace dans la classe.

Vous venez de parler des différences avec l'enseignant généraliste, quelles sont au contraire les ressemblances entre le travail du maître E et celui du maître généraliste ?

Prenons abruptement une notion que l'enfant n'a pas pu acquérir. Il me semble que le travail du maître généraliste c'est d'essayer de comprendre pourquoi il n'a pas pu l'intégrer et toujours à travers cette même notion, avoir une autre approche. Mais il travaille sur la notion. Alors que pour le maître E, la notion acquise à la limite ça ne l'intéresse pas, il travaille sur la stratégie d'acquisition.

Quelles sont les qualités spécifiques et nécessaires à l'exercice de la fonction de maître E ?

Spécifiques ? Je ne sais pas s'il y en a une... Avoir la capacité à pouvoir... comment dire ? Lorsque l'enfant a été restauré dans sa capacité à apprendre, être bien dans le fait

de le laisser et ne pas en voir... disons ne pas être récompensé. Voilà. Chose que le généraliste aurait plus facilement. Accepter de s'effacer...

Quels sont les cinq mots ou expression qu'évoque pour vous la fonction de "maître G" ?

C'est un **instituteur spécialisé**... qui est sur une **frange**, qui travaille à restaurer ou à créer le désir d'apprendre que l'enfant n'a pas... Il ne travaille pas sur le scolaire, il est dans l'affectif, sur l'affectif de l'enfant et c'est bien ce en quoi – dès l'instant où l'enfant est souffrant - ce en quoi, c'est là qu'est toute la difficulté énorme du maître G.

Qu'est-ce que je peux retenir à part instituteur spécialisé et frange ?

Je ne sais pas parce que je crois que je suis mal à l'aise par rapport à cette fonction. J'ai un malaise personnel par rapport à cette fonction. C'est peut-être la spécificité la plus difficile... Je dirais **difficile**, j'ai failli dire **dangereux** donc je le dis, et **très professionnel**. Voilà ce que pourrais dire du maître G.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Je crois que ce qui est clair c'est que le profil de l'enfant qui va voir le maître G c'est sûr que c'est un enfant qui pour des raisons diverses n'est pas dans le désir d'apprendre. Apprendre, c'est quelque chose qui peut être vécu comme dangereux, il ne peut pas se lancer dans un apprentissage, c'est impossible. Donc il y a à instaurer ce désir d'apprendre. Inévitablement il faut être sur une frange extrêmement difficile et délicate, sur un plan psychoaffectif avec tout ce qui peut être de son histoire, affective, psychique, c'est là que ça me paraît extrêmement difficile. Que va-t-il se passer dans une relation comme celle-ci ? Si on ne va pas assez avant, justement pour travailler sur cette difficulté, je pense que le maître G sera inefficace, si on va trop avant, est-ce qu'on ne s'installe pas dans une relation qui n'est plus une relation de rééducateur – je n'aime pas beaucoup mais enfin puisque c'est la terminologie – mais qui est presque une relation de thérapeute ? Je ne connais pas beaucoup de maîtres G mais je crains que ça soit justement là la grande difficulté. Je crois qu'il faut que ces gens soient très professionnels, plus que n'importe lequel des membres du réseau, pour pouvoir gérer, pour ne pas utiliser ce qui se passe dans le transfert avec l'enfant et ne pas sombrer dans quelque chose qui entraînerait peut-être une sorte d'hémorragie narcissique au niveau de l'enfant... On l'amènerait peut-être à se vider parce que ça c'est très facile à faire mais... à qui on ne pourrait pas réinjecter... qu'on ne pourrait pas restaurer dans tout ce matériel qu'il nous aurait donné. C'est le plus difficile.

Quelles sont alors les qualités les plus importantes à maîtriser pour exercer cette fonction ?

Oui, je ne connais pas les contenus de la formation de maître G mais il me semble que sur un plan psychologique ils devraient avoir une formation très importante, à la limite je dirais presque que ça devrait être des psychologues parce que est-ce que quelqu'un – ce n'est pas pour placer le psychologue sur un piédestal mais pour lui donner sa place – parce que est-ce que quelqu'un qui n'est pas psychologue peut sentir le moment où justement où il va tomber dans ce biais ? Quand je dis psychologue, je ne parle pas du titre parce que je connais des gens qui ne sont pas psychologues de profession et qui

sont tout à fait capables de maîtriser ça... Mais sans cette qualité professionnelle sanctionnée ou non par des diplômes, sans ça le maître G peut présenter des travers qui peuvent être dangereux...

Est-ce qu'il existe des points de ressemblance entre maître E et maître G ?

Le seul point de ressemblance pour moi, c'est être dans le désir d'écouter de l'enfant. C'est à mon avis leur seul point commun.

Pouvez-vous caractériser les différences de pratique ou de démarche entre maître E et maître G ?

Une différence assez importante, c'est que le maître E travaille avec un groupe d'enfants alors que le maître G prend individuellement, justement on retombe là dans la difficulté que j'ai énoncée tout à l'heure, parce que je ne sais pas comment en situation d'élève on peut maîtriser quelque chose qui ne soit pas de cet ordre-là. Moi, je suis toujours cadré par des épreuves – j'ai la capacité à me ranger derrière des outils qui me protègent - et chaque fois que je rencontre un enfant hors examen je me rends compte que c'est très difficile. Je trouve que c'est très difficile et il n'y a pas ce risque avec le maître E. tout simplement parce qu'il a le cadre scolaire. C'est peut-être tout simplement ça qui manque. Une différence fondamentale entre E et G, c'est que E il y a un cadre, on a l'habitude de se prémunir, de se protéger, alors que le maître G n'en a pas. Celui-ci est en même temps dans l'école sans y être tout en y étant et je crois que c'est cette... peau qui manque quelque part.

Si un jeune collègue intéressé par un poste en réseau vous demandait de parler des maîtres E et G que lui diriez-vous spontanément ?

Je ne pourrais pas m'appesantir si ce n'est de dire que le maître E travaille avec un enfant qui est dans le désir d'apprentissage, dans les capacités d'apprentissage avec des stratégies qui ne sont pas efficaces donc ce qui entraîne une inappétence scolaire et un malaise alors que le maître G travaille avec des enfants pour lequel ce désir d'apprendre n'existe pas et qu'il faut créer.

En quoi la différenciation E/G vous semble-t-elle pertinente dans le système actuel ?

Justement cette demande me pose question. Pourquoi systématiquement ne parle-t-on de E et de G qu'en terme de différenciation ? Pourquoi est-ce qu'on ne dit pas quelle est la différence entre E et scolaire, entre G et psychologue... Pourquoi s'échiner... ? On a l'impression que l'une existe par défaut par rapport à l'autre... Je ne comprends pas. Les rôles sont différents. C'est tout.

Y'a-t-il alors une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non. Je n'ai pas beaucoup de certitudes mais il me semble que j'aurais celle-ci. Il n'y a pas de hiérarchie... qu'on retrouve souvent : l'enseignant généraliste, le maître E, le maître G, le psychologue et diable le psychiatre si vraiment c'est grave... Alors que cette hiérarchie est complètement inadaptée.

Peut-on justifier l'existence de ces deux fonctions dans l'école ? Faut-il les maintenir ?

Oui, ces fonctions ont lieu d'être, tout à fait. Voyez-vous, je ne me poserais même pas la question. Il me semble que pour certains enfants... Je crois... un enfant qui est pris

en charge par le maître E, le maître G est incapable de travailler avec lui, incapable de lui apporter cette modification et réciproquement. Evidemment, oui, moi je les maintiendrais.

Suite au rapport Gossot, on pourrait imaginer maintenir ces deux types d'aide à travers une fonction unique. Qu'en pensez-vous ?

Non, non, non. Moi, je ne pense pas.

Pour quelles raisons ?

Parce que si l'on veut rester des professionnels on ne peut pas intervenir dans ce domaine à un moment et dans ce domaine à un autre moment, je crois que ce n'est pas possible. Je crois qu'on deviendra de véritables professionnels quand on aura bien défini notre champ d'action et que l'on s'y tiendra. Je crois que la multiplicité des aides autour d'un enfant ne me semble pas dommageable si chacun sait bien ce qu'il fait. Je ne vois pas comment une seule formation peut conduire à intervenir comme E et comme G, pourquoi pas psychologue du temps qu'on y est et puis instituteur et puis ATSEM et puis tout le reste... Ce n'est pas parce qu'on est tous autour d'un enfant, qu'on peut mettre dans un même professionnalisme tout ce qui se passe autour de l'enfant, ce n'est pas possible.

Voyez-vous d'autres avantages au fait de maintenir le système actuel tel qu'il existe ?

Je ne sais pas, si l'on peut réfléchir à quelque chose de plus efficace. Il me semble que le système actuel ne fonctionne pas bien parce qu'il fonctionne dans de mauvaises conditions. Si l'on avait suffisamment de moyens en personnel, de moyens financiers, si on était entendu dans les demandes que l'on adresse, notamment dans quelque chose qui me paraît in-dis-pensable (*dit avec insistance*) pour que ça fonctionne bien à savoir une supervision, à l'échelle du réseau d'aide mais même de l'enseignant – on parle de psychopédagogie... - c'est vraiment la condition..., là on pourrait faire un bilan en évitant de nombreux biais. On essaie de juger un système alors qu'il n'est pas encore en état de fonctionner et on va essayer d'en mettre un autre à la place... Autant juger la marche d'un unijambiste. Il me semble que tant qu'on n'aura pas tenté de faire fonctionner ce qui est en place, je ne vois pas pourquoi on aurait quelque chose de meilleur à mettre en place... Je n'y crois pas...

L'amélioration du système passerait donc exclusivement par davantage de moyens ?

D'avantage de moyens en personnel et en formation, ça c'est très important. Oui... ce qui existe me semble très inadéquat, inadapté et insuffisant, oui.

Comment concevez-vous le rôle du réseau ?

Le rôle du réseau, c'est de se poser comme partenaire de l'enseignant et non pas comme – c'est peut-être un peu trop souvent le cas – comme celui qui arrive, lorsqu'on a l'impression que tout a été fait, avec une sorte de pouvoir magique... Dès l'instant où le réseau sera en partenariat avec l'enseignant pour réfléchir d'une façon globale, là on sera peut-être efficace... Là aussi c'est une nécessité mais ça ne fonctionne pas.

Pour quelles raisons selon vous ?

D'abord parce que le spécialisé dispose d'un savoir supplémentaire, autre, avec une prise de recul sur les situations d'apprentissages, ce qui est à la fois sollicité et rejeté

d'emblée. Ensuite, ce n'est pas facile pour un enseignant de reconnaître qu'il est lui-même en difficulté et qu'il n'est pas dispensé de réfléchir et de se remettre en question parce que, vous savez, il n'y a pas de recette mais c'est tellement plus rassurant d'y croire et de se décharger sur un autre...

Pouvez-vous présenter la typologie des tâches effectuées par le réseau ?

C'est-à-dire ?

Les grandes directions d'actions, les priorités etc...

La priorité qui a été choisie dans le réseau où je travaille c'est la prévention. Justement dès que l'on sera en prévention, ça rejoint ce que je disais tout à l'heure, on sera plus facilement partenaires de l'enseignant. C'est évident. Il faut bien rester un peu idéaliste, si on installe quelque chose de cohérent, de précis dans le cadre d'une prévention, il me semble que le travail du réseau d'aides n'aura plus lieu d'être plus tard. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles on n'est pas assez efficace, on arrive à un moment où il y a eu trop de malaise, trop de souffrance quelque part, je ne vois pas comment on peut récupérer la situation. Fatalement, on essaie d'injecter une sorte de désir, de susciter un désir d'apprendre chez l'enfant mais il y a tout le passé, tout le passif qui est derrière. Il me semble que si on est dans la prévention, à la limite on n'aurait plus besoin d'exister ensuite si ce n'est pour des choses ponctuelles dans une histoire qui débiterait après. Mais pour la plupart des enfants que l'on voit, on se rend compte que c'est dans leur propre histoire que la difficulté prend racine. Donc si on travaille beaucoup au niveau de la moyenne section – la petite ne devrait pas exister – on n'aurait presque plus lieu d'être plus tard.

Existe-t-il d'autres directions de travail importantes ?

Des outils à construire qui soient pertinents dans le regard que l'on pose sur l'enfant pour savoir s'il est en difficulté. Ce qui est important, c'est l'échange à l'intérieur du réseau dans l'indication à poser. C'est la chose la plus difficile à faire... ça fonctionne plus ou moins bien... selon les réseaux et les personnes, je suppose, mais je crois que c'est une des choses les plus importantes.

Voyez-vous d'autres tâches importantes ?

Comme ça, non...

Que pouvez-vous dire des évaluations de résultats ou de pratiques des réseaux d'aides ?

Elles me font peur parce que je ne connais ni leur pertinence, ni... et je crois que les précautions prises autour de la construction de ces épreuves ne sont pas suffisantes. Ça, c'est la première chose au niveau du contenu. C'est utopique de penser qu'en puisant de ci de là on va faire aboutir... On mélange un petit peu tout, on ne sait plus quels sont les indicateurs qui sont cernés... Dès l'instant où il y en aura deux dans une même épreuve on ne connaît pas l'interaction de l'un sur l'autre donc... on se fait des illusions quant à l'efficacité de notre outil. En plus il n'y a aucun étalonnage, moi je pense qu'ils ne sont pas pertinents.

Les évaluations de résultats concernant les enfants oui, mais celles concernant le

travail du réseau ?

Celles-ci aussi, oui. Et puis il y a un manque de professionnalisme dans la qualification des personnels à faire passer une évaluation. Je crois que par expérience, je me suis aperçu que beaucoup de gens dans le réseau d'aides fonctionnaient dans ces moments-là comme des enseignants, c'est-à-dire que ce qui était important c'était que cet enfant réussisse. Alors que ce qui est important, c'est de voir ses possibilités dans un instant bien défini. Non, la plupart des personnels n'est pas qualifié pour faire passer ce genre de choses.

Est-ce qu'il existe des évaluations du travail du réseau lui-même ?

Les seules évaluations que l'on ait, les seules qui peuvent être pertinentes, insuffisantes, ce sont les évaluations quantitatives, ça c'est certain. Mais c'est tout. Il manque cruellement pour l'institution des évaluations qualitatives – parce qu'ils nous paient donc ils ont le droit de savoir ce que l'on fait mais surtout, surtout pour nous. Et c'est peut-être ce qui est à l'origine d'un certain malaise parce que je crois que même si on est consciencieux comme professionnels, je crois que l'on a besoin, comme tout le monde, que l'on nous prouve quelquefois que l'on fait du bon travail ou que l'on nous montre parfois que l'on ne fait pas du bon travail. Cet espèce de flou, de non dit me gêne considérablement.

Existe-t-il des personnes pivot au sein du réseau ?

Non, l'animateur du RASED c'est normalement l'inspecteur de l'Education Nationale. J'ai connu quatre inspecteurs. Aucun n'a eu une ébauche de ce rôle. Le personnel est livré à lui-même, c'est important... et c'est dommageable.

Pouvez-vous exposer une action exemplaire conduite par le réseau, soit positive, soit négative ?

Exemplaire me paraît très fort. Je ne sais pas si on peut être exemplaire... Je pensais à une action très courte et très rapide qui avait été menée à propos d'un enseignant dont il a été question et qui avait de grosses difficultés dans la relation à un enfant de maternelle, il y a eu des synthèses assez nombreuses de tout le réseau d'aide – c'est important - avec cet enseignant. L'enfant n'a jamais été vu individuellement par aucun des personnels et au bout d'un demi-trimestre de travail avec cet enseignant, l'enseignant est venu nous dire : "Ecoutez maintenant, je crois que je n'ai plus besoin de vous". Et effectivement après ça a très bien fonctionné. C'est une bonne chose, qui montre qu'on peut être de bons professionnels sans être fatalement dans le fonctionnement traditionnel à savoir la prise en charge, l'examen individuel etc. Ce qui se passe dans une relation vraie où chacun s'engage, c'est comment dire... les mots posés sur les choses permettent parfois de transformer la vision d'une situation et donc les actions qui en découlent.

Pourriez-vous présenter brièvement le cas d'un enfant dont la prise en charge (E ou G au choix) s'est révélée efficace et dégager les éléments qui ont permis justement l'efficacité du travail ?

Non, je ne peux pas. Je crois... Quand je pense aux synthèses, je pense globalement à la dynamique qui s'instaure face à une situation qui devient difficile pour le professionnel qui est dans sa solitude, qui re-débouche ensuite sur une nouvelle dynamique, c'est

important... Je vois l'importance des synthèses pour essayer de ne pas tomber dans les déviances que j'indiquais tout à l'heure surtout à propos du maître G qui s'inscrit parfois dans un lien qu'il ne domine plus, mais sur un cas précis, je suis désolé mais je ne peux pas.

Avez-vous un avis sur la qualité des formations actuelles E ou G ?

J'ai un avis qui est tout à fait subjectif sur une formation que je ne connais pas, j'ai toujours fait l'économie de me pencher sur le contenu et je la juge abruptement comme ça. C'est un compte sans doute que je règle avec l'institution à travers mon manque de formation. Je crois que c'est largement insuffisant pour un psychologue. J'en veux beaucoup à cette administration qui nous prend en otage et nous force moralement à faire une démarche, donc j'englobe un peu toutes les formations là-dedans. Ce n'est pas professionnel mais c'est comme ça. A travers les gens que je vois fonctionner, il me semble que les gens qui fonctionnent de la façon la plus pertinente sont les gens qui aussi ont fait ce type de démarche extérieure. C'est pour ça que j'en conclus que les formations ne sont pas opérantes, pas adaptées, pas suffisantes.

Pouvez-vous citer les trois livres référents pour la fonction E ?

Non.

Même question pour les G ?

Non.

En avez-vous une idée ?

Non.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Satisfaire l'adulte, estime de soi, fierté... bien-être, équilibre. Voilà.

Pouvez-vous développer ?

Je crois que réussir à l'école pour un enfant, c'est uniquement satisfaire l'adulte. C'est uniquement ça. C'est basé sur des situations que je rencontre professionnellement. Si un enfant réussit bien à l'école, c'est vrai que dans la satisfaction qu'il a à satisfaire l'adulte, il se percevra comme bon sujet, quelque chose qui est très agréable à vivre et puis c'est le signe, si tout fonctionne bien, qu'il est dans une sorte de bien-être général que ce soit dans sa cellule familiale, dans l'école, dans la relation qu'il a aux imagos parentales, à l'enseignant, à ses pairs, donc c'est une sorte d'équilibre, une sorte de bien-être, un signe auquel doit s'accrocher du bonheur.

Si on revient de façon plus générale sur le système scolaire, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Je crois que les aides à l'école... Je crois que par définition ce n'est pas un métier qui peut s'exercer tout seul. Donc je crois qu'elles devraient être partout les aides. A tout moment... Si on veut être efficace, il faut être très professionnel, donc ça restreint inévitablement le champ de l'action. Il faut que très rapidement quand ce professionnel n'est plus dans son champ d'action, il puisse trouver quelqu'un qui à côté – est-ce que c'est une aide, je ne sais pas, je dirais plutôt un accompagnement, un étayage, une

complémentarité. Alors là dans ces conditions je pense qu'elle doit être partout. Et puis ça permettrait dès l'instant où on peut aider quelqu'un, on peut accepter d'être aidé alors que ce qui se passe dans l'institution... on a l'impression que les spécialistes de l'aide – "Réseau d'aides spécialisées" – c'est quelqu'un qui est capable de dire, de donner, de décider, de faire mais qui en fait n'a jamais besoin d'aide. C'est peut-être quelque chose sur laquelle il faudrait qu'on se penche : est-ce que, une seule fois dans notre fonctionnement, on a appelé à l'aide des enseignants ou qui que ce soit d'autre ? Hors institution, si, on appelle souvent à l'aide, en supervision c'est certain, mais dans l'institution ? Qui sommes-nous pour ne jamais avoir eu besoin d'aide ? Ce doit être vertigineux pour quelqu'un qui arrive et qui nous voit fonctionner en face...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

L'avenir des réseaux... Il me semble que ce qui pousse l'institution à changer ce type de fonctionnement n'est pas... il n'y a pas sous jacent quelque chose qui est de l'ordre de la réflexion, de "qu'est-ce qu'on peut apporter de plus et autrement ?"... J'ai l'impression que c'est une question de mode et c'est ce qui m'effraie. On a l'impression – je ne sais pas si c'est objectif – que chacun de nos responsables a besoin – est-ce pour une raison identitaire, je n'en sais rien et ce n'est pas mon problème – de poser quelque chose de leur marque, donc de changer les choses. Si on regarde vraiment, depuis que je suis enseignant, je trouve qu'on n'a pas changé grand-chose. Quand on change quelque chose, ce n'est jamais sur la base de ce qui a été fait ou de ce qui n'a pas été fait, on a l'impression qu'on a fonctionné dans quelque chose qui était peut-être très idéalisé et puis subitement ça ne vaut plus rien... Ce n'est pas vrai, il y a toujours quelque chose à prendre... Je n'ai pas l'impression que, lorsque l'on refait une institution dans l'institution, ça soit sur la base de la précédente. Partant de là, l'avenir des réseaux, c'est l'avenir des caprices de nos supérieurs...

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous des remarques supplémentaires à formuler ?

Non, je crois qu'on a fait le tour de la question... Je crois que les aides seront toujours nécessaires parce que je n'imagine pas une seule personne qui puisse gérer tout ça... Je crois qu'il faut qu'elles s'organisent dans une sorte d'échange, que chacun puisse aussi être dans ce besoin, cette demande d'être aidé.

Entretien E56 Marie-Rose

Age : 58 ans

Profession : Psychologue scolaire

Diplômes : Licence de lettres, Maîtrise de psychologie, Diplôme de psychologue scolaire

Lieu : bureau du psychologue

Durée : 1 heure 45 minutes

Note : L'entretien a lieu pendant les vacances. Le groupe scolaire qui devait être désert se trouve très animé. Plusieurs enseignants attendent la venue de la police. L'école vient d'être saccagée, par de jeunes adolescents probablement, qui ont renversé, cassé ou taggué à leur gré, sans rien dérober. Le bureau de la psychologue a été forcé mais personne n'y a pénétré. C'est le seul endroit épargné.

(...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec scolaire, solitude, souffrance, rejet... je voudrais bien en trouver un de positif, peut-être **résistance**.

Pouvez-vous expliquer ce que vous entendez par tous ces mots ?

Je pense que l'enfant en difficulté, je me suis bornée à l'enfant en difficulté à l'école... c'est synonyme de souffrance, de blessure narcissique vraisemblablement et c'est aussi l'expression d'une résistance à des situations qu'on voudrait imposer à l'enfant et auxquelles il ne peut pas se résoudre, (...), des apprentissages qu'on voudrait faire faire à l'enfant - pas forcément scolaires - des apprentissages pour s'adapter à une vie qui ne lui convient pas ou une forme d'apprentissage qui ne lui convient pas, des situations qu'on voudrait lui imposer et auxquelles il résiste... et comme forme de résistance il peut avoir trouvé le refus d'apprendre à lire, le refus de parler, le refus de se normaliser en adoptant l'orthographe qu'on veut lui imposer...

Vous avez dit aussi rejet et solitude...

Rejet parce que l'enfant qui est en échec peut éprouver du rejet de l'adulte qui ne vient pas le chercher dans sa solitude. Il n'y a pas de liens, il y a une absence de lien, de relation entre l'adulte témoin de son échec et lui.

Je vais vous demander maintenant de choisir d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle Il va falloir en choisir un seul, présenter la situation et citer les actions conduites pour cet enfant...

... Je vais parler d'un que j'ai vu hier. C'est récent et j'ai trouvé ça assez intéressant. Cet enfant m'a été présenté par l'enseignant pour une orientation éventuellement en SEGPA. Je ne le connaissais pas, c'était un nouveau secteur. Il avait déjà été vu lors de son premier cours préparatoire pour des difficultés de lecture et puis vraisemblablement il avait suivi cahin-caha sa scolarité. Là, il semblait que son niveau scolaire était un peu limite pour passer en sixième. Si cet exemple me vient à l'esprit, c'est que je me dis que des enfants ont de la chance et d'autres pas, dans le cadre de l'école. Il y en a qui paient très cher leurs difficultés, d'autres qui ont la chance de rencontrer l'enseignant qui... va leur permettre d'exprimer un de leurs besoins, qui va tendre la perche sans le vouloir. C'est un petit maghrébin dans une situation difficile. Son papa est décédé quand il avait un an et il a deux frères et une sœur. La maman les élève seule, je ne sais pas ce qu'elle a comme ressources, ce n'est probablement pas une famille en difficulté financière mais les ressources sont assez faibles quand même. Le frère aîné a eu quelques problèmes de comportement, il a eu affaire avec la police... Cet enfant, Mohamed, traîne beaucoup comme disent les adolescents, il est souvent dans la rue. Ceci dit, je l'ai vu en examen trois fois après pas mal de réticences de sa part. La maman avait donné son avis. Pas

mal de réticences de sa part, je veux dire que pour le premier examen, il est resté vraiment sur ses gardes, se livrant peu, répondant de façon extrêmement économique y compris aux tests psychologiques – j'emploie le Kabc. Peu à peu, il a accepté le jeu. C'est un enfant que je sentais bien pour le coup dans la résistance. Il s'est construit des défenses, il ne peut pas se laisser amollir par la morale de l'adulte. Il dit par exemple que s'il cède à nos conseils, à nos règles de vie, il n'aura plus accès à la rue. Il a très envie de nous croire quand on lui dit : "tu te mets en danger". Il n'empêche que s'il nous croit réellement – ne pas répondre à toutes les sollicitations, pouvoir les trier, ne pas être constamment dans la rue, accepter de s'investir dans des activités sportives, dans des activités de MJC - il n'a plus droit à la bande et il n'a quasi plus d'appartenance. N'empêche que c'est un enfant – comme ceux dont je parlais tout à l'heure – qui a un foyer où sa maman l'aime... oui je crois qu'il est aimé mais c'est tendu, c'est triste... c'est l'inquiétude, la difficulté de vivre. Et quand il est dans la rue avec les copains et qu'ils vont traîner aux Halles, il y a une espèce de chaleur, je pense. Je sens les choses comme ça.

Comment l'enseignant réagit-il par rapport à lui cette année ?

L'enseignant, quand il me l'a proposé, disait : "c'est un enfant pour lequel, hélas, on ne peut pas grand chose et c'est un enfant pour lequel on voit déjà se dessiner la délinquance. Il est toujours dans la rue et tout ce qu'on lui dit ne sert à rien. Donc il vaut mieux le mettre en SEGPA où les classes sont à faible effectif, il sera mieux encadré, en sixième évidemment il sera moins structuré et... il ira un peu plus vite vers la délinquance". Dans la tête de l'enseignant, c'était une histoire qui était déjà toute cousue, toute ficelée. Bref, j'ai beaucoup travaillé avec cet enfant et puis dans le test du Kabc, il y a une épreuve culturelle – reconnaissance de lieu et de personnages -. On y présente des éléments de culture que les enfants voient à la télé, type la statue de la liberté, la tour Eiffel et quelques éléments qu'ils ont vus en classe. Là c'était Mona Lisa et puis les pyramides. Et là il m'a raconté des tas de choses sur Mona Lisa et sur les pyramides, me disant que c'était le maître qui leur en avait parlé et que son maître lui avait appris ça... très fier de me dire que "le maître avait dit". Il me dit : "Le maître a un gros livre et il y a beaucoup de choses dans ce gros livre". Il se trouve que le maître une fois par semaine leur lit une histoire. Il est évident que c'est un aspect qui me plaît beaucoup. Je trouve que quand un enfant s'empare de la culture, je me dis que là il y a une demande d'adhésion à notre réel, une demande de partage. C'est en ça où je dis qu'il a de la chance. Il y a des rencontres dans la vie... L'attitude qu'il a eu face à cette épreuve m'a touchée probablement plus que la réussite qu'il aura eu avec une épreuve d'attention Avec un autre psychologue, tout neutre et bienveillant, il n'en aurait sans doute pas été de même... ça je l'ai retransmis à l'enseignant. Evidemment l'enseignant s'est senti là très, très partie prenante dans le plaisir intellectuel de cet enfant. Et il s'est emparé de cela... cela l'a touché lui aussi, c'est vrai que c'est un maître qui lisait des livres... (...). On s'est rencontré tous les trois et on a beaucoup travaillé. Tous les trois c'est-à-dire l'enseignant, l'enfant et moi-même, la maman n'est pas venue aux deux rendez-vous que j'avais fixés, je ne sais pas pourquoi, je ne questionne pas beaucoup les enfants là-dessus. Au contraire je dis : "ta maman n'a pas pu venir, tu essaieras de lui transmettre ce que nous disons...". C'est vrai que je raconte une réussite mais les psychologues ne racontent que des réussites... Notre dernière rencontre a eu lieu vendredi et j'en ai eu beaucoup de plaisir. C'est assez

rare. Je dis que c'est rare parce que le maître a senti que c'était là-dessus qu'il fallait qu'on travaille, c'est comme ça qu'on aiderait Mohamed, c'est comme ça qu'on allait l'introduire dans notre... qu'on allait lui donner une dimension créative supplémentaire et ce n'était pas en lui apprenant les règles de grammaire... il nous a semblé... J'ai l'air de dire qu'il ne faut pas lui apprendre les règles de grammaire, bien sûr que si. Mais qu'il fallait passer par cette communication, cet échange culturel.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Ça signifie... échec personnel... travail en commun, partage, insertion dans l'école, aide aux enfants et aux enseignants. Plutôt qu'insertion dans l'école peut-être qu'on pourrait dire lien famille/ école.

Pouvez-vous développer un peu toutes ces idées ?

Pour moi, je ne vais pas prendre dans le même ordre, pour moi le travail en RASED, c'est vrai que c'est un travail d'équipe mais pas uniquement d'équipe de RASED. Que le RASED se réunisse, qu'il ait sa synthèse toutes les semaines pour discuter des cas d'enfants, c'est sûrement nécessaire mais ça ne m'intéresse pas énormément. Pour moi le RASED, c'est une synthèse avec les enseignants, c'est l'équipe du RASED et les enseignants pour constamment construire ensemble, pour voir ensemble la situation. C'est un outil qui rassemble, c'est un outil qui relie... qui doit essayer de maintenir une équipe pédagogique. Je crois vraiment qu'actuellement pour que les enseignants tiennent le coup dans l'école pour qu'ils y soient bien et qu'ils aient envie d'inventer, il faut qu'ils travaillent en équipe. Et le rôle du RASED, c'est aussi d'alimenter ce travail d'équipe, d'en maintenir l'équilibre... Je pense aussi du même coup que le RASED, c'est un outil pour mettre en relation la famille et l'école et l'école et la famille, c'est-à-dire permettre de partager, de faire partager à la famille les façons, les moyens, les outils d'apprentissage que l'on donne, que l'on met en œuvre dans l'école, c'est de réfléchir ensemble avec les familles à nos rôles d'apprenant pour l'enfant.

Vous avez dit aussi échec personnel...

Je travaille comme cela dans une école parce que j'ai rencontré des collègues qui partageaient ce point de vue. C'est ces collègues qui m'ont permis d'élaborer cette... prétention. Ces collègues-là sont maîtresses de classe d'adaptation. Je ne retiens pas les lettres E, G, C, je ne sais quoi... Il y a une maîtresse de CRI. Mais c'est vrai qu'avec les rééducateurs, je n'ai jamais réussi ce type de travail. Je ne dis pas que les rééducateurs ne font pas, je dis que les rééducateurs avec qui j'ai travaillé ont toujours eu des actions beaucoup plus individuelles – non pas parce qu'ils travaillent avec un enfant mais parce qu'ils n'ont pas cet esprit de travail en commun. Ils échangent bien sûr avec l'enseignant s'ils voient un enfant ou des enfants et ils disent ce qu'ils ont vu de l'enfant etc... mais sans élaboration d'intervention commune.

Quels sont les causes présumées de cet échec ? le fait que ça ne marche pas avec ces rééducateurs ?

Je ne sais pas. Il faut être très clair. Ça ne tient pas à la nature des rééducateurs. Je ne pars pas du tout en guerre contre les rééducateurs, ce n'est pas ça du tout. Je travaille aussi avec des rééducateurs dans un excellent esprit mais qui ne me régale pas. Je

crois que c'est des choix d'orientation. Les rééducateurs travaillent avec les enfants, avec les familles, ils partagent ce qu'ils savent avec les enseignants. Moi, c'est une autre visée...

Est-ce une histoire de personne ?

Non, je ne pense pas.

Une histoire de contraintes géographiques ?

Je ne pense pas.

De formation ?

Oui, de formation mais aussi une histoire de choix de travail, de choix de façon de travailler. Je crois que les rééducateurs pensent que c'est comme ça qu'on doit travailler. S'ils pensent que c'est comme ça, oui. Il se trouve que je me suis engagée dans une autre voie de travail et que j'ai rencontré des gens... (...) la maîtresse d'adaptation d'ici aussi, nous travaillons aussi comme ça, beaucoup en relation avec les enseignants mais plus en animation d'équipe, en proposant des activités d'équipe, d'école. Pour moi c'est ça le réseau et puis après on a nos petites activités de réseau auprès d'enfants, de groupes d'enfant et ça après on fait ça chacun dans son coin, on se fait une synthèse entre midi et deux, ça ne change pas beaucoup de choses à l'esprit d'école. Il faut dire aussi c'est parce que je travaille beaucoup en ZEP et que j'aime travailler en ZEP. En ZEP s'il n'y a pas de travail d'équipe, on ne tient pas le coup.

Pouvez-vous donner un exemple de travail qui a été mis en place dans cet esprit-là ?

Par exemple les conseils d'élèves... C'est le réseau d'aides, non les enseignants, c'est les enseignants qui ont suggéré en période de crise ce conseil d'élèves... ça a surgi et ça s'est imposé que ce soit le réseau d'aides qui anime le conseil d'élèves puisque nous n'avons pas d'élève. Les enseignants font des conseils de classe. Il y a eu des délégués de conseils de classe. Nous rencontrons les délégués qui nous disent : "voilà, il y a tels et tels problèmes. A partir de là – c'est un tout petit peu plus compliqué que je le dis – nous élaborons un ordre du jour qui revient dans les classes et nous faisons notre conseil d'élève – une fois par trimestre – chaque délégué apportant très soigneusement le compte rendu de son conseil de classe. Après nous imprimons le compte rendu qui est renvoyé dans les classes. Voilà, en gros.

Pouvez-vous en dire les effets ?

Les effets qu'on a remarqués c'est que... ça c'est en ZEP, c'est que les enfants ont pris conscience qu'on ne pouvait pas faire n'importe quoi, n'importe quand et impunément – c'est venu sur fond de crise de non-respect des règles -. Ce qu'on a aussi mis en place dans ce cadre-là c'est des ateliers jeux avec la collaboration de la MJC auxquels nous participons en tant que réseau. Des ateliers jeux pour apprendre à respecter la règle. Je ne peux pas jouer avec l'autre si je ne respecte pas la règle. Le conseil d'élève a beaucoup travaillé là-dessus. Les enfants se sont rendu compte que s'ils ne s'impliquaient pas – sans doute on l'a induit – que s'ils ne s'impliquaient pas dans le respect de la règle, s'ils ne s'impliquaient pas dans le respect de l'autre, on vivrait toujours aussi mal... Nous, on n'en est pas à l'enfant médiateur, on n'en est pas là. C'est tenter de leur faire s'approprier la vie de l'école. C'est passionnant... ça s'est une anecdote mais ça vous

précisera la façon dont j'aime travailler. Avec ma collègue on a eu l'idée de faire assister un instituteur au conseil d'élève, pas toujours le même. Le dernier est venu et il m'a dit : "ce n'est pas intéressant, on tourne en rond, c'est toujours les mêmes choses"... Un effet aussi j'y repense, au dernier conseil d'élèves les enfants ont dit : "les maîtres assurent beaucoup mieux la surveillance, on peut beaucoup plus compter sur eux..." Je ne sais pas si c'est vrai, peu importe... L'instituteur a dit : "c'est toujours pareil, il faut qu'on débouche sur quelque chose de concret, il faut qu'il y ait quelque chose de concret pour que les enfants s'approprient la vie de l'école. Pourquoi ne déboucherions-nous pas sur une gestion de la coopérative...". Donc on va organiser un séminaire comme ils le disent – j'ai une amie qui a une très, très grande maison, alors on va organiser un séminaire pendant l'Ascension... pour travailler là-dessus. Alors je suis enchantée. Pour moi c'est un beau travail de réseau d'aide...

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Le maître E, je ne sais jamais...

C'est le maître chargé d'aide à dominante pédagogique.

Oui. C'est ennuyeux ça parce que les enseignants qui sont maîtres E sur mon secteur, je les connais depuis très, très longtemps, je travaille beaucoup avec elles... Je vais mettre **travail d'équipe, efficacité... bonne perception des difficultés** de l'enfant à l'école, **bon équilibre** dans l'équipe pédagogique. Les deux sont des maîtresses extrêmement... dont la parole compte sur l'école, parce que ce sont des vieilles peut-être, je ne sais pas... Et puis je vais dire **grande curiosité psychopédagogique**, toutes les deux, elles sont comme ça... J'y pensais ce matin, je lisais un article sur l'intelligence, je me suis dit "tiens je vais donner ça à ma collègue, elle va aimer...".

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

J'ai dit efficacité parce que toutes les deux – tant pis je ne connais qu'elles - je les trouve très adaptables c'est-à-dire qu'elles sont toujours prêtes – je trouve ça merveilleux, elles m'ont beaucoup appris – à répondre à une situation aiguë. Il se pose un problème aigu avec un enfant...

Pouvez-vous prendre un exemple concret et dire comment ça s'est passé ?

Par exemple, on a en maternelle un enfant qui ferait partie de ces enfants qu'on appelle maintenant hyperactifs. Il est extrêmement bien suivi par le CMP. Le maître n'arrive pas à le canaliser dans la classe, ça prend des proportions énormes... J'y suis allée, je n'ai pas apporté de bonnes réponses. J'avais demandé à l'éducateur, au rééducateur d'intervenir... Le rééducateur sort l'enfant de la classe – c'est de lui dont je disais tout à l'heure que certaines interventions discréditent l'enseignant -. Il est intervenu avec ses outils. Il a fait ce qu'il savait faire. Je ne dis pas qu'il a fait du mauvais travail, je pense qu'avec l'enfant il fait du bon travail... Bref mais rien ne bouge et... Si les choses bougent. Comme nous ne donnons pas la bonne réponse à l'enseignant, au contraire ça monte, ça monte, ça monte... c'est insupportable. L'enfant débordait de partout alors que cet enseignant est capable de maintenir cet enfant. Il crée sans le savoir des situations – on en était assez étonnées – il crée des situations qui font qu'il peut dire à la fin de l'activité : "Vous voyez bien qu'il est incapable de se tenir à cette activité"... , de façon tout

à fait inconsciente... Il était quand même complètement désarmé et là c'était la crise. Il ne savait plus à qui s'adresser. Il avait téléphoné à l'inspecteur, à la CCPE... J'ai dit : "Il faut absolument qu'on fasse quelque chose". Avec ma collègue de la classe d'adaptation qui l'après-midi prend des groupes, on y est allé et on a dit : "Voilà, qu'est-ce qu'on fait ?". Elle a dit : "Je m'installe et puis je vais travailler avec cet enfant jusqu'à ce que... au moins que ça vous soulage, que vous puissiez respirer, au moins qu'on voit ensemble comment il peut faire pour travailler un petit mieux dans la classe, pour s'insérer avec le groupe... Et si ça ne fonctionne pas comme ça aussi, on envisagera un mi-temps ou... C'est cela que je veux dire. Quand il y a une situation de crise, comme elles sont bien intégrées dans l'équipe pédagogique, qu'elles se font un point d'honneur à garder leur image... c'est foutu maintenant, elles ont l'image de "celle qui peut", de "celle qui sait"...

Vous avez dit aussi travail d'équipe... Comment cela se passe-t-il avec ces maîtresses-là ?

On travaille beaucoup, beaucoup ensemble autour des élèves qu'elles ont, en synthèse et surtout en rencontre avec les équipes qui prennent les enfants en charge par exemple en CMP et surtout, surtout avec les familles. Nous recevons, souvent ensemble, familles et enfants. Ça fait plus de dix ans qu'on fait ça et je crois que c'est ce qui nous a beaucoup fait progresser.

Est-ce qu'il y a aussi un travail en conseil de cycle, en conseil de maîtres ?

Oui, c'est ce que j'appelle le travail d'équipe. Effectivement, c'est le conseil de cycle. Par exemple par rapport au travail d'équipe du RASED. J'ai une histoire qui m'a beaucoup apporté cette année. Ma collègue E, qui a une classe quasi fermée, moins ouverte que celle-ci. (...) Elle a dans sa classe un enfant extrêmement turbulent. A mon avis, lui n'est pas hyperactif mais dur, dur, dur mais (chuchote) intelligent. Il n'a pas sa place dans cette classe. Vraiment un gros problème de comportement. Un enfant adorable mais d'une impulsivité mais il ne sait pas se retenir : il étrangle les autres, il (incompréhensible)... il est toujours dans l'action et ma collègue craque. Le rôle du RASED, la collègue me disait : "Je demande un conseil des maîtres pour cet enfant et je demande une mise à la porte pendant trois jours". Il avait fait une grosse bêtise et il avait été très violent avec les autres. La maîtresse E disait ça. J'étais complètement démoralisée, c'était la première fois qu'il nous arrivait une chose comme ça, qu'elle avait ces propos... Elle ne comprenait pas que je ne comprenne pas, moi je ne comprenais pas qu'elle dise des choses comme ça... Bref. On s'est dit : "L'équipe, conseil de cycle...". Et tout le monde met son grain de sel en disant : moi Lionel, je le prends à ce moment-là, moi Lionel, je le mets à l'abri pendant les récréations... Voilà. Et si on n'avait pas eu le conseil de cycle, l'équipe éclatait. Parce qu'il y en avait qui attendaient. "La maîtresse E qui est si maligne !..."

Si je dis maître G quels sont les cinq mots ou expression que vous pouvez retenir ?

Apprentissages, soutien à l'apprentissage, changer le regard de l'enseignant sur les possibilités d'apprentissage d'un enfant... ou aider l'enseignant à percevoir autrement. Aider l'enfant à aimer apprendre, susciter la curiosité intellectuelle. Peut-être aider l'enfant à vouloir grandir.

Pouvez-vous développer davantage ?

J'insiste peut-être beaucoup sur les apprentissages, sur la stimulation intellectuelle. Je ne sais pas si le rééducateur doit faire de l'apprentissage. Ce que je veux dire c'est que ce que fait l'enfant, le travail que fait l'enfant avec le maître G, le travail que fait le maître G avec l'enfant doit servir à ce dernier pour réussir dans l'école. Tout à l'heure on a dit que l'échec c'est la solitude. C'est un travail qui doit lui permettre de s'intégrer au groupe d'apprenants. C'est un travail qui doit lui permettre d'être reconnu par l'enseignant, qui doit lui donner des outils... l'enfant doit construire avec le maître G des outils qui sera capable de donner au maître pour que le maître le reconnaisse. (...)

Comment s'articule le travail du maître G avec celui du maître E ?

Je ne sais pas.

Comment se passent les indications ? En début d'année comment se mettent en place les aides de type E et les aides de type G ?

Les aides se mettent en place à partir des indications des enseignants. On essaie de faire un bilan "maternelle" à la fin de la grande section et puis un bilan de CP. Et à partir de ce bilan étudié avec les maîtres, les maîtres E et G décident de leurs interventions. Là, j'avoue que je suis un petit peu floue parce que c'est quand même les enseignants qui décident. Chez nous des enfants qui auront de grosses difficultés d'apprentissage seront pris plutôt par... – alors que ces difficultés peuvent être sous tendues par..., liées à de gros problèmes de personnalité - mais manifestement il y a de grosses lacunes d'acquis qui ne permettront en aucun cas de participer à une vie de classe. Si l'enfant... s'il n'y a pas d'éléments - défauts de langage, de vocabulaire, de connaissances culturelles – qui l'empêchent de prendre quoi que ce soit à l'école, ce type d'enfant est pris en priorité dans mon secteur par le maître E parce qu'ils sont convaincus que l'éveil intellectuel pourra permettre après de travailler sur la personnalité. Nous ne disons pas – je dis nous parce qu'on l'a appris ensemble – "Tant qu'il a ces problèmes il ne pourra pas apprendre". On dit "Essayons de l'introduire à l'apprentissage, après il pourra voir un petit peu plus clair dans ses problèmes et peut-être en parler, peut-être débayer". Je crois qu'on ne le dit pas aussi nettement que ça parfois on dit aussi parfois "Faisons tout ensemble", s'il y a possibilité. S'il n'y a pas possibilité "Osons quand même entreprendre l'apprentissage..."

Existe-t-il des glissements de pratique sur votre secteur, des maîtres E qui feraient parfois un travail de type G ou inversement ?

... Non, c'est vraiment type. Sur mon secteur les maîtres E sont des gens qui font vraiment de l'apprentissage mais de l'apprentissage par le groupe. L'enfant dans le groupe peut dire des préoccupations personnelles, c'est vrai qu'on peut entendre l'enfant qui dit un malaise. Mais dans cette histoire de groupe apprenant, le maître E est là pour dire : "bien sûr que nous entendons que tu as un malaise, bien sûr que nous savons ton désarroi – je vais être très caricaturale – mais c'est précisément pour cela que je veux t'aider à apprendre parce que tu dois encore plus qu'un autre faire un effort pour apprendre. C'est une des solutions que tu as pour pouvoir surmonter ton malaise..." Je pense à un grand garçon de 12 ans que j'ai vu l'autre jour. Il est en train de se laisser aller sur le plan scolaire. Ma collègue l'a pris et l'a laissé aller en disant "c'est vrai qu'il a beaucoup de problèmes..." Et puis on s'est ressaisi et avec le maître on lui a dit : "on entend bien tous tes problèmes... Mais ce n'est pas parce que tu as tous ces problèmes

qu'il ne faut pas que tu m'aimes (se reprend) que tu t'aimes. Bravo le lapsus... "Mais si je m'aime !". "Mais non, tu ne t'aimes pas, regarde comme tu fais... Tu pourras t'aimer au contraire si tu travailles comme tu as fait au début de l'année, à fournir ce même travail et à obtenir ces mêmes résultats scolaires c'est de la satisfaction pour toi qui fera que tu t'aimeras un encore un peu plus et tu pourras peut-être résister à ce qui se passe dans la famille". Mais ça c'est un discours de maître E. Ce n'est pas le discours qu'il faut toujours tenir, il faut bien qu'il soit étayé quelque part cet enfant-là... Ce n'est pas parce que nous lui disons cela qu'il ne faut pas qu'il soit étayé au niveau de la personnalité, au niveau de ses inquiétudes.

Quelles sont les différences significatives entre le travail du maître E et le travail du maître G ?

Au niveau de mon secteur, les enfants en grand déficit seront plutôt pris par le maître E que le maître G. Ensuite, le maître E fait très confiance aux apports du groupe, aux interrelations. L'apprentissage c'est ce qu'il donne, c'est ce qui permet à l'enfant de conquérir mais l'enfant apprend aussi en interrelation avec les autres. Certains enfants ne peuvent pas affronter directement l'adulte et c'est en imitant les autres qu'ils pourront après s'accaparer ce que propose l'adulte, oser prendre... Alors que le maître G travaille beaucoup plus sur des petits groupes qui sont beaucoup plus capables, capables de transférer dans leur classe les acquis mis en place dans ce petit groupe.

Dans votre secteur, travaille-t-il aussi en individuel ou non ?

Peu en individuel, très peu... le rééducateur va prendre en individuel des enfants qu'il va prendre en cours d'année... qui seraient très en retard par rapport à un groupe. En général, il travaille en petit groupe. Et l'autre rééducateur travaille uniquement en individuel parce qu'il estime que ces enfants ont besoin de remédiation sur le plan relationnel. J'avoue que je ne sais pas bien ce qu'il fait... j'ai peu eu l'occasion d'en parler.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle, entre E et G, dans votre secteur ?

Je ne sais pas. Je ne sais pas parce que mon jugement est extrêmement faussé. En plus je travaille avec deux rééducatrices qui sont tellement liées, qui ont un tel poids dans l'école, dont la parole... Elles sont effectivement mieux intégrées que les rééducateurs. Donc je ne sais pas... Ce n'est pas vrai ce que je dis. Non, il faut que je sois honnête. Ils ont le même rôle.

On parle d'une réforme prochaine... Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui se dessinent ?

Je ne m'en suis pas occupée...

Il y a eu les rapports Gossot et Ferrier qui laissent imaginer la possibilité d'une seule fonction qui réunirait E et G. Quelle est votre position par rapport à ça ?

... Je n'ai pas vraiment une position là-dessus. Ce qui m'embête dans ma pratique actuelle, je m'en sors assez mal de ce paradoxe... Je vais revenir un peu en arrière parce qu'il y a quelque chose que je n'ai pas dit, il aurait fallu dire que les maîtres G travaillent davantage sur les troubles de personnalité. Mais là-dessus, je coince. Je pense qu'un trouble de personnalité se travaille en dehors de l'école. Un enfant peut être soutenu, une

famille qui a un enfant avec un gros trouble de personnalité, des grosses angoisses peuvent être soutenues mais le vrai travail ne se fait quand même pas dans l'école. Il faut que l'enfant ait un espace intime, une espèce de résistance à la famille s'il a besoin, il faut qu'il ait un espace de paix. Je me méfie beaucoup... je n'aime pas ce travail qui consiste à apporter ses gros problèmes familiaux à l'école, il n'est jamais en paix. Il est identifié aux grosses difficultés de sa famille alors qu'il faudrait qu'il soit identifié à un enfant capable, à un enfant valable comme on dit "il est valeureux", à un enfant compétent. Je me dis qu'il trimbale là l'incompétence de sa famille... Et puis quel crédit l'enfant peut-il accorder, dans l'école, à la confidentialité ? Ce rééducateur qu'il voit aller ensuite dans un groupe de maîtres, qu'est-ce qu'il peut laisser transpirer de ses difficultés ? C'est aussi quelque chose qui me rend perplexe... Comment l'enfant peut-il croire à notre discrétion ? Voilà. Alors par rapport aux deux fonctions... s'il faut les fusionner... Mis à part ça, je pense qu'il y a le soutien qu'on doit quand même à l'enfant, l'enfant qui est angoissé, l'enfant qui a peur... On lui doit du soutien pour qu'il s'engage dans les apprentissages et ça c'est du travail de rééducateur. Ce que je ne sais pas si les deux fusionnent... est-ce à dire que le maître E n'a plus de classe ?... qu'il n'y aurait plus que des regroupements d'adaptation ? Je ne sais pas. Je pense qu'on n'a peut-être pas assez réfléchi au maintien des classes. Je pense qu'il y a des enfants qui sont en très, très grande difficulté de structuration de la personnalité mais aussi de structuration de la pensée et que des cadres très précis, une très grande rigueur sont sûrement nécessaires...

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

Je crois que l'IEN, en réunissant les réseaux, permet un équilibre des rôles. Il nous permet à nous réseau de prendre de la distance par rapport à notre lieu d'investissement.

Le rencontrez-vous souvent ?

Non, on ne s'est pas encore rencontré depuis le début de l'année, peut-être à la fin de l'année. Ceci dit, on se rencontre souvent sur le lieu de travail. Il est très vigilant par rapport aux ZEP, lors des CCPE... On répercute beaucoup... Il a quand même des échos... Ce que j'aime bien dans la réflexion, le point qu'on fait avec l'IEN, c'est qu'il donne le poids qu'il faut à chaque intervenant. Les rééducateurs disent : "mon psychologue" – j'entendais l'autre jour en stage une collègue – ça m'a sidérée - qui me disait : "il y a combien de places dans la classe d'adaptation ?" les psychologues ont des maîtres d'adaptation, des rééducateurs... peu à peu quand même il y a toujours quelqu'un qui prend. Ça m'est assez pénible parce que je ne suis pas leader... Je suis plutôt Poulidor, ça me pèse d'être propulsée chef du réseau...

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

... Je leur ferais lire... ce que j'aime bien – il faudrait que je renouvelle mon stock –... J'ai fait la formation Feuerstein, pédagogie de la médiation, modifiabilité cognitive... C'est là-dessus que j'ai entraîné mes deux collègues E. Autrement j'aime bien les discours de Meirieu mais c'est du discours... j'ai travaillé beaucoup autour de la gestion mentale et de la recherche de sens... j'aimerais bien aussi travailler quelques textes de Bruner...

Même chose pour les maîtres G ?

Je ne sais pas... je n'ai pas réfléchi à ça...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Le premier, c'est plaisir... partage... **plaisir d'apprendre, partage du savoir, curiosité... appropriation de la culture**, pas de la culture de l'élite, la culture qui fait qu'on rencontre l'autre, à l'école et dans son milieu et puis fonctionnement de l'intelligence, non, **fonctionnement de la pensée...**

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

L'objectif de l'école – bien sûr je n'ai pas dit construction des apprentissages de base – lecture, écriture mais à partir du moment où on a le plaisir de penser, le plaisir de réfléchir, le plaisir de se poser des questions, de savoir un petit peu plus, le plaisir de toujours progresser, forcément on mange ce qu'on nous donne à l'école... - Je n'ai pas bien répondu là... Non, je ne sais plus.

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle de l'aide à l'école ?

Alors la place et le rôle de l'aide à l'école, c'est comme le médiateur. Vous voulez dire l'aide à l'élève dans l'école ?

Oui...

Elle sera bien réussie quand on n'en aura plus besoin. Je trouve que c'est une drôle de chose... je vais faire une digression politique. Je me dis que si on réduisait le taux de chômage, ce serait catastrophique parce que tous ces gens qui vivent du chômage, toutes ces structures qu'on a mis en place pour gérer le chômage, qu'en ferait-on ? On se nourrit... on fait tourner la société en créant des structures permettant de gérer une catastrophe. L'école, c'est étrange... Qu'est-ce que c'est que cette école à qui il faut ajouter des béquilles pour que l'enfant puisse y réussir ? Il y a du non-sens - pas du paradoxe parce que c'est dynamique – mais du non-sens ou une absurdité qui me dépasse totalement. Je suis bien d'accord qu'il faut des aides, je marche là-dedans... C'est complètement ahurissant qu'on apporte des aides comme on le fait d'autant plus qu'on sait que sur le plan scolaire on a fait des études qui ont montré que les aides les plus efficaces sont apportées par les maîtres dans leur classe et nous continuons à béquiller à l'extérieur. On met les rééducateurs dans des situations où c'est difficile de réussir puisqu'ils ne sont pas les mieux placés pour apporter cette aide-là, on les met dans cette situation et après on leur dit : "votre aide n'est pas efficace", c'est d'une malhonnêteté fantastique...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Peut-être vont-ils être modifiés parce qu'on fait semblant... on est passé du GAPP au réseau et je n'ai pas forcément vu... on nous amuse et on dépense un fric fou à repeindre le hochet... On n'a rien changé (...) Je ne vois pas pourquoi les réseaux disparaîtraient compte tenu qu'ils sont nécessaires au fonctionnement d'un système éducatif boiteux. Il lui faudra encore des béquilles... même si ça ne s'appelle plus réseau...

D'où vient cette boiterie du système éducatif ?

Je crois qu'il y a un défaut de formation des enseignants qui est fantastique. C'est

prétentieux... quand on est sorti de la classe, on a une plus grande disponibilité pour se cultiver. Quand on est dans l'école, les sciences évoluent tellement qu'on est bien obligé de toujours, toujours apprendre (...). On ne peut pas continuer de calculer des QI sans connaître les avancées intellectuelles (...) Ce que je veux dire c'est que les enseignants n'ont pas cette disponibilité. Je trouve qu'ils enseignent au ras de leurs connaissances et il leur manque cette culture pour maîtriser ce qu'ils apportent aux élèves, pour être plus serein et ne pas avoir cette attitude crispée face à leurs collègues, face aux groupes d'enfants et face aux familles... En ce moment, ils font un sabotage fantastique, tout est la faute aux familles... or on ne gagnera jamais rien à ne pas être allié aux familles... Ils sont toujours sur la défensive et puis ce bon dieu de métier qui est un métier de femmes... c'est catastrophique... Dans les ZEP, ça me semble dangereux et épuisant (...).

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de psychologue scolaire est-elle importante pour vous ?

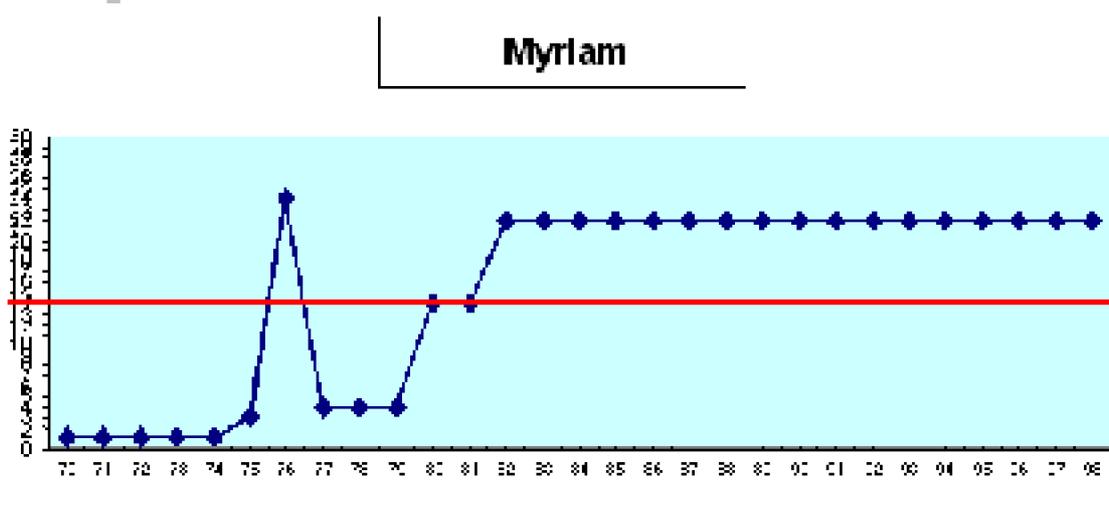
Il me semble qu'avec cette capacité que nous donne l'outil psychologie – qui est toujours évolutif – nous pouvons amener nos collègues à un besoin de réflexion, à un besoin d'interrogation. (...) On est des médiateurs dans la mesure où nous permettons à nos collègues de toujours s'interroger... pourquoi ils ont telle réaction avec tel élève, telle famille ? Pourquoi l'élève a-t-il cette difficulté d'apprentissage ? On les empêche de faire des classifications, on les empêche de se scléroser et de scléroser leurs interventions. Par rapport aux familles, nous sommes un élément de lien. Les parents peuvent entrer dans l'école, ils ne seront pas jugés. Ils trouveront quelqu'un qui va les aider à formuler une possibilité d'agir... Par rapport aux enfants, c'est intéressant de pouvoir essayer de trouver des points positifs. Nous allons aider l'enfant à sortir de lui-même, pour les donner à l'instituteur pour qu'il puisse construire quelque chose dessus... il faut que nous donnions les moyens à l'enfant de se convaincre de cela et de montrer à l'instituteur qu'il est capable de ça... (...) Sur le plan pédagogique c'est le maître qui doit apporter l'aide, j'en suis convaincue. Mais l'école est un milieu tellement clos, que le réseau d'aide est celui qui aère...

Entretien E57 Myriam

Age : 45 ans

Profession: Psychologue scolaire

Diplômes : DESS de psychologie clinique, Doctorat en Sciences de l'Education



Myriam : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu de l'entretien : chez Myriam

Durée : deux heures un quart

Note : la rencontre a été très chaleureuse

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Souffrance, échec... pédagogie différenciée, reconnaissance et tolérance.

Pouvez-vous développer chaque terme retenu ?

J'ai dit d'abord souffrance parce que je crois que c'est ce que je vis avec ces enfants en difficulté, c'est d'abord leur souffrance, leur marginalité, leur difficulté à vivre cette situation qui est de ne pas être tout à fait comme les autres, de ne pas apprendre comme les autres et c'est à ça que je suis confrontée d'abord. Généralement les enfants me disent leur souffrance, ils me disent comment ça ne va pas dans leur cœur. J'ai dit échec, je passe là sur le versant institutionnel. Un enfant en difficulté, c'est toujours l'échec de l'instit, l'échec de l'école, c'est l'échec de l'enfant, c'est l'échec des parents, c'est un constat qui est dur... d'emblée. C'est à partir de ça qu'il va falloir travailler. Après je suis passée à une autre thématique, j'ai pensé plus : "mais qu'est-ce qu'on peut faire, face à cet échec, face à cette souffrance ? Est-ce qu'on va entendre l'enfant, c'est là où je parle de pédagogie différenciée, moi j'y crois très fort, je crois qu'on peut entendre un enfant même dans une classe de trente, qu'on peut essayer d'identifier ses besoins pour pouvoir répondre à ses demandes et... j'ai dit reconnaissance pour ça justement. Je suis toujours très consternée face aux enseignants qui ne pensent que "logique du programme" et qui finalement ne voient pas les enfants derrière les élèves. Je me dis que ça ne leur coûterait pas plus cher d'avoir un regard un petit peu plus périphérique... et de temps en temps de mettre un peu le programme dans la poche pour les écouter là où ils ont besoin d'être entendus. C'est ce qui m'a amenée à dire tolérance parce que je suis souvent confrontée à des situations d'école vraiment très, très intolérante face à l'échec scolaire, désignant systématiquement l'enfant... dans son identité personnelle, le considérant comme étant quelqu'un qui ne pourra pas réussir au mépris de tout espoir d'éducabilité, déjà à l'école

maternelle... C'est quelque chose qui m'insupporte profondément.

Vous avez parlé d'école et non pas de personne. Vous pouvez préciser ce que vous entendez par-là ?

Je dis école parce que je suis souvent confrontée à une logique d'école, de plus en plus parce qu'actuellement avec la politique des cycles et la politique des conseils d'école, quand on est amené à intervenir, on a souvent affaire au directeur et à l'équipe pédagogique du cycle concerné. Je n'ai pas de relation particulière de psychologue à enseignant, j'ai des relations de psychologue à un groupe d'individus travaillant dans l'école. Ce ne sont pas des relations personnelles.

Avec toutes les lois et circulaires instaurant une politique de cycle, vous avez vraiment vu une différence dans la position des enseignants passant d'une position individuelle à groupale ?

Je pense qu'elle se dessine cette différence. Elle commence à se dessiner, il me semble.

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour cet enfant ?

J'en ai plein... Je vais prendre un cas tout à fait banal parce qu'il me semble important d'analyser la banalité. Il me semble qu'elle est révélatrice de beaucoup de choses. Il s'agit de Sébastien, un enfant de moyenne section maternelle, qui m'est présenté en début d'année comme un enfant pas bien dans sa peau, colérique, agressif, marginal, et créant sans arrêt des conflits au sein de la classe, étant à l'origine de conflits : "maîtresse, il m'a battu, maîtresse, il m'a tapé", les autres enfants se plaignant, pleurant... Un peu une situation de crise... Que faire de cet enfant, comment lui faire adopter des comportements qui puissent lui autoriser une socialisation supportable pour tous. Je dis que c'est un cas banal parce qu'apparemment ce n'est pas un enfant qui souffre d'un handicap patent, il n'a pas de déficit intellectuel, il n'a pas non plus de trouble relationnel patent non plus, au sens où c'est un enfant qui dans le cadre d'une relation d'examen psychologique est capable d'exprimer des choses, d'entrer en relation. Ce n'est pas un enfant non plus qui rencontre de grandes difficultés dans les activités à caractère scolaire, c'est vrai que sa représentation du bonhomme est un peu frustré, c'est un bonhomme tremblé, qui se cache dans le coin d'une feuille, on sent un tracé encore mal contrôlé... C'est une représentation qui donne bien à voir quelque chose de l'ordre du malaise de cet enfant, il n'est pas bien, il tremble, il est en situation de difficulté... J'ai rencontré cet enfant dans le cadre d'un examen psychologique dans un premier temps et puis j'ai rencontré la famille. Ensuite j'ai proposé qu'on se rencontre famille /enseignant et moi-même pour qu'on essaie d'élargir un peu le débat sur la manière dont chacun percevait cet enfant et surtout quel projet on pourrait se donner pour l'aider à grandir, à lui faire adopter des comportements qui soient plus en adéquation avec la loi. Il se trouve que, dans le cadre du premier entretien avec les parents, la mère m'avait expliqué qu'à la maison c'était infernal, qu'elle ne contrôlait pas du tout son fils, son fils la battait, il battait la grand-mère... déjà, il y avait de très gros problèmes d'autorité dans le cadre familial. Finalement à la demande d'examen psychologique de l'école a répondu en écho une

demande d'examen psychologique de la part des parents parce que visiblement eux aussi étaient en souffrance. En proposant ce travail de réflexion en groupe : "qu'est-ce qu'on pourrait proposer à cet enfant pour qu'il se sente bien, pour qu'il s'intègre mieux dans la classe, pour qu'il arrive à s'entendre avec sa maman et avoir des comportements normaux", on s'est donc rencontré trois fois dans l'année. La première fois, on a mis en place le projet. Là, j'ai construit avec l'enseignant et les parents un sémaphore, en utilisant à la fois les quatre champs "affectif, social, instrumental et cognitif" de façon à prendre vraiment les choses dans leur globalité. Il ne s'agissait pas effectivement de désigner l'enfant comme souffrant d'une carence, d'un manque, d'un défaut, il s'agissait de cerner sa dynamique et de voir ce qu'on pouvait faire pour que cette dynamique s'élargisse dans une direction positive. Il y a des points qui ont été retenus, ce dont je me souviens parce que je n'ai pas le dossier, ce n'est que de la re-mémorisation, donc on avait beaucoup insisté sur la question de la gestion de la colère, dire ses émotions. La maîtresse a proposé de mettre en place dans le cadre de la classe un lieu où les coups étaient possibles, c'était la poupée "boum-boum". Elle l'a institutionnalisé, en quelque sorte, on n'avait pas le droit dans la classe de taper ses petits camarades mais en revanche quand on était en colère, on avait le droit d'aller taper la poupée, de façon à ce que déjà l'enfant réussisse à prendre une certaine distance entre l'éprouvé de la colère et le moment où il allait passer à l'acte... ça n'a pas très bien marché, au sens où il n'a pas vraiment utilisé la poupée comme exutoire mais globalement, son comportement s'est nuancé. Les coups, les agressions intempestives ont diminué. Ce qu'il est apparu surtout c'est que Sébastien était capable de verbaliser : "je suis triste, je suis en colère", il commençait à mettre des mots sur ses émotions. On avait aussi adopté comme objectif au niveau du social – Sébastien est un enfant unique, il n'était jamais en relation avec des enfants, il n'avait pas développé de compétences pour communiquer avec les autres enfants et visiblement les coups représentaient les seules stratégies qu'il connaissait pour entrer en contact avec les autres. Par ailleurs, il paraît être, il est sans doute un enfant gentil. C'est un enfant gentil. Quand on l'a dans une relation duelle, avec un adulte et lui, c'est un enfant qui explique, qui a des arguments, qui réfléchit... Il a sans doute de grosses difficultés d'intégration dans son groupe de pairs mais il n'a pas de difficulté relationnelle. On avait demandé à la famille de s'impliquer dans le projet en invitant des copains à la maison pour que Sébastien puisse montrer ses jouets, partager des temps le mercredi ou le samedi, partager ses activités de façon à ce que l'école ne soit pas le seul lieu de socialisation. Sur ce point, ça a vraiment été très dur avec la famille. La famille a résisté des quatre fers pour inviter un copain de la classe à venir jouer chez eux. C'est incroyable la résistance... comme s'il y avait une sorte de sphère privée et puis l'école c'était autre chose, c'était un autre lieu et en tout cas dans la maison personne ne pouvait y pénétrer. Il y avait un fantasme d'intrusion... Si un enfant pénétrait dans la maison familiale, les choses risquaient d'être changées... Là il a fallu beaucoup travailler avec la famille et on est loin d'être arrivés à nos fins. On a quand même réussi à obtenir que Sébastien puisse fêter son anniversaire dans la classe avec des gâteaux. La maman a fait des gâteaux, d'ailleurs elle a eu beaucoup de mal à les faire, au début, elle ne voulait pas du tout. Elle les a finalement faits et le gamin était... mais heureux... C'était incroyable pour lui et il disait à tout le monde "je vous inviterai tous, je vous inviterai tous", comme quoi il s'était vraiment approprié la proposition qu'on avait faite aux parents. Si les parents ne se

l'étaient pas appropriée, lui par contre se l'était appropriée, vraiment. On n'est pas arrivé à convaincre la famille de l'importance de l'aspect socialisation dans le développement de leur enfant... ça a été très difficile de leur en faire la démonstration mais en tous cas c'est un gamin qui a quand même beaucoup évolué en l'espace de un an. Il a, à travers chacune des réunions qu'on a entreprises, il a chaque fois montré tous ses savoirs, il a montré qu'il progressait. Il se mettait à dessiner et disait : "tu vois, je fais ça"... Effectivement au niveau de la maîtrise du geste graphique – par exemple qui était tout tremblé au départ et qui laissait à penser qu'il y avait peut-être des difficultés psychomotrices, qu'il y avait une grande fragilité de la personnalité -, non tout ça s'est résorbé, le tracé s'est affirmé, maintenant il fait des représentations de bonhomme de très, très bonne facture qui laisse à penser que c'est un enfant qui s'est bien développé et il commence à investir les apprentissages, les lettres, il est déjà intéressé, motivé pour grandir... pour apprendre. Donc on n'a pas tout à fait échoué au sens où désigné comme un enfant en difficulté au départ, il est reconnu comme étant un bon élève. Je trouve que le changement de statut est intéressant... Et ce qui est apparu, au niveau du sémaphore en particulier, c'est que tous les champs ont pris de l'étendue, le champ instrumental, le champ cognitif, certains aspects du champ social et certains aspects du champ affectifs. Par contre certains aspects de ces deux derniers champs se trouvent encore très limités. C'est vrai qu'actuellement on peut toujours dire que Sébastien n'est pas compétent sur le plan relationnel. Le symptôme persiste mais n'a pas empêché le développement de la personnalité et en tout cas a permis une réinscription de cet enfant dans la classe et dans la dynamique des apprentissages.

Vous travaillez actuellement en réseau réduit si je peux me permettre de l'appeler ainsi... Mais vous avez eu l'occasion de travailler avec des réseaux complets. Avec un enfant tel que vous venez de le décrire, est-ce qu'il aurait été judicieux de mettre en place une aide particulière ?

Oui, je pense qu'il aurait été intéressant qu'il puisse bénéficier d'une aide de type G, avec un travail qui se joue autour des échanges, de la relation avec l'autre, pour lui offrir un terrain d'expérience en petit groupe où il aurait pu s'essayer autrement (...). Je pense à la dernière rencontre – ça se passait hier, cette dernière rencontre avec la famille et l'instit – et l'instit en partant m'a dit : "Merci, tu m'as vraiment aidée avec le sémaphore, je me suis bien repérée...". J'étais étonnée de voir sa réaction et je lui ai dit : "Tu sais c'est toi qui as travaillé...". Effectivement, le sémaphore c'était une suggestion d'un aménagement de l'espace pédagogique compte tenu de la problématique de l'enfant mais elle était libre de le mettre en place ou pas.

Vous parlez d'aménagement de l'espace pédagogique. Pouvez-vous préciser ?

Par exemple, la poupée, ça a été un des aménagements auxquels je pense... Mais il y en a eu d'autres. J'avais pointé à l'instit la nécessité de modifier le statut sociométrique de Sébastien dans la classe. Compte tenu des agressions multiples qu'il déclenchait autour de lui, c'était un marginalisé, personne n'en voulait plus... Il y a 23 élèves dans la classe, quand la maîtresse leur demandait mettez-vous par deux, qui se retrouvait servir de troisième ? C'était notre ami Julien. Au cours de nos rencontres, j'avais suggéré à l'institutrice - et c'était un des projets inscrits dans le sémaphore – de chercher à modifier le statut sociométrique de Sébastien en proposant à Sébastien un métier qu'il valorise une

de ses compétences au niveau du groupe classe. Alors il était – je crois parce que j'ai tellement d'enfants dans la tête – je crois qu'il tenait le calendrier, c'était lui qui était le référent du temps. Il savait quel jour on était, il était bien structuré dans le temps, il avait de bons repères donc on les a exploités pour qu'il les communique au groupe et il était reconnu comme étant celui qu'on pouvait l'interpeller quand on avait un problème de repérage dans le temps. Et c'est vrai que ce dispositif a très bien fonctionné mais là aussi il appartenait à la maîtresse de faire jouer à Sébastien un métier qui le valorise dans une compétence... Elle aurait pu très bien ne pas en tenir compte et elle a joué le jeu.

Ça, vous l'avez décidé ensemble à la constitution de ce sémaphore ?

Oui, oui, c'est ça. Tout a été décidé au moment de la construction du sémaphore et chaque fois les autres réunions nous ont permis d'évaluer comment les choses évoluaient dans chacun des domaines.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

... J'allais dire... je ne voudrais pas tomber dans une interprétation intellectualisée... Le réseau c'est un chouette mot, je suis d'accord. C'est quand même étymologiquement le filet dans lequel on attrape les poissons. Quand on met en place un réseau, on piège.

Qu'est-ce que je garde comme mot ?

Chouette mot, mais **attention piège** ... De toute façon toute mesure, quelle qu'elle soit, peut à moment donné fonctionner comme instrument de police sociale. Je veux dire, l'évaluation aussi... Je pense qu'il ne doit pas y avoir de réseau sans éthique, **éthique**... Je mettrais aussi un mot comme confrontation, **confrontation d'expériences** et **regards multiples**.

Pouvez-vous préciser davantage le mot éthique ?

Ethique, c'est pour revenir à la question des effets pervers de toute structure, quand elle est maniée sans doigté et sans intelligence et sans éthique justement et qu'elle finit par obtenir des effets plus que douteux. Ethique parce qu'il faut qu'on s'interroge chaque fois sur le sens de ce qu'on fait. A fortiori, un réseau d'aide est là pour les enfants en difficulté, il est là pour respecter la personne humaine et pour faire respecter la personne humaine. Je crois qu'un des objectifs du réseau – et je crois qu'il a été atteint – c'est de permettre à l'école d'entendre l'enfant, je crois que le réseau a aidé à faire entendre l'enfant dans l'école.

Vous avez dit aussi confrontation d'expériences et regards multiples...

Oui, parce que j'aime bien les apports que me donne un maître E, un maître G. On a des sensibilités différentes, on a des approches différentes et on peut arriver à des analyses riches en confrontant ces regards... Je crois... - mais ça je ne l'ai pas vraiment obtenu mais c'est un peu mon rêve - c'est que cette confrontation débouche sur des stimulations intellectuelles, sur des quêtes, des recherches, des enquêtes, que ça nous fasse un peu sortir de notre tête, pour qu'on puisse avancer... ça je ne l'ai jamais vraiment vécu. A Firminy, sur mon poste précédent, il y avait une institutionnalisation, une pérennisation des pratiques, une lourdeur qui était difficile à secouer. J'obtiens plus de dynamisme dans le cadre de mon tout petit réseau actuel. Le maître E est une femme dynamique, qui se pose beaucoup de questions et qui a envie de réfléchir sur des

questions transversales qui traversent l'école comme le problème de la dyslexie... et qui ne considère pas parce qu'elle est arrivée au terme de sa formation, qu'elle a suffisamment de réponses pour pouvoir fonctionner mais qui continue à alimenter son intérêt intellectuel par des questionnements sur le terrain. Je trouve que dans le réseau, il devrait y avoir une dynamique de recherche. Je pense qu'on fait un boulot trop difficile, trop complexe pour qu'on ne soit pas toujours en quête de structures, de modélisations qui nous permettent d'être plus opérationnels.

Si je vous dis maintenant "maître E", quels sont les cinq mots que vous retenir ?

Certainement que c'est très faussé, je sais ce que c'est dans les textes, un maître E s'occupe uniquement du pédagogique, donc on va dire **pédagogique**, mais moi, mon maître E, avec elle je discute de tout et je la fais intervenir aussi comme maître G parce qu'on gère la pénurie en quelque sorte. Donc **gestion de la pénurie**. C'est un choix et on se pose beaucoup de questions. Parfois, il y a des choses où elle se sent limitée, elle n'a pas eu la formation G, elle se sent limitée et mal à l'aise pour engager certaines approches qui auraient un apport plus psychologique. Alors on en discute et on fait à la mesure de nos moyens. Ceci dit, c'est impensable de laisser de côté des élèves sous prétexte qu'on n'a pas de maître G sous la main. De fait, j'apprécie beaucoup le **dynamisme** de cette personne et sa **curiosité intellectuelle**. Je vois par exemple, on s'est rencontré dernièrement et on a décidé de se lancer dans une identification des stratégies cognitives qu'utilisent les gamins pour entrer dans les apprentissages fondamentaux. Elle m'a demandé pour ce faire : "ça choque ta déontologie que je te demande de travailler le kabc avec moi ?" Je lui ai dit : "ma déontologie n'est pas choquée par le fait que tu aies un appétit et un désir de connaître un instrument qui est susceptible de t'apporter des éclairages sur ton fonctionnement professionnel". Je ne suis pas choquée du tout. Je ne sais pas où on doit placer la déontologie mais moi, je ne la place pas là. Je ne vois pas pourquoi j'empêcherais cette personne de s'approprier – pas pour le faire passer, ce n'est pas son intention, elle n'a pas l'intention de se substituer à la psychologue scolaire - mais elle sait que le Kabc est un outil très intéressant au niveau de l'analyse des processus mentaux et que cette analyse peut lui servir à l'identification des enfants qu'elle a dans le cadre de la rééducation, enfin dans le cadre de ses prises en charges, enfin oui de la rééducation et je ne vois pas ce qui m'interdirait de travailler avec elle sur ces points-là. Au contraire, ça va m'apporter beaucoup aussi.

Est-ce que vous acceptez que je retienne en plus de pédagogique et gestion de la pénurie dynamisme, curiosité intellectuelle et échanges puisque vous échangez beaucoup entre vous ?

Oui, oui...

Je vais vous demander également cinq mots pour maître G...

Maître G, je suis très déçue parce que je ne les **connais pas** les maîtres G en fait. Ce sont des personnages un peu mystérieux bien que j'en aie côtoyé à Firminy pendant presque dix ans, donc je ne peux pas dire que je ne connais pas... Mais à l'époque ils n'ont pas toujours eu l'appellation maître G. C'était des rééducateurs en psychomotricité et des rééducateurs en psychopédagogie. Le rééducateur en psychopédagogie était très centré sur le pédagogique et faisait en fait office de maître E si j'ai bien identifié son

action. En revanche, la rééducatrice en psychomotricité était plus du côté du maître G. Je suis **méfiante** à l'endroit du maître G. Il y en a beaucoup qui nous bassinent du côté des théories psychanalytiques. J'ai lu les ouvrages de Yves de la Monneraye, avec lequel je ne suis pas foncièrement d'accord. Je trouve qu'il y a un engagement qui me paraît être douteux. Je voudrais que les maîtres G, même s'ils sont préoccupés du désir d'apprendre et de grandir chez l'élève, n'oublient pas pour autant qu'ils sont membres de l'Education nationale et qu'ils sont là pour servir de **plan incliné** pour que l'enfant intègre l'école. Et c'est souvent une dimension qui est mise de côté, le maître G travaillant dans son coin à l'expérience et à la maturation du désir de l'enfant mais complètement **en marge** du système scolaire, complètement à la marge des enseignants qui ne savent pas trop ce que bricole le maître G. Et je pense que c'est toujours d'actualité ce sentiment. C'est vrai que j'avais presque un soulagement, paradoxalement, parce que j'en aurais eu un tant mieux, je trouve qu'il y a une revendication chez les maîtres G qui me paraît ressortir d'un **mal-être professionnel**, ils n'ont pas trouvé leur identité, ils sont généralement en conflit avec l'école et du coup, c'est... dangereux, ça peut créer des distorsions.

Alors j'ai gardé – et vous me dites si vous voulez modifier quelque chose – méconnaissance, méfiance, plan incliné pour l'intégration, en marge et mal-être professionnel... ça vous semble correct ?

Oui, oui...

D'après votre expérience en réseau, quelles étaient les relations professionnelles entre tous, psychologue, maître E et maître G et équipe enseignante ?

Je vais distinguer les deux postes que j'ai eus. A Firminy, on avait des relations très amicales mais professionnellement, c'était nul. Je ne sais pas ce que je leur ai apporté. J'avais l'impression de ne rien leur apporter, en tous cas, ils ne m'ont rien apporté non plus (rires). On mangeait ensemble, enfin c'était sympa, on était très ami, on est resté amis d'ailleurs, mais on n'était absolument pas arrivés à créer une dynamique d'équipe professionnelle. On n'était pas des professionnels quand on était ensemble. Chacun dans notre coin, oui, on officiait chacun dans notre coin.

Même à officier dans votre coin, comme vous dites, aviez-vous des échos de ce qui se passait entre le maître E et les enseignants généralistes par exemple ? Comment travaillaient-ils ensemble ?

Oui, généralement, il y a une surface de convivialité mais aussi une sorte d'indifférence. J'avais l'impression que la plupart des écoles pensaient qu'on bricolait. Ils étaient contents de nous voir mais on ne leur apportait pas grand-chose, on ne faisait pas avancer le "schmilblick", on ne participait pas à la construction de l'école du XXIème siècle, non... Il y avait quelque chose qui était faussé. On n'arrivait pas à se construire en équipe de professionnels.

A quoi était dû cet état de fait ?

A mon avis, mais c'est tout à fait personnel, c'est un peu mon mode de fonctionnement et tout le monde n'est pas obligé de fonctionner comme moi, mais il me semble que ce qui manquait, c'est l'esprit de recherche, l'interrogation. Quand il n'y a pas d'interrogation, on ne cherche rien, on ne fait rien, on n'a pas à communiquer. Il n'y avait

rien qui fédérait. Si, de temps en temps on échangeait sur des enfants mais ce n'était pas vivant voilà... (rires) Ce qui se passe avec le maître E ici, c'est un peu différent. Je la sollicite rarement, je me rends compte – j'ai un secteur de 2500 élèves et que je ne peux pas m'occuper que des trois écoles dont elle s'occupait – mais j'ai toujours répondu à ses demandes et on s'est rencontré, je lui ai accordé des demi-journées où on faisait le tour de toutes les questions. Et il y a toujours eu une interrogation qui a traversé toutes les études de cas et qui a débouché soit sur l'achat de bouquins, soit sur le désir d'aller plus loin : "on va bosser ça...". C'est une autre dynamique. C'est peut-être lié aux personnes. Entre les deux, il y a eu aussi 91 qui installe les cycles, qui installe toute une révolution au niveau de l'évaluation et qui fait que les gens se posent plus de questions. On ne peut pas dire qu'avant 91 on se posait beaucoup de questions dans les écoles... L'actualité pédagogique est aussi une explication au changement de dynamique.

Comment votre réseau travaille-t-il avec les écoles ?

Le travail se fait de manière très conjoncturelle. Les enseignants savent qu'on est débordé quand même (...) – donc ils ne nous font pas venir à un conseil de cycle s'ils traitent de choses qui nous concernent pas... Mais ils savent que je suis à leur disposition si, à un moment donné, les conseils se centrent sur la question des enfants en difficulté.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation E ?

(...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Ça m'évoque **identité, plaisir**, deux ça va mais cinq... je vais dire **droit**...

On peut s'arrêter là... Qu'entendez-vous par identité ?

Identité parce que je crois que réussir à l'école c'est s'inscrire dans un groupe, c'est y prendre sa place, c'est s'y sentir bien, c'est y avoir un statut, donc je pense que ça contribue à la constitution de l'identité. Plaisir, bien sûr parce que je crois... ce qui m'apparaît le plus extraordinaire comme expérience dans la vie, c'est l'expérience de l'apprentissage et je crois que c'est vraiment source de gratification personnelle... énorme et donc de plaisir. Et droit parce qu'il faut qu'on défende le droit de réussite pour tous les élèves, il faut qu'on leur donne le droit de réussir à quelque niveau que ce soit, tous les savoirs doivent être tenus en égale estime, l'essentiel, c'est de progresser... Je pense que c'est important d'instaurer ce droit. Je trouve que c'est quelque chose qui est souvent oublié, quand j'entends des enseignants qui disent "il est nul, il ne comprendra jamais rien" et qui ne se sentent pas en faute de formuler de pareils jugements, qui ne reconnaissent pas à cet enfant le droit de grandir, d'évoluer et de se construire à son rythme... donc, le droit.

Je voudrais que vous me parliez du rôle d'aidant du maître généraliste. On dit aujourd'hui que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place de l'aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment sur le terrain voyez-vous la concrétisation de cette affirmation ?

Je pense que l'enseignant a un rôle déterminant... s'il est ouvert et prêt à entendre, à se remettre en question par rapport au regard qu'il a sur l'enfant. Mais ça ce n'est pas

évident. Je crois qu'il y a des enseignants qui n'arrivent pas à se dégager du premier regard qu'ils ont jeté sur un enfant. Ça tient lieu de décret. On n'arrive pas à faire revenir les choses, c'est très difficile... Or l'enseignant a un rôle énorme, c'est lui qui envoie, qui restitue une image quotidienne à l'enfant, alors soit de perdant, soit de gagnant. Si c'est de perdant les conséquences sont lourdes... Je pense qu'il a un rôle fondamental et que je crois que cet enseignant doit nécessairement être épaulé dans le travail qu'il fait, soutenu. Je crois que l'action du réseau d'aide doit opérer aussi à ce niveau-là... aussi une écoute de cet enseignant qui n'en peut plus de ce gosse. Je crois que c'est très important de reconnaître les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants, ce n'est pas facile d'avoir une classe, ce n'est pas facile de se partager entre trente, ce n'est pas facile d'aimer tous les enfants, de faire fi de ses contre-transferts quand on a en face de soi un gamin qui nous horripile et tout ça doit être entendu. Je pense qu'il est très important de reconnaître la difficulté de ce métier mais pas seulement dans ses aspects didactiques parce que jusqu'à présent toute la formation s'est focalisée sur "mais apprenons", des recettes pour construire les mathématiques, pour construire la lecture, tout ça c'est très bien, je ne le renie pas mais je pense qu'il y a une dimension - un travail sur la dynamique de groupe et sur la relation, un aspect relationnel - qui est complètement occultée, (...) ou en tout cas insuffisamment étudiée, nourrie. Ça s'est mis en place dans la circonscription à l'occasion de PEI, de projet éducatif individualisé pour des enfants handicapés, des enseignants qui se sont regroupés – là avec un conseiller pédagogique qui a joué le jeu de l'écoute et ça a été très riche, je crois que les enseignants ont des choses à dire sur ce qui se passe dans leurs tripes quand ils sont en confrontation avec des enfants qui n'apprennent pas, en particulier avec des enfants qui n'apprennent pas. Ce sont ces enfants-là qui les bousculent dans leur validité professionnelle, dans leur crédibilité...

On parle d'une réforme prochaine, quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui s'annoncent ?

Je n'en ai pas entendu parler.

Suite aux rapports Gossot et Ferrier, il y a un groupe de recherche au ministère pour revoir les fonctions telles qu'elles existent actuellement.

Oui, mais ils veulent les revoir dans quel sens ?

Il y a des bruits qui courent... une réunification des E et des G dans une fonction qui pourrait allier les deux aspects et qui irait dans le sens d'un travail mené plus étroitement avec les enseignants, au besoin dans la classe... ou selon Ferrier, une réduction importante voire une disparition des G au profit des E.

Je suis plus proche de la première hypothèse. De la même manière qu'on a refusé la dichotomie corps /esprit avec les RPP et les RPM, je crois qu'on ne peut pas continuer à cliver non plus ce qu'il en est des apprentissages scolaires et ce qu'il en est du désir d'apprendre. Quand on y pense, c'est quand même ridicule. Ce qui est important, c'est qu'il y ait une personne intelligente et formée, qui soit capable d'entendre l'enfant et de construire un projet – qui tienne la route - pour lui permettre d'intégrer les savoirs, qu'il soit G, E. Personnellement je fonctionne déjà comme ça. Le maître E qui fonctionne actuellement, quand j'ai vraiment un problème de rééducation avec un enfant, j'ai recours

à elle, je lui en parle, on voit si on peut construire quelque chose. On fait du G sans le savoir... C'est vrai que c'est une dichotomie qui me révolte parce qu'elle est tout à fait la traduction de luttes intestines, corporatistes et je trouve que ça n'a pas de raison d'être à l'école. On est là pour les enfants, on est là pour la réussite, pour aider les enfants à construire leurs savoirs et je trouve que les querelles de clocher entre ceux qui font du pédagogique et ceux qui font du... désir (rires), je ne comprends pas.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je pense qu'on aura de plus en plus besoin parce que maintenant on commence à se poser les vraies questions. Il y a de plus en plus de questions, la recherche avance. On est de plus en plus au fait... avec les connaissances linguistiques, les neurosciences, la psychologie cognitive, les recherches psychanalytiques, on est de plus en plus au fait des besoins des enfants. Forcément, ces besoins réclament des réponses différenciées et de plus en plus de personnel qui puisse agir dans ce sens. L'enseignant seul dans sa classe ne peut pas répondre à tous les besoins des enfants. Il répond à une certaine logique de classe et il ne peut pas répondre à une logique individuelle. Je crois qu'on ira de plus en plus vers une reconnaissance des vrais besoins.

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Il y a un problème de moyens. Il faudrait que chaque école puisse bénéficier – bien sûr de manière tout à fait conjoncturelle, étudiée, provisoire – il faudrait que toute école puisse avoir recours à un intervenant formé pour démêler une situation problématique. Je pense que ce serait nécessaire. Maintenant la logique économique semblerait ne pas vouloir aller dans ce sens. La présence d'un réseau sur un ensemble d'écoles permet beaucoup de choses, au niveau de l'intégration, ça offre une souplesse de fonctionnement. C'est un mot que j'aimerais rajouter, souplesse de fonctionnement. Je suis convaincue que le réseau peut permettre des tas de modalités pédagogiques nouvelles où les enfants expérimentent des tas de situations d'échanges différents : ça peut être réunir un grand groupe classe, voire deux classes, faire des petits groupes, des moyens groupes, enfin on peut tout imaginer selon la demande, selon la situation, selon comment on a envie d'y répondre. Il me semble que ce plus que représente le réseau pour l'école, c'est un imaginaire que l'on offre à l'école mais encore faut-il que les gens qui représentent cet imaginaire soient d'accord pour fonctionner comme ça... (rires)

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de psychologue scolaire est-elle importante pour vous ?

D'abord, j'ai eu beaucoup de peine à construire mon identité de psychologue scolaire. J'étais instit, j'ai fait le stage de formation durant lequel on ne m'a autorisée à suivre la formation parce que j'avais déjà un niveau de maîtrise donc je me suis retrouvée propulsée dans un DESS de psychologie clinique à Saint Etienne alors que j'avais un parcours de psychologie sociale sur Nantes. Ça a été un moment très, très psychotisant, j'ai fait mon DESS en deux ans d'ailleurs parce que je suis tombée malade (...). J'ai été nommée psychologue scolaire, je n'avais jamais fait passer de test, je ne connaissais pas les tests scolaires, la NEMI etc... dans un premier temps il a fallu que je m'approprie tout ça sur le tas. Je me suis sentie longtemps dans une incompétence totale. Je ne savais

pas qui j'étais dans cette institution, je ne savais pas ce que les enseignants attendaient de moi, je ne savais pas ce que l'institution attendait de moi, je ne savais pas à quoi servait un psychologue scolaire... j'avais des connaissances en psychologie clinique mais je ne comprenais rien quand je voyais des enfants en difficulté scolaire, enfin j'avais cet éclairage psychanalytique qui avait tendance à sur-éclairer le problème de l'enfant à l'école parce que je parlais de complexe d'œdipe et les enseignants me disaient difficulté pour apprendre à lire et à écrire. Donc on ne pouvait pas communiquer... La question après c'était : "faut-il avoir résolu son complexe d'œdipe pour apprendre à lire ?" mais je n'avais pas vu ça dans mes catalogues jusqu'à présent parce qu'en psychologie clinique on ne m'en avait jamais causé – dans un hôpital psy ou dans un IME, on se fiche pertinemment à quoi ça sert de savoir lire et écrire... s'il y a un instit, il accueille le gamin un quart d'heure par semaine, histoire de dire aux parents : "Vous voyez, il y a une école dans cette institution"... Ce malaise m'a conduit à m'inscrire en Sciences de l'Education parce que je me suis dit : "Là tu fais fausse route, ça ne va pas...tu as beau être psychologue clinicienne mais qu'est-ce que tu es miteuse quand tu te trimbales dans les écoles..." A nouveau je me retrouvais dans une situation complètement psychotique où je n'osais plus aller dans les écoles. Je n'osais plus monter les marches parce que je ne voyais pas ce que j'allais leur apporter à ces gens. C'était terrible... je me suis inscrite en Sciences de l'Education parce que je me suis dit : "il faut que tu saches ce que c'est que l'apprentissage..." Tu travailles à l'école, d'accord tu as été instit, tu as fait des expériences dans ta classe mais maintenant, il faut les intellectualiser, les comprendre pour avoir des arguments, pour te repérer et pour donner les conseils ad hoc. On est là pour une relation d'aide mais pour aider quelqu'un il faut encore comprendre le problème. C'est regrettable, mais si tu ne fais pas une démarche volontaire en plus de la formation institutionnelle, tu surfes sur les difficultés sans apporter grand chose d'utile. (...) Progressivement, les études en Sciences de l'Education m'ont permis de construire mon identité de psychologue scolaire. Maintenant je pense être une psychologue scolaire. Je ne suis pas une psychologue scolaire comme certains ou certaines, je peux sans doute être très critiquée, je suis très centrée sur l'accessibilisation de l'enfant à l'école, c'est mon cheval de bataille. A partir du moment où l'enfant se sent bien à l'école, j'estime avoir fait mon boulot. Donc je m'intéresse aux apprentissages, je travaille sur la cognition, je suis toujours en recherche actuellement sur la construction d'outils d'une échelle de développement génétique des apprentissages pour me permettre de mieux repérer l'avancée de l'enfant dans cette construction, c'est encore une recherche que je lance mais elle me valide dans ma fonction. C'est pour ça que j'aime mon métier.

(...) Je sentais ce clivage entre maître E et maître G, le maître G étant dans une position de supériorité de fait, qui est avalisée par l'institution qui consiste qu'un G peut faire 24 heures en présence des enfants alors qu'un E en fait 27... Ce n'est pas un mépris du pédagogique ? La recherche pédagogique demande au moins autant de réflexion et de temps que la recherche rééducative. On est confronté à la même interrogation devant un enfant en difficulté, qu'il soit dans une problématique psychoaffective ou dans un conflit socio-cognitif. Je ne comprends pas ce choix de la part de l'institution. C'est vrai qu'il y a beaucoup de comportements de la part de l'institution – je suis une militante fervente de l'école, je suis née dedans, mes parents étaient instituteurs et j'ai tellement de respect pour mon père que l'école c'est devenu un peu mon symbole – je suis une fervente

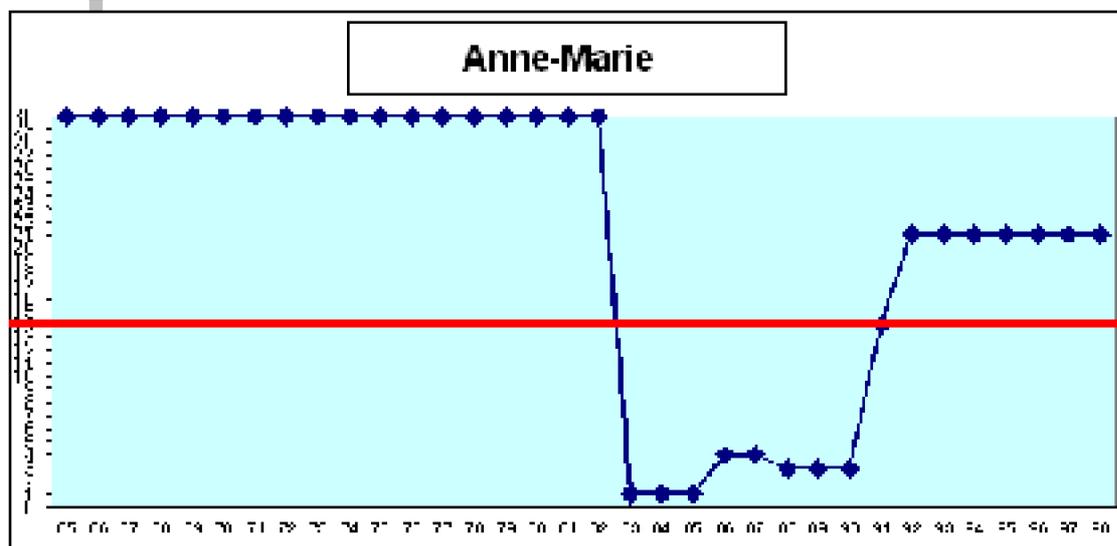
militante de l'école mais en revanche je trouve que l'institution a parfois des comportements qui disqualifient les professionnels et ça c'est scandaleux... Disqualification des maîtres E, disqualification de la formation de psychologues scolaires parce que nous on nous a bien rappelé que les psychologues scolaires étaient des instituteurs spécialisés... J'ai passé le concours de professeur des écoles, j'ai dû le passer !... Dix ans après avoir quitté une classe, je me suis remis à la pédagogie en me disant : "il n'y a pas de raison que je n'accède pas au statut de professeur", j'avais un DESS, un DEA et j'étais toujours institutrice spécialisée ! J'ai dit stop... Mais j'estime que l'institution m'a usée... parce qu'elle a tenté de me disqualifier jusqu'au bout en me maintenant dans un cadre B alors que j'avais fait des efforts pour remettre en question mes pratiques (...) J'estime qu'il y a un mépris... Comment peut-on vouloir construire l'école du XXIème siècle en méprisant son personnel comme ça ? C'est l'école qui fabrique la société de demain. Les enseignants devraient être reconnus... Il y a un complexe profond chez les enseignants. Ils me disent : "Tu sais, nous on ne sait pas", ils se présentent comme des êtres ignorants et ils sont là pour enseigner le savoir ! Ils ont un rapport au savoir perverti par le mépris que leur balance l'institution... (...)

Entretien E58 Anne-Marie

Age : 52 ans

Profession : Psychologue scolaire

Diplômes : CAP d'instituteur, Maîtrise de psychologie, DEPS



Anne-Marie : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Chez l'interviewée

Durée : 1 heure 30 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Souffrance, retard, malaise, remédiation, aide.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Souffrance, je pense que l'enfant qui est en difficulté est dans une certaine souffrance parce qu'il se rend compte qu'il n'est pas au même niveau que les autres, qu'il est en retard. Le malaise touche aussi l'enseignant, la famille. J'ai pensé à malaise pour ce qu'il y a autour de l'enfant, l'enfant lui-même c'était plutôt la souffrance. Remédiation et aide, c'est pour ce qu'il faudrait mettre en place pour l'aider, ce qu'on pourrait lui apporter.

Pourriez-vous définir ce que vous entendez par le mot aide ?

Quand j'ai dit le mot aide, je pensais aux aides scolaires, ou aux aides effectuées dans le cadre des collègues maîtres E, maîtres G, ou des aides psychologiques. Alors qu'est-ce que c'est aider qu'un enfant avec des aides proposées à l'école ? Un enfant qui n'a pas trop le désir d'apprendre, le maître G va pouvoir travailler avec lui, essayer de lui faire émerger un petit désir de quelque chose. Par contre un enfant en difficulté scolaire, l'aide apportée par le maître E va être plutôt pointue, disciplinaire.

Je vais vous demander de chercher un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer. Pouvez-vous préciser ce qui se passait et ce qui était fait pour lui ?

Celui qui me vient à l'esprit ? C'est un peu compliqué... Tant pis ? Robert est un enfant actuellement scolarisé à mi-temps en CP et à mi-temps à l'hôpital. C'est un enfant que je connais depuis trois ans qui a été repéré dès la petite section parce qu'il est arrivé sans langage. Cette année-là, je n'étais pas encore sur le secteur, l'institutrice et la rééducatrice ont mobilisé les parents pour qu'ils fassent une démarche auprès du CMP parce qu'elles avaient repéré des choses bien difficiles. Cette famille est allée au CMP et ça c'est, très, très mal passé suite à quoi la directrice les a orientés vers un psychologue privé pour un travail plutôt familial. Parallèlement avait été mise en place une aide réseau avec le maître G qui a dû, je crois, travailler deux ans avec cet enfant. Moi je l'ai connu en moyenne section. La rééducatrice a arrêté de travailler avec lui parce qu'elle voyait bien que ça relevait d'autre chose et donc on a fait tout un travail avec la famille grâce à la mise en place d'un PEI pour les amener à prendre conscience que le réel problème de l'enfant n'était pas un petit problème de troubles de comportement, ce qui les a amenés à refaire une démarche en fin de grande section – ça a été un travail d'assez longue haleine à travers le PEI, des bilans où on voyait que les choses n'avançaient pas bien. En fin de grande section, on a monté un dossier pour qu'il puisse être pris à l'hôpital de jour. Depuis il a refait une grande section mi-temps grande section et hôpital de jour et cette année un mi-temps CP et hôpital de jour.

Comment s'est décidée la mise en place du PEI ?

Je dis souvent que je suis une inconditionnelle du PEI, donc je crois que j'en suis passablement à l'initiative pour cet enfant qui ne relevait plus des objectifs de l'école. Il était en moyenne section mais il n'avait même pas des acquisitions de petite section, c'était vraiment un enfant qui était à part. Donc on a proposé ça aux parents qui ont relativement adhéré. Il y avait beaucoup de monde au début. Parallèlement, il était suivi en orthophonie, je me souviens de PEI où l'orthophoniste, la thérapeute systémique,

l'école, les parents, tout le monde venait et s'est bien mobilisé, mais il a bien fallu un an pour que les parents fassent une démarche à l'hôpital – quand on a posé clairement la question de la possibilité de garder cet enfant à l'école. La collègue de grande section a eu l'honnêteté de dire que cet enfant la dépassait complètement, ça a été un élément très important. Je crois qu'elle a eu le courage de dire qu'elle était complètement désarmée, qu'elle ne savait plus quoi faire, qu'elle ne comprenait pas. Et ça a vraiment permis de poser que cet enfant avait vraiment besoin d'autre chose que de l'école et que ce n'était pas ça qui suffirait.

Pour établir un PEI, me semble-t-il, il est nécessaire que le diagnostic de handicap soit posé. Comment dans ce cas précis cela s'est-il passé ?

Notre inspecteur n'exige pas qu'il y ait reconnaissance du handicap, d'autant plus que dans ce cas-là par exemple, dans le cas d'un enfant psychotique personne n'avait posé le diagnostic de psychose, qui ne se pose pas comme ça. Le PEI s'est mis en place parce qu'effectivement, en CCPE on peut dire que ça relève de quelque chose qui est une pathologie lourde et l'inspecteur accepte tout à fait.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

(...) Collègues, temps, collaboration, équipe et synthèses. C'est tout ce qui nous a manqué cette année...

Pouvez-vous développer les idées liées à ces mots ?

Collègues parce que cette idée s'oppose celle du psychologue qui est tout seul, RASED, c'est une équipe et je pense tout de suite à mes collègues. Temps, parce qu'on a manqué de temps pour travailler ensemble, dans les circonstances particulières de mon travail, c'était difficile de se rencontrer régulièrement. Collaboration, je pense qu'on a cheminé en trois ans. Il me semble pour que le travail du RASED, pour que ce soit un véritable travail, il faut qu'il y ait vraiment collaboration entre les trois collègues, je dis trois en pensant aux fonctions, on peut être cinq personnes... On l'a touché du doigt cette fin d'année, il faut que le cas d'un enfant soit vraiment étudié par le réseau et après que ce soit le réseau qui décide de qui doit faire quoi. Sur le secteur dans lequel je travaille, il y a une pratique d'enseignants – qui peut-être étaient habitués au GAPP – qui disent en début d'année : "ça c'est pour Damien, ça c'est pour Isabelle". On le regrette beaucoup en cette fin d'année, ça ce n'est pas un travail de collaboration.

Si j'ai bien compris les indications sont imposées par les enseignants et non pas par l'équipe de réseau...

Voilà. Et c'est quelque chose à laquelle on doit être très vigilant. Il y a effectivement un gamin dont on vient de parler, le maître E dit, et maintenant il s'en rend bien compte, il dit "ce gamin-là n'est pas pour moi", mais l'enseignante n'en a jamais parlé au maître G. En cours d'année, le maître E s'est retrouvé avec ce gamin, ça n'a pas été analysé correctement entre nous et puis voilà... J'ai dit aussi synthèse parce qu'on n'en a pas suffisamment, je crois qu'il y a des endroits où il y en a une par semaine mais nous on est bien loin de ça, si on en a une par mois, c'est bien, on est content.

Et c'est pour quelle raison ?

Je veux bien en prendre beaucoup sur moi, j'ai un secteur très étendu et je ne

travaille en réseau que sur une toute petite partie. (...) J'ai un emploi du temps très décousu... Et puis, je crois aussi que le maître E était extrêmement réticent aux synthèses. Mais depuis cette année, il y vient volontiers - moins que ce qu'il aurait fallu – mais il y vient avec des choses à dire au lieu d'y venir sur ces gardes. Il y a quelque chose de positif.

Ces heures sont reconnues sur son temps de service ou non ?

Non, c'est en plus. Mais ce n'était pas pour ça qu'il était réticent. Ce n'est pas trop un gars à compter ses heures. Il avait l'impression que c'était du temps de perdu, que ça ne servait à rien de raconter les histoires des enfants. C'est vrai qu'on a tendance à parler des familles et lui disait, "ça ne m'intéresse pas, moi je fais du scolaire – vous voyez, il était très instituteur – et l'histoire des familles ça ne m'intéresse pas". Alors que c'est lui la dernière fois qui nous a fait remarquer que ça n'allait pas parce que si on avait étudié le cas de cet enfant dont je vous parlais tout à l'heure, ce n'est pas lui qui l'aurait pris, c'est la collègue Isabelle. Que ce soit lui qui le dise, je trouve que c'est un sacré chemin, tout en n'ayant eu que peu de synthèses, au maxi, une fois par mois...

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

C'est beaucoup cinq mots ! Allez, français, maths, lien avec l'école et l'enseignant, aide scolaire.

Pouvez-vous présenter un cas d'enfant qui relève du travail du maître E et dont vous avez débattu en synthèse ?

Ceux qui me viennent à l'idée, ce sont justement des gamins qui ont travaillé avec le maître E et puis après on se rend compte qu'il faudrait autre chose... Alors ce ne sont peut-être pas de bons exemples...

Si ce sont les seuls qui vous viennent à l'esprit, vous pouvez en choisir un et analyser ce qui s'est passé...

Bon, alors je vais vous parler de Matthieu. Il est actuellement en CE2 et il est suivi par le maître E. Il a de grosses difficultés, essentiellement en français, un peu de l'ordre de la dyslexie. On m'a demandé de le voir cette année parce que l'enseignant de CE2 dit qu'il n'avait rien à faire dans sa classe, qu'il ne va pas y arriver et qu'elle souhaiterait le maintenir en CE2. C'est un enfant suivi par le maître E depuis le CP et encore cette année en CE2. Il se trouve que je l'ai vu et il me semble qu'il aurait besoin d'un peu d'autre chose. Sur le plan psychologique, il y a des choses qui ne vont pas très bien et il relève plus d'un suivi psychologique que d'une aide dans le cadre de l'école. Ceci dit c'est un enfant qui a beaucoup progressé. (...) A l'avenir, je ne sais pas si le maître E va continuer mais ça pourrait être concevable.

Comment le maître E conçoit-il le projet de travail avec l'enfant, les objectifs à poursuivre, les activités à mettre en place, les réajustements etc... ? Comment s'est élaboré le travail avec Matthieu par exemple ?

Alors, le maître E, ça dépend beaucoup des enseignants avec qui il travaille. Il y a des enseignants avec qui il arrive à avoir un travail vraiment en collaboration, il n'a pas l'impression de prendre un gamin, de l'emmener à côté, de faire sa sauce et puis de revenir après. Il y en a d'autres avec qui il a l'impression que ça ne sert à rien. Entre autre,

avec l'enseignante de Matthieu, c'est difficile parce qu'elle donne des élèves qui sont en grande difficulté et quand lui, il revient avec des éléments positifs de l'enfant, elle répond "c'est l'effet réseau". Et même quand quelquefois il propose des fiches en lien avec le travail qu'il fait, elles ne sont pas reprises, l'enseignante n'en tient pas compte, ils ne se mettent pas trop d'accord... Elle ne cherche pas à savoir à quel niveau il peut en être. Elle, elle continue son livre de lecture... Voilà.

A quoi tient cette difficulté à travailler ensemble ?

J'ai envie de dire que là il y a une question de personnes des deux côtés peut-être. C'est vrai que le maître E avec qui je travaille, c'est quelqu'un d'un peu carré quand même. Là je crois que l'institutrice dont je parle à la fois formule des demandes au réseau d'aides et d'un autre côté je crois qu'elle est persuadée qu'il n'y a qu'elle qui peut apporter une aide à ses élèves et c'est elle qui va les sortir de leurs difficultés. D'ailleurs, ça fait deux années de suite que cette collègue a des élèves qui arrivent en cours d'année, au dernier trimestre, et ces élèves-là, elle ne les signale pas, elle se lance comme ça une sorte de défi et elle décide que ces gamins vont apprendre à lire l'espace de deux ou trois mois mais en les gardant dans sa classe. On est bien sur un problème de personne... Mais il n'y a pas qu'avec elle que ça ne fonctionne pas bien avec le maître E. C'est vrai qu'il a un peu tendance.... C'est quelqu'un qui est très instituteur, très scolaire et les débuts d'année, il est très, très malheureux, parce que pratiquement le jour de la prérentrée, il ferait le tour des collègues pour savoir qui il va prendre. Là on essaie de le faire cheminer, de lui dire "laisse les enseignants et les enfants s'installer"... Il a tendance à partir bille en tête, à prendre des gamins, il est payé pour bosser. Je crois que la part de rencontre et de discussion avec l'enseignant, c'est pour lui rendre sa compétence et lui éviter de se décharger du gamin, c'est quelque chose de difficile mais aussi d'enthousiasmant quand c'est bien fait. C'est donc une histoire de personnes mais aussi la personne du maître E y est pour quelque chose.

Maintenant si je vous dis "maître G", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Rééducation, petit groupe, plaisir, envie, présence

Je vais vous demander d'expliquer davantage...

Rééducation, parce qu'il fait un travail rééducatif c'est-à-dire de reprise d'une éducation inadéquate ou insatisfaisante. Petit groupe, le maître G même s'il ne prend pas toujours des enfants en individuel, c'est toujours des petits groupes, il n'a jamais le nombre d'enfants que le maître E peut prendre. Le collègue peut en prendre cinq, six. La collègue maître G avec qui je travaille prend au maximum trois enfants. Après justement parce qu'on travaille sur ces choses... plaisir, désir. Le maître G, c'est celui qui va aider l'enfant à être bien à l'école. Je le vois plus travailler sur ce registre-là. C'est pour ça aussi que j'ai dit présence parce qu'il me semble qu'il y a un gros travail – la collègue avec qui je travaille le fait beaucoup – un gros travail de présence auprès des enseignants, pour pouvoir écouter ce que les enseignants ont à dire de leurs propres difficultés avec l'enfant. Il me semble que les maîtres G étant beaucoup plus présents dans les écoles que les psychologues scolaires - en tout cas que moi je ne le suis – je crois que la présence du maître G est très importante.

Est-ce que vous pourriez caractériser les différences entre les fonctions E et G ?

Je crois que je l'ai déjà dit, le maître E est vraiment l'instituteur – c'est vrai que sur la plaquette on avait mis le mot soutien et ils n'avaient pas été contents – mais pour moi son axe est scolaire, il est dans le scolaire, les deux collègues avec qui je travaille sont très, très différents par rapport à ça. Le maître E, ça lui arrive de rencontrer les familles mais c'est loin d'être systématique alors que la collègue maître G ne travaille jamais avec un enfant sans avoir rencontré la famille. Le maître E est très scolaire, il fait du français et des maths, il travaille sur l'élève alors que la collègue maître G va plus travailler sur l'enfant.

Existe-t-il des glissements de pratiques sur le secteur ?

Non, leurs fonctions sont bien définies et je crois que si les enseignants se trompent de temps en temps d'adresse, c'est vraiment parce qu'ils se trompent. La collègue maître G, ça lui arrive de temps en temps de parler d'un niveau de lecture mais c'est vraiment à travers autre chose qu'une leçon de lecture qu'elle a pu percevoir le niveau de lecture. Je crois qu'il n'y a pas possibilité dans leur travail de faire de confusion.

Quelles sont les différences que vous percevez sur votre secteur entre le travail du maître E et le travail du maître dans sa classe ?

J'en vois, et même si je ne rencontre pas souvent le maître E, je l'ai souvent vu travailler. Le maître E avec qui je travaille fait du scolaire, ça c'est évident, mais il le fait à partir de choses... Il les amène dans un espèce de petit laboratoire où ils font de la cuisine, donc ils font de la lecture à partir de la cuisine, il leur fait faire de petites réalisations en travail manuel mais il faut qu'ils le lisent... Son travail scolaire est beaucoup plus... il prend le temps de faire ça à travers des choses plus distrayantes que le pur travail de la classe. Mais c'est vraiment du scolaire. Quand ils font leurs petits découpages, il faut vraiment qu'ils lisent leur fiche. Il y a un autre petit attrait qui peut amener l'enfant à trouver un intérêt à lire ou à compter. Parfois dans la classe, je me demande s'ils comprennent bien l'intérêt que ça peut avoir... Lire pour pouvoir réaliser ce qu'on a envie de réaliser, je crois qu'ils le perçoivent tout de suite l'intérêt...

On parle d'une réforme prochaine à propos du réseau, quel est votre avis là-dessus ?

Je ne sais pas ce qui se prépare ! Dans le dernier BO ils parlent des réseaux d'aide...mais je ne l'ai pas lu. J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille doivent correspondre à ce que peut-être ils ont envie de mettre en place. Sauf que les liens entre les aides du réseau et le travail en classe laissent parfois à désirer... Et sauf qu'ils n'interviennent pas du tout dans la classe... J'ai deux collègues qui ne vont jamais travailler en classe ! Le maître E a des problèmes d'oreille et l'autre refuse par principe.

Que pensez-vous de la perspective d'un travail dans les classes ?

Ça me paraît intéressant cette idée... parce qu'on éviterait la mise à l'écart de l'enfant en difficulté qui est quand même le gamin qu'on vient chercher, qu'on enlève de la classe et qu'on ramène dans la classe sans prendre en compte ce qui a été fait pendant le temps passé à l'extérieur de la classe... et en passant sous silence, la plupart du temps, ce qui a été vécu par la classe pendant son absence. Donc, ça me paraît intéressant pour l'enfant. D'un autre côté, il me semble que c'est une position quasi impossible, pour avoir travaillé

cette question avec des psychologues scolaires. Ayant de plus en plus de demandes d'intervention dans les classes, on avait fait un travail de formation continue. On avait essayé de monter un protocole d'intervention dans les classes. Au bout d'un an, si on devait monter un protocole, ce serait un protocole de non-intervention... parce que très vite on se sent en symétrie avec l'enseignant et celui-ci se trouve dépossédé de sa compétence d'enseignant. Je pense que la présence d'un enseignant spécialisé dans la classe ne serait pas sans poser problème. Du point de vue du gamin, ça pourrait être intéressant mais du point de vue de la concurrence avec l'enseignant, ça ne me paraît pas gagné d'avance. Comment un enseignant spécialisé peut-il intervenir dans une classe en collaboration avec un enseignant sans être là pour faire le manœuvre, c'est-à-dire mettre en place l'atelier que l'autre a décidé ou alors sans prendre la place de l'enseignant ? ça me paraît de la haute voltige que de réussir ça. Si le gamin ne sort pas ça doit être bien, sûrement... Je ne sais pas si vous avez assisté à l'intervention de Mme Durand lors de nos journées. Elle disait que c'était important que les enfants soient repérés très tôt, que les rééducations soient mises en place très, très tôt, quitte à ce que ce soit pour rien, je lui avais dit "quand même un enfant qu'on pointe avec une difficulté, ce n'est pas neutre pour lui". Elle n'était pas trop d'accord... Mais ça me fait penser à ça, ces enfants qui sont pointés, même si les petits copains disent : "Et moi, quand est-ce que tu me prends ?", ils savent très bien que ceux qui sont sortis de la classe pour aller avec Damien ou Isabelle, ce sont ceux qui ont des difficultés et pas les autres. C'est inévitable. C'est comme avec nous les psychologues. Quand on va chercher un élève, ils savent très bien que ce n'est pas le meilleur de la classe qui sort...

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

Pour moi, le réseau, c'est le grand réseau. Le patron, c'est l'IEN qui nous réunit plusieurs fois dans l'année au niveau de toute sa circonscription. On est entre douze et quinze... On a travaillé par exemple sur les évaluations de grande section, on a essayé de faire un travail en commun. On a travaillé sur la feuille de la secrétaire de CCPE envoyée dans les écoles pour préciser qui on signale au réseau, qui on signale à la CCPE. On a réfléchi ensemble pour essayer de monter des choses à peu près claires... En principe on travaille en sous-groupe, maîtres E, maîtres G et psychologues ensemble pour avoir quelque chose de représentatif. (...) Je ne sais pas s'il nous aide et s'il nous guide, en tous cas, on le sent comme celui qui dirige, qui mène le réseau, c'est son affaire. (...) Il nous demande chaque année une petite évaluation, l'année dernière il a demandé aux collègues combien d'enfants ils avaient suivi, il nous a demandés aussi de faire une petite analyse de l'âge des enfants qu'on avait vu, si c'était plus des garçons que des filles, plus des enfants de fin ou début d'année, voilà ça se limite à des choses comme ça. Je vais être inspectée alors là il me demande un rapport d'activité mais sinon, il ne me le demande pas tous les ans. Je trouve qu'effectivement il ne demande pas grand-chose en évaluation... Parce que je crois qu'il nous évalue très bien en CCPE. Pour les maîtres E et les maîtres G, il demande à voir tous les projets d'aide faits avec l'enseignant et il les signe. Ça, c'est aussi une forme d'évaluation...

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation E ?

Aucune idée.

Même question pour la formation G ?

Aucune idée.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Pourquoi est-ce que je trouve ça compliqué d'associer cinq mots ?... Oui, **plaisir, bonheur, avenir, passage, grandir...**

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

On peut penser que l'enfant qui réussit à l'école il peut en tirer un certain plaisir, une certaine joie, une certaine satisfaction. En plus je pense que c'est en lien avec celle de la famille. Avenir, passage et grandir, je pense qu'un enfant qui réussit bien, c'est peut-être un enfant qui grandit bien, qui va avoir un avenir et qui va faire ses passages, au sens de la sixième avec tout le rituel qui peut y avoir derrière... vous savez, ces enfants qui ne réussissent pas, qu'on maintient, ça pose de sacrés problèmes, ils deviennent grands en taille... Un enfant qui réussit à l'école, ça se fait tout seul...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je suis assez optimiste, j'entends souvent qu'on va disparaître, je n'y crois pas trop, je crois qu'il y a un véritable travail à faire dans l'école mais que les membres des réseaux d'aide ne se font pas suffisamment connaître dans leurs compétences. Je prendrais comme exemple le formidable coup médiatique que nous fait Monsieur Zorman pour l'enfant en difficulté. J'en discutais avec une collègue rééducatrice à qui on leur a présenté ce travail. Elle disait : "c'est fou, c'est tout ce qu'on fait depuis des années, et ils ont l'impression de l'avoir découvert". Sauf qu'eux, ils ont su se donner les moyens de le faire connaître là où il fallait le faire connaître pour que ça se sache et qu'on s'imagine que grâce à eux on va sauver l'humanité analphabète ou illettrée. Je pense qu'il y a un vrai boulot qui se fait au niveau des réseaux d'aide dans des tas d'endroits même si probablement il y a des brebis galeuses comme partout mais on ne sait pas se faire connaître, on ne sait pas faire savoir ce qu'on est capable de faire. Il me semble que le problème des réseaux d'aide c'est qu'on n'est pas représenté parce que ceux qui nous représentent ce sont nos inspecteurs. Je crois qu'ils sont chargés de représenter quelque chose qu'ils ne connaissent pas parce qu'en fait, ils ne connaissent pas comment on travaille vraiment à la base. Je me rends compte que la Santé scolaire a un conseiller technique auprès de l'Inspecteur d'Académie. Nous, on n'a pas ça. Ceux qui nous représentent ce sont nos inspecteurs qui représentent à la fois les enseignants classiques, généralistes comme vous les appelez et puis les réseaux d'aide. Je crois qu'on est une toute petite quantité de personnel et que du coup notre travail n'est pas connu. Je suis persuadée que notre Inspecteur d'Académie ne sait pas ce qu'un réseau d'aide peut faire. Au niveau du ministère, n'en parlons pas, je ne sais même pas s'ils savent qu'on existe. Mais apparemment, on commence à parler de nous...

Au-delà de la création d'un poste de conseiller technique, quelles voies imaginez-vous pour qu'on ait une place davantage connue et reconnue ?

Je vous parle de mon expérience de psychologue. Je trouve que chez les psychologues on est très parano. On entend souvent : "ils ne nous ont pas donnés de place"... Mais je crois qu'on ne sait pas prendre notre place. Dans notre institution, il y a

du travail à faire mais il faut qu'on soit capable de se faire reconnaître, il ne faut pas attendre qu'on vienne nous chercher, qu'on vienne nous demander. Je pense aux PEI par exemple. Quand j'ai entendu au début : "Oui, on n'est même pas marqué sur la feuille, on n'a pas besoin d'y être"... Je crois en fait que c'est parce qu'on y va que les gens se rendent compte que notre place n'est pas inutile, qu'on a une écoute particulière, on y apporte des choses qui sont particulières et du coup, on se fait reconnaître. Du coup, je vois très souvent chez mes collègues psycho qu'ils commencent à dire "on n'a pas notre place" mais ils attendent qu'on vienne les chercher pour leur donner la place. Je pense aux PEI, on ne nous a pas mis dedans mais il y a personne qui nous a empêchés d'y aller. En y allant, du coup, il y a une place qui nous est reconnue. Je vois les collègues maître E, maître G avec qui je travaille, s'ils interviennent auprès d'un enfant pour lequel il y a un PEI, ils sont toujours présents au PEI, moi je les fais tous. Et je pense que ce soit les gens du CMP, de l'hôpital de jour ou les collègues enseignants, il n'y a personne qui pense aujourd'hui qu'il n'y a pas besoin du psychologue ou des collègues du réseau au PEI. Tout le monde est persuadé que notre place est importante mais on n'est pas au ministère. Au ministère, il y a des associations qui nous représentent là-haut... On a l'impression de ne pas être beaucoup entendu quand même...

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

On est en train de faire les frais, nous les gens des réseaux d'aide, probablement de dérives parce qu'il y a dû y en avoir et... je ne sais pas trop pourquoi ce sont des gens qui ont été touchés par ça à qui on a demandé de faire ces fameux rapports... Mais il faut être clair. Un psychologue scolaire, ce n'est pas fait pour faire de la thérapie, un maître G non plus. Un maître E, ce n'est pas fait pour faire le boulot d'un maître G, je crois qu'il faut qu'on soit bien clair, chacun à notre place pour pouvoir être reconnu. Lors de la dernière rencontre qu'on a eu avec Monsieur Descours, Inspecteur AIS du département, pour travailler la question des troubles de comportement et d'une réponse à apporter, on s'est dit : "qu'est-ce qu'il cherche, qu'est-ce qu'il veut, par derrière, pourquoi il provoque ça ?" On ne sait pas trop, on a l'impression de toujours être soupçonné, de ne pas faire ce qu'on doit faire, c'est curieux cette position... Ce qui s'explique aussi. On est quand même des personnels très libres dans l'Education Nationale. Un enseignant est dans sa classe, il est coincé par ses élèves. Nous, on est à droite, on est à gauche, on ne sait pas trop où on est, on doit être un personnel un peu mouvant, plus difficile à contrôler, probablement que du coup c'est aussi plus facile qu'il y ait eu des dérives mais globalement j'ai toujours entendu parler de gens très consciencieux. C'est vrai qu'on a parlé à midi d'un type qui ne foutait rien mais c'est l'exception. Je suis assez optimiste par rapport aux réseaux d'aide. Ce que je verrais bien, c'est que la Santé scolaire ne soit complètement à part du réseau d'aide (...) Je trouve que c'est dommage que dans les réunions de circonscription du réseau d'aide, la Santé scolaire ne soit pas présente. Il me semble que le travail devrait se faire aussi en collaboration avec la Santé scolaire. Je trouve qu'il y a des choses qui ne vont pas. Ils passent derrière tout un boulot qui est fait depuis longtemps, elles disent : "il faut aller chez l'orthophoniste alors que nous, on rame depuis un an pour que surtout ils n'aillent pas vers un orthophoniste privé mais au CMP parce qu'on se rend bien compte qu'il y a autre chose que de l'orthophonie... Et eux ils cassent tout en un quart d'heure de

rencontre, c'est dramatique. On ferait du meilleur boulot si la Santé scolaire travaillait avec nous.

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de psychologue est-elle importante pour vous ?

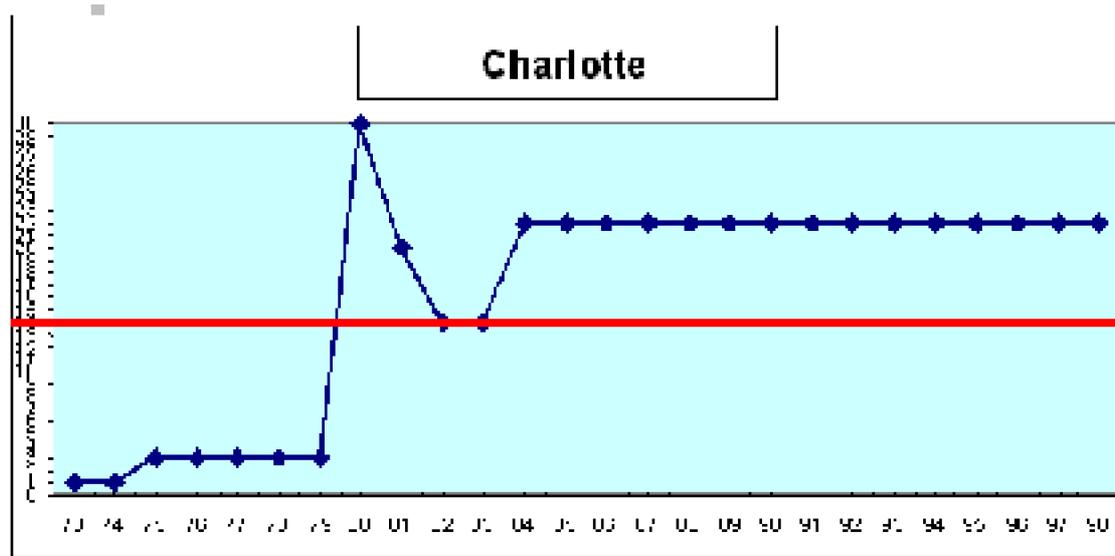
Ça occupe toute ma vie. (...) parce que c'est en relation avec l'humain. Je ne le vois pas comme une profession. Ça fait partie de ma vie. Je ne me sens pas du tout – c'est idiot ce que je dis parce que je suis salariée - je n'ai pas l'impression d'être quelqu'un qui va travailler... C'est quelque chose qui est intégré à ma vie. Je travaille comme un travailleur indépendant. J'accomplis un travail, tant qu'il n'est pas fait j'estime qu'il faut que je donne pour le faire... Voyez, je ne vis pas mon boulot dans un esprit de salarié, je travaille de telle heure à telle heure, je fais tant d'heures, je ne conçois pas les choses comme ça. Je me sens ayant une tâche à accomplir, donc quand il faut y être, j'y suis. Les tâches administratives, je ne les fais pas sur mon lieu de travail, je les fais à mon domicile. Je suis incapable de rester à mon bureau pour faire de la présence, souvent j'ai besoin d'y être parce que j'ai des gamins à prendre mais j'ai toujours dit à mon inspecteur (...) "je suis incapable de faire de la présence à mon bureau, mais par contre à d'autres moments, s'il faut y être un peu plus j'y suis".

Entretien 59 Charlotte

Age : 44 ans

Profession : Psychologue scolaire

Diplômes : DESS de psychopathologie clinique, DUSPS (diplôme universitaire supérieur de psychologie scolaire)



Charlotte : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Bureau du psychologue

Durée : 1 heure 15 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Entretien, échec, écoute, aide, mieux-vivre.

Pouvez-vous expliquer les termes que vous avez retenus ?

Entretien parce que pour moi, l'enfant en difficulté, on m'en parle, je suis là pour ça, aussi bien de la part des enseignants que des parents, c'est mon travail quotidien et je travaille d'abord à partir d'entretiens. Ecoute parce qu'aussi bien les parents que l'institut, que l'enfant ont besoin de raconter, de dire ce que c'est que cette difficulté, donc je suis là pour écouter, ça fait partie de mon travail de base. J'ai parlé d'échec, parce que quand un enfant est en difficulté au niveau de l'école, c'est qu'il y a un échec aussi bien scolaire que dans l'adaptation sociale ou l'adaptation à la place d'élève. C'est souvent le mot qui revient dans la bouche des enseignants : "c'est un enfant en échec" et il faut leur faire préciser ce qu'ils entendent par-là.

Vous avez aussi parlé d'aide...

Oui, parce qu'un enfant en difficulté, c'est un enfant qui a besoin qu'on l'aide d'une manière ou d'une autre. Il faut intervenir, il y a quelque chose à faire.

Comment pouvez-vous définir cette chose à faire ?

Justement, ça peut être une petite chose. Parfois en discutant avec un enseignant, je trouve que l'aide peut être simplement liée au fait que l'enseignant voie, perçoive l'enfant de manière différente, donc on va lui apporter un éclairage différent, ça c'est la petite aide légère jusqu'à l'aide institutionnalisée et importante du style aide au CMP, orientation spécialisée, qui prend en compte les difficultés majeures de l'enfant.

Et puis mieux vivre...

Oui, je trouve que c'est quand même le but de l'enseignement spécialisé, d'aider les enfants en tant qu'élèves à mieux vivre l'école et à trouver leur place. Et puis, je me rends compte en discutant avec les parents que, quand les parents cernent mieux l'explication des difficultés de leur enfant - pas forcément les causes parce qu'on n'arrive pas forcément à les trouver mais au moins cerner la difficulté de l'enfant précisément - ils peuvent mieux l'aider s'ils le souhaitent. Et, c'est pareil pour eux, ils ont un autre regard sur leur enfant et du coup les choses se vivent mieux parce que mieux connues... du coup les parents savent demander de l'aide ou même des conseils ou alors ils perçoivent mieux ce qu'il faut faire. Donc il y a un mieux vivre pour l'élève et pour l'enfant.

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer. Pouvez-vous exposer le cas de cet enfant et dire ce qui a été fait pour lui etc... ?

C'est un enfant, Paul, que j'ai connu dans son école d'origine et que j'ai retrouvé dans la CLIS du secteur dont je m'occupe. Paul a été signalé lors de son premier CP comme étant en difficulté scolaire. Effectivement je l'avais vu en bilan. Il avait de gros troubles de langage et de compréhension. Comme c'était son premier CP, on avait dit avec l'enseignante qu'il fallait qu'il tire le maximum de son CP et qu'il fallait de toute façon une

année en orthophonie. Les parents étaient réticents pour l'orthophonie parce que le frère aîné y était allé et qu'ils avaient trouvé que ça n'avait pas servi à grand-chose, donc ils ne souhaitaient pas reconduire ça. Mais ils étaient d'accord pour aller faire un bilan. L'année a passé, ils n'ont pas bougé. En fin d'année, l'équipe pédagogique décide le maintien en CP. L'année d'après, Paul est toujours en grande difficulté. Je le revois en bilan et le bilan complet montre que c'est un enfant qui relève de CLIS parce qu'il présente un retard mental. Je revois les parents dans ce sens-là. Je leur explique comment ça fonctionne, je leur conseille d'aller visiter, de prendre des renseignements et en parallèle d'aller au CMP pour qu'on ait l'avis d'un pédopsychiatre sur la situation de l'enfant. Je sentais Paul très immature et en plus il me semblait qu'il y avait des questions à se poser sur le plan de la personnalité. Ce n'était pas évident sur le plan scolaire, il se retrouvait avec un statut de mascotte de la classe, il était toujours content, toujours souriant, toujours prêt à jouer au foot, en classe, il ne suivait pas mais c'était accepté par tout le monde. Il avait son statut défini ainsi. Je sentais pourtant des angoisses chez cet enfant et ça me tracassait. Les parents ont accepté l'idée d'un rendez-vous au CMP, mais juste pour un bilan. Il y sont allés, ça c'est bien passé avec la pédopsychiatre. Je lui ai téléphoné, elle leur a dit qu'elle restait disponible pour une aide mais ils n'ont pas donné suite à sa proposition. On a passé cet enfant en commission, il s'est retrouvé en CLIS parce que les parents étaient d'accord. Ils voyaient bien que la deuxième année de CP n'apportait rien sur le plan scolaire en maths et en français et que l'enfant commençait à exprimer sa difficulté à ne pas suivre comme les autres, à ne jamais pouvoir faire le même travail que les autres, à se sentir différent. Il commençait à le dire, avec des moments où il pleurait à la maison. Donc il est en CLIS cette année. Il a pu se faire vite des copains, au niveau scolaire, il a un niveau de grande section et il fait ce qu'il peut. La maîtresse a pu lui faire admettre qu'il était en difficulté parce qu'avant il fuyait ça – avec ses airs toujours réjouis, ça ne me touche pas, je suis content, ça va bien -. Petit à petit il a pu se rendre compte qu'il était en difficulté et le dire. C'est là que les angoisses sont revenues de façon forte. Il est prêt à entrer dans la lecture mais il n'arrive pas à faire le pas de la syllabation, à comprendre comment on agence des lettres, des mots. Avec la maîtresse, on a vu de nombreuses fois les parents, notamment aux réunions de PEI pour qu'ils l'emmènent chez l'orthophoniste. Finalement sous la menace d'en référer à l'inspecteur, les parents ont pris un rendez-vous (...) et ont accepté l'idée d'un soin psychologique.

Pouvez-vous expliquer comment s'est mis en place le PEI ?

Tous les enfants de CLIS - parce qu'ils sont reconnus porteur de handicap mental c'est-à-dire qu'ils présentent un retard intellectuel évalué avec un test qui donne le QI - ont un PEI. C'est un texte de loi qui fixe le Projet Educatif Individualisé. Il institutionnalise trois réunions annuelles minimum. La première permet de mettre par écrit les objectifs scolaires que se fixe l'école, fait l'inventaire des difficultés de l'enfant aussi bien sur le plan comportemental que dans les apprentissages et fait l'inventaire de ses acquis. Ces réunions rassemblent les parents, l'enseignant, la secrétaire de CCPE quand elle peut venir, le psychologue scolaire qui s'occupe de l'école, théoriquement il y a le directeur d'école – mais dans toutes les réunions auxquelles j'ai participé, c'est lui qui doit organiser les réunions et les prendre en charge mais, quelques soient les PEI, je n'ai jamais vu un directeur d'école – et les personnels soignants invités par les parents – CMP,

orthophoniste en libéral, psychomotricien en libéral, médecin, représentant d'une équipe hospitalière etc... - et le médecin scolaire qui ne vient pas non plus systématiquement. Au besoin s'il y a une mesure AEMO, si la famille le souhaite, l'éducateur ou l'assistante sociale peut aussi être présent. Il est fait un point rapide de la part de soignants ou des services sociaux sur ce qu'ils jugent utile pour la scolarité de l'enfant à dire. La réunion de milieu d'année fait le point sur les objectifs souhaités, les réactualise, modifie éventuellement l'emploi du temps de l'enfant en diminuant ou en augmentant le temps de scolarisation et demande si nécessaire d'autres aides. En fin d'année, le point est à nouveau fait sur l'année écoulée et les perspectives pour l'année suivante et une fiche récapitulative est envoyée à la CCPE puisque c'est l'instance qui gère les PEI, c'est-à-dire qui donne l'aval pour monter un PEI et qui vérifie chaque année en juin l'avancement des PEI et leur reconduction.

Dans l'histoire de ce cas d'enfants, est-ce que d'autres membres du réseau, autre que vous, sont intervenus à un moment ou à un autre dans sa scolarité ?

Pas pour lui, parce qu'il n'était pas sur le secteur quand il était en maternelle. Il n'avait jamais eu d'aide particulière. Quand il est arrivé au CP, il y avait de telles difficultés qui avant tout venaient de l'orthophonie qu'il avait été dit par la maîtresse et par moi que cet enfant avait avant tout besoin d'une aide orthophonique parce que là l'aide rééducative n'était pas la priorité. Et ce qu'on craignait, c'est que si une rééducation se mettait en place, d'une part ce ne serait pas suffisant et en plus ça dédouanerait les parents par rapport à une aide orthophonique dont il avait vraiment besoin.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Equipe, explications, difficultés à se faire reconnaître, à trouver sa place, projet, aide.

Une fois encore, je vais vous demander d'expliquer... Equipe ?

Pour moi, un RASED, c'est avant tout une équipe qui fonctionne - rééducateurs, maîtres E et psychologues - et qui travaillent ensemble soit en mini RASED sur les mêmes écoles où interviennent rééducateur, maître E et psychologue et puis en RASED au sens large sur la circonscription, c'est-à-dire tous les rééducateurs, tous les maîtres E et tous les psychologues de la circonscription. C'est le fonctionnement qu'on a sur notre circonscription, avec des réunions mensuelles et un projet commun de fonctionnement. Ça c'est l'équipe elle-même et puis l'inspecteur nous demande un travail d'équipe avec l'équipe de circonscription, c'est-à-dire lui-même et les conseillers pédagogiques. Ça c'est dans les idées, mais sur le terrain on ne peut pas dire que ce soit vraiment vécu puisqu'on n'est pratiquement jamais réuni avec l'équipe de circonscription. Pour moi le travail en équipe se fait avec les collègues AIS et c'est très, très, très important. C'est la base du travail sur le terrain.

Votre équipe de réseau fonctionne-t-elle bien ?

Oui, en tout cas pour les équipes sur les écoles avec les synthèses régulières mises en place. Le fait que l'on se connaisse et qu'on travaille ensemble depuis longtemps favorise le bon fonctionnement de l'équipe. Chacun a bien sa place ce qui fait que quand les parents ont affaire à l'un ou à l'autre membre de l'équipe, ils savent quoi attendre et ils savent ce que chacun, avec sa spécificité, peut proposer – rééducateur, maître E,

psychologue. C'est pour ça que le mot explications est très important au niveau du RASED. Vraiment, il ne faut jamais hésiter à redire comment fonctionne un RASED, ce que chacun peut faire et quel type de réponse on peut apporter. Là aussi, c'est la base. Si les gens n'ont pas compris à quoi on sert, ils vont être soit déçus par rapport à des demandes où ils n'auront pas ce qu'ils souhaitent, soit seuls parce qu'ils ne vont pas forcément s'adresser à un membre du RASED dans l'école au moment où il se passe tel ou tel problème pour un enfant. Au fil des années, on se rend compte que, vraiment, les explications, c'est plus que nécessaire et il faut les reformuler chaque année.

Et comment procédez-vous pour donner ces explications ?

Il y a une réunion à la rentrée - ce qu'on appelle la réunion de rentrée - avec chaque école où les maîtres E et les maîtres G interviennent qui ré-explique le fonctionnement, qui présente aux nouveaux enseignants l'équipe du RASED déjà en place. Et il y a une réunion de fin d'année scolaire qui fait le point sur les attentes qu'avaient eu les collègues instituteurs, si le réseau a pu y répondre, si ça leur convient ou pas, et éventuellement les demandes qu'ils ont pour l'année suivante. Et puis il y a les réunions de cycles 1 et 2 qui sont régulières par trimestre, pour faire le point du suivi des enfants. Là, à travers des cas particuliers d'enfant, les enseignants cernent beaucoup mieux ce qu'on peut apporter comme réponses et puis aussi ce qu'on ne peut pas faire parce que ce n'est pas de notre ressort. Pour les écoles qui sont hors de la zone où interviennent les maîtres E et les maîtres G, j'envoie en début d'année scolaire une lettre qui re-précise très rapidement mes fonctions de psychologue au niveau de l'orientation et des bilans, des entretiens avec la famille... ça commence à être bien rôdé sur le secteur... ce sont des écoles où j'interviens depuis plusieurs années et je crois que maintenant les enseignants savent quand m'appeler et pourquoi. Le bouche à oreille fonctionne aussi entre les parents. Quelquefois j'ai des demandes qui viennent des parents parce que ça s'est dit entre eux, ce qui peut être proposé au niveau de l'école.

Pouvez-vous donner un exemple de ce que dit le réseau en conseil de cycle à partir d'un cas d'enfant ? Comment ça se passe ?

Au niveau du RASED ? On fait le point sur les objectifs qui avaient été proposés, au niveau de la rééducation par exemple, à partir de la demande des enseignants. Ces objectifs avaient été discutés entre le rééducateur ou le maître E et l'enseignant. On fait le point sur l'évolution de l'enfant pendant les séances d'aide rééducative ou pédagogique et dans la classe. On confronte les points de vue et ça permet de réajuster le projet d'aide ou des points particuliers en classe. Pour les enfants que je connais, que j'ai été amenée à voir en bilan ou pour d'autres, j'y participe au besoin, s'il y a des questions qui se posent. (...) J'ai un regard un peu extérieur et ça permet parfois de redémarrer sur une autre piste ou sur une autre façon de voir les choses. C'est à ça aussi que servent les synthèses. Certaines fois, les enseignants sont invités aux synthèses, surtout quand ils le demandent. D'autres fois, c'est nous qui les sollicitons quand il y a des choses qui nous paraissent importantes à être communiquées. Parfois les synthèses se font seulement entre nous. C'est à la carte, il n'y a rien de systématique.

Pouvez-vous décrire une synthèse ordinaire ?

Les maîtres E et maîtres G apportent les cas des enfants dont ils ont envie de parler,

les enfants pour lesquels ça coince un peu ou les enfants pour lesquels il vient d'y avoir un entretien avec les parents. Le fait d'en reparler, ça permet de prendre un peu de recul et de se repositionner par rapport aux objectifs qui ont été définis quand ils discutaient avec les parents. Par synthèse, on arrive à voir entre trois ou quatre situations d'enfants et puis souvent on termine avec un point rapide sur ce qui avait été dit à la synthèse d'avant - que telle ou telle personne devait contacter l'orthophoniste ou le médecin ou autre. On le marque sur le classeur de synthèse, c'est moi qui le tiens en général. Il y a une fiche par enfant suivi au niveau du RASED, fiche qui est constituée de la feuille de signalement de l'enseignant et au dos je marque en condensé ce qui est dit à chaque réunion de synthèse, uniquement le RASED, RASED et enseignant et éventuellement quand il y a un bilan, je mets deux mots du bilan. Donc, il y a une trace écrite chaque fois.

Je voudrais revenir à ce que vous avez dit tout à l'heure à propos du RASED "difficultés à se faire reconnaître". Pouvez-vous préciser ?

C'est là que je rejoins les explications et j'ai associé là-dessus... Surtout quand on arrive dans une école, au niveau des maîtres E et des maîtres G, c'est la difficulté à faire comprendre aux enseignants le type d'aide qui peut être proposé. L'aide E en général, ils la cernent assez vite. Ils y voient un intérêt direct sur les résultats scolaires. L'aide G est souvent plus difficile à expliquer, à faire passer. Sur notre secteur, elle s'adresse plus souvent aux enfants de maternelle. Il y a tout un travail d'explications, à reprendre avec chaque enseignant, sur ce que peut être une rééducation et sur ce qu'elle apporte. Et difficulté à se faire reconnaître au niveau de la hiérarchie et de l'équipe d'animation pédagogique... puisque notre inspecteur par moment, passant dans une école et voyant un problème quel qu'il soit, dit : "mais le RASED va s'en occuper"... même si c'est un problème purement pédagogique ou d'entente entre les collègues ou d'équipe qui ne fonctionne pas bien. Il dit : "je vais envoyer le RASED et ça ira mieux". On lui ré-explique chaque fois que ce n'est pas directement notre travail, on fait une entière confiance à la conseillère pédagogique et on ne tient pas à faire son travail, et que, au niveau d'une équipe qui dysfonctionne – ce qu'il observe dans ses inspections d'école – on peut intervenir si une école le souhaite mais s'il n'y pas de demande des enseignants, on n'a pas à y aller... avec le gyrophare sur la voiture, en disant : "il y a le feu, il faut faire quelque chose"... Dans les faits, on ne le fait pas parce qu'on est une équipe relativement soudée et cohérente. On a une espèce de rapport de force qui fait que l'inspecteur pour l'instant n'a pas osé nous l'imposer. Mais l'an prochain, par exemple, on change de projet puisque cette année on termine nos trois années de projet de réseau. On a une réunion avec lui prochainement pour savoir ce qu'il attend du réseau et voir comment on pourra négocier les diverses interventions possibles d'un réseau d'aide. On a préparé un peu les choses en se mettant d'accord sur ce qu'on acceptera de faire ou de ne pas faire – justement dans les cas où il dit : "Vous allez voir, je vais envoyer le réseau...et tout va être résolu". Il y a vraiment un travail de reconnaissance de ce qu'on peut faire et un travail de reconnaissance de nos limites. A d'autres moments, aussi, quand il entend parler d'un enfant avec suspicion de maltraitance, il a dit plusieurs fois : "le rééducateur ou le psychologue n'a qu'à le prendre en entretien et le questionner". Il a fallu qu'on lui ré-explique que ce n'était pas notre travail, que la seule personne habilitée à ça, c'est le médecin scolaire, que nous nous ne pouvons intervenir qu'avec l'accord des parents...

Chaque fois, il faut préciser.

Vous pensez qu'il s'agit d'un problème de personne avec l'inspecteur par exemple ? Où se situe le problème de reconnaissance dont vous parlez ?

Un peu des deux. Je crois qu'institutionnellement les inspecteurs aimeraient bien pouvoir gérer les membres des réseaux d'aide comme ils le souhaitent eux, en fonction des urgences qu'ils voient dans leur circonscription. On l'entend dire dans d'autres circonscriptions, ce n'est pas propre à notre circonscription. Au niveau de la personne, c'est quelqu'un qui en tant qu'inspecteur dans une situation compliquée ou conflictuelle qui lui est proposée ne peut pas quitter une école sans avoir proposé une solution. Et parmi les solutions, il y en a une qui est un peu magique pour lui, c'est : "le RASED va intervenir". Peut-être que par moment, il veut tellement réagir à chaud et rapidement qu'il ne prend peut-être pas le recul nécessaire pour évaluer quelle serait la meilleure intervention possible. Donc, il balance des réponses. En plus, c'est quelqu'un qui oublie beaucoup ce qu'il dit, donc ne nous en parle pas, ce qui fait qu'un rééducateur passe dans l'école et on lui dit : "Mais le RASED devait intervenir !" Alors on est complètement ahuri parce qu'on n'était pas au courant. Et on explique comment le réseau intervient. Oui, ça se mêle un peu, la personne et la position institutionnelle.

Vous avez parlé également de projet ? Pouvez-vous expliquer ?

Je pense à ça parce qu'on arrive au bout de nos trois ans de fonctionnement en projet. Donc il faut qu'on fasse une évaluation, ce qui est très, très difficile. On se casse les dents à évaluer les objectifs d'un réseau d'aide et puis il faudra qu'on réfléchisse à notre secteur d'intervention, ça va être négocié avec l'inspecteur puisque pratiquement toutes les écoles ont demandé qu'il y ait une intervention du réseau d'aide et puis après une fois que les écoles sont déterminées – il y a un nombre limité d'écoles où on peut intervenir de façon régulière et efficace - comment on va intervenir et éventuellement s'il y a des demandes sur d'autres écoles, est-ce qu'on pourra y intervenir, est-ce qu'on se garde du temps pour ça, sous quelle forme ? Il risque d'y avoir une modification des types d'intervention du réseau sous la pression de l'inspecteur et de certaines écoles.

Et pour le mot aide vous voulez ajouter quelque chose ?

On est payé pour ça, pour aider les enfants en difficulté... Moi, j'élargirais aux enseignants en difficulté parce que... souvent l'aide à un enfant se limite à l'écoute de l'enseignant, pour lui permettre de voir les choses différemment, quelquefois pas besoin d'un bilan ou pas besoin de voir les parents. C'est l'aide un peu à tout le monde, aussi aux parents quand ils sont prêts à entendre, quand ils le souhaitent ou qu'ils le demandent...

Je vais vous demander encore cinq mots pour maître E ?

Méthode, lecture, bien acceptés, cycle 2, complémentarité.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

Méthode, parce qu'ils travaillent sur les méthodes. Chaque fois en synthèse qu'on parle de l'intervention du maître E auprès d'un enfant, on parle de méthode, méthode d'apprentissage, façon d'aborder la lecture ou les maths, c'est vraiment à travers le : "comment on s'y prend pour apprendre à lire, écrire, compter". Lecture parce que cette année sur la circonscription, il y a eu un gros travail sur la conscience phonologique, donc

tout ce qui tourne autour de la lecture, la méthode syllabique, et un peu la compréhension... mais surtout sur les outils qui concernent la lecture. Les maîtres E y ont passé beaucoup de temps, ils s'y sont beaucoup intéressés et il semble qu'il y ait des résultats satisfaisants à ce niveau-là. Par moment cet investissement est peut-être un peu dommage par rapport aux maths, à mon avis... Mais la demande essentielle des enseignants en CP, CE1, c'est sur la lecture.

Vous avez dit aussi bien acceptés...

Oui, je trouve que par rapport au maître G ou même au bilan psychologique, le maître E passe mieux. Les enseignants demandent l'aide E alors que l'aide G ne va pas forcément être demandée. Quand on fait le point sur les demandes des enseignants à partir des feuilles de signalement – en bas de la feuille, on a marqué : "quelle aide attendez-vous du réseau ?"- on s'aperçoit que très souvent c'est marqué "aide E". J'ai l'impression que c'est une aide qu'ils cernent plus facilement et qu'ils sauront mieux demander des choses précises au maître E, par exemple telle chose en lecture qui n'a pas été comprise, ils peuvent l'expliquer clairement. Au niveau du comportement, souvent les choses sont plus floues, c'est marqué : "Enfant agressif, enfant instable" et puis c'est tout ce qu'on a. Il faut vraiment questionner l'enseignant pour avoir plus de précisions : "A quel moment ça se produit, les circonstances, avec qui etc...". Je trouve que les maîtres E sont vraiment réclamés dans les écoles et jusqu'à l'an dernier certaines écoles n'avaient pas l'intervention du maître E alors qu'il y avait des rééducateurs et chaque fois dans les demandes des enseignants pour l'année suivante, c'était : "On veut qu'un maître E intervienne".

Vous avez dit aussi complémentarité...

Alors la complémentarité ça rejoint le fait d'être bien acceptés. Vraiment, je trouve qu'au niveau d'un réseau sur une école, il faut les deux types d'aide, aide E et aide G, c'est vraiment complémentaire, c'est évident. Il faut que l'équipe soit au complet pour pouvoir répondre aux différentes difficultés signalées par les enseignants. Or l'an dernier dans les écoles où j'intervenais, il n'y avait pas de maître E. Cette année l'inspecteur a détaché un poste CRI qu'il a transformé en poste E provisoirement. Les collègues enseignants étaient ravis et puis au niveau du réseau d'aide, on vit la complémentarité, on a pu répondre à des demandes qu'on avait dû laisser de côté les autres années en disant que ça ne relevait pas d'une aide rééducative.

Dans ces cas-là, y a-t-il des tendances à un glissement de pratique de la part des maîtres G ?

Pour l'instant, non. Mais l'inspecteur le souhaite vivement, que les maîtres G puissent faire au besoin des rééducations de type E. Pour l'instant tout le monde s'en défend. On essaie de tenir le cap là-dessus, mais ce n'est pas évident.

Le maître E et le maître généraliste dans sa classe sont tous deux chargés de pédagogie. Quelles différences voyez-vous entre les deux ?

D'abord, le maître E n'intervient qu'avec les enfants en difficulté d'apprentissage. L'enseignant a tout le monde. Il travaille en tout petit groupe donc il a un regard plus pointu, une connaissance et une analyse beaucoup plus précises des difficultés d'un

enfant. Il intervient sur un domaine précis, phonologie, orthographe, lecture et encore sur des choses particulières et un moment précis de l'apprentissage de la lecture donc c'est quand même un travail pointu, ciblé et une fois que c'est atteint, l'enfant retourne dans sa classe et ne sera plus aidé par le maître E. Le maître E essaie d'avoir des aides condensées, quitte à prendre l'enfant deux ou trois fois par semaine pour avoir une efficacité de l'aide pendant quelques mois pour qu'après l'enfant n'aie plus besoin du maître E.

Je vais vous demander encore cinq mots pour maître G...

Comportement, parents, lieu, émotions, synthèse.

Pouvez-vous préciser ?

Comportement parce que sur le secteur, ce sont les difficultés de comportement qui font que souvent, très, très souvent une rééducation est proposée. Il peut y avoir des difficultés de graphisme, des difficultés psychomotrices mais quand c'est que du graphisme ou que de la motricité, en général l'enseignant s'en débrouille. En fait se rajoutent souvent des problèmes de comportement, adaptation au groupe, adaptation aux consignes, tout ce qui permet d'être un élève socialisé, dans la relation, dans le langage et vivant de façon à peu près calme avec les autres. C'est vraiment le premier mot qui me vient à l'idée.

Parents ?

Parce que je trouve qu'il y a un gros travail de liens avec les parents de la part de maîtres G, rencontres au début, rencontres en cours de rééducation et rencontres à la fin et que ça me paraît vraiment nécessaire. Justement comme on touche au comportement, d'une part les parents ont des choses à dire là-dessus parce que le comportement qu'on observe à l'école, il a des antécédents, des choses qui se passent au niveau de la famille, un enfant n'a pas un comportement six heures par jour et puis rien à côté donc il y a des informations à recueillir de la part des parents, informations qu'ils donnent généralement et puis en retour informer les parents des objectifs fixés à la rééducation, les informer de ce qui se passe en séance... Je trouve que le travail de lien avec les parents, c'est vraiment important. Ce qui est essentiel aussi, c'est leur accord. A un moment donné l'inspecteur a imposé aux rééducateurs de prendre les enfants sans l'accord des parents. Là, c'était un tollé et on a tenu bon. Ça ne me paraît pas possible.

Vous avez parlé de lieu...

Oui parce que je me rends compte qu'au niveau des séances de rééducation, le lieu est très important pour les enfants parce que ce n'est pas la classe, donc il peut s'y passer autre chose. C'est un lieu spécifique avec ses règles spécifiques qui peuvent être moins contraignantes que celles de la classe – pour les enfants qui ont du mal à accepter les règles de la classe, il me semble que c'est un lieu intermédiaire, un lieu "transitionnel" entre guillemets qui permet justement de vivre autre chose pour accéder aux fameuses règles de vie de la classe, donc il faut un lieu particulier, un lieu bien délimité comme tel, où peuvent se vivre des choses particulières qui permettent après de retourner dans la classe. Mais ce n'est pas un lieu familial, ce n'est pas la cour de récréation, ce n'est pas la salle de psychomotricité, je trouve qu'il y a vraiment besoin d'un lieu spécifique.

Vous avez parlé aussi d'émotions..

Ça rejoint le mot synthèse. Quand on parle avec les rééducatrices - on n'a que des rééducatrices, c'est pour ça que je mets le mot au féminin - et qu'elles évoquent les cas d'enfants qui posent question, très souvent, on en arrive à tout ce qui est émotionnel et que l'enfant apporte en séance... Et comment gérer ça ? Et comment le renvoyer à l'enfant ? Quoi en faire ? C'est un peu le travail de synthèse d'aider la rééducatrice à gérer ça. Souvent dans les enfants qui posent question, c'est l'émotionnel, c'est l'affectif qui pose question. Le reste, ça se passe, il y a le matériel, les outils, elles sont rôdées pour, quand ça bute, c'est qu'il y a quelque chose de l'émotionnel qui tracasse, qui fait que des questions se posent sur la prise en charge.

Est-ce que les synthèses fonctionnent comme un groupe d'analyse de pratique ?

C'est un grand terme, mais il y a un peu de ça dans la mesure où les autres personnes qui assistent à la synthèse et entendent parler du cas de l'enfant donnent leur avis ou leur façon de voir les choses ou une explication possible ou une piste qui n'aurait pas été envisagée auparavant. Il y a un échange de pratiques, c'est sûr.

Quels sont les liens qui peuvent exister en dehors des synthèses entre maîtres E et maîtres G ?

Il s'est trouvé que certains enfants suivis par le maître G ont eu besoin d'une aide E ultérieurement. A ce moment-là comme il y a des traces dans le classeur de synthèse, il est fait rapidement un historique de l'aide G - à quoi elle avait servi, les objectifs - donc l'aide E peut redémarrer de ça. Dans l'autre sens c'est très rare que des enfants aidés par le maître E aillent en rééducation. C'est vraiment dans l'autre sens que ça ce passe.

Est-ce qu'il existe parfois des séances communes, co-animées ?

Sur les écoles où je suis, ça n'arrive pas.

Comment s'articule le travail du maître G avec celui du maître de la classe ? Que pouvez-vous en voir à travers les synthèses par exemple ?

Si l'enseignant vient aux synthèses, le maître G re-précise les objectifs dont il avait parlé avec l'instituteur puisqu'il existe un contrat écrit sur la circonscription, le contrat d'aide rééducative qui précise les objectifs de l'aide et qui est signé par l'enseignant, le maître G et les parents. Il y a eu forcément discussion sur ces objectifs. Et puis, je sais que quand le rééducateur accompagne l'enfant, deux, trois mots sont échangés avec l'enseignant. Certains enseignants demandent à nous voir au moment de la synthèse pour parler de certains enfants, surtout ceux qui sont très, très agités. Et généralement en fin de trimestre, on a une réunion au niveau du RASED sur une école, on reprend tous les dossiers suivis, on fait un point très rapide. Et là si le rééducateur n'est pas très sûr de ce qui se passe en classe, il va systématiquement voir l'enseignant pour savoir ce qu'il en est du comportement de l'enfant en classe, pour savoir s'il y a des progrès ou pas de progrès, pour savoir comment ça se passe. Donc, ils se voient souvent.

Est-ce que ça fonctionne toujours bien ?

Vu par qui ? Pour moi, je trouve que ça fonctionne bien. (...) Les désaccords qu'il y a pu y avoir au niveau du RASED au sens large, on a pris du temps sur les réunions de

RASED pour les mettre à plat, en discuter, voter, discuter que c'était la loi de la majorité qui l'emportait. On a un fonctionnement dit démocratique, mais on a dû en arriver là parce qu'il y avait des couacs avec certaines personnes qui remettaient en cause les décisions de réseaux... ça ne remettait pas en cause le réseau lui-même mais, sur quelques petites choses qu'on avait à faire en commun, ça perturbait.

Pouvez-vous donner un exemple ?

Quelqu'un n'a pas voulu faire passer les bilans de grande section maternelle en début d'année alors que jusqu'à maintenant ça se faisait. Chaque instituteur de grande section le demande chaque année parce qu'ils trouvent ça très intéressant. Cette personne a refusé de les faire donc les maîtres E des autres écoles ont dû venir aider le collègue qui était sur l'école de base à faire passer ces bilans et on s'est dit après coup : "Ce n'est pas possible. Si une personne n'est pas d'accord avec quelque chose qui a été décidé en commun, où est-ce qu'on va aller ?". On a mis tout ça à plat et on a décidé que la loi de la majorité l'emportait au niveau des décisions de fonctionnement de RASED. C'est un exemple... C'est le gros truc qui a mobilisé les gens, qui ont eu des heures à faire en plus, sur leur temps à eux, sur leurs écoles pour aller faire ces passations qui sont toujours un peu longues.

Ma question tout à l'heure, c'était au niveau des enseignants entre eux, entre maître généraliste et maître E ou G. Est-ce qu'il peut y avoir des défauts de fonctionnement ponctuels dont vous avez pu être le témoin ?

Ce n'est pas vraiment des défauts de fonctionnement. Ce qui se passe quelque fois, c'est qu'il y a des personnalités qui ne s'accordent pas bien. Le maître E est seul, les rééducatrices sont deux. Si effectivement il y a des trucs qui n'ont pas super bien marché l'année précédente pour des histoires de personne souvent, c'est l'autre rééducatrice qui va intervenir l'année d'après. Ce n'est pas un dysfonctionnement... Dans les années antérieures, on a eu un problème avec une école qui n'a pas du tout voulu que le réseau intervienne comme nous on l'entendait, qui demandait en fait uniquement des maîtres supplémentaires pour animer des ateliers avec lesquels ils fonctionnaient, des ateliers purement pédagogiques, qui n'avaient rien à voir avec autre chose. Donc, c'était très difficile de fonctionner avec eux, ce qui a fait que la dernière année des trois ans, les rééducateurs et maîtres E n'y sont plus allés sur cette école, d'un commun accord. On a mis à plat avec l'équipe des enseignants ce qui se passait et qui n'allait pas et du coup ça entraînait des dysfonctionnements graves. Chaque fois qu'un rééducateur ou un maître E allait chercher un enfant, c'était des soupirs de la part de l'enseignant ou "encore", "ça dérange, tu vois bien qu'on est en train de faire une activité"... Ce n'était plus possible de fonctionner comme ça. C'était un cas costaud, là...

En quoi la différenciation des aides en deux dominantes vous semble-t-elle pertinente ?

Justement parce que je crois qu'un enfant a besoin de savoir ce qu'il vient faire avec la personne avec qui il va être. Avec le maître G, on vient apprendre à respecter les règles, à dire ce qu'on ressent sans forcément taper sur le copain d'à côté, à pouvoir accepter de rentrer dans les apprentissages même si c'est difficile, alors on va passer par les jeux. Il vient pour ça. Le maître E vient vraiment aider sur ce qui coince quand on

apprend à lire, à écrire ou à compter. Je trouve que c'est une aide qui est différente et je trouve que c'est bien que l'enfant rencontre des personnes différentes pour des aides différentes. De même quand il vient avec le psychologue, il vient pour autre chose, pour faire un bilan et on fait le point à partir des questions qui sont posées à l'entretien avec les parents et l'instituteur. Donc je trouve que c'est complémentaire et bien que ce soit séparé en même temps.

On parle d'une réforme prochaine...

Il paraît oui...

Quel est votre avis sur la question ?

Tout le monde ferait tout, si j'ai bien compris... Moi, je trouve ça dommage. Je serais pour qu'il reste une différence entre les deux types d'aide. Nous, cette année, on a la chance d'avoir et des maîtres E et des maîtres G sur les mêmes écoles donc on bénéficie de cette complémentarité et on en constate les effets. Franchement je ne vois pas l'intérêt que tout le monde fasse tout.

Savez-vous quels sont les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E ?

...

Même question pour les G ?

J'avais entendu d'un travail sur la systémique qui avait été proposé, sur l'entretien – on en avait parlé avec les rééducatrices, je me souviens -, sur la psychomotricité. Mais pour les maîtres E, je connais très mal leur formation.

Je vais vous demander à nouveau cinq mots pour la réussite à l'école ?

La réussite à l'école !... Le **plaisir**, l'avenir, un **avenir plus optimiste**, **l'investissement des familles**, **responsabilité du réseau**, on est là pour ça au niveau du réseau... Et pour aller jusqu'au bout, pour permettre la réussite à l'école, il faudrait **revoir les programmes**.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Ce que j'en pense, c'est qu'il reste vraiment beaucoup de choses à faire, aussi bien au niveau des enfants et au niveau des équipes pédagogiques. Des enfants en difficulté il y en aura toujours et petit à petit il peut y avoir plus d'échanges avec les équipes d'enseignants. Il y a des choses qui apparaissent à droite ou à gauche, des instituteurs qui demandent à réfléchir sur leurs pratiques à l'école quand ils ont un enfant en difficulté, on commence à faire des groupes de réflexion là-dessus... Je pense que là on a une place à prendre d'une manière ou d'une autre. Il faudrait vraiment que les réseaux d'aide continuent... maintenant dans la réalité des choses et les bruits qu'on entend, il y a du souci à se faire parce qu'il semble que le ministère ait plus envie d'enseignants devant une classe que d'enseignants qui travaillent sans classe fixe, qui prennent des groupes d'enfants en rééducation de façon individuelle. Je voudrais être optimiste parce que je trouve qu'il y a un travail très, très intéressant à faire dans la prise en compte des difficultés de chaque enfant en tant qu'élève... on ne peut pas mettre tout le monde dans le même moule mais en même temps, je ne sais pas si on aura les moyens financiers et

en personnel sur le terrain pour les faire durer... en tout cas les éléments qu'on a dans l'académie montrent que non. On n'a que des postes qui ferment ou des postes qui ne sont pas pourvus. Très peu de personnes partent en formation et ce sont des formations au rabais... L'avenir, vu sur le terrain, est noir.

Si maintenant on sort des aides spécialisées... On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment dans votre travail voyez-vous la concrétisation de cette affirmation ?

La première chose qui me vient à l'idée, c'est que l'enseignant soit organisé dans sa classe, qu'il ait des exigences... adaptées bien sûr à l'âge des enfants et aux matières qu'il enseigne, qu'il ait un retour juste et bien évalué de ce que font les enfants par rapport aux exigences qu'il a, aussi bien au niveau des contenus et des savoirs que des comportements. Déjà, s'il y avait ça de solide et de fixe, je crois que dans certaines classes, on ferait beaucoup moins appel à nous, pour des enfants qu'on nous pointe comme des enfants agités, instables et n'apprenant rien. De façon générale, sur le secteur, les enseignants avec qui je discute, avec qui je travaille... il y a des enseignants qui ont les choses en main, leur classe en main et c'est vrai que je vais moins chez eux que chez qui ça va un peu dans tous les sens, il n'y a pas de règles bien précises, une chose est dite et pas forcément respectée aussi bien par le maître que par les enfants d'ailleurs... donc si déjà ça c'était fait, ce serait une aide énorme... Après ils ont quand même une heure de soutien à assurer auprès des enfants dits en difficulté. Je ne sais pas comment ils la gèrent, on ne m'en a jamais parlé par exemple. Dans les entretiens avec les enseignants, ce n'est jamais, jamais abordé... Je n'ai pas assez d'éléments pour savoir ce qui se passe sur ce point. Mais déjà, instaurer un cadre bien précis, un cadre d'apprentissage – on est à l'école pour ça – et un cadre de socialisation... Quand je vois comment peut tourner une CLIS quand elle fonctionne bien avec des enfants très en difficulté, je me dis que c'est vraiment la base pour toute classe, de la petite section au CM2.

Si j'entends bien vos propos, le réseau viendrait en quelque sorte pallier certaines défaillances d'enseignants...

A certains moments, oui. Pallier, pas toujours mais observer que, pointer que, donc essayer de conseiller pour que des choses plus fermes, plus tenues se mettent en place. Mais ce n'est pas toujours entendu parce qu'on n'a pas a priori ce rôle-là. On peut le suggérer, mais pas l'imposer. C'est vrai que dans certaines classes, certains enfants en bilan ont tout à fait les capacités d'apprendre et je pense que s'il y avait un enseignant qui tenait les enfants et qui ne laisse pas partir dans tous les sens, surtout en maternelle, j'aurais certainement moins besoin de les voir ces enfants-là.

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Je crois que ce qui compte, c'est de conjuguer toutes les aides selon leur juste nécessité... L'enseignant a un soutien dit pédagogique à faire, donc à lui de reprendre la notion de grammaire qui n'a pas été comprise suite à l'exercice qui a été fait le matin même – ça, c'est l'aide apportée par l'enseignant. L'aide apportée par les personnels du réseau s'applique plus sur... la façon dont l'enfant vit les choses, comment il les apprend

– pour le maître E - ou comment il les ressent, comment il accepte ou non les groupes, le cadre scolaire ou l'institution – pour les maîtres G -. Je trouve que là aussi les choses se complètent. Si l'enseignant apporte des choses à un enfant à un moment où il perd les pédales, il n'aura peut-être pas besoin du maître E ou du maître G parce que justement il a observé que l'enfant n'était pas bien sur tel ou tel sujet. Il peut reprendre les choses derrière. Mais je ne sais pas si tous les enseignants ont ce regard individualisé sur chaque élève. Je me demande si certains ne sont pas devenus totalement étrangers à ce qui se passe parce qu'en entendant parler certains enseignants – moi je pose des questions très précises à propos de tel ou tel enfant dont il me parle – j'ai parfois des réponses tellement évasives que je me dis "il n'a pas fait attention, ce n'est pas possible !"… Mais ça se complète. Ce que j'espère aussi c'est que le travail des aides éducateurs ne va pas être une dérive. D'ailleurs le soutien aux élèves en difficulté, ce qu'on voit déjà dans certaines écoles, où en fait les enfants qui sont en panne de lecture au CP, c'est l'aide éducateur qui les prend en charge et non pas l'enseignant, ce qui est une aberration, ça devrait être fait dans l'autre sens… les enfants en difficulté avec l'enseignant et ceux qui se débrouillent avec l'aide éducateur qui surveille le travail proposé. J'espère que ça ne va pas être une dérive, là je suis inquiète…

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de psychologue est-elle importante pour vous ?

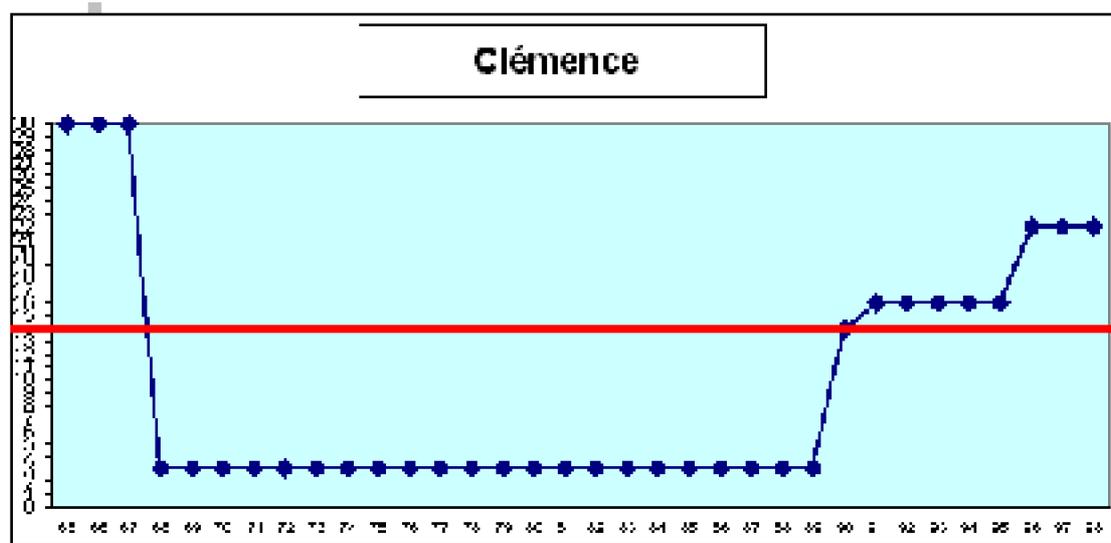
C'est un autre regard sur l'enfant et ses difficultés. Par exemple au niveau des aides E ou G, j'interviens quand l'une ou l'autre n'a pas porté ses fruits, (...) pour ce qu'on appelle les "cas lourds". Dans les autres écoles, où les collègues ne travaillent pas mon rôle est un peu différent. J'interviens pour tous les enfants en difficulté. C'est là que j'ai un travail d'écoute auprès des enseignants ce qui leur permet de plus accepter les difficultés de l'enfant, soit parce qu'à travers le bilan, je peux expliquer, mais même sans bilan, le fait d'en parler, il y a un autre regard qui se pose sur l'enfant. Et au niveau des parents, en tant que psychologue, j'ai un gros boulot, d'écoute, de prise en compte de leurs difficultés, la façon dont ils vivent l'échec de leur enfant, leur propre échec scolaire souvent, là il faut la disponibilité la plus grande possible de façon à pouvoir faire avancer la situation dans telle ou telle direction... Au niveau des enfants, je me rends compte que parce qu'on a bien précisé à quoi servirait le bilan – ça répond à telle ou telle question qui se pose -, ils font la différence entre les aides E ou G s'ils en ont eu une, ce qui se passe en classe et ce qui se passe avec moi. Pour certains enfants, je suis la personne à qui ils peuvent parler de certaines choses... Ils utilisent bien la fonction de psychologue (...).

Entretien E60 Clémence

Age : 49 ans

Profession : Psychologue scolaire

Diplômes : CAEI option D, DEA et DESS de Psychologie, DEPS



Clémence : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de réseau

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec scolaire, mauvaise image de soi, rapports sociaux difficiles, relation à l'autre difficile et je vais dire mal-être.

Pouvez-vous préciser chaque idée ?

Echec scolaire parce que de ma place de psychologue en milieu scolaire, c'est la première chose qui m'arrive pour le signalement. C'est pour ça qu'il y a enfant en difficulté. Ça m'arrive par l'enseignant, la famille ou mon réseau. Mauvaise image de soi, c'est par rapport à l'enfant, c'est l'enfant qui se sent mal et la demande vient parfois des enfants qui m'interpellent en me disant : "Prends-moi, j'ai envie de parler, ça ne va pas". Je mets en place le dispositif pour pouvoir les prendre et quand l'entretien suit, la première des choses que j'entends c'est : "Je suis nul". "Je suis nul, ce n'est pas le maître..." Ensuite rapports sociaux difficiles, c'est soit l'inhibition soit la violence mais c'est difficile avec les autres dans la cour, dans la classe, dans tout groupe où il y a d'autres enfants.

Pouvez-vous préciser cette relation difficile...

Oui, relation à l'adulte, relation à lui-même et relation à l'autre enfant difficiles. Ça se rejoint un peu mais ce n'est pas tout à fait pareil.

Et mal-être ?

C'est l'enfant qui arrive à être mal dans la famille dans la classe, pour lui, partout.

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer. Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour lui ?

Avec des critères ?

Non, un enfant, un seul, celui qui vous vient à l'idée...

C'est une enfant qui est signalée en CP, relation difficile à la maîtresse, échec scolaire massif, n'écrivant pas, ne parlant pas mais bougeant en classe, sous la chaise, pas de production écrite, grand désir d'y arriver mais impossibilité de mettre quelque chose en place, mère difficile par rapport au contexte de l'école parce qu'une mère avec peu de moyens intellectuels et en même temps une mère souffrante et voulant s'occuper de l'éducation de sa fille ayant peu de moyens et ayant vécu une histoire douloureuse de divorce avec la justice, des enfants enlevés, mais voulant faire le maximum pour cette enfant. Voilà le contexte à peu près brossé. Cette enfant arrive signalée par l'enseignante, faisant "mousser l'école" c'est-à-dire qui crée un réel problème dans l'école, donc prise en compte de son signalement, alors là déploiement des moyens techniques du réseau, bilan rééducatif, bilan pédagogique par la maîtresse d'adaptation, bilan psychologique par le psychologue – qui est moi. A partir de là entretien avec la mère et décision d'un suivi en aide rééducative. Un bon accrochage entre la rééducatrice et l'enfant qui réussit en petit groupe en relation duelle, toujours en échec dans la classe. L'enseignante ne supporte pas cette réussite d'un côté et l'échec massif de l'autre donc elle fait tout ce qu'elle peut pour que cette enfant soit orientée en établissement spécialisé. Or elle n'en relève pas. Dossier pour en référer au supérieur hiérarchique en CCPE. Changement de classe à l'intérieur même de l'école, l'aide rééducative se poursuivant de manière intense. Mise en place d'un soin psychologique à l'extérieur donc aide multipliée, une maîtresse ayant intégré qu'il fallait changer l'image de l'enfant donc prise en compte de l'enfant, essai de l'école d'imaginer un changement d'image... Tout se passe bien. A la rentrée suivante, changement de classe, on repart à zéro sur l'image dans l'école et par rapport au scolaire malgré les aides multipliées, les rencontres avec la mère qui prend énormément en compte l'éducatif et les conseils d'éducation qu'on lui donne – enfant mis au centre social, ayant des activités, soins psychologiques multipliés en individuel et en groupe – Cette enfant échoue et cette année au bout de trois ans de prise en charge va être orientée en établissement spécialisé.

Comment pouvez-vous analyser l'échec de l'équipe enseignante par rapport à cette enfant-là ?

Cette enfant pose problème parce que son fonctionnement psychologique est pour l'institution entière une alerte, une demande d'aide qui ne peut pas être entendue parce que l'image de cette enfant est trop mauvaise, en tout cas n'est pas ce qu'on attendrait d'elle et il y a un dysfonctionnement dans les prises en charges.

C'est-à-dire ?

Un dysfonctionnement venant de l'institution parce qu'à l'intérieur de l'institution on ne peut pas changer une image comme ça, aussi "moussante" je ne veux pas prononcer un autre mot et il y aurait dû avoir changer d'école de manière à changer l'image et c'est ce qu'on va faire par l'orientation. J'affirme encore une fois que cette enfant ne relève pas d'établissement spécialisé. Et le soin mis en place par ailleurs doit aussi à mon avis dysfonctionner à un moment donné, tout simplement par une absence non remplacée, qui fait que le soin n'est pas aussi intense qu'il devrait l'être.

A l'extérieur, le soin a été suspendu ?

Pas entièrement, mais il est plus difficile je vais dire. Donc plusieurs contextes, mais surtout institutionnellement, il faut que l'enfant soit orienté vers un établissement, ce qui me paraît être la meilleure chose pour l'instant, pour casser l'image de l'enfant.

Si j'ai bien compris, au niveau des enseignants, avec deux ça n'a pas fonctionné du tout et avec un, dans l'intermédiaire, ça a bien fonctionné ?

Oui, tout à fait... parce que le regard de l'enseignant arrive à être en accord avec tout ce qui se passe autour pour l'aide et accepte certains débordements tout en cadrant là où il faut, accepte de regarder autrement et accepte y compris de se faire exclure par l'équipe pour garder une image positive de cette enfant. Il est très facile de véhiculer une mauvaise image de l'enfant au cours des récréations. Il est beaucoup plus difficile de se positionner en disant : "c'est moi qui l'ai, c'est moi qui en suis responsable, on la laisse tranquille, on n'en parle pas". Il y a des paroles qui circulent, qu'on n'arrête pas et qui devraient être dans d'autres lieux. En ça, je dis qu'il y a un dysfonctionnement de l'école, de l'institution.

Est-ce qu'on pourrait imaginer quelque chose pour briser des événements de cet ordre-là ?

(rires)... Beaucoup de paroles... Je crois qu'on pourrait briser des choses comme ça, parce ça c'est un cas mais il y en a "x" comme ça, dans le même système, on pourrait casser ça peut-être en mettant de la formation à la communication entre adultes dans les équipes des écoles, en tout cas où c'est difficile - j'en mettrais volontiers partout mais je commencerais dans les écoles difficiles - et un lieu de parole avec un extérieur à l'institution de l'école, un lieu de parole pour déculpabiliser les enseignants lorsque l'enfant en difficulté n'y arrive pas... parce que je pense que beaucoup d'enseignants fonctionnent sur le mode de la culpabilité lorsqu'un enfant ne réussit pas. L'enfant qui ne réussit pas culpabilise l'enseignant. Si l'enfant progresse avec les aides à la rigueur ça va mais si l'enfant ne progresse pas – il n'a plus le droit de ne pas progresser l'enfant qui est pris en charge – et à plus forte mesure s'il progresse en cachette de l'enseignant, l'enseignant – je le dis avec mes mots du midi – l'enseignant monte au créneau. Là, il riposte à ce qu'il perçoit comme une attaque et alors on ne peut plus, on a beaucoup de mal à casser l'image. Donc beaucoup de communication dans l'équipe et un lieu de parole pour les réelles difficultés de relation, parce qu'il y a une réelle difficulté de relation avec cette enfant, là on est clair. Je ne dis pas qu'elle est facile, elle pose beaucoup de questions.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED, en dehors de la signification stricte des lettres ?

Aide aux enfants en difficulté, après je vais être plus incisive, planqués de l'Education Nationale, ce ne sont pas forcément des mots auxquels j'adhère, relation avec les familles, dépannage et urgence.

Pouvez-vous développer ?

Aide aux enfants en difficulté parce que je pense que lorsque le réseau est bien ciblé dans l'école, dans certaines écoles, le RASED véhicule l'image de la possibilité d'aide pour les enfants en difficulté dans la classe. C'est une image qui est passée. Je ne dis pas que tout le monde s'emploie à s'en servir mais certains pensent à venir nous voir pour

des demandes d'aide.

Pourriez-vous définir le terme d'aide justement ? Qu'est-ce que ça veut dire aider ?

Alors là... Répondre à la difficulté que rencontre l'enseignant avec un enfant ou une famille. Il pense qu'il y a un lieu pour les aider. Il vient vers nous. Après les différentes aides, ça je crois qu'ils ne comprennent pas trop. Si le psychologue est ciblé, même trop ciblé, après quand on leur parle adaptation, rééducation, là ils ne savent plus et je crois que c'est à juste titre. Comme c'est fait, c'est quand même un bon mélange de tout puisque dans certaines écoles il n'y a qu'une adaptation, dans d'autres, il n'y a que la rééducatrice, dans d'autres il n'y a que le psychologue, c'est vrai qu'après ils nagent. Leur seul repère, c'est le lieu d'aide, ils savent qu'on va les écouter, les entendre et arriver à voir quelque chose par rapport à l'enfant ou la famille.

Vous aviez dit aussi les planqués de l'Education nationale...

Alors les planqués de l'Education Nationale parce qu'on a une image d'exclu de tous les problèmes de la classe, parce qu'on n'a pas trente élèves dans notre local. Quand on a un enfant, ça va... "Si tu l'avais tout le temps et avec trente"... par rapport à moi, je pense que ça joue un peu moins parce qu'on attend de moi autre chose mais par rapport à mes collègues rééducatrices et d'adaptation c'est clair qu'elles ne font "rien" entre guillemets.

Vous croyez qu'il y a de la rancœur ou de l'agressivité dans ces remarques ?

Non, je ne pense pas rancœur ou agressivité, je pense simplement à la fatigue de l'enseignant devant le nombre, le programme, les difficultés réelles dans leur classe... Quand ils voient un ou deux enfants dans des groupes, ils disent : "il faudrait qu'ils prennent la classe"... Je crois que c'est plus par rapport à la fatigue de l'enseignant qui n'en peut plus... rancœur, je ne pense pas.

Vous avez dit aussi relation avec les familles...

Oui, je pense que dès qu'il y a un problème avec la famille on pense au RASED parce que quelque part la famille va être convoquée, entendue, on va en parler et il y aura aussi une mise en relation avec l'enseignant donc à ce moment là on pense bien que ça va circuler entre RASED, famille et enseignant... Et l'enseignant va pouvoir mieux travailler avec l'enfant.

Dépannage ?...

C'est quand j'arrive dans une école, s'il y a un cas qui "sklathe" "on ne sait plus que faire de tel ou tel", "viens donc". Moi j'appelle ça, dépannage, psychologue Darty...(rires) ou une famille qui ouvre la porte, quelque chose ne va pas, vite on pense "oh, elle est là" et ma présence déclenche une demande immédiate "je ne sais pas que faire, aide-moi, explique-moi". Et urgence, c'est quand il y a des problèmes majeurs de violence, des coups, quand il faut passer par la justice ou le médecin alors en général aussi on arrive au réseau.

Maintenant, si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pédagogie différenciée, petits groupes, réussite, il y a dans la tête de certains

spécialisés" mais pour d'autres on est obligé de le rappeler, **signalement**.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ? pédagogie différenciée...

Pédagogie différenciée, si la maîtresse n'arrive pas dans la classe avec un enfant en difficulté, on va le mettre en adaptation pour lui donner un coup de pouce. Donc une autre pédagogie, en petits groupes, ça marche ensemble. On n'attend pas que la maîtresse d'adaptation fasse échouer le projet mis en place. Il faut que l'enfant réussisse. Parallèlement il faut que la maîtresse d'adaptation réussisse à faire réussir l'enfant. Elle y arrive quand l'aide est bien ciblée... quand l'aide est "pansement" non.

Spécialisés ?

Après coup vient seulement l'idée que cette maîtresse E a une formation d'enseignant spécialisé, donc elle peut comprendre un enfant en difficulté. Mais ça n'arrive qu'après coup, peut-être parce qu'on le dit, moi, je le dis très fort.

Signalement ?

Signalement parce que quand un enfant est en difficulté, on ne passe pas forcément tout de suite par les papiers de signalement mis en place par le réseau mais on commence à prendre entre deux portes la maîtresse d'adaptation, plus accessible que la rééducatrice ou la psychologue qui va donner tout de suite des feuilles et qui va dire "on va attendre" (rires)...

Par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure au niveau de la pédagogie différenciée, quelles sont les différences perceptibles entre ce que fait le maître E et l'enseignant dans sa classe ?

Pédagogie différenciée, c'est-à-dire que quand on met l'aide du maître E en place, ce n'est forcément dans la même classe, mais elle concerne la même difficulté d'apprentissage. Pour les difficultés d'apprentissage, il y a donc une pédagogie spéciale pour telle difficulté alors qu'en classe, je le vois plus – sur le terrain, pas dans la théorie – c'est plus de la pédagogie un peu individualisée. Si un enfant est lent, on va lui raccourcir le texte. Je vois plus ça sur le terrain que de la vraie pédagogie différenciée.

Je vais vous demander maintenant cinq mots pour maître G...

Planqué, aide au changement d'image de l'enfant, relation avec les familles, aide individuelle bien sûr, réseau.

Je vais vous demander de préciser. Planqué ?

Planqué, ça c'est l'image que l'école colporte sur la rééducatrice. Elle est planquée, elle n'en a qu'un... C'est très dur d'entendre ça surtout quand on connaît l'envers du décor. Après j'ai dit aide au changement d'image de l'enfant, planqué, c'est la première réaction après quand on voit changer un enfant en réelle difficulté, là on pense que le rééducateur a bien travaillé... changement d'image par rapport à l'école, quand l'enfant commence à se réintégrer dans un processus de scolarité ou un processus d'apprentissage, quand l'enfant arrive à se sortir de cette nullité qu'il a en lui, pour dire "je peux réussir autrement et ailleurs et peut-être là". Alors souvent c'est associé avec le travail avec les familles et avec l'enseignant.

Aide individuelle ?

Aide individuelle parce que souvent la difficulté est telle que ça nécessite le travail avec un seul enfant à la fois. C'est un travail sur l'enfant et sur la relation à l'enfant, sur les rapports avec l'école, la famille.

Et réseau ?

Derrière le rééducateur, je pense que les gens ont conscience qu'il y a un réel travail de groupe parce que d'abord, dans la décision d'intervenir, il y a des synthèses de réseau, il y a le réseau, les enseignants sont souvent présents aux réunions de synthèses donc ils les voient ailleurs qu'avec un enfant dans leur salle.

Pouvez-vous préciser la façon dont vous travaillez ensemble ?

Je suis réseau, réseau jusqu'au bout des ongles, quand je l'ai, parce qu'il y a aussi des écoles où je suis seule. Dès que je l'ai, on ne peut plus... m'accéder, j'allais dire, autrement que par les documents que l'on a mis en place ensemble dans le réseau, c'est-à-dire la fiche de signalement, avec les renseignements sur l'enfant, la famille... ce qu'on attend du réseau, qu'on précise les choses et on a même mis une feuille d'autorisation commune pour voir l'enfant. On s'est mis donc les trois pôles – rééducateur, psychologue et maître E - et les parents signent pour les trois pôles possibles d'intervention du réseau. Moi, j'ai une réaction réseau tout de suite à partir de ce signalement qui peut nous arriver par n'importe quel moyen... Même entre deux portes, du moment qu'il y a un écrit, peu importe par qui ça arrive. Là après, on a des réunions de synthèse en réseau avec les trois pôles, on met en commun les informations et on dispatche les choses selon ce que l'on sent, ce que l'on sait... A ce moment-là, on voit ce qui est le plus judicieux pour continuer un bilan, parfois c'est la rééducatrice qui fait son bilan, ou l'adaptation, ou le psychologue, après c'est à l'intérieur du réseau que s'effectue le ciblage et le suivi d'aide. Donc, bilan, rencontre avec la famille et aide... ça nous arrive très souvent de rencontrer la famille à deux, psycho et maîtresse d'adapt ou rééducatrice dans un premier contact, ce qui est très agréable pour tout le monde, j'ai l'impression. Après chacun se positionne avec son travail. Il m'arrive de rencontrer des familles, seule, pendant que le rééducateur travaille avec l'enfant parce que la famille est trop... difficile, donc je suis la famille, laissant travailler le rééducateur avec l'enfant, je suis garante du travail avec la famille, il y a des choses qui se mettent en place...

Comment et avec qui le projet de travail avec un enfant est-il conçu ?

De toute façon le projet est toujours fait avec l'enseignant. Chaque personne qui prend l'aide en charge construit le projet avec l'enseignant. L'enseignant est toujours là... la famille, l'enseignant, l'enfant, et le réseau, on est toujours quatre. Donc au maximum on essaie d'être présents, les trois pôles, pour le projet. Je dis au maximum, parce que dans la réalité sur le terrain, après on court partout et il manque souvent un pôle, mais il y a au moins un de nous qui est garant de ce projet-là et qui est là. Après on en rediscute en synthèse. On a un suivi de dossiers en synthèse. Mais il nous arrive parfois d'en sauter, c'est clair. Et on a aussi des synthèses avec l'extérieur, ce qui nous permet de récolter des éléments qui affinent le projet ou l'objectivent.

Existe-il habituellement des liens entre ce qui se fait à l'intérieur des aides spécialisées et ce qui se passe dans la classe ?

Ça dépend des enfants et des aides. Mais en général, on essaie au maximum de faire des liens, plus d'ailleurs en adaptation qu'en rééducation, parce que c'est plus compliqué. Mais au maximum quand elles le peuvent, elles le font.

Pouvez-vous en donner un exemple précis dont vous avez débattu en synthèse ?

Par exemple, comme je sors d'une synthèse avec la maîtresse d'adaptation, c'est tout frais... Donc appelons l'enfant Killian, Killian n'arrive pas dans la salle d'adaptation tranquillement. J'ai expliqué le pôle psychologique du fonctionnement de l'enfant en disant : "je comprends que ce soit difficile pour lui actuellement, il est sur un versant dépressif, qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour que ce soit favorable ?" Et la maîtresse a dit que le moment de l'aide n'était peut-être pas judicieux parce que quand la maîtresse d'adaptation venait chercher l'enfant, qui est une grande section, pendant un moment d'accueil propice aux jeux. Donc là déjà, ce n'est pas judicieux de sortir l'enfant du jeu. Sur ce point, la maîtresse a dit "je peux m'arranger" et la maîtresse d'adaptation a mis un projet en place où elle ramène – en fait, elle passe par la manipulation - ce qu'il fallait pour l'enfant – elle passe par des fiches de cuisine où il va ramener le goûter de la classe, donc là, lien direct école /maître E. Depuis trois fois, il fait des crèmes, en même temps, il lit, enfin il décode, et en même temps le petit groupe d'adaptation ramène la crème faite. La maîtresse et la maîtresse E ont adapté le lien de travail et on reparlera de ce passage-là à la prochaine synthèse.

En quoi la différenciation E/ G vous semble-t-elle pertinente ? Quel est l'intérêt d'avoir découpé ces aides de cette façon-là ?

Si dans le réseau, il y a les deux pôles E et G, le découpage est judicieux parce que certains enfants ont réellement besoin d'un travail individuel pour travailler dans leur propre relation à eux ou à l'école ou à l'image de l'échec qu'il se traîne ou par rapport à sa famille, donc là c'est vraiment l'aide rééducative qui va marcher, enfin qui est à mettre en place, qui va répondre à la difficulté par laquelle l'enfant nous alerte. Si c'est réellement une méthode d'organisation méthodologique d'apprentissage, d'ordre cognitif strict, il vaut mieux le maître E. S'il y a les deux, on peut faire la différence et en général, pour ma part, il me semble lorsque l'enfant "bouge", je ne parlerai pas de progrès, très rapidement quand l'aide est mise en place, c'est que l'aide est judicieuse. S'il ne bouge pas, je reprends généralement les demandes, pour voir ce quelque chose qu'on n'a pas vu ou entendu. Pour moi, le bon critère c'est quand ça bouge. Mais parfois ce n'est pas apprécié, quand par exemple un enfant inhibé se met à faire le sot en classe, je dis "c'est très bien, il progresse", la maîtresse râle mais on explique que c'est un bon signe... et c'est entendu. Il ne bouge pas comme la maîtresse voudrait mais ça c'est autre chose. Ceci dit, il est rare que dans les écoles, on ait les deux aides sur le lieu de l'école... ça nous arrive pour nous dans une école où on l'a mis en place volontairement et on s'aperçoit que là c'est judicieux. Par contre, dans les écoles où il n'y a que l'adaptation ou que la rééducation, ça ne devient plus du tout justifié parce qu'on s'aperçoit sur le terrain que c'est très difficile de ne pas répondre. Si on est très strict, on n'aide personne ou très peu, si on n'est plus strict, le rééducateur va faire quelques aides du maître E et je ne vois pas comment il pourrait passer autrement et le maître E va faire aussi quelque chose de l'ordre de la rééducation. Je ne vois pas comment on peut faire autrement. Je ne vois pas comment l'enfant peut être élève "rad", élève rééducateur, élève psy, élève /enfant, élève

/école, ce n'est pas possible.

Donc il existe des glissements de pratiques qui sont dues au manque de personnel ?

Tout à fait. Par manque de personnel. Parce quand on arrive à le mettre en place sur une école, on s'aperçoit que c'est drôlement judicieux. Parfois, il existe des glissements possibles d'une aide à l'autre parce que tel enfant va mieux par rapport à lui-même, par rapport à sa relation et on peut passer en adaptation et on peut jouer sur cette possibilité-là. Ça arrive. La rééducatrice dit : "stop, maintenant, je le verrais bien en adapt". Et ça se passe et je trouve que c'est bien. Quand je dis, c'est bien ce n'est pas un jugement, c'est... performant. Sinon, c'est obligé qu'il y ait des glissements...

On parle d'une réforme prochaine des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapports à aux perspectives qui se dessinent ?

La réforme prochaine étant ?

Sans doute que les réseaux vont être modifiés. Suite aux rapports Gossot et Ferrier, il y a des bruits qui courent...

Je vais vous dire ma position très personnelle. S'il n'y a plus de rééducateurs, il faut qu'ils s'en prennent à eux-mêmes car ils ont fait leur propre mort. On ne confond pas rééducateurs et psychologues. Je crois qu'à un moment donné, je ne parle que de ma région que je connais bien, la formation du psychologue était complètement à côté de la plaque et la même année, la formation de rééducateurs était une formation psychologique. Il est certain qu'en confondant les formations, on va contribuer aux mélanges sur le terrain. Moi, je suis pour que chacun ait sa place avec un rôle précis. Je pense que les rééducateurs ont bien poussé et ils sont arrivés à leur propre mort. Ce que je viens de dire pour les rééducateurs, je vais le redire pour les psychologues actuellement. Il y a des mouvements qui se font au sein des psychologues, montés ou non en association – c'est encore autre chose - mais on court aussi à notre propre mort si on tombe dans certains panneaux. On est psychologue, mais il ne faut jamais oublier qu'on exerce en milieu scolaire. En d'autres mots, si on est frustré d'être rééducateur et de n'être pas devenu psychologue, il vaut mieux ne pas être rééducateur, sinon, on va risquer de pervertir le système et si on est psychologue de l'Education Nationale... j'allais dire raté ou en tout déçu de ne pas avoir ouvert un cabinet en libéral, il vaut mieux ne pas être psychologue dans l'Education Nationale. Si on n'a pas en tête notre propre rôle, le lieu où on est, le cadre où on travaille, on n'a rien à faire là où on est. Ça m'étonnerait dans quelques temps que les psychologues scolaires soient crédibles autant que des extérieurs ou des CMP parce que la Santé scolaire pousse et pas forcément judicieusement. Là, je crois qu'il y a des mélanges de la part de tout le monde. Je crois qu'on n'est pas assez strict. Le maître E est moins en cause pour la bonne raison qu'il répond davantage aux normes institutionnelles qui sont demandées : plus d'élèves en même temps... c'est clair qu'eux ne peuvent pas faire les maîtres dans la classe. L'adaptation est en train de monter, mais elle ne répondra pas à toutes les difficultés des enfants sur le terrain. Par ailleurs, je trouve dommage que les rééducateurs n'aient pas tenu leurs rôles et soient en train de mourir... Là je sais de quoi je parle parce qu'on a un poste fermé par un départ en retraite donc une perte sèche d'AIS, parce que là il n'est même pas transformé en poste d'adaptation. D'un côté je râle parce qu'on ne pourra pas

travailler et d'un autre côté je dis que les rééducateurs, via la FNAREN ont couru à leur propre mort. Et je pense que les psychologues scolaires, avec ce qui est train de se mettre en place, vont connaître le même sort... Je ne sais pas ce que vont devenir les RASED. Je pense que ceux qui restent auront à être très créatifs pour inventer des méthodes nouvelles. Pour les psychologues, je pense que pour les plus grands, on pourrait imaginer des lieux de parole, ça veut dire moins d'entretiens individuels, je creuse aussi l'idée d'un groupe de communication entre enseignants et enfants. On appelait ça avec Freinet les conseils d'enfants... mais pourquoi le psycho ne pourrait-il pas être là pour maintenir la communication possible, pour apprendre et aux enfants à s'exprimer autrement que ce qu'on entend sur les trottoirs ou dans la cour et aux adultes enseignants de pouvoir entendre ce que l'enfant a à dire, donc là un rôle de facilitant de la parole. Je crois beaucoup à la communication qui n'a jamais été mise en place dans les équipes. A mon avis, s'il y a un créneau de possibilités d'aide, il est dans... je n'oserais pas dire formation mais dans une remise en cause de la communication dans les équipes elles-mêmes, enseignants /enfants et bien sûr enseignants /familles mais ça c'est plus dans le projet ZEP, y compris dans ce que font les sociologues sur le terrain. Je penche plus vers de nouvelles façons d'être, comme ça.

Comment concevez-vous l'évaluation des réseaux ?

Le rapport Gossot est passé par-là (rires)... Bien difficile. D'ailleurs, nous on a planché l'an dernier pendant des séances... Quantitatif, ça c'est facile, n'importe comment on est avec des demandes au dessus de la tête surtout les psychologues – j'ai pour donner une idée un secteur de presque trois mille élèves -. Donc c'est vite fait : par catégories socioprofessionnelles, par catégories de signalement, par école etc... Ce qui est comptage, ça va. Quand on passe au qualitatif, les indicateurs à mon avis ne sont pas valables tout simplement parce qu'on ne les place pas dans le temps. Je crois simplement qu'on ne peut pas mesurer le travail du rééducateur ou du psychologue, on ne peut pas mesurer le poids d'une parole - même celui du maître E parce qu'il parle aussi – on ne peut pas évaluer l'impact d'une parole sur l'avenir de l'enfant. Prendre la réussite de l'enfant lorsqu'il a été aidé, ce n'est pas que ça. L'indicateur est trop petit. Un enfant qui réussit, on va dire : "tant d'enfants signalés, tant d'enfants qui réussissent". Pour moi, ça ne suffit pas. Ça va au-delà. Un enfant peut ne pas réussir tout de suite et se rappeler que... en tous cas avoir fait l'expérimentation à un moment donné, autrement dit la graine va lever mais dans x temps. Dans le temps, dans l'avenir des enfants, on n'a pas la possibilité de faire des statistiques... J'aimerais qu'il puisse y avoir des statistiques à long terme. Les indicateurs que l'on a sont très subjectifs et là, on n'est pas crédible. Ça donne des gens qui font dire n'importe quoi à des termes subjectifs. (...) Le rapport Gossot n'a pas d'indicateurs plus pertinents que les nôtres qui lui permettent de dire ce qu'il a énoncé. Je n'y crois pas. En plus le nombre d'entrées en SEGPA ne correspond pas aux nombres d'enfants qui ont été aidés. En plus on ne prend pas en compte les refus de parents pour des enfants signalés, ceux par exemple qui échouent en sixième qui vont retomber en SEGPA. Les enfants qui sont en échec et pour lesquels les parents refusent toute aide, ce n'est pas l'échec du réseau, c'est un échec de l'ensemble famille /école /réseau /enfant mais la notion d'ensemble n'est pas ciblée dans les indicateurs. Moi, je souhaiterais une évaluation de l'ensemble, puisque la gestion des problèmes passe

forcément par l'implication de chacun famille /école /réseau /enfant.

Quel est le rôle de l'IEN dans votre réseau ?

Chaque année, elle nous rencontre, ceci dit, elle a entière confiance dans le réseau et donc ça se passe bien. Lorsqu'on lui pose une question ou un problème qui arrive sur le terrain, on lui demande un rendez-vous. Elle est toujours disponible pour nous rencontrer, soit un, soit deux, soit tous. Elle n'a pas peur de se mouiller avec nous, ça on apprécie beaucoup et elle met des réponses dans la possibilité de ses moyens, soit elle dit non parce que ça ne lui va pas mais en général on trouve des choses possibles... On se plaignait justement que l'image du réseau n'était pas valorisée, ça c'était l'an dernier, donc on a lui a dit. Elle a répondu : "très bien, alors réunion pédagogique obligatoire". Ce n'était pas forcément une bonne réponse, en attendant tous les enseignants de la circonscription ont eu des réunions d'information obligatoires, organisées par nous, réseau. Au moins, c'est nous qui étions en face de nos directeurs et enseignants, on avait associé la CCPE, la CDES... ça, c'est vraiment une réponse typique de l'IEN que nous avons, qui prend en compte nos problèmes et qui essaie d'y répondre. Là, elle nous a dégagés du temps, du coup maintenant les enseignants ne peuvent pas dire qu'ils ne sont pas informés. Ils ont tous entendu la même chose au même moment. En ce moment, sur une école, il y a un problème d'effectifs d'enfants très en difficulté, on est en train d'imaginer une nouvelle façon de fonctionner, de créer une classe passerelle. Le réseau a posé les problèmes, elle nous a reçus. On a eu un temps de travail commun pour essayer de mettre les choses en place et après les directeurs sont venus pour travailler cette idée qui pourrait naître... On essaie de trouver des possibilités de travail avec ces enfants en difficulté. Donc bonne écoute, bonne entente et bonne prise en compte...

Si on aborde le point formation des maîtres spécialisés, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation E ?

Vous allez me piéger là... aucune idée. Si je sais, non...

Et lors de la formation G ?

La formation G est très secrète..

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Un élève **bien dans sa peau**, un **enfant** qui parle, enfin qui **communique**, qui a de **bonnes relations**, c'est-à-dire avec lui-même et avec les autres, un enfant qui a le **désir d'apprendre**, curieux quoi, et un enfant qui **sait s'affirmer**.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Un enfant qui réussit à l'école, c'est un enfant qui est heureux de vivre avec de temps en temps des accès de colère, de tristesse, un enfant qui joue, c'est tout ça.

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école, en dehors des aides spécialisées proprement dites ?

Les aides de la part de l'enseignant à l'école ?

Oui...

Pour moi, c'est la première aide de toute façon. Je ne conçois pas d'aider un enfant

qui n'est pas déjà aidé par son maître, déjà pris en compte par son maître dans sa classe. C'est le premier cœur de l'action, remettre l'enseignant à sa place, c'est un de mes objectifs prioritaires de psychologue de réseau. Donc, première aide : dans sa classe avec son groupe. L'enseignant doit être responsable de ce qu'il met en place comme pédagogie dans sa classe, y compris lorsque des aides extérieures se proposent. Je dis : "c'est vous l'enseignant de la classe, premier référent de l'enfant".

J'ai épuisé mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Ou vos questions ou mes réponses n'ont pas assez ciblé l'aspect médiatisé de la question. Je trouve que les familles, les municipalités, ceux qui sont un peu plus loin de l'école ne savent pas assez les aides mises en place dans l'école, première aide dans la classe, après les réseaux etc... je crois que ce n'est pas assez médiatisé sur l'extérieur. Je pense que c'est la première chose que je voudrais voir se développer. (...) Je suis au groupe de pilotage ZEP, eh bien quand je suis arrivée, on ne connaissait pas le réseau ! Pourtant l'ancienne psychologue y allait... (...) En comité de pilotage le dispositif réseau n'est pas connu, à la mairie, c'est tout juste, les intervenants sociaux ne nous connaissent pas, les images médiatisées sont inexistantes... quand on se regarde dans la vision des autres, on est toujours en train de couiner parce qu'on n'est pas à notre place, quand même l'image des aides médiatiques qui sont déjà fournies à l'école devrait être plus solide...

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de psychologue est-elle importante pour vous ?

Facultative ?

Oui, parce que le temps passe et que je ne veux pas abuser...

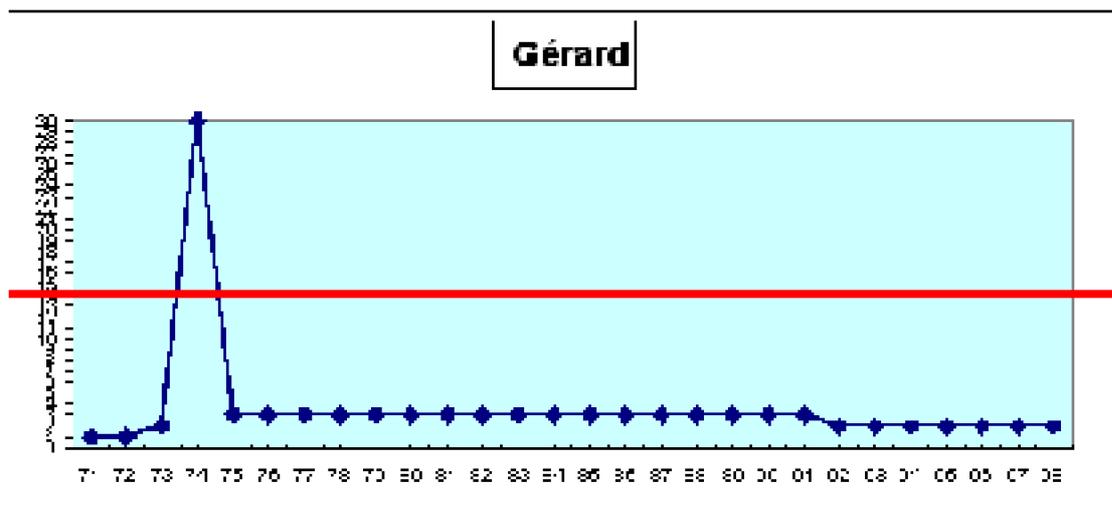
J'allais dire que je suis une psychologue dans l'âme, donc je n'envisagerais pas un autre métier. Je n'ai choisi l'école que parce que ça m'assure un salaire mais je trouve que je suis tellement mal payée que dès que je pourrais, je m'en sortirai. Passagèrement je suis à l'Education Nationale et j'y reste par sécurité. Psychologue, c'est une question que je ne me pose pas parce que je sais que je suis bien là où je suis. C'est un métier qui est pour moi passionnant. Si je bouquine, c'est un livre de psycho, si je rencontre des gens... je suis beaucoup dans la psycho et aussi dans la psychanalyse. J'ai grandi dans un milieu comme ça, je suis bien à ma place, j'aurais du mal à en sortir...

Entretien E61 Gérard

Age : 47 ans

Profession : Instituteur sur un poste de Brigade

Diplômes : CAP d'instituteur



Gérard : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de classe

Durée : 35 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

... Lecture, écriture, comportement, tristesse, incompréhension.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Je veux dire par-là que ces enfants auront des difficultés pour apprendre à lire et à écrire, ce qui entraîne pour eux un comportement qui exprime une tristesse, un mal-être, un mal de vivre, dus au fait qu'ils ne maîtrisent pas bien la lecture et l'écriture.

Vous avez dit aussi incompréhension...

Incompréhension, ça c'est par rapport à nous les adultes parce qu'on aimerait bien savoir ce qui ne va pas mais on ne le sait pas. Alors on a du mal à comprendre l'enfant, à communiquer avec lui... enfin l'enfant communique difficilement sa gêne ou ses tracas à l'adulte qui n'y comprend rien et ne sait pas quoi faire.

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation et citer les actions conduites pour cet enfant ?

Un enfant que j'ai connu ?

Oui, un enfant avec qui vous avez eu l'occasion de travailler au cours de vos remplacements...

Oui, ça y est. C'était l'an dernier en CM1. Il avait un an de retard. Il savait lire, il savait écrire mais il opposait un refus... Je vais donner un exemple. Un jour, je donne un exercice de maths à faire, facile, mais il n'avait pas de règle. Alors, il n'attaquait même pas le travail : marquer la date, tout ça... "Non, je n'ai pas de règle". Il se butait sur des points précis pour des raisons apparemment futiles. Pour lui, dans sa tête, même si nous – je dis nous parce que j'en ai discuté avec d'autres collègues – même si nous on lui disait qu'il ait une règle ou pas, peu nous importait, il fallait qu'il commence le travail, il était

bloqué là-dessus. C'était un gosse qui refusait parfois de travailler, qui s'empêchait lui-même de travailler.

Et comment réagissiez-vous dans ces moments-là ?

Comme il était un petit peu grand, ça me faisait de la peine et puis par la suite j'avoue que ça m'agaçait sérieusement. On avait des fois envie (rires) de le secouer et de lui dire "on s'en fiche que tu aies une règle ou pas". Cette année, ce gamin je l'ai revu. Le collègue ne comprenait pas non plus, donc on envisageait pour ce gosse une entrée en SEGPA parce qu'il refusait le travail.

Avez-vous tenté une action particulière pour essayer de lever cette difficulté ?

Nous, en tant qu'instituteurs, on n'a pas trouvé. Mais il avait été vu par le psychologue.

Et que vous en avait-il dit à cette époque ?

Le psychologue ne nous communique pas les résultats.

Rien du tout ?

Rien.

Vous n'avez aucun point de repère suite à l'examen psychologique ?

Non. Lui ou un autre c'est pareil. Ce n'est pas une critique, c'est une constatation.

Et avez-vous pu vous adresser à quelqu'un d'autre du RASED ?

Non. Il n'y avait que le psychologue qui intervenait dans cette école.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ? Si on ne s'attache pas à la signification particulière de chaque lettre qu'est-ce que vous retenir ?

Spécialisation, enfants en difficulté, réseau, aide... concertations.

Pouvez-vous développer les idées liées à ces mots ?

Concertations, c'est par rapport à vous parce que j'ai l'impression que vous êtes obligés de vous concerter souvent. Le réseau est un ensemble de personnes qui se consultent, qui se réunissent et qui sont là pour aider les enfants en difficulté lorsque ces enfants leur ont été parfois signalés par des instituteurs dans leur classe. Spécialisation c'est à cause de leur formation. C'est des collègues qui ont une formation spéciale par rapport à nous et qui savent expliquer ce qui ne va pas. Ils ont un plus qui fait qu'ils s'y prennent autrement et nous ça nous rassure.

Qu'est-ce que vous entendez par aide ? Qu'est-ce que c'est qu'aider selon vous ?

Aider, c'est redonner confiance. Le plus important c'est ça, essayer de retrouver du positif.

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

La même chose, **aide, enfants en difficulté, lecture...** je ne vois pas plus.

N'y a-t-il pas des choses qui les caractérisent plus particulièrement, par exemple la façon de travailler, la façon d'être dans une école ?

Si, mais pour trouver un mot, je ne vois pas.

A partir d'un cas d'enfant qui a été suivi par un maître E dans une classe où vous étiez remplaçant, pouvez-vous décrire le travail de ce maître ? Que faisait-il avec cet enfant ? Que vous en disait-il ?

Ça ne m'est jamais arrivé... ça fait sept ans que je fais des remplacements et je n'ai jamais vu personne et avant à Balbigny, j'avais des grands et c'était l'époque des RPP et des RPM. Avant j'étais à Neaux, à la campagne et on ne les voyait pas. Je ne savais même pas que ça existait.

Que savez-vous du travail du maître E, à partir de ce que vous avez entendu à leur sujet ?

Un maître E, ce que je perçois de lui, c'est une personne qui va essayer de redonner confiance surtout sur le plan lecture, surtout à un enfant jeune, grande section maternelle, CP, CE1, un enfant qui n'est pas en échec scolaire mais qui a des difficultés et qui a envie d'apprendre et à qui il faut donner un petit coup de pouce.

Pouvez-vous caractériser les différences entre un maître E et un maître généraliste, par exemple un maître de CP.

Oui, le maître E va procéder d'une façon différente de celle du maître, ce que fait le maître ne passe pas, donc lui, il a à rechercher une autre approche de la lecture pour le gosse en question parce que s'il refaisait la même chose, ça servirait en gros à pas grand-chose (rires)...

Est-ce qu'il y a des ressemblances ?

Oui, je crois que oui. Même si le maître E doit chercher une autre pédagogie, je pense qu'on doit retomber sur les mêmes techniques.

Est-ce qu'un maître chevronné de CP pourrait être maître E ?

Non.

Pour quelle raison ?

Un maître chevronné aurait dans l'idée que sa méthode, que sa pédagogie est bonne et il ne lui viendrait pas forcément à l'idée qu'il doit en changer tandis que le maître E sait que la pédagogie pratiquée traditionnellement ne correspond pas à l'enfant et que c'est à lui de trouver une autre solution pour permettre à cet enfant d'évoluer. Par exemple, moi, je ne ferais pas un bon maître E parce que j'aime bien pratiquer une pédagogie frontale, ancienne. J'aime bien le groupe, j'aime bien m'adresser au groupe, j'aime bien sentir que le groupe réagit et donc travailler individuellement avec un enfant, chercher une chose adaptée pour chaque enfant ne me correspond pas bien. C'est pour ça que je n'essaie pas de le devenir... (rires)

Quand je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Je ne suis pas bien savant... je pencherai plus pour **enfant seul, moins scolaire et plus psycho.**

A partir d'un cas d'enfant qui a été suivi par un maître G dans une classe où vous étiez remplaçant, pouvez-vous décrire le travail de ce maître ?

Non.

Ça ne vous est jamais arrivé de travailler avec un maître G ?

Honnêtement non.

Pour quelle raison ?

Ça ne s'est jamais trouvé.

Savez-vous comment il travaille ?

Il travaille seul avec l'enfant. Je pense qu'il parle beaucoup avec l'enfant et qu'il ne s'occupe pas trop d'école.

Savez-vous comment s'articule le travail du maître G avec celui de la classe ?

Non.

Savez-vous comment s'articule le travail du maître G avec celui de ses collègues spécialisés ?

Vous faites des réunions de synthèses avec le psychologue scolaire aussi dans lesquelles vous discutez des enfants que vous suivez les uns ou les autres.

Avez-vous été invité une fois à une synthèse à propos d'un enfant ?

Non.

Savez-vous comment se font les indications, comment les E et les G se répartissent les enfants ?

Non, je ne sais pas grand-chose finalement...

C'est justement ce qui est intéressant pour mon travail... cerner la méconnaissance supposée qui entoure le travail du réseau... Quelle est la différence fondamentale de pratique entre maître E et maître G ?

Le maître E travaille avec un petit groupe, le maître G travaille avec un enfant seul. J'ai l'impression, mais je peux me tromper, que le travail du maître E est plus scolaire que celui du maître G.

Est-ce que cette différenciation E et G vous semble pertinente ?

Oui, parce que les enfants suivis par le maître E ne sont pas vraiment en échec scolaire, ils n'ont peut-être besoin que d'un tout petit coup de pouce... donc en petit groupe ils peuvent... ça peut être assez intéressant pour eux, ils n'ont pas besoin d'être pris individuellement.

Savez-vous s'il existe des glissements de pratique sur votre secteur ?

D'après ce que j'ai pu entendre, ça peut arriver mais ce n'est pas souhaitable. Il serait mieux que chacun garde sa partie.

Vous voyez des avantages à ça ?

Que chacun garde sa partie ? Je ne connais pas suffisamment...

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ? Les G sont-ils plus appréciés que les E ou le contraire ?

Non, je ne pense pas, je pense que chacun est apprécié.

On parle d'une réforme prochaine concernant les réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport à ça ?

Il faudrait me rappeler la réforme...

Avez-vous entendu parler des rapports Gossot et Ferrier ?

Oui, oui, j'en ai entendu parler...

Une tendance possible serait de réunir les deux aides dans une seule fonction. Comment vous positionnez-vous par rapport à ça ? Etes-vous indifférent ? Prenez-vous parti ?

Ça ne m'est pas indifférent, je ne prends pas non plus un parti engagé mais je ne vois pas pourquoi on supprimerait un système qui fonctionne, qui a ses raisons et qui a certainement été étudié. Il y a certainement parfois des situations où c'est bien qu'un maître E intervienne avec trois quatre enfants et d'autres fois où il est bien qu'il y ait une personne seule qui s'occupe d'un enfant. Pour résumer, le maître G interviendrait quand c'est plus des troubles, donc c'est bien qu'il soit seul avec le gamin.

Savez-vous quelles sont les tâches effectuées par un réseau au cours de l'année ?

Je pense qu'on doit déjà procéder à des évaluations, donc après se répartir les tâches, contacter les parents, avoir des rapports avec les parents.

Les maîtres E que vous connaissez rencontrent eux aussi les parents ?

Oui... et puis discuter, faire des réunions de synthèse pour se tenir au courant de ce qui se passe.

Que savez-vous de la place du réseau dans les équipes, conseil d'école, conseils de maîtres, conseils de cycle ?

Je n'ai pas l'impression qu'ils soient bien intégrés dans les équipes, ils ont une place à côté, si les réseaux sont plus présents maintenant dans les conseils de cycle... mais on ne les voit quand même pas beaucoup.

Savez-vous quels sont les trois livres ou auteurs principaux étudiés lors de la formation E ?

Des cours de psychologie, de législation... A dire vrai, je ne sais pas bien...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Des réponses franches ?... **Diplômes, métier**, c'est trop dur cinq mots...

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

L'importance que je lui donne ?

L'importance, les constats sur le terrain, comment voyez-vous fonctionner les aides concrètement ?...

Oui, ça a de l'importance, je pense que toute aide qui peut être apportée à un gamin est bonne. Pour les études dirigées, très honnêtement ça ne change pas beaucoup ce qui

se faisait avant, surtout si c'est nous qui les faisons. Maintenant pour ce qui est des réseaux d'aide, je suis favorable à ça. Tout ce qui peut aider un gamin est bon à prendre.

Croyez-vous en l'efficacité des réseaux ?

Oui, les réseaux, c'est efficace pour les petits, jusqu'au CE1. Après je doute. C'est vrai, ça peut aider les enfants chancelants au départ. Après je crains que vous ayez du mal à intervenir.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je ne sais pas du tout. Aucune idée.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non.

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de remplaçant en brigade est importante pour vous ?

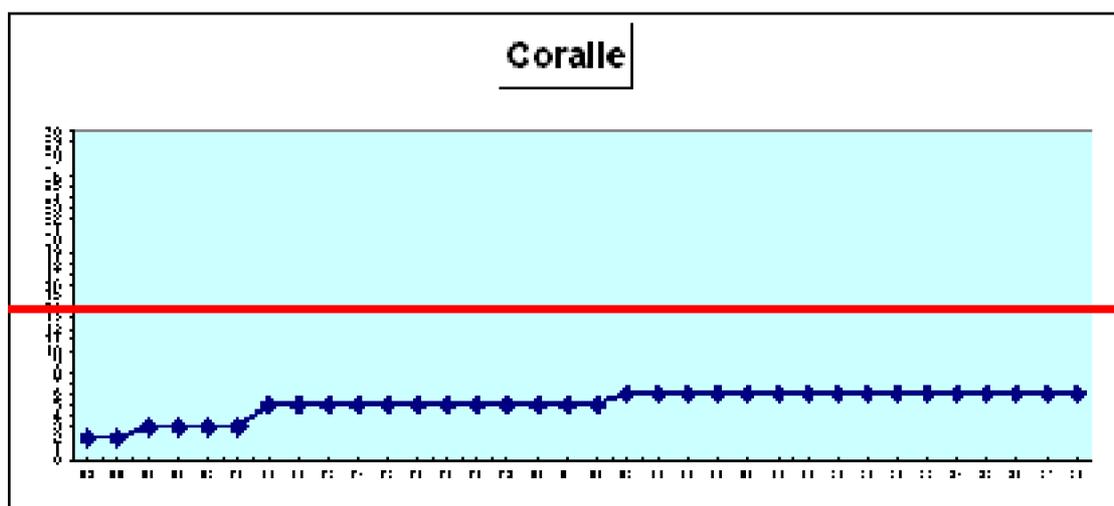
Oui, je vais répondre. Je fais ça par rapport aux indemnités, donc c'est dans un but lucratif. Si l'Etat me payait mieux, je ne ferais pas ça.

Entretien E62 Coralie

Age : 54 ans

Profession : Directrice d'école maternelle, classe de PS/MS (25 élèves)

Diplômes : Propédeutique, Licence de Sciences, CAPE



Coralie : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : bureau de la directrice

Durée : 35 minutes

Note : Mme E. me dit qu'elle a très peu de temps (rendez-vous déjà déplacé) et qu'elle souhaite ne pas m'accorder plus d'une demi-heure.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Maturité, relation, confiance en soi, milieu social et puis capacités "intellectuelles", entre guillemets.

Pouvez-vous développer plus précisément ces expressions ?

Maturité, on pense quelque fois que des enfants sont ou vont être en difficulté mais il suffit parfois d'attendre un an ou deux et les difficultés s'aplanissent. Relation, c'est sa place vis à vis des autres et vis à vis des adultes, sa place dans l'école et dans la société - moi, je parle pour la maternelle -. Quand il arrive en maternelle c'est le premier contact qu'il a avec un groupe social et il faut qu'il sache établir des relations et qu'il trouve sa place, lui, par rapport aux autres. Confiance en soi, il faut qu'il prenne conscience qu'il ne sait pas tout, qu'il y a des choses qu'on apprend, et que c'est tout à fait normal de se tromper, qu'on peut se tromper et qu'on est là pour apprendre dans une école. Il y a des enfants qui n'osent pas commencer un travail parce qu'ils veulent réussir tout de suite. Milieu social, c'est les enfants qui ont un discours différent à l'école et à la maison par rapport à l'école et ça pose des problèmes à ces enfants. Milieu social, c'est soit des parents qui ne connaissent pas l'école et qui ne viennent jamais, soit des parents qui ne font pas confiance à l'école et à la maison ont un discours différent. Je vous donne un exemple le repos chez les petits, toutes les années on a des parents qui estiment qu'ils sont trop grands pour dormir et ça gêne énormément les enfants. Nous à l'école, on n'a pas de problèmes avec eux, on a des problèmes quand les parents les amènent... parce qu'ils ne font pas assez confiance. Et le dernier, capacités intellectuelles c'est au niveau de la compréhension des consignes, de tout ce qu'on veut leur faire acquérir à un petit niveau parce qu'il y a des acquisitions.

Pouvez-vous prendre un exemple d'enfant en difficulté au cours de votre carrière professionnelle et puis raconter ce qui se passait avec lui ?...

C'est compliqué... (...) il y en a beaucoup. Je peux choisir Valentin. Au départ c'est un enfant qui a des problèmes de motricité, d'orientation dans l'espace et dans le temps. Il a des problèmes de langage, il a des problèmes dans son milieu familial puisque les parents sont séparés, que ça se passe mal et qu'il est un peu ballotté entre les deux. Que faut-il que je raconte ?

Qu'avez-vous mis en place ? Comment avez-vous fait ? Qu'est-ce que ça vous faisait? etc...

C'est un enfant qui est extrêmement gentil et qui veut y arriver. Ses problèmes moteurs, il n'a absolument aucun équilibre. Quand on a des séances au gymnase par exemple, il est incapable de rebondir deux fois parce qu'il tombe. Donc en début d'année je l'ai orienté vers des séances de psychomotricité. Là il y va et ça commence à aller mieux, il a plus confiance en lui, il n'avait absolument pas conscience de ses difficultés à lui. Par exemple, je faisais courir les gamins tout autour de la salle, du temps qu'il arrive à se mettre dans le flot et qu'il s'équilibre, c'était déjà fini. C'était amusant d'ailleurs... Maintenant ça va mieux d'un point de vue moteur mais il y a encore beaucoup de choses

à faire. La psychologue va le voir et on va examiner si on le maintient en section de moyens. Au niveau langage, c'est très, très... on le comprend difficilement alors qu'il aime beaucoup parler, il va depuis un mois chez un orthophoniste donc ça devrait s'améliorer aussi. Au niveau graphisme, alors c'est très, très difficile. Il en est au gribouillis. Je crois qu'il comprend – en section de moyen on commence à faire écrire le prénom aux enfants en faisant des formes de lettres donc il faut qu'il maîtrise la main – il commence à y arriver depuis quelques jours, il comprend la succession des lettres, donc c'est un gamin qui n'est pas bête du tout mais il a un tel cumul de problèmes qu'il faut qu'il ait des aides.

Et émotionnellement, qu'est-ce que ça vous fait ?

Je ne réagis pas... Je pense qu'il peut s'en sortir et il faut qu'on y arrive. En plus il a ces problèmes familiaux... Je rencontre le père qui ne s'entend pas avec la mère et qui vient me voir pour connaître le travail de Valentin, ça doit le gêner aussi le petit. Il y a des jours où il est un peu tout fou, fou... Là je crois qu'il y a un peu tout, il y a les problèmes familiaux, intellectuels je n'en sais rien encore, il y a des fiches qu'il réussit - quand il s'agit de colorier, des choses comme ça - mais il est très fantaisiste. Il apparaît fantaisiste peut-être parce qu'il ne peut pas faire autrement...

Quand j'évoque maintenant le sigle RASED, quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Collègues, aide, enfants en difficulté, et puis... je n'en vois pas d'autres...

Pouvez-vous préciser davantage ?

Collègues, des enseignants comme nous avec qui on doit avoir des relations suffisamment fréquentes et de confiance pour pouvoir travailler avec les enfants. Ces personnels ont une compétence que je n'ai pas donc ils doivent m'aider (rires)...

L'aide est donc en priorité pour vous ?

Pour moi et pour les enfants aussi, pour les enfants aussi bien sûr. En plus ils interviennent plus individuellement et il y a des enfants qui en ont besoin.

Maintenant je vais vous poser la même question pour maître E...

Maître E, c'est lesquels ? C'est quelle option ? C'est les généralistes ?

Ce sont ceux qui sont chargés d'aide à dominante pédagogique.

C'est plus une **aide** pour les **apprentissages fondamentaux** toujours liés au **comportement**.

Aide, apprentissages fondamentaux, comportement. Autre chose ?

Non. Vous vous débrouillerez avec ça, c'est votre travail (rires)...

Pouvez-vous présenter un cas d'enfant suivi par un maître E au cours de votre carrière professionnelle et exposer le travail qui a été fait avec lui ?

Mais dans cette école on n'a pas d'intervention de maître E par manque de personnel des RASED.

Et autrefois ?

Oui j'en ai eu dans d'autres écoles... Qu'est-ce que vous voulez savoir là ?

Présenter un cas d'enfant particulier et présenter le travail qui a été fait par le maître E avec cet enfant ...

Mais je ne me souviens pas bien...

C'est trop loin ?

Non, ce n'est pas trop loin... Le dernier c'est quand j'étais directrice à Mâtel... Alors qu'est-ce qu'elle me faisait Michelle ?... Elle les prenait en individuel. On avait des relations de temps en temps pour faire le point. Elle les sortait de l'école. Elle les emmenait parce que son local n'était pas loin... Elle en prenait deux ou trois. Dans le lot il y avait un enfant qui était en difficulté familiale parce qu'il y avait un problème de maltraitance, elle s'en est beaucoup occupée de ce petit. Je peux prendre ce cas-là. Et un problème d'inceste qui faisait que cet enfant n'était absolument pas disponible pour aucun des apprentissages. Donc elle l'aidait un peu.

Et saviez-vous ce que faisait-elle précisément ?

Non.

Vous en parliez ?

Non. Assez peu. Assez peu.

Et travaillait-elle en lien avec ce que vous faisiez en classe ?

Un peu mais elle faisait plutôt des choses différentes. Oui je crois que ça c'est les méthodes de travail des personnes... Avec des RPP qu'est-ce que j'ai eu fait ? Avec Aline, elle participait à des activités, on avait un projet sur le langage psychomoteur et elle participait à des ateliers décroisonnés, là on a beaucoup travaillé avec elle, elle voyait les enfants dans le cadre d'autres activités, elle les voyait tous et ceux en particulier qu'elle connaissait et c'était quelque chose d'intéressant.

Qu'est-ce que ça vous apportait précisément ?

Déjà une aide matérielle mais ça ne devrait pas se dire, ça faisait une personne de plus pour le décroisonnement mais on avait aussi d'autres gens, on avait des psychomotriciens privés et puis ça apportait une relation, ça me permettait d'échanger sur d'autres enfants qui n'étaient pas forcément signalés au RASED et puis à elle certainement de voir les enfants qu'elle prenait dans un autre cadre.

Quelles sont les différences qui vous apparaissent entre votre travail et le travail du maître E ?

C'est un travail plus individuel. Il me semble qu'il ne faut pas forcément reprendre ce que fait la maîtresse en classe parce que s'il y a un blocage justement au niveau de ces activités-là et de la façon dont on les fait, il vaut mieux quelque chose de complètement différent. C'est permettre à ces enfants de reprendre confiance, de s'épanouir et puis après les apprentissages viennent après.

Maintenant si je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

C'est la même chose qu'avant. Les mots d'avant, c'était ?

Aide, apprentissages fondamentaux, comportement.

Oui, là c'est la même chose, c'est l'**individualité**, la **technicité** aussi qui relève de leur professionnalisme, le fait qu'elles travaillent plus en individuel. Pour moi c'est la même chose, qu'on s'adresse à la tête ou aux pieds, c'est la même chose. On peut être intelligent avec la tête et avec les mains...

A partir d'un cas d'enfant suivi par un maître G ou RPP ou RPM, pouvez-vous présenter le travail qui a été fait dans le cadre d'une aide rééducative ?

Je ne m'en souviens pas précisément. C'est quand même plus difficile à appréhender les interventions en psychomotricité. (...) Désolée. Ce que je retiens, c'est l'importance d'un adulte comme un personnage de recours, comme un personnage auquel on confie des choses par l'intermédiaire de jeux psychomoteurs. Les enfants bloqués à l'école se débloquent plus facilement s'ils trouvent une sorte de WC extérieur à la situation scolaire ordinaire. Ils ont besoin de trouver quelqu'un qui... un lieu pour décharger les énergies négatives et quelqu'un qui les aide à se canaliser autrement pour pouvoir être enfin disponible à ce qui se passe en classe.

On parle d'une réforme prochaine concernant les réseaux... Quelle position soutenez-vous ?

Rappelez-moi de quoi il s'agit.

Suite aux rapports Gossot et Ferrier, il serait question de redéfinir les rôles des E et des G. Une des tendances pourrait être de les fusionner. Pour vous quels sont les avantages et les inconvénients d'une telle perspective ?

Je ne connais pas trop mais il me semble que ce serait mieux. On ne peut pas partager un enfant entre la tête et les jambes. Il serait mieux qu'il y ait des compétences des deux côtés parce que souvent l'un influe sur l'autre... ça saucissonne les enfants et ça multiplie les intervenants parce qu'il y en a qui ont besoin des deux.

Est-ce que vous pouvez citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Pas du tout, je n'ai aucune mémoire...

Même question pour la formation G ?

Pas mieux.

En avez-vous une idée ?

Oui, un peu... pour chacun d'eux la psycho, le développement de l'enfant et puis des techniques aussi, une partie pratique, parce qu'il y a quand même des chercheurs en France, des chercheurs en éducation et... on ne peut pas tout réinventer chaque fois parce qu'il y a des choses qui marchent et qui sont prouvées... et il faut les adapter. Justement on n'a pas suffisamment dans les écoles de retour de toutes ces études-là. On est en bas. Si on est militant, on se renseigne, on écoute, on participe à certaines choses mais celui qui ne veut rien faire, qui ne se pose pas de question...

Vous souffrez de manque de formation ?

Bien sûr... Tous les chercheurs je les ai entendus hors Education Nationale, dans des congrès, des choses comme ça. C'est réservé aux inspecteurs, c'est peut-être réservé

aux spécialisés mais pour les faire redescendre en bas...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

...(rires) A l'école maternelle c'est **être bien avec soi-même** et **avec les autres**. Si on a réussi ça, les apprentissages passent les doigts dans le nez... Cinq choses ? **Acquisitions, compétences**, il y a des compétences à acquérir et puis le dernier **préparer son avenir**. C'est surtout valable pour les plus grands. Il faut qu'ils comprennent qu'ils sont à l'école pour quelque chose.

De façon plus générale, comment considérez-vous l'importance des aides proposées dans votre école et en particulier celle apportée par l'enseignant lui-même ?

Les aides ça permet d'avoir plus de renseignements sur un enfant, on peut parler des enfants en difficulté mais même les autres. Il est important qu'on comprenne certaines choses même s'il y a des choses qu'on n'est pas obligé de savoir. Quand on arrive à percevoir certaines choses, c'est important qu'on en discute avec les personnes concernées. Je pense aux médecins, aux assistantes sociales quand il y a des problèmes dans les familles sans faire un ghetto autour de cet enfant-là, il faut qu'il y ait une communication, sinon...

Au niveau de votre classe elle-même, comment concevez-vous l'aide à apporter aux enfants ?

Ce n'est pas au niveau de la pratique du métier. C'est plus au niveau de la réflexion, sur comment il faut que j'aborde moi les problèmes. En aide matérielle, si, pour des PEI, des choses comme ça, vous avez besoin d'aide précise parce que vous ne pouvez pas prendre en charge un gamin qui a de grosses difficultés. Sinon, c'est plus pour ma pratique à moi. La responsabilité des enfants de la classe c'est l'enseignant.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Il faut qu'ils continuent comme ils ont commencé. Les réseaux, c'est important. On a vraiment, vraiment besoin d'aide, ne serait-ce que... Le psychologue, il faudrait qu'on puisse les joindre dès qu'on a un problème avec un enfant pour pouvoir lui expliquer notre problème et lui demander son avis, sans lui demander quelque chose de catégorique, il faut qu'on puisse en discuter avec des gens compétents. Peut-être avec les rééducateurs aussi. Mais eux c'est différent, ils peuvent peut-être plus nous conseiller sur comment faire, alors que les psy, ils nous aideraient pour analyser la situation, voir notre attitude nous vis à vis des enfants parce que ce n'est pas évident. Des fois on ne sait pas absolument pas quoi faire. Un exemple c'est la maltraitance et puis c'est aussi les capacités d'un enfant. Quand vraiment on n'arrive pas à le faire progresser ni dans un sens ni dans l'autre et qu'il n'y a rien de vraiment flagrant, on aurait besoin de discuter. Et de les joindre bien plus facilement. Elles ont bien trop de travail, elles gèrent beaucoup trop de choses. Il faudrait deux sortes de psychologues : les psychologues pour tout ce qui est commissions, rapports, choses formelles et puis des psychologues à la disposition des enseignants ou d'autres personnels mais qui ont ces capacités-là.

J'ai épuisé mes questions, mais peut-être avez-vous d'autres remarques à ajouter ?

Non, pas du tout... Mais je crois qu'il faut que vous vous battiez parce que je crois qu'on a besoin d'aides extérieures et de gens de l'éducation nationale. C'est trop difficile

de faire intervenir d'autres gens extérieurs et je ne suis pas sûre que ce soit la bonne solution.

Une dernière question facultative, en quoi votre fonction de directrice est-elle importante pour vous ?

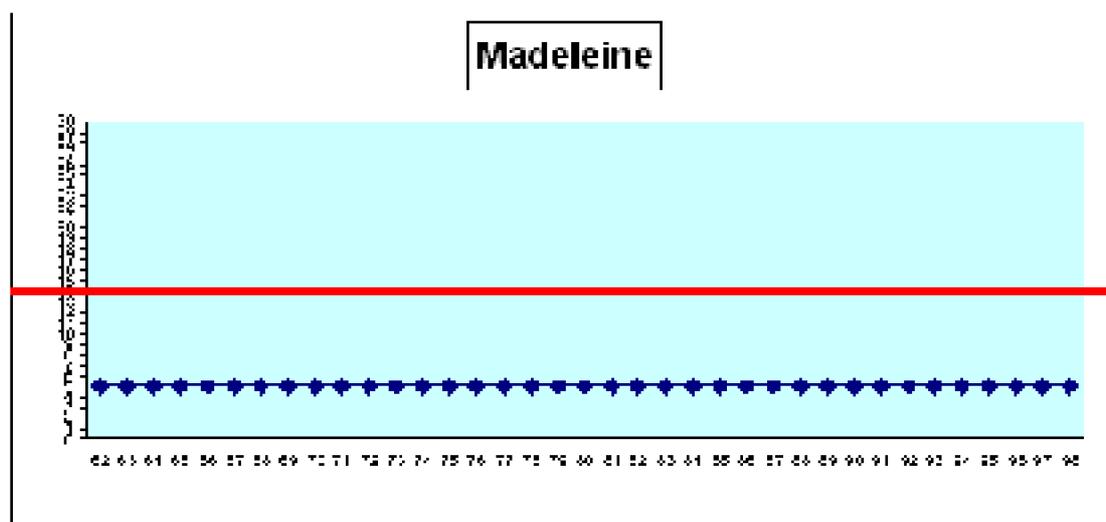
(...) Elle est importante pour les relations avec les parents et avec tous les partenaires. Autrement la conduite pédagogique d'une école je veux bien, d'abord on n'a pas de formation, c'est plutôt un travail avec nos collègues dans le cadre du projet d'école, du suivi dans la pédagogie d'une école. Le directeur n'a pas un rôle plus important que les collègues... Mais pour les relations avec l'extérieur, le directeur reste le directeur... C'est de plus en plus difficile... Il ne faut heurter personne tout en restant ferme... (...)

Entretien E63 Madeleine

Age : 55 ans

Profession : Institutrice en classe de Moyenne Section

Diplômes : CAP d'institutrice, Licence de Sciences de l'Education, Maîtrise en cours



Madeleine : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewée

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

Spontanément ? ... Un enfant en difficulté... Au niveau de ma classe, une section de moyens, je dirais un enfant qui est en **souffrance**, qui a une très grande angoisse en lui, qu'il exprime ou qu'il n'exprime pas d'ailleurs. Deuxième point, c'est un enfant qui **empêche la constitution du groupe classe**. Je dirais aussi un enfant qui est toujours en

retrait des autres, à la limite un enfant qui ne perturbera pas la classe mais qui ne s'exprimera pas. Je pense aussi à un enfant qui a des difficultés à **se repérer dans le temps et dans l'espace**. Il est bien évident que le temps et l'espace, on le construit. Mais l'enfant qui reste complètement perdu, là il y a quelque chose qui ne va pas. Et puis aussi un enfant qui **refuse tout contact** avec l'adulte ou même avec d'autres enfants parce que ça peut s'exprimer par de la violence alors que l'enfant en retrait peut rester toute la journée dans la classe sans rien faire, on ne s'en apercevra pas.

Je vais vous demander maintenant de retrouver le visage d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et de citer les émotions qui vous animaient face à lui...

Ça va être difficile...

Il faut en choisir un, le premier qui vient...

Je vais parler du cas d'un petit garçon parce que c'est tout récent. Cet enfant que j'avais vu en début d'année et en qui j'avais mis plein d'espoir en me disant, cet enfant-là est vraiment au-dessus du lot, parce qu'il me paraissait très mûr, avec un langage très élaboré, même à la limite pas du tout... disons pas le langage d'un enfant de son âge... On avait l'espoir d'une création et j'avais même envisagé de le faire passer dans une classe de plus grand et puis au fil des mois... j'ai dit "cet enfant me déçoit". Me déçoit parce que son travail scolaire ne coïncidait pas du tout avec son langage et puis après j'ai perçu une angoisse terrible parce qu'il n'arrivait pas à se repérer. L'après-midi, il allait faire la sieste quelquefois parce que ses parents l'avaient demandé et il ne savait jamais si c'était le matin, le soir, si on viendrait le chercher, si on le laisserait à l'école... Pour moi, il y avait un syndrome d'abandon. Un jour par semaine il ne mangeait pas à la cantine, il ne savait jamais si c'était le jour, si ce n'était pas le jour, si... Et puis dernièrement, après les vacances de Noël, il est arrivé et j'ai vu le visage de ce petit garçon complètement métamorphosé parce qu'il avait des yeux excessivement cernés. La maman a parlé d'un problème qui s'était passé pendant les vacances : l'enfant ne voulait plus aller à la selle. En classe ça s'est traduit par des hurlements de bête plaintive chaque fois qu'il fallait aller aux toilettes, à chaque fois qu'il fallait manger... Il refusait de voir - d'ailleurs il l'a bien exprimé, puisqu'il me l'a dit - il refusait de voir ce qui sortait de son corps, il était effrayé. A la limite il ne veut plus ni remplir son corps, ni voir ce qui sort de son corps.

Y a-t-il eu la mise en place d'une action particulière pour tenter de remédier à cette situation ?

Non, parce que c'est tout à fait récent. J'en ai parlé tout de suite à la psychologue qui passait justement dans le couloir au moment où il avait fait pipi dans sa culotte – chose qu'il ne faisait pas -, qui l'a entendu pleurer... C'était vraiment des pleurs qui angoissent. On se dit : "Cet enfant souffre, il faut faire quelque chose". Elle a fait un mot aux parents que j'ai donné le soir. J'ai simplement expliqué au papa "votre enfant est en ce moment très angoissé". Apparemment le père en est conscient. Quand j'en ai parlé à la maman, je lui ai dit : "Vous transmettez votre angoisse à votre enfant". Elle m'a répondu : "Oui, je sais, mais je n'y peux rien". On va voir ce qui va être fait... C'est différent d'un enfant qui arrive en début d'année. Là, on sait, on les a connus dans les autres classes... Là c'est un problème nouveau à traiter tout de suite...

Nous allons changer de thème maintenant. Je vais vous demander les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors de la signification stricte des lettres ?

Je pense que c'est un **appel au secours**. Quand vraiment on ne peut pas faire face à une situation, suite à un événement qui se produit comme ça. Par exemple ça m'est arrivé une fois d'avoir à faire avec un enfant qui avait des visions, il voyait le feu partout donc j'ai appelé le psychologue. Je l'ai appelé parce que je lui ai dit : "Viens parce que moi, je ne peux plus". En fait c'est vraiment quand je ne peux plus faire face que j'appelle. (...) Vous avez bien compris, le RASED, dans ce cas, c'est plutôt **pour moi**, quand je ne peux plus.

Oui, le Réseau c'est d'abord pour vous, pour vous soulager, vous, quand vous vous sentez dépassée. Est-ce que le sigle vous évoque encore autre chose ?

Autre chose, que je déplore, c'est qu'il n'y ait **pas suffisamment d'échanges** entre les gens du RASED et nous. On a l'impression qu'il y a un **mystère** qui plane sur ce qu'ils font. On ne sait rien. Ce n'est pas comme cela que je conçois les choses.

J'ai retenu pour l'instant appel au secours, pour l'enseignant, pas suffisamment d'échanges, mystère. Voyez-vous encore autre chose ?

Plus de présence, ils devraient être beaucoup plus présents. Je sais qu'ils ont beaucoup à faire mais c'est ce mystère... En fait au lieu d'un travail en équipe j'ai l'impression au contraire qu'il y a une scission et qu'à la limite – ça va être dur ce que je vais dire – on s'emparerait enfin d'un cas qui justifierait leur présence.

Vous pouvez expliquer davantage ?

Quand on fait appel à eux ils peuvent dire "Enfin on nous fournit du travail". C'est comme une justification de leur présence. Ça devient leur cas, séparé du travail de la classe. Et vraiment je regrette beaucoup que l'aide ne soit pas faite au sein de la classe. Quand l'enfant est pris en petit groupe, son comportement est tout à fait différent de celui qu'il peut avoir en grand groupe. Ça, je pense surtout pour les enfants qui empêchent la constitution du groupe classe. Pour ceux-là il faudrait vraiment que le travail soit fait dans la classe parce que l'emmener à part... au contraire c'est un enfant qui demande qu'on s'occupe de lui pour avoir une relation privilégiée avec quelqu'un. C'est facile de répondre à cette attente mais inefficace pour la vie dans la classe.

Je vais vous poser la même question pour le maître E. Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "maître E" ?

Alors lui il fait quoi ?

Il est chargé d'aide à dominante pédagogique, il peut intervenir soit en maternelle soit en élémentaire – mais souvent davantage en élémentaire.

Mais il fait quoi au juste par rapport à l'autre ?

Le maître E a pour mission de faire travailler les enfants sur des acquisitions scolaires. Généralement il ne prend jamais les enfants individuellement mais toujours en groupe et le plus souvent en dehors de la classe.

Ah oui... Avec lui, les enfants sont toujours sortis de la classe. Comme la maternelle est en dehors, pour y aller, il y a toujours du temps de perdu... On en avait un qui est maintenant sur un autre groupe et effectivement c'était les grandes sections qui étaient

prises et il venait les chercher par petit groupe mais moi je n'ai jamais eu affaire à lui.

Qu'est-ce que je peux retenir dans tout ça ?

Manque de connaissance et même **ignorance**, on ne sait pas ce qui se passe, même la maîtresse de grande section ne savait pas ce qu'ils faisaient... Et puis de part et d'autre, oh non, je n'ose pas dire des choses pareilles...

Si, si, tout est permis...

Bon débarras, c'est du style ça débarrassera toujours la maîtresse un petit moment d'un groupe d'enfants qui ont des difficultés et pour lequel il faudrait que la maîtresse s'investisse énormément ce qui n'est pas toujours facile – on a quand même des classes très chargées - et puis **inefficacité** on suppose que ce maître-là pourrait tout à fait faire un travail de remédiation, de soutien, mais étant donné qu'on n'a pas pris la peine de demander vraiment ce qui cloche, je ne vois pas bien à quoi ça peut servir...

Pourriez-vous parler d'une situation professionnelle où vous avez été personnellement en contact avec un maître E ?

Personnellement, il venait quelquefois avec moi au gymnase.

Que faisait-il ? Avec qui ? Et comment ?

Il prenait un atelier et moi un autre. C'était comme un maître supplémentaire.

Si dans la pratique, la particularité de la fonction E est difficile à identifier, qu'en est-il pour vous sur un plan théorique ? Par exemple quelles sont les différences de formation entre un maître E et un maître généraliste ?

Je pense qu'ils doivent davantage connaître les problèmes des enfants en difficulté que le maître ordinaire, la psychologie de l'enfant. Il est vrai que ma formation de maître elle remonte à très, très longtemps... Tout ce que j'ai appris, je l'ai appris à l'université, pas à l'IUFM, hélas... De toute façon, les maîtres sont insuffisamment formés. Le maître E, il a bien sûr une spécialisation axée sur l'enfance en difficulté scolaire, sur les problèmes d'apprentissage...enfin je suppose que c'est ça mais je n'en sais pas plus.

Entre votre travail et ce que vous connaissez du leur, quelles sont à votre avis les différences fondamentales ?

Moi, je ne vois pas bien quel est le travail du maître E finalement. Je pense que c'est le maître dans sa relation de tous les jours avec le groupe entier de la classe qui est le plus à même de faire ce travail de remédiation et d'apprentissage. Pour ça bien entendu, il faut que les classes soient à un certain moment déchargées. Nous, on le pratique en maternelle parce qu'on a la chance d'avoir beaucoup de petits, donc des classes qui dorment l'après midi. Les maîtresses des petits viennent chercher les enfants. Au début, bêtement, je leur demandais de faire le travail du maître E et puis, je me suis aperçue que ça ne servait strictement à rien parce que je leur demandais quelque chose avec un objectif que j'avais cerné moi au cours du travail et puis finalement ça les embêtait plutôt qu'autre chose parce que c'est un travail qui exige une observation et une attention soutenue de la part du maître et elles, parfois elles ne percevaient pas tout ce que moi j'y aurais perçu. Donc je leur donne des enfants pour faire des activités d'art plastique ou autres - que j'aimais beaucoup faire d'ailleurs - et moi je fais tout le travail d'apprentissage

et de remédiation avec les enfants qui en ont besoin. Je pense que c'est nécessaire dès la moyenne section maternelle parce que c'est une des sections les plus importantes de l'école. C'est là que tout se met en place. Or bien souvent on passe les enfants en section de grand alors que les apprentissages ne sont pas acquis chez les moyens et on saute à pieds joints sur tout un tas de connaissances qui conduiront l'enfant à l'échec. A mon avis, c'est l'instituteur qui a les enfants tout le temps qui devrait faire ça et pas un maître E. C'est différent pour le maître G.

Justement les concernant, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Pour eux, je retire tout ce qui est apprentissage scolaire. Je dirais **travail relationnel**, **aide au comportement**, **aide pour réduire la souffrance** qui peut exister, justement cette souffrance provient peut-être du groupe classe et l'enfant a besoin peut-être d'en être sorti par moment... pour échapper aussi au regard que le maître peut porter sur lui.

J'ai retenu travail relationnel, aide au comportement, réduction de la souffrance. Voyez-vous encore autre chose ?

Oui mais ce n'est pas par rapport à l'enfant mais par rapport au maître : trouver un **appui** pour pouvoir parler avec lui de problèmes concernant l'enfant, trouver une oreille attentive... On attend une **réponse**.

En vous appuyant sur un exemple vécu, pouvez-vous exposer une situation de travail avec un maître G et ce que vous en avez retiré ?

Là je cherche... Je dirais que j'ai beaucoup d'attentes qui n'ont pas été satisfaites... Je demande peut-être trop... Je fais surtout appel à lui quand je me sens impuissante pour résoudre le cas d'un enfant. Forcément plus mon attente est pressante, plus elle risque d'être déçue. Et c'est bien souvent le cas parce qu'il n'y a pas de retour.

Pouvez-vous parler d'un enfant et de la façon dont ça s'est passé avec lui ?

Je signale les enfants au début d'année. J'attends souvent les vacances de la Toussaint. Immédiatement une fiche est faite. Un rendez-vous est donné aux parents qui rencontrent aussi le psychologue. Il y a un planning qui est fait. Voilà on viendra chercher l'enfant.

Est-ce qu'il y a quelqu'un du réseau qui vient discuter avec vous, observer l'enfant dans la classe ?

Non, jamais.

Est-ce que vous faites le point régulièrement sur ce qui se passe en rééducation ?

Jamais.

En classe ?

Jamais.

Est-ce qu'il y a un contrat bâti ensemble avec des objectifs à poursuivre en rééducation et d'autres à poursuivre conjointement en classe par exemple ?

Jamais. J'ai l'impression que c'est plus une affaire avec les parents. Voilà on rencontre les parents, on voit avec eux et ce que le maître peut signaler à la limite on s'en moque.

Est-ce que vous avez une idée de ce qui se passe en séance de rééducation ?

Aucune.

Est-ce que vous avez eu l'occasion de travailler avec plusieurs maîtres G ?

Non, j'ai toujours travaillé avec le même réseau et avec la même rééducatrice... En revanche, les psychologues ou les maîtres E, j'en ai vu passer plusieurs.

Pour vous quelles sont les différences de pratiques entre E et G ?

Pour moi, ils fonctionnent de la même façon, en sortant les enfants de la classe.

En quoi la différenciation E/G qui existe en ce moment vous semble-t-elle pertinente ?

Le travail du maître E, c'est le maître qui devrait le faire, donc le maître E n'a pas lieu d'être mais le maître G si, certainement. Aucune autre personne, sauf lui, travaille sur le comportement.

Faut-il alors maintenir les deux types d'aide ?

Non, mais il faudrait décharger le maître de la classe parce que c'est lui qui vit tout le temps, il vit six heures avec l'enfant, il connaît ses problèmes, il connaît ses réactions, qui a plus de contacts avec la famille, plus qu'un rendez-vous que les parents peuvent avoir une fois tous les trimestres...

Est-ce qu'il y a une évaluation du travail du RASED ?

Non, enfin je n'en sais rien.

Vous n'y avez jamais participé ? On ne vous a jamais demandé votre avis sur ce qui est fait, sur ce que vous ressentez, sur vos attentes ?

Non jamais. Je voudrais dire... le gros truc, c'est qu'au lieu que ce soit un travail vraiment en équipe, on marche de façon parallèle. C'est un réseau parallèle (rires)...

Ils ne viennent jamais par exemple aux réunions de conseil de maîtres, conseil de cycles etc. ?

Non, jamais.

Dans l'idéal, quelles sont vos attentes par rapport au réseau ?

Je verrais une véritable équipe. Mais c'est déjà si difficile à constituer au sein d'une école... puisque les gens bien souvent ne comprennent pas qu'il y a un objectif commun, que c'est l'enfant et que ce n'est pas eux... Il y a tout ce qui se noue autour des relations entre les personnes, c'est-à-dire soit des relations de pouvoir, soit des relations fusionnelles etc.... dont certains sont exclus, ce n'est pas facile à constituer mais justement les gens du réseau, ils devraient savoir ça et ils devraient être des éléments moteurs au sein d'une école. Ils devraient favoriser le travail en équipe des enseignants.

En ce qui concerne la formation avez-vous une idée des auteurs principaux étudiés par les maîtres E ?

Je suppose Piaget, Bruner, Vygotsky...

Même question pour les maîtres G ?

Wallon, peut-être... Tous les auteurs qui décrivent davantage le comportement

psychologique de l'enfant et puis tout ce qui tourne autour de la psychanalyse et de l'inconscient, Freud, Lacan... tout ce qui concerne la construction de l'imaginaire aussi...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Déjà un enfant qui a trouvé sa **place** à la fois à l'école, dans sa famille, avec ses petits copains - mais tout ça c'est un tout... ça ne peut être morcelé – un enfant **reconnu** qui **sait qu'il existe**, qui est **heureux**. Je dirais en dernier **réussite scolaire** parce que si un enfant est reconnu, qu'il a trouvé sa place, le reste vient.

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Y compris l'aide des ATSEM ?

Non, les aides aux apprentissages effectuées soit par l'enseignant généraliste, soit par les maîtres spécialisés, soit par les aide éducateurs...

Je ne pense pas qu'on peut parler... Je ne considère pas l'aide comme une remédiation à un échec. Je considère l'aide comme avoir un peu plus de temps pour pouvoir revenir sur quelque chose qui n'a pas été compris parce que par exemple la consigne a été mal perçue. Donc il faut avoir du temps pour pouvoir représenter l'exercice en reformulant la consigne ou en le présentant de façon différente. Mais pour ça il faut du temps. C'est une aide dans un premier temps – quand je propose un exercice, d'abord, je mets les enfants en confiance je dis "vous faites ce que vous savez faire. Si vous ne savez pas, si vous vous trompez, ce n'est pas grave, on est là pour apprendre ensemble. Pour moi à la limite un enfant qui dit "mais je n'y arrive pas" - Il y en a beaucoup qui n'ont pas confiance en eux et puis ça peut être aussi une réaction de paresse ou d'abandon – je dis "ça m'est égal si tu n'y arrives pas, je veux que tu essaies". "Un petit garçon ou une petite fille qui réussit du premier coup, ça ne m'intéresse pas... parce qu'on apprend quand on fait des efforts. Vous devez faire des efforts, c'est la règle du jeu. Mais quand on est fatigué, je m'en aperçois et on peut reprendre demain". L'aide c'est vraiment une aide et c'est surtout donner du temps. Le temps à l'école est toujours morcelé : "dépêche toi et fais-ci et fais ça" donc c'est un accroissement du stress. En fait quand l'enfant a le temps de faire quelque chose, il est bien moins stressé et les choses vont toutes seules.

Vous m'avez parlé des ateliers philosophiques mis en place dans votre classe. Les considérez-vous comme un travail ordinaire ?

Non, je vais dire comme une aide parce que justement ça a permis à des enfants... Bien sûr au départ on respecte le protocole. C'est quelque chose qui a été lancé l'an dernier. Il y a des sujets qui ont été choisis en groupe et qui devaient être proposés à tous les niveaux pour voir ce qui allait en ressortir. Donc j'ai fait comme tout le monde. Et je me suis rendu compte que des enfants qui ne parlaient pas ont réussi à s'exprimer parce que c'était justement sur des problèmes qui les concernaient. Ils se sentaient concernés. Si on fait un exercice de langage en maternelle sur un truc technique ou autre, il y en a... qui ne prendront jamais la parole... sans qu'on y prenne garde. Mais là chaque enfant a quelque chose à dire qui est important et ils apprennent aussi à s'écouter et voir que ce que dit l'autre peut être un écho à ce qu'ils pensent mais qu'ils n'osent pas formuler. Le fait que ce soit le copain qui ait formulé quelque chose d'important peut leur permettre de voir

qu'ils sont comme tout le monde.

Quels ont été les thèmes abordés jusqu'à présent par exemple ?

Oui, le premier thème abordé en classe c'était sur le rêve. Les enfants ont été tout de suite intéressés. Au début ils se contentaient de décrire des rêves. Et j'ai reposé le sujet en fin d'année. Là, leur pensée avait énormément progressé parce qu'il n'y avait plus de description de rêve mais c'était plus par rapport à des images qu'on n'arrivait pas à attraper et la différence avec le sommeil et la conscience éveillée. C'était intéressant. Je me suis rendue compte qu'une petite fille qui n'avait pas parlé en décembre est repassée par le même stade que les autres. Là, elle se contentait de décrire des rêves. Je pense qu'il y a un cheminement... C'est à vérifier.

Au niveau pratique – temps, fréquence, etc. - comment ça se passe ?

C'est une fois par semaine, pendant dix minutes. Il faut une régularité parce que les enfants sont en attente de ce moment. La classe est séparée en deux, pas plus d'une douzaine d'enfants. Les enfants se présentent. Le maître pose la question et n'intervient plus après sauf quand il y a trop de dérive pour dire je vous rappelle la question. Les thèmes abordés, ça a été : "qu'est-ce c'est qu'être heureux ?" Les enfants ont à ce sujet des idées très précises parce qu'ils sont très concernés par ce problème-là. Aussi sur la différence sexuelle : est-ce qu'un garçon et une fille c'est la même chose ? Qu'est-ce qui les différencie ? Et puis alors j'ai conduit en fin d'année deux séries d'entretiens qui ont largement dépassé les dix minutes parce que là les enfants avaient vraiment trop de choses à dire, c'était sur la mort. Un autre thème sur le mensonge aussi. Tous les débats sont enregistrés, les entretiens sont retranscrits et on retravaille dessus. (...) Ce que j'en retiens, c'est que chaque fois qu'il y a un problème important, - comme le cas du petit garçon que j'évoquais - on en parle ensemble. L'enfant se rend compte que les réponses qu'il va avoir, vont être des réponses qui vont s'adresser à lui mais qui ne viennent pas d'un adulte... C'est sûr ce petit a été aidé par ses petits copains. (...)

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je pense que de toute façon il y a une différence parce qu'il y a l'AIS qui les forme maintenant.

Mais la formation du personnel spécialisé existe depuis toujours.

Ah bon. Je marche à reculons...

J'évoque l'avenir des réseaux suite aux rapports Gossot et Ferrier.

Je ne suis pas du tout au courant. Ce qui vous montre de quelle façon on est au courant de ce qui se passe dans les réseaux.

Ce sont des rapports qui tendent à indiquer l'évolution possible des actions professionnelles réservées aux réseaux.

Est-ce que vous êtes en concurrence avec les psychologues, les psychiatres, les pédopsychiatres ?

Non, pas du tout. On ne fait pas le même travail.

Les orthophonistes ?

Là davantage parce que leurs tâches professionnelles sont floues. Ils peuvent jusqu'à faire du "soutien scolaire" et ils sont remboursés par la sécurité sociale.

Je pose la question parce que nous, on nous dit "dès qu'un enfant est suivi à l'extérieur, on ne peut pas le prendre". J'ai le cas d'un enfant caractériel dans ma classe, il a complètement empêché la constitution du groupe classe, c'était affreux, affreux. Il m'a plus embêté que la gamine pour laquelle il y avait un contrat d'intégration. Ils m'ont dit : "on ne peut pas le prendre parce qu'il est suivi par ailleurs". J'ai dit "moi, je m'en fous. Je veux que vous veniez voir dans la classe comment ça se passe et faire quelque chose dans la classe". Eh bien ça il n'y a pas moyen... (...)

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Le psychologue scolaire, je trouve qu'on ne le voit pas souvent... Une seule fois j'ai fait appel à lui. Le gamin qui s'est mis à avoir des visions, je ne savais plus quoi faire... Et à la limite je ne l'aurais pas appelé, ça se serait aussi bien passé... Quand on lui demande de tester un gamin, on n'a jamais de retour. Moi, je trouve que si on fait appel à un professionnel, c'est qu'on aimerait avoir des éclaircissements pour nous aider à mieux conduire notre travail. Sinon, je préfère m'en sortir toute seule.

(...) Quelques remarques à propos des résultats. Dans le meilleur des cas, il y a un changement. Mais quelquefois les enfants reviennent plus déboussolés qu'avant de les envoyer. Autre remarque quand l'emploi du temps est très chargé, l'enfant est pris une fois tous les quinze jours et ce n'est absolument pas suffisant parce qu'il ne peut y avoir de relation valable qui s'établisse. Quelquefois ce sont les cas faciles qui sont pris et les cas difficiles on les laisse tomber. Et ce sont justement eux qui devraient être aidés. Les cas faciles, je peux m'en sortir... C'est vrai que j'ai une grande connaissance des enfants de cet âge et que les études universitaires m'ont beaucoup appris... Tous les enseignants devraient être passés par les Sciences de l'Education avant de rentrer à l'IUFM...

(...) Les contrats que je passe pour des cas un peu difficiles. J'en ai conduit deux l'an dernier et deux cette année, avec deux petites filles qui refusaient de grandir, qui étaient très attachées à leur famille, et deux autres avec deux petits garçons particulièrement difficiles et perturbés. Pour les petites filles ça a bien marché. J'en parle avec elle et avec la maman, c'est un petit contrat du style : "Est-ce que tu veux grandir ?" C'est toujours "Oui". Alors je dis : "je vais t'aider et ta maman aussi". Je propose une image qu'elle choisit et puis je signe l'image et l'enfant aussi. La seule chose que je demande, c'est que l'enfant ramène tous les jours l'image à l'école, qu'il l'ait sur lui. Le soir ensemble - ce n'est pas moi qui juge, c'est ensemble - est-ce que tu vas avoir ta petite croix ou pas ? Et quand ton image sera pleine, j'ai promis un petit cadeau. Et l'année dernière par exemple Loren n'a plus ramené l'image quand elle a été pleine, mais elle n'a pas réclamé le cadeau. J'en ai parlé à la maman, je lui ai dit que je n'avais pas oublié et que je le ferais à la sortie. Et la petite fille a ramené l'image. J'en avais les larmes aux yeux. Cette image était vraiment usée, elle était réduite à une peau fripée. Et la petite fille était rayonnante, elle avait pris l'aspect que l'image pouvait avoir en début d'année... Je lui ai offert un bonbon en pâte de verre et je lui ai marqué un petit mot : "un bonbon unique pour une petite fille unique, celle que tu es devenue par tes efforts. C'est un bonbon qui ne se mange pas et qui ne se laisse pas consommer". Avant elle était à la merci de tout le

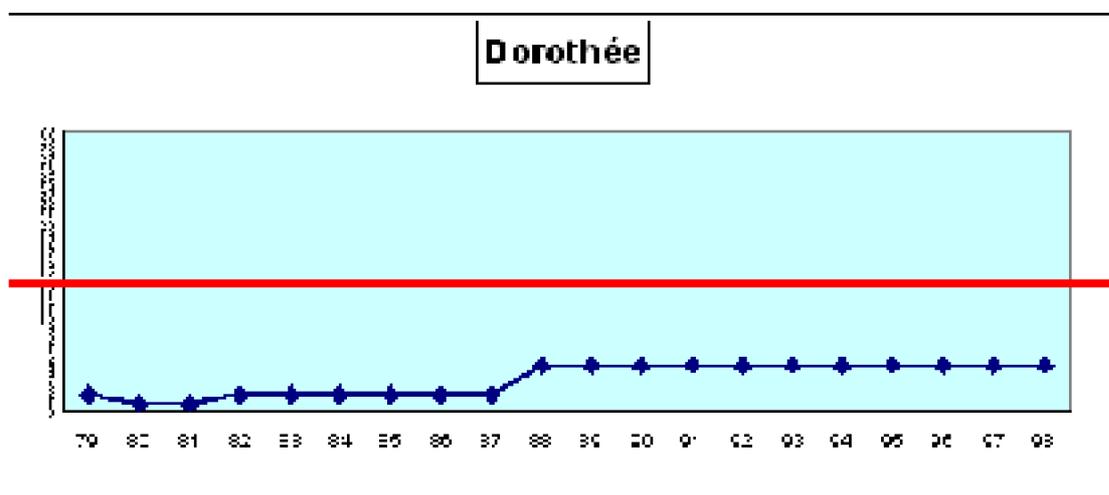
monde et là elle était enfin devenue Loren. Je lui ai dit aussi "tu demanderas à ta maman de t'expliquer ce que ça veut dire quand tu seras grande". Et sa maman m'a dit : "On a gardé le petit mot et le bonbon est sur sa table de nuit et quand il y a un problème, elle va prendre son bonbon et elle le touche...". Je fais la même chose avec une autre petite fille et ça marche... (...) Il faut absolument qu'il y ait non seulement une relation particulière maîtresse/ enfant mais encore que la famille marche dans le même sens...(..)

Entretien E64 Dorothee

Age : 49 ans

Profession : Professeur des écoles en classe de MS/GS (18 élèves)

Diplômes : CAPE, Maîtrise de Sciences de l'Education, DEA en cours



Dorothee : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewée

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

En cinq mots, ce n'est pas évident... Je dirai **exclusion** et je m'arrêterai là. Pour le moment, un enfant en difficulté c'est essentiellement un enfant exclu du groupe des autres enfants, de l'école, de son environnement scolaire. Tout enfant en difficulté est quelque part exclu. Evidemment, il y a aurait une kyrielle de trucs à rajouter mais je pense que tout se résume là dedans. Il peut être exclu par rapport à son comportement, par rapport à ce qu'on lui demande de savoir mais de toute façon il est rejeté à la fois par ses pairs et par le maître, enfin bon il ne devrait pas être rejeté mais on sait qu'il l'est quand même quelque part et par le milieu scolaire tout entier, bien qu'il y ait tout un réseau d'aide pour lui. Je suis persuadée – en tant que chercheur – qu'il est quand même exclu. C'est peut-être un peu fort... (...) Si je me mets uniquement dans la peau de l'enseignante, mais non, les enfants en difficulté scolaire ne sont pas exclus, au contraire, on les

accueille encore plus, on s'en occupe encore plus... mais le fait de s'en occuper encore plus, le fait de tisser un réseau autour d'eux contribue à les exclure encore plus. (...) Balancé comme ça, le mot d'exclu est fort et on peut dire, celle-là elle est malade, l'école fait tout pour ne pas l'exclure mais je pense qu'on aboutit à l'effet inverse. Tout enfant en difficulté scolaire est exclu de quelque chose et du même coup de tout. Entendons-nous bien, ce n'est pas un enfant qui a une petite difficulté passagère de quelques mois à la rentrée... Je parle de l'enfant en difficulté scolaire reconnue... Par exemple les enfants qu'on a, nous – moi j'ai la section des grands – déjà la section d'avant on a déjà repéré qui était en difficulté scolaire et déjà on les montre en quelque sorte du doigt, donc ils sont déjà sortis du groupe, donc exclus. Pour tous ceux-là, malgré tout ce qu'on fait, ce n'est pas gagné... (...) Ce sont des enfants en perte de repères. Ou bien ils cumulent tout, les problèmes de langue, de culture, de parents qui ne s'occupent pas d'eux comme ils voudraient, pourraient, devraient ou auraient envie de s'en occuper... de ce fait le gamin il arrive à l'école et il est à côté du problème. Et parfois, il ne sait même pas qu'il est à côté du problème... Et parfois personne ne se rend compte jusqu'où il est à côté du problème. Par exemple apprendre à lire ça nécessite d'avoir au moins un référentiel commun au moins dans la classe. Si on se trouve devant le mot poireau à lire il faut quand même que pour l'enfant ça véhicule une idée, une image, une représentation... Pour des mots tout simples, beaucoup d'enfants sont en difficulté, ils n'ont pas ces représentations dans leur tête, ça ne veut rien dire, donc ils passent à côté de tout. Le maître croit souvent en toute bonne foi qu'il sait de quoi on parle, qu'il a compris, qu'il est intéressé et puis on avance et puis petit à petit l'enfant est en marge sans qu'on s'en soit bien rendu compte au bon moment. (...) ça fait très longtemps que je suis dans ce groupe scolaire, ça fait très longtemps que je m'attache aux enfants en difficulté, plus qu'aux autres et ça fait très longtemps que je vois qu'on a beau faire tout, il n'y a pas grand chose qui change, si ce n'est au point de vue affectif parce qu'un enfant en difficulté scolaire de cinq six ans, s'il sent qu'on s'occupe de lui davantage, même s'il progresse peu, même s'il est tout aussi noyé il va quand même être un peu plus content de venir à l'école, il va avoir un petit intérêt affectif qu'il n'aura pas autrement. (...) Chez les grands on commence déjà à regarder les résultats. Est-ce qu'il sait ça, ça ou ça, la numération par exemple, est-ce qu'il arrive à dix ? Celui-là même deux il n'y arrive pas. Je crois qu'à cet âge on regarde déjà presque plus les résultats scolaires que le comportement...

Maintenant si je dis RASED, quels sont les cinq mots que ce sigle vous évoque – en dehors de la stricte signification des lettres ?

Réseau d'aides spécialisées, attendez... Réseau d'aides...

Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. En dehors de ces lettres exclusives que voudriez-vous retenir ?

Aide, Réseau c'est-à-dire un ensemble de personnes qui sont censées... – je ne voulais pas dire ça, c'est un lapsus – qui sont censées aider l'enfant.

En voyez-vous d'autres pour aller jusqu'à cinq ?

Cinq... (rires) Je pourrais rajouter **psychologue**, c'est vrai que le psychologue fait partie du réseau et qu'il a une importance... Evidemment le **maître de la classe** qui joue un rôle dans cette équipe.

Oui, alors aide, réseau, psychologue, maître de la classe et pour le cinquième terme?

... Le Réseau ne peut s'entendre que comme plusieurs personnes mises en relation.

Relation alors ?

Mise en relation.

Pouvez-vous maintenant préciser chacun de vos choix. Pouvez-vous définir ce que c'est qu'aider ?

Ce n'est pas forcément sur le plan scolaire. Je mettrais ça en relation avec écoute, être attentif à l'enfant pour qu'il soit mieux, pas forcément pour qu'il progresse comme on peut le concevoir mais pour que l'enfant se sente mieux, lui, en classe.

Vous avez aussi insisté sur l'ensemble des personnes qui devraient être en relation. Pouvez-vous préciser davantage ?

Je pense que pour que ce réseau soit efficace, il faut que les gens s'entendent bien. C'est sûr qu'au départ, ils ne se sont pas choisis mais ça devrait être une équipe... Chacun doit faire l'effort d'écouter l'autre, de partager une réflexion commune pour qu'il y ait une action concertée en direction de l'enfant.

Et comment cela se passe-t-il dans votre école au quotidien ?

Ça se passe... surtout entre la maîtresse d'adaptation et moi. La psychologue, on la voit peu. Il faut vraiment l'appeler à corps et à cris pour qu'elle vienne... Je ne mets pas en cause sa bonne volonté mais je suppose qu'elle n'a pas assez de temps pour privilégier la maternelle. Je pense qu'elle a assez à faire avec les CP, les CE etc... et c'est un peu à notre détriment. La psychologue, quand elle vient dans ma classe, c'est pour voir des enfants qui ont été signalés avant. Par exemple, en début d'année elle vient, elle me dit cet enfant, je l'ai déjà vu deux fois etc... Tu me diras dans deux mois ce que tu en penses et après elle va revenir une autre fois. Mais si moi je demande à la voir, elle va se faire tirer l'oreille. C'est un peu elle qui tire les ficelles... C'est ce que je lui reproche. L'année dernière d'ailleurs, je lui avais demandé indirectement un conseil et elle m'a fait dire que je m'inquiétais trop... Enfin bon...

Savez-vous comment le personnel du réseau travaille-t-il à l'intérieur du RASED, entre eux ?

Je sais qu'ils ont des réunions auxquelles on n'assiste pas, ça c'est sûr. Je sais qu'elles font des projets, qu'elles transmettent ces projets, qu'on ne connaît pas, à l'inspecteur et puis à part ça, je ne sais pas. Par contre, je travaille en étroite collaboration avec la maîtresse d'adaptation et c'est d'ailleurs un peu surprenant parce que c'est une nouvelle maîtresse qui vient de Paris et qui s'est super bien intégrée à l'école. Avant il y en avait une autre qui est restée trois ans, et ça marchait bien aussi. Mais peut-être parce que je tire plus la ficelle, que je parle plus et comme elle vient travailler deux jours par semaine dans notre école, dans nos locaux, c'est plus facile aussi de se voir – parce que, aussi, notre maternelle est loin du primaire donc il faut venir chez nous pour discuter. Vous me direz, on pourrait aller aussi chez elles... mais on ne fait pas forcément la démarche. Comme la maîtresse d'adaptation est sur place, c'est vrai qu'on discute plus...

Maintenant si je dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Maître E, c'est le maître qui fait le soutien aux enfants en difficulté dans les classes d'adaptation... Cinq mots... On ne va pas revenir sur **aide**, oh si quand même on peut le dire... Il y a le mot **formation**, parce que c'est quelqu'un qui est formé pour ça, **écoute, projet et adaptation**.

Pouvez-vous caractériser leur travail à partir d'un cas concret ?

En début d'année, elle vient. Elle me dit : "A priori est-ce que tu penses que tu auras des enfants en difficulté ?" Je lui dis que oui c'est sûr par rapport aux enfants qui ont été signalés dans la classe d'avant. Après, elle revient au bout d'un mois. Moi, j'ai fait des petites fiches sur les enfants en difficulté. Alors je lui dis : "voilà untel, untel pour telle et telle raison, je lui montre les cahiers et puis elle reste dans ma classe une demi-journée ou le temps qu'elle veut, elle observe les enfants – aussi bien celle qui est là cette année, que celle qui était là avant. Après elle me dit : "Compte tenu de mon planning, de ceux qui ont été signalés dans d'autres classes, je pourrais t'en prendre mettons quatre ou cinq". On ne garde alors que les cas lourds ou alors parfois un enfant qui a juste une petite difficulté justement d'adaptation pour qu'au bout de trois, quatre mois le problème soit réglé et que cet enfant soit épanoui, progresse... et au détriment peut-être d'un cas très lourd, qu'on prendra un peu après parce que j'estime que celui-ci ce n'est pas déjà perdu mais enfin presque, donc il vaut mieux en récupérer un tout de suite plutôt que de le laisser s'enfoncer. A ce moment-là elle va faire un projet (*me le montre*).

Je m'excuse mais je n'arrive pas bien à lire l'énoncé du projet...

"Faire profiter à l'enfant d'un cadre *groupe restreint* pour se mettre en phase ne serait-ce qu'un temps court avec les autres. Retravailler les acquisitions de base et être valorisé dans le groupe". Là, c'était un enfant qui avait de très, très gros problèmes et fort heureusement pour nous il est parti. Donc elle écrit son projet en tenant compte de ce que je lui ai dit, parce que je lui ai fait passer une fiche. Je lui ai rempli très précisément à l'aide de mes notes. Et moi après je fais mon projet personnel.

Ces deux projets, vous les construisez ensemble ou séparément ?

Non, séparément, mais on en discute. A partir de notre discussion, de ce qu'elle m'apporte, je construis mon projet et elle le sien et après on se montre ce qu'on a pensé faire et ensuite régulièrement, tous les quinze jours on se voit un moment plus long – soit à une récréation où je ne suis pas de service, soit le soir, soit à midi on mange ensemble et on discute des enfants, de comment ça se passe – s'ils ont progressé, s'ils n'ont pas progressé, pourquoi, qu'est-ce qui nous paraît bien, pas bien. Elle me montre le cahier de l'enfant, je lui montre les miens. Il y a vraiment un échange très poussé. Je trouve que ça c'est bien parce que c'est vrai que ça fait progresser l'enfant... Mais au départ, j'étais très pessimiste et je le reste, parce qu'il progresse mais il reste exclu. Je persiste dans mon idée d'exclusion, c'est-à-dire que bien qu'on fasse tout ça, ça ne suffit pas...

Est-ce que cette maîtresse rencontre les parents ?

Oui, oui, j'ai oublié de vous le dire. Une fois qu'on a décidé qu'on prendrait tel ou tel enfant, j'en parle verbalement aux parents, après on leur fait une petite feuille : "On a remarqué que votre enfant était en difficulté". Ils signent la feuille comme quoi ils sont d'accord pour que l'enfant soit suivi et ensuite elle rencontre les parents mais pas tout de

suite pour faire le point. Et les projets sont réactualisés régulièrement.

Et qu'est-ce que ce travail vous apporte au niveau de la classe ?

Déjà, je me sens moins seule face au problème. J'ai moins l'impression de passer à côté de choses importantes parce que je peux lui parler indépendamment de tous les projets qu'on fait quand il y a quelque chose qui me semble un peu lourd, je peux lui en parler tout de suite parce que je la vois souvent et ce sont des enfants qu'elle connaît bien puisqu'elle les prend quand même par deux, deux fois trois quart d'heure par semaine, et moi ça m'évite de me décourager par rapport à eux parce que comme ça chaque fois on relance la machine... Il me semble que ça m'apporte plus à moi au sein de la classe avec tout le groupe d'enfant qu'à elle, le fait que je lui dise : "j'ai remarqué telle ou telle chose". Elle, elle a plus un regard différent, éloigné du mien. C'est normal, moi je vois l'enfant avec ses difficultés dans le groupe. Elle forcément, comme elle le prend seul ou avec un autre... les difficultés apparaissent autrement.

Y a-t-il des liens entre le travail qu'elle fait avec ces enfants et le travail qui se fait dans la classe ?

Disons que les supports d'activité sont indépendants, les exercices sont différents mais il y a quand même le lien sur le fond. Je lui dis par exemple : "J'ai commencé la numération. Mais untel, vraiment, il n'arrive pas à voir plus loin que le deux, ce serait bien que tu vois ça tout de suite". Alors, elle va le faire davantage, sous d'autres formes que moi. Ou si c'est des problèmes de langue, je vais dire "Untel, vraiment, il ne comprend rien, des mots tout simples il ne sait pas ce que ça veut dire, il est perdu, il n'a pas de repères". Elle, elle va travailler plus avec un imagier, elle va travailler des mots pour voir si c'est un problème de langue ou si c'est autre chose...

Est-ce qu'il existe une transformation des prises en charge : de E en G ou vice versa ?

Maître G, c'est le psychologue ?

Non, c'est le maître chargé d'aide à dominante rééducative, qu'on appelle aussi parfois rééducateur...

Ah oui, eh bien, celle qui est censée être G, nous on ne la voit pas.

Le G ne travaille pas avec le maître E ?

Pas chez nous. Enfin pas en maternelle. Il y en a une sur le groupe mais elle reste en primaire. Moi, je ne l'ai jamais vue. Mais c'est pareil, on travaille avec le réseau depuis peu de temps - quatre, cinq ans. Avant, on n'en avait pas parce qu'il n'y avait pas assez de moyens pour qu'on nous mette quelqu'un. Les deux derniers inspecteurs ont fait pression pour qu'on ait quand même une aide parce que normalement on devrait être classé ZEP et on ne l'est pas, on est la seule école sur le secteur suite à une erreur très ancienne, donc on ne bénéficie pas de l'aide ZEP et comme le quartier est de plus en plus en difficulté il faut au moins qu'on ait cette aide d'adaptation.

Pouvez-vous expliciter les différences entre votre travail et celui de cette maîtresse ?

Mon travail est quand même essayer d'intégrer l'enfant en difficulté dans un groupe. Le sien, c'est plus une aide personnelle, il n'y a plus le problème du groupe puisqu'il est seul en face d'elle, ou alors ils sont deux. Mais dans ce cas, ça fait presque comme s'il

était seul. Elle se met à la bibliothèque et s'il y a deux enfants qui ont un peu les mêmes problèmes, moi je n'appelle pas ça un groupe, c'est de l'ordre de l'aide individuelle. Son travail, c'est d'apporter une aide individuelle sur des points précis pour permettre à chaque enfant de s'intégrer après au niveau du groupe. Mais moi, dans la classe mon travail c'est plus au niveau du groupe : par exemple qu'il accepte de faire telle chose devant les autres, donc lui redonner confiance par des petites recettes, des petits trucs pour qu'il ait confiance...ça, ça fait partie de mon travail. Ce qui est important ce n'est pas qu'il réussisse ou qu'il ne réussisse pas, c'est plus l'intégrer au groupe pour qu'après il n'ait plus peur. Souvent ces enfants en difficulté, finalement, ont peur du regard des autres aussi bien celui des copains que de la maîtresse. Qu'est-ce qu'ils font alors ? Soit les imbéciles pour être valorisés, soit ils restent dans leur coin, ils ne parlent plus, ils n'osent plus intervenir et à ce moment-là il y a une barrière. Je pense qu'en premier, il faut qu'ils s'intègrent au groupe, qu'ils soient reconnus en tant que personne influente dans le groupe, c'est-à-dire qu'on a besoin de cette personne pour faire avancer notre projet en classe. Donc il faut que l'enfant ressente qu'on a besoin de lui. Même si ce n'est pas toujours vrai et pas toujours facile. Mais sinon, il ne pourra jamais apprendre. Pour pouvoir apprendre, il faut être reconnu en tant que personne et c'est indispensable de s'intégrer au groupe classe.

Maintenant, si je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Là c'est encore pire... parce que... Maître G, c'est le maître censé, je suppose, être le maître qui fait plutôt une rééducation de type psychomoteur ? **Donc rééducation, psychomoteur, individuel** et après c'est tout... je ne les **connais pas assez**. C'est bizarre, cette maîtresse ne vient jamais dans notre école mais par exemple quand on fait les réunions de cycle 2 (GS, CP, CE1) parfois il y a un maître E, parfois le psychologue mais jamais le maître G. Je ne sais pas pour quelle raison... C'est un peu méchant ce que je vais dire mais ça ne me manque pas. Je n'ai jamais ressenti le besoin... ça ne me manque pas. Marquez aussi **ne manque pas**.

Quel est le travail de ces maîtres-là ? Pouvez-vous le définir ?

... Je pense que le maître E, c'est plus en relation avec la classe d'une part. D'autre part, c'est plus entre guillemets "intellectuel" bien qu'en maternelle il y ait quand même... ça passe par le jeu mais c'est toujours à dominante intellectuelle alors que l'autre je suppose, c'est plus comme son nom l'indique, un travail sur la motricité fine, sur l'équilibre. Je suppose qu'elle doit en salle de jeu faire des jeux, des exercices sur la poutre, des choses comme ça... Et puis pour la motricité fine de la pâte à modeler, je pense...

Pouvez-vous caractériser les élèves qui iraient voir plutôt le maître E ou plutôt le maître G ?

Peut-être que ceux qui auraient plutôt un problème de comportement iraient plutôt voir le maître G. Et puis celui qui aurait plus un problème scolaire, au niveau de l'intégration scolaire proprement dite, irait voir le maître E pour l'aider justement mieux dans la classe par rapport au projet de la classe, du groupe et puis ceux qui sont instables iraient voir le maître G.

Et dans votre école que se passe-t-il puisqu'il n'y a pas de maître G ?

Nous, on globalise, c'est-à-dire un enfant qui a des problèmes de comportement mais qui par ailleurs réussit pas trop mal, je vais le mettre sur ma feuille et puis par exemple à la maîtresse : "essaie de le recadrer, peut-être par des jeux d'observations, des choses comme ça..." pour qu'il fasse plus attention etc... Il m'est arrivé de signaler des enfants qui avaient uniquement des problèmes de comportement et si elle n'a pas trop d'enfants à prendre, elle va me les prendre un peu pour me faire plaisir, pour me faciliter la vie... Je me souviens, il y a deux ans, il y avait un enfant qui avait de gros problèmes de comportement, il n'écoutait rien, il était instable... mais il réussissait bien. Et elle le prenait comme ça par petite tranche d'un quart d'heure ou vingt minutes, elle allait en salle de jeux si c'était libre, elle lui faisait faire de petits exercices... elle jouait sans doute le rôle d'un maître G.

La différenciation actuelle vous semble-t-elle pertinente ?

Vous voulez dire celle qui existe ?

Oui...

Non... parce qu'un enfant qui a des problèmes de comportement, de toute façon même s'il réussit très bien ce qu'on lui demande en classe, il sera toujours exclu. Donc on en revient à ce que j'ai dit au départ et à ce moment-là ce n'est peut-être pas utile... Il y aurait un maître comme le maître E qui s'occuperait de lui pour l'aider en dehors de la classe et par petites périodes, ce maître-là pourrait tout aussi bien faire la rééducation qu'il pense utile soit au niveau moteur soit au niveau intellectuel si tant est que la différence est là. Je trouve que ce n'est pas utile de multiplier les personnes avec des statuts différents. Psychologue, c'est différent. Il y a une formation spécifique... de psychologue. Mais autrement... Je trouve qu'un seul, que ce soit G ou E, enfin bon...

On parle beaucoup d'une réforme au niveau des aides spécialisées. En avez-vous entendu parler ?

J'en ai vaguement entendu parler. Il était même question de faire une grève, on nous avait fait passer un papier... Il s'est trouvé comme toujours qu'on nous a informés trois jours avant... Alors pff... De toute façon on ne fait pas de grève parce que ça ne se décide pas comme ça de but en blanc, sans informer personne, et puis comme nous à l'école... C'est vrai que j'attache beaucoup d'importance au réseau. Ma collègue, qui a les grands, pas du tout. Si vous l'interrogiez, elle ne vous dirait pas le quart de ce que je dis. Les projets, elle ne les remplit pas. Pour elle c'est bien pratique, il y a quelqu'un qui vient, qui lui enlève deux ou trois enfants pénibles de temps en temps et puis voilà ça fait ouf et c'est tout... Je veux dire, ces gens-là ne vont pas faire des grèves pour les problèmes du réseau. Il faut se sentir responsabilisé... Sinon, pourvu qu'il y ait un réseau qui prenne les enfants en difficulté... "ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent, ça ne m'intéresse pas"... C'est sûr que si on en est là on ne fait pas grève. C'est malheureux mais il y en a qui en sont là et en primaire aussi, je peux vous le dire... En primaire par exemple, il y a des maîtres qui ne demandent même pas ce qu'ils ont fait. Quand un enfant de ma classe par exemple est pris et qu'il revient... on ne s'arrête pas à la minute où il revient, mais on prend un temps tous ensemble pour voir ce qu'il a fait : "Tu es allé avec Alexandra et qu'as-tu fait aujourd'hui avec elle ?" Et j'essaie de faire en sorte que les autres écoutent.

Parce que ce n'est pas un pion qu'on prend et qu'on emmène hors de la classe... Ce n'est pas évident pour lui aussi. Imaginez... Et nous, on lui dit : "Voilà pendant ce temps ce qu'on a fait". Et un enfant essaie de faire un petit compte rendu de ce qui a été fait. Il s'en passe des choses en maternelle en trois quarts d'heure... Voyez, c'est essayer de tisser des liens autour de l'enfant pour qu'il se sente considéré et de ce fait un petit peu moins exclu.

Pouvez-vous préciser votre position par rapport aux perspectives et aux modifications qui s'annoncent ?

Je ne connais pas les modifications qui s'annoncent... (rires)

Avez-vous déjà entendu parler des rapports Gossot et Ferrier ?

Non, non...

Ces deux rapports vont dans le sens d'une réunification des E et des G (me coupe)

Alors j'ai déjà répondu tout à l'heure quand je disais que moi personnellement je n'éprouvais pas le besoin de compartimenter les aides. Je suis pour une réunification parce que, dans mon cadre de travail, je n'ai pas de lien avec le maître G. Il est inexistant. Et je ne vois pas ce qu'il peut faire, puisque par rapport à mes enfants qui ont des problèmes, le maître E fait très bien l'affaire. Mais peut-être que le maître E dirait : "Justement ce maître est inexistant parce qu'il a trop de travail et il faudrait peut-être plus compartimenter pour que chacun ait moins de travail". Ce serait peut-être son point de vue et qui pourrait être intéressant mais pour l'instant je maintiens ma position.

Dans votre position, quelle est l'importance de la personnalité du maître chargé d'aide par rapport à celle de sa spécialité ?

Primordiale. Je pense que c'est la personnalité de l'enseignant, plus que la lettre qui fait, bon... Je veux dire que cet enseignant a une formation particulière. S'il est E ou G, je pense que la formation est différente mais c'est une affaire de personne quand même...

Vous parlez de formation spécifique. Connaissez-vous les référents théoriques des E et des G ?

Je sais très vaguement... Je connais quelqu'un qui l'année dernière a eu une formation dans le cadre de l'IUFM. Elle a eu une formation assez pointue dans le domaine psychologique, cognitif sûrement. A l'issue de cette année-là, elle a passé un examen. (...)

Pouvez-vous citer trois auteurs ou trois livres qui feraient référence ? Pour les E pour commencer...

Sur lesquels il faudrait s'appuyer en somme ? Pff... De toute façon, ça me gêne de citer des livres, parce que je trouve que dans ce genre de travail, ce n'est pas tellement avec des livres qu'on va progresser, c'est plus en discutant qu'on peut le faire – comme par exemple je peux le faire avec cette maîtresse – qu'on peut avancer. Quand je dis "on", je me mets dans le lot aussi parce qu'en fait, on chemine ensemble. Alors lire tel livre ou tel livre, je ne trouve pas que ça avance beaucoup. Ce n'est pas un livre qui change les choses... C'est plus la discussion, l'observation, le temps passé avec l'enfant qui change...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Un enfant qui réussit c'est un enfant qui est **à l'aise, reconnu** aussi bien par ses pairs que par le maître que par l'institution etc... J'avais envie de dire **bien dans sa peau** parce que ça n'a rien à voir avec savoir faire forcément ce que le maître demande, c'est **être épanoui**, c'est **être content de venir à l'école**. Un enfant qui va savoir faire ce que le maître demande, certains vont dire "il réussit, il sait faire". Mais à mon avis ce n'est pas forcément le cas. Celui qui réussit, il vient avec le sourire, il va faire sans problème ce qui est demandé ou se heurter à une difficulté et puis la surpasser.

De façon plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Les aides ?

Toutes les aides...

La première chose c'est qu'elles doivent s'inscrire dans une équipe. Ce n'est pas chacun fait son petit truc dans son coin. Donc, il faut se parler. Aussi bien pour les aides bénévoles, comme les emplois jeunes etc... Il faut faire équipe, même si ce n'est pas une vraie équipe en ce sens qu'il y en a qui se sentent un peu rapportés parce qu'ils n'ont pas le même statut... Par exemple les aide éducateurs, c'est vrai qu'ils n'ont pas le même statut que nous, ils n'ont pas de formation et peut-être se sentent-ils à l'écart. Mais c'est à nous de les intégrer et de leur montrer, enfin de les mettre dans notre équipe. A ce moment-là ce n'est pas eux qui vont avoir les idées pédagogiques mais ce sont des personnes à part entière qui vont avoir leur place et leur rôle dans l'épanouissement de l'enfant.

Et ça se passe bien dans votre école ?

Eh bien, on a quelqu'un seulement depuis la rentrée de janvier ! Je trouve que c'est une fille très bien. Elle a fait une licence de sociologie. On a bien accroché toutes les deux et on a organisé l'école comme on a voulu. Dans l'école il y a cinq classes. Elle travaille avec les petits et tout petits le matin et l'après-midi, il reste trois classes et on se la partage. Le lundi après-midi, elle vient chez moi, le mardi chez une autre, le jeudi chez une troisième et le vendredi elle se met à la bibliothèque pour accueillir nos enfants à la BCD. Pour l'instant, moi je lui confie les moyens de ma classe – 9 moyens -, je lui prépare tout et je lui explique à l'avance. Elle fait un exercice systématique de graphisme avec les gommettes etc... Ensuite elle va à la bibliothèque avec les moyens et ensuite elle fait un jeu – en ce moment, jeu de mémoire - et ensuite elle leur raconte une petite histoire. Et tout ça, ça mène à la récréation à 15h30 (...) Je trouve que c'est super d'avoir quelqu'un comme ça pour aider parce que nous ça nous fait du bien, on a un peu moins d'enfants, mais ça permet aussi aux moyens que j'ai tendance à sacrifier par rapport aux grands. Je ne fais pas trop de choses avec eux surtout qu'ils ne sont pas nombreux et donc au niveau de la classe ce n'est pas évident... Là, au moins, je me dis qu'ils ont quelqu'un pour eux tout seul, qui va leur raconter par exemple une histoire à leur niveau, qui va être derrière eux, ils vont pouvoir lui raconter leurs petits trucs et c'est sympa pour ça... De ce côté-là je pense qu'elle a vraiment un rôle éducateur, pas pédagogique mais éducateur... D'ailleurs les enfants l'adorent... (...).

Quelles sont les différences entre l'aide apportée par l'aide éducatrice et celle apportée par le maître E ?

Ça n'a rien à voir. C'est un problème de formation d'abord. Le maître E est formé pour un travail précis. D'autre part, elle connaît l'enfant. L'aide éducatrice n'a aucune formation pour ce genre de travail. C'est plus quelqu'un qui a envie de faire un travail avec les enfants mais elle n'est pas formée. C'est un petit peu comme pour moi la première année quand j'étais suppléante éventuelle, que j'ai débarqué à l'école, je n'avais aucune formation, je venais de la fac, sauf que moi, j'avais toute une classe et je devais tout faire alors qu'elle on lui dit : "Voilà je t'ai préparé ça, tu feras ça..." Mais l'aide apportée par l'aide éducatrice et l'aide E ça n'a aucune mesure... La première est une aide "matérielle" presque...

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Je trouve que le temps... Il faudrait davantage de maîtres E parce que le temps qu'elle peut nous accorder est trop faible pour qu'il y ait un résultat important. Il y a quelques petits résultats, c'est-à-dire que l'enfant se sent un petit peu mieux à l'école, il est content parce qu'il réussit telle ou telle chose mais ça ne suffit pas et il reste exclu.. parce que la classe avance pendant ce temps et ils n'ont pas assez d'aide... Il faudrait par exemple quelqu'un rien que pour notre maternelle. Les enfants, il faudrait les prendre tous les jours trois quart d'heure pour qu'il y ait vraiment une avancée. Là c'est une peu la goutte d'eau qu'on met et puis on se sent bonne conscience... Mais pour commencer tous ceux qui ont des problèmes ne peuvent pas être suivis et puis avec toute la bonne volonté du monde, il n'y a pas assez de temps. L'année est courte. Encore, on a obtenu cette année qu'elle commence en septembre, avant on ne l'avait qu'à partir de janvier. Pour certains enfants, quand il y a de très légères difficultés, on arrive à avoir une très nette amélioration en février mars mais comme, la plupart du temps, ce sont des cas lourds... Il faudrait déjà pouvoir les prendre chez les moyens en fait... Sur les neufs moyens que j'ai cette année, j'en ai déjà deux, je ne veux pas dire qu'ils sont perdus d'avance mais je sais que l'année prochaine je les signalerai dès le début de l'année, à moins d'un miracle...

Existe-t-il des actions de prévention organisées par le réseau ?

Chez nous, non. La psychologue s'occupe des moyens quand vraiment on les signale à plusieurs reprises et qu'il s'avère que ce sont des cas lourds, quand la directrice dit "Oui, oui, il y a des problèmes avec la famille". Là par exemple elle s'est déplacée pour voir deux moyens et elle a dit effectivement que c'était des cas lourds mais autrement rien... Et elle les a vus et c'est tout.

Est-ce que je peux avoir une idée du nombre d'enfants pris en charge sur l'école maternelle ?

Oui, moi j'en ai six dans ma classe sur dix-huit et ma collègue en a signalé quatre je crois.

Pendant toute l'année ?

Non. Par exemple, les projets sont revus en décembre. Pour un qui manquait énormément, on a pensé que ça ne servait à rien de faire du saupoudrage et puis l'autre on l'a laissé parce que c'était un cas lourd et qu'il vaudrait mieux laisser la place à un

autre qui aurait des chances de s'en sortir. Du coup, j'ai laissé deux places et ma collègue les a prises.

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez vous d'autres remarques à formuler ?

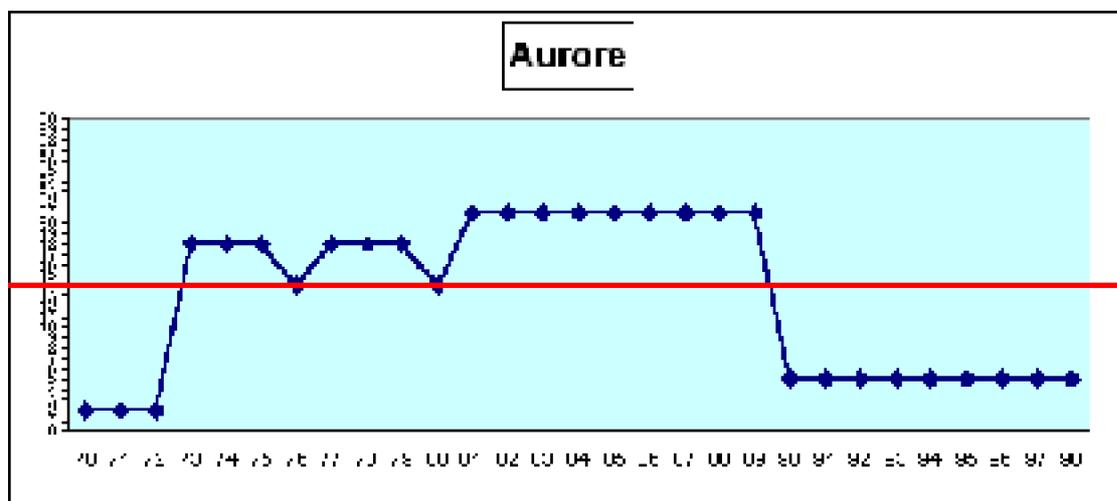
Non, j'espère avoir répondu...

Entretien E65 Aurore

Age : 48 ans

Profession : Institutrice en classe de MS/GS (28 élèves)

Diplômes : CAP d'instituteur, CAEI option Déficiants Intellectuels (77) et option RPM (81)



Aurore : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewée

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Instabilité, immaturité, comportement, difficultés scolaires, échec.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Instabilité, l'enfant très excité, instable quoi. Immaturité, les enfants qui ne comprennent pas le pourquoi du travail, pourquoi il faut apprendre. Comportement, c'est l'enfant agressif ou timide ou inhibé.

Vous avez dit aussi difficultés...

Oui, difficultés scolaires, souvent en lecture ou en maths. Echec, c'est les cas plus lourds. Difficulté, c'est pour moi un enfant, qui avec des structures va s'en sortir, alors que

l'échec on garde espoir mais... (rires). L'échec c'est un enfant qui risque de ne pas trouver sa voie dans notre système actuel. L'échec pour moi c'est très dur.

Je vais vous demander maintenant de choisir d'un enfant en difficulté scolaire avec qui vous avez eu l'occasion de travailler. Pouvez-vous présenter la situation et dire comment ça se passait à l'école pour lui ?

Qu'il ait eu de l'aide ou pas d'aide ?

Vous choisissez... S'il y a eu une aide vous dites en quoi ça a consisté, s'il n'y en a pas eu vous dites pourquoi, si ça a manqué etc...

Par exemple Alain un enfant au comportement très agressif qui avait un frère jumeau en grande section, Valentin. Il avait sûrement des problèmes d'identité par rapport à son frère au point de nous dire qu'il s'appelait du prénom de l'autre. Il était très agressif, disant toujours non. Il ne pouvait pas entrer en classe le matin par exemple sans avoir dit non. Systématiquement il fallait qu'il dise non dès le départ : il ne voulait pas dire bonjour, il ne voulait pas... vous voyez ? Si vous proposiez un exercice en sachant que dans les ateliers on tourne, il ne voulait pas faire lecture, il voulait faire maths etc... Et en maths, un échec – là, j'aurais aimé avoir de l'aide – il ne pouvait pas compter au-delà de trois. Il avait une incapacité à compter. C'était un enfant très agressif la première année, un peu moins la deuxième année mais qui vraiment perturbait le groupe. Il fichait en l'air la classe... très opposant, très fort de caractère et pourtant très intelligent. Je ne vois pas un enfant vide comme certains qui ont le regard un peu vide. Lui, c'était délibéré sauf en maths où on n'a jamais compris. Là, le rôle de la famille est primordial, c'est-à-dire qu'ici la famille n'était pas prête à faire la démarche... Il y avait une hyper... une grande fusion avec la maman, le papa refusant pas mal ce qui pouvait être extérieur. Les parents étaient persuadés de pouvoir résoudre les problèmes eux-mêmes. Aujourd'hui cet enfant est au CP. Il est en échec, il n'y a pas eu de mieux. La prise en charge orthophonique va démarrer. Là, c'est le genre de gamin qui interpelle. On se dit : "Quel devenir pour ce genre d'enfant ?" tout en étant persuadé que, pour ce genre d'enfant, une aide – notamment du réseau d'aides – était indispensable. C'est un enfant qu'on aurait peut-être pu faire évoluer. Dans le cas contraire, le réseau aurait été l'intermédiaire entre la famille qui était sur la défensive et les spécialistes qui sont plus difficiles d'accès.

Vous pensiez à une indication CMPE par exemple ?

Par exemple. Le réseau aurait déjà pu travailler avec l'enfant, lancer une aide au sein de l'école et puis voir si elle était limitée, il y aurait pu y avoir besoin d'autre chose... Mais rien, c'est dément.

Et en classe ou au niveau de l'équipe, avez-vous essayé de faire quelque chose pour faire évoluer ce comportement ?

Alors, on a essayé de rencontrer plusieurs fois les parents. J'avais eu une année le premier et la deuxième année le deuxième et la collègue inversement. Ça a été très dur. Les parents acceptaient difficilement. Donc ça s'est limité à des entretiens de parents. Si, il a quand même été vu par le psychologue parce qu'il a fallu... mais bon ça s'est soldé par des résultats de test ... (avec un ton dépité)... il n'y a pas eu beaucoup de suite.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Aide, communication, soutien, reconnaissance, synthèses.

Je vais vous demander d'expliquer maintenant...

Aide, parce que ça me paraît essentiel pour l'aide d'enfants en difficulté. C'est le maillon de l'Education Nationale qui est le mieux placé, le plus proche des collègues, le plus proche de l'école et de l'enfant pour aider. Ensuite, communication parce que je crois que les enfants qu'on envoie au réseau d'aides, il y a un problème de communication. C'est vrai qu'on arrive à rebrancher, à remettre la communication en route. Ensuite, soutien parce que les premières demandes que font les enseignants, c'est d'abord une demande de soutien scolaire, ce n'est pas forcément ça mais le mot soutien revient souvent dans les discussions de demandes des enseignants par rapport au réseau. Ensuite reconnaissance, c'est plutôt la rééducation parce qu'on aide souvent à reconnaître l'enfant là où il en est dans sa problématique personnelle. Il me semble que les enfants sont au moins reconnus là où ils en sont. Et puis synthèses, pour avoir travaillé en réseau d'aides, la synthèse c'est vraiment essentiel, c'est le lieu de rencontre de tous les membres du réseau, c'est essentiel pour faire avancer les dossiers, enfin... le devenir des enfants. Si on n'a pas de psychologue, le rééducateur ne peut pas faire grand chose, le maître de soutien ne va pas dire grand chose...

Vous voulez dire que c'est important au niveau d'un échange entre eux ?

Voilà, c'est un travail d'équipe.

Je vais vous demander la même chose pour maître E, cinq mots ou expressions...

Soutien, difficultés scolaires, pédagogie, relation de petit groupe, petit groupe... adaptation.

Pouvez-vous préciser ?

Soutien parce que c'est toujours la même demande. Le maître E est là pour soutenir les enfants dans leur travail scolaire, vraiment soutien scolaire. Difficultés scolaires parce que les difficultés - si ça relève de soutien scolaire ou de rééducation - touchent, elles, beaucoup plus le personnel. Pédagogie parce que le maître E s'arrête à la pédagogie, pédagogie différenciée, adaptée mais c'est très pédagogique par rapport au rééducateur qui est plus dans le domaine personnel, psychologique ce qui ne veut pas dire que le maître E ne doit pas faire de psychologie. C'est lié mais c'est beaucoup plus dirigé sur les difficultés scolaires et pédagogiques. Ensuite petit groupe parce que je le vois mieux comme ça. La rééducation, c'est pour moi individuel et le maître E c'est le groupe, petit, moyen, plus grand... A mon avis, c'est par petit groupe qu'on résout mieux les problèmes pédagogiques, à cause de ce qui se passe entre les élèves.

Et puis adaptation...

Là, dans les deux sens. Ça s'appelait classe d'adaptation mais je pense aussi que ce maître a à faire un gros travail d'adaptation. Il est à la charnière entre le spécialisé - le réseau d'aide - et les enseignants. Lui, c'est vraiment... un maître d'adapt, pour moi, ça doit être des capacités d'adaptation importantes. Je trouve que les maîtres E sont très importants au niveau de la relation entre les enseignants et le réseau d'aide. Encore plus que le rééducateur...

Pouvez-vous préciser leur rôle dans cette relation "enseignants / réseau d'aide" ?

C'est ma façon de le voir. Il me semble que le maître E est dans le réseau professionnellement. Il entend plein de choses de par sa place et il doit pouvoir récupérer ce qu'il est possible de transmettre à l'enseignant. Alors que le rééducateur c'est plus une relation presque individuelle avec les enfants et avec les enseignants. Lui, au sein du réseau, il fait sa synthèse pour parler de l'enfant mais ce n'est pas la même liaison. Le maître d'adaptation c'est quand même un enseignant, qui fait partie de l'équipe enseignante et il fait partie en tant que spécialisé de l'équipe réseau d'aide. C'est là toute la difficulté de savoir rester dans le réseau pour ce qui est spécifique et en même temps de comprendre la partie pédagogique, enseignante. Il fait partie de l'équipe pédagogique, ce qui multiplie à mon avis les difficultés mais qui peut être aussi très riche.

En vous appuyant sur un cas d'enfant de votre classe suivi par un maître E, pouvez-vous décrire concrètement le travail de ce maître E ?

Je n'en ai jamais eu, je n'ai jamais eu d'aide E depuis que je suis enseignante.

Et puisque vous avez travaillé en réseau à un moment donné, pouvez-vous décrire le travail d'un maître E à partir d'un cas d'enfant présenté en synthèse ? Que fait-il ? Que dit-il ? Comment procède-t-il ?

C'est assez loin. Au niveau d'une synthèse par rapport aux enfants, on faisait des bilans communs maîtres E, maîtres G. Les maîtres E intervenaient quand même dans les bilans globalement pour voir les difficultés. Ensuite en synthèse, il y avait discussion à propos des enfants qui nous paraissaient en difficulté et avec l'aide du psychologue on départageait les enfants qui relevaient plutôt d'une aide rééducative ou plutôt d'une aide pédagogique. Le maître E travaille en petit groupe. C'est vrai qu'il était souvent... Moi ça me paraissait essentiel de l'intégrer dans les synthèses régulièrement, c'est-à-dire que les rééducateurs parlent régulièrement des enfants qu'ils suivent et puis le maître E parle de ses petits groupes. Ne serait-ce que parce qu'il y a des enfants qui peuvent basculer, s'il y en a qui ont besoin de rééducation après avoir suivi une partie pédagogique. Sinon, le maître E intervient en classe pour certains enfants. La relation avec l'enseignant est très différente par contre. Elle reste plus pédagogique.

Pouvez-vous donner un exemple de différence ?

Notre principe, c'était de ne pas refaire la même chose. Le maître E ne doit pas refaire ce que l'enseignant n'a pas pu faire, là où il y a eu des difficultés. Par contre, le maître E doit savoir où en est l'enfant et où sont les difficultés et à lui... je pense qu'il faut laisser toute liberté à cette personne pour qu'elle arrive à remédier mais à sa façon – sous forme de jeux, d'activités, s'il y en a qui se sentent en théâtre ou je ne sais pas...- sans que ça empiète sur la rééducation mais qu'il y ait une autre façon de ramener les enfants au désir d'apprendre. Je pense qu'il ne faut pas que ce soit un répétiteur de l'enseignement qui a échoué. Si ça a échoué, il ne faut surtout pas recommencer de la même manière.

Quelles sont les différences perceptibles entre les méthodes du maître généraliste et celles du maître E ?

Le maître généraliste, c'est-à-dire l'enseignant ? Lui, il a son programme, il a ses

groupes de soutien au sein de la classe qui sont obligatoires... les différences de niveau, différences de rythme etc... c'est son problème. Je pense que le maître E a tout à inventer d'après sa connaissance des difficultés de l'enfant, c'est-à-dire qu'il a la gestion du groupe et il faut qu'il invente les façons de prendre les enfants pour pouvoir les faire progresser. Ça peut être un travail d'écoute, il faut qu'il reste avec des repères. Si c'est un enfant qui a des difficultés en lecture, il ne va pas agir de la même façon si c'est math ou lecture peut-être mais je pense qu'il faut qu'il soit très libre d'organiser sa pédagogie comme il se sent et comme il est. Si c'est l'écoute des sons, je ne sais pas... qui peut se recouper avec celui du généraliste parce qu'on peut trouver des enseignants qui travaillent beaucoup les sons. Mais dans ce cas, si le maître E reprend dans ce domaine c'est bien mais s'il ne le fait pas, l'essentiel c'est qu'ils soient tous les deux tournés sur les mêmes difficultés. Je pense aussi qu'il faut qu'il se limite aux priorités. Un enfant qui a de multiples difficultés, faire un contrat, dire : "Pendant un trimestre, on travaille tel ou tel domaine"... Je pense qu'il faut qu'il soit libre, ce n'est pas aux enseignants – je crois que c'est une chose qui leur a été reprochée longtemps – de dire au maître E ce qu'il a à faire. L'enseignant donne les difficultés de l'enfant. Il les a perçues, évaluées et tout ça... C'est à l'enseignant de les évaluer et après c'est au maître E et au réseau d'aide de dire si la prise en charge a des chances de marcher et ensuite chacun doit être complètement libre de façon à permettre une bonne communication. Il me semble que l'enseignant n'a pas à donner, il peut proposer, il peut partager ce qu'il fait dans sa classe et le maître E peut partager les essais qu'il fait, les manières qu'il a avec un enfant mais ça me paraît être très différent. Je pense que l'enfant doit trouver deux mondes très différents parce que sinon, pour sa structure, il faut que ce soit bien particulier. Il faut qu'il sache qu'il est en petit groupe pour qu'on l'aide à progresser mais il faut que ce soit d'abord agréable et puis... des trucs nouveaux. Je crois que le maître E a beaucoup de travail, de recherche à faire pour être original. Pas dans le sens de se démarquer forcément... mais qu'il trouve des moyens d'attirer ces enfants qui sont en difficulté scolaire. L'univers de la classe c'est trop dur, il faut créer des groupes attentifs et leur donner envie.

Maintenant si je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Rééducation, jeux, rôles, relation, difficultés.

Pouvez-vous préciser ?

Rééducation parce que le maître G c'est le rééducateur donc son rôle c'est de prendre en charge individuellement des enfants. Jeux parce que pour moi en tant que rééducatrice, je ne conçois pas la rééducation sinon par le jeu au-delà de toutes les définitions qu'on peut donner à l'enfant, ça reste un jeu – jeu symbolique, jeu éducatif, toutes sortes de jeux. On joue quelque chose... Les rôles ça me semble important de les définir. L'enfant doit savoir dans quel cadre on le met. Les rôles doivent être clairs. Et la relation il y a deux sens : relation avec l'enfant, essentielle, privilégiée... fragilité aussi, difficulté à la réussir ... par contre il y a aussi les difficultés de relation aux enseignants. Ces deux mots relation et difficulté font penser à la fois à la relation et aux difficultés de l'enfant et à la fois aux relations et aux difficultés avec les maîtres.

Pouvez-vous parler de ces difficultés avec les maîtres ?

Moi, c'est le grand regret que j'avais quand j'ai quitté le réseau d'aide, c'est d'avoir eu le sentiment d'avoir réussi beaucoup de choses – enfin "réussi"... Je voyais beaucoup de positif dans toute la partie avec les enfants, ça restera toujours positif – et ce qui m'a paru toujours moins facile, pour ne pas dire négatif, c'est la relation avec les enseignants. Alors une incompréhension, je pense, des rôles de chacun. Je crois que les enseignants – pas du tout pour les culpabiliser – par un manque d'information, aussi bien de la part des réseaux d'aide eux-mêmes que des instances supérieures, dans les IUFM etc... - un manque d'information sur le rôle des personnes. Donc l'enseignant attend trop... il n'y a pas assez de différences dans sa tête, les rôles ne sont pas assez définis entre le maître E et le maître G, les enseignants avaient la même demande pratiquement. C'est regrettable, parce que ce n'est pas du tout ça. Quand on est enseignant, on a des enfants en difficulté mais il y a deux sortes de difficultés. Première chose et puis peut-être de l'autre côté une incompréhension ou un non souvenir – parce que les rééducateurs ont été enseignants et il y a parfois du non souvenir d'avoir été enseignant. Parfois les rééducateurs ne se rappellent plus non plus ce que c'est que d'avoir vingt-huit élèves en difficulté... Je pense que c'est légitime – maintenant que je suis redevenue enseignante – je pense que c'est légitime de comprendre certaines choses. Ce n'est pas facile d'être vingt-huit, d'avoir un groupe de cinq six enfants en difficulté, c'est vrai que les gros cas, on a tendance à vouloir se sentir aidé parce qu'on a l'impression que c'est moins lourd... Ce qui est faux parce qu'en fait quand les cas sont très lourds, si ça relève de structure beaucoup plus spécialisée... Le nœud reste là, dans la relation entre les enseignants et le rééducateur, beaucoup plus que le maître d'adaptation. Le rééducateur dérange parce que c'est une relation individuelle beaucoup plus secrète, si on peut dire... Il y a moins de choses qui transparaissent... Tandis que le maître E, il peut parler plus librement de ce qu'il a fait même s'il garde un côté secret professionnel, il y a toute une partie beaucoup plus pédagogique qu'il peut exposer à l'enseignant. Il y a plus de concret. J'ai l'impression aussi que les enseignants s'imaginent que cette relation leur échappe. Il y en a qui le vivent très bien, il y en a qui le vivent moins bien... A mon avis, il y a quelque chose de l'ordre de la jalousie... parce que c'est vrai que la rééducation c'est très personnel et en plus c'est très lent. Le problème de l'évolution très lente... les enseignants pensent encore aux résultats très rapides, ce qui n'est pas du tout évident, même pour les maîtres E. Pourquoi un enfant souffre, pourquoi il est en échec, pourquoi il est en difficulté ? C'est plus compliqué... C'est vrai aussi que les enseignants... il y a toute la partie de ceux qui sont ouverts, qui sont capables d'entendre des choses comme ça, qui sont déjà préparés. Je pense quand même que le gros problème c'est qu'on ne prépare pas les gens – ne fut-ce qu'en formation – à recevoir de l'aide. Les gens réclament le réseau, réclament des aides. Mais si vous n'êtes pas préparés, si vous ne savez pas ce qui s'y passe, ce n'est pas facile...

Vous avez évoqué l'incompréhension des enseignants qui font les mêmes demandes aux E et aux G. Pouvez-vous expliquer les différences d'indication entre E t G ?

Dans le profil ou dans l'action ?

Dans le profil...

Disons que depuis que je suis revenue en classe, j'ai travaillé depuis quatre ans dans un milieu à besoins. (...) J'ai la chance de travailler cette année dans un milieu très

favorisé. Je m'aperçois que dans les deux écoles contrairement à ce qu'on pourrait penser, il y aurait des besoins d'aide. Le système étant ce qu'il est, actuellement on va favoriser les milieux défavorisés – chose pour laquelle je suis pourtant tout à fait d'accord. Ce que je veux dire par-là, c'est que j'ai vingt-huit enfants de milieu très favorisé, je n'ai aucun gros cas dans ma classe, tous les enfants réussissent à peu près, ce qui ne m'empêche pas ayant été rééducatrice de dire que j'ai quatre ou cinq enfants qui pourraient bénéficier d'une aide psychomotrice ou rééducative. Vraiment il y aurait du travail. Qu'est-ce que c'est que ces enfants ? L'un d'entre eux, c'est un enfant qui est très bon, limite pour un passage anticipé mais qui est très bébé, qui n'est pas capable de tenir en place, qui est instable, qui a besoin de prendre la place de la maîtresse. Il a une relation fusionnelle avec sa maman etc... Du coup, cet enfant va chez une psychomotricienne dans le privé. C'est bien dire qu'il y avait l'utilité à l'école peut-être de lui permettre de mettre des mots sur sa souffrance, sur son instabilité etc... Je dis que ça c'est le rôle du rééducateur. Ici dans mon quartier, j'aurais besoin d'un maître G si les moyens étaient là, si on avait de quoi nous les donner. Dans l'école où j'étais avant, j'avais vraiment besoin des deux. J'avais quelques enfants qui avaient besoin du rééducateur, des enfants inhibés, tristes, instables mais qui sont corrects sur le plan pédagogique et puis un petit groupe d'enfants pour lesquels j'aurais bien vu l'intervention d'un maître E parce que c'était des enfants qui auraient juste eu besoin qu'on leur reprenne certaines notions pédagogiques autour de la lecture etc... dans un cadre plus restreint, petit groupe... Le soutien E ce n'est pas non plus : "Ils ont un échec en lecture donc ils ont besoin d'un maître E". Je pense qu'il y a aussi un problème de relation derrière. C'est aussi des enfants qui sont timides, inhibés, instables mais pas au point de nécessiter une prise en charge individuelle. Je trouve que la liaison est... Souvent ces enfants sont souvent mal quelque part au niveau de leur personne. Ceux-là je les mettrais bien avec un maître E avec bascule si besoin sur une rééducation. On a eu fait ça, des cursus multiples, des enfants suivis par le maître E, ensuite rééducation ou l'inverse. Je vois ça... souple.

Pourriez-vous prendre un cas d'enfant suivi par un maître G – ce peut être vous le maître G – et puis dire comment ça se passait ?

C'est loin déjà...

Aviez-vous un projet commun avec l'enseignant ?

...

Parliez-vous du contenu des séances à l'enseignant ?

Oui, c'est arrivé. C'est arrivé que des enfants jouaient les mêmes souffrances par exemple le besoin de dominer... J'arrivais sans donner les détails pour garder toute l'intimité de la séance par rapport à l'enfant, le préserver, j'arrivais à faire comprendre à l'enseignant que c'était... que la rééducation avait permis de mettre en évidence un problème : par exemple dominer ou un enfant qui était anormalement dominé par ses parents ou qui avait peur... des choses comme ça. Avec des enseignants ouverts, qui étaient partie prenante de la rééducation, c'était tout à fait possible de mettre le doigt sur certaines peurs. Quelquefois, l'enseignant comprenant mieux cette difficulté, il y avait des retombées plus scolaires parce qu'il en tenait compte. Ça pouvait jouer, notamment dans

les problèmes de comportement. Il y avait des enfants qui arrivaient à être plus stables parce que l'enseignant ne les voyait plus de la même façon, ils avaient compris certaines choses.

Inversement, est-ce que vous vous renseignez sur ce qui était étudié en classe et la façon dont se passaient les apprentissages ?

Oui beaucoup. Mais, ça dépendait des enseignants quand même. Les enseignants avec qui ça passait bien, on se voyait régulièrement pour en parler. Parfois spontanément... Je disais comment ça c'était passé aujourd'hui parce qu'il s'était passé des choses très fortes dans la séance et l'enseignant me disait : "tiens, moi aussi, je sens qu'il se passe des choses, il est différent ou des choses comme ça. Avec des enseignants plus craintifs, c'est sûr que c'était beaucoup plus institutionnel, des réunions précises... C'est toujours pareil, c'est la relation.

On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui se dessinent ?

Je ne sais pas... dans quel sens ?

Il y a eu récemment deux rapports de l'Inspection Générale qui donnent des indications. Ce sont seulement des indications bien sûr... qui laissent penser que E et G pourraient être réunis en une seule fonction, tout au moins être beaucoup plus proches des enseignants et aller dans les classes par exemple, même pour les G. Il risque d'y avoir un remodelage des fonctions. Qu'en pensez-vous ?

Ils garderaient le nom de E et de G ?

Personne ne sait...

Je pense très simplement que l'Education Nationale ne se donne pas les moyens par rapport aux difficultés scolaires de les traiter dignement. J'ai déjà connu la fusion entre le RPP et le RPM. Quand j'étais en stage en 1980, c'était très spécifique. Les RPP c'était vraiment la rééducation du langage, c'était les orthophonistes de l'Education nationale et nous, nous étions les psychomotriciennes. Maintenant les G, c'est fusionnel, on a tout fusionné, ce n'est peut-être pas un mal parce que la rééducation a évolué. C'est vrai qu'avant les rééducateurs RPP avait une formation théorique, c'était l'articulation, la phonologie, des choses très précises alors que maintenant ça a beaucoup évolué du côté relationnel. Je pense que c'est un bien, ce qui ne veut pas dire qu'un RPP ne pourrait pas faire aussi quelques petites rééducations sans que ça aille chez l'orthophoniste. L'orthophoniste serait réservée à des difficultés beaucoup plus importantes. Que les E se rapprochent de G ou que les G se rapprochent des E c'est bien dans le texte... C'est ce que je disais tout à l'heure. Le maître E n'est pas là uniquement pour le pédagogique. Il y a tout le côté relationnel qui est très important. C'est normal qu'il se rapproche du maître G. A l'inverse le maître G peut aussi proposer quelques activités pédagogiques sous forme de jeux éducatifs etc... si ça rentre dans un... Le rapprochement des personnes ne me gêne pas du tout au contraire par contre dans les actes j'ai l'impression que c'est la formation au rabais. Sans parler de la formation pour les classes de CLIS qui me révolte parce que vraiment quand je vois une collègue qui va trois semaines en formation, elle garde sa classe et il faut qu'elle fasse des cours par le CNED... là, ce sont des

revendications... Je suis très pessimiste par rapport au devenir de l'éducation spéciale, alors que je pense que le réseau avait sa raison d'être et qu'il aurait toujours sa raison d'être même si je reste persuadée que le problème est ailleurs. Il faudrait peut-être attaquer les problèmes de fond...

Quand vous dites que le problème est ailleurs, pour vous où est-il réellement ?

Le problème... c'est-à-dire qu'il faudrait revoir la manière dont on enseigne aujourd'hui la manière dont on gère les classes etc... Je ne pense pas que de diminuer les effectifs, ce soit une règle merveilleuse mais c'est quand même évident qu'à 28 par classe aujourd'hui en maternelle, on ne peut pas parler à tous les enfants, on ne peut pas les approcher, ce qui est aussi le rôle du maître généraliste. La relation, elle fait aussi partie du travail du maître généraliste, il n'y a pas que les rééducateurs et les gens de l'éducation spéciale qui sont aptes et qui sont amenés à avoir une relation avec les élèves... Je pense que c'est plus global, l'enseignement aujourd'hui pose des problèmes. Ce que je trouve aberrant, c'est de nous former et de nous faire travailler au rabais. Les enfants qui relevaient de classes spécialisées il y a quelques temps sont à gérer dans les classes normales mais sans formation ou sans aide particulière... Il y a quelque chose qui ne va pas...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Tristement. J'ai l'impression qu'ils vont disparaître. Mais j'aurais aimé qu'ils disparaissent au profit de quelque chose de beaucoup plus positif. Or j'ai l'impression que les collègues vont garder leurs classes chargées, qu'ils vont se passer des services des gens spécialisés sans donner de moyens supplémentaires à nos collègues généralistes. C'est le plus grand scandale (incompréhensible)...

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

...

Même chose pour la formation G ?

Je dirais Winnicott, Piaget... c'est les vieux mais dans les récents...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

(Interruption momentanée de l'entretien pour une chasse au frelon...) Bons résultats, bien dans sa tête, bien dans son corps, autonomie... sociabilité.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

La réussite scolaire c'est quand même d'avoir de bons résultats parce que c'est le moyen de les évaluer. Bien dans sa tête, bien dans sa peau parce qu'un bon élève c'est celui qui a la chance d'avoir de bons résultats mais en étant bien dans sa peau. Autonome, c'est-à-dire qui se prend en charge, qui s'assume bien et puis sociabilité, c'est aussi un enfant qui est bien dans son groupe classe, qui apprécie les autres et qui se fait apprécier. C'est vraiment l'idéal...

On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place d'une aide en direction de l'enfant en difficulté. Comment vivez-vous cette affirmation ?

C'est-à-dire ?

Quelle place accordez-vous à l'aide dans votre classe, que faites-vous dans ce domaine ?

Déjà l'aide du maître, ça me paraît évident. Lui-même ne peut faire appel que si lui-même a essayé des choses qui ont échoué. Il y a déjà un soutien scolaire spontané dans la classe, c'est-à-dire qu'on fait très vite des groupes et puis qu'on reprend les enfants qui ont montré des difficultés. A partir de là il y a les problèmes qu'on arrive à résoudre nous-mêmes et puis les problèmes qu'on ne peut pas résoudre. Quand on ne peut pas les résoudre, il faut voir à quel degré, si c'est comportemental, si c'est scolaire... Comportement pas trop dramatique, ça peut être le réseau d'aide, ça peut être des prises en charge privées, le psychologue s'il y a besoin d'avoir un avis et ensuite les structures plus lourdes pour les enfants à gros handicap et éventuellement un PEI avec mesure d'intégration... que ce ne soit surtout pas d'intégration sauvage... Donc beaucoup de vigilance. Mais je crois que le maître généraliste ne peut pas faire appel à des structures... si on n'a pas essayé des choses... Il a le droit de se tromper, de demander des aides qui ne seront pas satisfaites par les membres spécialisés mais il faut qu'il essaie des choses dans sa classe... Je ne suis pas pour la structure lourde trop vite. (...)

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Il y a un point qui m'interpelle depuis plusieurs années, la tendance des parents à vouloir faire systématiquement un passage anticipé. Je pense que c'est un danger... quand c'est les familles qui demandent... (...) Et là c'est important d'avoir des gens pour réguler, pour éviter les conflits.

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction d'enseignante est importante pour vous ?

Elle est importante parce qu'elle me remet en contact avec un groupe d'enfants. Par rapport au vécu de RASED où les satisfactions étaient très fortes mais ça restait quand même difficile parce que c'était des relations individuelles avec des enfants en souffrance plus ou moins importantes. On n'était qu'au milieu de problèmes. Dans une classe, ça m'a fait du bien de retrouver des enfants pour qui, ça va, qui n'ont pas de difficulté majeure. D'être stimulée par un groupe dans une classe, c'est important aussi... et puis on a plein de choses à transmettre aux gamins et les gamins ont plein de choses à nous apporter... Je suis tout à fait bien dans la classe.

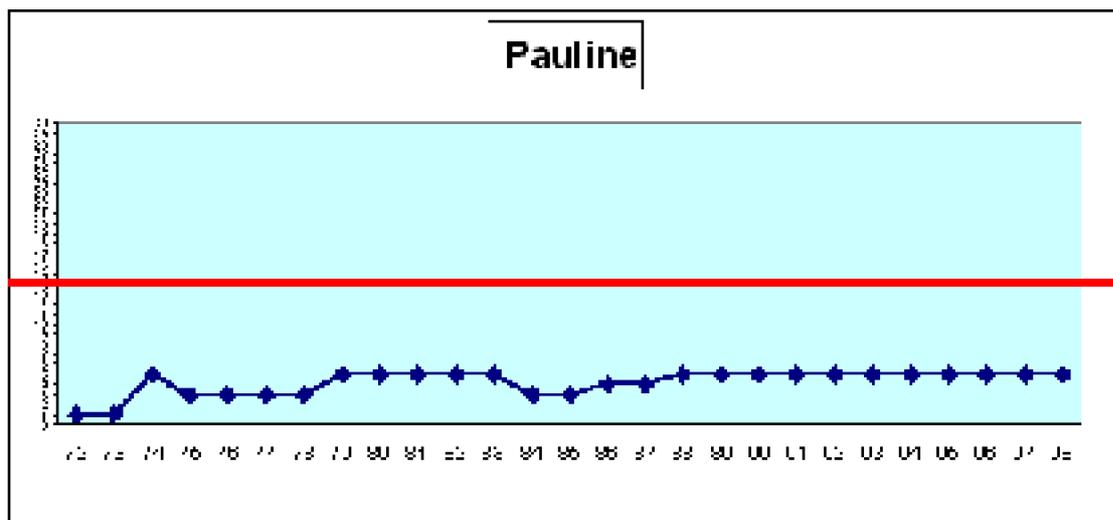
(...) L'an prochain, je demande un poste en réseau. Je suis claire, je suis prête à finir en réseau. Je me suis dit : "Tu as donné les trois quarts de ta carrière en éducation spéciale, pourquoi ta retraite serait indexée sur ta paie d'instit ?"... Ça me fait plaisir d'y retourner mais plus en G, c'est un poste E que je demanderais. A un moment donné, les problèmes conflictuels devenaient pénibles... Le fait d'être tout le temps plus ou moins mal perçue... pfff... je connais ça depuis que je suis en GAPP... ça amuse cinq minutes d'entendre ça et puis... surtout, surtout quand on vous renvoie que les gens ne font rien, sont payés à ne rien faire, c'est dur quand même (...)

Entretien E66 Pauline

Age : 46 ans

Profession : Institutrice en MS/GS (28 élèves dont un en intégration)

Diplômes : CAP d'instituteur



Pauline : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de cours à l'université

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfant en difficulté ?

Souffrance d'abord... intégration... lien, équipe... adaptation.

Pouvez-vous préciser chaque mot ou expression ?

Souffrance, c'est la souffrance de l'enfant, celle des parents... la souffrance quelquefois de l'enseignant. On se sent un peu démuni face à ces enfants. Alors souffrance, c'est peut-être un terme un peu fort... Intégration, parce qu'il est nécessaire d'intégrer ces enfants dans une classe ordinaire. Pour l'enfant trisomique que j'ai en ce moment, ça ne va peut-être pas pouvoir aller très loin mais pour d'autres... c'est impératif pour moi de les laisser dans un cadre ordinaire, de ne pas les mettre à l'écart.

Lien ?

Lien, parce qu'il faut un lien entre toutes les personnes qui vont intervenir sur cet enfant. Si on est chacun dans notre coin, d'abord on est vite découragé et en plus on n'aide pas assez l'enfant. Équipe, parce qu'au sein de l'école il faut une équipe pour pouvoir supporter, enfin supporter entre guillemets, un enfant comme ça c'est-à-dire qu'il faut avoir un regard différent sur l'enfant. Les personnes étant différentes, le regard est différent ce qui fait que la vision qu'on a sur l'enfant peut être moins sclérosante, plus

optimiste et aussi plus objective.

Vous avez dit aussi adaptation ?

Adaptation, parce que c'est à l'enseignant de s'adapter à l'enfant, malgré le fait que c'est très difficile et que ça pose... ça demande une réflexion sur la pratique que l'on a en classe avec cet enfant. Ça interroge aussi nos pratiques face à d'autres enfants qui ne sont peut-être pas trop en grande difficulté mais qui peuvent être en difficulté momentanée.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté scolaire, un seul, avec qui vous avez eu l'occasion de travailler ? Pouvez-vous présenter le cas de cet enfant-là et ce qui était fait pour lui ?

Est-ce qu'il faut que ce soit un enfant pour lequel on n'a pas fait tout ce qui fallait ?

C'est vous qui choisissez...

J'avais un enfant en difficulté et là au niveau de l'aide, je n'ai pas du tout été aidée. C'est un enfant qui était d'un milieu social défavorisé. La maman avait un langage... passons. C'était une famille en grande difficulté à la fois pécuniaire et intellectuelle. C'est un enfant qui a fait d'énormes progrès en petite section. Quand la maîtresse des petits me l'a passé, elle m'a dit : « tu vas voir, il a fait des progrès, il a des capacités ». (...) Par contre, quand il est arrivé dans ma classe, il a commencé à avoir des difficultés. Je le prenais à part. Avec cet enfant, j'ai vraiment fait des pratiques différenciées, tous les exercices, je les adaptais à ses compétences entre guillemets. Il était plutôt visuel et je trouvais qu'il faisait des progrès, mais en dents de scie... je n'étais pas aidée. J'ai fait appel à la psychologue, en début d'année, au mois d'octobre. Elle est venue au mois de décembre, elle l'a vu, ça m'a fait deux mois où j'étais encore toute seule. Elle est revenue lui faire passer des tests en janvier. J'ai eu le résultat des tests en juin. Se posait le problème pour moi, j'avais une section de grands, est-ce que je le faisais passer au CP ? C'est un enfant, à mon avis, qu'il ne fallait pas laisser en grande section. Il aurait énormément souffert de cette mise à l'écart parce qu'il avait fait d'énormes progrès mais c'est un enfant pour qui il fallait être vraiment derrière. La maman faisait tout ce qu'elle pouvait... elle était pleine de bonne volonté mais n'avait peut-être pas les capacités intellectuelles vraiment et la réflexion sur l'enfant qu'on aurait aimé avoir... mais elle était partie prenante. La psychologue a amené les résultats des tests au mois de juin, je l'appelais déjà depuis un bon moment parce que j'étais déboussolée. Elle est revenue au mois de juin, c'est vrai que dans la politique actuelle ce n'est pas bon de faire redoubler un enfant surtout que vraiment, ce n'était pas la peine... pour moi, il fallait qu'il passe. Je n'ai pas eu l'aide de la psychologue que j'attendais en fait. Je l'ai eue trop tard. Quand j'ai passé Henri à la maîtresse de CP, je lui ai dit : « s'il a besoin de revenir dans ma classe pour certaines notions... ». La maîtresse de CP n'est pas rentrée dans ce jeu-là. Elle a eu tout de suite des difficultés avec Henri, comme moi j'en avais eu, ça ne venait pas d'elle... La psychologue est revenue très tardivement, ça a encore traîné, il a redoublé son CP et puis, je l'ai rencontré il n'y a pas longtemps et je me suis dit : « on n'a pas fait tout ce qu'il fallait pour cet enfant... ». Il va aller dans un centre spécialisé... Je trouve qu'on n'a pas fait ce qu'il fallait pour cet enfant. Moi, je n'ai pas été assez aidée, peut-être que je n'ai pas assez demandé... C'est peut-être ma faute, je veux bien me remettre en cause... En

plus, je n'avais pas cette analyse non plus sur ma pratique. Si j'avais eu... je n'ai pas été assez aidée c'est vrai mais je n'ai rien demandé. La psychologue, quand même, est arrivée trop tardivement et à la limite, on aurait pu faire un autre travail avec cet enfant. Si on avait pu travailler avec l'autre collègue, je crois qu'on aurait pu sauver quelque chose. Mais là, l'enfant est en très grande difficulté. Il va aller dans une institution. J'ai vu la maman qui est très contente. Je n'ai pas pu lui dire que ce n'était pas la panacée... ça me fait quelque chose de ne pas avoir pu sauver entre guillemets cet enfant.

Quelles sont les raisons pour lesquelles vous n'avez pas pu travailler avec la maîtresse de CP ?

C'est un refus, une histoire de personnes. On ne peut pas forcer... d'ailleurs on a toujours des difficultés pour travailler avec. On aimerait que la collègue, on l'aime bien, on n'a rien contre elle, mais on aimerait bien qu'elle change de classe, parce qu'on aimerait faire une liaison entre la maternelle et l'élémentaire. En grande section, on a une pédagogie très avancée... Je trouve que le collègue est bien dans la dynamique actuelle. On travaille en équipe, on a une démarche qui nous pousse à travailler avec le CP. C'est un problème de personnes, il y a un blocage. C'est dommage, on ne peut rien faire.

Je vais vous demander maintenant quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Des **personnes compétentes**... des **difficultés de rencontre**... parce qu'on n'arrive pas à les voir. Il faudrait que ce soit plus institutionnalisé, pas obligatoire mais presque... parce que nous, on se laisse prendre par la classe, nous comme les autres. On devrait avoir des moments où on se dit : « on se prend une heure par trimestre pour parler de tel et tel enfant ». (...) on fait partie de la circonscription d'Alès, donc on dépend du réseau d'Alès. Mais, à part la psychologue, je n'ai jamais vu personne d'autre. J'en suis à combien de mots ?

Deux, personnes compétentes et difficultés de rencontre...

Aide... prise en compte **individuelle** de l'enfant c'est-à-dire qu'ils ont l'enfant tout seul, **je ne sais pas** comment ils procèdent, alors que nous on l'a dans une communauté... et puis **éloignement** parce qu'ils paraissent tellement loin que s'ils n'existaient pas, ça ne changerait pas grand-chose pour nous.

Pouvez-vous préciser personnes compétentes ?

C'est des personnes qui ciblent plus une difficulté de l'enfant. Ce n'est pas comme nous, nous, on est là pour apprendre, alors que c'est plus une aide à l'enfant pour accéder au savoir.

Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par le mot aide ?

C'est une aide pour tout le monde, c'est une aide à la fois pour l'enfant, pour la famille et pour les enseignants. Ce n'est pas encore tout à fait ça. Ils ont une vision forcément différente de nous sur l'enfant. L'aide, elle est dans les deux sens. Elle est à la fois pour nous enseignants par rapport à ce que font les personnes avec l'enfant et pour les personnes du réseau et qui pourraient être aidées par ce que nous faisons en classe. Ça devrait être plus un échange.

Avez-vous déjà vécu ce type d'échange ?

Oui, je l'ai vécu avec le CAMPS mais pas avec le réseau. J'ai déjà été convoquée par le CAMPS pour Didier qui est trisomique mais je n'étais pas obligée d'y aller. (...) Le CAMPS convoquait tous les enseignants qui avaient un enfant pris en charge dans leur classe. Et on était souvent deux. Il faut dire que pour un enseignant, on n'a pas que cet enfant-là... et puis on n'est pas toujours disponible... ça demande un mercredi matin. C'est très intéressant pour soi, moi ça m'a beaucoup aidé mais ce n'est pas tout le monde qui peut le faire.

Vous avez dit aussi prise en charge individuelle de l'enfant ?

Comme je le disais, on est au sein d'une école, il faut adapter notre enseignement à cet enfant. Il fallait que je les prenne un moment. C'est toujours difficile quand vous avez une classe. Maintenant, ça va mieux pour Didier parce qu'on travaille en équipe et que je peux dire à une collègue qui n'a pas d'enfant à un moment : « Tu peux peut-être essayer de travailler là-dessus, toute seule avec lui en classe... » ça peut être aussi moi qui le prends toute seule et mon collègue qui prend toute la classe... par exemple une lecture d'images avec la télévision... une activité où ça n'a pas d'importance qu'elle en ait plus. On peut avoir des activités décloisonnées qui font que je peux prendre Didier tout seul. À l'époque d'Henri, on ne le faisait pas. C'est vrai que la différence est importante. Je ne dis pas qu'il faut toujours être tout seul avec lui parce que ce n'est pas notre rôle. Il doit vivre avec tout l'ensemble de la classe, même s'il est en difficulté. Il faut quand même qu'il soit dans la classe. (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression maître E ? Qu'on appelle aussi maître adaptation ?

Spécialiste, enfant en difficulté, structure spéciale... en fait, je ne sais rien du tout dessus, **ignorance totale**. Je trouve que c'est quelque chose qui est dommage.

Vous avez changé d'école et de niveau à plusieurs reprises... comment se fait-il que vous ignoriez tout des maîtres E ?

Je n'en ai jamais rencontré, à aucun moment. (...)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression maître G ?

C'est pareil... ça ne me dit rien du tout. Vous pouvez reprendre les mêmes mots. Je sais juste qu'il faut passer des examens mais je suis complètement ignare. (...)

Pourriez-vous parler du cas de Didier que vous avez évoqué tout à l'heure, du travail avec le CAMPS et ce qui vous avez apporté ?

(...) Au CAMPS, on parlait du cas de Didier au niveau de leurs pratiques à eux et de mes pratiques à moi. Ça m'éclairait beaucoup. Ça me déculpabilisait. Quelquefois je me disais : « c'est toi qui n'y arrives pas ». J'étais démunie et je me rendais compte que la difficulté n'était pas inhérente à ma personne, c'était des difficultés que les autres personnes rencontraient aussi auprès de Didier. Ce n'était pas moi qui provoquais ces réactions chez Didier... ça nous interpelle toujours... ça dépend peut-être des personnes, mais moi, je me remets toujours un peu en cause. L'intérêt aussi, c'est qu'on rencontrait d'autres enseignants qui avaient d'autres enfants trisomiques ou autres, handicapés

moteurs ou mentaux etc.. J'ai beaucoup échangé sur mes pratiques avec une enseignante qui avait, elle aussi, un enfant trisomique dans sa classe. On a vu qu'on ne pouvait pas du tout fonctionner de la même façon bien qu'ils soient trisomiques tous les deux. Didier ne parle pas trop mais essaie de communiquer alors que l'autre ne parlait pas du tout, ne communiquait pas du tout. Donc, c'est surtout... ça fait faire un travail psychologique au niveau de l'enseignant. C'est ce que j'ai ressenti. Vu que les enfants ne sont pas pareils, qu'il faut adapter nos pratiques, ce n'est pas tellement une aide au niveau pratique, c'est surtout une aide au niveau connaissances et attitudes. On a un peu plus confiance en soi. Et on voit qu'il y en a d'autres qui ont encore plus de difficultés que nous... C'est un peu bête ce que je dis mais c'est ça. Ce n'est pas facile d'en parler mais ça rassure entre guillemets. Les personnes qui sont en face de vous, ce sont des personnes spécialisées auprès de l'enfant. Elles nous disent un petit peu ce qu'elles font... par exemple la psychomotricienne... on avait les mêmes appréciations des progrès de Didier. (...) elle me disait par exemple qu'il arrivait à faire telle chose avec elle et moi je disais : « non, avec moi il refuse » et ça me permettait de le pousser plus loin en classe alors que je n'osais pas. Ça permet d'avoir une autre vision et de revoir les objectifs... on peut exiger plus quand on sait...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... Acquisition de savoir-faire, se connaître soi-même, acquisition de savoir, éducation à la citoyenneté... savoir s'adapter.

Pouvez-vous préciser éducation à la citoyenneté ?

A l'école maternelle, c'est tout ce qui est respect de l'autre, rapport avec l'autre... on travaille énormément sur les interdits, pourquoi c'est interdit... (...) On travaille sur la tolérance, l'acceptation de la différence. Didier est très important à ce titre... intégrer un enfant comme ça, ça pose des questions aux enfants, c'est un apprentissage à la citoyenneté, à la vie sociale aussi.

Et savoir s'adapter ?

C'est comme quand on apprend aux CM2 que le langage n'est pas le même selon qu'on s'adresse à un professeur ou à son copain... C'est savoir s'adapter aux situations, savoir réagir sans que ce soit la panique, savoir réagir face à l'erreur aussi. Une erreur ce n'est pas une catastrophe. (...) Il faut dédramatiser les situations d'échec.

On dit que l'enseignant est le premier acteur des aides apportées aux enfants en difficulté. Comment vivez-vous cette affirmation dans votre classe ?

Les enfants sont d'abord face à un adulte. C'est une attitude qui n'est pas toujours évidente parce qu'on doit avoir un comportement nous-mêmes d'abord de citoyen, de respect de l'enfant, c'est un truc qui est vraiment primordial... on est sur leurs yeux pendant six heures, on est malgré tout un modèle entre guillemets. On leur montre par notre attitude... c'est très prégnant pour un enfant d'être avec un adulte pendant six heures. Il faut que cet adulte soit à la hauteur de ce qu'il faut montrer... Ce n'est pas une question de bien et de mal, l'enfant a un regard sur nous et il faut qu'on soit... je ne sais pas comment dire, ce n'est pas irréprochable mais justement quand on fait une erreur, ou quand on se trompe, il faut qu'on ait cette attitude-là et c'est très apprenant pour les

enfants... c'est idiot, par exemple, la politesse. Si vous ne montrez pas à l'enfant qu'il faut être poli, ce n'est vraiment pas la peine de lui demander d'être poli. On a un rôle pas seulement d'instruction mais d'éducation. (...) C'est l'image qu'on renvoie sur l'enfant. (...) Ce qui est important aussi, c'est le sens qu'on donne aux choses. Parfois, quand ils n'ont pas réussi, je me dis que c'est de ma faute... ça m'arrive encore, il n'y a pas de sens, ils ne voient pas l'intérêt... les enfants, surtout les petits, y sont très sensibles. (...) avec Didier, l'autre jour, ils faisaient vraiment du tutorat sans que je leur demande. Ils avaient conscience des difficultés de Didier et puis ils étaient vraiment contents de l'aider... (...)

Une dernière question facultative : en quoi votre métier d'enseignante est-il important pour vous ?

(...) Je crois que les enfants nous apprennent énormément. C'est surtout ça qui fait que ça me motive. C'est en travaillant avec les enfants que l'on peut progresser soi-même. Ils nous font vraiment réfléchir sur la manière d'enseigner et sur la manière d'être. (...)

(reprise de la discussion après la fin de l'enregistrement)(...) Les personnes du réseau ne sont pas assez nombreuses non plus, je crois vraiment il n'y a pas assez de monde. (...) Les réseaux d'aide ont tellement de travail dans certains secteurs... Quand notre réseau entend parler de nous, il pense qu'on peut se débrouiller sans eux, en équipe...

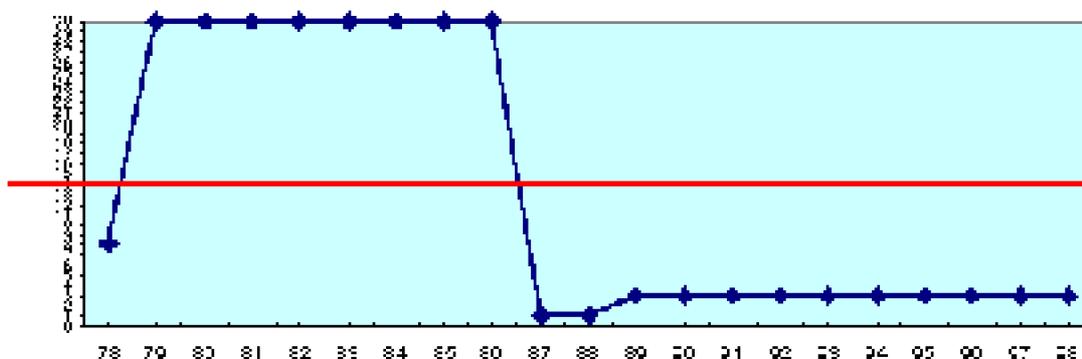
Entretien E67 Pascaline

Age : 40 ans

Profession : Institutrice en CP (24 élèves)

Diplômes : Licence d'Anglais, CAP d'instituteur

Pascaline



Pascaline : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de photocopieuse et de travaux manuels

Durée : 40 minutes

Note : Cette enseignante est chargée de la surveillance de la cantine et ne peut m'accorder beaucoup de temps.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

Difficulté, ça vient tout de suite, décalage, découragement, problèmes et en dernier, aides.

Je vais vous demander maintenant d'explicitier le choix de chaque terme... Vous avez commencé par difficulté...

Difficulté, c'est celle de l'enfant par rapport à la lecture ou aux mathématiques. Décalage, c'est par rapport au reste de la classe. Si l'enfant est en difficulté, il ne va pas suivre la même progression que les autres donc il est en décalage. Découragement parce que si on laisse l'enfant avec sa difficulté on le voit découragé. Et problème pour moi parce qu'il faut trouver des solutions, c'est-à-dire toutes les aides possibles pour l'enfant en difficulté. Si ses difficultés se traduisent par des comportements nuisibles pour lui ou les autres, il faut que je trouve une attitude qui le contienne ou, au niveau de l'école, il faut mettre en place des garde fous comme le permis à points. Mais c'est le plus souvent des blocages en lecture. Ça, c'est l'échec par excellence au niveau du CP. Alors, il faut inventer le "truc" qui l'accroche, qui lui permette de s'investir. Et quand c'est trop dur, il faut faire appel au réseau.

Pouvez-vous évoquer un enseignant face à un enfant en difficulté dans sa classe ? Quels sentiments s'éveillaient-ils en lui ? Comment réagissait-il ?

(Ne souhaite pas être enregistrée pour cette question)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors de la signification stricte des lettres ?

Equipe, soutien, aide par rapport aux enfants... aide par rapport à moi... extérieur à la classe, solutions.

Je vais vous demander la même chose que tout à l'heure c'est-à-dire d'explicitier chaque terme...

Equipe parce que le RASED c'est plusieurs personnes qui travaillent en équipe, ce n'est pas une seule personne. **Soutien** parce que c'est à eux qu'on fait appel quand on veut faire un programme de soutien pour les enfants en difficulté. Aide parce qu'ils nous apportent une aide à nous. On se voit, on explique les difficultés qu'on rencontre avec certains élèves et ils apportent des éléments nouveaux, supplémentaires pour résoudre les problèmes des enfants en difficulté.

Extérieur à la classe ?

Parce qu'ils sortent les enfants de la classe.

C'est toujours le cas ?

Oui.

Solutions ?

Parce que c'est souvent par eux qu'on a trouvé des solutions pour les enfants en difficulté.

Je vais vous demander maintenant les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand je dis maître E...

Petit groupe, lecture et maths, c'est dur de trouver des mots... **différent** au niveau des méthodes aussi... contact, et **échanges**.

Pouvez-vous préciser ?

Le maître E prend toujours les enfants en petits groupes.

De combien généralement ?

Cinq maximum... Lecture et maths parce qu'ils travaillent essentiellement sur des difficultés en lecture et en maths. Différence parce que c'est une approche différente de la mienne parce que c'est un maître différent de la maîtresse qu'ils sont en classe, les exercices sont différents donc ça change... Contact parce que les enfants ont un autre contact aussi avec une autre personne pour le même enseignement, ça peut aider l'enfant. Echanges, c'est surtout par rapport à moi parce qu'on échange nos avis sur les enfants en difficulté et ça il y en a beaucoup besoin...

A partir d'un cas d'enfant suivi dans votre classe, pouvez-vous définir le travail du maître E de façon très concrète ? Que dit-il ? Comment ça se passe ?...

J'ai trois enfants qui sont suivis cette année par la maîtresse E. Ce sont des enfants qui ont des difficultés en lecture essentiellement. Ce que fait la maîtresse E, elle reprend des exercices différents des miens, elle essaie de les faire rattraper la progression de la classe. Concrètement les exercices – je n'ai pas d'exemple en tête, je sais qu'elle a fait des exercices de lecture silencieuse – ça correspond quand même au type d'exercice qu'on fait en classe mais sur des supports différents.

Comment se fait le lien entre le travail fait avec le maître E et le vôtre en classe ?

On se rencontre, elle les prend deux fois par semaine, on se rencontre à chaque fin de séance, très rapidement. On se rencontre régulièrement pour refaire le point. Il est arrivé qu'elle prenne des enfants qu'elle ne prend plus etc... donc on décide de l'arrêt, de la poursuite et du soutien.

Avez-vous établi un projet commun ? Comment cela se passe-t-il ?

Non, disons qu'elle suit la progression. En lecture on a essentiellement une progression sur les sons. Là elle est obligée de suivre la progression mais en ce qui concerne les exercices, c'est elle qui choisit, c'est elle qui décide du matériel qu'elle utilise.

Pouvez-vous caractériser ce qui diffère entre votre travail et le sien ?

Je dirais que l'essentiel de la différence c'est qu'elle est beaucoup plus proche de l'élève. C'est un échange beaucoup plus individualisé. Plus individualisé qu'avec moi.

A l'inverse y a-t-il des ressemblances ?

Je ne sais pas. En fait, je n'y assiste pas, donc la façon dont elle procède, je ne sais pas puisque je ne suis jamais avec elle.

Pouvez-vous imaginer de faire son métier facilement ?

Non, au niveau de la formation, il faudrait faire un gros travail pour cibler la difficulté, pour choisir l'exercice... c'est faisable, mais ça demanderait au moins une formation d'un an...

Quels sont les référents théoriques justement qui permettent aux maîtres E d'être plus armés face à ces enfants-là ?

Je ne sais pas du tout.

Je vais vous demander maintenant cinq mots pour les maîtres G...

Maître G c'est ?

On les appelle aussi les rééducateurs.

Psychomotricité, évolution, comportement... physique, affectivité.

Pouvez-vous préciser ?

Ça se recoupe... psychomotricité évolution c'est parce que la rééducatrice travaille plus dans le domaine du corporel. Comportement, quand on a un enfant qui est en difficulté du côté comportemental, un enfant trop expansif ou trop renfermé, c'est au maître G qu'on fera appel. Physique, parce qu'elle fait beaucoup d'exercices qui ont un rapport avec le corps, et puis affectivité, on en a souvent discuté, elle me disait qu'elle avait souvent des rapports très proche avec l'enfant. Il faut que ça accroche, il faut que l'enfant soit bien avec elle pour qu'elle puisse travailler.

À partir d'un cas d'enfant suivi par le maître G. pouvez-vous décrire le travail effectué ?

Cette année je n'en ai pas.

Et antérieurement ?

Antérieurement, oui, mais je ne peux pas décrire le travail effectué, je ne sais pas ce qu'elle a fait comme travail avec cet enfant. C'était un enfant très, très renfermé, qui ne parlait pas, qui ne bougeait pas dans la cour, qui restait complètement statique. Elle le prenait individuellement, ensuite elle l'a pris avec un autre enfant. Elle essayait de le faire sortir de lui-même, de le faire parler. Elle l'a pris, je crois bien, pendant trois ans, maternelle plus C.P. et à la fin du C.P. le progrès était vraiment fulgurant. Oui, oui... le travail, c'était essentiellement du travail de toucher, du travail d'approche, ce qu'elle m'avait expliqué. Mais, je ne l'ai pas vu faire. Je ne sais pas quels matériaux elle utilisait...

Et comment s'articulait son travail avec le vôtre ?

Là, au niveau des échanges, on essayait de voir surtout au niveau du comportement ce qui se passait. On essayait de voir, pas à chaque séance, mais au bout d'un mois ou deux, de voir comment était le comportement de l'enfant dans la classe. Moi, je voyais l'évolution du comportement au niveau de la participation en classe. Tout à coup, il s'est mis à lever le doigt, à parler, à réciter sa poésie etc.

(Interruption momentanée à cause d'une collègue) Savez-vous comment s'articule le travail entre E et G ?

Je sais qu'elles ont souvent des réunions, c'est tout. Je crois qu'elles ne voient pas forcément les mêmes enfants... je ne sais pas du tout comment ça se passe.

Savez-vous comment les enfants sont répartis entre les deux types d'aide ?

Souvent ce sont déjà des enfants qui sont suivis en maternelle. Soit ils continuent travail, soit c'est une difficulté que j'ai observée et c'est moi qui demande soit au maître E, soit au maître G ce qu'il en pense.

Et quels sont vos critères pour demander à l'un plutôt qu'à l'autre ?

Pour moi le maître G, c'est essentiellement le comportement et le maître E, c'est la difficulté en lecture et en maths.

Y a-t-il des ressemblances de pratiques entre maître E et maître G ?

Je ne crois pas, pas dans cette école. Le maître G ne travaille pas du tout de façon écrite, à moins que ce soit des dessins. Maître E, c'est essentiellement du travail très scolaire, lecture et maths.

Est-ce que la différenciation entre les deux aides vous semble pertinente ?

Oui, ça couvre bien toutes les difficultés que l'on peut rencontrer.

Y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Je ne pense pas que le rôle soit plus grand. Disons qu'ici, par rapport à ma classe, j'ai moins souvent des problèmes de comportement que des difficultés en lecture et en maths. Mais ce n'est pas pour autant que je pense que l'un a un plus grand rôle que l'autre.

On parle d'une réforme prochaine, au sujet des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport à ça ?

Je n'en ai jamais entendu parler. Je ne m'y suis pas intéressée.

L'une des perspectives possibles est de réunir la fonction E avec la fonction G pour répondre à toutes les demandes. Une autre est d'apporter une aide directement dans les classes. Quelle est votre réaction par rapport à ça ?

Je préférerais que ça soit complètement dissocié parce que tout ce que j'ai expliqué jusqu'à maintenant, tout ce que j'ai décrit, c'était bien différent, et on fait appel à l'un ou à l'autre pour des raisons bien différentes. Maintenant, il faut résoudre les problèmes d'emploi du temps, des problèmes pratiques. Un maître E intervient toute la semaine pour des problèmes de difficulté scolaire. Est-ce qu'il aura aussi le temps de couvrir matériellement les problèmes de comportement ? (...)

Voyez-vous encore d'autres inconvénients ?

La formation devrait être beaucoup plus importante mais la durée risque de ne pas changer n'est-ce pas ? La formation risque d'être impossible et puis... mettre tous ces problèmes sur les épaules d'une seule personne, ça me semble difficile. Je vois mieux des spécialités séparées. Quant à venir aider dans la classe, le maître E le fait déjà. Par

exemple, quand il vient observer un élève, c'est une aide pour nous. Mais, s'il était toujours dans l'espace classe, je crois que ce serait très bruyant... et très pesant. Ce n'est déjà pas facile de travailler en présence d'un autre enseignant. Mais tout le temps... et partager les responsabilités sur un même lieu... Il y aurait à mon avis des risques de rivalité, de jugement, des conflits dans l'air... Chacun a tendance à marquer son territoire. Le partage communautaire total, je n'y crois pas.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Bonheur, encouragement pour la suite, facilités, progrès... et en plusieurs mots, bien dans sa peau.

Pouvez-vous préciser davantage ?

Bonheur, parce qu'un enfant en situation de réussite, est heureux. Il n'a pas sans faire ni à la maison, ni dans la classe, ça rejoint bien dans sa peau. Encouragements, parce que s'il était un peu moyen et qu'on arrive à une réussite, c'est encourageant pour la suite, pour les années suivantes. (...) facilités, il y a des enfants qui réussissent tout simplement parce que pour eux c'est facile et puis progrès, c'est plutôt pour les enfants qui sont en échec au départ. Réussite, pour eux ça signifie un énorme progrès du début à la fin. Bien dans sa peau, ça c'est pour tout le monde, si on a atteint les objectifs, les enfants démarrent l'année suivante avec beaucoup plus de bien-être et d'envie de travailler.

Je vais revenir au travail du réseau dans son ensemble. Quelles sont les grandes tâches effectuées par un réseau au cours de l'année ?

Je n'ai pas encore parlé du psychologue scolaire. On demande souvent de faire appel psychologue scolaire quand on a des doutes, des inquiétudes par rapport à un gamin, son travail, son comportement. Là aussi, ça peut nous éclairer au niveau de la situation de l'enfant. C'est une partie... ensuite, prendre des mesures adéquates pour chaque difficulté, d'après ce que nous aura dit le psychologue scolaire. Et puis, pouvoir faire un travail au niveau des parents parce que souvent on ne dit peut-être pas les bonnes choses aux parents. Le psychologue, c'est arrivé année dernière, le psychologue scolaire pouvait mettre les points sur les i. Le maître E et le maître G rencontrent eux aussi régulièrement les parents. On leur demande. (...) Il faut que les parents connaissent les différents intervenants qui travaillent avec leurs enfants, et puis souvent... quand je rencontre les parents d'un enfant qui travaille avec le maître E ou le maître G, je leur demande d'être présent quand moi je rencontre les parents. Je veux qu'ils entendent les différents sons de cloches. Des avis différents, ce n'est jamais inutile.

Est-ce qu'il y a des évaluations systématiques qui sont pratiquées dans l'école ?

Oui, les évaluations, on en fait régulièrement une fois par trimestre. On essaie de décaler ça sur plusieurs semaines. L'intérêt, c'est surtout pour l'échange avec les parents, parce que nous, on les évalue à longueur de journée... l'évaluation finale, pour moi, ça ne me parle pas tellement. C'est surtout pour les parents, pour voir où leur enfant en est... (...) les évaluations sont toujours faites par les enseignants.

De façon plus générale, comment considérez-vous la place le rôle des aides à l'école?

J'ai une très grande considération pour les aides (rires). Pour nous, c'est une mine. On peut faire appel à eux quand on est vraiment déboussolé par un gamin ou quand on sent qu'on n'y arrive plus, quand on sent un enfant a besoin d'un coup de pouce et que nous au point de vue de temps, au point de vue espace, on n'y arrive pas dans la classe. C'est une aide pour nous essentielle. Et puis, pour l'échange. Je pense qu'il y a beaucoup... je compte beaucoup sur l'avis du maître E ou du maître G, les échanges que l'on a entre nous pour avoir un autre avis. Souvent, on n'est pas objectif par rapport à un enfant. On a des idées toutes faites par rapport à ce qu'on nous a dit en maternelle par exemple. L'avis de quelqu'un d'autre, ça permet d'avancer et de s'ouvrir sur autre chose.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Je dirais qu'un réseau par école ce ne serait pas inutile... que des gens soient attachés complètement à l'école, au moins sur un village comme le nôtre, avec 17 classes... on les sent tirillés, à droite, à gauche sur plusieurs écoles. Souvent, ils ont des difficultés au niveau des noms des gamins. C'est difficile finalement de bien rester sur un dossier, de bien se mettre en tête toutes les situations, tous les cas de figure. S'ils étaient sur un secteur plus restreint, ce serait quand même plus utile.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

(...) il y a des risques de restrictions. Ce serait complètement contraire à ce que je pense pour l'instant. (...) Je vois le secteur du psychologue scolaire, c'est impossible... il fait des heures après 20 heures le soir, il a des rendez-vous, c'est infernal.

Peut-être avez-vous encore d'autres remarques...

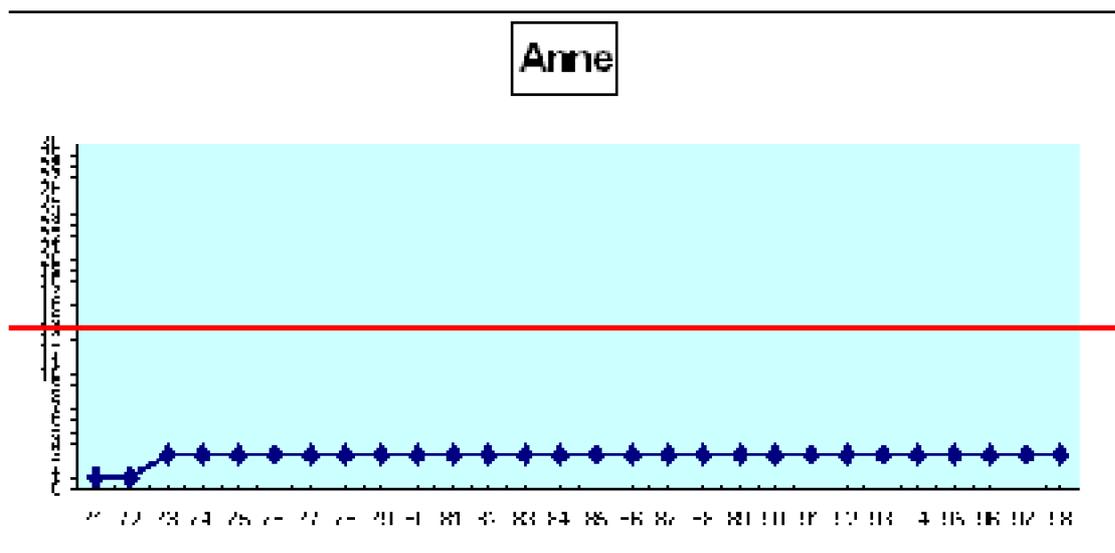
(...) Je ne me vois pas travailler dans une école sans réseau d'aides. On fait appel psychologue, au maître G au maître E sans arrêt... je ne vois pas comment travailler sans eux. C'est l'avenir... (...)

Entretien E68 Anne

Age : 46 ans

Profession : Institutrice en classe de Cours Préparatoire (23 élèves)

Diplômes : CAP d'instituteur



Anne : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de la photocopieuse

Durée : 50 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Difficultés de lecture, intégration dans un groupe pas au sens intégration au sens enfant en intégration, difficultés de socialisation, retard de langage et affectif, problèmes affectifs.

Pouvez-vous développer chaque idée ? Difficultés de lecture...

Oui, ça peut être aussi des difficultés liées à une mauvaise audition ou à une mauvaise vue. Ça peut être physique et ça se traite avec un médecin... Je pense surtout aux difficultés de lecture au CP, bien que certains aient des difficultés en maths, mais je trouve que ça se corrige plus facilement. Intégration, il y a des enfants qui n'arrivent pas à s'intégrer dans une classe, qui sont mal dans leur tête, qui n'ont pas de bonnes relations avec leurs camarades donc ils ne sont pas dans de bonnes conditions pour démarrer la lecture. Retard de langage, donc forcément retard de lecture. Et problèmes affectifs, si des enfants sont mal dans leur tête parce que chez eux il y a des problèmes, un couple qui ne s'entend pas, des problèmes financiers importants, l'élève a d'autres soucis en tête que l'apprentissage de la lecture. Et puis il faut qu'il soit bien dans la relation avec ses camarades et avec sa maîtresse. Je pense que l'affectif, c'est très important.

Je vais vous demander maintenant de choisir d'un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu dans votre classe. Pouvez-vous présenter la situation, parler de ce qui se passait avec lui ?

Je pense à un que j'ai eu l'année où j'avais le CP /CE1. Il s'appelait Jérémy. Il était normalement en CE1, il avait déjà fait un CP dans une autre école. Cette année-là, ce n'est pas moi qui ai eu la classe à la rentrée parce que j'avais eu un accident, je suis arrivée début octobre. J'étais effarée parce qu'il ne connaissait ni le i ni le a. Et rien en maths. Il était officiellement en CE1 mais sans trop le lui dire, il a refait un CP avec

beaucoup de difficultés. On a eu assez de mal à convaincre la maman de voir le psychologue scolaire, de faire du soutien parce que... d'après elle, la maîtresse précédente avait dit que comme il avait trop de difficultés, il fallait le laisser tranquille et lui fichier la paix. Ça paraît surprenant a priori. Nous, on ne pouvait pas se permettre de lui fichier la paix. Ça pouvait durer indéfiniment. On a essayé de mettre le paquet. Il a vu le psychologue scolaire, il est allé en orthophonie. Apparemment ça brassait beaucoup de choses chez les parents. On a réussi à comprendre en particulier que la maman était de quelqu'un d'assez cultivé, elle travaillait dans un centre culturel. D'après elle, le papa qui était artisan ne savait pratiquement pas lire ou du moins avait beaucoup de difficultés avec l'écrit. Plus ou moins consciemment, elle démolissait l'image de son mari – sans vraiment le dire mais ça se sentait – vis à vis du gamin et du coup... c'est le psychologue scolaire qui avait trouvé ça... le gamin s'était quelque part interdit de... il voulait ressembler à son père donc il s'était interdit de le dépasser dans sa tête... Evidemment ça a été assez long. Il a quitté son deuxième CP avec des bribes de lecture mais ce n'était pas vraiment de la lecture, le soutien, les séances avec la maîtresse E ont continué et il a réussi à maîtriser la lecture mais avec beaucoup, beaucoup de mal en orthographe.

Personnellement comment réagissiez-vous face à cet enfant ?

Au début, on est toujours très inquiet parce qu'on se demande pourquoi. Tant qu'on ne nous a pas donné quelques petites clés, on se sent... on se dit : "je n'arrive pas à lui apprendre à lire", "il ne comprend pas"... "S'il ne comprend pas c'est peut-être de sa faute mais c'est peut-être de la mienne aussi"... Après on a eu beaucoup de contacts avec la maman. Mais il était en grande souffrance ce gamin, ça se sentait bien. Il était vraiment en détresse. Il voulait faire et il y avait quelque chose qui le bloquait mais on ne savait pas quoi. On avait des relations très fortes d'ailleurs plus que des relations de maîtresse à enfant. Quelque part il compensait, je crois... sa maman qui était le chef de famille en fait, on sentait qu'elle... bon elle avait fait ce qu'il fallait mais elle ne lui donnait pas beaucoup d'attention, pas beaucoup d'affection. C'était des gens aisés a priori, il n'y avait pas de problèmes financiers, mais on sentait que le gamin, il lui manquait quelque chose. Il adorait être avec son père, bricoler avec lui... la maman préférait qu'il ait des activités plus intellectuelles. Il s'est bien arrangé. Je le revois quelques fois il vient manger à la cantine, je le trouve très épanoui maintenant. Ça fait très plaisir. Ce gamin n'a jamais été mal à l'aise dans le contact. Il parlait bien, il avait beaucoup de vocabulaire, il s'intéressait à plein de choses, ça paraissait vraiment incompréhensible... on ne comprenait pas pourquoi cet enfant qui paraissait normalement intelligent ne parvenait pas à accrocher la lecture. On se pose vraiment des questions : "je ne suis pas capable de lui apprendre à lire", on se sent toujours un peu coupable... surtout que c'était un second CP, donc il y avait de la maturité déjà.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Aide, soutien... difficultés, maîtres spécialisés... travail en commun entre le réseau, la maîtresse et les parents, comment dire ? **Collaboration** au sens noble du terme, travail en réseau étendu, pas uniquement entre les gens du réseau.

Pouvez-vous développer ?

Des enfants en difficulté ont besoin d'aide mais ce n'est pas forcément une aide

scolaire, c'est toutes les aides qu'on peut apporter par les encouragements, les rencontres avec les parents, tous les gens qui interviennent avec lui, même les gens extérieurs – psychologue en libéral, psychomotricienne ou orthophoniste... Il faut que tous ces gens s'entendent, travaillent dans le même sens, en commun avec les parents, il faut essayer de rencontrer les parents, de comprendre, de discuter pourquoi... je suis de plus en plus convaincue qu'il y a très peu d'enfants qui manquent d'intelligence. Il y en a sûrement mais c'est une très petite minorité. Dans la plupart des cas, les problèmes sont d'origine affective, psychologique... Pour comprendre, il ne suffit pas de prendre un gamin pendant un quart d'heure et de le faire lire. Ce n'est pas comme ça qu'on va résoudre les problèmes... Le mot réseau, c'est presque comme une toile d'araignée où tout le monde – les parents, le maître, le réseau, tous les gens qui gravitent autour – peut s'unir, collaborer pour aider l'enfant.

Vous avez dit aussi maîtres spécialisés...

Oui, nous on peut faire quelque chose mais il faut aussi des maîtres spécialisés qui voient les problèmes en tout petit groupe avec un autre regard que nous. On a besoin d'eux, on a absolument besoin d'eux, j'insiste. On ne pourrait pas, seuls, s'occuper de tout ça.

Vous avez dit aussi difficultés

Oui aussi bien difficultés de l'enfant que difficultés de l'enseignant à rencontrer, à faire passer le message avec les parents, les responsables de l'enfant... On a beaucoup de difficultés pour faire démarrer l'aide... parce que parfois on a à dire des choses aux parents qu'ils n'ont pas envie d'entendre, qui leur font mal... Pour nous c'est difficile aussi d'aller faire mal à des parents, c'est "difficultés" à plein de niveaux, pas uniquement les difficultés de l'enfant.

Si je vous dis maintenant "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

... Lecture, pédagogie, jeux, petits groupes, comprendre.

Est-ce que vous pouvez développer davantage ? Lecture...

Lecture, on envoie en soutien chez le maître E essentiellement les enfants qui ont des difficultés de lecture, c'est ce qui se discerne le mieux et c'est ce pour quoi ils ont le plus besoin d'aide.

Pédagogie...

Oui, les maîtres E peuvent pratiquer une pédagogie une pédagogie différente de celle qu'on pratique en classe parce qu'essentiellement ils pratiquent sous forme de jeux, toute sorte de jeux, en passant des fiches avec des mots, des jeux de cartes, des choses qui peuvent se faire beaucoup plus facilement en tout petit groupe qu'avec une classe entière. Et ça passe mieux avec les enfants parce que souvent ils arrivent en disant : "on a joué". Je sais bien qu'ils n'ont pas joué pour jouer. C'est jouer dans un but, avec une pédagogie adaptée aux difficultés.

Et comprendre ?

Comprendre, il faut aider les enfants à comprendre, il faut que nous, on comprenne.

A partir d'un cas d'enfant qui a été suivi dans votre classe par un maître E, pouvez-vous décrire le travail de ce maître ? Que fait-il, que dit-il etc... ?

J'ai un enfant en tête. Il y a deux approches. Soit il y a un bilan de début d'année et c'est en fonction de ce bilan que les maîtres E prennent les enfants en soutien, soit c'est parce que nous on a constaté dans la classe qu'un enfant avait des difficultés et qu'il avait besoin de soutien ce qui n'apparaît pas forcément en début d'année. Lorsqu'on a décelé le besoin de soutien... Mais je vais redire ce que j'ai déjà dit...

Mais avec cet enfant précis, qu'a-t-il décidé de faire ? Qu'a-t-il organisé ? En séance par exemple...

Je ne sais pas trop... C'est un piège cette question... (rires) Rencontrer la famille, le maître E a rencontré la famille pour les convaincre d'aller voir l'orthophoniste ... parce que les difficultés ne sont pas uniquement scolaires, très souvent... Si c'est le maître de la classe qui le dit, ça passe plus ou moins bien. Si c'est le maître E ou le psychologue scolaire, ça a un impact plus important. La réponse des parents vient plus facilement.

Comment s'est articulé le travail du maître E avec votre propre travail dans la classe ?

On a un programme de lecture, régulièrement on se dit : "qu'est-ce qu'on a comme son ? Qu'est-ce qu'on a vu ? Quelles sont les difficultés que l'enfant a rencontrées pour travailler ? Par exemple, il confond tel son, il n'arrive pas à comprendre la combinatoire, le passage du global à la combinatoire... On se voit à chaque fois. Quand on est en récréation, on parle des enfants qu'il prend en soutien. On dit : "comment ça s'est passé parce que je trouve que cette semaine il est agité, il ne s'intéresse pas trop, il y a des phases où ... je pense à celui que j'avais en tête tout à l'heure, il y avait des moments où il y avait plein d'élan et à d'autres où le stade du déchiffrage ne se faisait pas, des moments de découragement intense... ça se sentait aussi bien en réseau qu'avec moi, il avait l'impression que tout ça, ça ne servait à rien, il se laissait aller... Effectivement il a redoublé. Il fait un deuxième CP mais cette fois "les doigts dans le nez"... On peut dire peut-être que tout ce qu'on a fait l'an dernier ça n'a servi à rien. Mais il y a quand même eu la mise en place de séances d'orthophonie parce que le langage était très, très pauvre, très faible et puis des séances au CMP du secteur. Tout ça a fait qu'il s'est retrouvé la deuxième année dans de bien meilleures conditions pour aborder la lecture.

Avez-vous établi ensemble un projet écrit ?

Ecrit, non. Ça reste comme ça, on en parle et on voit au fur et à mesure comment l'enfant progresse.

Vous venez de dire que vous vous êtes vus en récréation ou entre deux portes. Existe-t-il d'autres temps de travail en commun avec le réseau ?

Oui... ça arrive. Par exemple, ils viennent aux conseils d'école pour se présenter et expliquer leur travail aux parents.

Existe-t-il des ressemblances entre le travail du maître E et votre travail ?

Ah oui ! On a le même objectif, le but c'est d'apprendre à lire à un enfant. On peut avec la même méthode travailler différemment, à partir de choses plus concrètes, des puzzles, des jeux, ce que je disais tout à l'heure... Nous on fait souvent la même chose

en écrit, par exemple une phrase à remettre en ordre, nous on l'écrit et eux doivent placer des étiquettes, eux ils fabriquent eux-mêmes plein de petits jeux, les cartes existent, il faut les manipuler. L'idée est un peu la même.

Et quelles sont les différences ?

C'est que le maître E a une formation qui lui permet d'étudier l'enfant et de mieux interpréter ses difficultés ou ses résultats. On a une certaine expérience qui n'est pas équivalente. Ils comprennent mieux les enfants.

Maintenant quand je dis maître G quels sont les cinq mots que vous retenez ?

Psychomotricité, langage, connaissance du corps, évolution, à l'aise dans la communication.

Pouvez-vous développer ?

Je ne me suis pas trompée ? Le maître G c'est le psychomotricien ?... Un enfant qui est en difficulté scolaire ça peut être pour d'autres raisons qu'intellectuelles. Ça peut être parce qu'il est mal dans son corps, il le connaît mal, il sait mal s'en servir... il ne situe pas son corps par rapport au monde extérieur pour des choses toutes simples comme devant/ derrière, en haut/ en bas, en face etc... Eux même ne trouvent pas leur place dans le monde. La psychomotricienne aide déjà à cette connaissance-là qui est un pré-requis, c'est un mot qui est banni aujourd'hui mais je trouve qu'il dit très bien ce qu'il veut dire et que je trouve très bien... un pré-requis pour la lecture. Si je ne connais pas mon corps, je ne me situe pas par rapport à mon corps, je ne connais pas la droite/ la gauche, le haut/ le bas... comment je vais faire pour apprendre à lire?

Vous avez dit aussi langage et communication...

L'enfant dont je parlais tout à l'heure par exemple qui avait un langage extrêmement pauvre et déformé – sa maman le comprenait parce qu'il avait toujours parlé comme ça mais il était incapable de faire une phrase correcte, il oubliait tous les mots de liaison par exemple. Il n'a pas eu de séance avec la psychomotricienne puisqu'il allait au CMP mais lui apprendre à parler, à dire les choses, à s'exprimer... Ils disent peu de choses en fait quand ils savent qu'ils sont mal compris ou incompris et quand on arrive avec un enfant de six ans en grande difficulté il y a toujours le risque qu'on n'est pas compris et il y a toujours le danger que les autres se moquent...

Pourriez-vous présenter un enfant qui a été suivi par le maître G et préciser concrètement son travail ? Que saviez-vous de ce qui se passait en séance ? Que vous disait-il de cet enfant-là ? Que saviez-vous de ses progrès etc. ?

Ce qui se passait en séance, non pas trop. On ne parlait pas des différents exercices qu'il faisait mais on parlait des résultats par contre. Je ne peux pas dire que je connaisse bien le travail du maître G. Je connais moins bien le travail du maître G que du maître E. Disons que ça se passe plus au niveau des écoles maternelles que des écoles élémentaires. Cette année je n'en ai pas qui sont avec le maître G, l'année dernière non plus.

Si vous pensez à un enfant qui a été suivi, comment s'articulait votre travail et le sien ?

...On se voit beaucoup, on se voit aux récréations quand elle est là donc on en parle comme ça.

Est-ce qu'il y a des projets communs, des choses écrites ?

Non.

Comment voyez-vous la différence de travail entre maître E et maître G ?

Le maître G, c'est davantage expression corporelle, physique alors que le maître E, c'est davantage des difficultés intellectuelles. Un enfant peut être intelligent et tellement mal dans son corps que finalement il est en difficulté scolaire. Le maître E travaille sur des problèmes plus intellectuels alors que le maître G sur des problèmes liés au physique, au mal-être.

Est-ce que cette différenciation E /G vous semble-t-elle pertinente par rapport aux élèves que vous avez dans votre classe ?

Oui. Le maître E ne peut pas tout faire. C'est deux choses différentes. Un enfant qui n'est pas à l'aise dans son corps, ce n'est pas parce qu'on va l'envoyer en soutien avec le maître E, c'est tout à fait autre chose. Il faut lui apprendre à bouger, à s'accepter, à accepter son corps, à le connaître. A priori, c'est très différent, très complémentaire mais très différent.

Savez-vous comment les professionnels du réseau travaillent ensemble ?

Je sais qu'ils ont des synthèses, ils travaillent en concertation permanente. Ils ont des réunions officielles mais en dehors de ces temps de concertation, ils sont parfois ensemble au bureau.

Etes-vous parfois invitée aux synthèses ?

Ça n'est jamais arrivé.

Savez-vous comment s'organise leur travail dans l'année ?

Non, pas dans le détail... Je ne sais pas trop.

Dans ce que vous avez vu faire, existe-t-il des glissements de pratique, un maître E qui pourrait travailler comme un maître G et inversement ?

Il faudrait qu'on connaisse un petit peu plus leur formation parce que je ne sais pas s'ils ont un tronc commun qui leur permettrait... Sûrement. Mais franchement je ne sais pas répondre.

A votre avis, y a-t-il une fonction qui joue un plus grand rôle ?

A notre niveau à nous en CP, on a surtout affaire au maître E. Mais si le maître G n'était pas intervenu en amont avec les grandes sections maternelles, comment ça se passerait ? On a beaucoup moins de problèmes parce qu'il y a eu des interventions du maître G avec les moyens et les grands de maternelle.

On parle d'une réforme prochaine pour les réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui s'annoncent ?

De ne plus distinguer les deux aides ? Je trouve que c'est dommage. C'est complémentaire. Est-ce que le même maître pourrait faire les deux ? Je ne sais pas

finalement. Ils n'interviennent pas du tout au même niveau et le cumul me semble difficile. Je suis défavorable à ce changement en fait.

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non, je ne sais pas.

Et pour G ?

Non.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Bien-être dans le sens "être bien", bien plus que bien faire... la réussite à l'école, ce n'est pas ce qu'on attend des enfants, ce n'est pas des bonnes notes, ce n'est pas un bon classement non plus. Je vais répondre de façon plutôt négative... C'est ce qu'attendent la plupart des parents mais je pense qu'il faut qu'un enfant soit **bien dans sa relation avec les autres, bien dans sa relation avec le maître** et peu importe si en effectuant le classement – s'il est cinquième ou dixième – dans la mesure où il se sent à l'aise, qu'il se sent en confiance et qu'il maîtrise les apprentissages, maîtrise des apprentissages, même si ce n'est pas brillamment... C'est ça la réussite aussi **pouvoir adapter**... la non réussite ou l'échec, on a toujours tendance à dire : "cet enfant est en difficulté, il n'arrive pas à s'adapter", bon d'accord mais est-ce que nous sommes capables de nous adapter à eux ? Je pense que l'école ne sait pas s'adapter. Elle veut absolument faire entrer tous les enfants dans le même moule et ce n'est pas possible. Il faut accepter leur différence. La réussite ça peut être une réussite moins intellectuelle, ça peut être artistique ou sportif... **mise en valeur de soi**, je dirais, pas forcément par la lecture ou les maths...

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

... Je trouve que, des réseaux, il en faudrait plus, pratiquement il faudrait que le réseau de Noirétable ne s'occupe que des écoles de Noirétable par exemple, pour qu'il puisse intervenir plus souvent, plus régulièrement... Ils sont efficaces, s'ils peuvent être là plus souvent mais quand on fait du saupoudrage parce que les maîtres E et G du réseau ont un effectif d'enfants tellement important qu'ils ne peuvent venir qu'une heure par-ci, une heure par-là, bien sûr si on veut les démolir, c'est un bon moyen, bien sûr ça ne sera pas efficace... S'ils sont plus nombreux, plus proches des écoles... Il en faudrait un pour une quinzaine de classes, un réseau pour une quinzaine de classes ce serait très bien. Ils seraient tout le temps-là ou pas loin. On pourrait communiquer plus facilement sans avoir recours au répondeur et ils pourraient même participer en classe, pour observer les enfants. C'est ce qui manque aussi parce qu'ils ne voient les enfants en petits groupes alors que parfois ce serait intéressant de voir comment ils se comportent à l'intérieur de la classe. Si l'idée de la réforme c'est de supprimer les réseaux, je suis contre, contre, contre... Je dis qu'on n'en a pas assez.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Oui, on en a besoin et on n'en a pas assez. Sauf à créer des postes pour quinze élèves où là le maître pourrait intervenir efficacement mais tant qu'on aura des classes à

20, 25... Non, de toute façon, on a besoin de réseau d'aides.

Il est néanmoins clairement dit que l'enseignant doit être le premier acteur de la mise en place de l'aide en direction des enfants en difficulté. Comment vivez-vous cette affirmation ?

Bien sûr l'enseignant doit être le premier acteur de l'aide mais quels moyens on donne? Quels effectifs ? ça pose une infinité de questions... Oui, comme dit la charte "l'école doit être son propre recours", oui forcément... ça devrait être ça... Si le réseau est intégré dans une école, alors oui, on peut espérer que l'enseignant aidé aide...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

C'est bien ce qui nous inquiète. On ne sent pas bien les choses, on les sent mal... parce que le travail des réseaux est efficace quoique certains essaient de faire croire... S'il y a manque d'efficacité par endroits, c'est sûrement vrai mais c'est parce qu'ils ne sont pas assez nombreux. Alors on retourne le problème. On dit qu'il n'y a pas assez d'efficacité donc il faut les supprimer ou les transformer. Je suis convaincue que s'ils étaient plus nombreux, ils seraient plus efficaces.

J'ai épuisé mes questions mais peut-être voulez-vous ajouter quelque chose ?

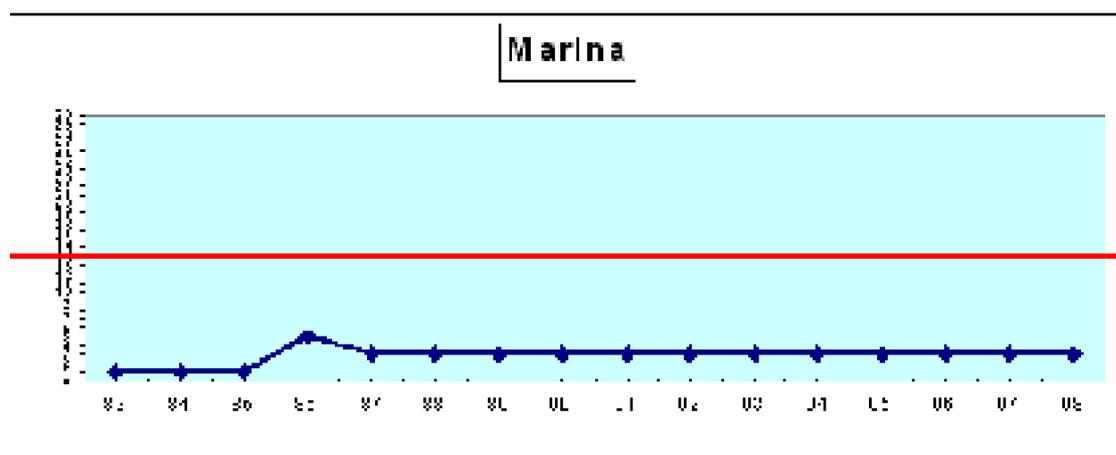
Je pense qu'il est dommage de nommer sur des postes de réseau des gens qui n'ont pas demandé ces postes, qui n'ont pas la formation pour. Dans le cas de Mme Dupré, sortant de l'IUFM, sans expérience, nommée sur un poste de maître E par exemple alors qu'elle n'en voulait pas, ce n'est pas sérieux... (...) Le système est beaucoup trop rigide. (...) Après il sera facile de dire à son sujet : "son travail n'est pas efficace". Mais il ne faut pas que ce soit un argument en défaveur des réseaux. Si on nomme des gens formés pour et à des distances raisonnables de leur domicile, on obtiendra de meilleurs résultats...(...)

Entretien E69 Marina

Age : 38 ans

Profession : Institutrice en classe de cours préparatoire (25 élèves)

Diplômes : DEUG d'Anglais, CAP d'instituteur



Marina : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de classe

Durée : 40 minutes

Note : Mme M. avait oublié le rendez-vous (pris 3 semaines auparavant) et semble catastrophée. Elle ne veut pas répondre à mes questions, se sent "trop débordée avec trop de réunions et jamais le temps de souffler, à peine le temps de manger". Je lui propose de revenir à 16h 30 ou de prévoir une autre date. Elle refuse. Je m'apprête à partir quand finalement elle se ravise et accepte l'entretien à condition que ça aille "le plus vite possible".

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

Je peux dire cinq prénoms dans la classe mais ça ne vous dira rien (rires)... **problèmes de langage, pas présent, parasitage**... par plein de choses... il peut y avoir... **colère et pas normal**(...) un enfant en difficulté, pour moi, c'est un enfant qui n'est pas là, qui n'est **pas présent**, qui est **parasité** par autre chose. Quoi ? On n'en sait rien. Il peut avoir des problèmes d'audition, des problèmes psychologiques.(...) Un enfant en difficulté c'est ça. Mais s'il y a une difficulté qui n'est pas de notre ressort, alors à ce moment-là, il doit être orienté. Un enfant handicapé, ça peut être ça aussi un enfant difficulté. Mais ce n'est pas de notre ressort. Mais, on en voit de plus en plus de notre ressort, il paraît... Alors là, je suis en **colère**. Je veux dire qu'on a de plus en plus d'enfants qui auraient, qui devraient avoir une rééducation bien spécifique, qui sont dans des classes normales, comme ça et ça, ce n'est **pas normal**. On est institutrice, on n'est pas spécialisé. RAS le bol...

Vous avez parlé de cinq prénoms dans la classe. Pouvez-vous en choisir un et puis présenter la situation ?

La situation... gros problèmes de concentration. Il ne peut pas se concentrer très longtemps, il a un problème de comportement, il est très bougeon. Apparemment, il y voit mal mais il est corrigé. Il n'entend pas très bien. Et puis derrière, il y a une famille en difficulté, c'est sûr... au niveau scolaire, je vois qu'il est en difficulté. C'est un gamin qui n'apprend pas à lire. Il écrit très, très mal... ça ne roule pas, quoi.

Et vous réagissez comment par rapport à cet enfant-là ?

Je suis... les enfants en difficulté dans ma classe, ils sont devant. Je me promène avec ma chaise... les autres, ils se débrouillent. Je m'occupe surtout d'eux... C'est un enfant très attachant. Mais, des fois, ça déborde... parce que je ne peux pas m'en sortir avec vingt-cinq élèves, dont cet enfant. Je sais que je ne pourrais pas lui apprendre à lire cette année. Des fois, j'y crois. Je me dis : « ça y est, ça se décoinç... ». En plus, c'est un enfant qui devait être maintenu en grande section. Je soulève aussi le problème, il devait être maintenu en grande section de maternelle, les parents ont refusé, donc il est passé au C.P. et du coup, le réseau ne le prend pas en soutien, ne l'aide pas. Donc c'est vraiment à moi de m'en occuper de A à Z. Moi, je ne suis pas soutenue (rires), je ne suis pas aidée. Là, il y a un problème. Je comprends la position du réseau qui est de dire : « si les parents ont refusé, on ne cautionne pas ça ». Je comprends, mais ça ne règle pas le problème pour l'enfant. C'est un enfant qui risque de refaire un C.P., c'est sûr. En même temps, je comprends l'attitude des parents aussi parce qu'il a pris pas mal de choses au C.P. cette année, plus de choses que s'il était resté en grande section de maternelle. Pour le développement de l'enfant, est-ce que c'est mieux ? Je n'en sais rien. On reste dans un cadre scolaire. C'est discutable.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Ough ! (Rires)...

Oui, en dehors de la signification exacte des lettres... par association d'idée...

Parfois un gros **décalage**, je pense que ça dépend énormément des personnes avec qui on travaille et si on arrive à discuter, à se concerter, à communiquer. Mais ce n'est pas évident, ce n'est pas toujours évident. Une espèce de décalage, on ne bosse pas vraiment... enfin on a du mal à bosser sur le même terrain. Ils les prennent en petit groupe, ils ne font surtout pas de soutien... ils sont spécialisés. Je veux dire, ils sont les **spécialistes** et nous les manards. Parfois, c'est un peu difficile à supporter... mais ce n'est pas toutes les personnes. Là, cette année, je trouve que ça se passe bien. Ça demande aussi beaucoup de concertations. Enfin ça devrait demander beaucoup de concertations... enfin pour que ça fonctionne, il faut beaucoup de concertations. Il en faut... avec tout le monde. Alors à un moment, ça explose... on n'a même plus le temps de manger. C'est affreux. Qu'est-ce que ça m'évoque encore ? Je pense qu'ils font un travail de toute façon très **difficile** dans la mesure où ils ont trop d'élèves. Le boulot du réseau serait efficace s'il n'était que sur une école. Sur plusieurs écoles, c'est de la folie. C'est comme les psychologues scolaires, ça ne veut rien dire. C'est des moyens du coup qu'on néglige ou qu'on critique parce qu'ils ne sont **pas efficaces** du fait... c'est leur fonction qui veut ça. Le fait d'être trop dispatché, ça fait qu'il y a un désinvestissement inévitable et puis ce n'est pas toujours... Ce serait efficace sur une école.

Vous avez dit tout à l'heure « on a du mal à bosser sur le même terrain ». Qu'entendez-vous par-là ?

C'est-à-dire qu'un enfant, quand il va avec une personne du réseau, il est retiré de la classe. Il ne fait pas ce qui se passe dans la classe pendant ce temps là. Moi, j'aimerais qu'il y ait plus de... que ça se rejoigne plus, avec le travail qui est fait en classe. En même temps, je comprends bien qu'il faut aider l'enfant sur ses difficultés, que de toute façon il ne pourra pas avancer plus en place si on ne règle pas ces difficultés là, que ça se fasse

plus en lien avec ce qui se passe dans la classe, soit par exemple en lecture, qu'elle se raccroche au texte de lecture, que ça ne soit pas totalement extérieur. Évidemment, il y a des exercices... s'ils font un travail en phonologie... mais qu'ensuite, ça soit ramené au travail de la classe, que le gamin ne soit pas sorti complètement puis pof ! ramené... que je lui dise par exemple : « Voilà, en ce moment on travaille sur tel texte » et que le gamin vienne avec son texte, c'est ce soit pas totalement détaché du contenu abordé en classe.

Vous n'avez pas votre mot à dire sur le travail qui est proposé par le réseau ?

On a notre mot à dire, sans l'avoir. C'est-à-dire elle nous dit : « nous, on fait ça ». Bon, et bien OK, vous faites ça.

Le contenu du travail n'est pas débattu ?

Non, non. A partir du moment où elles font... il y a eu une histoire à propos du mot soutien, justement. Les personnes du réseau ne font pas de soutien. A la limite, c'est presque les insulter que de dire qu'ils font du soutien. C'est l'aide ou je ne sais pas quoi... on joue sur les mots. Je pense que ce serait plus une aide pour l'enfant si c'était plus relié... déjà, c'est des gamins qui sont complètement éclatés, qui ne savent plus où ils en sont... que les choses se regroupent, se recentrent sur la même chose alors que tout est morcelé. Mais en même temps, je vois bien que ça les aide, ce boulot, les gamins qui y vont. Ça les aide vraiment. Elle fait surtout du travail en phonologie, essentiellement. Mais ça serait pas mal...

Si je vous dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Oh là, là ! ... **aide méthodologique**, c'est-à-dire plus liés au travail qui peut se faire en classe avec l'enfant, par rapport à son travail scolaire. C'est tout. Je **ne sais pas** ce qu'elles font, ça c'est sûr.

Y a-t-il dans votre classe des enfants qui sont suivis par un maître E cette année ?

Oui.

Pouvez-vous prendre un exemple et puis dire comment s'est faite l'indication, quel a été le projet, comment ça se passe etc. ?

C'est nous qui avons listé les enfants en difficulté dans nos classes. C'est moi, dans ma classe, qui ait rempli une fiche en spécifiant ses difficultés. Ensuite elles ont fait le point maître E, maître G, pour savoir si l'enfant relevait, selon ses difficultés, du maître E ou du maître G, et puis après, ce sont elles qui ont décidé.

Êtes-vous invitée aux réunions de synthèse ? Quelle y est votre place ?

Oui, il y a une réunion, un bilan à chaque fois... je ne sais pas s'il y avait eu une réunion ? Si, on avait été réuni pour savoir, pour faire le point sur les enfants qu'on avait signalés et pourquoi elles pensaient qu'ils relevaient du maître E ou du maître G et puis expliquer le projet qu'il y avait pour les aider, le travail avec la valise, je ne sais pas quoi.

Que vous apportent ces échanges ?

Pas grand-chose, vraiment. C'est de la vitrine, c'est obligatoire et ça leur donne bonne conscience.

Pouvez-vous partir d'un cas précis d'enfant et puis dire à ce qui a été décidé pour lui ?

Non, moi je sais qu'elle travaille essentiellement en phonologie avec tous les enfants qu'elle prend. Je n'ai que des enfants qui sont pris par le maître E, aucun par le maître G et elle fait du travail de phonologie avec eux.

Et vous n'en savez pas plus ?

Dans l'année, elle a pris aussi tous les enfants de la classe pour faire un bilan, des tests, deux fois dans l'année, une fois en début et une autre fois. Et là on doit avoir une réunion demain à la même heure, c'est pour ça que ça fait lourd... (rires). On doit faire la synthèse de tous les enfants et plus spécifiquement des enfants pris par le réseau.

Est-ce que vous voyez régulièrement pour faire le point comme ça ?

Régulièrement, mais pas très souvent. Sinon on se voit entre deux portes, comme ça. Disons que ça communique mais les réunions de synthèse, il y en a... ça doit être la troisième ou la quatrième.

Savez-vous comment se passent les synthèses au sein du réseau ?

Pas du tout. Je ne sais pas comment elles travaillent entre elles.

Comment voyez-vous les différences entre votre travail et celui du maître E ?

C'est le nombre d'élèves ! (Rires) c'est le nombre d'élèves ! Ça se résume à ça. C'est le nombre d'élèves qui fait toute la différence. Moi je n'ai pas de formation spécialisée, d'accord, mais la première différence c'est le nombre d'élèves.

Je vais vous demander encore cinq mots pour maître G, pour ce que vous évoque cette fonction là.

Plus quand l'enfant a des **problèmes** au niveau du **comportement**, des problèmes dans le **schéma corporel**, des problèmes plus corporel.

Encore autre chose ?

Non.

Avez-vous déjà eu des enfants pris en charge par le maître G ?

Non, jamais. Parce qu'il y a eu un moment où on n'avait pas de réseau. Et quand j'étais à Anatole France, il n'y avait pas de réseau. Non, je n'ai pas eu d'enfants pris par le maître G.

A travers ce que vous pouvez en entendre, quelles différences voyez-vous entre le travail du maître E et celui du maître G ?

J'ai vu leur salle déjà, dans la salle du maître E, c'est plus scolaire entre guillemets. Dans la salle du maître G, il y a des jeux, des poupées... je sens que cette personne fait bouger l'enfant, l'observe au niveau de son comportement. Autrefois ça s'appelait un rééducateur en psychomotricité. Voilà. Je ne sais pas pourquoi on l'appelle maître G maintenant. Je trouve que c'est plus clair de dire rééducateur en psychomotricité. Et l'autre rééducateur en psychopédagogie... franchement ! (Rires)... c'était plus clair.

Existe-t-il des glissements de pratique, c'est-à-dire des maîtres E qui fonctionnent comme des maîtres G et vice-versa ?

Je n'en sais rien.

Est-ce que la différenciation en aide à dominante pédagogique ou à dominante rééducative vous semble pertinente, vous semble efficace pour résoudre les difficultés?

...

Par rapport aux enfants que vous avez ?

Je pense qu'il pourrait être intéressant de regrouper les deux parce qu'on ne peut pas cloisonner un enfant comme ça. Je vois les enfants que j'ai, qui vont la voir, je pense qu'un boulot corporel, ça leur ferait énormément de bien. Je pense que c'est lié. Ce n'est pas vraiment utile ce cloisonnement.

Parfois il y a des maîtres E ou même des maîtres G qui travaillent en classe. Avez-vous eu l'occasion d'en rencontrer ?

Oui.

Est-ce que ces pratiques vous semblent intéressantes ?

Oui, ça me semble intéressant.

Pouvez-vous relater un exemple de ce qui a été fait ?

Elle venait dans la classe et elle prenait à part, ce qu'on devrait faire, nous, dans notre classe, prendre des enfants difficultés à part dans un petit coin de la classe. Moi je suis désolée, je n'y arrive pas. Moi, ils sont devant et ils ne bougent pas de place, parce que sinon... et donc elle faisait à peu près le même travail que moi mais en les aidant plus particulièrement. Elle faisait du soutien. Voilà.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Non.

Pour la formation G ?

Non.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Un enfant qui a **envie de venir à l'école**, un enfant souriant qui ... s'exprime librement, qui a de **bonnes relations** avec ses camarades et le maître et puis... le reste ça suit. Et qui aime, qui a le **goût de l'effort**, qui a le **goût du travail**.

Pouvez-vous développer cet aspect ?

Mais le plus important c'est l'enfant qui a envie de venir à l'école et qui en voit l'intérêt, qui a une soif d'apprendre, qui apporte des choses. (...)

Quelle importance accordez-vous à l'aide en général dans le cadre de votre classe ?

Essentielle. J'ai besoin d'aide. Les conditions de travail sont de plus en plus difficiles actuellement. Vingt-cinq C.P., c'est vraiment le maximum, sinon on fait un boulot... Ce n'est pas possible. Je n'ai pas l'impression de mal faire mon boulot mais... quand j'ai de l'aide, j'apprécie.

Est-ce que l'équipe enseignante a un rôle à ce niveau-là ?

Oui, on s'aide, on travaille déjà en spécialisation... on communique, on travaille avec

les mêmes enfants, c'est bien que les enfants aient affaire à plusieurs interlocuteurs aussi. Qu'est-ce qu'il y a comme aide ? Il y a le réseau, il y a les contrats emploi-solidarité, les aides éducateurs... C'est important toutes ces aides, ça permet de décroïsonner la classe, de faire des plus petits groupes. Il y a des parents qui interviennent dans l'école aussi. Tous les travaux en petit groupe, c'est irremplaçable.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

C'est leur problème.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Il y aurait une aide essentielle, c'est tout ce qu'on réclame au niveau syndical... des effectifs plus réduits essentiellement, un maître de plus dans une école ça serait pas mal. Mais surtout des effectifs plus réduits... aussi une assistante sociale sur un secteur bien délimité (...), un groupe médical parce que là on est plus instituteur, on est éducateur bientôt... ça ne va plus.

Vous pensez que c'est à cause du quartier ?

Peut-être à cause du quartier mais je pense que c'est une tendance générale, une démission du rôle éducatif de la majeure partie des parents... il y en a qui assurent encore mais il y en a pas mal qui baissent les bras que ce soit dans n'importe quel milieu... (...)

J'ai une dernière question facultative : en quoi votre fonction d'enseignante est-elle importante pour vous ?

En C.P. et, je suis super contente parce que je suis sûre que ce que je leur apprends c'est essentiel et je n'ai pas de problèmes de conscience. Dans les plus grandes classes, je me disais : « Pourquoi on leur apprend ça ? ... » Au C.P., je leur apprends à lire, et je leur donne un pouvoir et ils sont vachement reconnaissants. (...) C'est magique, on ne sait pas comment un enfant apprend à lire. Je ne m'ennuie jamais, jamais, jamais. Je travaille sans méthode, enfin sans livre à partir des textes des gamins, chaque année c'est l'aventure... (...)

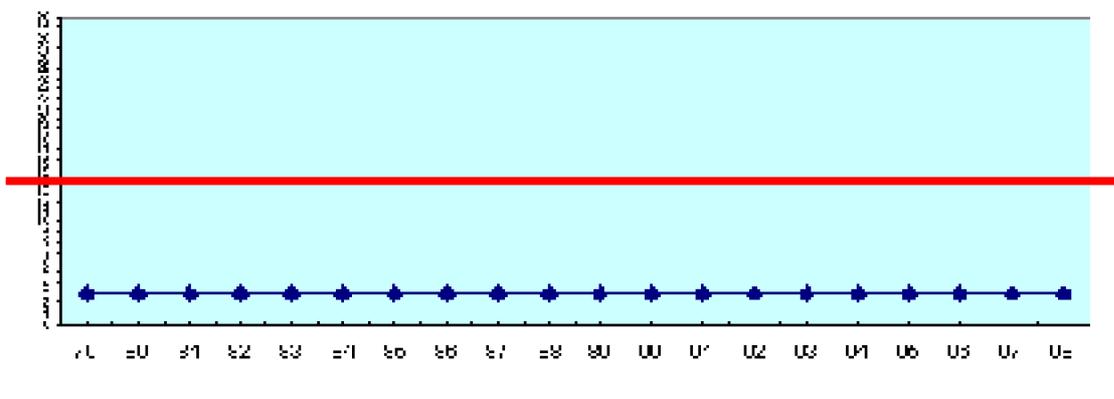
Entretien E70 Marion

Age : 43 ans

Profession : Institutrice en classe de CE1 (24 élèves)

Diplômes : DEUG d'anglais, CAP d'instituteur

Marlon



Marion : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de classe

Durée : 45 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Lenteur... instabilité, là je parle plus du comportement, après c'est par rapport au niveau, enfant qui **ne suit pas**, qui n'arrive pas à comprendre donc **mauvaise compréhension**, un enfant qui **lit mal**.

Pouvez-vous développer plus précisément ces expressions ?

C'est vrai qu'avant tout ce que je remarque, c'est le comportement. Le niveau, on ne s'en aperçoit qu'au bout d'un moment et parfois le comportement masque le niveau. C'est vrai que tout enfant qui n'est pas capable de rester en place et d'écouter, qui n'y arrive pas, qui a une attention vraiment de courte durée, ça, ça me pose problème. Pour moi un enfant en difficulté c'est celui qui n'a pas beaucoup de possibilité d'écoute et d'attention... ça, c'est la première chose que je verrais. Ensuite celui qui bouge tout le temps et qui est aussi agressif. Du coup on sent qu'il n'est pas disponible, pas calme... Il y a une certaine violence qui s'exprime, celui-là aussi ça me pose problème... d'abord parce qu'il perturbe les autres en plus.

Pouvez-vous prendre un exemple d'enfant en difficulté dans votre classe et puis exposer ce qui se passait avec lui ?...

Un seul ? Alors on peut prendre Laurent... Déjà pour rester assis sur une chaise, c'est tout un problème. Il tombe, je ne sais combien de fois par jour parce qu'il se balance sur la chaise et donc il tombe ou bien il renverse plein de choses parce qu'il est... enfin il est maladroit sans être maladroit puisqu'en sport il se débrouille pas mal du tout. Il est capable de jongler mais par contre on gêne tout le temps, on renverse quelque chose, on gêne les voisins, on donne un coup de coude même sans le faire exprès, c'est un enfant très, très instable...

Et comment réagissez-vous ?

C'est épuisant de le voir mais c'est plutôt qu'on aimerait l'aider mais on est démuni,

on ne sait plus comment faire parce que ce n'est pas de le dire une fois, deux fois, c'est l'impression... le fait de lui dire de rester calme, lui dire d'être calme ça ne l'aide pas du tout. Donc on se sent démuni. Ou bon d'accord une discipline draconienne alors là mais ça ne règlera pas vraiment le problème.

Est-ce que vous avez tenté des actions pour remédier à la situation ?

Je l'ai déjà signalé, voilà. Sinon chaque fois que c'est possible, on essaie de s'installer à côté de lui, parce que ça va quand même mieux si on est près de lui, tout ça, s'il est moins... sinon je n'ai pas essayé de l'isoler, j'ai essayé de l'isoler mais c'est sûr que pour les voisins c'était mieux mais pour lui non... Il se sentait un peu exclu et il faut arriver à le mettre à côté de quelqu'un qui supporte... Il n'y en a pas beaucoup dans la classe, il y en a un ou deux, qui supportent sa présence. Ils s'en plaignent de temps en temps. Par contre il y a aussi les conseils de classe qui ont permis de gérer un petit peu... On a noté qu'il y avait des progrès que Laurent, quand ça a été dit ça que ça allait mieux – on a un système "je félicite" – il y en a qui ont félicité Laurent parce que ça allait un petit peu mieux, là il était très flatté, ça l'a beaucoup touché quand même.

Pouvez-vous expliquer ce que c'est ces conseils de classe ?

Une fois par semaine, on se retrouve, on a un ordre du jour et ensuite on règle les problèmes de perte de matériel, les critiques de ce qui n'allait pas, on félicite aussi pour ce qui va bien. C'est vrai que j'ai senti qu'il était vraiment touché par ça...

Quand j'évoque maintenant le sigle RASED, quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Aide, **petit groupe**, **spécialisation**, **aide vis à vis des enfants** et **vis à vis de moi** parce que j'avoue que ça me soulage de savoir que quelqu'un s'en occupe de ces enfants-là... **compétences**, ça va avec spécialisation... des choses que je ne suis pas à même de faire.

Pouvez-vous préciser davantage ?

Aide par rapport à moi qui ne peut pas très souvent dans la classe au milieu des vingt-quatre m'occuper de ceux-là en petit groupe, pas constamment parce qu'effectivement il faudrait presque tout le temps être à côté de Laurent ou d'enfants comme ça... Donc je sais qu'au moins pendant une heure on va s'occuper d'eux en particulier donc ça me soulage moi, et puis aussi parce qu'on en discute, on s'apporte... Je ne suis pas très, très compétente pour tout ce qui est... les enfants dyslexiques, les choses comme ça... Et puis je ne suis au cycle 2 que depuis peu de temps donc tout ce qui concerne la lecture c'est mon collègue qui s'en occupe, on est spécialisés...

Votre collègue, c'est la personne qui assure votre mi-temps ?

Non, ce n'est pas la personne qui assure le mi-temps, c'est la personne qui a le CP. Nous au CP/CE1 on est spécialisé. Le maître de CP fait la lecture au CE1 et le maître de CE1 fait les mathématiques au CP, de manière à suivre les enfants sur deux ans. Donc la lecture au CP, c'est quelque chose que je ne connais pas. Je vois que Bernadette, cette année m'a beaucoup apportée, en discutant avec elle sur les problèmes de ceux qui sont en difficulté par rapport à la lecture, c'est intéressant. S'il y a une bonne relation, si on arrive à discuter des enfants évidemment... bon, il faut prendre le temps d'en parler

mais...

Comment ça se passe ?

C'est vrai qu'il y a des réunions prévues pour ça mais ce qui est intéressant, c'est aussi des fois entre deux portes, d'en discuter quand elle vient de... elle a remarqué quelque chose, moi, je lui dis "tiens regarde cet exercice, t'as vu" et on en discute comme ça. C'est ce qui est intéressant... C'est plus ça je trouve parce que les réunions de synthèse, si on fait le point et on aiguille... on dirige et on prévoit la suite mais ce que j'aime bien, c'est au quotidien, la réussite et discuter de ça... partager.

Maintenant si je dis maître E quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

... matières fondamentales, acquisitions, rattrapage... cinq mots ? retard... et équipe.

Pouvez-vous développer un peu ?

Il me semble que par rapport au maître G qui s'occupe plus du comportement, de faire évoluer l'enfant, là il faut qu'il y ait une meilleure concertation peut-être entre... par rapport aux contenus de l'enseignement. C'est peut-être moins dissocié, ça se rapproche plus... pas forcément de ce qu'on fait en classe mais on est obligé d'en tenir compte un petit peu et il me semble... maître G, je vois plus des jeux... – enfin des jeux entre guillemets, c'est peut-être faux... –. Là par rapport aux acquisitions et au retard qu'il faut donc forcément qu'on évalue ensemble et qu'on sache où on va... ce à quoi on veut arriver au niveau des compétences.

Pouvez-vous présenter un cas d'enfant suivi par le maître E et exposer le travail qui est fait avec lui ?

... On peut prendre Catherine qui avait de grosses difficultés en lecture en début d'année, beaucoup d'inversions, d'hypothèses complètement fausses, elle partait d'un mot peu importe... sans chercher le sens, donc du coup complètement passive, manque de confiance en elle. Alors ce qu'elle y fait, je ne sais pas trop parce que c'est vrai, on discute de temps en temps mais je ne demande pas de comptes et je ne suis pas assez curieuse peut-être pour demander ce qu'ils font...

Il n'y a pas de projet commun, par exemple, qui serait discuté et évalué périodiquement ?

Non. Tout ce que je sais, là ça a été dit en conseil de cycle, certains ont dit "je trouve que Catherine, elle y arrive bien mieux qu'avant, ça va bien", ils étaient eux-mêmes conscients qu'elle était moins en difficulté et du coup... c'est vrai qu'elle est moins passive, plus gaie, plus sûre d'elle... C'est en train d'évoluer en ce moment. Mais par contre, je ne sais pas vraiment ce qui a été travaillé, dans quel ordre, avec quelle méthode... Je sais seulement qu'à chaque fois, il y a un peu de lecture. Mais je ne sais pas vraiment... Je n'en sais pas assez. Là-dessus, je reconnais que j'aurais envie d'en savoir plus.

Est-ce que vous êtes invitée aux synthèses ?

Oui, oui...

Comment abordez-vous les cas d'enfant ?

On parle d'où ils en sont mais on n'a pas le temps d'aller dans les détails de ce qui

est fait.

Qu'est-ce que ces réunions vous apportent ?

Ça rassure. Si les progrès sont là, c'est très encourageant. Et si elles ont des difficultés elles aussi, on se sent moins seul, on se dit qu'on est ensemble dans le même brouillard.

Est-ce que parallèlement vous invitez les membres du réseau aux conseils de maîtres, de cycle etc... ?

Oui, oui... Elles y sont. Mais c'est vrai que c'est arrivé, sur le pas de la porte, que je montre un exercice et que Bernadette me dise "tu vois nous on a fait ça"... mais on ne se tient pas régulièrement au courant. Elle les emmène, elle les prend et c'est un petit peu chacun fait son travail.

Quelles sont les différences qui vous apparaissent entre votre travail et le travail du maître E ?

C'est surtout le nombre d'élèves, c'est ce qui fait la grosse différence et puis en plus je pense qu'ils ont une formation que je n'ai pas moi. Déjà on n'a pas du tout la même relation avec des élèves quand on en a quatre ou quand on en a vingt-quatre. Je sais que nous on essaie de favoriser ces moments où on en a peu en prenant soit nos emplois jeunes, soit notre contrat CES. Quand je me retrouve avec huit enfants dans la classe, je sens des relations... elles ont complètement changées. On est beaucoup plus calme, il n'y a plus de problèmes de discipline pratiquement et puis il se dit des choses, des fois des mots qu'on entend et qu'on ne peut pas entendre d'habitude... C'est plus personnel, c'est plus... je ne sais pas. Moi, je l'aime bien cette relation-là qui se passe quand il y a un petit groupe. Sinon, c'est complètement impersonnel, on est l'autorité, on gère les problèmes comme ça de loin, mais il n'y a pas cette qualité de relation qu'il y a dans un petit groupe, ça c'est sûr... Et du coup, bien sûr, on peut aider bien plus chacun... ça c'est évident. Ce que j'essaie de plus en plus, du coup, c'est de les prendre... on a un petit système de tables, là dans un coin de la classe, je m'y installe avec deux ou trois et ils savent qu'ils peuvent venir. Yvon par exemple, qui est pris aussi par Bernadette, l'autre jour, je l'avais un peu oublié, je pensais qu'il s'en sortirait tout seul et au bout d'un moment, il est venu "Est-ce que je peux venir avec vous ?" Il sentait lui même le besoin, il s'est dit moi aussi, je pourrais peut-être aller là-bas chercher de l'aide et il avait raison... Puis il est reparti. Donc c'est bien.

Est-ce que l'aide du maître E se fait parfois dans la classe ?

Ça s'est eu fait d'autres années... ça se pratiquait les autres années mais ce n'est pas tellement la volonté de Bernadette, je ne crois pas...

Et vous, dans la classe ou à l'extérieur, qu'en pensez-vous ?

Ça dépend des gens... C'est vrai que je n'ai jamais été bien à l'aise quand il y a quelqu'un dans la classe mais en fait si on est bien au point sur ce qu'on veut faire, ça ne pose aucun problème, si c'est quelqu'un qui est en doublette et qui circule comme moi ou qui prendrait ce petit groupe tout en étant dans la classe, ça serait bien, ça serait possible mais ça suppose de savoir ce qu'on... enfin une meilleure concertation encore, forcément, ça multiplie les concertations. Ou alors il faut quelqu'un qui se mette bien dans le coup.

Maintenant si je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Motricité, jeux, langage, relation...

Un dernier ?

(rires)... **communication**. C'est pareil, c'est apparenté à relation.

Pouvez-vous développer davantage ?

Là, je sais encore moins ce qui s'y fait. Non, c'est très difficile à appréhender. Ça ne ressemble pas à ce qui se passe en classe.

Pouvez-vous présenter un cas d'enfant suivi par un maître G ?

Elle ne m'en prend pas cette année.

Alors antérieurement...

Laurent était pris aussi l'an dernier par un G et Loïc aussi. Mais c'était plus pour qu'il y ait un soutien... enfin il y avait des problèmes de latéralisation, des choses comme ça, mais il y avait aussi, comment dire, plus le souci de faire le lien avec la famille, ce n'est pas qu'un problème d'échec scolaire. Ce n'était pas d'ailleurs un enfant en échec scolaire a priori, au départ il n'aurait pas dû l'être mais...

Et qu'est-ce qu'il se passait ?

On a eu une réunion plusieurs fois avec la maîtresse G, l'enfant, la maman... On a décidé qu'il valait peut-être mieux qu'il reste manger à la cantine parce que, quand il entrait, il n'y avait rien à manger ou elle n'était pas là – des fois elle ne pouvait pas remonter – enfin il y avait tous ces problèmes-là... On prenait des décisions ensemble et au bout d'un moment ça retombait à l'eau, il fallait... C'était plus un travail pour que l'enfant aille à l'aide aux devoirs, qu'il puisse manger tranquillement à midi... ce genre de choses. Tout le monde était bien d'accord à chaque réunion et puis ça repartait au bout d'un moment en... C'était un enfant qui était livré à lui-même.

Et quel travail était-il mis en place dans le cadre de l'aide G ?

La maîtresse G ? Essayer de se responsabiliser par rapport aux devoirs, par rapport à l'organisation dans le cartable, essayer de se poser un peu, de donner quelques repères...

Et là, est-ce qu'il y avait un projet fait en commun ?

Là, il y avait plus de... les objectifs étaient plus... peut-être... je les avais plus en tête quoi... on en avait discuté.

Est-ce qu'il y avait des retours sur ce qui était fait en séance rééducative dans la classe ? des productions, des paroles sur ce qui avait été fait etc. ?

Non, pas tellement. Même il y en a rarement. Par contre ils sont enchantés de partir. Chaque fois dans la classe, il y en a qui réclament de partir : "et moi, j'aimerais bien y aller !" D'ailleurs, il y a une petite, il faut que j'en parle à Bernadette, il faudrait peut-être qu'on la prenne à cette époque de l'année... ça fait un moment qu'elle réclame et je crois que finalement elle avait raison... (rires) Elle relèverait bien de ce petit groupe. Chaque fois, ils partent volontiers et personne ne pose de question. C'est quelque chose de très naturel.

Ils ne sont absolument pas marginalisés, c'est pris plutôt comme une faveur et ça a toujours été. C'est comme ça. Du coup tout le monde voudrait y aller, même ceux qui n'ont pas besoin ils ont envie... On ne dit pas : "Il faudrait que... ". Non, non, ils ne sont pas montrés du doigt du tout...

A partir de Laurent, que pouvez-vous dire des différences fondamentales entre l'aide de type E et l'aide de type G ?

C'est vrai qu'au départ, les deux essaient de rendre l'enfant plus autonome et de se retrouver par rapport... d'être plus organisé, d'être plus... Je pense que ça c'est les deux... Je pense qu'un maître E, c'est plus par rapport à l'écrit quand-même. Il y a toujours une part d'écrit et de lecture dans ce que fait Bernadette, enfin, je pense. Je ne pense pas qu'il y ait des séances où il n'y ait pas d'écrit et pas de lecture avec le maître G, pardon le maître E. Tandis que je verrais plus le maître G s'occuper de tout ce qui est jeu de latéralisation, de motricité et aussi communication, langage, expression. Voilà. C'est comme ça que je vois les choses mais c'est sûr aussi que le maître E communique aussi, il fait exprimer c'est évident.

Quels sont les liens entre maître E et maître G au sein du réseau ?

Les réunions qu'ils ont entre eux ? Les synthèses ?

Oui, ce que vous en savez...

Souvent, ils nous invitent. On discute des enfants au départ et on dit : "celui-là ce serait plutôt pour toi" oui, on... on fait une réunion ensemble et d'après ce qu'on a décrit et d'après leurs observations – il y a des observations en classe – et après on dit : "c'est plutôt untel ou untel qui le prendra" et si on s'aperçoit que c'est une erreur, on change éventuellement.

Est-ce qu'il y a des glissements de pratique, des E qui fonctionnent comme des G et vice versa ?

Pas ici, non.

En quoi la différenciation E et G telle qu'elle existe vous semble-t-elle pertinente ?

Je n'en sais rien. Vu que je ne connais pas leur formation, je n'en sais rien. On pourrait peut-être envisager une personne qui selon... qui adapte et qui pourrait être compétente pour tout assumer... je ne sais pas trop...

Une personne polyvalente chargée de tout type d'aide ?

Oui. Mais je ne sais pas... De même que nous on est censé tout faire (rires) justement, on n'est pas forcément armé pour tout justement... J'aime bien dire qu'on est maître Z nous... De A à Z ou bien Zorro... comme on veut.

On parle d'une réforme prochaine... êtes-vous au courant ?

Pas vraiment non...

Avez-vous entendu des rapports Gossot et Ferrier ?

On irait vers la suppression des RASED ?

Il est vrai qu'on assiste à une sévère diminution de personnel. Les enseignants qui

partent à la retraite ne sont généralement pas remplacés. Mais sur un plan théorique, celui d'une éventuelle réforme ministérielle, on parle de redéfinition des rôles. Une des tendances pourrait être de fusionner E et G. Pour vous quels sont les avantages et les inconvénients d'une telle perspective ?

Je ne pense pas qu'il y ait vraiment un intérêt à changer. A mon avis, c'est pour gérer la pénurie. Il ne peut y avoir un intérêt. Je pense qu'au départ la formation n'était pas la même, le choix de l'option non plus. Ce n'est pas le même travail, enfin, j'imagine... En tout cas la suppression... Je ne pense pas qu'il faille compter uniquement sur les enseignants. Je disais qu'il était intéressant de prendre un petit groupe d'élèves mais il faut aussi une formation. Je suis sûre qu'il faut une formation sinon, à ce moment-là, hop on prend les emplois jeunes et on leur donne les petits groupes d'élèves. Ils ne sauront pas forcément quoi faire avec... ça nous fera faire plus de boulot parce qu'il faudra préparer et expliquer... Non, moi j'apprécie qu'il y ait des gens compétents. Lorsque les gens sont compétents, j'apprécie vraiment, d'où la nécessité d'une formation toujours de qualité.

Vu de votre place, quelles sont les différentes tâches effectuées par le réseau au cours de l'année ?

On les voit à tous les conseils de maîtres, aux conseils d'école, elles participent activement à toute la vie de l'école. Elles sont au courant de tout. Elles connaissent bien les élèves et leurs difficultés. Elles ont un point de vue qui est intéressant. Je n'ai pas en tête d'exemple mais il y a des moments où...

Vous est-il arrivé de participer à l'évaluation des réseaux ?

Non, non.

Est-ce que vous pouvez citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Non, aucune idée.

Même question pour la formation G ?

Non, non.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La réussite en cinq mots... Acquisitions, autonomie, curiosité, sociabilité, responsabilité. J'en ai déjà dit cinq ?

Oui... pouvez-vous développer un peu ?

Il y a les acquisitions c'est sûr mais je pense qu'il y a des tas d'autres choses, la vie en collectivité, l'apprentissage de la vie en collectivité, il y a des tas d'enfants, on le voit, qui sont complètement de structurés, ils n'ont plus de repères... ça fait partie maintenant de notre travail... L'école doit aussi être là pour ça. Former des citoyens, des enfants qui ne sont pas égoïstes, qui sont responsables un peu de ce qu'ils font et qui pensent aux autres, qui les respectent, qui s'enrichissent en étant à l'écoute et qui enrichissent les autres... tout ça... que ça ne soit pas des individus avec comme valeur leurs notes, leurs résultats et leurs évaluations, des individus pesés et séparés...

De façon bien plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Comme je l'ai dit tout à l'heure, avec vingt-cinq... on a envie d'individualiser mais on a l'impression de ne pas pouvoir consacrer le temps qu'on voudrait, l'attention qu'on voudrait à tout le monde, ça c'est sûr... En fin de journée, il y en a même pour lesquels on se dit des fois : "mais celui-là est-ce que je lui ai parlé ?"... ça je le regrette, je n'aime pas passer une journée en me disant : "je ne me suis pas adressée à un tel autrement qu'à toute la classe, de manière collective". J'apprécie les petits groupes où on a plus l'occasion de faire les choses ensemble, de vivre des trucs...

Avez-vous d'autres remarques à ajouter sur les aides spécialisées ?

Aides spécialisées, vous pensez surtout à maître E, maître G, ça peut être autre chose aussi. Il se trouve qu'on met en place des choses qui vont bien avec des petits ateliers de logique – ce sont des exercices que font les maîtres E, ça d'ailleurs -.

Ces ateliers sont pris en charge par l'équipe d'enseignants ?

Non, là c'est notre CES qui me prend un petit groupe de quatre et qui fait aussi du tangram mais en tout petit groupe pendant aussi qu'une emploi jeune prend des enfants sur des mécanos. Donc elles voient vraiment ce qui se passe, elles voient vraiment s'ils y arrivent ou pas, elles sont là pour; c'est quelque chose que j'aimerais bien faire mais je ne peux pas donc je leur laisse faire, je sais que c'est fait et elles me rendent bien compte de qui y est arrivé, on discute pas mal de ça. Elles ne sont pas vraiment spécialisées mais sur des choses comme ça, elles peuvent faire tourner un groupe, il n'y a pas de problèmes... ça, ça a moins d'intérêt si je le fais faire à tout le monde en même temps et puis en mécano de toute façon, on ne peut pas faire tourner tout le monde en même temps.

Et pour les études dirigées, comment procédez-vous ?

Chez nous on a l'aide aux devoirs le soir, c'est aussi les emplois jeunes, donc ce sont les mêmes personnes que celles qui travaillent avec nous dans la journée. On a cette chance-là. Ils nous connaissent, ils savent ce qu'on attend au niveau des devoirs, un peu la manière d'apprendre à lire. Ils ne risquent pas de faire trop d'impairs par rapport à la méthode de lecture, si j'apprends une technique, ça ne va pas aller dans un autre sens. Et pour les parents c'est assez sécurisant aussi de savoir que c'est un peu les mêmes gens. Et il y a bien la moitié des enfants sur la classe qui y vont – 10 ou 12 qui vont régulièrement à l'aide aux devoirs -. Il n'y a pas beaucoup de devoirs mais bon, les leçons, les mots à apprendre, c'est un soutien intéressant...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Moi, je ne souhaite pas qu'on stoppe la formation et qu'on... ce qui existe, ça me convient bien et d'ailleurs je trouve même qu'il en faudrait plus puisque toutes les écoles n'en bénéficient pas en fait actuellement. Nous, il y a 20 ans, on avait un GAPP complet à l'école, un psychologue, on avait tout ça pour nous et ça nous allait très bien. En 20 ans, j'ai vu les moyens diminuer, diminuer, diminuer... Là on a encore la chance d'avoir le réseau mais pour combien de temps ? On va rentrer en ZEP, peut-être qu'on va nous dire, maintenant, c'est à d'autres de profiter du réseau... et vous demandez des moyens...

Et on n'en aura plus. Je ne sais pas... Donc, ça fait aucun doute, il faudrait plus de monde...

J'en ai terminé avec mes questions, mais peut-être avez-vous d'autres remarques à ajouter ?

Non, non...

Une dernière question facultative, en quoi votre fonction d'enseignante est-elle importante pour vous ?

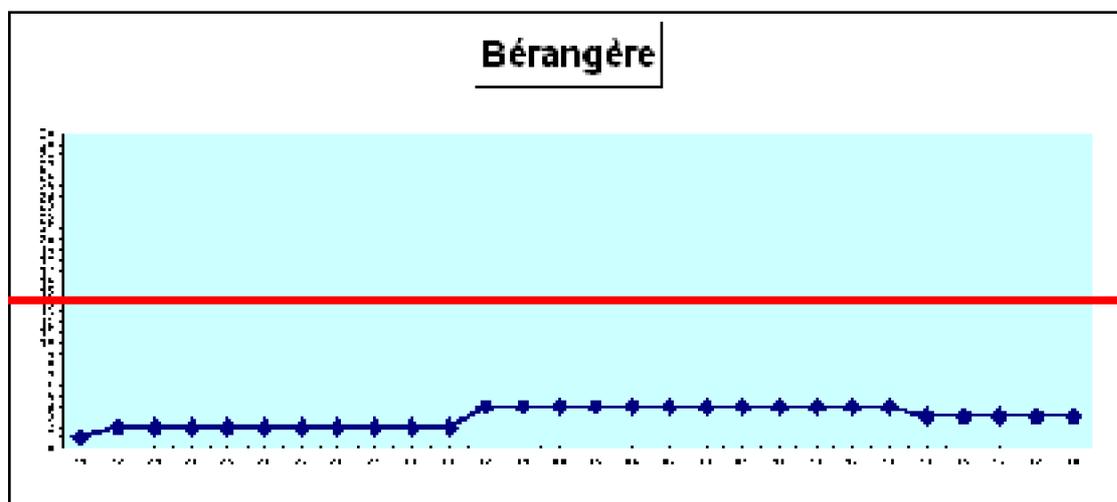
... C'est un choix. C'est un métier où on se remet tout le temps en question... et en cause?. C'est vrai que c'est difficile... non seulement par les conditions mais parce que justement il faut toujours se remettre en question et qu'il faut assumer... Les choses étant de plus en plus difficiles, il faut y arriver. On quitte l'école, on ne peut pas... moi en tout cas, je n'en fais pas abstraction, j'ai toujours les problèmes, la vie de la classe dans la tête le soir et si ça ne s'est pas bien passé, on culpabilise... Je trouve que c'est difficile pour ça... pas seulement parce qu'il y a des responsabilités mais parce que ça interpelle vraiment l'individu. Mais bon, j'aime ça, c'est un défi permanent qu'il faut relever.

Entretien E71 Bérangère

Age : 47 ans

Profession : Institutrice en classe de CE1/CE2 (19 élèves, ZEP)

Diplômes : CAP d'instituteur



Bérangère : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de classe

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Retard scolaire, comportement, échec, difficultés de compréhension... et puis difficultés familiales.

Pouvez-vous développer préciser ce que vous entendez par retard scolaire, comportement, échec etc... ?

Le retard scolaire, ce sont les enfants qui ont un ou deux années de retard. Echec, ce n'est pas forcément lié à un retard scolaire, c'est lié aux résultats en classe... Il y a des enfants qui sont en échec en classe mais qui n'ont pas forcément du retard scolaire... On arrive à compenser l'échec par une aide et à les faire réussir. Comportement, ce sont les troubles du comportement, soit de l'agressivité, soit au contraire de l'apathie, les enfants qui sont entre guillemets "légumes", qui ne réagissent pas, qui n'ont aucune réaction. On dit toujours le comportement dans le sens agressivité ou agitation mais il faut penser à l'autre côté de la chose.

Vous avez dit aussi difficultés de compréhension et difficultés familiales...

Alors difficultés de compréhension, c'est la difficulté à assimiler une consigne, de comprendre un texte. Ce sont des difficultés qui sont souvent liées à des problèmes de vocabulaire dans le milieu qu'on a... C'est souvent le vocabulaire qui coince, le vocabulaire qui n'est pas repris à la maison et que les enfants n'arrivent pas à intégrer. Et les difficultés familiales, ce sont soit des enfants qui sont en situation familiale très difficile – c'est tout ce qui peut se passer à la maison, je ne veux pas entrer dans les détails – soit la famille qui n'adhère pas à l'école.

Je vais vous demander maintenant de choisir d'un enfant en difficulté scolaire, un seul, que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre classe. Pouvez-vous présenter la situation et citer les actions conduites pour cet enfant ?

Je vais prendre le grand Nordine. Les cinq éléments ne se s'appliquent pas tous pour lui. Il a un retard scolaire... c'était un enfant complètement apathique. On se demandait ce qu'il faisait en classe. Au niveau de la compréhension, il n'avait pas acquis la lecture donc tout ce qu'on pouvait lui présenter ce n'était pas... il n'y avait pas de possibilité de travail en autonomie avec lui. Par contre les difficultés familiales... j'allais dire non, mais si, il y en a eu. C'est un enfant qui a été mal accueilli à la naissance, rejeté et laissé de côté. Je l'ai eu deux années en classe avec moi et je n'ai pas voulu m'adresser à sa mère pour lui parler de ses difficultés donc j'ai fait appel au père... pour remettre un peu du père à Nordine... je ne sais pas comment dire ça, parce que je sentais que le père était complètement laissé de côté concernant cet enfant. Je me suis adressée uniquement au père et il a suivi tout ce que je lui disais, on prenait régulièrement rendez-vous. Cette année, il est en CE2 et il a réussi à apprendre à lire. Depuis trois mois, il lit et il est très, très content de lire.

Les difficultés se sont levées alors...

Non pas toutes, les difficultés de lecture se sont levées. C'est un enfant qui au niveau du comportement s'est complètement épanoui, ça a été extraordinaire de voir... ça se portait sur lui. Quand on le voyait on disait : "il est complètement idiot !". Et au fur et à mesure de ses progrès, il s'est épanoui, il s'est éveillé, il avait des yeux qui brillaient, beaucoup de présence en classe alors qu'avant il était complètement éteint.

Comment réagissiez-vous au début face à cet enfant ?

Au début la réaction c'était... un petit peu désorientée, pas savoir comment faire et puis... au fur et à mesure qu'il fait des progrès, on est de plus en plus à l'aise, on sait où on va. Le fait de le garder deux années de suite, l'an dernier il était au CE1 – parce que j'avais un CP/CE1 – et donc je savais exactement où il en était, où est-ce que j'en étais avec la famille et donc ça a permis de démarrer tout de suite sur des bases... Quand on connaît l'enfant on peut aller facilement dans certaines directions et laisser tomber tout ce qui peut parasiter autour.

Dans cette histoire, quelle a été la place du réseau ?

Le réseau m'a aidée – je ne me rappelle plus si l'an dernier il était pris... non l'an dernier il n'était pas pris, il a été suivi en maternelle et au CP, c'est un enfant qui a fait deux CP. Au cours de ses deux CP, il n'a pas réussi à apprendre à lire, ni au cours du CE1. Le réseau ne l'a pas suivi cette année-là parce que justement ils voulaient souffler concernant cet enfant et puis voyant qu'en cours d'année il faisait des progrès j'ai un peu rouspété en début d'année, j'ai insisté pour que cet enfant soit repris et re-suivi par le réseau, ce qui a été fait.

Et de quelle manière travaillez-vous avec le réseau au sujet de Nordine ?

On fait des rencontres régulièrement pour faire un point sur chaque enfant qui est suivi par le réseau.

Sur la base d'un projet commun ?

Pas spécialement, mais de temps en temps... Pour Nordine, c'est par objectifs. J'ai dit : "cette année, il faut qu'il apprenne à lire parce que c'est vraiment la dernière limite. De temps en temps quand il y a vraiment de grosses difficultés en mathématiques, je dis : "là il faudrait l'aider en mathématiques. Donc ce n'est pas un projet commun, c'est plutôt des directives... je ne sais pas comment dire... on ne fait pas un projet en fait, un projet typique pour chaque enfant.

Et vous, au niveau de votre travail en classe, qu'est-ce que ça vous apporte ?

Ça apporte quand même une aide du point de vue pédagogique. Déjà ça permet de souffler un petit peu, de savoir que tel point sera repris avec le réseau, ça permet de se dire : "là, je peux... souffler et puis voir autre chose, pas m'acharner sur quelque chose... sur un point de grammaire ou de mathématiques.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Aide, en trouver cinq ça va être difficile, **conflit**, je pense à un cas particulier... Je ne vais pas en trouver cinq...

On peut s'arrêter là... Qu'entendez-vous précisément par le mot aide ?

Une aide au niveau... pas de la classe mais des enfants qui nous posent des problèmes. De pouvoir parler de ces enfants, sans que l'institutrice soit mise en cause... Par exemple ce que j'ai vécu moi, une année dans une école précédente, quand on parlait d'un enfant en difficulté, c'était quelque chose qui était nié et on rejetait la responsabilité sur l'institutrice, on disait : "tu fais mal ton travail", on culpabilisait l'institutrice. Alors que là absolument pas. On peut parler de ces enfants en difficulté sans

qu'il y ait une remise en cause de notre travail. Il y a un contact agréable de ce côté-là. On peut parler d'enfants en difficulté simplement...

Vous avez dit aussi conflit ?

Oui, conflit, ça m'est venu aussi à l'esprit parce que j'ai vécu cette situation-là l'an dernier avec une enfant qui avait de gros troubles de comportement et avec laquelle je ne pouvais pas travailler en classe. C'était une enfant qui perturbait la classe, qui empêchait les autres de travailler. Elle était signalée depuis la maternelle, il y a eu aussi des problèmes à la maternelle concernant cette enfant-là. L'an dernier j'avais un CP /CE1 et cette enfant a été accueillie en CP. Je savais que je risquais d'avoir de gros problèmes. J'ai accepté de la prendre parce que j'avais déjà eu la sœur les années précédentes, qui était aussi en difficulté – mais pas de comportement, c'était des difficultés scolaires -. J'avais réussi à lui apprendre à lire et c'est une gamine qui s'en sort très bien maintenant. J'avais aussi un bon contact avec la maman. Je me suis dit : "Pourquoi pas ?" Et en fait ça s'est très, très mal passé parce que dans la classe je n'ai pas su gérer ça. C'est une enfant qui relevait pour moi d'enseignement spécialisé, style classe thérapeutique mais, bon, il paraît qu'elle ne relève pas de classe thérapeutique d'après la psychologue. Cette enfant ça été la catastrophe, en classe, c'était épouvantable... Je pense que j'arrive à encaisser beaucoup de choses mais là elle m'a fait disjoncter, je ne savais plus quoi faire avec elle... (rires) et là le réseau ne m'a pas aidé du tout. Pas du tout du tout...

Et quelles raisons vous ont-ils données ?

Je ne sais pas parce que je n'ai jamais pu en discuter avec elles. C'était juste : "elle ne relève pas de classe thérapeutique", "elle ne relève pas d'enseignement spécialisé", "c'est une enfant intelligente"... Je disais oui : "elle est très intelligente mais seulement elle a des troubles de comportement tels qu'elle ne peut pas être dans un groupe classe... Elle n'acceptait que des relations duelles. Si je m'occupais d'autres enfants, c'était la pagaille, il y avait même des bagarres en classe, quand elle embêtait quelqu'un dans la classe – on est quand même dans un milieu violent -, les autres se levaient et lui tapaient dessus. Je n'avais jamais vu ça... J'ai eu de grosses difficultés à gérer ça et pas d'aide du réseau. Ça a été "non". La seule personne qui m'ait soutenue dans l'école c'est le directeur d'école qui lui a tenu à ce qu'elle passe en CCPE. Le résultat de la CCPE : "il faut qu'elle change de CP". C'est passé devant l'inspectrice et elle a changé de classe fin février. Moi, ça m'a soulagée au niveau de ma classe mais l'autre collègue de CP l'a récupérée dans la même école... ça s'est passé comme ça. Cette année elle est en CE1 et finalement cette fois le réseau va faire un dossier pour une demande d'établissement spécialisé. Quand même.

Il n'y a pas eu d'observation en classe par exemple ou d'autres démarches de leur part pour essayer de comprendre ce qui se passait ?

Non, non, pas du tout. Ça a été... même à la fin les derniers mois, de toute façon comme on a tenu bon pour qu'elle passe en CCPE, donc le réseau... chaque fois qu'il y avait un problème dans la classe concernant cet enfant, on disait : "Ah de toute façon elle passe en CCPE. Donc (*fait la moue*) on me faisait comme ça... Il ne fallait pas en parler. J'ai très, très mal vécu ça, c'était vraiment... les autres enseignants m'ont soutenue parce que justement, c'est quand même une gamine qui posait aussi des problèmes dans la

cour. Les enseignants voyaient bien... Le directeur me soutenait parce qu'en plus on faisait des échanges de service dans la classe, il voyait bien que ce n'était pas tenable, ce n'était pas gérable en classe.

Avez-vous essayé de mettre en place entre vous des dispositifs particuliers du genre ateliers dans d'autres classes, décloisonnement..

Non.

Vous êtes quand même restée très seule...

Ah oui, oui, oui, tout à fait oui.

Et avec l'autre maîtresse de CP, comment cela se passait-il ?

Plutôt mal mais elle ne pouvait rien dire... C'est cette année seulement qu'on a pu faire bouger le réseau.

Je vais vous demander cinq mots pour maître E.

Maître E qu'est-ce que c'est ?

Ce sont les maîtres dans le réseau qui sont chargés d'aide à dominante pédagogique. Eventuellement ils peuvent aussi être titulaires d'une classe d'adaptation.

Ici on n'en a pas. Donc c'est un peu **difficile de répondre** quand on n'a pas cette expérience-là. Pour moi, c'est **aide, travail en petit groupe**...

Avez-vous eu l'occasion d'en rencontrer au cours de votre carrière dans d'autres écoles ?

Ah oui, là où j'étais sur St Etienne, oui.

Pourriez-vous présenter un cas d'enfant de votre classe suivi par un maître E, exposer la situation initiale et puis décrire le travail de ce maître ?

J'avais une enfant qui était trisomique. Il y a eu un contrat d'intégration et la maîtresse E venait travailler dans la classe avec un petit groupe d'enfant. Ici, elles fonctionnent en tête à tête avec les enfants, elles fonctionnent en duo, elles viennent chercher les enfants, elles les sortent de la classe. Sur St Etienne, elle travaillait dans la classe. C'était en maternelle, c'était peut-être plus facile... elle venait trois fois par semaine et elle prenait quatre enfants qui n'étaient pas forcément en difficulté. Souvent elle ne voulait pas d'enfants en difficulté, elle voulait des enfants qui réussissaient bien et elle intégrait cette enfant trisomique dans le groupe. L'avantage, je trouvais déjà pour l'enfant, c'est qu'elle n'était pas extraite de la classe, qu'elle restait intégrée dans la classe. Tandis qu'ici, parfois "Oui, toi, tu t'en vas parce que tu as..." les enfants ont des fois ce genre de réflexion, il faut leur apprendre aussi à respecter pourquoi certains enfants de la classe quittent la classe et vont travailler avec un maître...

Les prises en charge extérieures sont une étiquette de discrimination négative ?

Oui, au départ mais après ils comprennent bien. Quand ils voient que les enfants font des progrès... mais au départ, c'est vrai que... Il y en a qui se disent : "moi je suis bien content parce que je n'y vais pas, c'est donc que tout va bien"...

Maintenant si je dis maître G ou rééducateur, quels sont les cinq mots qui vous

viennent à l'esprit ?

... (rires)... **réseau, suivi de l'enfant**, il faut vraiment en trouver cinq ? C'est difficile... ça se voit d'ailleurs... (+**bilan**)

On peut s'arrêter là... Qu'entendez-vous par réseau quand vous pensez au rééducateur ?

Réseau, parce que souvent la rééducatrice on la voit avec la psychologue. Elles travaillent bien ensemble j'ai l'impression. Avant de prendre un enfant, de suivre un enfant, elles font tester d'abord par la psychologue. Elles ne prennent pas un enfant si la psychologue ne l'a pas vu. Et puis suivi de l'enfant, c'est le travail qu'elles font tout au long de l'année en collaboration avec la maîtresse.

Pouvez-vous présenter un cas d'enfant, en dehors de ceux dont vous avez déjà parlé qui est suivi par un rééducateur, raconter ce qu'il présentait comme difficultés initialement et puis ce qui s'est mis en place ?

Oui, le petit Mohamed par exemple. C'est un enfant qui avait des difficultés comportementales et puis un gros retard scolaire aussi. Ce qui a été mis en place, c'est l'enfant qui a été signalé, qui a été testé et puis après le travail ça rejoint ce qu'on a fait avec Nordine. C'est le même style.

Est-ce que vous savez ce qui se passe pendant les séances ?

Non, pas du tout.

Vous n'avez pas de compte rendu, de retours (me coupe)...

Non, jamais.

Par contre, êtes-vous sollicitée pour dire ce qui se passe en classe ?

Pas trop. On en parle quand il y a une difficulté, on raconte ce qu'il fait en classe, sa difficulté dans tel ou tel exercice mais... il n'y a pas de... il n'y a rien de... Par contre si en fin d'année, on a un compte rendu. En début d'année, on a un bilan et en fin d'année aussi. On peut rajouter le mot **bilan**.

Est-ce qu'elles participent aux conseils de maîtres ou aux conseils de cycle ?

Oui, elles assistent aux conseils de maîtres, mais elles donnent leur avis en général quand on parle des enfants en difficulté, ça se passe au niveau de l'école donc on connaît les enfants qui sont en difficulté du CP jusqu'au CM2 mais ça ne va pas plus loin.

Existe-t-il des liens pour un enfant entre le travail de rééducation et votre travail dans la classe ?

Les liens ?...Il y a des traces, oui. Par exemple les enfants qui ont de grosses difficultés de comportement, il y a des choses qu'on dit, des choses qui sont redites par le réseau et redites en classe aussi. Je pense que là, ça a une influence sur l'enfant. A force d'entendre plusieurs personnes qui répètent la même chose, soit concernant le règlement de l'école, soit concernant la classe et tout, je pense que ça a une portée.

Vous pouvez donner un exemple d'évolution pour Mohamed par exemple ?

Mohamed, oui. C'est pareil, c'est un enfant que j'ai eu deux ans aussi. La première

année, il était complètement... il n'avait aucune structure au niveau de ses affaires, l'utilisation de ses cahiers, il prenait... il sautait trois quatre pages, il écrivait n'importe où et tout ça, ça s'est bien... grâce à l'aide du réseau, je pense qu'il y a des choses qui se sont débloquées, qui ont été redites avec le réseau et ça aide beaucoup.

Savez-vous comment s'articule le travail au sein du réseau ? Comment travaillent ensemble maître E, maître G et psychologue ?

Non.

Quelles différences avez-vous pu percevoir entre les fonctions de maître E et de maître G dans les diverses expériences que vous avez pu avoir ?

Dans l'expérience que j'ai eu, alors il ne faut pas que je fasse de confusion, une différence, c'est le travail de groupe. Le maître E prend les enfants en groupe et le maître G les prend individuellement, jamais en groupe. Je sais aussi que les rééducatrices, contrairement au maîtres E, prennent peu d'enfant au cycle 3. Elles restent au cycle 2. Au cycle 3 elles prennent des enfants qu'elles ne peuvent pas lâcher comme ça et là où il y a une demande importante de l'institutrice.

On parle d'une réforme prochaine au sujet du réseau. En avez-vous entendu parler ?

Non, je ne sais pas.

Suite aux rapports Gossot et Ferrier, plusieurs perspectives se dessinent, en particulier la réunification possible des E et des G, pour qu'il n'y ait plus qu'un seul type d'aide. Avez-vous un avis sur la question ?

Je pense que le fait de prendre les enfants en difficulté individuellement ça crée quand même des liens – par rapport à l'enfant avec qui j'ai eu des problèmes – ça crée des liens affectifs et là, je suis persuadée que les problèmes que j'ai eus avec cette enfant l'an dernier, c'était la maîtresse G qui s'occupait de cette enfant avant... elle avait une implication affective trop grande et donc... ce n'est pas quelque chose qui se fait quand on prend des enfants en groupe. Il y a une relation duelle qui s'établit et des fois ce n'est pas sain. Je pense que pour les enfants qui ont vraiment des troubles de comportement, travailler en tête à tête avec un enfant, je ne vois pas ce que ça peut... enfin ça lui apporte des choses mais pour le contact avec les autres enfants, j'é mets des doutes, pour qu'il soit réintégré dans une classe... Les enfants qui ont vraiment des difficultés de relation, je crois que ça ne fait pas bien avancer les choses...

Etes-vous sollicitée pour participer à l'évaluation du travail du réseau ?

C'est-à-dire ?

Est-ce qu'il y a des rencontres où le réseau vous sollicite pour donner votre avis sur ce qui a marché, moins bien marché, ce que vous attendiez et qui n'a pas fonctionné etc... ou si ce n'est pas une rencontre, des documents dans lequel vous auriez un avis à émettre ?

En début d'année, elles nous donnent une feuille à remplir un questionnaire qui nous demande pourquoi, on présente cet enfant, quelles sont les difficultés de l'enfant, et puis elles nous donnent le bilan de l'année précédente et puis en fin d'année, elles nous donnent le bilan de l'année qui s'est écoulée.

Est-ce que vous y participez pour la partie "résultats en classe" ?

Non, on n'y participe pas du tout.

Connaissez-vous le rôle de l'IEN dans le réseau ?

Non.

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ?

Non.

Même chose pour la formation G ?

Non.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

C'est... **les résultats scolaires, l'autonomie**, je n'ai pas une réflexion très approfondie là-dessus... **le goût de l'école** pour l'enfant...

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ? Qu'est-ce que c'est que l'autonomie pour vous par exemple ?

L'autonomie, c'est un enfant qui est capable de gérer ses petites affaires tout seul, de venir à l'école avec ses affaires... il y en a qui ont toujours leur crayon, leur livre... qui n'ont pas oublié leur livre à la maison, qui savent s'organiser dans leur travail, qui savent quand ils ont fini un travail... ils vont soit en bibliothèque, soit... ils ne restent pas sans rien faire, ils n'attendent pas qu'on leur dise : "change d'activité".

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

...

Quelles sont les aides que vous apportez vous-même ?

L'aide, ça a beaucoup d'importance...

Vous pouvez expliquer ?

Oui, oui, je cherche, ça me surprend... Ici dans l'école, dans le milieu où on est, on est pratiquement dans l'aide tout le temps. On est dans l'aide tout le temps. Il y a des enfants on est toujours derrière eux pour leur... pour les aider dans leur travail, dans les relations avec leurs camarades, dans les relations aussi avec la famille et tout... Je trouve que ça occupe vraiment trop, trop de place parce que même avec les familles, je reçois beaucoup les familles quand il y a des difficultés, donc des familles qui sont disons, qui coopèrent... Je ne sais pas, il faut leur faire comprendre, je ne sais pas – si on en revient à Nordine, ce que j'expliquais au papa que malgré ses résultats qui sont très, très faibles, c'est un enfant qui progresse et ça il faut le faire comprendre aux parents parce que les parents ont souvent le réflexe : "t'as eu une mauvaise note, c'est que tu travailles mal" et il y a des réflexions agressives vis à vis de ça, donc leur faire comprendre, leur dire : "mais attention, c'est un enfant qui en progrès", il faut les soutenir jusqu'au bout. L'aide elle est quotidienne autant dans les relations avec la famille que dans les relations avec l'enfant, avec le personnel de la cantine et tout... C'est des enfants qui ont du mal à avoir

certaines relations avec les adultes et donc il faut... On est là pour leur dire comment il faut faire. Et l'aide du réseau, c'est un complément. C'est un complément... Elles sont là aussi pour accueillir les familles, pour parler des difficultés, pour voir l'enfant dans le groupe – des fois elles voient l'enfant dans le groupe quand on fait des sorties, elles nous accompagnent souvent pour les sorties. On préfère faire appel à elles pour des tas de raisons, elles connaissent les enfants et tout...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Il faudrait que ça change quand même un peu, qu'il soit plus présent à l'école parce que c'est vrai que là il y a beaucoup de présence mais je pense que l'aide, elle est d'abord apportée tardivement, parce qu'elle commence à la Toussaint et puis elle s'arrête fin mai parce qu'il y a des bilans à faire et tout ça. Mais la rentrée scolaire elle ne commence pas à la Toussaint mais en septembre et puis elle se termine le 30 juin comme tout le monde... Même si nous on a besoin de connaître l'enfant avant de le signaler, en général elles suivent des enfants qu'elles connaissent depuis la maternelle. J'ai rarement vu des cas d'enfants où pendant les deux mois de vacances, il y a eu un miracle qui s'est passé et tout va très bien. A chaque fois, on est obligé de refaire des bilans et je pense qu'on perd beaucoup de temps. On perd au moins deux mois en début d'année pour certains enfants.

J'en ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non.

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction d'enseignante en ZEP est-elle importante pour vous ?

Je ne la vois pas importante, je pense que je fais mon travail c'est tout. Parfois, travailler avec des enfants en difficulté ça apporte une certaine satisfaction quand on les voit sortir de leurs difficultés mais je pense que même dans un autre milieu ça doit être pareil... Je ne me considère pas comme quelqu'un... pas indispensable mais je pense que n'importe quel instituteur peut faire sa place dans une ZEP.

(...) "Qu'est-ce que tu cherches ?" Il me dit "petit tas", il cherchait un petit tas de bois, un petit tas de terre et il a fallu reprendre que c'était les lettres de l'alphabet qu'on appelait comme ça a), b), c) etc... et quand elles étaient en grand, c'était A, B, C. Maintenant il est tout content quand il y a des exercices où c'est comme ça. Il me dit : "a), je l'ai trouvé maîtresse !"... ça dans un milieu normal, l'institutrice n'a pas besoin de travailler là-dessus, sur les mots les plus courants. Ils vont parfois trouver un sens, c'est affolant... Ce n'est rien de le dire, il faut le vivre. Il faudrait tenir un cahier et le marquer. Quand on fait des exercices, j'ai énormément de difficulté avec les livres parce quand je prends un texte, il faut que je reprenne tout parce que je me dis : "là, ils ne vont pas comprendre..." L'exercice, il faut que je le réécrive et même en le réécrivant et en leur faisant redire en plus, c'est la calamité. Ils en sont encore – là en géométrie – ils en sont encore à dire pour les droites "couchée, debout", je leur dis attention, là vous n'êtes plus en maternelle... "A l'école on apprend des mots, réutilisez-les..." (...) Des fois, on a l'impression qu'ils n'osent pas les prononcer ces mots-là. Ce n'est pas des mots à eux. Mais je leur dis : "si on te les donne à l'école, c'est pour que tu les apprennes et que tu t'en reserves. Ne dis plus

penchée mais oblique, ne dis plus couchée mais horizontale". Ce genre de travail... je suis sûre que dans un milieu...(...) c'est dramatique, (rires) je ris mais ce n'est pas croyable. (...) Un jour je me rappelle une petite fille qui revenait du réseau avec son cahier. Je savais qu'elle devait avoir son cahier mais je ne le voyais pas. Alors je lui demande : "où as-tu mis ton cahier ?". Elle ne pouvait que dire : "Ah ben la pluie...". Elle avait mis le cahier sous son anorak et elle n'a pas été capable de le dire. Il a fallu que je lui fasse répéter trois fois : "j'ai mis mon cahier sous mon anorak", elle n'arrivait pas à le dire. Ça se comprend, on sait que les parents ne parlent pas français, on a beaucoup d'enfants qui sont d'un milieu asiatique et ils ont encore plus de difficulté pour parler le français que les enfants du milieu maghrébin...

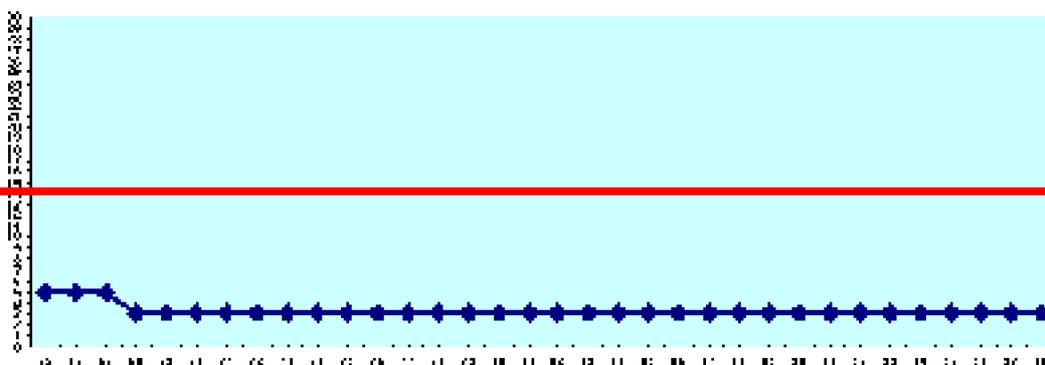
Entretien E72 Rosalie

Age : 51 ans

Profession : Institutrice en classe de CE2/CM1 (21 élèves, ZEP)

Diplômes : CAP d'instituteur

Rosalie



Rosalie : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de réseau

Durée : 1 heure 30 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant en difficulté" ?

(...) Une question posée comme ça me pose problème... Je suis comme les enfants, c'est de vivre une situation qui m'amène à mieux les comprendre eux. Vous me mettez en difficulté. J'ai sans doute plein de réponses, mais je ne sais pas les donner. Donc déjà, un enfant difficulté, c'est un enfant qui **manque de confiance en lui**. Pourquoi je fais ça ? C'est parce que je **doute** de moi et ça me fait penser au cas d'un enfant que j'ai vu tout à l'heure. Parce qu'il manquait de confiance en lui, il n'arrivait pas à faire et il pleurnichait sur son travail. Je suis allée simplement m'asseoir à côté, le rassurer, il n'a pas de

difficulté cet enfant mais on exige beaucoup de lui à la maison. Il a un an d'avance et les parents le poussent.

Dans ce que vous venez de dire pourrais-je garder rassurer et présence pour le fait de vous asseoir à côté de lui ?

Présence, voilà... ça me fait penser à une réunion pour mes filles... (...) je pense qu'en cas de difficulté notre rôle c'est de leur montrer le chemin.

J'ai retenu manque de confiance, doute, rassurer, présence et montrer le chemin. Cela vous convient-il ?

Oui.

Pouvez-vous présenter un enfant en difficulté, un seul, dans votre classe et puis raconter ce qui se passe et ce que vous faites pour cet enfant-là ?

(...) Je vais choisir Alexandre. (...) Il a déjà un passé... il y a eu la maternelle, les classes avant où il a déjà eu plus ou moins des échecs. Il se sent en échec. Il a déjà deux années de retard. Donc, le manque de confiance en lui, c'est sûr et certain... plus ou moins rebuté par le travail purement scolaire et il doute, de façon générale, de l'adulte. Il nous sonde, il nous teste, donc il craint l'adulte et l'enseignant. Ça y est, je me débloque, comme quoi on peut savoir des choses mais il faut se mettre en route... avec ces enfants en difficulté, je joue beaucoup là-dessus, je pense à mon propre vécu... à mes filles (...) Déjà, il change de classe et il faut qu'il s'adapte. Je travaille beaucoup sur le climat de classe, il y aura le relationnel avec la maîtresse directement mais aussi avec les camarades. Parce qu'en général l'enfant en difficulté doute de l'adulte, il est anxieux, il est angoissé... par exemple au carnaval Alexandre passait son temps à taquiner les autres parce qu'il est dans un espace nouveau. "On lui veut du bien ?", "on lui veut du mal ?"... Il faut pour l'enseignant avoir très, très confiance en nous. Il faut être sûr d'où on veut aller et il faut se dire : « tu vas y arriver avec ces enfants ». Il faut être sûr qu'on va les faire avancer, il faut en être persuadé (...). La plupart ont peur de ces enfants-là. (...) Si je suis comme ça c'est que j'ai un neveu caractériel, il a 33 ans, il ne parle pas, il ne parlera jamais. Je l'ai toujours intégré dans la vie de ma propre famille. Il fallait lui accorder confiance, il faut se dire : « ça va bien se passer ». Il ne faut pas angoisser soi-même parce qu'on leur transmet tout ce qu'on ressent. Ils ont des antennes... (...) Les temps ont changé, mais la maîtresse ou le maître a une place ! ... ils nous retrouvent le matin, mais ils nous attendent... surtout ces enfants qui ont besoin d'affection, de sentiments... (...) Il faut éviter que l'enfant décroche totalement parce qu'alors c'est tout perdu. Il se sent inutile, il se sent nul. Quand certains disent qu'il s'en fout parce qu'ils le voient sourire, c'est faux... tout enfant veut réussir, mais il ne sait pas comment... il faut lui donner les moyens, des stratégies particulières mais surtout une présence, qu'il sente qu'on l'aime, qu'on l'intègre. Je travaille sur l'intégration dans la classe en début d'année, faire naître un climat de classe pour qu'ils se supportent les uns les autres... dans le but de s'entraider, en petit groupe, pour que l'enseignant se libère soit pour aller avec le cas particulier, soit pour que l'enfant travaille avec un de ses copains... avoir un copain, c'est quelque chose de très, très important. Alexandre en a un, c'est Erbil et c'est un bon élève (...). Sur le plan pédagogique, je leur raconte des anecdotes, je trouve que ça passe mieux. Par exemple pour la multiplication, quand on multiplie par deux chiffres par-dessous avec trois chiffres

en haut, je dis que c'est deux toboggans et qu'il y a trois enfants. On va me dire que c'est enfantin... il y a l'enfant unité l'enfant dizaine et l'enfant centaine. Ils ont des noms de famille différents. Je prends des exemples de famille dans la classe. Là, il y a Marc le plus petit, Élodie la cadette et Jacques le plus grand. Pour se rappeler de la numération, ça, ça marche facilement. Par exemple pour multiplier par 27, 7 c'est le toboggan rouge. Le petit fait son caprice, il veut passer d'abord. C'est l'unité qui passe d'abord, puis le moyen, puis le grand. Et ça fait un étage rouge... vous voyez, je fonctionne comme ça... C'est peut-être puéril mais ça marche...

Quels sont les cinq mots ou expressions qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Je vois **aide à l'enseignant** et **aide à l'enfant**... **collaboration**, travail en collaboration, je vois un **confort** pour l'enfant comparativement à l'espace classe... et travail de **spécialistes** parce que vous êtes spécialisés.

Pouvez-vous détailler un peu plus ? Quand vous dites aide à l'enseignant et aide à l'enfant comment ça se concrétise ?

Aide à l'enseignant, du fait que je vous estime spécialisés, vous avez fait des études, des stages, donc une aide complémentaire... venir nous apporter, ça rejoint la collaboration, de par votre expérience sur le terrain ou de votre formation, nous apporter votre savoir, votre savoir faire de façon à ce qu'on en fasse une synthèse et puis une aide à partir du moment où vous nous prenez les enfants. C'est dans un autre contexte, avec une autre personne... Il y a rien à faire, un enfant pris individuellement ou en petit groupe, ça porte ses fruits. C'est une aide aussi parce que parfois vous nous les débloquez... l'enfant se débloque avec vous parce que vous avez des méthodes particulières, vous avez des façons de les prendre et elles doivent se compléter avec les nôtres... On échange nos procédés pour aller dans le même sens, sur le même chemin. Il y a le côté relationnel qui s'instaure avec vous et qui fait qu'un plus, plus un plus... je le vois comme ça.

Je vais vous demander maintenant cinq mots pour maître E...

Maître spécialisé... rééducation... c'est bien ça, c'est le maître G qui aborde la partie plus pédagogique ?

Non, c'est l'inverse c'est le maître G qui est chargé d'aide à dominante rééducative et le maître E qui est chargé d'aide à dominante pédagogique.

(...) donc pédagogie... travail de groupe... relationnel et psychologie.

Avez-vous eu l'occasion de travailler avec un maître E ?

Jamais.

Avez-vous eu l'occasion de participer à des conseils de cycle dans l'école ou intervenait le maître E ?

Jamais.

Savez-vous comment il procède ici dans l'école ?

Il me semble qu'il doit travailler en parallèle avec le maître de la classe, qu'il doit se tenir au courant du stade où en est le maître avec l'enfant et apporter les petits plus... les

petites histoires que je vous racontais, je pense que ce serait tout à fait bien placé... à défaut de les avoir, c'est pour ça que dans des groupes à part j'essaie de trouver des petites stratégies comme ça...

Comment voyez-vous la différence entre sa fonction et la vôtre ?

Je la vois pareil, mis à part qu'ils prennent les enfants en petit groupe et dans un autre cadre, avec un autre bagage, plus d'études approfondies dans le domaine. Mais je pense qu'il fonctionne comme un enseignant qui doit miser sur... ça doit passer... dans un petit groupe, l'enfant en difficulté réagit différemment. D'une façon générale l'enfant a besoin d'une présence et plus l'enfant a des problèmes affectifs, des soucis familiaux ou autres, plus il recherche la présence de quelqu'un (...). Quand on change de classe, quand on va voir une cassette par exemple enregistrée à la télé pour leur faire cibler l'essentiel dans ce qu'on peut voir, ce n'est pas un moment de spectacle mais on en fait des résumés après mais on est dans un autre espace que celui de la classe... ces enfants me collent. Un jour, je pense à des petites filles, elles se bagarraient parce qu'elles n'étaient pas assez près... elles seraient allées jusqu'à me toucher (...). Vous avez des locaux à part et cet espace différent de la classe, ça joue beaucoup, le côté relationnel change du même coup, il y a un côté plus intime, plus chaleureux (...).

Maintenant si je dis maître G quels sont les cinq mots que vous viennent à l'esprit ?

(...) **stratégies**... je peux remettre les mêmes ?

Oui, oui...

Spécialiste, psychologue, travail du côté relationnel... grande disponibilité.

A partir d'un cas d'enfant de votre classe suivi en rééducation, pouvez-vous décrire le travail du maître G ?

... Je n'ai jamais travaillé avec un maître G. Je ne veux pas dire que j'en ai aucune idée parce que ça devrait faire partie des connaissances de base d'un enseignant... J'aurais pu m'en préoccuper un peu plus mais on nous demande tellement d'en faire... on rame comme on peut dans nos classes... mais c'est vrai que ça aurait été intéressant de savoir comment le réseau procède... (...) Quand un enfant est très fatigable, il faut savoir adapter ses exigences avec lui. J'ai donné à Michel l'autre jour par exemple une fiche où il avait à repérer des mots qui se ressemblent - Michel vient du CP/CE1 de Gilbert qui ne peut plus le supporter. Il reste pour l'instant deux après-midi par semaine dans cette classe -. On voit qu'il se fatigue. S'il fait sa fiche de but en blanc, jusqu'à la fin, comme pour la majorité des enfants... - Il faut bien cerner ce qu'on leur demande... - à la fin il n'en peut plus et il fait n'importe quoi. Sachant ça... il savait qu'il venait et qu'il avait une fiche à faire. Il s'est assis, il s'est mis à faire sa fiche tout de suite. « Je ferai mon jeu après ? » C'est un jeu éducatif d'attention. (...) Je débloquerai par la suite, de temps en temps, un grand pour venir avec lui faire du tutorat... Là, je viens voir s'il avait bien travaillé au bout d'un moment. Il avait fait un sans faute sur trois lignes. Je lui ai dit : « tu arrêtes un petit peu et tu fais un jeu ? ». « Oui ». Il n'en pouvait plus. « Mais tout à l'heure tu recommenceras. Tu vas faire ton jeu. Choisis un modèle ». Il a pris un modèle de maison, c'est un jeu de legos techniques et il faut suivre la procédure indiquée sur les livrets. Je ne l'ai pas entendu. Je n'avais pas besoin de lui dire : « arrête, je fais la classe à côté ». Les

autres ne le regardaient pas comme une bête curieuse. On est allé en récréation. On est revenu. Il s'est assis tout seul, il a pris sa fiche, il savait qu'il devait la continuer et qu'après il rejouerait. Après, je suis allée m'asseoir un petit moment à côté lui comme je fais avec beaucoup de ma classe. « Alors ? Tu en as oublié un là, regarde bien ». Il n'a pas rechigné. Il l'a trouvé. Après, c'était bien. Il n'en manquait plus. « Voilà, tu peux choisir un autre jeu... ». Il a choisi de faire une moto et il n'a pas fini. Il me dit toujours : « quand est-ce que je reviens finir la moto ? Je lui réponds : « tu sais, il faut attendre que le directeur revienne pour qu'on parle de toi et qu'on décide si tu continues à venir travailler régulièrement dans ma classe. Il reste encore trois nuits avant qu'on parle de toi - il est question d'une déscolarisation pour cet enfant - (...). Je parle avec lui, il ne faut pas les "tricher" non plus (...).

Vous avez dit tout à l'heure que pour vous une façon d'aider les enfants, c'était d'établir des contrats. Pouvez-vous dire en quoi ça consiste exactement ?

Je vais d'abord vous dire que les enfants me disent souvent : « maîtresse, tu es gentille, tu es la plus gentille des maîtresses ».(...) Je ne suis pas si gentille que ça. Mais, il y a des limites clairement posées, il y a un cadre et puis, je pense qu'ils disent "gentille" parce que je les comprends, du moins je les cerne bien... parce qu'ils se sentent compris dans leurs particularités... (...) Pour chacun, il y a une série d'exercices à faire dans la semaine, adaptés aux besoins de chaque élève. Le contrat c'est qu'ils les fassent chacun à leur rythme et qu'ils s'auto-évaluent à l'aide des grilles de correction et d'appréciation. Le scolaire est évalué, mais aussi tout ce qui relationnel (...).

Connaissez-vous les contrats et les projets qui sont mis en place par le réseau ?

Un peu, de loin... je sais que quand on signale un enfant au réseau, quelqu'un vient souvent dans les classes, le psychologue ou le maître E ou le maître G, il y a déjà une petite fiche concernant l'enfant... il peut y avoir aussi des tests, mais je n'aime pas trop, parce que je n'aime pas qu'on étiquette. L'enfant varie tellement... dans le but de savoir comment l'aborder dans les premières interventions. Mais, je ne sais pas bien comment le réseau fonctionne, comment il décide si l'élève sera pris en individuel ou en petit groupe... pour peut-être qu'il ne se sente pas isolé... et puis le réseau établit un projet pour chaque enfant en difficulté. (...)

D'après votre expérience existe-t-il une fonction, soit E, soit G, qui joue un plus grand rôle dans l'école ?

Je dirais que bien souvent, pour ces élèves en difficulté, il faut d'abord travailler beaucoup sur le comportement et sur le relationnel. C'est le gros travail du maître G. Après, la partie pédagogique et scolaire, ça se débloque. Je le vois comme ça.

On parle d'une réforme prochaine des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport à ça ?

Je ne suis pas au courant. (...)

Les aides E et G pourraient être réunies en une seule fonction, avec une part importante d'intervention dans les classes... qu'en pensez-vous ?

(...) mine de rien, je pense qu'actuellement les maîtres E et les maîtres G travaillent en partie dans les classes et en corrélation. C'est inévitable. Dire qu'on va vous fusionner,

ce n'est pas une nouveauté, vous fusionnez déjà, bien que prenant l'enfant à des moments différents. L'enjeu, alors, il est peut-être financier... qu'on vienne nous dire qu'on veut supprimer des postes et faire des économies, qu'on nous le présente comme ça, d'accord. Mais... que les maîtres E et les maîtres G fonctionnent comme actuellement, de toute façon ils fonctionnent ensemble... qu'on ne vienne pas nous dire que ce sera un mieux... de toute façon, le maître doit déjà aider les élèves dans sa classe. Le maître E ou le maître G, ce n'est pas une fée avec une baguette magique. C'est un complément au maître mais le maître doit apporter des arguments, il doit tâtonner... Il est plus longtemps avec l'enfant, les maîtres spécialisés ne sont qu'un complément. Il voit les fruits de leur travail, il les transmet pour les aiguiller davantage... On se complète. (...)

Quels sont les pôles importants, les grandes tâches effectuées par un réseau dans l'année ?

Il y a tout le travail de dépistage, même si je ne suis pas toujours d'accord, (...) les périodes d'observation, les rencontres avec le maître de la classe... décider de la prise en charge, la préparer, parce que je vois que, comme tout, ça se prépare... formation des groupes... échanges en permanence avec le maître de la classe, rencontres systématiques avec les parents, avant pendant et après... et nous aussi rendre compte aux parents du bienfait de ce que fait le réseau... On se complète, c'est dans ce sens-là qu'on doit aller... et puis les bilans de fin d'année. (...)

Savez-vous ce qu'on étudie en formation ? Soit en E, soit en G ?

Non. Hélas...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

C'est déjà... **être à l'aise** au milieu de ses camarades et avec son maître... Bien sûr que réussir, c'est obtenir de **bons résultats** mais bon... mais on peut réussir sans pour autant être le premier de la classe et sans pour autant plus tard être l'élite. C'est **oser questionner** son maître, c'est avoir le droit de **demander de l'aide** à ses camarades... C'est savoir **communiquer**, faire part de son savoir, le transmettre.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Actuellement, on ne va pas parler politique, mais malheureusement, je les vois en péril parce qu'on nous demande bien de faire de la pédagogie au cas par cas, on nous dit de grandes théories et quand je vois qu'on nous propose des solutions du genre : « il y a cet enfant qui ne fonctionne pas bien, on va le laisser chez lui... parce qu'il n'y a personne qui peut venir aider » donc un avenir menacé... malheureusement en numéro un pour des raisons budgétaires, ça c'est sûr.

Avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Il serait bien qu'on en ait encore plus. Au lieu de supprimer des postes, ce serait bien qu'on ait plus de personnes pour nous aider.

Et comment considérez-vous les aides éducateurs ?

Ce n'est pas du tout la même chose. Il y a des jeunes filles à l'école qui ont un grand potentiel. Elles sont battantes et elles ont vraiment... je les ai intégrées à ma classe tout de suite. Elles nous aident à travailler en sous-groupe, mais c'est nous qui leur

fournissons la matière à travailler. On échange avec elles, ça donne l'occasion à l'enfant de travailler en petit groupe avec une autre personne que la maîtresse, dans le même espace classe. Moi, étant avec mon groupe, j'aperçois ce qui se passe... (...) Mais c'est sur un plan différent par rapport aux personnes du réseau qui, elles, sont des personnes spécialisées. Je ne les méprise pas pour autant. On échange, c'est enrichissant d'avoir leurs avis. Elles me rendent compte de comment s'est passé le travail, elles ont pu les évaluer... (...)

Et comment ça se passe pour les études dirigées ?

C'est dans ma classe. Les études dirigées, elles ne figurent plus à un moment précis dans mon emploi du temps parce que vu la façon dont je fonctionne maintenant, j'ai été obligée de me mettre à fonctionner autrement, à cause de l'année dernière avec les trois cas qu'on m'avait confiés, j'ai été obligée de me lancer dans la gueule du loup parce que je ne voulais pas abandonner ces trois enfants... j'ai commencé à faire travailler ensemble Yann - 10 ans - qui ne savait pas lire et Serpil - pour qui il y avait un PEI - Serpil qui savait lire mais ne comprenait rien... Après, ma classe se formant un peu plus, j'ai organisé des tutorats, j'ai eu justement un aide éducateur qui m'a permis de faire la partie études dirigées. Je la vois forcément avec un enseignant. Ça relève de spécialistes... (...) Je le fais à différents moments de la journée, quand on fait une fiche où on doit suivre des démarches... ils le font d'abord à deux et puis moi j'interviens après. À tout moment de la journée, ça peut s'appeler des études dirigées, à partir du moment où on a obtenu cet esprit de classe, où on se respecte, où on s'aide, où surtout, on ne se moque pas. Ça a été dur, dur pour que je démolisse cet esprit qui venait de la classe d'avant. Quand on se trompe, ce n'est pas pour ça qu'on va se moquer, ce n'est pas pour ça qu'on va continuer à se tromper... moi aussi, je l'ai connu. Quand on est en grand groupe, en réunion, je suis plus gênée pour parler que quand je suis en individuel... on connaît tous ça... un enfant c'est pareil. Il est plus épanoui quand il est en mini groupe. Qu'on ne vienne surtout pas nous supprimer le réseau d'aides spécialisées qui permet à des enfants coincés pour différentes raisons de s'épanouir...

Une dernière question facultative : en quoi votre métier d'enseignante est-il important pour vous ?

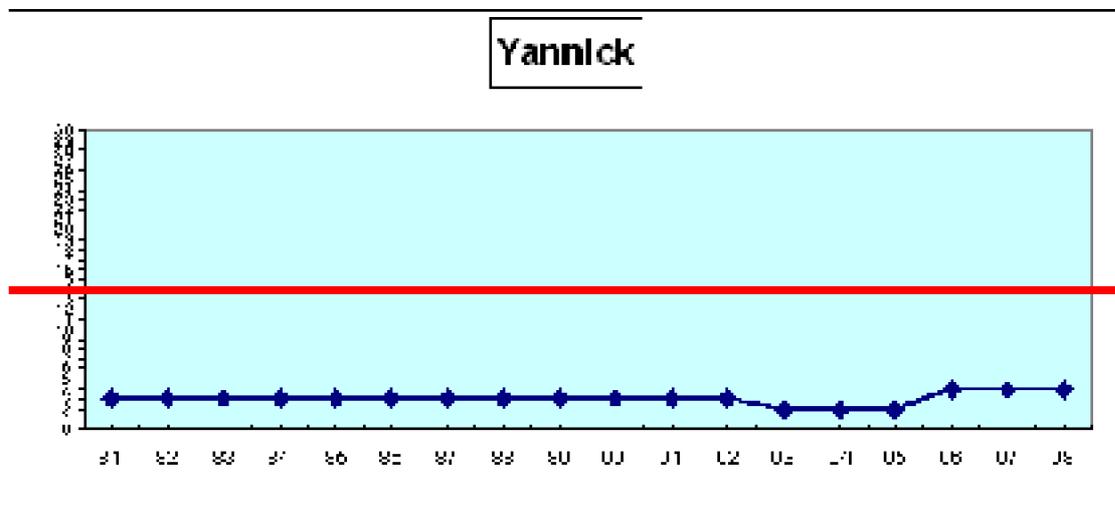
Je m'épanouis de plus en plus dans mon métier, et plus je vais vers la retraite, plus j'apprécie mon métier, bien que me fatiguant (...). C'est ce que j'aurais aimé faire et je l'ai fait. (...). Depuis deux ans, j'ai un CE2/CM1. Un cours double, c'est très vivant. Et je peux dire que maintenant je travaille en cycle, je m'y prends différemment. J'ai complètement changé ma pédagogie. Ce n'est pas Allègre ou un autre, c'est les événements, on est obligé de bouger (...) Je ne considère pas mon travail comme un fardeau, je le vis comme un bon moment. Je tire les élèves et ils me tirent, c'est un échange. (...)

Entretien E73 Yannick

Age : 37 ans

Profession : Directeur d'école, classe de CE2 / CM1 (26 élèves)

Diplômes : CAP d'instituteur



Yannick : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : Bureau du directeur

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Echec, peur... insatisfaction, ennui, intérêt.

Pouvez-vous préciser le choix de chaque terme ?

Pour moi, l'échec, c'est un enfant qui va avoir du mal à s'insérer dans la société telle qu'on la vit et telle qu'on peut la voir se profiler dans les années à venir. C'est quelqu'un qui ne part pas dans la vie avec tous les atouts pour réussir. Mais c'est aussi un échec pour l'enseignant. C'est quelque chose que je vis très mal, parce que j'ai des enfants en échec. Peur, c'est pareil. L'enfant a peur de l'apprentissage et moi, j'ai peur des enfants en difficulté parce que je sais que je n'ai pas toujours les réponses qu'il faut, peut-être les méthodes qu'il faut... Insatisfaction, c'est pareil. A chaque fois, ça se joue sur les deux tableaux. Au niveau de l'enfant, je crois que c'est très difficile pour lui d'être heureux, d'être content, d'être fier de lui et puis au niveau de l'enseignant, elle coule de source. On est là pour faire réussir les enfants et donc dès qu'il y en a un en échec ou en difficulté, c'est de l'insatisfaction pour nous. Ennui, là c'est du côté de l'enfant. Un enfant qui est en échec, s'ennuie au bout d'un certain temps, ça c'est clair. Et l'intérêt, c'est plus du côté de l'enseignant. Je pense que si on n'avait que des enfants en réussite notre métier ne serait pas si passionnant...

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation, dire vos émotions et analyser ce qui était fait pour lui ?

J'ai un enfant en difficulté scolaire cette année, Christophe. Il est en CE2. Il sait lire sans toujours avoir accès au sens et surtout fait preuve d'une incroyable passivité. Il semble absent, rien ne l'intéresse, même pas des projets extrêmement concrets décidés

en conseil de classe. Je crois que les émotions qu'il provoque sont assez fortes pour aller dans l'extrascolaire. On y pense au-delà des quatre murs de l'école parce qu'on voit notre échec à nous à travers l'échec de l'enfant, on voit très bien notre échec dans notre façon d'enseigner. On est soucieux pour lui et pour nous aussi. On sent bien que ça évolue - ça fait maintenant 17 ans que j'enseigne - je ne suis pas certain que l'échec d'il y a 17 ans soit le même que maintenant. Je pense qu'il y a eu une évolution à travers les familles exposées, à travers l'avancée du monde audiovisuel, à travers plein de paramètres qui ont changé. On est soucieux parce qu'on se dit : "que va-t-il se passer pour cet enfant-là ?".

Pouvez-vous citer ce qui a été tenté pour cet enfant ?

Ce qui a été tenté, c'est d'abord une action envers les parents pour recadrer le triangle parents/ enseignant/ enfant. Mais là, il y a des limites... avec les enfants en grosse difficulté. Ensuite l'intervention du RASED, mais qui dans la façon de fonctionner actuelle a aussi ses limites. Il y a eu une observation de l'enfant en classe par une rééducatrice, un bilan par le psychologue scolaire qui a conduit à une démarche des parents auprès d'un orthophoniste et auprès d'un psychologue privé.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Observation, aide, écoute, soutien, professionnalisme

Pouvez-vous développer les idées liées à ces mots ?

L'observation, c'est une idée très précise, pour moi le réseau, ce sont des gens qui au départ n'ont pas le nez dans le guidon, comme nous on peut l'avoir tout le temps, et qui peuvent venir dans une classe faire une observation très pointue d'un enfant face à l'apprentissage. L'aide est à deux niveaux, au niveau de l'enfant par un apport différent de ce qui se passe dans la classe et puis l'aide au niveau de l'enseignant, je pense qui devrait être très importante normalement. Ecoute, par le fait que les enseignants du RASED travaillent très individuellement, je pense qu'ils ont une écoute différente de la nôtre vis à vis de ces enfants. Soutien, là aussi c'est à deux niveaux : soutien au niveau de l'enseignant qui en a souvent besoin au niveau des cas difficiles et soutien au niveau de l'élève, même moralement, pas seulement au niveau de la didactique pure et simple. Et puis professionnalisme parce que ce sont des gens qui ont fait des études, qui ont des diplômes, qui ont une assise professionnelle en ce qui concerne ce sujet-là qui est à mon avis plus pointue, plus pertinente que la nôtre.

Si je dis maître E, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Rappelez-moi la signification des lettres, je me mélange toujours.

Maître E, c'est le maître chargé d'aide à dominante pédagogique.

Ils se rapprochent énormément des cinq mots que j'ai dits pour RASED.

Ça peut être les mêmes, ça a du sens... mais il peut y avoir un décalage ou une particularité...

Je garderai professionnalisme, aide, soutien... je rajouterai individuel... et école.

Pouvez-vous préciser les deux derniers mots ?

Pour les mots qui se recoupent avec ceux du RASED, j'aurai un peu la même analyse. Donc individuel... Au départ je ne sais pas comment je vivrais ça si j'étais maître E parce que je vois ce travail, vu de l'école comme ça, comme un travail où on est un peu seul. C'est pour ça que je fais le lien avec école dans le sens où ça serait bien que le maître E fasse véritablement partie de l'équipe pédagogique d'une école. Aussi bien dans les réunions, dans certains conseils d'école et surtout dans les conseils de cycle.

A partir d'un cas d'enfant suivi dans votre classe, pouvez-vous décrire le travail du maître E ? Que fait-il, que dit-il, comment ça se passe ?

Je le vois comme une aide individualisée, ça c'est clair, puisqu'il a un, voire deux enfants avec lui. Je vois son travail comme véritablement très pédagogique. Je le ressens comme ça. Je ne suis pas véritablement arrivé à définir une suite logique dans la méthode qu'a pu amener le maître E par rapport à ces enfants-là... peut-être par un manque de dialogue bien qu'on se soit vu relativement souvent et même avec les parents. Mais je n'ai pas vu les tenants et les aboutissants de ce que cette personne-là souhaitait faire avec tel enfant. D'où je pars et où je veux arriver : "constatation, cet enfant est comme ci comme ça, je mets telle chose en place pour modifier telle chose, est-ce que j'y suis arrivé ou pas ?"... Ça, je ne l'ai pas encore bien vu.

N'y a-t-il pas un projet au départ que vous élaborerez ensemble pour chaque enfant suivi ?

Non, c'est d'ailleurs bien pour ça que j'ai été présent à toutes les réunions concernant cette fameuse feuille de suivi de l'enfant en difficulté (*me la montre ; je la lui fais commenter (...)*). Nous, on en avait monté une à l'école ces dernières années mais c'est vrai que ce n'était pas très construit. Il me semble que c'est quelque chose d'indispensable à mettre en place au niveau du réseau, de l'enseignant, des parents et de l'enfant. Actuellement je trouve que ça manque encore. C'est encore une faiblesse de notre part.

Et comment s'articule le travail proposé par le maître E et le vôtre dans votre classe ?

Ce n'est pas moi qui l'ai véritablement vécu ce cas puisque le maître E intervient souvent en cycle 2 et que moi j'ai depuis assez longtemps des enfants du cycle 3. Mais comme je participe à toutes les réunions entre enseignants et maître E, c'est comme ça que je peux répondre, c'est peut-être aussi pour ça que je n'ai pas toutes les données. Le maître E vient deux fois par semaine, prend les enfants pendant trois quarts d'heure. Là aussi, je ne sais pas comment c'est vécu par les enfants, cette sortie de la classe pour aller travailler avec quelqu'un d'autre. Je ne sais pas trop comment ça peut être vécu, je ne suis pas certain que dans la façon d'aborder cette chose-là, on soit très pertinent. Il y a tellement d'idées qui sont ancrées dans la tête des parents et des enfants que, obligatoirement, quand on sort de la classe avec quelqu'un c'est effectivement qu'on n'est pas bon, qu'on a des difficultés. On est déjà tellement mis dans une catégorie que je me demande si on donne toutes les chances à l'enfant de vouloir s'en sortir et de pouvoir s'en sortir... parce que l'image qu'il donne lui colle de plus en plus à la peau et que peut-être il en a du bénéfice par ailleurs...

Est-ce qu'il existe des aides de type E qui sont proposées dans la classe ?

Non.

Est-ce que ce serait souhaitable ? A quelles conditions ?

Oui, ce serait souhaitable mais pas facile à mettre en place... parce que ça demande à mon avis une très grande disponibilité d'esprit de la part de l'enseignant. Il faut accepter d'avoir quelqu'un dans sa classe parce que je me rends compte – même s'il y a beaucoup de progrès qui sont faits – on est encore très cloisonné dans nos classes, on se surprotège nous-mêmes, on a toujours peur de la personne qui vient dans notre classe, ça pourrait être un obstacle parce qu'il me semble il faudrait que l'enseignant le vive bien pour que l'enfant le vive bien. C'est vrai que si c'était fait dans les règles de l'art, ce serait plus intéressant que cette sortie de la classe. Je le pense.

Comment caractériseriez-vous les différences entre votre travail de maître généraliste et le travail du maître E ?

... La différence, elle se situe déjà au niveau de l'écoute. C'est vrai que quand on a une classe comme j'ai cette année de 30 enfants avec des cours doubles etc., même si on fait tous les efforts inimaginables, on n'aura jamais le même temps d'écoute que le maître E qui va avoir l'enfant pendant trois quarts d'heure /une heure et qui va faire autre chose que tout le temps de la pédagogie. C'est vrai que le maître E, c'est à dominante pédagogique, c'est clair mais bon, on sait très bien – on en parle en ce moment avec la charte de l'école du XXIème siècle – l'enseignant n'est plus uniquement celui qui amène la connaissance. On ne peut plus dissocier l'aspect relationnel du reste. On sait très bien qu'il y a une part d'affectif qui joue énormément dans les apprentissages et il me semble que cet affectif pour un maître E, c'est déterminant. S'il n'y a pas cet affectif qui passe, c'est difficile. Là il y a un moment privilégié pour faire un peu de méthodologie aussi. Le maître E, c'est : "Comment as-tu fait pour faire ça ?", même en partant de l'erreur... par exemple arriver à savoir pourquoi cet enfant a fait cette erreur-là en lui posant des questions, en essayant de connaître sa démarche, quitte ensuite à expliquer cette démarche au maître généraliste et ensuite le maître généraliste peut reprendre cette démarche-là et a des données pour continuer... chose qu'on devrait pouvoir faire, nous, dans notre classe. Mais nous, avec l'effectif de l'école, on le fait à petit niveau, ce n'est pas suffisant.

Quelles ont les ressemblances entre ces deux métiers, maître généraliste et maître E?

Oui... j'ai vraiment l'impression qu'on devrait pouvoir se croiser, au niveau des chemins... on parle beaucoup de travail individualisé, de méthodes individualisées – si on nous donne bien entendu les moyens de le faire, on le fait... mais je pense que c'est complémentaire parce que nous, on a un ensemble d'élèves et on ne pourra jamais s'occuper d'un enfant en difficulté tel qu'un maître E pourrait le faire.

Si je vous dis "maître G", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Rappelez-moi la signification de la lettre...

Les maîtres G ou rééducateurs sont chargés d'aide à dominante rééducative.

Là, j'ai eu très peu l'occasion de travailler avec des maîtres G, très, très peu. Je dirais **diagnostic, orientation, rassurer, peur, psychologie.**

Est-ce que vous pouvez développer davantage ?

Diagnostic, c'est aller plus loin que le simple diagnostic purement scolaire, c'est-à-dire observer et pouvoir dire avec des mots simples que tel enfant a des problèmes parce qu'il y a d'autres circonstances que l'école elle-même qui fait peur, qui pose problème. Orientation, pouvoir dire à certains moments que l'école – maternelle et élémentaire - telle qu'elle existe actuellement, pour tel enfant qui a telle difficulté, l'école n'a pas les compétences pour pouvoir résoudre ces problèmes-là et que peut-être il y a d'autres établissements plus à même d'apporter une aide à l'enfant. Rassurer, c'est plus au niveau de l'enseignant. C'est vrai que de temps en temps, on se heurte à des murs, à des problèmes et je pense qu'il peut y avoir un diagnostic : "ne te fais de souci, tu pourras développer tous les trésors d'ingéniosité que tu veux, le problème n'est pas là". Je crois que de temps en temps, c'est vrai, ça existe, le problème ne vient pas de nous et que nous, on a beau faire tous les efforts possibles et imaginables, on n'y arrive pas. Peur, c'est aussi bien au niveau des parents – c'est vrai qu'on a toujours peur de s'entendre dire que son enfant a tel ou tel problème, comme le psychologue scolaire, c'est encore des gens, dès qu'on touche à ce qu'il y a dans la tête ça fait peur...

Et psychologie ?

Psychologie parce que ce sont des gens qui ont un travail qui demande une psychologie toute particulière parce que ce n'est pas facile de trouver les mots, de trouver la façon de dire par rapport à tous ces problèmes...

En vous appuyant sur un cas d'enfant suivi par le maître G, dans votre classe ou non, pouvez-vous décrire le travail du maître G ?

Difficilement. J'ai connu des maîtres G... pour moi c'est essentiellement un travail d'approche que je ne connais pas du tout, un travail d'approche au niveau d'un enfant qui a des troubles du comportement aussi bien que des difficultés scolaires. C'est une entrevue avec cet enfant, un travail d'observation, quant à la remédiation, franchement là je ne sais pas bien...

Pouvez-vous néanmoins brosser à grands traits la différence entre les pratiques E et G ?

Oui, je crois que le maître E fait au départ un travail pédagogique. Au niveau du maître G, je le vois plus comme étant d'essayer de démonter un mécanisme qui a amené l'enfant à en être là au niveau de son attitude, de sa façon de faire, de sa façon d'être. Le maître E prend l'enfant avec ses difficultés scolaires, il va essayer avec lui différentes pratiques méthodologiques, de retour sur lui-même. Un maître G va travailler avec l'enfant sur : "qu'est-ce qui fait que tu agis comme ça ?" aussi bien à propos de violence, de racket, de vol, de délinquance ou même de repli sur lui-même, d'inhibition, de tout ce qu'on veut. Je ne l'ai pas vu parler beaucoup de pédagogie avec l'enfant. En tout cas, c'est la représentation que j'en ai.

Est-ce qu'il y a un âge préférentiel pour un type d'aide plutôt qu'un autre ?

Je dirais que j'ai plus vu intervenir le maître E avec des enfants du cycle 2. A contrario, le maître G, je le verrai plus intervenir avec un enfant du cycle 3. Un enfant de cet âge-là devrait être plus à même d'expliquer certaines choses, alors qu'un petit enfant

n'a pas le recul nécessaire pour dire ce qui lui arrive. (...)

Est-ce que vous avez été témoin de glissements de pratiques des G qui travailleraient comme des E et vice versa ?

Non, j'ai connu des collègues qui étaient maîtres G et qui travaillaient comme je l'ai dit. Je n'ai jamais vu de glissements.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle ?

Non, aucune, c'est très complémentaire.

On parle d'une réforme prochaine. Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui s'annoncent ?

Il faut me préciser de quoi il s'agit parce que je n'en ai pas entendu parler.

Il y a eu dernièrement deux rapports d'inspecteurs généraux, celui de Gossot et celui de Ferrier. Ils sont favorables à un rapprochement E et G, dans la perspective d'une fonction unique. Quels avantages et quels inconvénients y voyez-vous ? Qu'en pensez-vous ?

C'est très délicat. L'inconvénient premier que je vois dans ce rapprochement, c'est que de temps en temps des enfants ont besoin de rencontrer des personnes qui ne leur parleront absolument pas de l'école, de la pédagogie, de ce qu'on apprend à l'école, qui vont avoir une discussion complètement autre. Il me semble que certains enfants peuvent se bloquer irrémédiablement parce qu'ils savent qu'en face d'eux ils vont avoir un autre maître, un autre enseignant. Des avantages, par hasard si on arrive à débloquent une situation psychologique avec un enfant, le seul avantage que je vois, c'est qu'on peut en profiter pour amener quelques notions pédagogiques en relation avec le travail qu'on vient de faire avec l'enfant... Mais ça me paraît difficile parce que les cas sont souvent tellement différents les uns des autres qu'on ne sait pas trop... ça me paraît dangereux de prendre une telle décision de façon générale. Je pense que dans certains cas particuliers il peut y avoir des avantages mais on ne peut pas en faire une généralité.

Pouvez-vous définir brièvement les tâches d'un réseau ?

Déjà l'aide au niveau des enfants en difficulté, le recensement de ces enfants, au niveau du psychologue scolaire pouvoir venir faire un diagnostic, le dépistage d'enfants en difficulté, ensuite les interventions qui se déroulent dans les écoles dont les rencontres avec les familles, la naissance de projets pédagogiques au niveau d'enfants en difficulté... Recensement, diagnostic, intervention et projet, ce sont à mon avis, les quatre grands pôles menés par un réseau d'aide.

Savez-vous comment ils travaillent entre eux ?

Non, pas très bien. C'est pour ça que j'ai toujours été partisan... il me semble qu'il est indispensable d'améliorer leur fonctionnement avec l'école, c'est pour ça que depuis que j'ai la direction, je me suis intéressé au réseau. C'est un lieu que je ne connaissais pas, que j'apprends à connaître depuis trois ans. Ils ont des réunions de synthèse entre eux pour harmoniser les différentes missions que chacun a à accomplir, qui me semblent complémentaires - à un moment, il faut bien regrouper les idées et faire une projection sur certains cas : Qui doit intervenir ? Comment ? autrement dit, échanger des idées sur tel

ou tel enfant.

Vous dites qu'il faudrait améliorer leur fonctionnement avec les écoles. Comment cela se passe-t-il avec votre école ?

Je vois encore le réseau comme une pièce rapportée de l'Education Nationale. Au départ pour des raisons pratiques puisque ce sont des gens qui arrivent et qui s'en vont dans des laps de temps très rapides et qui se confrontent à des enseignants qui ont leurs problèmes, leur stress et qui n'ont pas la présence d'esprit d'avoir un rapport construit... si on ne fait pas de réunions institutionnalisées, très claires, on n'avance pas. Au niveau des écoles, il y a encore des choses à faire...

Si on aborde le point formation, pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux à étudier lors de la formation E ?

Non.

Même question pour la formation G ?

Non. Vraiment, c'est un petit aparté par rapport à ça, je me déclare néophyte dans ce milieu-là peut-être parce que je n'ai pas eu de formation du tout, je le rappelle quand même, mais j'ai très envie d'en savoir plus. J'ai beaucoup de lacunes dans ce domaine-là mais je réponds toujours présent quand on m'invite ou quand je sens le besoin d'inviter les gens du réseau.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Travail, fierté, reconnaissance, joie, intérêt.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Travail, c'est à double sens. Il y a le travail fourni par l'élève qui est souvent de bonne qualité et puis il y a la perspective du travail dans le marché du Travail. Quoiqu'on en dise la réussite, c'est ça, c'est dans le monde de demain pouvoir trouver du travail, ça veut dire pouvoir vivre. Ça reste l'essentiel et le mot de l'école, c'est-à-dire qu'on prépare les enfants à avoir un travail demain et donc à pouvoir vivre correctement, humblement et à être bien. Fierté parce que je crois qu'on ne peut qu'être fier quand on réussit scolairement. C'est une fierté quand on réussit ses études, des examens, des concours... reconnaissance parce que dans le monde actuel – on le voit bien avec tous les gens qui meurent de froid, de faim, tous les SDF, tous les chômeurs – beaucoup souffrent en priorité de manque de reconnaissance d'eux-mêmes et de manque de reconnaissance de la société et c'est terrible. Joie avec un grand J parce que l'enfant qui réussit est heureux et puis c'est la perspective de demain, ça veut dire qu'on aura du travail, on pourra avoir de l'argent, on pourra se payer des loisirs, on pourra avoir des enfants, une famille... Et puis intérêt. A mon avis quand on réussit, on éprouve de l'intérêt dans la recherche de connaissances, pour aller plus loin.

Une question un peu plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides à l'école ?

Actuellement ?

Oui...

Actuellement, je les considère comme une pièce rapportée c'est-à-dire que ce n'est encore pas très construit ce qu'on fait au niveau des aides. C'est encore de petites touches par-ci par-là et je ne les vois pas très suivies, avec un projet très clairement défini, une observation, un diagnostic du gamin... A partir de ce diagnostic, on se donne tel temps, on se revoit, on a une évaluation... On en est loin de tout ça... Je le vois comme une aide sporadique pas inutile mais dont l'efficacité me paraît bien réduite.

Quelle place accordez-vous aux études dirigées par exemple ?

Les études dirigées, nous, on a insisté énormément là-dessus. Pour nous, c'est dans la méthodologie : "Comment l'enfant fait pour apprendre ?" ou revenir sur le travail qui a été fait : "Quels ont été mes critères de réussite ou mes critères d'erreur ?" Pourquoi ai-je échoué dans tel ou tel contrôle, dans tel ou tel leçon ou exercice ? Je dois avouer que les études dirigées, je ne les ai pas institutionnalisées, j'en fais tout le temps. Elles sont permanentes même si je sais que je n'en fais pas assez. Faire démonter des mécanismes pédagogiques aux enfants, à mon avis, c'est là qu'on peut arriver à découvrir en tant qu'enseignant pas mal de choses.

Avez-vous des aides éducateurs dans l'école ?

Non.

Pour quelle raison ?

Il faudrait aller demander à Monsieur l'Inspecteur d'Académie. J'en ai fait la demande et j'ai été en colère de sa réponse négative parce que je sais qu'à pas mal d'endroits, ils en ont eu et je n'ai pas compris pourquoi on n'en a pas eu. Je sais soi-disant qu'on n'a pas de problème parce qu'on est en milieu rural... Mais on a notre lot d'enfants en difficulté... (...)

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Plus qu'une remarque, ce serait plutôt un souhait. Je crois qu'il serait grand temps de structurer tout ça, notamment au niveau de : "Quelles relations met-on entre le réseau d'aides et une école ? Quelle est la place d'un réseau d'aides au sein d'un conseil des maîtres, d'un conseil de cycles ? Il serait grand temps de le faire parce que tout le monde serait gagnant.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Justement, je crois que ça va découler de ce que je viens de dire. Si, à mon avis, il n'y a pas une remise en cause – au niveau du réseau mais aussi bien sûr au niveau des écoles – si on ne structure pas comme il faut le réseau d'aide, si on ne le rapproche pas de l'école, je vois l'avenir assez sombre. Le réseau d'aide ne peut pas continuer à être un appendice de l'Education Nationale qui arrive comme ça... Il n'a plus cette place là. Il faut qu'il fasse partie intégrante des équipes pédagogiques. Seulement un travail en équipe ça demande un investissement et donc du temps de la part de tous, en particulier du directeur d'école. Encore faut-il leur donner le temps d'avoir cette liaison avec le réseau d'aide. Je crois que s'il n'y a pas un rapprochement entre les écoles et le réseau, c'est ça un rapprochement, un travail en commun sur des projets à conduire ensemble, chacun à sa place, je ne vois pas un avenir très rassurant.

Une dernière question "facultative" : en quoi votre fonction de directeur est-elle importante pour vous ?

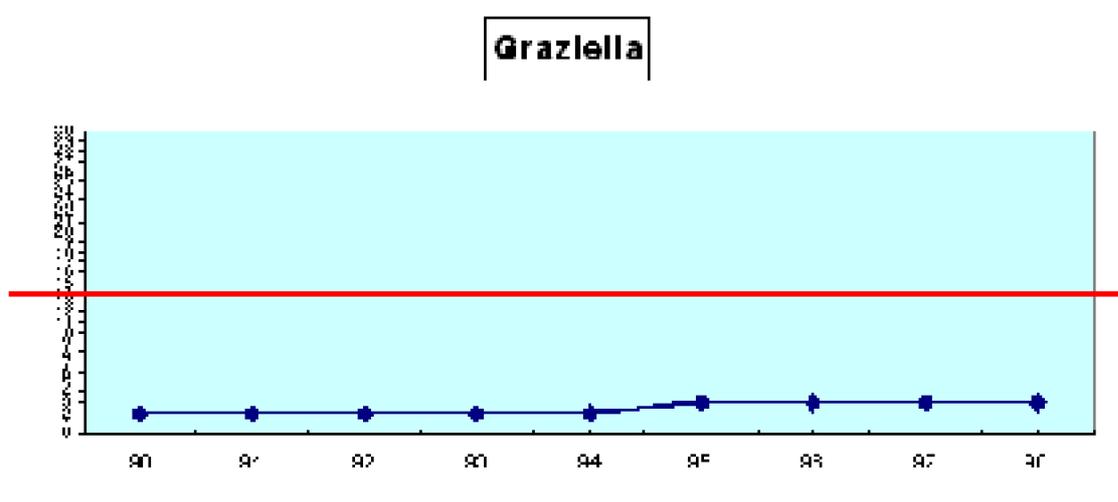
Je vais y répondre avec grand plaisir parce que c'est vraiment quelque chose qui me tient à cœur. Je crois que dans tout groupe de gens qui entament une action, il faut un médiateur. Il faut quelqu'un qui soit là pour analyser, pour recenser, pour regrouper les idées, pour insuffler un nouveau dynamisme quand il y a des baisses de régime, quand il y a des choses qui vont moins bien, pour concrétiser de temps en temps les idées de ces gens-là. Pour moi, la fonction de direction, elle est là. Le directeur, c'est quelqu'un qui va être là pour apporter le souffle au niveau d'un conseil des maîtres, d'un conseil de cycle et qui va permettre à toutes les bonnes volontés - et Dieu sait qu'il y en a dans une école - de pouvoir concrétiser les idées qui émergent. Je ne crois pas et peut-être par expérience en une direction polyvalente où tout le monde est responsable, où tout le monde se répartit les tâches. Je crois que c'est éphémère et que c'est un phénomène de société, on est tous comme ça... Ce n'est ni un rôle hiérarchique, ni un rôle de pouvoir, c'est plus un rôle pédagogique... J'y passe un temps phénoménal mais l'intérêt est là, ça va... (...)

Entretien E74 Graziella

Age : 29 ans

Profession : Professeur des écoles - Classe de CM1

Diplômes : DEUG de Psychologie



Graziella : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de classe

Durée : 1 heure

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression enfant en difficulté ?

En ZEP, pour moi, c'est difficultés liées à la langue, manque de concentration,

problèmes liés au niveau socioculturel des parents... problèmes psychologiques... difficultés de l'enseignant.

Pouvez-vous développer ce que vous venez de dire ?

Au niveau psychologique, je trouve qu'on a beaucoup d'enfants dont les difficultés relèvent de la pathologie, donc nous on est un peu impuissant vis-à-vis de ça... même le psychologue scolaire ne peut que constater le problème, pas le résoudre... après on dirige vers des structures autres qui ne répondent pas franchement, je trouve, à nos besoins et à la pathologie du gamin. En plus, ça dépend des parents, donc souvent ils traînent des deux pieds et ça n'avance pas. Par rapport au manque de concentration, je pense que c'est aussi lié à l'environnement familial. Les familles ne prennent pas le temps de se poser avec leurs enfants et de faire un truc, en continu, sur un temps limité, de commencer et de finir. Finalement on retrouve la même chose en classe, le gamin n'arrive pas se poser. Les difficultés liées à la langue... dans ma classe, sur 17 enfants, j'en ai cinq dont les parents parlent à peu près le français parce qu'ils sont français d'origine. Le reste, c'est tous des étrangers. Le français n'est pas parlé correctement à la maison, donc on ne peut pas demander aux enfants après d'avoir un vocabulaire, de faire des phrases avec une syntaxe correcte... et moi, je me sens en difficulté pour récupérer tout ça.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté avec qui vous avez eu l'occasion de travailler ? Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui se passait avec lui ?

Il faut en choisir un ?

Oui... un seul.

J'ai eu une gamine, Mélanie. Les parents étaient des gitans sédentarisés. Ils habitaient dans les HLM, là. Ils ne savaient pratiquement ni lire ni écrire. La gamine en CM1 avait un niveau de CE1 en lecture. Elle était suivie par le réseau depuis x. années. Moi j'étais en difficulté vis-à-vis d'elle parce que pour tout ce qu'on fait au niveau du CM1, il faut être assez bon lecteur. Au niveau de l'écriture, c'est la même chose. Là, elle est en très grande difficulté et mon problème c'était de lui donner du travail qui corresponde à son niveau scolaire. Elle était très, très démotivée par rapport au travail scolaire. Le raisonnement de la famille c'était de dire que si Mélanie ne savait pas lire, elle apprendrait avec son mari quand elle se marierait. Et puis, un tas de problèmes sociaux très, très importants. C'était Zola... elle avait une sœur qui s'était fait violer par le copain, elle ne savait pas si elle était enceinte du copain ou d'un autre... c'était vraiment catastrophique. Les parents partaient tous les week-ends dans les caravanes au bord du Rhône et on ne prenait pas le cartable parce que ça tenait trop de place. Moi je me suis trouvée impuissante par rapport à une gamine comme ça. Elle lisait seulement quand on se mettait à côté d'elle et qu'on la faisait travailler. C'était une épreuve fantastique pour lui faire lire un texte. Tous les apprentissages fondamentaux du CM1, on ne peut pas les faire parce qu'il y a tout le reste qui aurait dû être fait auparavant. Elle travaillait un peu avec Martine dans le réseau, donc elle lisait avec elle mais tout le reste... elle arrivait à faire de la copie, en maths elle avait un petit niveau, elle se débrouillait mais tout ce qui était français c'était une catastrophe.

Et quels étaient les liens entre le travail organisé par le réseau et ce qui se passait dans la classe ?

Il n'y en avait pratiquement pas parce que le niveau était tellement faible que c'était du basic qu'elle faisait au niveau du réseau, de la lecture, de la compréhension, et puis des choses de la vie courante, qu'on doit prendre sa douche tous les jours, qu'on se coupe les ongles parce que c'est tout noir et que c'est sale, qu'on doit manger correctement à tous les repas, pas entre les repas, pas des cochonneries enfin du basic quoi. C'était plus éducatif et surtout basé sur la lecture. Le lien on le faisait parce qu'on essayait de voir à quel niveau elle en était, s'il y avait une progression et si moi après, en classe, je pouvais lui donner des choses plus compliquées, si dans ce que je faisais, elle pouvait quand même récupérer des choses pour elle... mais comme il y avait des lacunes très, très importantes, en fait, il n'y avait pratiquement pas de liens avec le travail de classe.

Et quand vous travaillez ensemble, comment procédez-vous ?

On se fait une petite réunion de synthèse pour discuter des problèmes, soit on prend un temps entre midi et deux, soit on en discute le plus souvent pendant les récréations pour faire le point. Et c'est assez fréquent.

Elaborez-vous des documents qui garde trace du travail effectué ?

Mélanie en avait un, moi je n'ai rien. La gamine a un cahier exprès pour aller chez Martine.

Avez-vous un projet fait en commun dans lequel vous notez les raisons d'une demande d'aide, les objectifs poursuivis, les moyens mis en œuvre etc. ?

Non, il n'y a pas de projet commun. Nous, on ne rentre pas directement dans ce qu'ils font avec les gamins. Elle avait fait un bilan au niveau des problèmes et puis elle faisait une médiation en fonction de ces problèmes-là. Moi, je n'avais pas bien réfléchi à ce que je pouvais donner de ce que je faisais en classe... enfin le lien avec elle. Par contre, pour des enfants moins en difficulté, ça se fait. On réfléchit ensemble. Par exemple, en ce moment avec Yasmina qui a de gros problèmes, j'ai demandé à Martine qu'elle travaille plus au niveau du vocabulaire parce que c'est une gamine qui cherche énormément ses mots, qui est limitée pour un dialogue de tous les jours. Là, je lui ai demandé de faire un travail plus basé sur le vocabulaire. Avec Mélanie, c'était tellement faible que c'était plutôt de la lecture... pour avoir une gamine qui lit au moins couramment.

Quelle est l'incidence du travail fait par le réseau pour vous dans la classe ?

Moi je ne peux pas bien quantifier, ni voir au niveau qualitatif. Je n'ai pas bien le moyen d'évaluer. Et le réseau, c'est rare quand il intervient dans ma classe, parce qu'en général il s'occupe des petites classes. Après, même s'ils ont encore besoin d'aide, comme les petites classes sont prioritaires, on ne prend pas les gamins. Là pour Mélanie elle avait été suivie toute l'année et elle était vraiment trop faible. Pour Yasmina, c'est aussi exceptionnel, il se trouve que Martine avait une plage horaire qui s'est libérée, donc moi je me suis engouffrée et elle me l'a pris. Mais en général, les gamins n'y vont pas. Par exemple Yasmina, je dirais que c'est plus pour un épanouissement général de la gamine parce qu'elle n'est pas très à l'aise ni avec ses camarades ni avec moi quand il faut avoir un dialogue. Quand on fait de la lecture, il y a beaucoup de vocabulaire qu'elle ne connaît pas. Le travail de Martine, là, ce serait se substituer au travail des parents. Par exemple

hier elle l'a prise, on a fait une poésie de Victor Hugo où on parlait de bruyère, là, Martine lui a amené une petite fleur de bruyère qu'elle va garder et elle l'a collée dans son cahier de poésie. Elle avait déjà collé du houx parce qu'elle ne connaissait pas la plante non plus... C'est des choses de tous les jours que des parents, normalement...

Quelle est la fonction précise de Martine dans le réseau ?

Je n'en sais rien du tout. Elle est rééducatrice, c'est tout ce que je sais... si Mélanie, il y a eu une amélioration du niveau de lecture. Entre le début de l'année et la fin d'année, l'évolution a été importante. Mais par rapport à toutes ses capacités, il y avait tellement de retard qu'on ne pouvait pas... déjà si elle avait une lecture correcte, c'était déjà bien.

Maintenant si je dis RASED, quels sont les cinq mots ou expressions que ce sigle évoque pour vous ?

Pour moi, c'est un peu... je suis partagée. Autant il y a des choses qui nous aident et autant il y a des fois où je trouve ça complètement inutile, non pas inutile mais... je ne vois pas le mot...

*Pourrait-on retenir **ambivalence** ?*

Oui, tout à fait. Et puis **utilité et inefficacité**... c'est aussi une **détection**, on détecte des difficultés et mais on n'arrive pas forcément à remédier. C'est plutôt : voyez ce qui dysfonctionne et à vous de jouer. Je trouve que c'est très, très flagrant. Je ne sais pas si c'est parce que j'ai une formation psy mais c'est très flagrant pour le psychologue. C'est quelque chose qui me révolte un peu parce que j'arrive à détecter une détresse ou un problème important. Le seul travail que fait le psychologue, c'est de quantifier, d'évaluer cette détresse ou ce problème et ça s'arrête là. Pour moi, c'est très **frustrant**.

Existe-t-il des relais avec d'autres membres du réseau ?

Si, parce qu'après qu'on a passé des tests et qu'on a évalué où se trouvaient les difficultés, on voit avec les rééducatrices. Mais sur des problèmes psychologiques purs, il n'y a pas de remédiation. La remédiation se fait à l'extérieur au CMP et je la trouve inefficace au possible.

Cela voudrait-il dire que selon vous le psychologue devrait faire des suivis d'enfants ?

Voilà. À l'intérieur de l'école. C'est vrai qu'on dit souvent qu'il vaut mieux que ce soit quelqu'un d'extérieur pour qu'il y ait une relation plus efficace, pour qu'il y ait une meilleure prise en charge de la pathologie, mais moi je trouve que les gens de l'extérieur ne sont pas compétents... et puis en plus il y a les parents qui largement n'y vont pas...

Quand vous disiez utilité vous faisiez allusion à quoi pour le réseau ?

Nous, on a des besoins concrets sur une classe. On a tant d'enfants qui sont en difficulté. Je me demande si des entretiens comme ça en individuel, je me demande si c'est efficace. Nous, notre réseau, on ne bénéficie pas de la classe d'adaptation. Je me demande si une classe adaptation ce n'est pas plus, c'est peut-être qu'on voudrait ce qu'on n'a pas, mais je me demande si ce n'est pas plus efficace parce qu'à ce moment-là on agit par petit groupe d'enfants qui ont les mêmes difficultés et on peut... il me semble qu'on peut agir sur plus d'enfants, parce que là c'est tout le temps en entretiens individuels. C'est vrai qu'il y a des enfants chez qui ça va bien par exemple Yasmina, elle

a besoin de cette relation duelle parce que ça la rassure, c'est bon pour elle. Mais d'autre part, nous, on a besoin de quelque chose d'efficace. Je ne suis pas sûre qu'on est à cent pour cent de l'efficacité, de façon à avoir des résultats dans nos classes. (...)

Quels sont les cinq mots que vous garderiez pour maître E ?

D'abord, il faudrait que je sache ce que c'est parce que je ne sais pas.

Un maître E dans les textes, c'est l'enseignant qui est chargé d'aide à dominante pédagogique.

Donc ce serait la CLAD ?

Il peut travailler effectivement soit en classe adaptation, soit en regroupement d'adaptation, avec un fonctionnement très proche des rééducateurs en intervenant sur plusieurs écoles et en travaillant avec les enfants en tout petit groupe.

Si ça ne me dit pas grand-chose, c'est parce que je n'ai jamais fonctionné avec un maître E.

Pour synthétiser, quel mot ou expressions puis-je garder ? Méconnaissance ? "Ça ne me dit rien ", jamais travaillé avec ?

Oui, je connais le nom des catégories mais je ne sais pas à quoi ça correspond parce que je n'ai jamais travaillé avec, il n'y a jamais eu de travail en commun... on pourrait rajouter **dynamique de groupe**, ça me paraît évident qu'en petit groupe, les interactions sont plus bénéfiques... et puis je ne sais pas... parce que tout ce qui est spécialisé, ça ne m'intéresse pas professionnellement pour l'instant, je ne me suis jamais posée la question, on connaît plus les gens par leur prénom (rires) que par leur fonction purement administrative...

Maintenant si je dis maître G quels sont les cinq mots ou expressions que vous reprenez ?

Là, ça serait **travail individuel** avec l'enfant, pour moi et pour l'école, ce serait **substitut des parents**... parce que certaines familles sont tellement "maltraitantes" entre guillemets qu'il faut bien que quelqu'un donne une chance à l'enfant qui est pris là-dedans. Ce serait aussi **piège de la relation duelle** parce que le but ce n'est pas qu'il aille bien dans une relation à deux mais c'est son attitude en classe qui compte et puis c'est tout.

Pouvez-vous, d'après votre expérience et ce que vous en savez, caractériser la différence entre maître E et maître G ?

C'est plus par rapport à la structure d'accueil, je dirais que c'est la différence entre travail individuel et travail en groupe et puis je dirais que les rééducatrices travaillent plus sur un ensemble, sur la personnalité globale de l'enfant c'est-à-dire autant le moteur que le travail scolaire, que la vie de tous les jours tandis que le maître E travaille plus sur le scolaire dans une forme de soutien par rapport au groupe classe.

Quelles différences voyez-vous alors entre le maître E et le maître généraliste dans sa classe, s'ils font tous les deux du scolaire ?

C'est par rapport à la demande. Le maître dans sa classe à un groupe classe à faire

avancer, il n'a pas toujours le temps de prendre des enfants en difficulté et puis de les faire progresser, d'adapter, de donner des choses plus spécifiques par rapport aux difficultés des enfants. Le maître E est là pour ça.

On parle d'une réforme prochaine des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport à ça ?

... Je ne peux rien dire...

Les conclusions des rapports Gossot et Ferrier de l'inspection Générale penchaient vers un rapprochement des fonctions E et G, avec une présence importante dans les classes.

En ZEP, il me semble qu'on a besoin d'eux mais leur efficacité n'est pas à cent pour cent. Mais on est peut-être trop exigeant. A la limite, ici, on aurait besoin du psychologue à plein temps, qu'il soit sur deux écoles mais pas plus. Il est débordé. J'aimerais qu'il soit plus efficace au niveau de l'aide à apporter aux enfants, il n'a pas le temps... C'est pareil, les rééducatrices bossent beaucoup, elles ont plein d'écoles... si elles étaient à plein temps chez nous, ce serait bien. Et puis on aimerait bien profiter d'une classe adaptation aussi. En ZEP, on a des besoins énormes par rapport au niveau des gamins et à ce qu'on nous demande au regard du nombre d'enfants qu'on a dans les classes. Qu'on regroupe ou qu'on ne regroupe pas, je m'en fiche, ce que je voudrais c'est qu'il soit à plein temps sur une ou sur deux écoles à la limite mais pas plus.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle d'après vous ?

Non. Non, je ne pense pas. Chacun a sa tâche.

Est-ce qu'il aurait des désavantages à réunir ces deux fonctions en une seule ?

Je ne sais pas... le boulot que font Martine et Viviane a sa raison d'être et il est différent de celui d'une maîtresse de CLAD. Je ne pense pas que ça soit utile de regrouper le tout. C'est bien qu'il y ait une spécificité des deux cotés parce que je n'ai pas l'impression qu'on leur demande non plus le même travail. J'ai peur que si on regroupe les deux, qu'il n'y ait plus qu'une chose qui reste et que l'autre s'efface... c'est-à-dire aussi qu'il y ait des postes qui disparaissent. Il me semble que c'est bien de garder les deux parce qu'on a besoin des deux.

Savez-vous comment travaillent ensemble les E et les G ?

Non, pas spécialement. Elles se réunissent souvent. Il y a un fonctionnement bizarre chez nous. Comme la maîtresse de CLAD travaille dans un autre groupe scolaire, nos rééducatrices ne vont pas là-bas. Donc, il y a partage du territoire mais ce n'est pas bon pour nous, parce que nous on ne bénéficie pas de la structure CLAD et ça nous arrangerait et ce n'est pas bon non plus pour l'autre groupe parce qu'il ne bénéficie pas non plus des rééducatrices et des avantages à ça. Pour Yasmina par exemple, je pense qu'elles ont communiqué et adapté leur prise en charge en fonction de ce qu'avait dit la maîtresse de CLAD mais en dehors de ça je ne sais pas...

Comment s'effectuent les indications ? Qui décide de qui travaille avec qui ?

Ici... c'est elles qui décident. De ce que j'ai compris, elles voient les enfants à partir de la maternelle, elles évaluent les difficultés, elles font passer des tests et tout ça. Et en

fonction de la personnalité du gamin, de ses difficultés et puis de leur propre personnalité, elles décident de qui travaille avec qui.

Connaissez-vous leurs critères ?

Non, ça je ne sais pas.

Pouvez-vous classer les grandes tâches qui incombent au réseau au cours de l'année?

Non, je ne peux pas. Le gros du boulot, je pense, c'est le début d'année parce qu'il faut qu'elles évaluent les besoins. Après, il y a le suivi sur l'année et après il y a les bilans. (...)

Etes-vous sollicitée pour l'évaluation des actions conduites par le réseau ?

Non.

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés pour la formation E ?

Non.

Idem pour les G ?

Idem.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Epanouissement de l'enfant, **pas forcément un niveau scolaire top...** après ce serait une **bonne orientation** en fonction de la personnalité... c'est tout.

Pouvez-vous préciser davantage ?

Des enfants épanouis, c'est des enfants qui sont contents de venir à l'école, qui fonctionnent en autonomie, qui savent évaluer leurs difficultés et essaient de mettre en place des choses pour y remédier. C'est être à l'aise dans son corps... (...) et dans sa tête pour qu'ils puissent construire quelque chose de d'aplomb par rapport aux pathologies familiales qu'on a.

On dit que l'enseignant et le premier acteur de l'aide dans sa classe. Comment vivez-vous cette affirmation au quotidien ?

Pfff...(...) je ne sais pas ce qu'il nous faudrait. On a déjà les réseaux mais... ce qui pourrait nous aider le plus c'est des effectifs un peu moins importants. On en a encore discuté dans la classe hier, on était sept pour faire des maths et ils m'ont dit : « qu'est-ce qu'on est bien ! Là, je n'y arrive pas, et puis tu m'expliques, il faudrait que ce soit tout le temps comme ça ». C'est vrai que l'effectif me pose problème. Si on était dix ce serait très bien et on pourrait faire un travail efficace. Les aides éducateurs, c'est un leurre, c'est un moyen malhonnête de cacher le chômage, de nous aider ponctuellement et puis après ça se casse la figure parce que la plupart du temps ils trouvent du travail et tout ce qu'on a mis en place se casse la figure et après il faut après réadapter notre façon de travailler et recommencer tout seul... il n'y a que ça, le réseau et les aides éducateurs après le reste...

Et vous, quelle est votre part dans l'aide ? Quel est par exemple le rôle des études dirigées ?

Ici elle est nulle. Vous voulez dire les études extrascolaires ?

Non, les études dirigées qui sont de la responsabilité de l'enseignant, qui sont organisées pendant le temps scolaire.

Alors moi, je ne le fais pas. C'est marqué dans mon emploi du temps, c'est plus si j'ai une inspection qu'autre chose... je n'ai pas le temps, je n'arrive pas à boucler tout ce que j'ai à faire dans ma semaine. Là, on va avoir une période de contrôle. On revient sur les choses essentielles qu'on va travailler plus spécialement en contrôle. On rappelle les choses, on refait des exercices, on rabâche... ça représente normalement une demi-heure tous les jours, moi je préfère passer du temps sur mes leçons, sur toute ma journée, en continu. De toute façon, c'est fait normalement pour que les enfants puissent faire leur travail qu'ils ont pour le lendemain pendant la classe, pour qu'il n'y ait pas de déséquilibre par rapport aux enfants qui sont aidés à la maison et ceux qui ne le sont pas. La plupart du temps, ils n'ont pas de travail à faire pour le lendemain. Quand ils en ont, c'est une leçon à apprendre, c'est des choses qu'ils peuvent faire tout seul, ils n'ont pas besoin de l'aide des parents (...) donc les études dirigées, ça ne sert à rien.

Quelle est l'importance du réseau d'aide dans les conseils de maître, des conseils de cycle etc. ?

Chez nous elles assistent pratiquement... elles choisissent les écoles où elles veulent participer aux conseils. Les années précédentes, il y avait un peu de problèmes relationnels avec le directeur de l'école donc elles n'assistaient pas à tout... cette année elles ont toujours été présentes.

Qu'est-ce que ça vous apporte ?

Déjà leur avis qui est important pour nous. Quand on a de grosses difficultés, qu'on doit faire des signalements pour un gamin, on en discute ensemble, elles nous donnent leur avis. Ce n'est pas toujours... on a quelquefois le revers de la médaille, parce qu'elles ont quelquefois des positions très arrêtées. Par rapport aux difficultés qu'on a nous, on ne pense pas les mêmes choses qu'elles. Je pense à un enfant qui a posé des problèmes. Pour les maîtres, il relevait plus un établissement spécialisé. Et il y avait un refus, un blocage au niveau de la communication à propos de cet enfant. Il y a eu un refus du réseau pour orienter cet enfant et ça a fait beaucoup de problèmes (...). Je pense qu'elles voudraient le moins possible orienter les enfants, pouvoir les laisser dans un cycle normal le plus longtemps possible. Mais quand on a une classe à gérer, il faut tout prendre en compte. (...)

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Au niveau purement économique, je pense que ça va disparaître. Si la profession ne se mobilise pas pour pouvoir les garder, je pense que ça disparaîtra parce que ce ne sont pas des gens efficaces, ils n'ont pas de classe... si on ne se méfie pas ça disparaîtra.

Qu'est-ce que c'est pour vous être efficace ?

C'est l'instituteur titulaire de la classe qui peut dire : « oui, ça a été efficace, je vois la différence en fin d'année. J'ai un gamin qui est mieux dans sa tête, qui est mieux dans ses apprentissages... il y a une évolution. » Il n'y a que l'instit titulaire qui peut le dire.

Et que dites-vous à propos des élèves qui ont été aidés ?

Ce que j'en dis ? ça n'a aucune importance... (hausse le ton) Enfin, on n'a jamais de reconnaissance, que ce soit quelqu'un qui travaille au niveau du réseau ou le titulaire de la classe il n'a jamais la reconnaissance de qui ce soit par rapport au travail qu'il fait. On est satisfait quand un gamin a fait une scolarité normale, quand on sait qu'il s'est bien débrouillé et qu'il va passer dans la classe supérieure. Mais c'est tout. La hiérarchie de l'école primaire, c'est une inspectrice au-dessus qui tape sur les doigts quand le cahier de l'instituteur n'est pas tenu comme il faut. Et puis c'est tout. Il y a que quand ça dérape qu'on a un retour de bâton. Quand tout fonctionne bien, il n'y a jamais de retour. Le retour, on ne peut se le faire qu'ensemble entre instits... (...)

J'ai terminé mon questionnaire mais peut-être avez-vous des remarques à ajouter sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, non.

Une dernière question facultative : en quoi votre fonction d'enseignante en ZEP est-elle importante pour vous ?

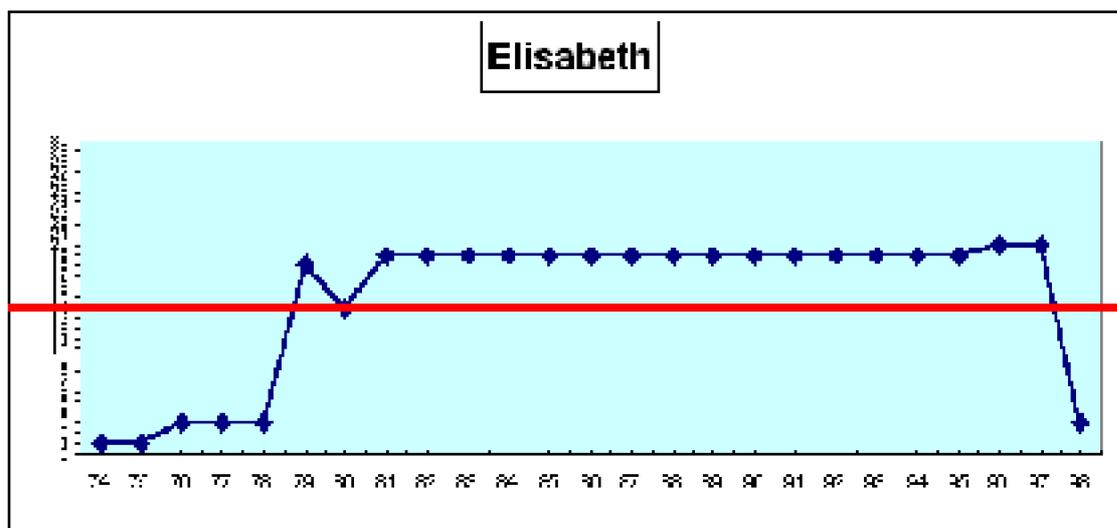
La priorité pour moi, je ne dirais pas que c'est alimentaire, parce que ce n'est pas que ça. Je gagne ma vie correctement, mais le gros avantage par rapport au privé c'est que je peux m'occuper de mes enfants. C'est une priorité pour moi et après je suis bien dans une classe et je suis bien avec les gamins et j'aime ça... (...)

Entretien E75 Elisabeth

Age : 43 ans

Profession : Institutrice en classe de CM2

Diplômes : CAP d'instituteur, CAEI option Déficiants Intellectuels



Elisabeth : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Lieu : Bureau du directeur

Durée : 1 heure 5 minutes

Note : Mme K. avait oublié l'heure de rendez-vous (midi ou 16 h 30). Elle avait eu très peur à midi d'avoir fait une erreur sur le lieu (école X ou Y ?). Elle me reçoit avec une satisfaction manifeste.

(...) Le maître du CP suivait ses élèves en lecture en CE1 l'année d'après et le maître du CE1 se spécialisait en maths intervenait en C et suivait ses élèves en CE1 en maths Et puis il y avait trois maîtres qui se spécialisaient sur le CE2/ CM1 /CM2 - on avait donc déjà pressenti les cycles à cette époque – et suivaient leurs élèves aussi en spécialisation, français, maths, éveil. Trois maîtres se partageaient les élèves du cycle 3, maintenant qui s'appelle le cycle 3, qui à l'époque n'existait pas. Toute l'équipe était partie prenante pour intégrer les enfants de la classe d'adaptation dans l'école. Donc ils étaient intégrés dans leur classe d'âge l'après-midi en sport, en musique, en techno, en art plastique et le matin ils suivaient dans leur classe de niveau, c'est-à-dire que j'établissais leur niveau scolaire et ils suivaient dans leur classe de niveau le matin en français et en maths et je les prenais en tutorat trois heures par semaine c'est-à-dire que je faisais ce que maintenant on appelle la méta cognition, je le faisais déjà avec eux une fois par semaine, on faisait le point sur où ils en étaient, comment ils apprenaient, où ils étaient encore en difficulté.

Avez-vous écrit là-dessus ?

Non, c'est resté très microcosmique...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Patience, écoute, évaluation, remédiation, orientation.

Pouvez-vous préciser chacun de ces termes ?

La patience, c'est l'enseignant qui doit en avoir... envers l'enfant. C'est l'attitude que doit avoir l'enseignant par rapport à ses enfants, tout ce qu'on doit mettre comme pédagogie autour. Voilà.

L'écoute ?...

C'est aussi pour l'enseignant ça aussi. Si on n'est pas à l'écoute de ce que demande l'enfant, de ce qu'il est et de ce qu'il veut, on ne réussit pas.

L'évaluation ?

Si on n'arrive pas à évaluer les difficultés, où elles se trouvent et si on ne part pas de ça, ça ne peut pas faire.

Remédiation ?

Ça c'est tout le boulot de l'enseignant... Il faut qu'on arrive à les amener plus loin. Donc il faut qu'on trouve aussi en pédagogie quoi faire pour les faire évoluer.

Et puis orientation ?

Ça c'est le problème crucial dans l'Education Nationale, c'est : "Quelles sont les structures mises en place ?", "Quand orienter les enfants ?", "Comment les orienter ?",

"Quoi leur proposer ?"... Par rapport aux parents aussi, ça pose des problèmes, par rapport aux enfants et par rapport aux enseignants. Je crois que c'est un des gros problèmes que je rencontre dans l'Education Nationale.

Pouvez-vous prendre un exemple d'enfant en difficulté que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle et puis exposer ce qui se passait avec lui?...

Rien qu'un ? Dur... Il faut que ce soit pertinent par rapport à ce que je défends ou est-ce que ce doit être le quotidien ?

Au libre choix...

Cette année, un enfant, Marius, il est en CM2, il a déjà un an de retard... gros échec de lecture, grosses difficultés pour écrire pour se situer dans sa vie familiale... Il se retrouve en CM2 alors qu'à mon avis il a beaucoup de possibilités. Je me dis : "à quel moment on a raté ?" Et moi qui suis maintenant en CM2, "qu'est-ce que je peux lui proposer ?" Alors on a fait appel au psychologue scolaire et l'orientation, ça a été la SEGPA. Le problème qu'on a rencontré c'est que l'image de la SEGPA – il a son frère au collège -... il sait que les enfants sont rejetés. Alors ce qui a été mis en place dans l'école... On travaille par spécialisation, on a des groupes d'aide, on se débrouille pour que les deux classes de CM2 éclatent en quatre groupes et le groupe d'enfants le plus en difficulté se retrouve à 6. Tout au long de l'année on a essayé de l'aider mais la sanction est tombée : c'est la SEGPA (panne de magnétophone)

Pour revenir au travail fait avec le petit groupe de 6 élèves en difficulté, quelles sont les activités proposées, par qui etc. ?

C'est au niveau des maîtres de CM2. Il y a le directeur qui a une demie décharge qui s'inscrit dans ces groupes, c'est surtout en lecture, c'est une fois par semaine, on fait des cycles de six séances à peu près avec une évaluation au début, une autre à la fin, en variant le type de lecture. A chaque fois Marius se trouve dans le groupe des plus faibles et c'est généralement moi qui prends ce groupe puisque j'ai un passif (rires)... ça c'est en lecture. Sinon en français c'est dans la classe. Avec l'autre maître de CM2 on essaie une fois par semaine aussi d'éclater les deux classes et de les répartir en trois groupes : un groupe qui travaille tout seul, le groupe des moyens avec l'autre maître et le groupe des faibles avec moi aussi. Là on travaille sur le quotidien, sur ce qui doit être acquis en CM2.

Est-ce que vous faites parfois appel au réseau d'aides ?

Le réseau d'aides n'intervient pas au cycle 3.

C'est un principe chez vous ?

C'est le principe du réseau d'aides sur la circonscription, oui. Du temps où je travaillais, j'acceptais d'intervenir au cycle 3. Quand je suis rentrée dans le réseau, c'était un des principes, une priorité de la circonscription, de l'inspecteur – et même nationale, je crois – c'est d'abord prendre les difficultés en amont chez les petits, cycle 2, chez les moyens, chez les grands CP/CE1 et si on a du temps au cycle 3. C'est vrai que je me débrouillais toujours pour avoir du temps au cycle 3, ne serait-ce que pour essayer de créer une dynamique auprès des collègues des écoles où j'intervenais. Là cette année, ils ont tellement de cas au cycle 2 qu'ils ne peuvent pas intervenir au cycle 3. J'exagère parce que la maîtresse G a dû prendre une ou deux fois dans l'année un enfant du CE2

qui a de gros problèmes de comportement. Mais elle ne prend pas Marius. Il n'a été vu que par le psychologue qui a fait un examen psychologique.

Et par le passé, a-t-il été suivi par le réseau ?

Alors, c'était un enfant qui était ici dans cette école. Nous à l'époque, la classe d'adaptation était dans l'école voisine. La fusion entre les deux écoles n'existe que depuis deux ans. Et par le passé, il n'a pas été suivi par le réseau, je ne pense pas...

Parce que ça allait bien ? Parce qu'il y a eu un effondrement récent ?...

Je ne sais pas... C'est ce que je me suis dit : "à quel moment le système a fait que cet enfant n'a pas été pris en charge ?", "Pourquoi cette année seulement va-t-il voir un orthophoniste ?". L'année dernière, le maître a réussi à la convaincre d'aller voir un psychologue, la maman m'a dit que la rencontre avec le psychologue n'avait pas été bonne, bref elle a arrêté... Il y a un suivi familial qui est assez haché. Le papa est très malade. Je crois qu'il est en phase terminale de cancer. Moi, j'ai eu le sentiment que l'enfant s'est arrêté. Il veut arrêter le temps. Il veut arrêter le temps Marius, alors il a arrêté. Il ne lit pas parce que l'écrit c'est une trace... C'est de la psychologie à la petite semaine... (rires)

Quand j'évoque maintenant le sigle RASED, quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ?

Ça c'est mon vécu. J'ai eu deux ans de RASED... Alors ça a été **travail d'équipe**, je crois aussi qu'il y a aussi une certaine **coupure de la réalité de l'école**...

Oui, travail d'équipe, coupure de la réalité de l'école... encore trois mots ou expressions ?

Solitude, oui pour moi ça a été la solitude, **reconnaissance** ça concerne les collègues dans les classes. Un cinquième ? Je vais être dure tant pis, **inefficacité**.

Je vais vous demander de préciser...

Ici le réseau d'aide sur la circonscription, on se retrouvait très régulièrement, tous les psychologues, tous les maîtres E, tous les maîtres G et on parlait des difficultés qu'on rencontrait et on faisait des synthèses et les difficultés étaient vraiment prises en compte par le grand réseau et par le petit réseau.

Qu'est-ce que vous appelez grand réseau et petit réseau ?

Nous étions 12 personnes. Un petit réseau, c'est un psychologue, un maître G, un maître E qui travaillent sur une même école et il y en a quatre sur la circonscription. Et on se retrouvait ensemble une fois par mois et on parlait des difficultés. Ça, je reconnais, ça marchait bien, les synthèses de petit réseau étaient efficaces, on parlait des difficultés rencontrées dans l'école, c'était bien...

Alors coupure de la réalité de l'école ?

J'ai senti qu'en deux ans, petit à petit la réalité de la classe m'échappait complètement. J'ai senti cette fuite de la réalité de la classe. Ce n'est pas pareil de travailler en grand groupe et de travailler avec un ou deux enfants. Très vite on a tendance à se taire... ou à renvoyer à l'instit des choses qu'il ne peut pas entendre.

J'avais ce sentiment-là petit à petit. Et solitude parce que le maître E est à mon avis... est seul parce que pas reconnu vraiment des autres maîtres. Mais ça c'est mon vécu de maître E, pas mon vécu d'instit, c'est un peu ambivalent... En tant qu'instit, ils sont très loin aussi, le réseau est très loin pour moi. Mais en tant que maître E, il fallait que je fasse énormément d'efforts pour dire aux instits "je suis là et je les connais vos élèves et je travaille moi aussi".

Et inefficacité ?

Les enfants que je prenais... Soit les enfants sont des cas trop lourds et je ne les prenais pas en disant aux instits que je ne pouvais pas. Et les instits ne comprenaient pas. Si je les prenais, je n'étais pas efficace. Soit les enfants que je prenais aussi bien j'intervenais en doublette dans la classe, j'aurais été bien plus efficace en faisant des groupes, plutôt que de le sortir de la classe... Je suis sûre que j'aurais été un maître supplémentaire dans l'école, je suis sûre que j'aurais été plus efficace que ce maître un peu parachuté qui sort l'enfant de la classe, qui le coupe de sa réalité de classe, qui lui fait faire d'autres choses, moi j'étais un peu mal à l'aise là... Mais ça c'est mes convictions de pédagogue...

Est-ce que vous avez parfois travaillé dans la classe en tant que maître E ?

Oui, oui, pendant deux ans, j'ai proposé ça et des collègues ont accepté que je travaille en doublette avec eux.

Et quels étaient les avantages d'un tel fonctionnement ?

On travaillait surtout en expression écrite au cycle 2 et ça a été formidable parce que travailler en expression écrite avec un petit groupe de 15 ou 12, si on plus on avait la chance de pouvoir dédoubler encore... en expression écrite je crois que ce qu'on a fait en doublette, ça a porté ses fruits. Mais j'étais en porte à faux avec le travail du réseau parce que moi je décidais que je faisais partie de l'équipe. C'était quand même une prise de position assez solitaire dans le réseau. Est-ce que je me fais comprendre ? Et j'ai préféré partir parce que ce n'est pas ce que... l'ambiance... ce n'est pas la tendance du travail du réseau...

Maintenant si je dis maître E quels sont les cinq mots qui vous retiennent ?

Tout à l'heure, c'était réseau... Je me suis un peu trompée, j'ai amalgamé...

Mais non, non, ça peut être les mêmes mots...

Alors **jubilation** à cause de la relation privilégiée que l'on peut avoir avec les enfants, ça c'est sûr, **solitude**, c'est sûr aussi, **désinvestissement**. Mais ça c'est mon travail, je suis mal parce que là je parle de mon travail de maître E et je parle aussi de la vision que j'ai moi du maître E cette année.

Mais c'est justement votre expérience multiforme - à l'intérieur et à l'extérieur - qui m'intéresse... C'est un regard très multiple et intéressant à ce titre...

C'est ça très multiple... Qu'est-ce que j'ai dit déjà ?

Donc jubilation, solitude, désinvestissement...

Travail d'équipe, il me semble que c'est important de dire que le maître E doit faire

partie de l'équipe et puis **inefficacité**.

Pouvez-vous développer un peu ?

Jubilation, ce sont les remerciements que les enfants... "Toi tu es la maîtresse qui aide", les remerciements, cette relation privilégiée avec la personne avec qui l'enfant est en réussite... Voilà ça c'est jubilatoire. Le reste j'en ai déjà parlé.

Et qu'entendez-vous précisément par le terme "aide" ?

C'est une fois qu'on a bien ciblé ce dont avait besoin l'enfant, c'est jouissif aussi ça... une fois que le maître E sait ce qui fait défaut, il peut apporter quelque chose, c'est important.

Pouvez-vous donner des exemples de ce qui est apporté ? Comment cela se manifeste-t-il au concret ?

Aider l'enfant à se situer dans l'école.

Si on prend un enfant particulier, comment avez-vous fait pour que cet enfant se situe mieux dans l'école ?

Eh bien, lui apprendre à lire (rires)... l'aider à se situer dans sa famille, l'aider à reprendre des relations avec sa maîtresse, l'aider à amener sa maman à l'école, faire que tout s'organise pour qu'il soit heureux à l'école et qu'il soit en réussite. Ce n'est pas très précis comme aide... (rires)

Mais ce sont des champs, des grandes lignes de travail... Et quand vous étiez maître E quels étaient les liens que vous aviez avec le maître de la classe de cet enfant par exemple ?

...

Comment ça se passait entre vous ?

Si on veut que ça réussisse, il faut avoir une grande complicité avec le maître de la classe, il faut passer beaucoup de temps, il faut aller aux réunions, il faut aller aux conseils de maître, il faut préparer les séances ensemble, il faut prendre du temps pour discuter de l'enfant, il faut sonner aux récréations dans la salle des maîtres, il faut proposer des activités, il faut vraiment être très présent, qu'il y ait une grande complicité.

Et comment ça se passait avec ce maître-là ?

Bien... (rires)

Et au niveau du travail que l'enfant faisait, est-ce qu'il y avait des liens entre ce qu'il faisait à l'extérieur et dans la classe ?

Alors en expression écrite, c'était flagrant, on travaillait vraiment ensemble, en lecture, je prenais systématiquement le contre pied de ce que faisait l'instit en classe. Si je sentais que l'instit faisait beaucoup de global, généralement le gamin en analytique il était perdu alors je faisais de l'analytique et si au contraire l'instit et l'enfant étaient très forts en analytique, moi systématiquement je faisais du global, enfin je faisais du sens, du texte, l'écrit qui parlait de lui, je me positionnais comme ça et je le disais très clairement à l'instit, donc il fallait que je sache parfaitement ce que faisait l'instit dans sa classe au CP surtout, parce que les interventions après que je faisais au cycle 3 en expression écrite et en

lecture c'était plus axé dans le projet d'école et le projet d'équipe du cycle 3. Je m'inscrivais dedans comme une instit supplémentaire en fait.

Quelles sont les différences qui vous apparaissent entre le travail du maître dans sa classe et le travail du maître E ?

Il y a la réalité et il y a mon désir.

Vous pouvez parler des deux...

La réalité je l'ai quittée, alors je ne vais parler de mon désir. Mon désir c'est que le maître E ait de la disponibilité, du temps, de l'écoute... permette à l'instit - il a un regard différent sur le groupe, sur l'enfant - et permette à l'instit d'avoir du temps et des moments privilégiés avec ses élèves. C'est vrai que c'est important d'avoir le temps de lire, de rencontrer des spécialistes qui travaillent autour de l'enfant et ça le maître E l'a. Mais moi je dis que ce serait aussi bien qu'il y ait un échange et que le maître de la classe puisse l'avoir ce temps. Donc si le maître E pouvait permettre que dans une équipe à tour de rôle on ait le temps, on ait du temps, on ait du recul, ce serait formidable... Je dis que le maître E c'est une personne qui peut... Un maître E doit avoir envie que les élèves soient en réussite. Sur l'équipe, ce doit être lui qui doit motiver, créer des situations, voilà... Mais c'est très difficile...

Avez-vous eu le sentiment d'y parvenir dans votre position de maître E, antérieurement ?

Je suis partie parce que c'était difficile...

A cause de l'ambiance ? Des directives actuelles concernant les réseaux ? Autre chose ?

Si les deux, mais je n'ai jamais été très claire. Effectivement je me suis sentie un petit peu en porte à faux avec le fait qu'on ne devait pas intervenir en cycle 3 et que moi j'intervenais... chaque fois ça créait des remous au sein de l'équipe.

Maintenant si je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Spécialiste mais... gouffre, solitude, écoute, relation école / famille.

Je vais vous demander de développer...

Spécialiste... Il s'occupe de quelque chose qui est quand même.. Enfin l'inspecteur affirme que ce n'est pas de l'enfant dont on s'occupe mais de l'élève mais je crois quand même qu'il s'occupe beaucoup de l'enfant, le maître G. Et ils ont intérêt à savoir où ils mettent les pieds. Gouffre, quand ils prennent un enfant et qu'ils l'aident – mon œil extérieur – je me demande s'ils n'ont pas peur de savoir où ils vont atterrir. Pour moi ça fait gouffre...

Et pour écoute, relation école/ famille ?

Ecoute, je dis que c'est un élément très important pour la relation parce que souvent ces enfants-là sont des enfants dont les parents ne viennent pas à l'école. Et j'ai toujours vu que les maîtres G arrivaient à faire que les parents viennent parler avec eux et petit à petit ils viennent dans l'école. Je pense que les maîtres G sont une charnière qui est plus dans la relation, l'attitude de l'enfant.

Pouvez-vous présenter un cas d'enfant suivi par un maître G soit un enfant de votre classe, soit en synthèse ?

Je n'ai jamais eu de maîtres G qui ont pris de mes élèves mais par contre, oui en synthèse, j'ai travaillé très régulièrement avec un maître G.

Est-ce que vous pouvez présenter un enfant aidé par un maître G, ce qui a été fait pour lui et comment ça s'est passé ?

En synthèse la maîtresse G brossait un portrait très pointu de l'enfant et était toujours très attentive à ce que pouvait renvoyer le psychologue ou la maîtresse E sur ce qu'elle disait. Ce qui a été fait ? Je ne sais pas trop ce qui se passe en séance. Je connaissais leurs objectifs, je connaissais le temps qu'elles allaient prendre avec les enfants, je pouvais intervenir quand j'avais besoin de précisions mais c'était plus pour les aider, sinon je sais qu'elles travaillent beaucoup en direction des parents, très régulièrement elles rencontrent les parents et les instituteurs très régulièrement aussi, comme le maître E d'ailleurs.

Avez-vous eu accès au contenu précis des séances ?

Ah, eh bien je sais que leur salle est pleine de jeux, qu'elles travaillent beaucoup sur le corps, sur tous les jeux symboliques, elles font parler les enfants... Mais tout ça, c'est loin de moi... Moi, je suis pédagogue.

Est-ce que vous pourriez exposer les principales différences entre maître E et maître G ?

Je ne peux pas, je suis une pédagogue et j'essaie de mettre en situation les enfants pour qu'ils soient en réussite sur tout ce qui est mathématique, français, lecture. La maîtresse G pour moi travaille avec les plus petits et travaille sur leurs... difficultés à être... Je ne sais pas répondre...

Est-ce qu'il y a des glissements de pratique, des E qui fonctionnent comme des G et inversement ?

Dans le réseau où j'ai travaillé, non. Je sais que les maîtres G ont peur qu'il y ait des prises de décision au niveau national pour que les maîtres G quittent leur statut de G et s'occupent plus de tout ce qui est scolaire. C'est une crainte que j'ai entendue.

Et que pensez-vous de cette perspective-là ?

En travaillant deux ans avec elles, je me dis qu'elles ont une place ces maîtresses G qu'il faut conserver, qui est très difficile à être reconnue par les instituteurs. Mais je pense... ou alors il faudrait qu'il y ait un psychologue par école ou pour deux écoles et qu'il puisse jouer ce rôle de tampon, de lieu un peu spécifique où l'enfant peut se retrouver avec quelqu'un qui fasse autre chose que du français, des maths... Ce lieu-là je pense qu'il est important.

Est-ce qu'il y a une fonction - E ou G - qui a un plus grand rôle pour les équipes enseignantes ?

... Pour ma pratique, pendant deux ans, je me dis qu'on a chacun une place... Moi je crois qu'on pourrait transformer la pratique du maître E vers plus d'intervention avec les maîtres et les équipes dans les classes, plus près, et que le maître G moi je l'aime bien ce

rapport qu'il a, un peu à part, avec un lieu un peu spécial, moi j'aime bien ça, savoir qu'il y a un lieu un peu spécifique où l'enfant vraiment en perdition puisse prendre une goulée, une bouffée d'oxygène.

Quelle est la place de l'IEN dans le réseau ?

Il est venu assez régulièrement, une fois par trimestre, il venait en réunion de grand réseau, on a un projet avec la circonscription, on a travaillé avec l'inspecteur pour ça. Il est assez présent, il connaît bien les enfants en difficulté. Il a de bonnes relations avec les psychologues. L'IEN est très attaché aux enfants en difficulté.

Est-ce que vous pouvez citer les trois livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Je l'ai passé en 81 !

Alors sur quoi vous semble-t-il important de travailler pour se préparer à cette fonction ?

La métacognition, les auteurs alors là... j'ai rencontré des psychanalystes qui m'ont beaucoup apporté en tant que maître E. J'ai aussi beaucoup aimé travaillé avec le GFEN. Voilà.

Même question pour la formation G ?

Non, là je ne sais vraiment rien...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La joie, l'autonomie, les parents, le milieu social, l'équipe.

Oui... pouvez-vous développer un peu ?

La joie, c'est par rapport à l'enseignant, ça fait toujours plaisir de voir un enfant en réussite et je pense qu'un enfant qui est en réussite est un enfant joyeux. Autonomie, ça me semble complètement lié à la réussite, un enfant autonome sera en réussite un jour ou l'autre et un enfant en réussite est autonome. Voilà.

Et parents, milieu social ?

Je me dis qu'un enfant en réussite souvent a des parents intéressés par ce qu'il fait, qui sont présents à l'école, qui sont partie prenante dans son statut d'élève.

Et puis équipe ?

Il faut que ce soit un pari d'équipe la réussite. Il faut que ce soit toute l'école qui ait envie que les enfants soient en réussite, tout le groupe d'enseignants.

De façon bien plus générale, comment considérez-vous la place et le rôle des aides proposées à l'école ?

Mais toute aide est bienvenue ! Plus on est de fous plus on rit... Elles doivent être multiples, diversifiées, spécifiques... Je suis trop vague ? (...) Quelles aides ? Il y a les aides éducateurs, ça c'est une aide, comment je les considère ? Je dis que c'est un drôle de bébé qu'on nous a refilé là. Quelle autre aide ? Le réseau, il y a encore du chemin à faire... Quelle autre aide ? Les parents qui viennent à l'école, il faut encore creuser dans ce sens... Il y a les relations qu'on peut avoir avec la maison pour tous, les aides aux

devoirs, c'est vrai que ça aide pas mal dans notre quartier. L'aide que nous apporte la conseillère pédagogique et notre formation ? Elle est loin la conseillère pédagogique mais quand on l'appelle elle est là pour nous aider quand on a besoin de livres ou d'idées... L'inspecteur c'est une aide aussi quand on a de trop grosses difficultés avec les parents ou avec les enfants, il est là, il vient... Quelle aide encore on a ? Quelle aide on apporte nous aux enfants ? C'est notre travail d'équipe, il y a aussi une aide spécifique de relation individuelle, on essaie d'aider en essayant de créer dans l'école une ambiance, ça c'est tout le travail d'équipe pédagogique.

Pouvez-vous revenir sur les aide éducateurs ? Vous avez parlé de "drôle de bébé"... Pouvez-vous détailler ?

Oui, ce sont des jeunes qui ont cru... Je crois qu'on les a floués, dans la mesure où ils n'ont pas de formation, ils sont dans une école, il faut que nous instituteurs, on les forme, on n'a pas le temps pour les former... On est déjà saturé de réunions, on rencontre les parents, on organise notre classe... Ils ont beaucoup de bonne volonté mais dans cinq ans qu'est-ce qu'ils vont devenir ? Ils s'en rendent compte maintenant... Je trouve qu'ils ont une position très difficile et nous la position qu'on a avec eux elle n'est pas claire. Rien n'est clair, les statuts ne sont pas clairs, ce qu'on peut leur demander non plus... Est-ce qu'on peut leur donner des groupes ? Parfois c'est oui, parfois c'est non. Est-ce qu'ils peuvent prendre les enfants en difficulté ? Parfois c'est oui, parfois c'est non... Ils doivent avoir un projet personnel mais il faut qu'ils s'inscrivent dans le travail d'équipe... Ils ne sont pas beaucoup payé... Ce n'est pas facile la relation entre l'équipe et les aide éducateurs... Et pourtant "On n'a qu'à le faire faire aux aide éducateurs" !... C'est trop facile, c'est trop facile... Il ne faudrait pas qu'ils deviennent des instituteurs au rabais. Je crains que dans quelques années il y ait les professeurs d'école qui organisent le travail pédagogique et puis qu'ils balancent le travail à faire aux "manards" qui seraient les aide éducateurs. Je crains que la fonction publique sombre dans de drôles de choses...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je ne veux pas le savoir...

J'en ai terminé avec mes questions, mais peut-être avez-vous d'autres remarques à ajouter sur le sujet des aides à l'école ?

Je crois que je n'en ai pas...

Une dernière question facultative, en quoi votre fonction d'enseignante est-elle importante pour vous ?

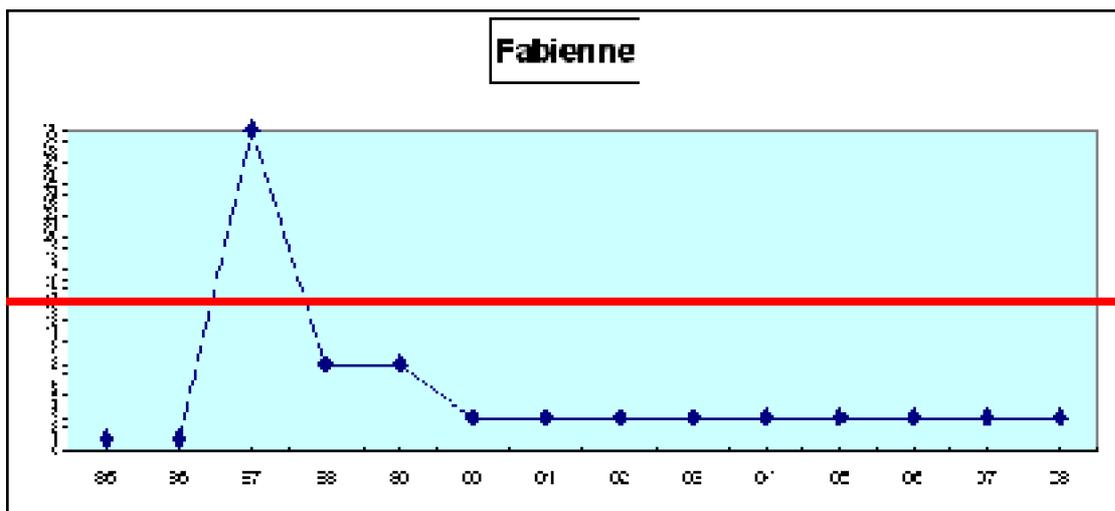
C'est merveilleux d'être enseignant, c'est un métier où on est tout le temps en recherche, où on a des enfants en face de soi, c'est de la vie à l'état brut, où on les aide, où on travaille en équipe – enfin j'ai choisi l'équipe où je travaille, c'est des gens que j'aime beaucoup -. (...) Je ne dirais pas que c'est ma vie parce que j'ai ma vie familiale mais... c'est jubilatoire... être enseignant, j'aime beaucoup mon métier, oui vraiment... Des petits bonshommes à qui on apprend à lire et à écrire qui nous renvoient tout le temps aux choses essentielles, qui nous posent toujours les vraies questions, qui nous laissent jamais être faux, c'est merveilleux, non ?

Entretien E76 Fabienne

Age : 35 ans

Profession : Professeur des écoles en classe de CM2 (25 élèves, ZEP)

Diplômes : BTS en Economie sociale et familiale, CAPE



Fabienne : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : chez l'interviewée

Durée : 1 heure 30 minutes

Note : L'accueil a été particulièrement convivial.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant difficulté" ?

Echec scolaire, problèmes de comportement, agitation, difficultés psychologiques, difficultés d'adaptation.

Pouvez-vous préciser tout ce que vous entendez par ces mots ou expressions ?

Echec scolaire, c'est l'enfant qui n'arrive pas à obtenir un niveau suffisant malgré les aides qu'on peut apporter personnellement, il n'arrive pas à obtenir soit la moyenne, soit faire les exercices qu'on lui propose. Dans tous les domaines, il n'arrive pas à réussir. Les problèmes de comportement, ce sont les enfants qui sont souvent agressifs, agités, qu'on arrive difficilement à contrôler, qu'on arrive à contrôler pendant quelques minutes puis ensuite ça dégénère, de l'agitation en classe, des problèmes de bagarre dans la cour... des enfants qui ont des problèmes avec les règles de vie et qui n'arrivent pas à rentrer dans ce mode de fonctionnement d'une classe.

Difficultés psychologiques, difficultés d'adaptation ?

Alors c'est peut-être parce que je rencontre beaucoup d'enfants dans ce cas-là, vu la population que je touche, beaucoup d'enfants ont des difficultés dans leur famille. Sur 25

élèves par exemple j'en ai treize qui sont de familles éclatées. Souvent ils ne sont pas bien dans leur peau, on voit qu'il y a quelque chose, ils se mettent à pleurer pour rien, des jours où ils sont très agités ou alors ils sont repliés sur eux-mêmes... ou une remarque va les faire éclater ou il y a des crises d'angoisse... (...)

Je vais vous demander de choisir un enfant difficulté dans votre classe. Pouvez-vous présenter sa situation, dire ce qui se passait, ce qui était fait pour lui ?

Je vais prendre un que je viens signaler. Il n'est pas encore pris en charge. Ça ne fait rien ? Parce que j'en ai d'autres qui sont pris en charge... Pascal, c'est un enfant qui est dans cette école simplement depuis septembre. J'ai mis un peu de temps à le connaître. C'est un enfant qui est immature pour un CM2, qui physiquement est petit, menu, donc on a un peu tendance à le considérer comme un bébé. Je ne l'ai pas signalé de suite, je me suis dit : « il va peut-être évoluer ». C'est un enfant qui pose énormément de problèmes parce qu'il a beaucoup de possibilités, enfin beaucoup... il a des possibilités, il pourrait réussir s'il voulait mais il a un comportement inadapté au CM2. Par exemple, lorsqu'il y a le silence, lorsqu'on fait un exercice bien calmement, il a l'air de ne pas supporter le silence donc il se met à me faire des grimaces, des petits bruits etc., il est constamment en train de jouer et très agité. J'ai fait venir la maman, on a discuté. Il s'avère qu'il a un papa qui est toxicomane, les parents sont séparés, le papa a dû être placé dans une maison pour une cure de désintoxication. Cet enfant ne voit plus son papa depuis plusieurs mois. La maman m'a dit ici qu'ils étaient passés en correctionnelle donc il devrait le rencontrer au cours du mois de mai en terrain neutre deux fois, mais ça n'a pas encore été fait pour le moment. Je sais que c'est un enfant en souffrance psychologique, puisque lui aimerait rencontrer son papa mais toute la famille de la maman fait pression pour dire « ton papa, il a fait ci, il a fait ça ». Moi, je lui dis à l'école : « c'est vrai que c'est ton papa, tu as le droit de l'aimer, tu dois l'aimer, lui il t'aime sûrement ». C'est un enfant, avec les difficultés qu'il a, qui a beaucoup de problèmes à l'école. C'est un enfant que j'ai signalé parce que justement les résultats scolaires dégringolent du fait de cet état là, que rien ne soit fait à la maison... la maman est pour qu'il rencontre son papa mais elle n'a pas l'air de trop se bouger puisqu'il ne l'a pas encore rencontré... elle a de la difficulté pour rencontrer la psychologue scolaire. Elle n'a pas rempli le mot tout fait où il lui est dit de téléphoner à Mme Rodriguez. Elle n'a pas encore fait la démarche alors qu'elle m'avait dit : « oui, oui, aidez-moi, je ferai ce que vous me direz, j'ai besoin d'un soutien ». Voilà.

Au niveau de l'école, de l'équipe d'enseignants, est-ce qu'il y a eu des choses qui ont été mises en place pour essayer de résoudre les difficultés de cet enfant ?

Au niveau de l'équipe, pour l'instant il n'y a que moi qui ai agi avec cet enfant. En début d'année, il venait de changer d'école, il avait l'air de bien se trouver chez nous. Ça me posait moins problème. Là, le directeur est au courant, on échange beaucoup par rapport aux enfants. Le directeur, ponctuellement, lui parle un petit peu, le secoue etc. mais par exemple il ne rencontre pas le maître adaptation ni qui que ce soit du réseau pour le moment. J'ai simplement rencontré l'équipe du réseau avec ma feuille de signalement. On en a parlé pour justement le prendre en charge. La psychologue attend que la maman prenne rendez-vous. Je l'ai fait maintenant, parce que je pense que c'est un élève que je garderai l'année prochaine. Et je souhaite qu'on puisse partir le plus tôt possible avec une aide. C'est vrai peut-être qu'il aurait eu besoin plus tôt d'une aide

psychologique mais le temps de les connaître, de savoir ce qui se passe à la maison... (...) ça dépend des instituteurs, il y en a qui ciblent très rapidement les difficultés d'un élève, moi je sais que j'ai toujours besoin d'un temps... je me dis toujours : « ça va évoluer »...

Maintenant, quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

Psychologie, aide, soutien, adaptation, réunions.

Pouvez-vous développer toutes ces idées ?

Psychologie parce que pour moi le RASED pendant longtemps ça a été la psychologue scolaire. Souvent, je pense que ça passe d'abord par elle, c'est elle qui fait les bilans. Aide, soutien, parce qu'on pense de suite au réseau lorsqu'on se sent démuni et qu'on ne sait plus trop comment s'y prendre, qu'on voit qu'on a besoin d'une aide extérieure. Le soutien, c'est plus soutenir l'élève par rapport à son vécu scolaire. On n'y arrive pas seul, on a besoin du soutien d'un autre pour les apprentissages ou autre chose. Adaptation, c'est le maître d'adaptation qui fait partie du réseau. Un de ses rôles principaux est de faire en sorte que ces enfants qui sont en difficulté s'adaptent au milieu scolaire. Il faut essayer de tout faire pour les adapter, où les ré- adapter.

A-t-il une classe fermée ou fonctionne-t-il en regroupement d'adaptation ?

Il fonctionne en regroupement, il prend les enfants deux par deux ou par trois, au CP, au CE 1. Dans la journée, il a un roulement.

Et réunions ?

Réunions, parce que ça pose énormément de problèmes. On a toujours envie d'échanger, on a toujours beaucoup de choses à se dire, on se voit, on se court après : « il faut que je te dise ci... », « je n'ai pas le temps, pendant midi, ce soir... ». C'est quelque chose de difficile à gérer et pourtant on a conscience que ça ne peut marcher que si on se réunit, que si les instituteurs et le réseau se réunissent mais de façon bien établie et pas entre deux portes comme on le fait souvent. On échange souvent entre deux portes, par exemple dans la salle des maîtres : « et au fait pour truc où est-ce que tu en es ? ». Cette année, on a essayé de fonctionner plus en réunions établies : « ce soir réunion avec le réseau pour parler de tel enfant ».

Est-ce dans le cadre de conseil de cycle ou de conseil de maître ?

C'est souvent en plus, souvent pendant midi. C'est une demi-heure à quatre heures et demie. Tout monde a conscience que ça doit marcher comme ça, sinon ça ne se passe pas très bien.

Pouvez-vous dire ce qui se passe dans une réunion, à partir d'un cas d'enfant ?

Pour Samir, toujours le même cas, j'y suis allée à midi, il y avait le maître d'adaptation, la rééducatrice et la psychologue. Je viens avec ma fiche de renseignement, parce qu'elles y tiennent. Elles me demandent : « pourquoi veux-tu signaler cet enfant ? Qu'est-ce qui t'alarme ? Où sont les problèmes ? Peux-tu les cerner ? Etc. ». Je parle de l'enfant, la psychologue dit alors : « Il est nécessaire que je rencontre d'abord la maman avec l'enfant, après on verra ce qu'on peut faire pour lui ». C'est d'abord un échange. Après on définit un moment de rencontre entre l'enfant et la psychologue qui va faire un

bilan et qui dira : « là il devrait être aidé par la rééducatrice etc. ».

Participez-vous à la décision du type d'aide à retenir ?

Oui, alors... moi je ne suis pas trop concernée. C'est surtout les maîtresses du cycle 2 qui se réunissent beaucoup. Oui, oui, la décision est prise avec elle.

Maintenant, je vais vous demander encore cinq mots pour maître E...

Apprendre autrement, revoir les bases, petit groupe, manipulation, communication particulière, un échange particulier avec les enfants.

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Apprendre autrement parce qu'à mon avis quand on voit qu'un enfant est en échec, notamment sur les bases par exemple en numération, qu'il faudrait tout reprendre depuis le début, on se rend compte pour ces enfants-là qu'un système classique, même si maintenant on fait moins de magistral, si ça n'a pas fonctionné pendant quatre ou cinq ans, on se rend compte qu'il faudrait reprendre autrement, avec d'autres méthodes, en jouant. Je pense que le maître adaptation est apte à faire ça. C'est son rôle, trouver une méthode qui soit plus ludique, plus visuelle... essayer de reprendre les bases avec ces enfants-là, autrement.

Vous parlez aussi de manipulation...

Manipulation, parce qu'il a une classe avec toujours plein de bacs et de briques... lorsqu'on passe devant cette classe, on voit que les enfants manipulent beaucoup.

Petit groupe et communication particulière ?

On voit toujours le maître d'adaptation avec les deux ou trois petits loupiaux autour. C'est une relation privilégiée. Il peut se permettre avec ce petit groupe une communication particulière, il fait beaucoup d'humour. Les enfants échangent beaucoup avec lui et arrivent à dire des choses qu'ils ne disent pas en classe ou en grand groupe. C'est très bien pour les enfants. Le maître adaptation nous redit après et ça aide tout le monde.

Pouvez-vous préciser les différences entre le travail du maître généraliste et le travail du maître E ?

Le travail du maître E consiste à voir où ça pêche chez l'enfant et essayer par la manipulation ou des choses plus ludiques d'arriver à débloquer les enfants. Le maître généraliste rentre dans une façon qui correspond plus à tout le monde, un peu plus magistrale, un peu plus théorique. Le maître E essaie de suite quelque chose d'assez ludique. Celui que je connais fonctionne beaucoup avec le jeu.

Pouvez-vous prendre un exemple d'enfant de votre classe suivi par un maître E et décrire ce qu'il faisait ?

Il vaudrait mieux voir avec le cycle 2, parce qu'avec moi ça n'a pas très bien fonctionné. Chaque fois que je demandais au maître E de reprendre mes élèves en mathématiques par exemple, 2 petites filles pour qui la numération... dès qu'on arrive à 10.000 ça bloque complètement... souvent, j'en arrivais à du soutien. Ça se traduisait par du soutien alors que ce n'était pas ça que je voulais. C'était peut-être difficile de reprendre ça, c'est peut-être pour ça que ça n'a pas bien fonctionné. Par exemple, il leur a fait faire

des fractions. Moi, je manipule beaucoup avec des cubes, avec des gâteaux et j'aurais voulu qu'il reprenne ou qu'il trouve autre chose. Or il a fait du soutien, il a repris ce que j'avais fait. C'est difficile. Finalement en fin d'année elles n'y allaient plus. A mon avis, sur le cycle 2, il a plus de billes. Et puis il débute aussi. Ça a été assez comme ça : « est-ce que je prends tes filles le vendredi après-midi ? ». C'était le petit créneau qu'il avait pour le cycle 3. On appelait ça « le petit coup de pouce ». Et, je ne les ai plus envoyées parce que je trouvais qu'elles étaient peut-être mieux en classe et, lui, se rendait compte qu'il faisait du soutien. Il n'avait pas ce rôle de reprendre d'une autre manière. Voilà.

Avez-vous parlé de ce problème-là ensemble ?

J'en ai parlé un petit peu avec le directeur, mais je pense qu'on va faire le point en fin d'année. Je pense qu'on s'est compris de toute façon. Je lui ai dit : « tu vois, je les garde cet après-midi, prends plutôt des petits etc. ». Revoir les tables de multiplication, c'est inutile, parce qu'elles ne les savent pas du tout. C'est pareil, il avait des stratégies pour retenir les tables de multiplication, sous forme ludique, on peut retenir les tables de multiplication mais pour ces gamins-là c'est encore plus difficile de retenir le jeu que d'apprendre par cœur... apprendre par cœur, ça doit se faire à la maison, ce n'est pas le rôle du maître E... La psychologue m'avait dit par exemple : « oh là là, elles ne savent pas soustraire, elles ne savent pas leurs tables de multiplication... tu n'as qu'à demander au maître E ». C'est un peu difficile, justement il va falloir qu'on recadre ça, comment on peut plus aider les plus grands. Les maîtresses de CP et de CE1 sont très contentes de son intervention pour la lecture... et nous, et lui et moi, on ne sait pas trop.

Mais cette insatisfaction est restée quand même implicite entre vous ?

Oui, mais c'est aussi une question de temps. On a un énorme projet théâtre et ça m'arrange aussi. Lui aussi, quelque part... mais on n'a pas encore fait le bilan.

Si je vous dis maintenant maître G quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Maître G, c'est ?

On les appelle aussi rééducateurs...

Je n'ai pas affaire avec elle mais... projet particulier... histoires, individuel, le jeu... un peu d'inconnu, c'est difficile à cerner.

Je vais vous demander de préciser un peu tout ça... projet particulier ?

Projet particulier, je le ressens comme ça, parce que je ne travaille pas avec elle. Contrairement au maître E qui a plusieurs élèves, elle est en projet particulier avec un enfant. En plus, c'est quelqu'un qui cerne très bien et très vite un enfant. Elle a beaucoup de bouteille, elle a beaucoup d'expérience. On a l'impression que pour chaque gamin, elle a son truc. Histoires, parce que j'ai l'impression qu'elle fait beaucoup raconter aux enfants, elle leur fait écrire des contes, c'est ce que j'entends, elle leur fait écrire des histoires et elle prend beaucoup en compte aussi histoire des enfants. Jeu, c'est pareil, on a l'impression qu'il y a toujours un tas de petits trucs, qu'elle va jouer, toujours ce côté ludique qui n'existe pas en classe et qui leur apporte beaucoup de choses. En ce qui concerne le manque de connaissances, c'est peut-être parce que je ne travaille pas avec elle que j'ai du mal à cerner la différence avec la psychologue. L'inconnu, c'est la

définition de son rôle. Quand on dit : « tel enfant doit voir la rééducatrice », là, je patauge un peu. Il faudrait que la psychologue me dise : « il faut qu'il aille voir la rééducatrice ». Je ne peux pas savoir quand est-ce que je peux orienter un enfant vers elle parce que pour moi c'est l'inconnu. Autant on peut dire d'un enfant : « psychologiquement, il n'est pas bien, il est mal dans sa peau », autant la rééducatrice, c'est quoi en plus ? C'est quoi en moins ? Par rapport à la psychologue, qu'est-ce qui est différent ?

En avez-vous entendu parler lors de votre formation à l'IUFM ?

Sûrement, puisque je me souviens avoir entendu l'intervention d'une psychologue scolaire, avec qui j'ai travaillé après sur le terrain et qui nous avait présenté toutes ces choses... mais j'avoue que c'est resté très théorique et que j'ai oublié comme beaucoup de choses. On se rend compte, une fois qu'on est dans le bain, qu'on est sur le tas.

Est-ce que la différence entre E et G a du sens pour vous ?

Oui, mais c'est parce qu'ils ont des personnalités très différentes. La rééducatrice est une femme qui est de nombreuses années d'expérience. Le maître G (*lapsus*) c'est un homme qui commence. La différence, je la sens dans la mesure où la rééducatrice cerne très vite les enfants, on la sent très proche d'eux sur le plan individuel. Le maître d'adaptation a un côté plus scolaire, plus apprentissage.

Que savez-vous de l'articulation du travail entre le maître E, maître G et psychologue au sein du réseau ?

Justement, je ne sais pas trop. Ils se réunissent beaucoup tous les trois, pour parler de leur travail je pense. Par exemple, lorsqu'on signale un enfant, je pense que le psychologue fait le bilan des besoins des enfants ensuite elle doit parler avec la rééducatrice et le maître E : « cet enfant aurait besoin plutôt de toi ou plutôt de toi.. ». Pour moi, c'est ça, la psychologue d'abord qui, d'après son bilan, parle d'un projet à monter.

Etes-vous associée à ces projets construits par le réseau ?

On en est informé, on n'est pas avec eux quand ils se réunissent tous les trois, juste de temps en temps. Par contre, ils font le bilan et ils nous disent...

Qu'est-ce que ça vous apporte à vous en tant qu'enseignant ?

Ça nous apporte énormément. On s'est battu pour avoir un maître d'adaptation. On était dépassé par l'ampleur du phénomène. On avait énormément d'enfants en difficulté, en échec et qu'on n'arrivait pas à gérer, notamment au cycle 2. On a beau vouloir faire de l'enseignement individualisé, on n'y arrive pas tout le temps. La difficulté est tellement importante pour certains enfants qui par exemple ont déjà redoublé le CP, qui ne savent encore pas lire au CE1, que pour les instituteurs ça devient très difficile à gérer. On avait vraiment besoin de quelqu'un qui soit dans l'école et qui prennent régulièrement les enfants les plus démunis sur le plan scolaire. J'ai un directeur qui s'est vraiment battu pour ça et ça a marché. C'est surtout le cycle 2, elles sont très, très contentes de pouvoir avancer avec ceux qui avancent et qu'il y ait une aide extérieure, que les enfants en difficulté soient sortis de la classe à un certain moment pour reprendre, pour retravailler, refaire autre chose. C'est positif. Il y a une instit... pour qui ça pose un problème. Elle est bientôt à la retraite, et elle a beaucoup de mal à lâcher ses élèves : « il va manquer la

lecture, quand veux-tu que je rattrape ? Etc. ». On a beau lui dire : « mais il en refait de la lecture ou du calcul, mais autrement, il ne faut pas que tu lui fasses rattraper... ». Elle a du mal à accepter ça. Ça arrive dans toutes les écoles... mais ici en général tout fonctionne bien.

Pensez-vous que les aides apportées par le réseau viennent en parallèle de ce qui se fait dans la classe où au contraire sont-elles harmonisées avec ce qui se fait ?

Je crois que pour le cycle 2, c'est très harmonisé. Je les entends souvent quand ils boivent leur café dans la salle des maîtres : « avec les deux, je vais travailler comme ça, est-ce que tu crois que ce serait bien ? ». Ils échangent beaucoup. En cycle 3, c'était plus en parallèle : « la numération, ça ne marche pas, je ne sais pas comment m'y prendre, est-ce que tu la reprends avec elle ? », « Oui, oui » mais sans plus de concertation. En sortant : « à tes filles, je leur ai fait faire ça ou ça ». D'accord, je reconnais... mais je crois qu'avec le cycle 2, ça se passe très bien. Ils travaillent bien ensemble.

On parle d'une réforme prochaine à propos des réseaux. En avez-vous entendu parler ?

Non.

Les deux derniers rapports de l'inspection Générale, les rapports Gossot et Ferrier, remettent en question les fonctions E et G. Ils sont favorables à un travail dans les classes et à un rapprochement entre les deux fonctions. Quel est votre avis sur la question ?

Franchement je ne sais pas du tout (...). Moi je pense que ça fonctionne bien comme ça quand même. Que le maître E vienne en classe de temps en temps, ça me semble bien. Tout le temps, ça va être très lourd pour les instituteurs parce qu'on a beau dire : « ça ne fait rien, on se connaît, tu viens, tu regardes » je pense que ponctuellement c'est important de voir comment un enfant rentre dans un apprentissage ou justement n'y rentre pas parce que dans le groupe classe ça ne va pas... ponctuellement ça peut être bien. Par contre, pour les maîtres G... non. Moi dans le réseau, c'est elle que je trouve la plus efficace, d'après ce que disent les collègues... Alors qu'ils ne fassent qu'une fonction des deux, non. A mon avis, la rééducatrice laisse un peu le côté apprentissage pour faire autre chose et elle ne peut pas faire ça dans la classe, alors que le maître d'adaptation travaille d'une autre manière sur les apprentissages. Je pense que ce serait dommage de faire un seul corps et de perdre le plus efficace.

Avez-vous une idée des livres ou auteurs principaux qui sont recommandés lors de la formation E ?

Aucune idée... peut-être Meirieu

Même question pour la formation G ?

Un côté plus psychologique, qui est vrai aussi pour les maîtres E, même peut-être aussi le côté médical... mais je ne me suis jamais posée la question.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

Réussite dans les apprentissages, adaptation au groupe, la citoyenneté, c'est un mot à la mode mais c'est ça, pouvoir entrer dans des règles de vie communes à tous, le

bien-être, l'envie de continuer d'apprendre.

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

C'est quelque chose que je vois se développer. J'ai toujours été en ZEP, dans des quartiers très difficiles (...). Je ne sais pas si c'est parce que je suis au milieu d'une population qui est toujours défavorisée, qui a de gros besoins, je ne vois pas comment on pourra fonctionner sans réseau (...). Pour moi, ça ne devrait que se développer, pour que chaque école en ZEP ou en quartier défavorisé bénéficie d'un maître d'adaptation, d'un rééducateur... Il faudrait plus de personnel... C'est une réelle aide parce qu'on se sent beaucoup moins seul (...). Quand on en parle avec le réseau et que la rééducatrice dit : « c'est ça, tu ne t'es pas trompée, il y a ça, il y a ça qui se passe, il n'est pas bien, il ne peut pas apprendre... ». « Ouf, ça ne vient pas de moi ou je ne me suis pas trompée, il faut vraiment faire quelque chose ». Mais au moins il y a des gens à qui en parler et dont c'est le métier. On a beau échanger entre collègues, on ne peut pas tout prendre sur soi. Le réseau, c'est vraiment quelque chose d'important. Ils connaissent autre chose, ils apportent des billes, c'est leur métier...

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à ajouter...

Où je coince un petit peu, c'est que je ne suis pas du tout administrative, j'ai beaucoup de mal avec les CCPE (...). Il y a beaucoup de points inconnus, je ne possède pas ça...

Une dernière question facultative... en quoi votre fonction d'enseignante en ZEP est-elle importante pour vous ?

Parce que je crois que je suis plus faite pour être dans ces milieux-là. J'ai une formation sociale, j'ai un BTS en économie sociale et familiale, je voulais faire conseillère, j'étais d'ailleurs prise mais j'ai suivi mon mari... je crois que la base de ce métier c'est moins les apprentissages qu'établir une relation et faire en sorte que les gamins s'épanouissent et grandissent. De toute façon dans les apprentissages, on y est pour un petit peu mais pas pour beaucoup. En ZEP, je suis mieux, parce que je suis confrontée à une population en difficulté. J'ai l'impression que je leur apporte beaucoup et ils m'apportent beaucoup en échange. Je serais dans un milieu plus aisé, j'aurais des petits mots : « Pourquoi telle note ? Vous n'avez pas fait ci ou ça du programme »... mais ce n'est pas ça qui a de l'importance, voilà. Ici, c'est très difficile, on a besoin d'être une équipe très soudée mais je suis bien.

Quand vous dites que vous faites équipe, l'équipe regroupe-t-elle seulement les enseignants ou inclut-elle aussi le réseau ?

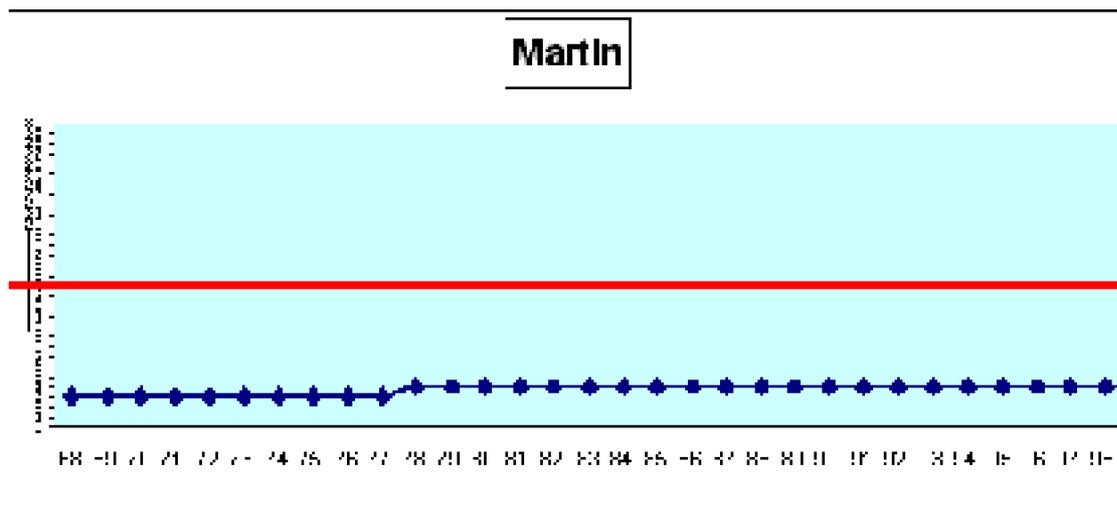
Depuis qu'on a le maître d'adaptation dans l'école, et qu'on a eu une nouvelle psychologue, on les sent avec nous. Et puis physiquement, ils sont dans l'école, pas loin, dans le logement de fonction à vingt mètres. C'est vrai qu'ils ne sont pas toujours avec nous mais ils font partie de l'école. C'est nouveau. Avant, je ne les sentais pas du tout dans l'école. C'est peut-être le fait qu'il y ait le maître d'adaptation... Ils sont bien plus souvent là.

Entretien E77 Martin

Age : 54 ans

Profession : Directeur d'école en classe de CM2 (28 élèves)

Diplômes : CAP d'instituteur



Martin : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : salle de classe

Durée : 40 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfants en difficulté" ?

Celui qui est toujours en **retard**, retard scolaire et retard par rapport au travail, distancé par rapport aux autres, celui qui a souvent un visage inexpressif, "**inexpression**", qui a du mal à discerner ce qu'il **ne comprend pas**, c'est vaste le problème, ce n'est toujours le même type d'enfant... Nous, on n'a **pas assez de temps** à lui consacrer non plus, c'est ça, on ne s'occupe pas assez de lui, je pense, on ne **personnalise pas assez** son travail.

Pouvez-vous développer chaque idée ?

Retard, c'est l'enfant qui semble arrivé à un niveau et qui semble ne pas pouvoir aller plus loin, souvent au cycle 3, on les traîne à l'ancienneté mais on n'arrive pas à les... on dit : "il ira à la SEGPA" ou des choses comme ça... On n'a aucun moyen pour le récupérer et le mettre sur une bonne voie. "Inexpression", c'est l'enfant qui ne semble être intéressé ni par les maths, ni par la gym, il est parce qu'il faut être là mais il n'éprouve pas forcément de l'intérêt pour tout ce qui est scolaire. On n'arrive pas toujours à voir à quel moment il lâche pied, et puis, je ne sais pas... J'ai eu un cas l'année dernière dans une autre école, un gars qu'on mettait sur les ordinateurs et à ce moment-là il arrivait très bien à écrire sans faute sur l'ordinateur alors que dans un texte, il y avait des fautes à tous les

mots. Il était capable de faire son exercice sur informatique. C'est ça le problème, c'est qu'on n'arrive pas assez à individualiser par moment l'enseignement pour ces élèves-là.

Je vais vous demander maintenant de retrouver un enfant en difficulté scolaire que vous avez eu l'occasion de rencontrer dans votre vie professionnelle. Pouvez-vous présenter la situation et dire ce qui était fait pour lui ?

Je reprends ce cas-là, c'était un gars qui avait deux ans de retard et pour tout ce qui était scolaire français, maths, il avait un niveau CE1 à peu près et il avait l'âge du CM2 et même plus. Ce qu'on avait fait, c'est que le matin, on le mettait dans une classe de CE1 pour travailler avec les autres et l'après-midi, il faisait tout l'éveil et l'EPS avec les grandes classes. Il avait les ateliers informatiques et c'est là qu'on avait vu qu'il pouvait faire beaucoup plus grâce à l'informatique.

Et comment réagissiez-vous personnellement face à cet enfant ?

Disons qu'on avait tout mis pour essayer qu'il réussisse cet enfant, on est arrivé à discerner – ce qu'il y a c'est qu'il venait d'une classe de perfectionnement, donc on savait ce qui nous attendait -, à partir de là on a pu l'orienter plus facilement. On avait eu des rencontres avec les parents pour expliquer tout ce qu'on faisait pour lui. Grâce à ce moyen-là, l'enfant qui aurait peut-être été agressif, il a été très calme, il n'a jamais posé problème. S'il avait été toute la journée avec des CM, ça aurait peut-être été une catastrophe... Il se serait senti distancé, il aurait pensé à faire l'imbécile alors que là, on était arrivé à bien le cerner.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED ?

C'est aide aux enfants, aide aux enseignants, aide aux familles, remise à niveau scolaire... amener l'enfant à être plus socialisé.

Pouvez-vous développer les idées liées à ces mots ?

L'aide aux enfants, ça les rassure, ça permet de les voir d'une autre façon que nous en classe, ils se sentent bien en général parce qu'ils ont discuté avec un adulte, ils se sentent reconnus, donc ça peut leur donner confiance. Aux enseignants, nous on est seul face aux enfants et ça nous rassure aussi. J'estime aussi... Ce que j'aimais bien au départ quand on avait les GAPP, c'est qu'on avait un écrit quand ils étaient vus. C'est sûr qu'il ne faut pas qu'ils soient dévoilés mais c'est quand même bien quand on a un problème qu'on puisse se reporter à quelque chose qui a été vu, alors que maintenant on ne sait pas. C'est le reproche que je fais, un enfant peut avoir été vu en maternelle et puis après on va se dire, il y a un problème au CM, il va falloir tout regarder alors qu'on ne sait pas qu'il a déjà été suivi et donc qu'il a déjà été vu. Donc ça nous rassure. Les familles, parce que je crois qu'elles attendent de plus en plus tout de l'école, donc une intervention du réseau ça peut conforter l'instit, ça peut aider ces familles qui sont désemparées devant leur enfant et qui voudraient pourtant qu'il réussisse.

Vous aviez dit aussi remise à niveau scolaire et amener l'enfant à être plus socialisé.

Oui, parce que ces enfants sont un ou deux par classe... Ils s'aperçoivent bien qu'ils ne sont pas au niveau des autres, ils sont à la traîne, ils sont plus agressifs dans la cour, ils essayeront une autre façon de se mettre en valeur... de s'imposer par la force ou la vulgarité.

Si je vous dis "maître E", quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?

Mais, je ne sais pas exactement son rôle... je **ne sais pas bien** ce qu'ils font. Je pense qu'ils prennent **plusieurs enfants à la fois**. C'est une **aide pour la scolarité**, au départ. Maintenant leur action... comment ils font... Je pense que ça permet de récupérer les enfants qui ont eu une maladie, une absence, une fréquentation perturbée dans la petite enfance.

Est-ce qu'à partir d'un cas d'élève qui a été suivi dans votre classe par un maître E, vous pouvez présenter le travail qui a été fait ?

De toute ma carrière, je n'ai **jamais eu d'élève** qui a été **suivi**, jamais.

Et en tant que directeur d'école, avez-vous participé à des synthèses de réseau ou à des conseils de cycle où il intervenait ?

Non, jamais. Le réseau travaille de son côté, nous du nôtre. Ou alors les rencontres sont organisées directement avec l'enseignant concerné. C'est totalement inefficace de mobiliser trop de monde trop souvent. L'essentiel peut être réglé en petit comité.

Comment imaginez-vous la différence entre votre travail et celui d'un maître chargé d'aide à dominante pédagogique ?

Disons que le maître E est un spécialiste, un métier un peu médical pour moi, c'est quelque chose que je mets au même niveau que l'orthophoniste, des choses comme ça, tout le RASED, c'est un complément mais je trouve que c'est différent de l'enseignement normal, par l'individualité des enfants... Je pense que vous n'êtes pas placé dans le même contexte que nous quand on est en classe. Ce n'est pas pareil.

Pouvez-vous préciser ce qui n'est pas pareil ?

Quand on est face à un groupe de vingt-cinq, ce n'est pas de l'individualité, l'enfant est noyé dans le groupe, on va lui consacrer quelques minutes dans la journée, alors qu'un enfant qui reste une demi-heure avec un maître spécialisé, ça lui apporte beaucoup plus, c'est un contact direct à 100 %.

Maintenant quand je dis maître G, quels sont les cinq mots qui vous viennent spontanément ?

Maître G, c'est pareil, je n'ai jamais eu l'occasion d'avoir affaire avec eux. Je ne **les connais pas bien**. Ça m'évoque **rattrapage des enfants**, scolariser les enfants dans de bonnes conditions... **soigner les lacunes** qu'ils ont à la naissance, surtout les lacunes familiales.

Comment percevez-vous la différence de fonction entre maître E et maître G ?

Je pense que le maître E est plus scolaire, le maître G est plus pour la petite enfance, langage, rapport affectueux avec l'enfant alors que le maître E est plus scolaire. Mais je ne vois pas bien la différence.

Et quels sont alors les points de ressemblance ?

Ils s'adressent toujours à un public restreint, pour remettre sur les rails les enfants, les aider.

Quels avantages voyez-vous à la différenciation E / G ?

Les avantages, non, je ne vois pas bien l'utilité d'avoir cette différence-là.

Est-ce qu'il y a une fonction qui joue un plus grand rôle à votre avis ?

Non, disons qu'au point de vue de l'école élémentaire, je pense qu'un maître E c'est bien. Mais au point de vue maternelle, je pense que le maître G est bien aussi... Je verrais mieux... le maître G, une relation plus affective que le maître E, lui plus scolaire. Je verrais très bien un maître unique qui pourrait faire les deux.

Quels seraient les avantages de cette perspective ?

Ce serait un lien pour toute la scolarité primaire... on partirait de la maternelle jusqu'au cycle 3. Le maître spécialisé pourrait reprendre aussi un enfant en cours de route lorsqu'il chute... Il y aurait peut-être un meilleur suivi de l'enfant, une plus grande disponibilité...

Verriez-vous aussi des risques à instituer une fonction unique ?

Le risque, c'est celui de l'instituteur qui se retrouve tout seul dans sa classe. Il peut mal juger un enfant, se faire des idées... pour sûr, il n'est pas infallible, c'est pour ça qu'il y a toujours un risque...

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

... Etre bien en classe, venir avec le sourire, participer, rechercher la réussite, persévérer.

Est-ce que vous pouvez expliquer davantage ?

Etre bien en classe, c'est l'enfant qui vient là, qui ne fait pas la tête, qui apprécie, qui est toujours partant pour le travail, qui attend du travail et qui aussi recherche par lui-même qui ne se sent pas brimé en classe, qui sait où se trouvent ses limites, qui sait respecter l'adulte, ses camarades. Venir avec le sourire, c'est ça, ils arrivent le matin et ils rentrent volontiers en classe, qui sortent leurs affaires, qui sont toujours partants... qu'on n'entende pas les réflexions "encore" ou tout ça... Participer, prendre facilement la parole ou passer au tableau. C'est bien plus agréable que quand on est obligé de chercher... rechercher la réussite, trouver tous les moyens disponibles pour bien faire son travail et ne pas avoir peur de recommencer.

Dans votre travail, comment concevez-vous la place et le rôle de l'aide que vous pouvez apporter à vos élèves ?

Il y a deux choses : soit on répond aux questions, soit on leur indique l'outil qui peut les aider. On les invite sans arrêt à se reporter au dictionnaire ou se reporter à la leçon du livre, la conjugaison, les choses comme ça, aller chercher dans leur livre plutôt que de leur donner une réponse toute faite. L'aide est très importante à tout moment. Dès que les élèves ont un problème en français, en lecture - c'est ça surtout la principale difficulté - je pense que ça peut être l'occasion d'un moment privilégié où l'enfant fait de la compréhension de textes ou de problèmes, c'est surtout la compréhension... donc qu'ils arrivent à lire et à comprendre. C'est ça l'important à l'école primaire, que l'enfant arrive à déchiffrer et à comprendre ce qu'il faut faire. Quand c'est fait, on a accompli les trois quarts du boulot.

Quelle est la place des aides éducateurs ?

Elle vient nous aider en informatique et puis c'est tout, six heures par semaine. Elle anime un atelier informatique avec une moitié de classe, sur le traitement de texte, elle leur fait connaître l'outil informatique. Mais là on n'est pas équipé pour faire de bonnes choses.

Et comment se passe l'heure d'études dirigées ?

Justement, quand elle les prend en informatique – on a fait par exemple pendant une semaine un thème en maths et la semaine d'après je leur redonne des maths pour voir s'ils ont bien gardé ce qu'ils ont appris... ça peut être en français, des fois je leur donne un texte. J'en fais une heure et la collègue (qui assure la décharge de direction) en a aussi, on essaie d'en faire une heure et demie par semaine, mais ce n'est pas évident. Je profite de ce temps d'informatique où je n'ai plus qu'un demi groupe, c'est plus facile.

Peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées à l'école ?

Non, mais j'aimerais bien que ça aille jusqu'à la fin du cycle 3... Là apparemment il n'y a pas de gros problèmes mais ça peut nous amener à un meilleur suivi. Comme je le disais tout à l'heure une petite trace écrite serait bienvenue !...

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux d'aide ?

Je ne suis plus, je commence à lever le pied... et je ne sais pas ce qu'ils prévoient. Je verrais bien une petite classe à effectif réduit et qu'à chaque moment, il y ait deux élèves qui reviennent dans leur classe de niveau, que ça tourne pendant un certain temps comme ça, que les élèves soient dans une classe, plutôt que de partir vers le réseau, qu'ils soient dans une classe spécialisée et qu'ils reviennent pendant des heures précises avec les autres élèves.

Comme le système des classes de perfectionnement qui permettaient des intégrations partielles ?

Oui, c'est ça, c'est ce que je sentirais le mieux... Mais j'ai l'impression qu'on est en train de supprimer des postes... On tue le réseau... c'est sûr que si on fait encore des économies d'instituteurs, on va encore aller plus loin dans la débâcle... C'est aussi les instit qui doivent gérer les intervenants, les aides éducateurs et qui doivent encore faire du soutien pendant ces heures-là... Je ne sais pas. Je suis bien content de bientôt partir parce que je ne sais pas comment on pourra faire plus que ce qu'on fait déjà... Oui, je verrais bien une classe avec des enfants dispatchés mais si on doit "être notre propre recours", si on doit se débrouiller tout seul, qu'ils donnent plus qu'on a, des effectifs réduits ou un instit de plus pour cinq classes – comme on disait quand j'ai débuté - ou des choses comme ça pour réaliser du travail sérieux... Je me sens mal de me sentir responsable du prof de gym au gymnase, de l'aide éducateur là-bas et moi avec mes deux là en train de faire du soutien dans un coin...

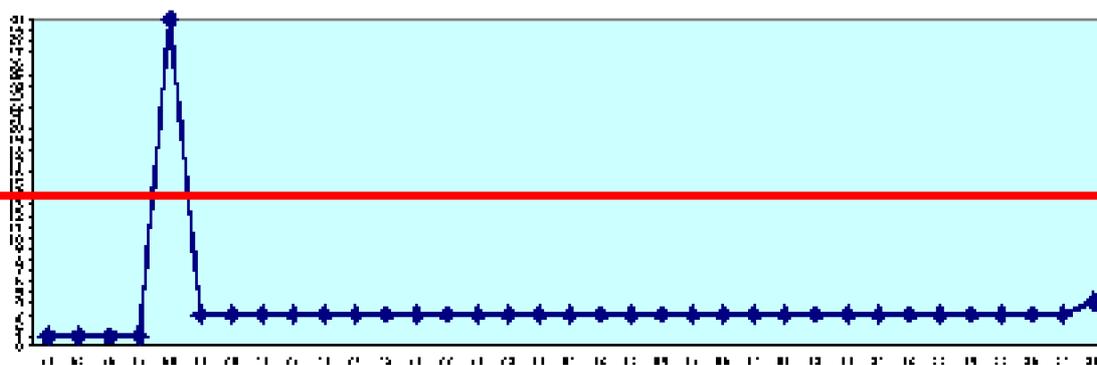
Entretien E78 Jean-Noël

Age : 50 ans

Profession : Directeur d'école élémentaire, classe de CM2 (17 élèves, ZEP)

Diplômes : DEUG d'histoire /géographie, CAP d'instituteur

Jean-Noël



Jean-Noël : cursus professionnel (cf. légende profils de carrière A1 pp. 43-44)

Lieu : bureau du directeur

Durée : 1 heure 10 minutes

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous l'expression "enfant difficulté" ?

Ça m'évoque le mot écoute, attention, le mot aide, travail personnel et puis... et j'allais dire difficultés pédagogiques.

Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par chaque mot ou expression ?

Ecoute, j'entends que ce sont des enfants qui ont besoin qu'on s'attache à eux plus attentivement, qu'on fasse attention à leurs problèmes, qu'on soit beaucoup plus près d'eux que des enfants... normaux, parce qu'ils ont besoin d'abord de sentir qu'ils sont reconnus, qu'ils sont dans une situation favorisée pour pouvoir s'exprimer davantage que les autres.

Vous avez dit aussi aide...

C'est la même chose. Ça dépend aussi des difficultés, des enfants. Mais enfin, ce sont des enfants qui attendent beaucoup plus des enseignants que des enfants normaux parce que souvent, il faut remplacer un petit peu... la famille... même si on n'entre pas dans la famille, directement... mais ils attendent de nous un rôle qui dépasse largement celui de l'enseignant. Ils attendent qu'on écoute leurs problèmes, qu'on soit un peu plus affectueux, qu'on remplace les partenaires déficients... c'est vrai qu'ils ont beaucoup plus besoin d'aides que les autres et ont surtout besoin qu'on soit attentif à leurs problèmes et à leurs difficultés.

Vous avez dit aussi travail personnel...

Oui, je pense que souvent ces enfants ont un retard scolaire important et ont besoin

contrairement à ce que souvent on croit, ils ont besoin de travailler beaucoup plus que les autres. Il faut les mettre justement dans des situations de travail. Il faut leur proposer des possibilités de travailler pour récupérer leur retard. Souvent ces enfants sont traités comme des enfants qui n'arriveront pas à réussir et on a tendance souvent à leur proposer des activités plus faciles, plus ludiques, plus intéressantes. Je crois que ce type d'enfants souvent, il leur faut au contraire un travail extrêmement répétitif, extrêmement structuré pour arriver à progresser.

Vous avez dit aussi difficultés pédagogiques...

Oui, d'autant plus qu'on a dans des écoles comme celle-ci où il y a un nombre d'enfants en difficulté tout à fait impressionnant et avec des difficultés variées, au niveau pédagogique. C'est un gros, gros problème parce que ça demande un investissement qui est très important et ce n'est pas très valorisant non plus. On fait un gros travail, on s'investit énormément, et on a des résultats qui sont pédagogiquement très, très insuffisants. C'est assez dévalorisant finalement, parce que, même au niveau personnel, quand on est inspecté par exemple on n'a pas à présenter un travail valorisant et on a l'impression que finalement on est pénalisé par nos résultats alors qu'on a beaucoup plus d'investissement qu'à d'autres endroits. On a des récompenses bien inférieures (rires). Je le remarque d'autant plus que je ne suis pas concerné par la chose vu que je viens d'un autre endroit. Mais je remarque que mes collègues ont des notes pédagogiques qui sont inférieures à ce qu'ils auraient ailleurs par rapport à leurs investissements, leurs capacités. Je trouve qu'il y a un problème pédagogique à ce niveau-là. On entend dire partout qu'on veut attirer dans les ZEP et les endroits dévalorisés des gens qui sont compétents et qui veulent s'investir... on a l'impression qu'on fait tout pour les rebuter.

Pouvez-vous choisir un enfant en difficulté scolaire avec qui vous avez l'occasion de travailler dans votre classe ? Pouvez-vous décrire la situation et dire ce qui était fait pour lui ?

Oui, ce n'est pas difficile de trouver un enfant difficulté parce que là, ils sont grandement en difficulté...

Je vais vous demander d'en choisir un seul...

Qu'est-ce que vous entendez par difficulté scolaire ? Parce que là on a un échantillonnage de tout ce qui peut exister ici... (rires) il y a vraiment de tout ici, des enfants qui sont en difficulté au niveau de la compréhension, avec des QI très petits, il y a des enfants qui ont des comportements qui sont très violents et c'est ceux-là qui posent le plus de problèmes.

Pourriez-vous parler d'un enfant au comportement difficile ?

Nous avons ici un enfant qui un comportement extrêmement difficile. Il s'appelle Ali. Il est d'une famille dont les parents sont eux-mêmes des gens à gros problèmes puisque le papa a été en prison pour viol d'enfant et autres... les parents sont très agressifs avec les enseignants et l'enfant et ses frères et sœurs ont des comportements extrêmement violents. Ils sont grossiers, ils ne sont pas élevés quoi... ils sont très violents verbalement, mais aussi physiquement. On a de grosses difficultés à les faire se comporter de façon, je ne dis pas correcte, ce serait trop demander, mais de façon supportable.

Comment réagissiez-vous, vous, face à cette situation ?

Ça été très difficile au départ. Au départ surtout, il faut prendre connaissance du problème. Le problème, c'est que quand on arrive, on ne connaît pas les gens, on ne connaît pas les antécédents et qu'on n'a pas toujours le comportement qu'il faudrait... ce genre d'enfant, il ne faut pas leur opposer la violence. Quand on leur oppose une forme de violence, ils sont justifiés dans leur comportement et ils n'attendent que ça. Ils essaient de susciter chez l'adulte, en particulier chez l'enseignant, le même comportement que celui auquel ils sont confrontés habituellement. Ils essaient de vous pousser à les frapper, à les insulter... pour pouvoir eux-mêmes agir de la même façon. C'est très difficile surtout quand on vient d'un quartier différent, on a tendance à trouver ce genre de comportement complètement insupportable et à essayer de faire acte d'autorité tout de suite. Or ce sont des comportements qui sont suicidaires avec ce type d'enfants parce que justement c'est ce qu'ils cherchent. Une fois après avoir compris ça, une fois que j'ai à peu près cerné la difficulté, j'ai pu savoir à peu près comment il fallait réagir avec lui. Il fallait immédiatement intervenir quand il dépassait les bornes mais ne pas entrer en discussion immédiatement avec lui, ne pas agir immédiatement en règlement de problème. Si ça se passait en classe, il fallait immédiatement le sortir dans le couloir, attendre quelques minutes que la situation se calme avant de pouvoir... parce que c'est un garçon qui est très soupe au lait. Il est très violent sur le coup, mais il se calme aussi très vite, c'est un primaire... (rires) tout à fait symbolique... il faut attendre qu'il soit calmé. Quand il est calmé, à ce moment-là, on peut parler, on peut discuter, on peut argumenter. Il est capable de comprendre qu'il a dépassé les bornes, mais c'est quelqu'un avec lequel on ne peut pas raisonner sous le coup de la colère. Quand il est en période d'agressivité, il ne faut pas essayer de le raisonner, il faut couper carrément. Une fois qu'on a compris à peu près, il y a une forme de respect qui s'installe, un peu comme dans ces cités, où il y a des rapports de force et puis quand les gens ont établi des rapports, après il y a sinon un respect, du moins une certaine tolérance... ils n'essayaient plus de chercher des histoires mais ils ont besoin non pas de sentir une certaine forme d'autorité mais ils ont besoin que les choses se mettent en place. Une fois qu'on est intégré à leur monde, ça va. Mais c'est très difficile de débiter avec eux. Chaque fois qu'il y a un remplaçant ou un quart de décharge, quelqu'un de nouveau qui rentre dans la classe, il y a toujours des problèmes. C'est souvent des problèmes graves. Là, encore, c'est une demoiselle. C'est plus facile de gérer étant donné que c'est un garçon d'origine arabe, il ne recherche pas le rapport de forces avec les femmes. Avec les hommes, c'était un homme avant qui faisait le quart de décharge, là c'était tout de suite le rapport de force. Dès qu'on essayait de lui imposer quelque chose, c'était terrible.

Est-il aussi en difficulté scolaire ?

Non, non.... Ce n'est pas un élève brillant parce qu'évidemment, son comportement fait qu'il gâche une partie de ses chances. Mais, non, on ne peut pas dire que c'est un enfant en difficulté scolaire. C'est pour ça que je vous ai dit qu'on a tous les cas de figure. Lui c'est un enfant, s'il était dans un autre milieu, s'il était élevé autrement, qui serait un bon élève, qui auraient des notes tout à fait correctes.

Pour gérer ces difficultés, comment vous y êtes-vous pris ?

J'ai discuté avec les collègues parce que les collègues le connaissaient... on m'a mis au courant de la situation, la psychologue aussi, on a discuté en équipe, c'est normal quand on arrive dans une école, on n'est pas tout seul. Là, il n'y a pas de problème de relation avec les collègues, ça se passe très, très bien. On discute beaucoup, on s'informe sur les situations... C'est vrai que ça aide beaucoup ici. Le gros problème dans ces quartiers en difficulté, c'est qu'il faut connaître les gens, les parents, les antécédents, les choses à ne pas faire... et puis après on peut commencer à agir de façon correcte. Quand on connaît bien le milieu, on évite beaucoup, beaucoup de problèmes.

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous le sigle RASED en dehors de la signification stricte des lettres ?

Je dirais peut-être informations, discussion, aide pédagogique... interventions ponctuelles... connaissances spécialisées, je ne sais pas comment dire...

Pouvez-vous préciser le sens de chaque mot ou expression ?

Informations, bien que le RASED, comme tout le monde, est tenu au secret professionnel... N'empêche que ce sont des gens qui tournent sur l'école, sur le quartier et sur les écoles voisines depuis longtemps, ce qui fait qu'ils ont une connaissance du quartier, des personnes, des problèmes, des difficultés, de longue date et ils peuvent effectivement nous apporter de façon plus précise des éléments, nous mettre en garde contre certaines attitudes éventuelles... Au niveau pédagogique, c'est intéressant d'avoir des gens qui savent... ce qui se passe, comment agir dans certaines situations, ce sont des aides précieuses pour percevoir la méthodologie - quand par exemple, il y a un enfant qui a été frappé par les parents, quand on a des problèmes d'inceste ou des choses graves qui peuvent se passer - ils savent, ils peuvent donner de bons conseils sur la méthodologie...

Vous avez dit aussi aide pédagogique, interventions ponctuelles...

Aide pédagogique, c'est effectivement eux qui interviennent en priorité quand il y a des problèmes dans les classes soit au niveau purement pédagogique -ils peuvent aider les enfants en soutien hors de la classe ou dans la classe, soit en orientation vers des structures plus spécialisées... parce qu'ils ont toute une batterie d'exercices plus structurés et puis ils ont des salles adaptées pour des exercices qui seraient plus difficiles à établir dans une classe normale avec tous les enfants... Ils ont une possibilité d'aide pédagogique beaucoup plus précise que ce qu'on peut faire nous et puis ils ont beaucoup plus de temps aussi, un seul enfant à la fois... c'est plus facile de s'investir (incompréhensible), c'est vrai qu'on travaille différemment avec un enfant et avec 20... On ne peut pas travailler de la même façon, on ne fait pas le même type de travail.

Vous avez dit aussi connaissances spécialisées...

Oui, ce sont des gens qui de par leur formation et de par leurs pratiques, parce que ce n'est pas forcément leur formation qui est très, très... qui a du poids, mais ils ont une pratique pédagogique qui est différente et ils ont des connaissances un peu différentes à ce niveau-là. Donc ils sont plus à même soit d'apporter les aides pédagogiques qu'il faut, soit plutôt d'orienter, selon le type d'enfant qu'ils vont tester, des types d'activités qu'il est possible de faire en classe.

Je vais vous demander maintenant cinq mots pour maître E...

Alors là, maître E je **ne sais pas** exactement ce que ça veut dire...

Ce sont ceux qui sont chargés d'aide à dominante pédagogique...

Oui, mais bon, je ne peux pas vous dire grand-chose parce que là on n'en a pas.

Avez-vous eu l'occasion de travailler avec des maîtres E. au cours de votre carrière ?

Non. Ici, on a une personne qui s'occupe de la CLIS, mais c'est une classe fermée. On traite des problèmes de cette classe en conseil des maîtres mais cette personne n'intervient pas dans les classes. Je crois que ces maîtres interviennent de moins en moins dans les écoles primaires parce que, soit ils sont en classe fermée, soit ils sont supprimés... (rires) il n'y en a pratiquement plus. J'ai travaillé avec des gens du réseau, autrefois ça ne s'appelait pas comme ça, il y avait un rééducateur en psychomotricité, un rééducateur en psychopédagogie mais ce sont des gens qui intervenaient de façon tout à fait ponctuelle avec un seul enfant. Là où j'étais, ils intervenaient essentiellement sur les petites classes, sur le cycle 2 et sur le cycle 3 de façon tout à fait exceptionnelle. Comme j'avais essentiellement les CM1, CM2, je n'ai pas tellement utilisé leurs services.

Je vais vous demander alors cinq mots pour maître G, qu'on appelle aussi rééducateur ...

C'est pareil que le réseau puisque le réseau, c'est les rééducateurs. Donc vous pouvez prendre les mêmes mots.

Mais, logiquement, un réseau comprend au minimum un maître E, un maître G, et un psychologue.

Oui, mais ce que nous on appelle le RASED, c'est la psychologue et deux rééducatrices. Elles fonctionnent ensemble. Disons que chaque fois qu'il y a un problème, on s'adresse à la psychologue qui teste les enfants et qui voit s'il y a besoin de les orienter vers une rééducatrice ou vers quelque chose de plus spécialisé, on envoie les parents au CMP ou vers une orthophoniste etc. Si vous voulez, le réseau pour nous c'est un ensemble, ce n'est pas des gens qui interviennent séparément. On utilise le réseau, une fois qu'on a fait intervenir la psychologue c'est elle qui décide des interventions.

Avez-vous eu un cas d'élève le suivi par un rééducateur au cours de votre carrière ?

Non, non. J'ai eu des élèves pour lesquels le psychologue est intervenu (...). Ici pour mes collègues, quand il y a un travail qui commence, il y a toujours une réunion préparatoire avec le maître de la classe pour faire le point sur la situation, envisager les possibilités d'intervention, définir les objectifs, définir un certain nombre d'actions soit au sein de la classe en surveillance par la rééducatrice pour se rendre compte de l'attitude de l'enfant dans le groupe classe et puis l'intervention hors de la classe dans la salle de la rééducatrice, où il y a des activités spécifiques. Ensuite, il y a des comptes rendus périodiques des activités entre la rééducatrice et le maître ou la maîtresse de la classe pour faire le bilan des acquisitions ou des non- acquisitions, l'intérêt de continuer ou de ne pas continuer. A la fin d'année, il y a le bilan de l'année... Au CM2, en principe, les rééducatrices n'interviennent pas. Elles interviennent de préférence sur le cycle 2, CP, CE 1, ponctuellement sur des problèmes graves en CE2, CM1 (...) On considère à juste titre à

mon avis que, comme il n'y a pas assez monde pour faire ce travail là - ces gens-là sont débordés, il ne faut pas se faire d'illusions -, il faut être le plus efficace possible et pour être le plus efficace possible il faut travailler le plus tôt possible. Si on attend onze ans pour intervenir sur un enfant c'est trop tard... Et si à onze ans le travail qu'on a fait n'a pas porté ses fruits, ce n'est pas la peine de continuer. Ce n'est pas que ça ne vaut pas la peine en soi mais il faut faire des choix... On préfère travailler sur des enfants qui n'ont encore pas reçu d'aide... C'est pour ça qu'ils n'interviennent pratiquement jamais sur des CM2, même sur les CM1 c'est extrêmement rare.

Vous avez parlé de bilan présenté par le réseau. Dans quel cadre se fait-il ? Qu'en est-il exactement ?

Il y a un conseil de maîtres réservé aux élèves en difficulté. En fin d'année, comme je vous le disais, le réseau présente les actions conduites pour chaque élève et donne les résultats obtenus. Les enseignants discutent également avec eux de la poursuite de certaines actions dès la rentrée prochaine. Comme ça, à la rentrée, il y a déjà des balises de travail pour chacun.

Actuellement il existe une différenciation maître E, maître G. En quoi vous semble-t-elle pertinente ?

Ça me paraît pertinent... Je ne sais pas exactement ce qu'il en est dans la pratique. La plupart des activités se passent dans les bâtiments du réseau et on ne sait pas exactement... ils sont assez fermés sur les activités qu'ils font avec les enfants... ce n'est pas qu'ils n'en parlent pas, mais ils parlent des bilans, des objectifs, des résultats mais ils n'aiment pas parler de ce qu'ils font exactement, du type d'activités qu'ils font parce qu'ils considèrent que c'est leur affaire... Disons qu'avec nous ils font les constats, les projets d'amélioration et les bilans mais on n'est pas très informé de la façon dont ils procèdent en réalité. Ce que je peux dire, c'est qu'au niveau théorique, ça paraît évident qu'un certain type d'enfant présente des difficultés d'ordre pédagogique ou psychologique et que, pour les traiter, il va falloir employer un certain nombre d'actions différenciées. D'autres ont des problèmes de comportement, des problèmes moteurs et là, il y a des exercices tout à fait spécifiques pour les faire avancer... par exemple il y a le mur l'escalade, toutes sortes de choses. Mais dans la pratique, je crains que ça soit beaucoup moins tranché que ça. Dans la pratique, vu le nombre d'élèves aux difficultés complexes et vu la difficulté qu'ils ont à trouver des créneaux pour les enfants, je crois que chacun fait ce qu'il peut avec le maximum d'enfants. Mais je ne suis pas certain qu'ils restent chacun dans leur domaine de façon très précise.

Avez-vous repéré des glissements de pratique marqués ? Par exemple un rééducateur qui ferait vraiment beaucoup d'aide pédagogique ?

Non, pas vraiment. Dans la réalité, ils fonctionnent surtout en fonction du temps qu'ils ont et ils prennent tous les élèves qu'ils peuvent. Dans la pratique il ne doit pas avoir une différence aussi marquée que dans la théorie... C'est ce qu'il me semble mais il faudrait peut-être le leur demander...

On parle d'une réforme prochaine à propos des réseaux. Quelle position soutenez-vous par rapport aux perspectives qui se dessinent ?

Vous voulez parler des REP ?

Pas du tout, les REP concernent les anciennes ZEP... là, il s'agit de la réforme probable des réseaux suite aux rapports Gossot et Ferrier de l'Inspection Générale.

A titre personnel, tout ça me paraît artificiel. On a déjà fait beaucoup de modifications. J'ai l'impression que, malheureusement, le problème ce n'est pas que les gens soient incompetents, qu'ils ne soient pas motivés ni qu'ils n'aient pas envie de régler les problèmes... Mais je crois que quand on a une psychologue pour trois mille élèves, qu'on a une rééducatrice qui s'occupe de cinq ou six écoles, alors que sur une école il y a déjà de quoi faire pour tout un réseau. Le problème est ailleurs, c'est un problème de moyens. Je crois qu'on peut modifier tout ce qu'on veut, on peut mettre des sigles différents, dans la réalité si on ne crée pas des postes, on ne règlera rien du tout. (...) Ce n'est peut-être pas ce qu'il faudrait dire, mais j'ai peur que le problème ne soit pas un problème de sigles ou de compétences mais de moyens. Malheureusement...

Pouvez-vous citer les trois livres ou auteurs principaux recommandés lors de la formation E ? Sur quoi repose cette formation spécifique ?

Je ne peux rien vous citer du tout.

Même question à propos de la formation G ?

Même réponse... (rires)

Quels sont les cinq mots qu'évoque pour vous la réussite à l'école ?

La réussite des enfants ?

Comme vous voulez...

C'est un vaste débat.

Alors en cinq mots ? (Rires)

Tout dépend de ce qu'on espère de l'école. Peut-être déjà... la **réussite personnelle**, l'avancée professionnelle disons les **perspectives professionnelles**... le bien-être, la **joie de vivre**, le plaisir... le **goût du travail** et l'**insertion sociale** au sens large avec tout ce que ça représente comme capacités à respecter les règlements, à la citoyenneté, à l'intégration dans tous ces états. Je crois que c'est quelque chose de très, très important. On peut parler de réussite scolaire, quand on a obtenu des enfants qu'ils aient appris un certain nombre de choses et qu'ils aient aussi un certain nombre de comportements et une attitude constructive vis-à-vis de la vie. Si on a des enfants qui ont parfaitement intégré les programmes mais qui ont parfaitement incapables socialement de s'intégrer, je crois qu'on a raté son coup.

Vous avez parlé aussi de goût du travail. Pouvez-vous préciser ?

Je pense que c'est important, de susciter à notre époque quelque chose qui a été bien abandonné par l'enseignement, c'est le goût du travail, le goût de ce qui est difficile, le goût de ce qui est bien fait, la capacité à se fatiguer, à rechercher, à obtenir quelque chose qui ne vient pas tout rôti, quelque chose qui est tout à fait en contradiction avec les idées actuelles. On prétend qu'il faut tout faire de façon ludique et que tout tombe naturellement si on suscite la joie de vivre. Effectivement, il y a à susciter chez les enfants

le plaisir d'apprendre mais il y a aussi à susciter le goût du travail et la nécessité de se fatiguer pour faire quelque chose, que ça ne vient pas tout seul... Il y a rien important qui n'ait pas nécessité des efforts. C'est quelque chose de très, très important qui est un peu trop abandonné malheureusement dans l'enseignement actuellement.

On dit que l'enseignant est le premier acteur de la mise en place de l'aide en direction des enfants en difficulté. Comment vivez-vous cette affirmation dans votre classe ?

Il y a de multiples aides... (...) L'enseignant ne peut pas agir en solitaire dans sa classe. Il faut qu'il y ait un constat d'ensemble qui soit fait. Ce qui est très dangereux, c'est de partir dans tous les sens. (...) Ce qui est important, c'est qu'au niveau de l'école il y ait d'abord une appréciation de la situation d'ensemble soit par les médecins soit par les psychologues... c'est à ce moment-là qu'on oriente les aides dans différentes directions. (...) Si les parents vont d'eux-mêmes avoir une orthophoniste... elle a besoin de gagner sa vie l'orthophoniste, elle ne va pas dire : « vous n'avez pas besoin de travailler ». Si on va chez une orthophoniste, il ne faut pas y aller de son propre chef... il faut que l'école garde le monopole de la direction des actions à entreprendre.

Vous personnellement, comment organisez-vous l'aide dans votre classe ?

Vous voulez parler de quelle aide ?

L'aide qui résulte de différents dispositifs pédagogiques, par exemple des ateliers spécifiques, les études dirigées, ça peut être aussi la place de l'aide éducateur...

En ce qui concerne les aides éducateurs, ils ont un rôle extrêmement limité. Ils n'ont pas une formation pédagogique, ils ne peuvent intervenir qu'en complément, ils peuvent aider un maître à faire une activité ou ils peuvent intervenir avec un petit groupe d'enfants sur une activité très précise qui aura été préparée ou une activité ludique. Mais au niveau pédagogique ils ne sont pas d'un grand secours. Ils ne peuvent pas aider par exemple un groupe d'enfants en difficulté... il faut des gens spécialisés pour ça... (...) Déjà pour des gens spécialisés c'est difficile, ce n'est pas un travail qu'on peut confier à des gens sans formation. Ou alors c'est de la rigolade, c'est simplement sortir les enfants de la classe pour que le maître puisse avoir la paix et souffler un peu... avec moins d'enfants. Ce n'est pas une réponse, mais c'est un danger. Il y a une volonté du pouvoir de trouver des réponses à bon marché... c'est tout à fait visible que ça coûte moins cher de payer les gens cinq mille francs que les payer 15.000... je ne dis pas qu'ils sont inutiles, on les utilise bien. Ils nous rendent service mais ils ne sont pas utiles pédagogiquement avec des enfants en difficulté... (...) On a de gros problèmes avec des aides éducateurs parce que les gens choisis ne sont pas forcément intéressés par l'éducation, tout simplement, ils n'ont pas de boulot, ils se mettent là-dedans pour gagner leur vie quelque temps et souvent... ils n'ont pas envie de s'investir. Ils en font le moins possible.

Et en ce qui concerne les études dirigées... inclure dans le temps scolaire un temps spécifique de travail méthodologique...

(me coupe) Ça pourrait être une réponse. Mais là aussi c'est une question de moyens. Si on emploie un jeune étudiant 90 francs de l'heure et qu'on lui donne un groupe d'enfants à s'occuper le soir, il va faire comme l'aide éducatrice, il va s'occuper d'enfants pendant une heure et va permettre aux parents d'être privés de leurs enfants

pendant une heure. Pédagogiquement c'est pareil, il n'y a pas de réponse. Si on veut une réponse efficace, il faut avoir des études spécialisées faites par des gens compétents. (...) Vous avez des études devoirs qui ont assurées par des gens qui n'ont jamais fait de pédagogie et qui se rappellent seulement de ce qu'ils faisaient eux-mêmes quand ils étaient à l'école primaire...(...)

Comment voyez-vous l'avenir des réseaux ?

Je ne pense pas qu'il y ait de la part de l'administration la volonté que ces réseaux soient développés et même maintenus. Tout me laisse à penser qu'on attend le moindre prétexte pour se débarrasser de ces gens. J'en ai la meilleure preuve ici puisque l'année prochaine il y a six personnes dans le département qui partent à la retraite et on en a profité pour fermer les 6 postes. Seulement ici, nous sommes en ZEP. Ce constat fait qu'il est difficile d'imaginer qu'il y ait une volonté d'améliorer les situations. J'ai déjà un réseau totalement incapable d'assumer sa fonction parce qu'il a cinq fois le boulot qu'il pourrait assurer et on supprime encore un poste... Je ne pense pas qu'il y ait une volonté à ce niveau-là sérieuse... En dehors de toutes les bravades qui sont lancées à la télévision ou à la radio, je pense tout simplement que ces gens sont trop chers et on va s'en débarrasser petit à petit... (rires) comme on s'est débarrassé des classes de perfectionnement, c'est plus pratique de mettre tout le monde dans les mêmes classes, comme ça les instituteurs gèrent tous les problèmes... Et puis ma foi, ils se débrouillent...

J'ai terminé avec mes questions mais peut-être avez-vous d'autres remarques à formuler sur les aides spécialisées et autres à l'école...

Non, hors du fait que ce sont des gens qui font tout ce qu'ils peuvent, qu'ils sont certainement très compétents dans leur travail. Mais je crois qu'ils travaillent dans des conditions qui sont tout à fait épouvantables, qu'ils n'ont pas à la possibilité de faire un travail efficace dans les conditions qui sont proposées (...).

J'ai une dernière question, facultative. En quoi votre fonction de directeur est-elle importante pour vous ?

(...) c'est un rôle important. Si on n'accueille pas les parents, tous les gens qui se présentent, c'est difficile à très de faire des actions quelles qu'elles soient. Mais à titre personnel ça n'apporte pas grand-chose. C'est une multitude de difficultés pour une satisfaction limitée et une perturbation du rôle pédagogique. Quand vous n'êtes pas dans votre classe, il y a quelqu'un d'autre qui est dans votre classe, et ça ne fait pas un suivi. C'est encore pire quand vous avez des demi-décharges... (...) Dans une école c'est l'inspecteur qui est le patron, le directeur n'a aucune fonction d'autorité. On ne peut pas renvoyer trois jours un enfant gens en référer au supérieur. Il n'y a aucun moyen d'avoir une politique quelconque. On est entièrement dépendant. (...) Et vis-à-vis des parents on est responsable. Quand un remplaçant fait mal son boulot, les parents viennent vous engueuler parce qu'ils pensent que c'est vous qui l'avez embauché. Surtout dans ces cités, où les parents sont un peu frustrés (...), c'est assez dévalorisant comme rôle.

(...)

Je pense que les enseignants seraient prêts à s'investir mais pas dans un système où on n'a pas confiance en eux. On les traite comme des sous fifres juste bons à écouter

des ordres parce qu'ils sont trop bêtes pour penser la pédagogie par eux-mêmes. On a vraiment ce sentiment. On nous envoie une multitude d'instructions, sans arrêt, parce que nous sommes trop bêtes... les gens finissent par réagir en disant : « Puisque nous sommes trop bêtes, ce n'est pas la peine d'en faire plus ». Chez les enseignants, il y a un ras-le-bol : « à quoi ça sert ? ». (...)

Annexe 5. Données statistiques

Question Q1

Liste de mots réponses à la question Q1, suivis de leur codage

E01

Q1 contexte_familial zzDfd, séparation zzDfd, handicap zzDmd, aide zzAmi, présence zzJcp

E02

Q1 échec_scolaire zzDmd, problèmes_sociaux zzDfd, handicap zzDmd, système_scolaire zzDfd, solutions zzAmi

E03

Q1 diff_scolaires zzDmd, social zzDfd, apprentissages zzDmd, élèves zzDpe, réussite zzAmi

E04

Q1souffrance zzDmd, problèmes zzDmd, complexité zzJap, difficultés zzJap,

solutions zzAmi

E05

Q1 diff_scolaires zzDmd, difficultés_affectives zzDfd, organisation_scolaire zzJcp, réseau zzJcp, parents zzPex

E06

Q1 diff_apprentissage zzDmd, diff_psychologiques zzDmd, difficultés_sociales zzDmd, échec_scolaire zzDmd, aide_pédagogique zzAmi

E07

Q1 souffrance zzDre, différence zzJau, autre zzJau

E08

Q1 apprent_fondamentaux zzDmd, culturel zzDfd, exclusion zzJap, différenciation zzJap, problème zzJap

E09

Q1 retard zzDmd, angoisse zzDre, adaptation zzJcp

E10

Q1 maître_en_difficulté zzDpe, problèmes_scolaires zzDmd, différenciation_péda zzAob, socialisation zzAob, professionnalisation zzAmi

E11

Q1 diff_psychologiques zzDmd, difficultés_sociales zzDmd, diff_affectives zzDmd, diff_comportement zzDmd, diff_développement zzDmd

E12

Q1 problèmes_adaptation zzDre, aller_vers_autre zzDre, diff_relationnelles zzDre, diff_expression zzDre, diff_compréhension zzDre

E13

Q1 réussite zzJau, évaluation zzAob, confiance zzDmd, intérêt zzDmd, motivation zzDfd

E14

Q1 résultats_scolaires zzDmd, maison zzDfd, aide zzAmi, projet_école zzPgl, réseau zzPgl

E15

Q1 échec zzDmd, fragilité zzDfd, souffrance zzDfd, apprentissages zzDmd, remédiation zzAmi

E16

Q1 rejet zzDmd, souffrance zzDmd, angoisse zzDre, facilité zzJap, leitmotiv zzJap

E17

Q1 bilan zzAob, projet zzPgl, équipe zzPgl, regard zzJcp

E18

Q1 apprent_difficiles zzDmd, mauvais_résultats zzDmd, ennui_scolaire zzDmd, peu_perspectives zzDsi, déception zzJap

E19

Q1 échec zzDfd, erreur zzDmd, inquiétude zzDre, attente zzDre, besoins zzDmd

E20

Q1 légère_déficienc zzDfd, adaptation_cursus zzJcp, pédagogie_réussite zzAob, maintien_niveau_âge zzJcp, adaptation_école zzJcp

E21

Q1 difficultés_enfant zzJau, apprentissages zzDmd, norme zzJap, aide zzAmi, pédagogie_différenc zzAob

E22

Q1 apprentissages zzDmd, communication zzDre, relation zzDre, rencontre zzDfd, fragilité zzDfd

E23

Q1 échec zzDmd, prévention zzAmi, comportement zzDmd, lecture zzDmd, rupture zzAob

E24

Q1 exclu zzJap, bête zzJau, famille zzJau, souffrance zzDmd, pas_de_loi zzDfd

E25

Q1 inadaptation zzDmd, norme_développement zzJap, apprentissages zzDmd, dimension_cognitive zzDfd, dimension_affective zzDfd

E26

Q1 souffrance zzDmd, fonctionnement_psy zzDfd, apprentissages zzDsi, rééducation zzAmi, psychologie zzAmi

E27

Q1 travail_relationnel zzAob, conduite zzAob, perturbation zzDmd, comport_agressif zzDre, désaffection_école zzDfd

E28

Q1 adaptat_réciproque zzDfd, moyens zzJcp, tristesse zzDmd, jachère zzJau, risque_avenir zzDsi

E29

Q1 lenteur zzDmd, absence_contrôle zzDmd, pas_accès_codes zzDmd, manque_outils zzDmd, absence zzDmd

E30

Q1 difficultés zzDpe, enfants zzDpe, aide zzAmi, partenariat zzPgl, remédiation

zzAmi

E31

Q1 marginalité zzDmd, échec_professionnel zzJap, souffrance zzDmd, exclusion zzDre, incapacité_maître zzJap

E32

Q1 diff_scolaires zzDmd, diff_familiales zzDfd, difficultés_sociales zzDfd, diff_adaptation zzDmd, diff_psychologiques zzDmd

E33

Q1 peur_apprendre zzDmd, manque_confiance zzDfd, manque_vigilance zzJap, types_intelligence zzJcp, normal zzDsi

E34

Q1 difficultés_scolaires zzDmd, diff_économiques zzDfd, adaptation zzDmd, affectivité zzDfd, obstacles zzDsi

E35

Q1 cursus_différent zzDre, retard_scolaire zzDmd, problème_psycho zzDmd, soins zzAob, parents_difficulté zzDfd

E36

Q1 orientation zzAob, soutien zzAmi, projet zzPgl, dossier zzAou, solution zzAmi

E37

Q1 vocabulaire_symptôme zzDsi, attitudes_objectivables zzDmd, pas_indicateur zzDsi

E38

Q1 ça_ne_parle_pas zzDsi, agir zzDmd, trauma_archaïques zzDfd, fonction_père zzDfd, fonction_mère zzDfd

E39

Q1 aime_pas_ça zzJau, trop_vite zzDfd, tare zzJau, espoir zzJcp, manque_motivation zzDfd

E40

Q1 malaise zzDmd, blocage zzDfd, problèmes zzDre, manque_confiance zzDmd, peur_échec zzDmd

E41

Q1 manque_concentration zzDmd, malaise_enfant zzDmd

E42

Q1 échec zzDmd, désintérêt zzDmd, parents_absents zzDfd, immaturité zzDfd

E43

Q1 difficultés_scolaires zzDmd, diff_prendre_place zzDmd, souffrance_psy zzDfd,

inquiétude_parents zzDfd, échec zzDre

E44

Q1 décalage zzDfd, potentiel zzJau, manque_confiance zzDmd, détour zzDmd, rythme zzDmd

E45

Q1 échec zzDre, tristesse zzDmd, remédiation zzAmi, diff_accès_concepts zzDmd, diff_apprentissages zzDmd

E46

Q1 inadaptation zzDmd, mutisme zzDmd, instabilité zzDmd, agressivité zzDmd, passivité zzDmd

E47

Q1 rôle_école zzJcp, regard_enseignant zzJcp, tolérance zzJcp, prévention zzAmi, échec zzDre

E48

Q1 perte_repères zzDmd, manque_autonomie zzDmd, manque_désir zzDmd, mauvaise_image zzDfd, flou_identité zzDmd

E49

Q1 souffrance zzDre, retard zzDmd, trouble_langage zzDmd, sans_repères zzDmd, crainte_avenir zzDsi

E50

Q1 échec_scolaire zzDre, adaptation_classe zzDre, adaptation_apprent zzDmd, comportement zzDmd, mal_supporté zzDre

E51

Q1 psy_socio_culturel zzDfd, comportement zzDmd, adaptation zzDmd

E52

Q1 malaise zzDmd, pas_motivé zzDmd, peu_communicatif zzDmd, pas_statut_élève zzDmd, souffrance zzDfd

E 53

Q1 diff_adaptation zzDre, pbs_comportement zzDmd, pbs_relationnels zzDfd, pbs_familiaux zzDfd, décalage zzDfd

E 54

Q1diff_apprentissage zzDmd, comportement zzDmd, agressivité zzDmd, inhibition zzDmd, culture_différente zzDfd

E55

Q1 interrogation zzDsi, malaise zzDmd, appel zzDsi, souffrance zzDmd

E56

Q1 échec_scolaire zzDmd, solitude zzDmd, souffrance zzDmd, rejet zzDre, résistance zzDsi

E57

Q1 souffrance zzDmd, échec zzDre, péda_différenciée zzAob, reconnaissance zzJcp, tolérance zzDfd

E58

Q1 souffrance zzDmd, retard zzDmd, malaise zzDre, remédiation zzAmi, aide zzAmi

E59

Q1 entretien zzPex, échec zzDre, écoute zzPex, aide zzAmi, mieux_vivre zzAmi

E60

Q1 échec_scolaire zzDmd, mauvaise_image zzDmd, rapports_sociaux zzDmd, relations_difficiles zzDre, mal_être zzDmd

E61

Q1 lecture zzDmd, écriture zzDmd, comportement zzDmd, tristesse zzDmd, incompréhension zzJap

E62

Q1 maturité zzDfd, relation zzDmd, confiance_soi zzDfd, milieu_social zzDfd, capacités_intellect zzDfd

E63

Q1 souffrance zzDmd, entrave_groupe zzDmd, retrait_autres zzDmd, espace_temps zzDmd, refus_contact zzDmd

E64

Q1 exclusion zzDre

E65

Q1 instabilité zzDmd, immaturité zzDfd, comportement zzDmd, diff_scolaires zzDmd, échec zzDmd

E66

Q1 souffrance zzDre, intégration zzAmi, lien zzPex, équipe zzPgl, adaptation zzJcp

E67

Q1 difficultés zzDmd, décalage zzDmd, découragement zzDmd, problèmes zzDre, aides zzAmi E68

Q1 diff_lecture zzDmd, intégration_groupe zzDmd, diff_socialisation zzDmd, retard_langage zzDmd, pbs_affectifs zzDfd

E69

Q1 pbs_langage zzDmd, parasitage zzDfd, pas_présent zzDmd, colère zzJap, pas_normal zzJap

E70

Q1 lenteur zzDmd, instabilité zzDmd, ne_suit_pas zzDmd, diff_compréhension zzDmd, lit_mal zzDmd

E71

Q1 retard_scolaire zzDmd, comportement zzDmd, échec zzDmd, diff_compréhension zzDfd, diff_familiales zzDfd

E72

Q1 manque_confiance zzDmd, doute zzJap, rassurer zzJcp, présence zzJcp, montrer_chemin zzJcp

E73

Q1 échec zzJap, peur zzJap, insatisfaction zzJap, ennui zzDmd, intérêt zzJap

E74

Q1 diff_langue zzDfd, concentration zzDfd, niv_socio_culturel zzDfd, pbs_psychologiques zzDfd, diff_enseignant zzDre

E75

Q1 patience zzJcp, écoute zzJcp, évaluation zzAob, remédiation zzAmi, orientation zzAob

E76

Q1 échec_scolaire zzDmd, pbs_comportement zzDmd, agitation zzDmd, diff_psychologiques zzDfd, diff_adaptation zzDmd

E77

Q1 retard zzDmd, inexpression zzDmd, comprend_pas zzDmd, manque_temps zzJap, pbs_personnalisation zzJap

E78

Q1 écoute zzJcp, attention zzJcp, aide zzAmi, travail_personnel zzJcp, diff_pédagogiques zzJap

Classement des mots Q1 à partir des codages

Identification des aides zzAmi (mission, objectif général) prévention (23+47), aide (01+14+21+30+58+59+78), aides 67, aide_pédagogique 06, rééducation 26, psychologie 26, soutien 36, remédiation (15+30+45+58+75), solutions (02+04+36), réussite 03, professionnalisation 10, mieux_vivre 59, intégration 66

zzAob (objets de travail, activités professionnelles, démarche) socialisation 10, travail_relationnel 27, conduite 27, rupture 23, différenciation_péda 10, péda_différenciée (21+57), pédagogie_réussite 20, évaluation (13+75), bilan 17, orientation (36+75), soins 35

zzAou (outils, supports utilisés) dossier 36

Identification du public aidé, représentations de l'élève en difficulté zzDpe (personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois) élève : élèves 03 enfant : enfants 30 enseignant :

maître_en_difficulté 10 *plusieurs à la fois* : difficultés 30 **zzDmd (manifestations de la difficulté chez l'élève)** attitudes_objectivables 37, échec (15+23+42+65+71), erreur 19, échec_scolaire (02+06+56+60+76), retard_scolaire (35+71), retard (09+49+58+77), difficultés 67, handicap (01+02), inadaptation (25+46), adaptation (34+51), adaptation_apprent 50, diff_adaptation (32+76), mauvais_résultats 18, résultats_scolaires 14, problèmes_scolaires 10, problèmes 04, diff_scolaires (03+05+32+34+43+65), comprend_pas 77, diff_compréhension 70, diff_accès_concepts 45, pas_accès_codes 29, manque_outils 29, diff_apprentissage (06+45+54), apprent_difficiles 18, apprentissages (03+15+21+22+25), apprent_fondamentaux 08, lecture (23+61), diff_lecture 68, lit_mal 70, écriture 61, espace_temps 63, diff_développement 11, diff_psychologiques (06+11+32), problème_psycho 35, refus_contact 63, peu_communicatif 52, mutisme 46, retard_langage 68, trouble_langage 49, pbs_langage 69, manque_confiance (40+44+72), confiance 13, peur_échec 40, peur_apprendre 33, diff_affectives 11, manque_désir 48, désintérêt 42, intérêt 13, pas_motivé 52, ennui 73, ennui_scolaire 18, passivité 46, inexpression 77, pas_présent 69, ne_suit_pas 70, absence 29, inhibition 54, lenteur (29+70), rythme 44, manque_autonomie 48, manque_concentration 41, instabilité (46+65+70), agitation 76, pbs_comportement (53+76), diff_comportement 11, comportement (23+50+51+54+61+65+71), détour 44, agir 38, absence_contrôle 29, perturbation 27, agressivité (46+54), diff_socialisation 68, entrave_groupe 63, intégration_groupe 68, rapports_sociaux 60, relation 62, difficultés_sociales (06+11), retrait_autres 63, rejet 16, solitude 56, marginalité 31, mauvaise_image 60, pas_statut_élève 52, décalage 67, diff_prendre_place 43, flou_identité 48, sans_repères 49, perte_repères 48, besoins 19, malaise (40+52+55), malaise_enfant 41, mal_être 60, découragement 67, souffrance (04+16+24+26+31+55+56+57+58+63) , tristesse (28+45+61) **zzDre (réactions de l'entourage ou réactions multiples, en boucle)** *manifestations ou réactions au niveau de la famille* : angoisse 16 *manifestations ou réactions au niveau du système scolaire* : exclusion 31, cursus_différent 35, problèmes 67, diff_enseignant 74 *manifestations ou réactions en boucle (famille, enseignant, groupe classe, système scolaire)* : échec (43+45+47+57+59), échec_scolaire 50, problèmes 40, problèmes_adaptation 12, diff_adaptation 53, adaptation_classe 50, aller_vers_autre 12, relation 22, diff_relationnelles 12, relations_difficiles 60, rejet 56, exclusion 64, mal_supporté 50, comport_agressif 27, diff_expression 12, communication 22, diff_compréhension 12, attente 19, souffrance (07+49+66), angoisse 09, malaise 58, inquiétude 19 **zzDsi (signification, conséquences et projections dans l'avenir)** apprentissages 26, normal 33, obstacles 34, vocabulaire_symptôme 37, pas_indicateur 37, ça_ne_parle_pas 38, interrogation 55, appel 55, résistance 56, peu_perspectives 18, risque_avenir 28, crainte_avenir 49 **zzDfd (facteurs favorisant la difficulté chez l'élève, recherche de causalité)** *liés à l'enfant* : dimension_affective 25, difficultés_affectives 05, pbs_psychologiques 74, fonctionnement_psy 26, fragilité (15+22), immaturité (42+65), maturité 62, blocage 40, pas_de_loi 24, manque_confiance 33, confiance_soi 62, souffrance 15, motivation 13, manque_motivation 39, désaffection_école 27, dimension_cognitive 25, légère_déficiência 20, capacités_intellect 62 *liés à la famille ou au milieu social* : diff_familiales (32+71), pbs_familiaux 53, parents_difficulté 35, diff_psychologiques 76, contexte_familial 01, parents_absents 42, souffrance_psy 43, souffrance 52, maison 14, séparation 01, affectivité 34, pbs_affectifs

68, pbs_relationnels 53, inquiétude_parents 43, mauvaise_image 48, trauma_archaïques 38, fonction_père 38, fonction_mère 38, diff_économiques 34, difficultés_sociales 32, problèmes_sociaux 02, social 03, milieu_social 62, niv_socio_culturel 74, culturel 08, culture_différente 54, diff_langue 74, concentration 74, diff_compréhension 71, décalage 53 *liés spécifiquement au système scolaire* : système_scolaire 02, échec 19, trop_vite 39, tolérance 57 *liés simultanément à de multiples composantes* rencontre 22, adaptat_réciproque 28, psy_socio_culturel 51, décalage 44, parasitage 69, **Travail en partenariat, mise en relation** zzPgl (notion globale) réseau 14, partenariat 30, équipe (17+66), projet_école 14, projet (17+36) zzPex (liens externes : RASED / enseignants, familles, partenaires extérieurs etc.) entretien 59, écoute 59, parents 05, lien 66 **Jugement, résultats des actions** zzJap (appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis) facilité 16, leitmotiv 16, complexité 04, difficultés 04, différenciation 08, pbs_personnalisation 77, problème 08, diff_pédagogiques 78, exclu 24, exclusion 08, norme 21, norme_développement 25, échec_professionnel 31, échec 73, manque_temps 77, manque_vigilance 33, incapacité_maître 31, pas_normal 69, colère 69, doute 72, peur 73, insatisfaction 73, incompréhension 61, déception 18, intérêt 73 zzJcp (valeurs, conceptions générales de l'aide) rôle_école 47, tolérance 47, reconnaissance 57, types_intelligence 33, travail_personnel 78, adaptation (09+66), adaptation_cursus 20, maintien_niveau_âge 20, adaptation_école 20, organisation_scolaire 05, moyens 28, regard 17, regard_enseignant 47, présence (01+72), patience 75, écoute (75+78), attention 78, réseau 05, rassurer 72, montrer_chemin 72, espoir 39 zzJau (manière de parler d'autrui) différence 07, autre 07, potentiel 44, jachère 28, difficultés_enfant 21, réussite 13, aime_pas_ça 39, tare 39, bête 24, famille 24 **Reste** zz& (reste à classer)

Tableaux lexicaux TALEX Q1c

Tableaux statistiques de distribution des fréquences des formes graphiques Q1c Catégories et codages Q1c

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Notions		Nombre d'expressions répertoriées	Pourcentage par notions	Nombre d'expressions regroupées	Pourcentage par notions regroupées
Identification des Aides	zzAmi mission, objectif général	26	7 %	41	11 %
	zzAob objets de travail, activités professionnelles, démarche	14	3,8 %		
	zzAou outils, supports utilisés	1	0,2 %		
Identification du public aidé, représentations de l'élève en Difficulté	zzDpe personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois	4	1 %	261	70 %
	zzDmd manifestations de la difficulté chez l'élève,	152	40,8 %		
	zzDre réactions de l'entourage	33	8,9 %		
	zzDsi signification, conséquences et projections dans l'avenir	12	3,2 %		
	zzDfd facteurs favorisant la difficulté chez l'élève, recherche de causalité	60	16,1 %		
Travail en Partenariat, mise en relation	zzPgl notion globale	7	1,9 %	11	3 %
	zzPex liens externes RASED /enseignants, familles etc.	4	1 %		
Jugement, valeurs	zzJap appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis	25	6,7 %	59	16 %
	ZzJcp valeurs, conceptions générales de l'aide	24	6,5 %		
	ZzJau manière de parler d'autrui	10	2,8 %		
Reste	zz& reste à classer	0	0.00 %	0	0.00 %
		Total : 372	100 %	372	100 %

		mots		
Liste des mots Q1c par ordre de fréquence				
Numéro	Mots employés	Fréquences		
5	ZzDmd	152		
4	zzDfd	60		
7	zzDre	33		
1	zzAmi	26		
9	zzJap	25		
11	zzJcp	24		
2	zzAob	14		
8	zzDsi	12		
10	zzJau	10		
13	zzPgl	7		
6	zzDpe	4		
12	zzPex	4		
3	zzAou	1		

Tableau de contingence multiple Q1c

	AIS	non AIS	H	F	IEN gén	IEN AIS	IA IG	Form IUFM	Equ circ	Sup erviseur	Maît E	Maît G	Psy sco	Ens gén adj	Ens gén dir	IEN	Form	Ens spé	Ens gén
zzAmi	17	9	13	13	5	3	1	5	2	0	1	1	4	3	1	9	7	6	4
zzAob	11	3	5	9	0	3	3	3	2	0	0	0	1	2	0	6	5	1	2
zzAou	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
zzDfd	33	27	24	36	6	5	2	8	6	3	8	7	1	10	4	13	17	16	14
zzDmd	89	63	58	94	12	13	8	15	10	2	20	20	12	35	5	33	27	52	40
zzDpe	3	1	4	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
zzDre	25	8	11	22	0	7	3	3	2	0	3	6	5	4	0	10	5	14	4
zzDsi	7	5	9	3	0	0	1	2	2	3	0	1	3	0	0	1	7	4	0
zzJap	8	17	15	10	2	3	4	2	3	0	0	0	0	4	7	9	5	0	11
zzJau	9	1	3	7	0	3	1	3	0	0	3	0	0	0	0	4	3	3	0
zzJcp	10	14	12	12	3	1	4	1	1	0	1	3	1	6	3	8	2	5	9
zzPex	2	2	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	2	1
zzPgl	4	3	5	2	0	2	2	1	1	0	0	0	0	1	0	4	2	0	1

Tableaux VOSPEC Q1b variable AIS

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
remédiation	2,28	1,34	5	5	1,48	0,07
souffrance	5,02	4,03	11	15	0,89	0,19
Echec	4,11	3,23	9	12	0,85	0,2
Fragilité	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
évaluation	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
immaturité	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
tolérance	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
agressivité	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
orientation	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
mauvaise_image	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
prévention	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
inadaptation	0,91	0,54	2	2	0,40	0,35
comportement	2,28	1,88	5	7	0,27	0,39
Malaise	1,37	1,08	3	4	0,11	0,46
Retard	1,37	1,08	3	4	0,11	0,46
Social	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
concentration	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
peu_perspectives	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
pas_présent	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
confiance_soi	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
vocabulaire_symptôme	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
incompréhension	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
inexpression	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
inquiétude	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
système_scolaire	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
séparation	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
insatisfaction	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
pbs_psychologiques	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
trauma_archaïques	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
ça_ne_parle_pas	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
intégration_groupe	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
légère_déficiance	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
élèves	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
peur	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
leitmotiv	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
écriture	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
lit_mal	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
diff_pédagogiques	0,00	0,27	0	1	-0,22	0,41
difficultés	0,46	0,81	1	3	-0,34	0,37
diff_compréhension	0,46	0,81	1	3	-0,34	0,37
solutions	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

handicap	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17
équipe	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17
présence	0,00	0,54	0	2	-0,96	0,17
problèmes	0,00	0,81	0	3	-1,49	0,07
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
problèmes	1,96	0,81	3,00	3,00	1,49	0,07
handicap	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
présence	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
solutions	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
équipe	1,31	0,54	2,00	2,00	0,96	0,17
diff_compréhension	1,31	0,81	2,00	3,00	0,34	0,37
difficultés	1,31	0,81	2,00	3,00	0,34	0,37
diff_économiques	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
adaptation_cursus	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
agir	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
agitation	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
diff_socialisation	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
maturité	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
aide_pédagogique	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
aides	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
problèmes_sociaux	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
regard	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
milieu_social	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
montrer_chemin	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
trauma_archaïques	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
apprent_difficiles	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
intégration_groupe	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
adaptation_école	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
attente	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
attention	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
attitudes_objectivables	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
retrait_autres	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
besoins	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
bilan	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
blocage	0,65	0,27	1,00	1,00	0,22	0,41
malaise	0,65	1,08	1,00	4,00	-0,11	0,46
retard	0,65	1,08	1,00	4,00	-0,11	0,46
comportement	1,31	1,88	2,00	7,00	-0,27	0,39
mauvaise_image	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
fragilité	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
agressivité	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
évaluation	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

immaturité	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
orientation	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
prévention	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
inadaptation	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
tolérance	0,00	0,54	0,00	2,00	-0,40	0,35
échec	1,96	3,23	3,00	12,00	-0,85	0,29
souffrance	2,61	4,03	4,00	15,00	-0,89	0,19
remédiation	0,00	1,34	0,00	5,00	-1,48	0,07

Tableaux VOSPEC Q1b variable Homme/Femme

Groupe d'individus : Hommes						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
réseau	1,24	0,54	2	2	0,890	0,187
handicap	1,24	0,54	2	2	0,890	0,187
réussite	1,24	0,54	2	2	0,890	0,187
angoisse	1,24	0,54	2	2	0,890	0,187
solutions	1,24	0,54	2	2	0,890	0,187
intérêt	1,24	0,54	2	2	0,890	0,187
retard	1,86	1,08	3	4	0,780	0,218
aide	2,48	1,88	4	7	0,373	0,354
apprentissages	1,86	1,34	3	5	0,319	0,375
problèmes	1,24	0,81	2	3	0,255	0,400
diff_familiales	0,00	0,54	0	2	-0,465	0,321
pbs_comportement	0,00	0,54	0	2	-0,465	0,321
prévention	0,00	0,54	0	2	-0,465	0,321
orientation	0,00	0,54	0	2	-0,465	0,321
relation	0,00	0,54	0	2	-0,465	0,321
décalage	0,00	0,81	0	3	-0,910	0,181
diff_adaptation	0,00	0,81	0	3	-0,910	0,181
instabilité	0,00	0,81	0	3	-0,910	0,181
exclusion	0,00	0,81	0	3	-0,910	0,181
comportement	0,62	1,88	1	7	-1,188	0,117
Groupe d'individus : Femmes						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
comportement	2,84	1,88	6	7	1,188	0,117
exclusion	1,42	0,81	3	3	0,910	0,181
décalage	1,42	0,81	3	3	0,910	0,181
instabilité	1,42	0,81	3	3	0,910	0,181
diff_adaptation	1,42	0,81	3	3	0,910	0,181
relation	0,95	0,54	2	2	0,465	0,321
prévention	0,95	0,54	2	2	0,465	0,321
pbs_comportement	0,95	0,54	2	2	0,465	0,321
orientation	0,95	0,54	2	2	0,465	0,321
diff_familiales	0,95	0,54	2	2	0,465	0,321
difficultés	0,47	0,81	1	3	-0,255	0,400
apprentissages	0,95	1,34	2	5	-0,319	0,375
aide	1,42	1,88	3	7	-0,373	0,354
retard	0,47	1,08	1	4	-0,780	0,218
handicap	0,00	0,54	0	2	-0,890	0,187

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

solutions	0,00	0,54	0	2	-0,890	0,187
réseau	0,00	0,54	0	2	-0,890	0,187
intérêt	0,00	0,54	0	2	-0,890	0,187
réussite	0,00	0,54	0	2	-0,890	0,187
angoisse	0,00	0,54	0	2	-0,890	0,187

Tableaux VOSPEC Q1c variable AIS

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDre	11,42	8,87	25	33	1,92	0,03
zzJau	4,11	2,69	9	10	1,77	0,04
zzAob	5,02	3,76	11	14	1,26	0,10
zzAmi	7,76	6,99	17	26	0,48	0,31
zzDpe	1,37	1,08	3	4	0,11	0,46
zzDfd	15,07	16,13	33	60	-0,52	0,30
zzJcp	4,57	6,45	10	24	-1,55	0,06
zzJap	3,65	6,72	8	25	-2,60	0,01
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	11,11	6,72	17	25	2,60	0,01
zzJcp	9,15	6,45	14	24	1,55	0,06
zzDfd	17,65	16,13	27	60	0,53	0,30
zzDpe	0,65	1,08	1	4	-0,11	0,46
zzAmi	5,88	6,99	9	26	-0,48	0,31
zzAob	1,96	3,76	3	14	-1,26	0,10
zzJau	0,65	2,69	1	10	-1,77	0,04
zzDre	5,23	8,87	8	33	-1,92	0,03

Tableaux VOSPEC Q1c variable corps de métier

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPgl	4,00	1,88	4	7	1,358	0,087
zzAob	6,00	3,76	6	14	1,065	0,143
zzJap	9,00	6,72	9	25	0,841	0,200
zzAmi	9,00	6,99	9	26	0,708	0,239
zzJau	4,00	2,69	4	10	0,620	0,268
zzDpe	2,00	1,08	2	4	0,544	0,293
zzJcp	8,00	6,45	8	24	0,522	0,301
zzDre	10,00	8,87	10	33	0,283	0,389
zzDfd	13,00	16,13	13	60	-0,831	0,203
zzDsi	1,00	3,23	1	12	-1,164	0,122
zzDmd	33,00	40,86	33	152	-1,760	0,039
Groupe d'individus : Formateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDsi	8,43	3,23	7	12	2,482	0,007
zzDfd	20,48	16,13	17	60	1,053	0,146
zzAob	6,02	3,76	5	14	0,914	0,180
zzDpe	2,41	1,08	2	4	0,784	0,217
zzAou	1,20	0,27	1	1	0,762	0,223
zzAmi	8,43	6,99	7	26	0,375	0,354
zzJau	3,61	2,69	3	10	0,272	0,393
zzPgl	2,41	1,88	2	7	0,032	0,487
zzPex	0,00	1,08	0	4	-0,352	0,363
zzDre	6,02	8,87	5	33	-0,804	0,211
zzJcp	2,41	6,45	2	24	-1,512	0,065
zzDmd	32,53	40,86	27	152	-1,634	0,051
Groupe d'individus : Enseignants spécialisés						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDmd	50,49	40,86	52	152	2,210	0,014
zzDre	13,59	8,87	14	33	1,738	0,041
zzPex	1,94	1,08	2	4	0,503	0,307
zzDsi	3,88	3,23	4	12	0,162	0,436
zzDfd	15,53	16,13	16	60	-0,020	0,492
zzAmi	5,83	6,99	6	26	-0,290	0,386
zzJcp	4,85	6,45	5	24	-0,516	0,303
zzDpe	0,00	1,08	0	4	-0,608	0,272

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzPgl	0,00	1,88	0	7	-1,275	0,101
zzAob	0,97	3,76	1	14	-1,519	0,064
zzJap	0,00	6,72	0	25	-3,517	0,000
Groupe d'individus : Enseignants généralistes						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	12,79	6,72	11	25	2,205	0,014
zzJcp	10,47	6,45	9	24	1,444	0,074
zzDmd	46,51	40,86	40	152	1,090	0,138
zzPgl	1,16	1,88	1	7	-0,021	0,492
zzDpe	0,00	1,08	0	4	-0,392	0,348
zzAob	2,33	3,76	2	14	-0,428	0,334
zzAmi	4,65	6,99	4	26	-0,709	0,239
zzDre	4,65	8,87	4	33	-1,389	0,082
zzJau	0,00	2,69	0	10	-1,479	0,070
zzDsi	0,00	3,23	0	12	-1,746	0,040

Tableaux VOSPEC Q1c variable fonction professionnelle

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAmi	16,67	6,99	5	26	1,671	0,047
zzPex	3,33	1,08	1	4	0,563	0,287
zzDpe	3,33	1,08	1	4	0,563	0,287
zzJcp	10,00	6,45	3	24	0,514	0,303
zzDfd	20,00	16,13	6	60	0,385	0,350
zzJau	0,00	2,69	0	10	-0,185	0,427
zzDsi	0,00	3,23	0	12	-0,362	0,359
zzAob	0,00	3,76	0	14	-0,520	0,301
zzDre	0,00	8,87	0	33	-1,602	0,055
Groupe d'individus : IEN AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDre	17,07	8,87	7	33	1,591	0,056
zzJau	7,32	2,69	3	10	1,365	0,086
zzPgl	4,88	1,88	2	7	0,937	0,174
zzAob	7,32	3,76	3	14	0,871	0,192
zzDpe	2,44	1,08	1	4	0,320	0,374
zzDfd	12,20	16,13	5	60	-0,470	0,319
zzDsi	0,00	3,23	0	12	-0,704	0,241
zzJcp	2,44	6,45	1	24	-0,735	0,231
zzDmd	31,71	40,86	13	152	-1,098	0,136
Groupe d'individus : IA IGEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	10,34	3,76	3	14	1,363	0,086
zzPgl	6,90	1,88	2	7	1,302	0,097
zzJcp	13,79	6,45	4	24	1,250	0,106
zzJap	13,79	6,72	4	25	1,180	0,119
zzDre	10,34	8,87	3	33	0,034	0,487
zzAmi	3,45	6,99	1	26	-0,310	0,378
zzDfd	6,90	16,13	2	60	-1,168	0,121
zzDmd	27,59	40,86	8	152	-1,328	0,092
Groupe d'individus : Formateurs IUFM						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDpe	4,44	1,08	2	4	1,452	0,073

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzJau	6,67	2,69	3	10	1,237	0,108
zzAmi	11,11	6,99	5	26	0,867	0,193
zzAob	6,67	3,76	3	14	0,729	0,233
zzDsi	4,44	3,23	2	12	0,157	0,438
zzDfd	17,78	16,13	8	60	0,142	0,444
Groupe d'individus : Equipe circonscription						
zzDre	6,67	8,87	3	33	-0,217	0,414
zzJap	4,44	6,72	2	25	-0,265	0,396
zzJcp	2,22	6,45	1	24	-0,895	0,185
zzDmd	33,33	40,86	15	152	-0,933	0,175
Groupe d'individus : Equipe circonscription						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAou	3,33	0,27	1	1	1,401	0,081
zzDsi	6,67	3,23	2	12	0,672	0,251
zzAob	6,67	3,76	2	14	0,485	0,314
zzJap	10,00	6,72	3	25	0,448	0,327
zzDfd	20,00	16,13	6	60	0,385	0,350
zzPgl	3,33	1,88	1	7	0,132	0,448
Groupe d'individus : Superviseurs						
zzDre	6,67	8,87	2	33	-0,027	0,489
zzJau	0,00	2,69	0	10	-0,185	0,427
zzJcp	3,33	6,45	1	24	-0,242	0,404
zzDmd	33,33	40,86	10	152	-0,675	0,250
Groupe d'individus : Superviseurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDsi	37,50	3,23	3	12	3,007	0,001
zzDfd	37,50	16,13	3	60	1,161	0,123
Groupe d'individus : Maîtres E						
zzDre	0,00	8,87	0	33	-0,070	0,472
zzDmd	25,00	40,86	2	152	-0,538	0,295
Groupe d'individus : Maîtres E						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDmd	55,56	40,86	20	152	1,698	0,045
zzJau	8,33	2,69	3	10	1,537	0,062
zzDfd	22,22	16,13	8	60	0,824	0,205
Groupe d'individus : Maîtres E						
zzPgl	0,00	1,88	0	7	-0,032	0,487
zzJcp	2,78	6,45	1	24	-0,522	0,301
zzDsi	0,00	3,23	0	12	-0,556	0,289

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzAmi	2,78	6,99	1	26	-0,651	0,258
zzAob	0,00	3,76	0	14	-0,725	0,234
zzJap	0,00	6,72	0	25	-1,463	0,072

Groupe d'individus : Rééducateurs

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDmd	52,63	40,86	20	152	1,378	0,084
zzDre	15,79	8,87	6	33	1,255	0,105
zzDfd	18,42	16,13	7	60	0,214	0,415
zzJcp	7,89	6,45	3	24	0,118	0,453

zzPgl	0,00	1,88	0	7	-0,082	0,467
zzJau	0,00	2,69	0	10	-0,424	0,336
zzAmi	2,63	6,99	1	26	-0,740	0,230
zzAob	0,00	3,76	0	14	-0,789	0,215
zzJap	0,00	6,72	0	25	-1,543	0,061

Groupe d'individus : Psychologues scolaires

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPex	6,90	1,08	2	4	1,853	0,032
zzDsi	10,34	3,23	3	12	1,570	0,058
zzDre	17,24	8,87	5	33	1,277	0,101
zzAmi	13,79	6,99	4	26	1,112	0,133

zzJau	0,00	2,69	0	10	-0,152	0,440
zzJcp	3,45	6,45	1	24	-0,192	0,424
zzJap	0,00	6,72	0	25	-1,163	0,122
zzDfd	3,45	16,13	1	60	-1,815	0,035

Groupe d'individus : Enseignants généralistes adjoints

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDmd	53,03	40,86	35	152	2,067	0,019
zzJcp	9,09	6,45	6	24	0,714	0,238

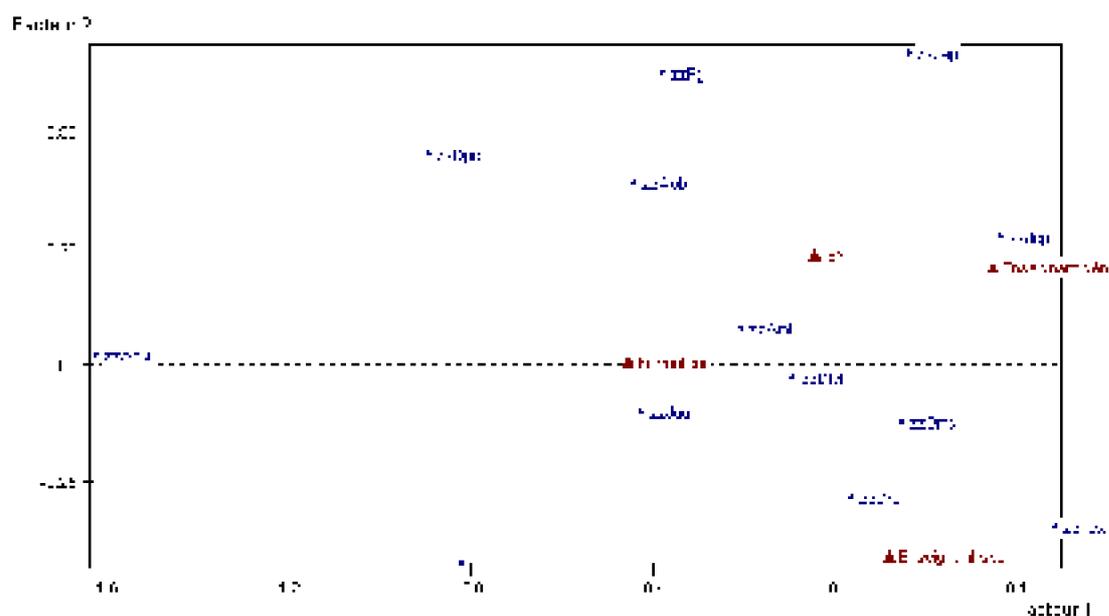
zzDfd	15,15	16,13	10	60	-0,026	0,490
zzDpe	0,00	1,08	0	4	-0,110	0,456
zzAmi	4,55	6,99	3	26	-0,557	0,289
zzDre	6,06	8,87	4	33	-0,620	0,268
zzJau	0,00	2,69	0	10	-1,089	0,138
zzDsi	0,00	3,23	0	12	-1,327	0,092

Groupe d'individus : Enseignants généralistes directeurs

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	35,00	6,72	7	25	3,688	0,000
zzJcp	15,00	6,45	3	24	1,126	0,130
zzDfd	20,00	16,13	4	60	0,233	0,408
zzAob	0,00	3,76	0	14	-0,114	0,455
zzDre	0,00	8,87	0	33	-1,044	0,148
zzDmd	25,00	40,86	5	152	-1,260	0,104

Nuage Q1c corps de métier



Tableaux CORBIT Q1c variable corps de métier

Coordonnées des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,11	0,17600	0,11	0,31	-0,26
Formateur	22,37	0,24813	-0,01	-0,47	-0,18
Enseignant spé	28,16	0,24390	0,42	0,00	0,26
Enseignant gén	22,37	0,45639	-0,65	0,08	0,16
Contributions des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,11	0,17600	2,31	34,79	35,79
Formateur	22,37	0,24813	0,03	63,35	14,25
Enseignant spé	28,16	0,24390	33,60	0,01	38,23
Enseignant gén	22,37	0,45639	64,05	1,85	11,72
Cosinus carrés des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,11	0,17600	0,07	0,56	0,37
Formateur	22,37	0,24813	0,00	0,87	0,13
Enseignant spé	28,16	0,24390	0,72	0,00	0,28
Enseignant gén	22,37	0,45639	0,93	0,01	0,06

Tableaux CORBIT Q1c variable corps de métier /mots codés

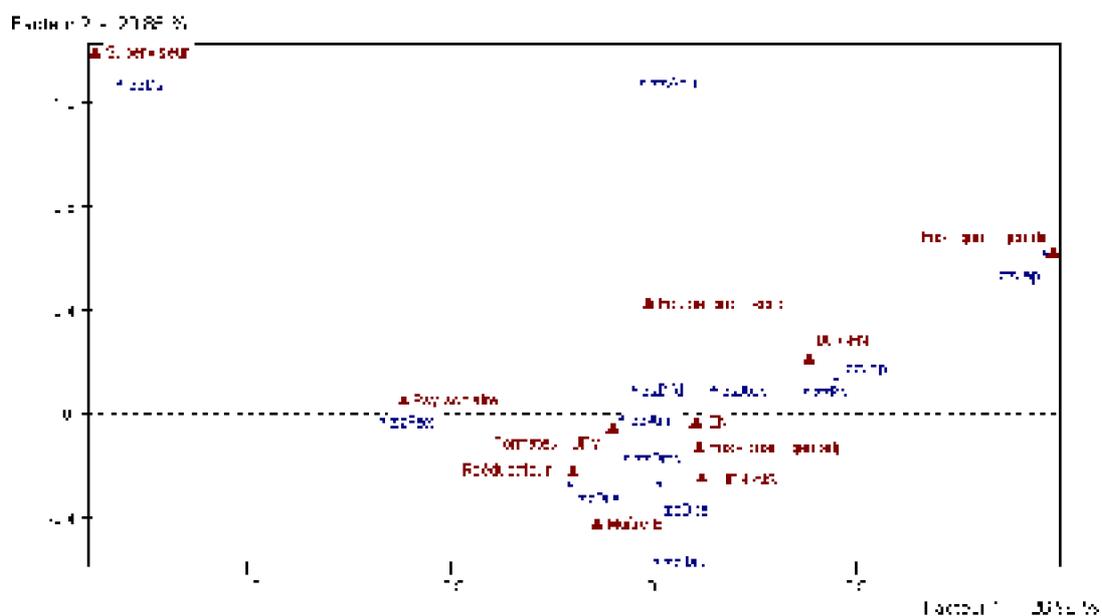
La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Coordonnées des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAmi	6,99	0,07	-0,20	-0,20	0,13
zzAob	3,76	0,36	-0,44	0,39	0,13
zzAou	0,27	3,48	-1,62	0,02	-0,92
zzDfd	16,13	0,03	-0,09	-0,03	-0,13
zzDmd	40,86	0,04	0,15	-0,12	-0,04
zzDpe	1,08	1,05	-0,89	0,45	0,23
zzDre	8,87	0,16	0,04	-0,28	0,28
zzDsi	3,23	0,95	-0,82	-0,42	-0,32
zzJap	6,72	0,50	0,16	0,67	-0,16
zzJau	2,69	0,32	-0,42	-0,10	0,37
zzJcp	6,45	0,21	0,37	0,27	0,04
zzPex	1,08	0,41	0,48	-0,35	0,23
zzPgl	1,88	0,67	-0,38	0,62	0,37
Contributions des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAmi	6,99	0,07	3,7	0,6	4,6
zzAob	3,76	0,36	9,3	8,0	2,4
zzAou	0,27	3,48	9,0	0,0	8,4
zzDfd	16,13	0,03	1,7	0,2	10,5
zzDmd	40,86	0,04	11,7	8,4	2,9
zzDpe	1,08	1,05	10,9	3,1	2,1
zzDre	8,87	0,16	0,2	10,0	24,9
zzDsi	3,23	0,95	27,5	8,2	12,4
zzJap	6,72	0,50	2,3	42,2	6,4
zzJau	2,69	0,32	6,1	0,4	13,3
zzJcp	6,45	0,21	11,0	6,7	0,4
zzPex	1,08	0,41	3,2	1,8	2,0
zzPgl	1,88	0,67	3,4	10,3	9,6
Cosinus carrés des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAmi	6,99	0,07	0,63	0,10	0,27
zzAob	3,76	0,36	0,54	0,42	0,05
zzAou	0,27	3,48	0,75	0,00	0,25
zzDfd	16,13	0,03	0,31	0,03	0,66
zzDmd	40,86	0,04	0,57	0,38	0,05
zzDpe	1,08	1,05	0,76	0,19	0,05
zzDre	8,87	0,16	0,01	0,51	0,48
zzDsi	3,23	0,95	0,70	0,19	0,11

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzJap	6,72	0,50	0,05	0,89	0,05
zzJau	2,69	0,32	0,55	0,03	0,42
zzJcp	6,45	0,21	0,64	0,35	0,01
zzPex	1,08	0,41	0,03	1,8	2,0
zzPgl	1,88	0,67	0,21	0,58	0,21

Nuage Q1c fonction professionnelle



Tableaux CORBIT Q1c variable fonctions professionnelles

Coordonnées des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	8,06	0,46482	0,11	-0,03	0,35	-0,23	0,49
IEN AIS	11,02	0,35555	0,12	-0,24	-0,51	-0,04	-0,03
IA IGEN	7,80	0,54957	0,38	0,22	-0,37	-0,15	-0,34
Formateur IUFM	12,10	0,28628	-0,10	-0,05	-0,36	0,05	0,36
Equipe circonscrip	8,06	0,52790	-0,01	0,43	-0,15	0,11	-0,14
Superviseur	2,15	4,38421	-1,38	1,39	0,02	0,60	0,09
Maître E	9,68	0,42115	-0,14	-0,42	0,09	0,41	0,04
Rééducateur	10,22	0,29735	-0,20	-0,22	0,27	0,15	-0,25
Psy scolaire	7,80	0,85783	-0,62	0,06	0,12	-0,64	-0,10
Enseignant gén adj	17,74	0,14226	0,11	-0,12	0,28	0,00	-0,12
Enseignant gén dir	5,38	1,60828	0,99	0,62	0,33	0,06	0,12
Contributions des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	8,06	0,46482	0,61	0,05	10,51	6,71	34,54
IEN AIS	11,02	0,35555	1,06	5,66	29,59	0,33	0,18
IA IGEN	7,80	0,54957	7,91	3,21	11,22	2,70	15,69
Formateur IUFM	12,10	0,28628	0,81	0,25	16,76	0,37	27,89
Equipe circonscrip	8,06	0,52790	0,01	13,17	1,86	1,48	2,75
Superviseur	2,15	4,38421	27,96	37,04	0,01	11,79	0,34
Maître E	9,68	0,42115	1,26	15,24	0,75	24,27	0,26
Rééducateur	10,22	0,29735	2,79	4,33	7,82	3,62	11,12
Psy scolaire	7,80	0,85783	20,28	0,22	1,09	48,40	1,47
Enseignant gén adj	17,74	0,14226	1,48	2,35	14,21	0,00	4,48
Enseignant gén dir	5,38	1,60828	35,83	18,48	6,18	0,33	1,29
Cosinus carrés des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	8,06	0,46482	0,02	0,00	0,27	0,12	0,52
IEN AIS	11,02	0,35555	0,04	0,16	0,72	0,01	0,00
IA IGEN	7,80	0,54957	0,27	0,08	0,25	0,04	0,21
Formateur IUFM	12,10	0,28628	0,03	0,01	0,46	0,01	0,45
Equipe circonscrip	8,06	0,52790	0,00	0,35	0,04	0,02	0,04

Superviseur	2,15	4,38421	0,43	0,44	0,00	0,08	0,00
Maître E	9,68	0,42115	0,05	0,42	0,02	0,39	0,00
Rééducateur	10,22	0,29735	0,13	0,16	0,25	0,08	0,21
Psy scolaire	7,80	0,85783	0,44	0,00	0,02	0,48	0,01
Enseignant gén adj	17,74	0,14226	0,09	0,11	0,54	0,00	0,10
Enseignant gén dir	5,38	1,60828	0,60	0,24	0,07	0,00	0,01

Tableaux CORBIT Q1c variable fonctions professionnelles /mots codés

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Coordonnées des individus actifs												
Identifiant	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5	Axe 6	Axe 7	Axe 8	Axe 9	Axe 10
zzAmi	6,99	0,41338	-0,07	-0,02	-0,03	-0,44	0,44	0,13	0,02	-0,03	-0,05	0,01
zzAob	3,76	0,81878	0,15	0,10	-0,77	-0,24	-0,19	0,14	-0,23	0,09	0,10	0,04
zzAou	0,27	11,40000	-0,03	1,28	-0,48	0,43	-0,58	2,94	0,54	0,10	-0,21	0,15
zzDfd	16,13	0,14822	-0,05	0,09	0,10	0,31	0,15	0,04	0,00	-0,04	-0,02	-0,03
zzDmd	40,86	0,06872	-0,07	-0,17	0,16	0,06	-0,06	0,02	-0,02	0,03	0,03	0,00
zzDpe	1,08	2,40874	0,02	-0,27	-0,71	-0,18	1,24	0,00	-0,25	-0,41	0,13	0,03
zzDre	8,87	0,41444	-0,20	-0,28	-0,24	-0,17	-0,35	-0,08	0,20	-0,18	-0,02	0,00
zzDsi	3,23	3,43911	-1,31	1,27	-0,20	0,06	-0,06	-0,25	-0,03	0,02	0,00	0,02
zzJap	6,72	1,37240	0,97	0,61	-0,01	-0,05	0,03	-0,11	0,21	0,02	0,05	-0,01
zzJau	2,69	1,61886	0,01	-0,57	-0,88	0,42	0,32	-0,29	0,22	0,30	-0,10	0,05
zzJcp	6,45	0,43777	0,45	0,13	0,30	-0,13	-0,15	-0,15	-0,22	-0,04	-0,11	0,06
zzPex	1,08	3,33417	-0,67	-0,03	0,70	-1,48	0,18	-0,02	0,20	0,38	-0,03	-0,10
zzPgl	1,88	1,32461	0,38	0,09	-0,92	-0,13	-0,38	0,08	-0,35	0,05	-0,09	-0,17
Contributions des individus actifs												
Identifiant	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5	Axe 6	Axe 7	Axe 8	Axe 9	Axe 10
zzAmi	6,99	0,41338	0,26	0,03	0,08	20,59	23,73	3,63	0,23	0,73	5,63	0,48
zzAob	3,76	0,81878	0,58	0,31	23,64	3,35	2,48	2,16	11,42	2,75	14,45	5,20
zzAou	0,27	11,40000	0,00	3,89	0,65	0,74	1,64	70,42	4,43	0,28	4,39	5,04
zzDfd	16,13	0,14822	0,24	1,22	1,74	23,84	6,89	0,96	0,00	2,81	3,33	14,61
zzDmd	40,86	0,06872	1,20	10,41	11,31	1,91	2,22	0,66	1,33	4,53	13,78	0,46
zzDpe	1,08	2,40874	0,00	0,70	5,72	0,55	29,73	0,00	3,82	17,96	6,28	0,57
zzDre	8,87	0,41444	2,56	6,18	5,49	4,05	19,93	1,75	19,92	29,13	1,01	0,00
zzDsi	3,23	3,43911	38,08	46,02	1,30	0,20	0,20	6,10	0,15	0,13	0,01	1,54
zzJap	6,72	1,37240	42,99	22,41	0,00	0,29	0,12	2,62	16,99	0,16	6,21	0,28
zzJau	2,69	1,61886	0,00	7,76	21,86	7,07	5,05	7,02	7,72	24,00	10,23	5,12
zzJcp	6,45	0,43777	8,99	0,95	6,08	1,59	2,60	4,24	18,48	0,99	29,10	16,23
zzPex	1,08	3,33417	3,27	0,01	5,46	35,32	0,59	0,01	2,57	15,97	0,25	8,47
zzPgl	1,88	1,32461	1,84	0,13	16,67	0,49	4,85	0,41	12,93	0,55	5,34	41,99
Cosinus carrés des individus actifs												
Identifiant	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5	Axe 6	Axe 7	Axe 8	Axe 9	Axe 10
zzAmi	6,99	0,41338	0,01	0,00	0,00	0,47	0,46	0,04	0,00	0,00	0,01	0,00
zzAob	3,76	0,81878	0,03	0,01	0,73	0,07	0,05	0,02	0,07	0,01	0,01	0,00
zzAou	0,27	11,40000	0,00	0,14	0,02	0,02	0,03	0,76	0,03	0,00	0,00	0,00
zzDfd	16,13	0,14822	0,01	0,06	0,07	0,66	0,16	0,01	0,00	0,01	0,00	0,01
zzDmd	40,86	0,06872	0,06	0,42	0,38	0,05	0,04	0,01	0,01	0,02	0,01	0,00

zzDpe	1,08	2,40874	0,00	0,03	0,21	0,01	0,64	0,00	0,03	0,07	0,01	0,00
zzDre	8,87	0,41444	0,10	0,19	0,14	0,07	0,30	0,02	0,10	0,08	0,00	0,00
zzDsi	3,23	3,43911	0,50	0,47	0,01	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00
zzJap	6,72	1,37240	0,68	0,27	0,00	0,00	0,00	0,01	0,03	0,00	0,00	0,00
zzJau	2,69	1,61886	0,00	0,20	0,48	0,11	0,07	0,05	0,03	0,05	0,01	0,00
zzJcp	6,45	0,43777	0,46	0,04	0,21	0,04	0,05	0,05	0,11	0,00	0,03	0,01
zzPex	1,08	3,33417	0,13	0,00	0,15	0,65	0,01	0,00	0,01	0,04	0,00	0,00
ZzPgl	1,88	1,32461	0,11	0,01	0,64	0,01	0,11	0,01	0,09	0,00	0,01	0,02

Question Q2

Liste de mots réponses à la question Q2, suivis de leur codage

- E01 Q2 réseau zzlor, aides zzAmi, spécialisées zzlsp, enfant zzDpe, difficultés zzJap
- E02 Q2réseau zzlor, aide zzAmi, complémentarité zzJcp, opacité zzJap, utilité zzJcp
- E03 Q2 élèves_en_difficulté zzDpe, maîtres_spécialisés zzlsp, maître_classe zzPex, école zzJcp, service_public zzJcp
- E04 Q2 plus zzJcp, professionnels zzlsp, projet_école zzPex, travail_équipe zzPgl, moyens zzTmo
- E05 Q2 compétence_spéciale zzlsp, équipe zzPin, travail_IEN zzPex, relations_maîtres zzPex, ressource_possible zzJcp
- E06 Q2 psychologues zzlsp, rééducateurs zzlsp, maîtres_cl_adapt zzlsp, machin zzlor, électron_libre zzJap
- E07 Q2 fuite zzJap, envie_aider zzJap, amour zzJap, souffrance zzDmd
- E08 Q2 équipe zzPgl, identité_profession zzJcp, liens_équipe zzPex, aider zzAmi, collaborer zzJcp
- E09 Q2 élèves zzDpe, aide_enseignants zzDpe, aide_directe_enfant zzDpe, collaboration zzPex, équipe zzPex
- E10 Q2 personnel_spécialisé zzlsp, prise_en_charge zzAin, rééducateurs zzlsp, psychopédagogues zzlsp, joker zzJcp
- E11 Q2 distorsions zzJap, dysfonctionnements zzJap, pseudo_psychanalyse zzJap, pas_intégration zzJap, scepticisme zzJap
- E12 Q2 aides zzAmi, équipe zzPgl, spécialistes zzlsp, collègues zzlsp, liens_nécessaires zzJcp
- E13 Q2 énigmatique zzJap, difficultés zzJap, dynamisation zzJcp, résultats_positifs zzJap

- E14 Q2 bonne_idée zzJap, diff_concrétiser zzJap, souplesse zzJcp, maillage zzJcp, emmerdeur zzJap
- E15 Q2 frais_déplacements zzTmo, échanges zzPgl, concertations zzPex, projet zzPex, lisibilité zzJap
- E16 Q2 dynamique zzJcp, insertion zzJcp, équipe zzPex, marginalité zzJcp, expertise zzJcp
- E17 Q2 incompréhension zzJap, loupé zzJap, bonne_occasion zzJap, évaluation zzJap, équipe zzPgl
- E18 Q2 sigle_horrible zzlor, confusion zzJap, gâchis zzJap, potentiel zzJap, sigle_peu_compris zzlor
- E19 Q2 efficacité zzJap, introuvable zzJap, problème zzJap, futur zzJap, dommage zzJap
- E20 Q2 certitudes zzJap, isolement zzJap, sortie_élèves zzAin, utile zzJap, mal_perçu zzJap
- E21 Q2 machin zzlor, structure zzlor, dispositif zzlor, réseau zzlor, aide zzAmi
- E22 Q2 tentative zzJap, aide zzJcp, camouflage zzJcp, recherche zzJcp, momentanéité zzJap
- E23 Q2 prévention zzAmi, séparation zzAob, articulation zzPex, équipe zzPex, aide zzDpe
- E24 Q2 dispositif_original zzlor, réseau zzlor, complémentarité zzJcp, remise_en_question zzJcp, regards_différents zzJcp
- E25 Q2 équipe zzPgl, partenariat zzPex, marginalité zzJcp, bonne_santé zzJcp, désir_porteur zzJap
- E26 Q2 RAS zzlor, équipe zzPgl, difficulté_aide zzJap, conflictuel zzJcp, relation_autre zzAob
- E27 Q2 réseau zzlor, éparpillement zzTgé, aides_plurielles zzAmi, aides_connectées zzPex, synthèses zzPin
- E28 Q2 réseau zzlor, rural zzTgé, travail_équipe zzPgl, pas_formé zzlsp, difficultés zzJap
- E29 Q2 mobilité zzJcp, souplesse zzJcp, partenariat zzPex, aide zzAmi, complément zzJcp
- E30 Q2 quête_réseau zzJap, travail_partenariat zzPgl, définition_rôles zzJap, flou zzJap, boussole zzJcp
- E31 Q2 GAPP zzJap, marginalité zzJap, aide zzJap, ouverture zzJcp, spécial zzlsp
- E32 Q2 aide_enfants zzDpe, aide_enseignants zzDpe, travail_équipe zzPex, construire_confiance zzJcp, complémentarité zzJcp
- E33 Q2 réseau zzlor, partenariat zzPgl, regards_différents zzPgl, réflexion_commune zzPgl, aide zzAmi
- E34 Q2 ras_le_bol zzDmd, raser zzJcp, réseau zzlor, gazon_ras zzDmd, rasoir

zzAob

- E35 Q2 soutien_enfant zzDpe, aide_enseignant zzDpe, aide_famille zzDpe, première_étape zzAob, passer_relais zzAob
- E36 Q2 soutien zzAmi, solution zzAmi, aide zzDpe, travail_équipe zzPex, orientation_éventuelle zzAob
- E37 Q2 lieu_dépistage zzAob, intervention_précoce zzAob, relais_cliniciens zzAob, malaise zzJap, place_ambiguë zzJap
- E38 Q2 générosité zzJap, difficultés zzJap, manque_moyens zzTmo, manque_formation zzJap, manq_complémentarité zzJap
- E39 Q2 aime_pas_sigle zzlor, affoler_parents zzJap
- E40 Q2 pas_réseau zzJap, SAMU zzJcp, aide_enfants zzDpe, aide_enseignants zzDpe, changer_regard zzJcp
- E41 Q2 psychologue zzlsp, maître_G zzlsp, maître_E zzlsp, barbare zzlor, outil zzJcp
- E42 Q2 équipe zzPex, nouvelle_dynamique zzJcp, nouvelles_méthodes zzJap, difficultés zzJap, réussite zzAmi
- E43 Q2 équipe zzPgl, rôles_bien_définis zzJap, identité_forte zzJap, élève_pris_en_compte zzJcp, analyse_pratique zzJcp
- E44 Q2 équipe zzPex, compétences_diverses zzlsp, regard_différent zzJcp, étayer_aides zzPex, articuler_aides zzPex
- E45 Q2 rien_à_signaler zzlor, signalement zzPex, équipe zzPgl, mission_aide zzJap, synthèses zzPin
- E46 Q2 aime_pas_sigle zzlor, RAS zzlor, travail_équipe zzPex, écoute zzJcp, distance_classe zzJcp
- E47 Q2 aide zzAmi, regard_différent zzJcp, concertations zzPex, communication zzJap, recherche_action zzJcp
- E48 Q2 équipe zzPgl, liens zzPex, échanges zzPgl, dynamisme zzJcp, difficultés zzJap
- E49 Q2 équipe zzPgl, action zzPgl, dispersion zzJap, regards_diversifiés zzPgl, complémentaires zzPgl
- E50 Q2 réseau_SNCF zzJcp, transport zzJcp, circulation zzJcp, rien_à_signaler zzlor, ambitions zzJap
- E51 Q2 travail_concertation zzPex, pluridisciplinaire zzPex, aide_enseignants zzDpe, aide_enfants zzDpe, aide_partenaires zzDpe
- E52 Q2 aider zzAmi, écouter zzPgl, partager zzPgl, proposer zzPex, faire_liens zzPex
- E53 Q2 mauvaise_appellation zzlor, équipe zzPgl, autre_regard zzJcp, répartition_tâches zzPgl, partage_compétences zzlsp
- E54 Q2 équipe zzPgl, aide_élèves zzDpe, médiation zzPex, liens zzPex, ressources

zzJcp

- E55 Q2 rien_à_signaler zzlor, désir_écoute zzJap, malaise_identitaire zzJap, engagement_sincère zzJap, enveloppe zzJcp
- E56 Q2 échec_personnel zzJap, travail_en_commun zzPex, aide_enfants zzDpe, aide_enseignants zzDpe, lien_famille_école zzPex
- E57 Q2 chouette_mot zzlor, attention_piège zzJcp, éthique zzJcp, confrontation zzJcp, regards_multiples zzPgl
- E58 Q2 collègues zzlsp, temps zzTmo, collaboration zzJcp, équipe zzPgl, synthèses zzPin
- E59 Q2 équipe zzPin, explications zzPex, diff_reconnaissance zzJap, projet zzPin, aide zzDpe
- E60 Q2 aide_enfants zzDpe, planqués zzJap, relation_familles zzPex, dépannage zzJcp, urgence zzJcp
- E61 Q2 spécialisation zzlsp, enfants_difficulté zzDpe, réseau zzlor, aide zzAmi, concertations zzPin
- E62 Q2 collègues zzlsp, aide zzAmi, enfants_difficulté zzDpe
- E63 Q2 appel_secours zzJcp, pour_enseignant zzDpe, pas_assez_échanges zzJap, mystère zzJap, plus_présence zzJcp
- E64 Q2 aide zzAmi, réseau zzlor, psychologue zzlsp, maître_classe zz&, mise_en_relation zzPgl
- E65 Q2 aide zzAmi, communication zzAob, soutien zzAmi, reconnaissance zzJcp, synthèses zzPin
- E66 Q2 personnes_compétentes zzlsp, diff_rencontre zzJap, aide_individuelle zzAin, ne_sais_pas zzJap, éloignement zzTgé
- E67 Q2 équipe zzPin, soutien zzAmi, aide zzDpe, extérieur_classe zzAin, solutions zzJap
- E68 Q2 aide zzAmi, soutien zzAmi, difficultés zzDmd, maîtres_spécialisés zzlsp, collaboration zzPex
- E69 Q2 décalage zzJap, spécialistes zzlsp, concertations zzPex, difficile zzTgé, pas_efficace zzJap
- E70 Q2 petit_groupe zzAin, spécialisation zzlsp, aide_enfants zzDpe, aide_enseignant zzDpe, compétences zzlsp
- E71 Q2 aide zzAmi, conflit zzJap
- E72 Q2 aide_enseignant zzDpe, aide_enfant zzDpe, collaboration zzPgl, confort_élève zzJcp, spécialistes zzlsp
- E73 Q2 observation zzAob, aide zzDpe, écoute zzJcp, soutien zzDpe, professionnalisme zzJap
- E74 Q2 ambivalence zzJap, utilité zzJcp, inefficacité zzJap, détection zzAob, frustrant zzJap

- E75 Q2 travail_équipe zzPin, coupure_école zzJap, solitude zzJap, reconnaissance zzJap, inefficacité zzJap
- E76 Q2 psychologie zzlsp, aide zzAmi, soutien zzAmi, adaptation zzlsp, réunions zzPex
- E77 Q2 aide_enfants zzDpe, aide_enseignants zzDpe, aide_familles zzDpe, remise_niveau zzAob, socialisation zzAob
- E78 Q2 informations zzPex, discussions zzPex, aide_pédagogique zzAmi, interventions_ponctuelles zzAin, savoir_spécialisé zzlsp

Classement des mots Q2 à partir des codages

Identification du dispositif et de son personnel zzlsp (identification du personnel, des spécialisations) collègues (12+58+62), pas_formé 28, spécialisation (61+70), spécialisées 01, personnel_spécialisé 10, maîtres_spécialisés (03+68), savoir_spécialisé 78, compétence_spéciale 05, spécial 31, spécialistes (12+69+72), psychologue (06+41+64), rééducateur (06+10), psychopédagogue 10, maître G 41, maître_cl_adapt (06+76), maître E 41, psychologie 76, compétences_diverses 44, compétences 70, partage_compétences 53, personnes_compétentes 66, professionnels 04

zzlor (identification du dispositif, de son appellation, de son organisation) dispositif 21 dispositif_original 24, structure 21, réseau (01+02+ 21+24+27+28+33+34+61+64), machin (06+21), aime_pas_sigle (39+46), sigle_horrible 18, sigle_peu_compris 18, barbare 41, mauvaise_appellation 53, RAS (26+46), rien_à_signaler (45+50+55), chouette_mot 57

Identification, définition des aides spécialisées zzAmi (mission, objectif général) prévention 23, aides (01+12), aide (02+21+29+33+47+61+62+64+65+68+71+76), aider (08+52), aides_plurielles 27, soutien (36+65+67+68+76), aide_pédagogique 78, solution 36, réussite 42

zzAob (objets de travail, activités professionnelles, démarche) séparation 23, relation_autre 26, socialisation 77 communication 65, rasoir 34, remise_niveau 77, observation 73, lieu_dépistage 37, détection 74, intervention_précoce 37, première_étape 35, passer_relais 35, relais_cliniciens 37, orientation_éventuelle 36

zzAin (modalités d'intervention) prise_en_charge 10, sortie_élèves 20, extérieur_classe 67, aide_individuelle 66, petit_groupe 70, interventions_ponctuelles 78

Identification du public aidé, représentations de l'élève en difficulté zzDpe (personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois)

élève : élèves_en_difficulté 03, élèves 09, aide_élèves 54 **enfant** : enfant 01, aide_directe_enfant 09, aide_enfants (32+40+51+56+60+70+72+77), soutien_enfant 35 enfants_difficulté (61+62)

enseignant : aide_enseignants (09+32+35+40+51+56+70+72+77) pour_enseignant 63 **parents** : aide_famille (35+77)

plusieurs à la fois : aide (23+36+59+67+73), aide_partenaires 51, soutien 73 **zzDmd (manifestations de la difficulté chez l'élève, réactions de l'entourage)** souffrance 07, ras_le_bol 34, gazon_ras 34 difficultés 68

Contexte de travail, spécificités locales zzTmo (moyens matériels, effectifs) frais_déplacements 15, temps 58, moyens 04, manque_moyens 38 **zzTgé (géographie)** éparpillement 27, rural 28, éloignement 66, difficile 69 **Travail en partenariat, mise en relation zzPgl (notion globale)**

travail_équipe (04+28), équipe (08+12+17+25+26+43+45+48+49+53+54+58), échanges (15+48), collaboration 72, travail_partenariat 30, partenariat 33, regards_différents 33, regards_diversifiés 49, regards_multiples 57

complémentaires 49, réflexion_commune 33, écouter 52, partager 52, répartition_tâches 53, action 49, mise_en_relation 64 **zzPin (partenariat et liens internes au sein du RASED)** équipe (05+59+67), travail_équipe 75, projet 59, synthèses (27+45+58+65), concertations 61 **zzPex (partenariat et liens externes : RASED/enseignants, familles, partenaires extérieurs)** *liens, partenariat avec l'enseignant ou l'équipe d'enseignants* signalement 45, maître_classe 03, projet_école 04, relations_maîtres 05, liens_équipe 08, équipe 09, travail_équipe 32, partenariat 29, travail_en_commun 56, étayer_aides 44 concertations (15+47+69), réunions 76, discussions 78, explications 59, informations 78 *liens avec la famille* relation_familles 60, proposer 52 *liens avec les supérieurs hiérarchiques* travail_IEN 05 *liens multiples* équipe (16+23+42+44), travail_équipe (36+46), partenariat 25, travail_concertation 51, collaboration (09+68), articulation 23, articuler_aides 44, aides_connectées 27, pluridisciplinaire 51, faire_liens 52, liens (48+54), lien_famille_école 56, médiation 54, projet 15 **Jugement, valeurs zzJap (appréciation, évaluation du dispositif ou des pratiques, ressentis)** pas_réseau 40, GAPP 31, difficultés (01+13+28+38+42+48), diff_concrétiser 14, difficulté_aide 26, manque_formation 38, problème 19, certitudes 20, emmerdeurs 14, pas_efficace 69, inefficacité (74+75), distorsions 11, dysfonctionnements 11, pseudo_psychanalyse 11, dispersion 49, place_ambiguë 37, électron_libre 06, marginalité 31, isolement 20, pas_intégration 11, coupure_école 75, décalage 69, manq_complémentarité 38, définition_rôles 30, confusion 18, incompréhension 17, évaluation 17, opacité 02, énigmatique 13, mystère 63, ne_sais_pas 66, lisibilité 15, pas_assez_échanges 63, diff_rencontre 66, communication 47, affoler_parents 39, diff_reconnaissance 59, échec_personnel 56, conflit 71, frustrant 74, malaise 37, malaise_identitaire 55, flou 30, mal_perçu 20, fuite 07, planqués 60, solitude 75, introuvable 19, loupé 17, gâchis 18, dommage 19, scepticisme 11, futur 19, momentanéité 22, ambivalence 74, tentative 22, quête_réseau 30, bonne_idée 14, bonne_occasion 17, potentiel 18, ambitions 50, reconnaissance 75, rôles_bien_définis 43, identité_forte 43, professionnalisme 73, désir_écoute 55, engagement_sincère 55, mission_aide 45, envie_aider 07, amour 07, résultats_positifs 13, désir_porteur 25, utile 20, générosité 38, efficacité 19, aide 31, nouvelles_méthodes 42, solutions 67 **zzJcp (valeurs, conception générale de l'aide et du travail en réseau)** joker 10, camouflage 22, attention_piège 57, service_public 03, plus 04, utilité (02+74), dépannage 60, urgence 60, SAMU 40, appel_secours 63, réseau_SNCF 50, transport 50, enveloppe 55, outil 41, boussole 30, identité_profession 08, marginalité (16+25), distance_classe 46, complémentarité (02+24+32), complément 29, insertion 16, plus_présence 63, école 03, collaborer 08, collaboration 58, confrontation 57, analyse_pratique 43, liens_nécessaires 12, ressources 54, ressource_possible 05, dynamisation 13, dynamique 16, nouvelle_dynamique 42, dynamisme 48, aide 22, changer_regard 40, regard_différent (24+44+47), autre_regard 53, écoute (46+73), élève_pris_en_compte 43, raser 34, reconnaissance 65, confort_élève 72, éthique 57, expertise 16, construire_confiance 32, ouverture 31, recherche 22, recherche_action 47, remise_en_question 24, conflictuel 26, bonne_santé 25, souplesse (14+29), mobilité 29, maillage 14, circulation 50 **Reste**

zz& (reste à classer) maître_classe 64

Tableaux lexicaux TALEX Q2c

Tableaux statistiques de distribution des fréquences des formes graphiques Q2c - Catégories et codages Q2c

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Notions		Nombre d'expressions répertoriées	Pourcentage par notions	Nombre d'expressions regroupées	% par notions regroupées
Identification du dispositif et de son personnel	zzlsp identification du personnel, des spécialisations	32	8,5 %	59	15,6 %
	zzlor identification du dispositif, de son appellation, de son organisation	27	7,1 %		
Identification, définition des Aides	zzAmi mission, objectif général	25	6,6 %	45	11,9 %
	zzAob objets de travail, activités professionnelles, démarche	14	3,7 %		
	zzAin modalités d'intervention	6	1,6 %		
Identification du public aidé, représentations de l'élève en Difficulté	zzDpe personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois	35	9,2 %	39	10,2 %
	zzDmd manifestations de la difficulté chez l'élève, réactions de l'entourage	4	1 %		
Contexte de Travail, spécificités locales	zzTmo moyens matériels, effectifs	4	1 %	8	2 %
	zzTgé géographie	4	1 %		
Travail en Partenariat, mise en relation	zzPgl notion globale	29	7,7 %	79.00	20,9 %
	zzPin liens internes au sein du RASED	10	2,6 %		
	zzPex liens externes RASED /enseignants, familles etc.	40	10,6 %		
Jugement, valeurs	zzJap appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis	84	22,2 %	148.00	39,1 %
	zzJcp valeurs, conceptions générales de l'aide	64	16,9 %		

Reste	zz& reste à classer	1	0,3 %	1.00	0,3 %
		Total : 379 mots	100 %	379	100 %

Liste des mots Q2c par ordre de fréquence

Numéro	Mots employés	Fréquences
9	zzJap	85
10	zzJcp	67
11	zzPex	38
6	zzDpe	35
8	zzlsp	32
7	zzlor	27
12	zzPgl	26
3	zzAmi	26
4	zzAob	15
13	zzPin	10
2	zzAin	6
15	zzTmo	4
14	zzTgé	4
5	zzDmd	4
1	zz&	1

Tableau de contingence multiple Q2c

	AIS	non AIS	H	F	IEN gén	IEN AIS	IA IG	Form IUF	Equ Mcirc	Sup ervi seur	Maît E	Maît G	Psy scol	Ens gén adj	Ens gén dir	IEN	Form	Ens spé	Ens gén
zz&	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
zzAin	1	5	3	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	1	2	0	0	4
zzAmi	13	13	8	18	2	2	1	3	3	0	1	2	0	10	2	5	6	3	12
zzAob	7	8	7	8	0	0	0	2	4	3	1	0	0	2	3	0	9	1	5
zzDmd	1	3	1	3	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1
zzDpe	18	17	13	22	2	3	0	1	6	0	2	4	4	7	6	5	7	10	13
zzlor	15	12	9	18	3	0	6	5	2	0	5	2	2	2	0	9	7	9	2
zzlsp	13	19	14	18	7	5	0	1	1	0	4	1	1	10	2	12	2	6	12
zzJap	44	41	48	37	6	15	16	8	3	5	6	4	6	15	1	37	16	16	16
zzJcp	52	15	31	36	3	7	4	13	5	1	10	10	8	5	1	14	19	28	6
zzPex	28	10	15	23	4	5	1	5	2	0	5	7	4	3	2	10	7	16	5
zzPgl	22	4	14	12	1	3	1	4	2	0	2	10	1	2	0	5	6	13	2
zzPin	7	3	2	8	1	0	0	1	0	0	1	0	3	4	0	1	1	4	4
zzTgé	2	2	0	4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2
zzTmo	2	2	3	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	1	1	0

Tableaux VOSPEC Q2b variable AIS

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Tes	Probabilité
équipe	7,11	5,26	16	20	1,751	0,040
synthèses	1,78	1,05	4	4	1,167	0,122
partenariat	1,33	0,79	3	3	0,819	0,206
rien_à_signaler	1,33	0,79	3	3	0,819	0,206
travail_équipe	2,22	1,58	5	6	0,775	0,219
regards_différents	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
regard_différent	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
RAS	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
échanges	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
projet	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
souplesse	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
communication	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
liens	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
aime_pas_sigle	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
reconnaissance	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
aider	0,89	0,53	2	2	0,385	0,350
structure	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
informations	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
insertion	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
intervention_précoce	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
lieu_dépistage	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
électron_libre	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
travail_IEN	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
compétence_spéciale	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
compétences	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
efficacité	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
psychologie	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
malaise	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
dispositif	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
école	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
manque_formation	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
manque_moyens	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
mal_perçu	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
discussions	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
élèves_en_difficulté	0,00	0,26	0	1	-0,233	0,408
spécialistes	0,44	0,79	1	3	-0,350	0,363
aide_enseignant	0,44	0,79	1	3	-0,350	0,363
aide	4,00	5,00	9	19	-0,841	0,200
soutien	0,89	1,58	2	6	-0,884	0,188
réseau	1,78	2,63	4	10	-0,928	0,177
utilité	0,00	0,53	0	2	-0,971	0,166

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

machin	0,00	0,53	0	2	-0,971	0,166
enfants_difficulté	0,00	0,53	0	2	-0,971	0,166
maître_classe	0,00	0,53	0	2	-0,971	0,166
spécialisation	0,00	0,53	0	2	-0,971	0,166
maîtres_spécialisés	0,00	0,53	0	2	-0,971	0,166
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Tes	Probabilité
maîtres_spécialisés	1,29	0,53	2	2	0,971	0,166
spécialisation	1,29	0,53	2	2	0,971	0,166
utilité	1,29	0,53	2	2	0,971	0,166
enfants_difficulté	1,29	0,53	2	2	0,971	0,166
machin	1,29	0,53	2	2	0,971	0,166
maître_classe	1,29	0,53	2	2	0,971	0,166
réseau	3,87	2,63	6	10	0,928	0,177
soutien	2,58	1,58	4	6	0,884	0,188
aide	6,45	5,00	10	19	0,841	0,200
aide_enseignant	1,29	0,79	2	3	0,350	0,363
spécialistes	1,29	0,79	2	3	0,350	0,363
adaptation	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
moyens	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
aide_familles	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
élèves_en_difficulté	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
ne_sais_pas	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
SAMU	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
discussions	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
observation	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
opacité	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
efficacité	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
aide_individuelle	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
enfant	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
manque_moyens	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
projet_école	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
service_public	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
ressource_possible	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
appel_secours	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
pas_efficace	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
extérieur_classe	0,65	0,26	1	1	0,233	0,408
liens	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
regards_différents	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
souplesse	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
aime_pas_sigle	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
communication	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

projet	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
aider	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
regard_différent	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
échanges	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
RAS	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
reconnaissance	0,00	0,53	0	2	-0,385	0,350
travail_équipe	0,65	1,58	1	6	-0,775	0,219
partenariat	0,00	0,79	0	3	-0,819	0,206
rien_à_signaler	0,00	0,79	0	3	-0,819	0,206
synthèses	0,00	1,05	0	4	-1,167	0,122
équipe	2,58	5,26	4	20	-1,751	0,040

Tableaux VOSPEC Q2c variable AIS

Groupe d'individus : oui SAIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPgl	11,11	7,63	25	29	3,04	0,001
zzJcp	20,44	16,84	46	64	2,15	0,016
zzPex	13,33	10,53	30	40	2,02	0,022
zzPin	3,11	2,63	7	10	0,36	0,360
zzlor	6,67	7,11	15	27	-0,21	0,418
zz&	0,00	0,26	0	1	-0,23	0,408
zzAmi	5,78	6,84	13	26	-0,79	0,216
zzDpe	8,00	9,21	18	35	-0,80	0,210
zzJap	20,44	22,11	46	84	-0,82	0,207
zzDmd	0,44	1,05	1	4	-0,89	0,187
zzAob	2,67	3,68	6	14	-0,10	0,161
zzAin	0,44	1,58	1	6	-1,71	0,043
zzlsp	5,78	8,42	13	32	-2,03	0,021
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlsp	12,26	8,42	19	32	2,03	0,021
zzAin	3,23	1,58	5	6	1,71	0,043
zzAob	5,16	3,68	8	14	0,99	0,161
zzDmd	1,94	1,05	3	4	0,89	0,187
zzJap	24,52	22,11	38	84	0,81	0,207
zzDpe	10,97	9,21	17	35	0,81	0,210
zzAmi	8,39	6,84	13	26	0,79	0,216
zz&	0,65	0,26	1	1	0,23	0,408
zzlor	7,74	7,11	12	27	0,21	0,418
zzPin	1,94	2,63	3	10	-0,37	0,360
zzPex	6,45	10,53	10	40	-2,02	0,022
zzJcp	11,61	16,84	18	64	-2,15	0,016
zzPgl	2,58	7,63	4	29	-3,04	0,001

Tableaux VOSPEC Q2c variable corps de métier

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	33,01	22,11	34	84	2,916	0,002
zzlsp	11,65	8,42	12	32	1,168	0,121
zzlor	8,74	7,11	9	27	0,551	0,291
zzTmo	1,94	1,05	2	4	0,532	0,297
zzPex	9,71	10,53	10	40	-0,106	0,458
zzTgé	0,00	1,05	0	4	-0,581	0,281
zzAmi	4,85	6,84	5	26	-0,690	0,245
zzPin	0,97	2,63	1	10	-0,855	0,196
zzPgl	4,85	7,63	5	29	-1,029	0,152
zzDpe	4,85	9,21	5	35	-1,642	0,050
zzAob	0,00	3,68	0	14	-2,293	0,011
Groupe d'individus : Formateur						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	10,59	3,68	9	14	3,187	0,001
zzDmd	2,35	1,05	2	4	0,781	0,217
zzTgé	2,35	1,05	2	4	0,781	0,217
zzJcp	20,00	16,84	17	64	0,729	0,233
zzlor	8,24	7,11	7	27	0,257	0,399
zzPgl	8,24	7,63	7	29	0,043	0,483
zzDpe	8,24	9,21	7	35	-0,108	0,457
zzJap	20,00	22,11	17	84	-0,369	0,356
zzPin	1,18	2,63	1	10	-0,510	0,305
zzPex	8,24	10,53	7	40	-0,560	0,288
zzAin	0,00	1,58	0	6	-0,784	0,216
zzlsp	2,35	8,42	2	32	-2,240	0,013
Groupe d'individus : Enseignant spé						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPgl	14,02	7,63	15	29	2,608	0,005
zzPex	16,82	10,53	18	40	2,251	0,012
zzJcp	22,43	16,84	24	64	1,649	0,050
zzPin	3,74	2,63	4	10	0,523	0,300
zzlor	8,41	7,11	9	27	0,421	0,337
zzTgé	0,00	1,05	0	4	-0,629	0,265
zzDmd	0,00	1,05	0	4	-0,629	0,265
zzlsp	5,61	8,42	6	32	-1,034	0,151

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzAin	0,00	1,58	0	6	-1,101	0,135
zzJap	15,89	22,11	17	84	-1,717	0,043
zzAmi	2,80	6,84	3	26	-1,809	0,035
zzAob	0,00	3,68	0	14	-2,371	0,009
Groupe d'individus : Enseignant gén						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAmi	14,12	6,84	12	26	2,604	0,005
zzAin	4,71	1,58	4	6	1,971	0,024
zzDpe	15,29	9,21	13	35	1,919	0,027
zzlsp	14,12	8,42	12	32	1,858	0,032
zzPin	4,71	2,63	4	10	0,980	0,163
zzAob	5,88	3,68	5	14	0,908	0,182
zzTgé	2,35	1,05	2	4	0,781	0,217
zz&	1,18	0,26	1	1	0,760	0,224
zzTmo	0,00	1,05	0	4	-0,354	0,362
zzJap	18,82	22,11	16	84	-0,671	0,251
zzPex	5,88	10,53	5	40	-1,419	0,078
zzlor	2,35	7,11	2	27	-1,803	0,036
zzPgl	2,35	7,63	2	29	-1,983	0,024
zzJcp	7,06	16,84	6	64	-2,737	0,003

Tableaux VOSPEC Q2c variable fonction professionnelle

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlsp	23,33	8,42	7	32	2,419	0,008
zzTmo	3,33	1,05	1	4	0,579	0,281
zzlor	10,00	7,11	3	27	0,357	0,361
zzPex	13,33	10,53	4	40	0,279	0,390
zzJcp	20,00	16,84	6	64	0,272	0,393
zzDpe	6,67	9,21	2	35	-0,094	0,462
zzAob	0,00	3,68	0	14	-0,497	0,310
zzPgl	3,33	7,63	1	29	-0,497	0,310
zzJap	10,00	22,11	3	84	-1,489	0,068
Groupe d'individus : IEN AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	34,88	22,11	15	84	1,890	0,029
zzlsp	11,63	8,42	5	32	0,558	0,288
zzDmd	2,33	1,05	1	4	0,298	0,383
zzTmo	2,33	1,05	1	4	0,298	0,383
zzPex	11,63	10,53	5	40	0,042	0,483
zzDpe	6,98	9,21	3	35	-0,199	0,421
zzAmi	4,65	6,84	2	26	-0,212	0,416
zzPin	0,00	2,63	0	10	-0,535	0,296
zzAob	0,00	3,68	0	14	-0,914	0,180
zzlor	0,00	7,11	0	27	-1,818	0,035
Groupe d'individus : IA IGEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	53,33	22,11	16	84	3,738	0,000
zzlor	20,00	7,11	6	27	2,221	0,013
zzAin	3,33	1,58	1	6	0,275	0,392
zzPin	0,00	2,63	0	10	-0,164	0,435
zzJcp	13,33	16,84	4	64	-0,234	0,407
zzAmi	3,33	6,84	1	26	-0,329	0,371
zzAob	0,00	3,68	0	14	-0,497	0,310
zzPgl	3,33	7,63	1	29	-0,497	0,310
zzPex	3,33	10,53	1	40	-1,037	0,150

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzlsp	0,00	8,42	0	32	-1,523	0,064
zzDpe	0,00	9,21	0	35	-1,657	0,049
Groupe d'individus : Formateurs IUFM						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	28,89	16,84	13	64	2,000	0,023
zzTgé	4,44	1,05	2	4	1,472	0,070
zzlor	11,11	7,11	5	27	0,831	0,203
zzPgl	8,89	7,63	4	29	0,106	0,458
zzAin	0,00	1,58	0	6	-0,083	0,467
zzJap	17,78	22,11	8	84	-0,534	0,297
zzlsp	2,22	8,42	1	32	-1,376	0,084
zzDpe	2,22	9,21	1	35	-1,551	0,060
Groupe d'individus : Equipe de circonscription						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	13,33	3,68	4	14	2,093	0,018
zzDmd	6,67	1,05	2	4	1,842	0,033
zzDpe	20,00	9,21	6	35	1,690	0,045
zzAmi	10,00	6,84	3	26	0,419	0,338
zzPgl	10,00	7,63	3	29	0,237	0,407
zzPin	0,00	2,63	0	10	-0,164	0,435
zzJcp	13,33	16,84	4	64	-0,234	0,407
zzPex	6,67	10,53	2	40	-0,344	0,365
zzlsp	3,33	8,42	1	32	-0,655	0,256
zzJap	10,00	22,11	3	84	-1,489	0,068
Groupe d'individus : Superviseur						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	30,00	3,68	3	14	2,642	0,004
zzJap	60,00	22,11	6	84	2,338	0,010
zzTmo	10,00	1,05	1	4	1,273	0,102
zzAmi	0,00	6,84	0	26	-0,030	0,488
zzlor	0,00	7,11	0	27	-0,065	0,474
zzPgl	0,00	7,63	0	29	-0,132	0,448
zzlsp	0,00	8,42	0	32	-0,227	0,410

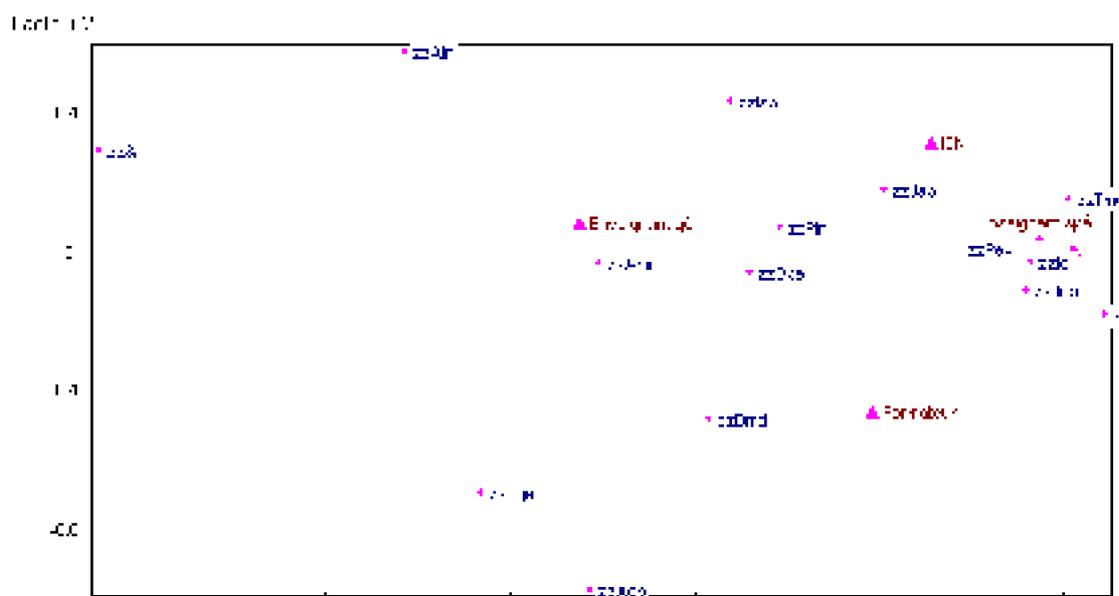
zzDpe	0,00	9,21	0	35	-0,316	0,376
zzPex	0,00	10,53	0	40	-0,456	0,324
zzJcp	0,00	16,84	0	64	-1,018	0,154
Groupe d'individus : Maîtres E						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlor	13,51	7,11	5	27	1,234	0,109
zzJcp	24,32	16,84	9	64	1,049	0,147
zzPex	16,22	10,53	6	40	0,919	0,179
zzlsp	10,81	8,42	4	32	0,306	0,380
zzPgl	5,41	7,63	2	29	-0,134	0,447
zzJap	18,92	22,11	7	84	-0,253	0,400
zzDpe	5,41	9,21	2	35	-0,491	0,312
zzAmi	2,70	6,84	1	26	-0,660	0,255
zzAob	0,00	3,68	0	14	-0,732	0,232
Groupe d'individus : Rééducateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPgl	27,50	7,63	11	29	3,952	0,000
zzPex	20,00	10,53	8	40	1,707	0,044
zzJcp	20,00	16,84	8	64	0,375	0,354
zzAmi	5,00	6,84	2	26	-0,078	0,469
zzlor	5,00	7,11	2	27	-0,147	0,442
zzPin	0,00	2,63	0	10	-0,456	0,324
zzAob	0,00	3,68	0	14	-0,825	0,205
zzlsp	2,50	8,42	1	32	-1,154	0,124
zzJap	10,00	22,11	4	84	-1,834	0,033
Groupe d'individus : Psychologues scolaires						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPin	10,00	2,63	3	10	1,792	0,037
zzJcp	23,33	16,84	7	64	0,758	0,224
zzTmo	3,33	1,05	1	4	0,579	0,281
zzDpe	13,33	9,21	4	35	0,542	0,294
zzPex	13,33	10,53	4	40	0,279	0,390
zzJap	20,00	22,11	6	84	-0,023	0,491

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzAob	0,00	3,68	0	14	-0,497	0,310
zzlsp	3,33	8,42	1	32	-0,655	0,256
zzAmi	0,00	6,84	0	26	-1,231	0,109
Groupe d'individus : Enseignants généralistes adjoints						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAmi	14,93	6,84	10	26	2,430	0,008
zzlsp	14,93	8,42	10	32	1,793	0,037
zzAin	4,48	1,58	3	6	1,473	0,070
zzPin	5,97	2,63	4	10	1,403	0,080
zzTgé	2,99	1,05	2	4	1,060	0,145
zz&	1,49	0,26	1	1	0,929	0,176
zzDpe	10,45	9,21	7	35	0,193	0,423
zzTmo	0,00	1,05	0	4	-0,104	0,459
zzlor	2,99	7,11	2	27	-1,213	0,113
zzPgl	2,99	7,63	2	29	-1,376	0,084
zzPex	4,48	10,53	3	40	-1,633	0,051
zzJcp	7,46	16,84	5	64	-2,203	0,014
Groupe d'individus : Enseignants généralistes directeurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzDpe	33,33	9,21	6	35	2,719	0,003
zzAob	16,67	3,68	3	14	1,987	0,023
zzAin	5,56	1,58	1	6	0,662	0,254
zzAmi	11,11	6,84	2	26	0,377	0,353
zzlsp	11,11	8,42	2	32	0,104	0,459
zzlor	0,00	7,11	0	27	-0,652	0,257
zzPgl	0,00	7,63	0	29	-0,734	0,231
zzJcp	5,56	16,84	1	64	-0,989	0,161
zzJap	5,56	22,11	1	84	-1,526	0,064

Nuage Q2c corps de métier



Tableaux CORBIT Q2c variable corps de métier

Coordonnées des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,11	0,17600	0,11	0,31	-0,26
Formateur	22,37	0,24813	-0,01	-0,47	-0,18
Enseignant spé	28,16	0,24390	0,42	0,00	0,26
Enseignant gén	22,37	0,45639	-0,65	0,08	0,16
Contributions des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,11	0,17600	2,31	34,79	35,79
Formateur	22,37	0,24813	0,03	63,35	14,25
Enseignant spé	28,16	0,24390	33,60	0,01	38,23
Enseignant gén	22,37	0,45639	64,05	1,85	11,72
Cosinus carrés des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,11	0,17600	0,07	0,56	0,37
Formateur	22,37	0,24813	0,00	0,87	0,13
Enseignant spé	28,16	0,24390	0,72	0,00	0,28
Enseignant gén	22,37	0,45639	0,93	0,01	0,06

Tableaux CORBIT Q2c variable corps de métier /mots codés

Coordonnées des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zz&	0,26	3,47	-1,69	0,29	0,72
zzAin	1,58	1,40	-1,03	0,57	0,10
zzAmi	6,84	0,37	-0,61	-0,04	0,06
zzAob	3,68	1,42	-0,63	-0,98	-0,25
zzDmd	1,05	0,63	-0,37	-0,49	-0,51
zzDpe	9,21	0,16	-0,28	-0,06	0,28
zzlor	7,11	0,13	0,33	-0,03	-0,15
zzlsp	8,42	0,29	-0,32	0,43	0,01
zzJap	22,11	0,10	0,01	0,18	-0,25
zzJcp	16,84	0,11	0,32	-0,11	-0,01
zzPex	10,53	0,16	0,35	0,03	0,19
zzPgl	7,63	0,34	0,49	-0,18	0,26
zzPin	2,63	0,37	-0,21	0,07	0,56
zzTgé	1,05	1,24	-0,86	-0,70	-0,04
zzTmo	1,05	0,42	0,41	0,15	-0,48
Contributions des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zz&	0,26	3,47	5,1	0,3	2,8
zzAin	1,58	1,40	11,3	6,7	0,3
zzAmi	6,84	0,37	17,0	0,1	0,6
zzAob	3,68	1,42	9,8	46,2	4,8
zzDmd	1,05	0,63	1,0	3,3	5,4
zzDpe	9,21	0,16	4,9	0,5	14,4
zzlor	7,11	0,13	5,1	0,1	3,1
zzlsp	8,42	0,29	5,9	9,0	0,0
zzJap	22,11	0,10	0,0	20,5	28,6
zzJcp	16,84	0,11	11,6	2,8	0,1
zzPex	10,53	0,16	8,5	0,1	7,5
zzPgl	7,63	0,34	12,4	3,3	10,6
zzPin	2,63	0,37	0,8	0,2	16,7
zzTgé	1,05	1,24	5,3	6,7	0,0
zzTmo	1,05	0,42	1,2	0,3	5,0
Cosinus carrés des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zz&	0,26	3,47	0,83	0,02	0,15
zzAin	1,58	1,40	0,76	0,23	0,01
zzAmi	6,84	0,37	0,99	0,00	0,01
zzAob	3,68	1,42	0,28	0,68	0,05

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzDmd	1,05	0,63	0,22	0,38	0,41
zzDpe	9,21	0,16	0,49	0,02	0,48
zzlor	7,11	0,13	0,82	0,01	0,17
zzlsp	8,42	0,29	0,36	0,64	0,00
zzJap	22,11	0,10	0,00	0,33	0,67
zzJcp	16,84	0,11	0,89	0,11	0,00
zzPex	10,53	0,16	0,77	0,01	0,23
zzPgl	7,63	0,34	0,70	0,10	0,20
zzPin	2,63	0,37	0,13	0,01	0,86
zzTgé	1,05	1,24	0,61	0,39	0,00
zzTmo	1,05	0,42	0,40	0,05	0,55

Tableaux CORBIT Q2c variable fonction professionnelle

Coordonnées des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,89	0,51444	0,15	-0,11	-0,36	-0,47	-0,11
IEN AIS	11,32	0,28210	0,02	0,18	-0,04	-0,14	0,40
IA IGEN	7,89	1,06702	0,27	0,86	0,08	0,35	0,06
Formateur IUFM	11,84	0,36929	0,30	0,03	0,13	0,20	-0,38
Equipe circonscrip	7,89	0,88500	-0,52	-0,41	0,47	0,21	-0,09
Superviseur	2,63	4,02143	-1,06	1,13	1,04	-0,52	-0,01
Maître E	9,74	0,26729	0,40	0,02	-0,07	-0,12	-0,17
Rééducateur	10,53	0,84140	0,52	-0,53	0,37	0,11	0,30
Psy scolaire	7,89	0,48566	0,25	-0,02	0,00	-0,38	-0,13
Enseignant gén adj	17,63	0,48878	-0,39	0,00	-0,52	0,18	0,05
Enseignant gén dir	4,74	1,63240	-0,99	-0,53	0,14	-0,09	-0,08
Contributions des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,89	0,51444	0,95	0,63	8,31	26,85	1,79
IEN AIS	11,32	0,28210	0,03	2,52	0,15	3,31	35,50
IA IGEN	7,89	1,06702	2,95	38,49	0,37	14,77	0,51
Formateur IUFM	11,84	0,36929	5,40	0,06	1,59	7,54	33,09
Equipe circonscrip	7,89	0,88500	11,07	8,50	14,46	5,20	1,25
Superviseur	2,63	4,02143	15,17	21,83	23,43	11,08	0,00
Maître E	9,74	0,26729	7,95	0,02	0,42	2,22	5,20
Rééducateur	10,53	0,84140	15,47	19,07	11,60	2,00	18,75
Psy scolaire	7,89	0,48566	2,65	0,02	0,00	17,17	2,40
Enseignant gén adj	17,63	0,48878	14,04	0,00	38,92	9,28	0,85
Enseignant gén dir	4,74	1,63240	24,32	8,85	0,75	0,58	0,66
Cosinus carrés des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,89	0,51444	0,04	0,02	0,25	0,43	0,02
IEN AIS	11,32	0,28210	0,00	0,12	0,01	0,07	0,58
IA IGEN	7,89	1,06702	0,07	0,70	0,01	0,11	0,00
Formateur IUFM	11,84	0,36929	0,24	0,00	0,04	0,11	0,39
Equipe circonscrip	7,89	0,88500	0,30	0,19	0,25	0,05	0,01
Superviseur	2,63	4,02143	0,28	0,31	0,27	0,07	0,00
Maître E	9,74	0,26729	0,58	0,00	0,02	0,06	0,10
Rééducateur	10,53	0,84140	0,33	0,33	0,16	0,01	0,11
Psy scolaire	7,89	0,48566	0,13	0,00	0,00	0,29	0,03
Enseignant gén adj	17,63	0,48878	0,31	0,00	0,55	0,07	0,01
Enseignant gén dir	4,74	1,63240	0,60	0,17	0,01	0,00	0,00

Tableaux CORBIT Q2c variable fonction professionnelle /mots codés

Coordonnées des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zz&	0,26	4,67	-0,89	-0,01	-1,49	0,73	0,22
zzAin	1,58	1,60	-0,71	0,21	-0,66	0,44	0,39
zzAmi	6,84	0,46	-0,39	-0,22	-0,35	0,32	0,00
zzAob	3,68	3,04	-1,37	0,04	0,95	-0,07	-0,41
zzDmd	1,05	3,07	-0,80	-0,40	0,28	0,45	0,30
zzDpe	9,21	0,66	-0,47	-0,55	0,05	-0,05	0,04
zzlor	7,11	0,65	0,44	0,30	0,03	0,20	-0,40
zzlsp	8,42	0,66	-0,18	-0,14	-0,62	-0,33	0,09
zzJap	22,11	0,39	-0,03	0,59	0,05	0,06	0,17
zzJcp	16,84	0,21	0,38	-0,08	0,06	-0,06	-0,18
zzPex	10,53	0,26	0,34	-0,29	0,09	-0,17	0,05
zzPgl	7,63	0,92	0,51	-0,49	0,43	0,20	0,34
zzPin	2,63	1,36	0,01	-0,04	-0,68	-0,30	-0,37
zzTgé	1,05	2,53	-0,11	0,03	-0,56	0,76	-0,73
zzTmo	1,05	3,51	-0,36	0,75	0,46	-1,48	0,18
Contributions des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zz&	0,26	4,67	1,1	0,0	4,8	2,1	0,2
zzAin	1,58	1,60	4,2	0,5	5,6	4,8	4,5
zzAmi	6,84	0,46	5,6	2,2	6,8	11,0	0,0
zzAob	3,68	3,04	36,4	0,0	27,3	0,2	11,7
zzDmd	1,05	3,07	3,5	1,1	0,7	3,3	1,8
zzDpe	9,21	0,66	10,7	17,9	0,2	0,4	0,2
zzlor	7,11	0,65	7,4	4,2	0,1	4,2	21,5
zzlsp	8,42	0,66	1,5	1,2	26,6	13,7	1,2
zzJap	22,11	0,39	0,1	50,1	0,5	1,1	12,4
zzJcp	16,84	0,21	12,4	0,7	0,5	0,8	11,0
zzPex	10,53	0,26	6,2	6,0	0,7	4,8	0,5
zzPgl	7,63	0,92	10,2	12,2	11,7	4,8	16,7
zzPin	2,63	1,36	0,0	0,0	9,9	3,8	6,8
zzTgé	1,05	2,53	0,1	0,0	2,7	9,4	10,7
zzTmo	1,05	3,51	0,7	3,9	1,9	35,5	0,7
Cosinus carrés des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zz&	0,26	4,67	0,17	0,00	0,47	0,11	0,01
zzAin	1,58	1,60	0,32	0,03	0,27	0,12	0,09
zzAmi	6,84	0,46	0,34	0,11	0,26	0,22	0,00
zzAob	3,68	3,04	0,62	0,00	0,30	0,00	0,05

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzDmd	1,05	3,07	0,21	0,05	0,02	0,07	0,03
zzDpe	9,21	0,66	0,34	0,45	0,00	0,00	0,00
zzlor	7,11	0,65	0,31	0,14	0,00	0,06	0,24
zzlsp	8,42	0,66	0,05	0,03	0,58	0,16	0,01
zzJap	22,11	0,39	0,00	0,90	0,01	0,01	0,08
zzJcp	16,84	0,21	0,68	0,03	0,02	0,02	0,16
zzPex	10,53	0,26	0,43	0,33	0,03	0,12	0,01
zzPgl	7,63	0,92	0,28	0,26	0,20	0,04	0,12
zzPin	2,63	1,36	0,00	0,00	0,34	0,07	0,10
zzTgé	1,05	2,53	0,00	0,00	0,12	0,23	0,21
zzTmo	1,05	3,51	0,04	0,16	0,06	0,62	0,01

Question Q3

Liste de mots réponses à la question Q3, suivis de leur codage

- E01 Q3 cycle2 zzDpe, soutien_pédagogique zzAmi, petit_groupe zzAin, classe_ouverte zzlor, itinérant zzlor
- E02 Q3 pédagogie zzlsp, adaptation zzJcp, dispersion zzTgé, petit_groupe zzAin, complexité zzJcp
- E03 Q3enseignants zzlsp, processus_apprent zzAob, procédures_apprent zzAob, classe zzAin, partenariat zzPgl
- E04 Q3 spécialiste zzlsp, apprentissages zzAob, groupe_réduit zzAin, disponibilité zzJcp, concepteur zzJcp
- E05 Q3 aide_pédagogique zzAmi, enseignant_ordinaire zzlsp, aide_efficace zzJcp, aide_enseignants zzDpe
- E06 Q3 classes_adaptation zzlor, regroupement_adapt zzlor, classes_perf zzlor, prise_en_charge zzAin, aspect_pédagogique zzAmi
- E07 Q3 relation_duelle zzAin, prise_en_charge zzAin, affectivité zzAob
- E08 Q3 spécialiste zzlsp, non zzJcp, équipe zzPex, aide zzAmi, identité_profession zzJcp
- E09 Q3 difficultés_apprent zzDmd, classe zzAin, cycle2 zzDpe, lecture zzAob, évaluation zzAob
- E10 Q3 spécialiste zzlsp, pédagogie zzAmi, démarches_apprent zzAob
- E11 Q3 adapter zzJcp, comprendre zzPin, proposer zzPex, analyser zzPin, construire_projets zzPex
- E12 Q3 pédagogue zzlsp, articulation zzPex, ouverture zzPex, spécialiste zzlsp

-
- E13 Q3 disponibilité zzJcp, adaptation zzAmi, inventivité zzJcp, difficultés zzJap, ouverture zzPex
 - E14 Q3 projet zzPex, comprendre zzPin, recherche zzJcp, remédiation zzAmi, retour_classe zzJcp
 - E15 Q3 pédagogie zzAmi, cognition zzAob, stratégie zzAob, réussite zzJap, équipe zzPex
 - E16 Q3 aime_pas_nom zzJap, diversité zzJap, dispersion zzTgé, demande zzJap, problème zzJcp
 - E17 Q3 explicitation zzJcp, médiation zzAob, démarche_apprent zzAob
 - E18 Q3 attention zzAob, différenciation zzAob, regard_particulier zzJcp, projet_réussite zzPex, devenir_scolaire zzAmi
 - E19 Q3 enseignant zzlsp, pédagogie zzlsp, soutien zzAmi, évaluation zzAob, échange zzJcp
 - E20 Q3 pédagogie zzlsp, soutien zzAmi, classe zzAin, élèves_variés zzAin, enseignants zzlsp
 - E21 Q3 pédagogie zzAmi, aide zzAmi, adaptation zzJcp, apprentissages zzAob, partenariat zzJcp
 - E22 Q3 élève_en_difficulté zzDpe, réparation zzJcp, recherche zzJcp, camouflage zzJcp, momentanéité zzJap
 - E23 Q3 pédagogie zzAmi, méthodologie zzAob, complémentarité zzJcp, scolaire zzJcp, enseignant zzlsp
 - E24 Q3 aide_pédagogique zzAmi, école zzJcp, connais_mal zzJap, difficile zzJap, bâtard zzJap
 - E25 Q3 aide_personnalisée zzAob, démarches_apprent zzAob, cognitif zzAob, équipe_école zzJcp, position_difficile zzJap
 - E26 Q3 soutien_lecture zzAob, scolaire zzAmi, psy_cognitive zzAob, stratégies_apprent zzAob, groupe zzAin
 - E27 Q3 pédagogie zzAmi, aide zzAmi, médiation zzAob, remédiation zzAmi, collaboration zzPex
 - E28 Q3 diversité zzJap, rivalité zzJcp, dispersion zzTgé, choix_difficiles zzJap, aide_pédagogique zzAmi
 - E29 Q3 ciblage_difficulté zzAob, capacité_analyse zzJcp, mobiliser zzAob, rapport_codes zzAob, comportement_modifié zzAob
 - E30 Q3 observation zzAob, analyse zzPex, réflexion zzPex, hypothèses zzPex, protocole zzPex
 - E31 Q3 autre_regard zzJcp, autre_démarche zzAob, pédagogie zzAmi, apprentissage zzAob, ambiguïté zzJap
 - E32 Q3 apprentissages zzAob, écoute zzJcp, globalité_enfant zzJcp, personne_ressource zzJcp, membre_équipe zzlsp

- E33 Q3 remédiation zzAmi, travail_enseignants zzPex, temps zzAob, intégration_classe zzAin, interaction_élèves zzJcp
- E34 Q3 résultat_incertain zzJap, regards_différents zzJcp, soutien_en_situation zzAin, danger_sortir zzJcp, patience zzJcp
- E35 Q3 aide_lecture zzAob, remise_sur_rails zzJcp, GS_CP zzDpe, évaluation zzAob, outils_enseignant zzJcp
- E36 Q3 soutien zzAmi, rencontre_enseignant zzPex, pédagogie_réussite zzAob, apprentissages zzAob, cycle2 zzDpe
- E37 Q3 point_articulation zzJcp, conflit_interne zzDmd, conflit_institution zzJap, donner_plus zzJcp, enjeu_toxique zzJcp
- E38 Q3 inquiétude zzJap, collectif zzAin, pédagogique zzAmi, efficacité zzJap, questionnement zzJap
- E39 Q3 tampon zzJcp, lien zzPex, trop_de_choses zzTgé, coup_de_pouce zzJap, motivation zzAob
- E40 Q3 oreille_enseignants zzJcp, copain zzJap, connu_de_tous zzJap, présent zzJcp, oreille_enfants zzJcp
- E41 Q3 spécialisation zzlsp, écoute zzJcp, disponibilité zzJcp, pédagogie zzAmi, remédiation zzAmi
- E42 Q3 spécialiste zzlsp, individualisé zzAob, nouveau_contact zzJcp, sauveur zzJcp, interconnexion zzPex
- E43 Q3 étiquette_positive zzJap, relation_confiance zzAob, apprentissages zzAob, pédagogie zzAmi, élan zzAob
- E44 Q3 stratégie zzAob, écoute zzAob, dynamique_groupe zzJcp, accompagnement zzPex, supports_ludiques zzAou
- E45 Q3 lire zzAob, écrire zzAob, compter zzAob, raconter zzAob, comprendre zzAob
- E46 Q3 médiation zzAob, pas_soutien zzJcp, techniques zzAob, méthodologies zzAob, aide zzAmi
- E47 Q3 aide zzAmi, pédagogie zzAmi, recherche_action zzJcp, processus_apprentissage zzAob, travail_équipe zzPex
- E48 Q3 démarche zzAob, erreur zzAob, processus_pensée zzAob
- E49 Q3 adaptation zzDpe, inadaptation zzDpe, qui_s_adapte zzJcp, soutenir_enfant zzAmi, passerelle zzJcp
- E50 Q3 soutien_scolaire zzAmi, pédagogie zzJcp, faire_plaisir zzJcp, ersatz zzJap, efficacité zzJap
- E51 Q3 soutien zzAmi, pédagogique zzAmi, adapter zzJcp, groupe zzAin, concertations zzPex
- E52 Q3 aider zzAmi, guider zzAob, former zzAob, aider_conscience zzAob, motiver_apprentissage zzAob
- E53 Q3 aide_pédagogique zzAmi, petit_groupe zzAin, aide_modulable zzAin,

-
- aide_instit zzDpe, partenaires zzPgl
- E54 Q3 pédagogie zzAmi, actions_ponctuelles zzAin, méthodologie zzAob, complémentarité_rééd zzJcp
 - E55 Q3 maître_spécialisé zzlsp, scolaire zzAmi, stratégies zzAob, restaure_estime_soï zzAob
 - E56 Q3 travail_équipe zzPex, efficacité zzJap, bonne_perception zzJap, bon_équilibre zzJap, grande_curiosité zzJap
 - E57 Q3 pédagogique zzAmi, gestion_pénurie zzJcp, dynamisme zzJap, curiosité zzJap, échanges zzPin
 - E58 Q3 français zzAob, maths zzAob, liens_école zzPex, liens_enseignant zzPex, aide_scolaire zzAmi
 - E59 Q3 méthode zzAob, lecture zzAob, bien_acceptés zzJap, cycle2 zzDpe, complémentarité zzJcp
 - E60 Q3 péda_différenciée zzAob, petits_groupes zzAin, réussite zzAmi, spécialisés zzlsp, signalement zzPex
 - E61 Q3 aide zzAmi, enfants_difficulté zzDpe, lecture zzAob
 - E62 Q3 aide zzAmi, apprent_fondamentaux zzAob, comportement zzAob
 - E63 Q3 ignorance zzJap, bon_débarras zzJcp, inefficacité zzJap
 - E64 Q3 aide zzAmi, formation zzlsp, écoute zzPex, projet zzPex, adaptation zzAmi
 - E65 Q3 soutien zzAmi, diff_scolaires zzDpe, pédagogie zzAmi, petit_groupe zzAin, adaptation zzJcp
 - E66 Q3 spécialiste zzlsp, enfant_difficulté zzDpe, structure_spéciale zzlor, ignorance_totale zzJap
 - E67 Q3 petit_groupe zzAin, lecture zzAob, maths zzAob, différent zzlsp, échanges zzPex
 - E68 Q3 lecture zzAob, pédagogie zzAmi, jeux zzAou, petits_groupes zzAin, comprendre zzJcp
 - E69 Q3 aide_méthodologique zzAob, méconnaissance zzJap
 - E70 Q3 matière_fondamentales zzAob, acquisitions zzAob, rattrapage zzJcp, retard zzDmd, équipe zzPex
 - E71 Q3 diff_répondre zzJap, aide zzAmi, petit_groupe zzAin
 - E72 Q3 maître_spécialisé zzlsp, pédagogie zzAmi, travail_groupe zzAin, relationnel zzAob, psychologie zzAob
 - E73 Q3 professionnalisme zzJap, aide zzAmi, soutien zzAmi, individuel zzJap, école zzJcp
 - E74 Q3 méconnaissance zzJap, pas_travail_commun zzJap, dynamique_groupe zzJcp
 - E75 Q3 jubilation zzJap, solitude zzJap, désinvestissement zzJap, travail_équipe

zzJcp, inefficacité zzJap

- E76 Q3 apprendre_autrement zzJcp, revoir_bases zzAob, petit_groupe zzAin, manipulation zzAob, échange_particulier zzAob
- E77 Q3 ne_sais_pas zzJap, plusieurs_enfants zzAin, aide_scolarité zzAmi, pas_élève_suivi zzJap
- E78 Q3 ne_sais_pas zzJap

Classement des mots Q3 à partir des codages

Identification du dispositif et de son personnel zzlsp (identification du personnel, de la spécialisation option E) différent 67, spécialiste (04+08+10+12+42+66), spécialisation 41, maître_spécialisé (55+72), spécialisés 60, formation 64, pédagogue 12, pédagogie (02+19+20) , enseignant (03+19+20+23), enseignant_ordinaire 05, membre_équipe 32 **zzlor (identification de la dénomination utilisée, de l'organisation des aides à dominante pédagogique)** aime_pas_nom 16, regroupement_adapt 06, itinérant 01, classe_ouverte 01, classes_adaptation 06, classes_perf 06, structure_spéciale 66 **Identification, définition de l'aide à dominante pédagogique zzAmi (mission, objectif général)** aider 52, aide (08+21+27+46+47+61+62+64+71+73), aide_scolarité 77, aide_scolaire 58, scolaire (26+55), aide_pédagogique (05+24+28+53), pédagogie (10+15+21+23+27+31+41+43+47+54+65+68+72), aspect_pédagogique 06, pédagogique (38+51+57), soutien_pédagogique 01, soutien (19+20+36+51+ 65+73), soutien_scolaire 50, soutenir_enfant 49, remédiation (14+27+33+41), adaptation (13+ 64), devenir_scolaire 18, réussite 60 **zzAob (objets de travail, activités professionnelles, démarche)** cognition 15, cognitif 25, comprendre 45, apprentissages (04+21+31+32+36+43), acquisitions 70, apprent_fondamentaux 62, revoir_bases 76, matière_fondamentales 70, français 58, soutien_lecture 26, aide_lecture 35, lecture (09+59+61+67+68), lire 45, écrire 45, raconter 45, maths (58+67), compter 45, processus_pensée 48, aider_conscience 52, mobiliser 29, rapport_codes 29, processus-apprent (03+47), procédures_apprent 03, stratégies_apprent 26, stratégies (15+44+55), démarches_apprent (10+17+25), démarche 48, erreur 48, aide_méthodologique 69, méthode 59, méthodologies (23+46+54), techniques 46, psy_cognitive 26, psychologie 72, relationnel 72, affectivité 07, comportement 62, comportement_modifié 29, attention 18, écoute 44, motiver_apprentissage 52, motivation 39, élan 43, restaure_estime_soi 55, ciblage_difficulté 29, différenciation 18, individualisé 42, péda_différenciée 60, aide_personnalisée 25, échange_particulier 76, relation_confiance 43, pédagogie_réussite 36, évaluation (09+19+35) autre_démarche 31, médiation (17+27+46), observation 30, guider 52, former 52, manipulation 76, temps 33 **zzAin (modalités d'intervention)** classe (03+09+20), intégration_classe 33, soutien_en_situation 34, actions_ponctuelles 54, aide_modulable 53, prise_en_charge (06+07), groupe (26+51), travail_groupe 72, collectif 38, groupe_réduit 04, petit_groupe (01+02+53+60+65+67+68+71+76), plusieurs_enfants 77, élèves_variés 20, relation_duelle 07 **zzAou (outils, supports utilisés)** supports_ludiques 44, jeux 68

Identification du public aidé, représentations de l'élève en difficulté **zzDpe**
personnes concernées (élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois),
niveau de classe ou cycle élève : élève_en_difficulté 22, enfant : enfants_difficulté
 (61+66) enseignant : aide_enseignants 05, aide_insti 53, diff_scolaires 65 parents :
 plusieurs à la fois : adaptation 49, inadapation 49 niveau de classe ou cycle : cycle2
 (01+09+36+59), GS_CP 35

zzDmd (manifestations de la difficulté chez l'élève, réactions de l'entourage)
 difficultés_apprent 09, retard 70, conflit_interne 37 **Contexte de travail, spécificités**
locales **zzTgé (géographie)** dispersion (02+16+28), trop_de_choses 39 **Travail en**
partenariat, mise en relation **zzPgl (notion globale)** partenariat 03, partenaires 53
zzPin (liens internes au RASED, propres au maître E) comprendre (11+14), analyser
 11, échanges 57 **zzPex (liens externes)** liens, partenariat avec l'enseignant ou
 l'équipe d'enseignants liens_école 58, travail_enseignants 33, liens_enseignant 58,
 rencontre_enseignant 36, signalement 60, écoute 64, échanges 67, concertations 51,
 proposer 11, collaboration 27, articulation 12, équipe (15+70), travail_équipe (47+56),
 construire_projets 11, projet_réussite 18, projet 64, protocole 30 **partenariat avec liens**
multiples équipe 08, hypothèses 30, réflexion 30, analyse 30, projet 14,
 accompagnement 44, lien 39, interconnexion 42, ouverture (12+13) **Jugement,**
résultats **zzJap (appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide à**
dominante pédagogique, ressentis) ignorance 63, ignorance_totale 66,
 méconnaissance (69+74), connais_mal 24, diff_répondre 71, ne_sais_pas 77+78,
 pas_élève_suivi 77, pas_travail_commun 74, ersatz 50, résultat_incertain 34, inefficacité
 (63+75), momentanéité 22, ambiguïté 31, bâtard 24, conflit_institution 37, position_difficile
 25, difficile 24, choix_difficiles 28, difficultés 13, inquiétude 38, questionnaire 38,
 diversité (16+28), désinvestissement 75, individuel 73, solitude 75, connu_de_tous 40,
 copain 40, étiquette_positive 43, bien_acceptés 59, bonne_perception 56, demande 16,
 bon_équilibre 56, coup_de_pouce 39, efficacité (38+50+56), professionnalisme 73,
 dynamisme 57 grande_curiosité 56, curiosité 57, réussite 15, jubilation 75 **zzJcp**
(valeurs, conception générale de l'aide à dominante pédagogique) enjeu_toxique
 37, bon_débaras 63, danger_sortir 34, faire_plaisir 50, camouflage 22, sauveur 42,
 rivalité 28, gestion_pénurie 57, donner_plus 37, pédagogie 50, réparation 22,
 remise_sur_rails 35, rattrapage 70, passerelle 49, tampon 39, complexité 02, problème
 16, identité_profession 08, explicitation 17, capacité_analyse 29, non 08, comprendre 68,
 échange 19, nouveau_contact 42, partenariat 21, travail_équipe 75, complémentarité
 (23+59), complémentarité_rééd 54, scolaire 23, école (24+73), équipe_école 25,
 personne_ressource 32, outils_enseignant 35, point_articulation 37, adaptation
 (02+21+65), qui_s_adapte 49, adapter (11+51), autre_regard 31, regards_différents 34,
 regard_particulier 18, disponibilité (04+13+41), patience 34, présent 40, écoute (32+41),
 oreille_enseignants 40, oreille_enfants 40, inventivité 13, concepteur 04, recherche
 (14+22), recherche_action 47, apprendre_autrement 76, interaction_élèves 33,
 dynamique_groupe (44+74), globalité_enfant 32, pas_soutien 45, aide_efficace 05,
 retour_classe 14 **Reste zz& (reste à classer)**

Tableaux lexicaux TALEX Q3c

Tableaux statistiques de distribution des fréquences des formes graphiques Q3c

Catégories et codages Q3c					
Notions		Nombre d'expressions répertoriées	Pourcentage par notions	Nombre d'expressions regroupées	Pourcentage par notions regroupées
Identification du dispositif et de son personnel	zzlsp identification du personnel, des spécialisations	22	6,1%	29	8 %
	zzlor identification de la dénomination utilisée, de l'organisation des aides à dominante pédagogique	7	1,9 %		
Identification, définition de l'Aide à dominante pédagogique	zzAmi mission, objectif général	53	14,8 %	162	45,2 %
	zzAob objets de travail, activités professionnelles, démarche	81	22,6 %		
	zzAin modalités d'intervention	26	7,2 %		
	zzAou outils, supports utilisés	2	0,6 %		
Identification du public aidé, représentations de l'élève en Difficulté	zzDpe personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois	13	3,6 %	16	4,4 %
	zzDmd manifestations de la difficulté chez l'élève, réactions de l'entourage	3	0,8 %		
Contexte de Travail, spécificités locales	zzTgé géographie	4	1,1 %	4	1,1 %
Travail en Partenariat, mise en relation	zzPgl notion globale	2	0,6 %	35	9,8 %
	zzPin liens internes au sein du RASED	4	1,1 %		
	zzPex liens externes RASED /enseignants, familles etc.	29	8,1 %		
Jugement, valeurs	zzJap appréciation, évaluation des pratiques ou du	46	12,8 %	113	31,5 %

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	dispositif d'aide, ressentis				
	zzJcp valeurs, conceptions générales de l'aide	67	18,7 %		
Reste	zz& reste à classer	0	0 %		0 %
		Total : 359 mots	100 %	359	100 %

Liste des mots Q3c par ordre de fréquence

Numéro	Mots employés	Fréquences
3	zzAob	81
10	zzJcp	67
2	zzAmi	53
9	zzJap	46
11	zzPex	29
1	zzAin	26
8	zzlsp	22
6	zzDpe	13
7	zzlor	7
12	zzPin	4
14	zzTgé	4
5	zzDmd	3
13	zzPgl	2
4	zzAou	2

Tableau de contingence multiple Q3c

	AIS	non AIS	H	F	IEN gén	IEN AIS	IA IG	Form IUFM	Equi	Sup	Mais E	Maît G	Psy scol	Ens gén adj	Ens dir	IEN	Form	Ens spé	Ens gén
zzAin	11	15	14	12	5	3	2	1	2	1	0	4	1	6	1	10	4	5	7
zzAmi	34	18	19	33	3	5	5	7	3	1	4	9	3	7	4	13	11	16	11
zzAob	60	24	35	49	3	7	6	13	8	0	16	9	8	13	2	16	21	33	15
zzAou	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
zzDmd	2	2	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1
zzDpe	9	4	6	7	2	0	0	1	2	0	0	3	1	3	0	3	3	4	3
zzlor	0	7	6	1	5	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6	0	0	1
zzlsp	10	12	11	11	4	4	4	1	1	0	2	0	2	4	0	12	2	4	4
zzJap	25	21	17	29	0	2	2	7	2	4	4	2	7	11	5	4	13	13	16
zzJcp	40	26	26	40	5	6	6	9	10	3	10	7	2	7	1	17	22	19	8
zzPex	24	5	12	17	0	8	1	5	2	0	3	2	4	4	0	9	7	9	4
zzPgl	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
zzPin	4	0	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	1	0
zzTge	2	2	2	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1	1	0

Tableaux VOSPEC Q3b variable AIS

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
remédiation	1,81	1,11	4	4	1,071	0,142
scolaire	1,36	0,84	3	3	0,732	0,232
travail_équipe	1,36	0,84	3	3	0,732	0,232
réussite	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
ouverture	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
adapter	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
complémentarité	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
stratégie	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
recherche	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
démarches_apprentissage	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
groupe	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
méthodologie	0,90	0,56	2	2	0,310	0,378
procédures_apprentissage	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
enfants_difficulté	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
échange	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
aspect_pédagogique	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
enseignant_ordinal	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
inquiétude	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
processus_apprentissage	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
explicitation	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
structure_spéciale	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
point_articulation	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
formation	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
demande	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
projet_réussite	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
collectif	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
soutien_en_situation	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
ignorance_totale	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
oreille_enseignants	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
psychologie	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
échange_particulier	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
élèves_variés	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
apprendre_autrement	0,00	0,28	0	1	-0,294	0,384
dispersion	0,45	0,84	1	3	-0,442	0,329
classe	0,45	0,84	1	3	-0,442	0,329
lecture	0,90	1,39	2	5	-0,554	0,290
enseignants	0,00	0,56	0	2	-1,049	0,147
ne_sais_pas	0,00	0,56	0	2	-1,049	0,147
méconnaissance	0,00	0,56	0	2	-1,049	0,147
partenariat	0,00	0,56	0	2	-1,049	0,147

aide	1,81	2,79	4	10	-1,089	0,138
petit_groupe	0,90	1,95	2	7	-1,406	0,080
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
petit_groupe	3,62	1,95	5	7	1,406	0,080
aide	4,35	2,79	6	10	1,089	0,138
ne_sais_pas	1,45	0,56	2	2	1,049	0,147
partenariat	1,45	0,56	2	2	1,049	0,147
méconnaissance	1,45	0,56	2	2	1,049	0,147
enseignants	1,45	0,56	2	2	1,049	0,147
lecture	2,17	1,39	3	5	0,554	0,290
dispersion	1,45	0,84	2	3	0,442	0,329
classe	1,45	0,84	2	3	0,442	0,329
demande	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
manipulation	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
matière_fondamentale	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
danger_sortir	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
aide_méthodologique	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
différent	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
aide_efficace	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
acquisitions	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
aide_scolarité	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
donner_plus	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
complexité	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
aime_pas_nom	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
oreille_enseignants	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
démarche_apprentissage	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
aide_enseignants	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
apprendre_autrement	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
retard	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
enfant_difficulté	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
revoir_bases	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
pas_élève_suivi	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
aspect_pédagogique	0,72	0,28	1	1	0,294	0,384
adapter	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
ouverture	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
stratégie	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
recherche	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
réussite	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
groupe	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
complémentarité	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
méthodologie	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

démarches_apprenti	0,00	0,56	0	2	-0,310	0,378
scolaire	0,00	0,84	0	3	-0,732	0,232
travail_équipe	0,00	0,84	0	3	-0,732	0,232
remédiation	0,00	1,11	0	4	-1,071	0,142

Tableaux VOSPEC Q3c variable AIS

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPex	10,86	8,08	24	29	2,336	0,010
zzAob	26,24	22,56	58	81	2,004	0,023
zzPin	1,81	1,11	4	4	1,071	0,142
zzDpe	4,07	3,62	9	13	0,267	0,395
zzAmi	15,38	14,76	34	53	0,259	0,398
zzTgé	0,90	1,11	2	4	-0,005	0,498
zzDmd	0,45	0,84	1	3	-0,442	0,329
zzJap	11,31	12,81	25	46	-0,916	0,180
zzlsp	4,52	6,13	10	22	-1,368	0,086
zzAin	4,98	7,24	11	26	-1,865	0,031
zzlor	0,00	1,95	0	7	-3,055	0,001
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlor	5,07	1,95	7	7	3,055	0,001
zzAin	10,87	7,24	15	26	1,865	0,031
zzlsp	8,70	6,13	12	22	1,368	0,086
zzJap	15,22	12,81	21	46	0,916	0,180
zzDmd	1,45	0,84	2	3	0,442	0,329
zzTgé	1,45	1,11	2	4	0,005	0,498
zzAmi	13,77	14,76	19	53	-0,259	0,398
zzDpe	2,90	3,62	4	13	-0,267	0,395
zzPin	0,00	1,11	0	4	-1,071	0,142
zzAob	16,67	22,56	23	81	-2,004	0,023
zzPex	3,62	8,08	5	29	-2,336	0,010

Tableaux VOSPEC Q3c variable corps de métier

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlor	6,19	1,95	6	7	2,896	0,002
zzlsp	12,37	6,13	12	22	2,617	0,004
zzPin	3,09	1,11	3	4	1,539	0,062
zzAin	10,31	7,24	10	26	1,129	0,129
zzTgé	2,06	1,11	2	4	0,537	0,296
zzPex	9,28	8,08	9	29	0,315	0,376
zzPgl	1,03	0,56	1	2	0,080	0,468
zzAmi	13,40	14,76	13	53	-0,258	0,398
zzAob	15,46	22,56	15	81	-1,851	0,032
zzJap	4,12	12,81	4	46	-3,049	0,001
Groupe d'individus : Formateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	25,88	18,66	22	67	1,766	0,039
zzJap	15,29	12,81	13	46	0,613	0,270
zzAob	24,71	22,56	21	81	0,405	0,343
zzAmi	12,94	14,76	11	53	-0,348	0,364
zzPin	0,00	1,11	0	4	-0,419	0,338
zzAin	4,71	7,24	4	26	-0,778	0,218
zzlor	0,00	1,95	0	7	-1,045	0,148
zzlsp	2,35	6,13	2	22	-1,458	0,072
Groupe d'individus : Enseignants spécialisés						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	29,25	22,56	31	81	1,803	0,036
zzAmi	16,04	14,76	17	53	0,292	0,385
zzJap	12,26	12,81	13	46	-0,011	0,496
zzJcp	17,92	18,66	19	67	-0,071	0,472
zzDmd	0,00	0,84	0	3	-0,389	0,349
zzlsp	3,77	6,13	4	22	-0,961	0,168
zzAin	4,72	7,24	5	26	-0,970	0,166
zzlor	0,00	1,95	0	7	-1,377	0,084
Groupe d'individus : Enseignants généralistes						
Mots ou segments	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité

caractéristiques						
zzJap	22,54	12,81	16	46	2,422	0,008
zzAin	9,86	7,24	7	26	0,717	0,237
zzAmi	16,90	14,76	12	53	0,403	0,343
zzAou	1,41	0,56	1	2	0,367	0,357
zzDmd	1,41	0,84	1	3	0,038	0,485
zzDpe	4,23	3,62	3	13	0,020	0,492
zzPin	0,00	1,11	0	4	-0,221	0,412
zzTgé	0,00	1,11	0	4	-0,221	0,412
zzAob	19,72	22,56	14	81	-0,468	0,320
zzPex	5,63	8,08	4	29	-0,572	0,284
zzJcp	11,27	18,66	8	67	-1,661	0,048

Tableaux VOSPEC Q3c variable fonction professionnelle

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlor	17,24	1,95	5	7	3,911	0,000
zzAin	17,24	7,24	5	26	1,671	0,047
zzlsp	13,79	6,13	4	22	1,339	0,090
zzPgl	3,45	0,56	1	2	1,014	0,155
zzDpe	6,90	3,62	2	13	0,574	0,283
zzTgé	3,45	1,11	1	4	0,562	0,287
zzAmi	10,34	14,76	3	53	-0,378	0,353
zzPex	0,00	8,08	0	29	-1,417	0,078
zzAob	10,34	22,56	3	81	-1,459	0,072
zzJap	0,00	12,81	0	46	-2,151	0,016
Groupe d'individus : IEN AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPin	7,50	1,11	3	4	2,592	0,005
zzPex	20,00	8,08	8	29	2,381	0,009
zzlsp	10,00	6,13	4	22	0,772	0,220
zzDmd	2,50	0,84	1	3	0,527	0,299
zzAmi	12,50	14,76	5	53	-0,148	0,441
zzlor	0,00	1,95	0	7	-0,166	0,434
zzAob	15,00	22,56	6	81	-1,016	0,155
zzJap	5,00	12,81	2	46	-1,369	0,085
Groupe d'individus : IA IGEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlsp	14,29	6,13	4	22	1,398	0,081
zzTgé	3,57	1,11	1	4	0,588	0,278
zzAmi	17,86	14,76	5	53	0,256	0,399
zzJcp	21,43	18,66	6	67	0,183	0,428
zzlor	3,57	1,95	1	7	0,160	0,436
zzDpe	0,00	3,62	0	13	-0,408	0,341
zzPex	3,57	8,08	1	29	-0,480	0,316
zzJap	7,14	12,81	2	46	-0,599	0,275
Groupe d'individus : Formateurs IUFM						

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	28,89	22,56	13	81	0,901	0,184
zzPex	11,11	8,08	5	29	0,551	0,291
zzJap	15,56	12,81	7	46	0,389	0,349
zzTgé	2,22	1,11	1	4	0,212	0,416
zzJcp	20,00	18,66	9	67	0,074	0,470
zzDpe	2,22	3,62	1	13	-0,003	0,499
zzlor	0,00	1,95	0	7	-0,284	0,388
zzlsp	2,22	6,13	1	22	-0,810	0,209
zzAin	2,22	7,24	1	26	-1,101	0,135
Groupe d'individus : Equipe de circonscription						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	33,33	18,66	10	67	1,830	0,034
zzDpe	6,67	3,62	2	13	0,533	0,297
zzAob	26,67	22,56	8	81	0,364	0,358
zzlsp	3,33	6,13	1	22	-0,168	0,433
zzAmi	10,00	14,76	3	53	-0,456	0,324
zzJap	6,67	12,81	2	46	-0,740	0,230
Groupe d'individus : Superviseurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	40,00	12,81	4	46	1,914	0,028
zzDmd	10,00	0,84	1	3	1,395	0,081
zzJcp	30,00	18,66	3	67	0,580	0,281
zzPex	0,00	8,08	0	29	-0,187	0,426
zzAob	0,00	22,56	0	81	-1,442	0,075
Groupe d'individus : Maîtres E						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	37,50	22,56	15	81	2,117	0,017
zzJcp	25,00	18,66	10	67	0,886	0,188
zzAou	2,50	0,56	1	2	0,804	0,211
zzTgé	2,50	1,11	1	4	0,311	0,378

zzlor	0,00	1,95	0	7	-0,166	0,434
zzJap	10,00	12,81	4	46	-0,267	0,395
zzAmi	10,00	14,76	4	53	-0,638	0,262
zzDpe	0,00	3,62	0	13	-0,809	0,209
zzAin	0,00	7,24	0	26	-1,738	0,041
Groupe d'individus : Rééducateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAmi	24,32	14,76	9	53	1,448	0,074
zzDpe	8,11	3,62	3	13	1,081	0,140
zzPgl	2,70	0,56	1	2	0,857	0,196
zzAin	10,81	7,24	4	26	0,602	0,273
zzAob	24,32	22,56	9	81	0,093	0,463
zzlor	0,00	1,95	0	7	-0,091	0,464
zzPex	5,41	8,08	2	29	-0,241	0,405
zzJap	5,41	12,81	2	46	-1,191	0,117
zzlsp	0,00	6,13	0	22	-1,375	0,085
Groupe d'individus : Psychologues scolaires						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	24,14	12,81	7	46	1,547	0,061
zzPex	13,79	8,08	4	29	0,854	0,197
zzPin	3,45	1,11	1	4	0,562	0,287
zzAob	24,14	22,56	7	81	0,016	0,493
zzAin	3,45	7,24	1	26	-0,365	0,357
zzJcp	6,90	18,66	2	67	-1,517	0,065
Groupe d'individus : Enseignants généralistes adjoints						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	18,97	12,81	11	46	1,298	0,097
zzAin	10,34	7,24	6	26	0,745	0,228
zzAou	1,72	0,56	1	2	0,532	0,297
zzDpe	5,17	3,62	3	13	0,380	0,352
zzDmd	1,72	0,84	1	3	0,224	0,412
zzlsp	6,90	6,13	4	22	0,029	0,488

zzPin	0,00	1,11	0	4	-0,019	0,493
zzTgé	0,00	1,11	0	4	-0,019	0,493
zzPex	6,90	8,08	4	29	-0,046	0,482
zzAob	20,69	22,56	12	81	-0,180	0,428
zzJcp	12,07	18,66	7	67	-1,241	0,107
Groupe d'individus : Enseignants généralistes directeurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	38,46	12,81	5	46	2,138	0,016
zzAmi	30,77	14,76	4	53	1,232	0,109
zzlsp	0,00	6,13	0	22	-0,168	0,433
zzAob	15,38	22,56	2	81	-0,234	0,407
zzPex	0,00	8,08	0	29	-0,445	0,328
zzJcp	7,69	18,66	1	67	-0,624	0,266

Nuage Q3c corps de métier

Coordonnées des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,02	0,30693	-0,55	-0,01	0,01
Formateur	23,68	0,11242	0,24	-0,15	0,18
Enseignant spé	29,53	0,07328	0,18	-0,12	-0,16
Enseignant gén	19,78	0,17430	0,19	0,37	0,01
Contributions des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,02	0,30693	72,65	0,03	0,30
Formateur	23,68	0,11242	12,21	12,03	49,76
Enseignant spé	29,53	0,07328	8,57	14,36	49,87
Enseignant gén	19,78	0,17430	6,57	73,58	0,07
Cosinus carrés des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,02	0,30693	1,00	0,00	0,00
Formateur	23,68	0,11242	0,52	0,20	0,28
Enseignant spé	29,53	0,07328	0,45	0,20	0,34
Enseignant gén	19,78	0,17430	0,22	0,78	0,00

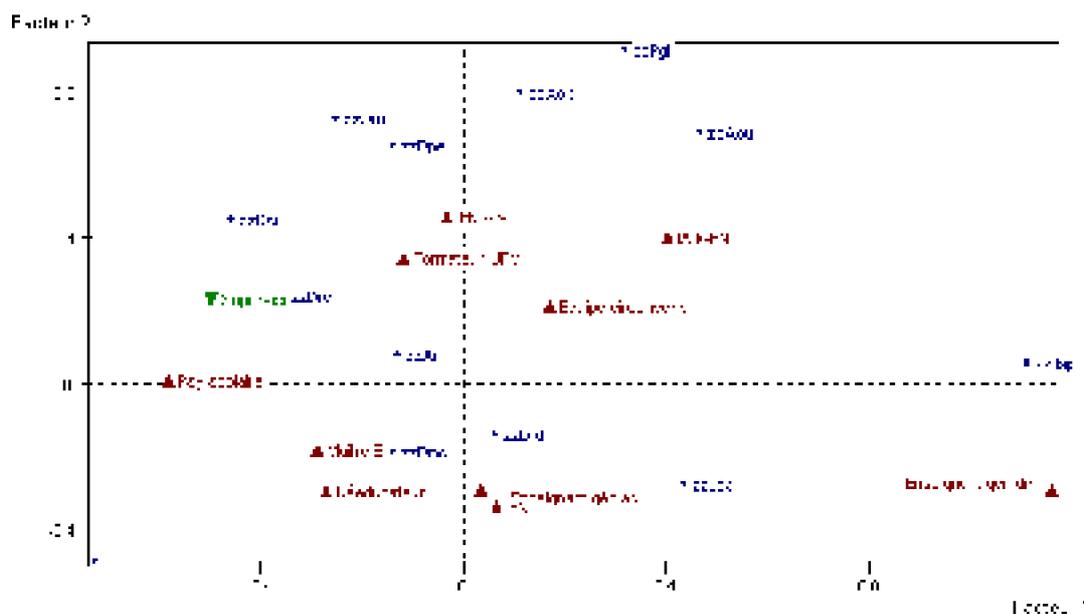
Tableaux CORBIT Q3c variable corps de métier /mots codés

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Coordonnées des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	7,24	0,14	-0,26	0,26	0,03
zzAmi	14,76	0,01	0,05	0,06	-0,08
zzAob	22,56	0,06	0,19	-0,12	-0,09
zzAou	0,56	1,11	0,56	0,65	-0,62
zzDmd	0,84	0,44	-0,12	0,37	0,54
zzDpe	3,62	0,01	0,09	0,06	-0,03
zzlor	1,95	1,82	-1,32	0,25	0,10
zzlsp	6,13	0,42	-0,63	0,15	-0,04
zzJap	12,81	0,25	0,41	0,27	0,07
zzJcp	18,66	0,07	0,02	-0,21	0,14
zzPex	8,08	0,02	-0,09	-0,13	-0,01
zzPgl	0,56	9,77	-0,55	-0,34	-0,60
zzPin	1,11	1,29	-1,10	-0,18	-0,25
zzTgé	1,11	0,40	-0,51	-0,37	0,09
Contributions des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	7,24	0,14	4,3	13,8	0,4
zzAmi	14,76	0,01	0,3	1,6	5,8
zzAob	22,56	0,06	7,0	8,7	12,7
zzAou	0,56	1,11	1,5	6,3	14,3
zzDmd	0,84	0,44	0,1	3,2	16,2
zzDpe	3,62	0,01	0,2	0,4	0,2
zzlor	1,95	1,82	29,9	3,3	1,3
zzlsp	6,13	0,42	19,2	3,6	0,5
zzJap	12,81	0,25	21,1	25,0	4,5
zzJcp	18,66	0,07	0,0	23,5	25,6
zzPex	8,08	0,02	0,6	3,7	0,1
zzPgl	0,56	9,77	1,5	1,7	13,3
zzPin	1,11	1,29	11,7	1,0	4,5
zzTgé	1,11	0,40	2,5	4,2	0,6
Cosinus carrés des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	7,24	0,14	0,49	0,50	0,01
zzAmi	14,76	0,01	0,20	0,32	0,48
zzAob	22,56	0,06	0,61	0,24	0,14
zzAou	0,56	1,11	0,28	0,37	0,35
zzDmd	0,84	0,44	0,03	0,31	0,66
zzDpe	3,62	0,01	0,62	0,32	0,06

zzlor	1,95	1,82	0,96	0,03	0,01
zzlsp	6,13	0,42	0,95	0,05	0,00
zzJap	12,81	0,25	0,69	0,29	0,02
zzJcp	18,66	0,07	0,00	0,69	0,31
zzPex	8,08	0,02	0,32	0,68	0,01
zzPgl	0,56	9,77	0,39	0,15	0,46
zzPin	1,11	1,29	0,93	0,03	0,05
zzTgé	1,11	0,40	0,64	0,34	0,02

Nuage Q3c fonctions professionnelles



Tableaux CORBIT Q3c variable fonction professionnelle

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Coordonnées des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	8,08	1,97615	1,39	0,02	-0,12	-0,07	-0,04
IEN AIS	11,14	0,72208	-0,19	0,81	-0,14	0,05	0,07
IA IGEN	7,80	0,30452	0,27	-0,01	0,15	-0,28	-0,04
Formateur IUFM	12,53	0,16263	-0,25	-0,11	0,19	-0,05	-0,06
Equipe circonscrip	8,36	0,27020	-0,06	-0,06	0,29	0,16	0,30
Superviseur	2,79	2,13341	-0,38	-0,43	-1,06	-0,22	0,76
Maître E	11,14	0,38264	-0,22	-0,12	0,44	-0,29	0,07
Rééducateur	10,31	0,38781	0,08	-0,16	0,15	0,56	0,02
Psy scolaire	8,08	0,33640	-0,35	0,16	-0,18	-0,04	-0,35
Enseignant gén adj	16,16	0,13967	-0,04	-0,13	-0,22	-0,01	-0,04
Enseignant gén dir	3,62	1,01408	-0,37	-0,58	-0,51	0,06	-0,41
Contributions des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	8,08	1,97615	78,55	0,04	1,31	0,82	0,25
IEN AIS	11,14	0,72208	1,91	71,85	2,47	0,47	1,17
IA IGEN	7,80	0,30452	2,78	0,01	1,84	11,81	0,31
Formateur IUFM	12,53	0,16263	4,86	1,59	4,76	0,65	1,12
Equipe circonscrip	8,36	0,27020	0,15	0,31	7,80	3,96	17,71
Superviseur	2,79	2,13341	2,07	4,96	34,23	2,57	38,89
Maître E	11,14	0,38264	2,70	1,56	23,68	17,96	1,40
Rééducateur	10,31	0,38781	0,29	2,70	2,42	61,30	0,07
Psy scolaire	8,08	0,33640	4,05	2,01	2,89	0,20	23,90
Enseignant gén adj	16,16	0,13967	0,15	2,82	8,42	0,05	0,61
Enseignant gén dir	3,62	1,01408	2,49	12,15	10,19	0,21	14,56
Cosinus carrés des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	8,08	1,97615	0,98	0,00	0,01	0,00	0,00
IEN AIS	11,14	0,72208	0,05	0,91	0,03	0,00	0,01
IA IGEN	7,80	0,30452	0,23	0,00	0,07	0,26	0,01
Formateur IUFM	12,53	0,16263	0,40	0,08	0,22	0,02	0,02
Equipe circonscrip	8,36	0,27020	0,01	0,01	0,32	0,09	0,32
Superviseur	2,79	2,13341	0,07	0,08	0,53	0,02	0,27
Maître E	11,14	0,38264	0,13	0,04	0,51	0,22	0,01
Rééducateur	10,31	0,38781	0,01	0,07	0,06	0,81	0,00
Psy scolaire	8,08	0,33640	0,36	0,08	0,10	0,00	0,36
Enseignant gén adj	16,16	0,13967	0,01	0,13	0,34	0,00	0,01
Enseignant gén dir	3,62	1,01408	0,13	0,34	0,26	0,00	0,16

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Tableaux CORBIT Q3c variable fonction professionnelle /mots codés

Coordonnées des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zzAin	7,24	0,41	0,47	0,00	-0,31	0,24	0,06
zzAmi	14,76	0,12	-0,05	-0,12	-0,04	0,19	-0,15
zzAob	22,56	0,13	-0,15	-0,08	0,30	-0,04	-0,05
zzAou	0,56	2,79	-0,29	-0,40	0,37	-0,66	0,08
zzDmd	0,84	4,67	-0,46	0,26	-1,57	-0,27	1,29
zzDpe	3,62	0,60	0,34	-0,036	0,00	0,59	0,04
zzlor	1,95	5,70	2,30	-0,02	-0,32	-0,41	-0,18
zzlsp	6,13	0,55	0,44	0,38	-0,05	-0,36	-0,12
zzJap	12,81	0,57	-0,43	-0,35	-0,47	-0,15	-0,14
zzJcp	18,66	0,14	0,01	-0,03	0,18	-0,03	0,31
zzPex	8,08	0,49	-0,36	0,56	0,06	0,03	-0,09
zzPgl	0,56	4,52	1,64	-0,22	0,04	1,06	-0,05
zzPin	1,11	4,82	-0,50	2,03	-0,50	0,11	-0,19
zzTgé	1,11	1,63	0,66	-0,17	0,54	-0,76	-0,08
Contributions des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zzAin	7,24	0,41	8,2	0,0	7,6	7,9	0,6
zzAmi	14,76	0,12	0,2	2,2	0,3	10,3	8,5
zzAob	22,56	0,13	2,5	1,4	22,7	0,6	1,6
zzAou	0,56	2,79	0,2	0,9	0,8	4,6	0,1
zzDmd	0,84	4,67	0,9	0,6	22,2	1,2	33,7
zzDpe	3,62	0,60	2,1	0,0	0,0	24,0	0,1
zzlor	1,95	5,70	51,7	0,0	2,2	6,2	1,5
zzlsp	6,13	0,55	5,8	8,6	0,2	15,3	2,0
zzJap	12,81	0,57	11,7	15,2	30,3	5,3	6,4
zzJcp	18,66	0,14	0,0	0,2	6,9	0,2	42,8
zzPex	8,08	0,49	5,3	25,1	0,3	0,1	1,6
zzPgl	0,56	4,52	7,5	0,3	0,0	11,8	0,0
zzPin	1,11	4,82	1,4	45,2	3,1	0,3	0,9
zzTgé	1,11	1,63	2,5	0,3	3,5	15,2	0,2
Cosinus carrés des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zzAin	7,24	0,41	0,55	0,00	0,24	0,14	0,01
zzAmi	14,76	0,12	0,02	0,12	0,01	0,30	0,19
zzAob	22,56	0,13	0,17	0,05	0,70	0,01	0,02
zzAou	0,56	2,79	0,03	0,06	0,05	0,16	0,00
zzDmd	0,84	4,67	0,04	0,01	0,52	0,02	0,36
zzDpe	3,62	0,60	0,19	0,00	0,00	0,59	0,00

zzlor	1,95	5,70	0,93	0,00	0,02	0,03	0,01
zzlsp	6,13	0,55	0,34	0,26	0,00	0,24	0,02
zzJap	12,81	0,57	0,32	0,21	0,38	0,04	0,04
zzJcp	18,66	0,14	0,00	0,01	0,24	0,00	0,66
zzPex	8,08	0,49	0,27	0,65	0,01	0,00	0,02
zzPgl	0,56	4,52	0,60	0,01	0,00	0,25	0,00
zzPin	1,11	4,82	0,05	0,85	0,05	0,00	0,01
zzTgé	1,11	1,63	0,27	0,02	0,18	0,35	0,00

Question Q4

Liste de mots réponses à la question Q4, suivis de leur codage

- E01 Q4 rééducateur zzlsp, aide_psychologique zzAmi, affectif zzAob, relationnel zzAob, confiance zzAob
- E02 Q4 disparition zzJap, incompréhension zzJap, place zzJap , formation_spécifique zzlsp, disponibilité zzJap
- E03 Q4 enseignants zzlsp, processus_apprent zzAob, procédures_apprent zzAob, processus_psychique zzAob, partenariat zzPgl
- E04 Q4 écoute zzJcp, patience zzJcp, confiance zzJcp, affectif zzAob, exigences zzAob
- E05 Q4 prévention zzAmi, aide_rééducative zzAmi, entre zzJcp, psycho_affectif zzAob
- E06 Q4 nom_inapproprié zzlor, discrimination zzlor, pratiques_exotiques zzJap, statut_médical zzJap, bizarre zzJap
- E07 Q4 horreur zzJap, thérapie zzJap, psy_Paris_Match zzJap
- E08 Q4 spécialiste zzlsp, non zzJcp, choix_aide zzPin, identité_profession zzJcp, complémentarité zzJcp
- E09 Q4 essayer zzPex, écoute zzPex, compréhension zzPin, verbalisation zzAob
- E10 Q4 rééducateur zzlsp, restaurateur_désir zzAob, prévention zzAmi, résorption_diff zzAmi, gestion_émotion zzAob
- E11 Q4 ré_adapter zzAmi, comprendre zzPin, proposer zzPex, analyser zzPin, construire_projets zzPex
- E12 Q4 mal_défini zzJap, mal_perçu zzJap, incompréhension zzJap, entrave_intégration zzJap
- E13 Q4 femme zzlsp, curieux zzJap, travailleur zzJap, en_dehors zzJap, singularité zzJap

- E14 Q4 pas_scolaire zzAob, avant_scolaire zzAob, rééducation zzAmi, retour_classe zzAmi
- E15 Q4 écoute zzJap, liberté zzJcp, création zzJcp, réussite zzJap, isolement zzJap
- E16 Q4 marginalité zzJap, manque zzJap, suicidaire zzJap
- E17 Q4 médiation zzAob, explicitation zzJcp, patience zzJcp
- E18 Q4 psychothérapeute zzJap, anti_pédagogique zzJap, singularité zzJap, modèle_médical zzJcp, enfermement zzJap
- E19 Q4 libéral zzJcp, marginal zzJap, soupape zzJcp, mystère zzJap, ailleurs zzJcp
- E20 Q4 chapelle zzJap, grand_prêtre zzJap, thérapeute zzJap, isolement zzJap, refus zzJap
- E21 Q4 pas_rééducation zzAmi, aide zzAmi, élèves zzDpe, détour zzAob, partenariat zzPgl
- E22 Q4 psychologie zzAob, relationnel zzAob, duel zzAin, marginalisation zzJap, recherche zzJcp
- E23 Q4 rééducateur zzlsp, Gossot zzlor, normalisation zzJcp, E=G zzJcp, colère zzJap
- E24 Q4 rééducateur zzlsp, école zzJcp, prévention zzAmi, intégration zzAmi, éthique zzJcp
- E25 Q4 autre_regard zzJcp, symbolique zzAob, singularité zzAob, identité zzAob, psychologie zzAob
- E26 Q4 enfants_souffrants zzDpe, travail_pensée zzAob, rééducation zzAmi, fonctionnement_psy zzAob, relation_autre zzAob
- E27 Q4 processus_relation zzAob, estime_de_soi zzAob, développement zzAob, compétences zzJcp, collaboration zzPgl
- E28 Q4 dispersion zzJap, inadéquation zzJap, passionnant zzJap, limites_difficiles zzJap, investissement zzJap
- E29 Q4 rupture_classe zzJcp, inappétence zzAob, peur_apprendre zzAob, loi zzAob, projet_école zzJcp
- E30 Q4 observation zzAob, analyse zzPex, réflexion zzPex, hypothèses zzPex, protocole zzPex
- E31 Q4 psychothérapeute zzJap, restauration zzAmi, regard_différent zzJcp, redonner_compétence zzAob, méconnaissance zzJap
- E32 Q4 apprentissages zzAob, globalité_enfant zzAob, confiance_soi zzAob, restauration_personne zzAob, membre_équipe zzlsp
- E33 Q4 comportement zzAob, variété_styles zzJap, méconnaissance zzJap
- E34 Q4 maternelle zzDpe, détour zzAob, déclencher_envie_app zzAob, rattacher_apprent zzAob, importance_pairs zzJcp
- E35 Q4 motricité_globale zzAob, motricité_fine zzAob, espace_temps zzAob, jeux_relation_duelle zzAou, jeux collectifs zzAou

-
- E36 Q4 rééducation_motrice zzAob, cycle1 zzDpe, langage zzAob, socialisation zzAob, méconnaissance zzJap
 - E37 Q4 aide_individuelle zzAin, enjeux_transfert zzJcp, répétition zzAob, penser_autrement zzJcp, cap_pédagogique zzJcp
 - E38 Q4 solitude zzJap, psychanalyse zzAob, inquiétude zzJap, conflit_psychologues zzJap, femmes zzlsp
 - E39 Q4 connais_pas zzJap, comportement zzAob
 - E40 Q4 trouble_comportement zzAob, relationnel zzAob, travail_parents zzAob, difficile_savoir zzJap, confiance zzJap
 - E41 Q4 spécialisation zzlsp, observation zzAob, suivi zzAob, personnalisation zzAin, construction zzAob
 - E42 Q4 psychologie zzAob, comportement zzAob, agressivité zzAob, spécialistes zzlsp, expérience zzJap
 - E43 Q4 étiquette_fragile zzJap, travail_mal_compris zzJap, savent_orienter zzJap, activités_surprenantes zzJap, explications zzJcp
 - E44 Q4 symbolique zzAob, enfant zzJcp, disponibilité zzJcp, estime_soi zzAob, accompagnement zzJcp
 - E45 Q4 comportement zzAob, langage zzAob, relation_monde zzAob, jeux_symboliques zzAou, espace_temps zzAob
 - E46 Q4 écoute zzJcp, distance zzJcp, jeu zzAou, créativité zzAob, communication zzAob
 - E47 Q4 disponibilité zzJcp, ouverture zzJcp, égards_enfant zzJcp, écoute_enseignant zzPex, agir_parents zzPex
 - E48 Q4 écoute zzJcp, humilité zzJcp, être_surpris zzJcp, symbolique zzAob, sujet zzJcp
 - E49 Q4 médiateur zzlsp, relationnel zzAob, chance zzJap, malaise_profession zzJap, malaise_personnel zzJap
 - E50 Q4 pas_maître zzlsp, rééducateur zzlsp, rééducation zzAmi, globalité zzAob, médiation_jeu zzAou
 - E51 Q4 écoute zzJcp, adaptation_enfant zzAmi, difficultés_multiples zzAob, scol_non_prioritaire zzJcp, accompagnement zzJcp
 - E52 Q4 proposer zzPin, communiquer zzPex, réfléchir zzPin, construire_aides zzPin, évaluer zzAob
 - E53 Q4 spé_comportement zzlsp, limite_psychologue zzJap, statut_mal_défini zzJap, liens_famille_école zzPex, soutien_moral_instit zzJcp
 - E54 Q4 rééducateur zzlsp, diff_être_élève zzAob, soupape_sécurité zzJcp, magicien zzJcp, place_difficile zzJap
 - E55 Q4 maître_spécialisé zzlsp, frange zzJcp, difficile zzJap, dangereux zzJap, très_professionnel zzJcp

- E56 Q4 apprentissages zzAob, soutien zzJcp, changer_regard zzJcp, aider_enfant zzAmi, susciter_curiosité zzAob
- E57 Q4 méconnaissance zzJap, méfiance zzJap, plan_incliné zzJcp, en_marge zzJap, mal_être_profession zzJap
- E58 Q4 rééducation zzAmi, petit_groupe zzAin, plaisir zzAob, envie zzAob, présence zzJcp
- E59 Q4 comportement zzAob, parents zzPex, lieu zzAin, émotions zzJcp, synthèses zzPin
- E60 Q4 planqués zzJap, changement_image zzAob, relation_familles zzPex, aide_individuelle zzAin, réseau zzPex
- E61 Q4 enfant_seul zzAin, moins_scolaire zzAob, plus_psychos zzAob
- E62 Q4 aide zzAmi, apprent_fondamentaux zzAob, comportement zzAob, individualité zzAin, technicité zzJap
- E63 Q4 travail_relationnel zzAob, aide_comportement zzAmi, réduction_souffrance zzAob, appui zzJcp, attente_réponse zzJcp
- E64 Q4 rééducation zzAmi, psychomoteur zzAob, individuel zzAin, connais_pas_assez zzJap, ne_manque_pas zzJap
- E65 Q4 rééducation zzAmi, jeux zzAou, rôles zzJcp, relation zzJcp, difficultés zzJap
- E66 Q4 spécialiste zzlsp, enfant_difficulté zzDpe, structure_spéciale zzAin, ignorance_totale zzJap
- E67 Q4 psychomotricité zzAob, évolution zzAob, comportement zzAob, physique zzAob, affectivité zzAob
- E68 Q4 psychomotricité zzAob, langage zzAob connaissance_corps zzAob, évolution zzAob, communication zzAob
- E69 Q4 pbs_comportement zzAob, schéma_corporel zzAob
- E70 Q4 motricité zzAob, jeux zzAou, langage zzAob, relation zzAob, communication zzAob
- E71 Q4 réseau zzPin, suivi_enfant zzAob, bilan zzAob
- E72 Q4 stratégies zzAob, spécialiste zzlsp, psychologue zzJap, relationnel zzAob, disponibilité zzJap
- E73 Q4 diagnostic zzAob, orientation zzAob, rassurer zzJcp, peur zzJap, psychologie zzJcp
- E74 Q4 travail_individuel zzAin, substitut_parents zzJcp, piège_relation_deux zzJap
- E75 Q4 spécialiste zzlsp, gouffre zzJap, solitude zzJap, écoute zzJcp, relation_école_famille zzPex
- E76 Q4 projet_particulier zzJap, histoires zzAou, individuel zzAin, jeu zzAou, inconnu zzJap
- E77 Q4 connais_pas zzJap, rattrapage_enfants zzJcp, soigner_lacunes zzJcp

E78 Q4 informations zzPex, discussion zzPex, aide_pédagogique zzAmi, interventions_ponctuelles zzAin, savoir_spécialisé zzlsp

Tableau de codage Q4c

	Identification du dispositif RASED, des aides proposées et du public aidé		
I	Identification du dispositif et de son personnel	sp or	identification des personnels, de la spécialisation G identification de la dénomination utilisée, de l' organisation des aides à dominante rééducative
A	Identification de l' Aide à dominante rééducative ("G")	mi ob in ou	mission , objectif général objets de travail, activités professionnelles, démarche modalités d' intervention outils , supports utilisés
D	Identification du public aidé, représentations de la notion de Difficulté	pe md si fd	personne concernée, niveau de classe ou cycle manifestation de la difficulté chez l'élève, réactions de l'entourage signification de la difficulté, recherche de sens facteurs favorisant la difficulté chez l'élève
	Fonctionnement professionnel		
T	Contexte de travail (spécificités locales)	mo gé	moyens matériels, effectifs géographie
P	Travail en Partenariat , mise en relation	gl in ex	notion globale interne au RASED, propre au rééducateur externe (liens rééducateur / enseignants, familles, partenaires extérieurs...)
J	Jugement , valeurs	ap cp au	appréciation , évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide à dominante rééducative, ressentis valeurs , conception générale de l'aide "G" et du travail en réseau manière de parler d' autrui
&	Reste		

Classement des mots Q4 à partir des codages

Identification du dispositif et de son personnel zzlsp (identification du rééducateur, de sa spécialisation "option G") enseignants 03, rééducateur (01+10+23+24+50+54), médiateur 49, membre_équipe 32, formation_spécifique 02, savoir spécialisé 78, maître_spécialisé 55, spécialisation 41, spécialiste (08+42+66+72+75), spé_comportement 53, femme (13+38), pas_maître 50 zzlor (identification de la dénomination utilisée, de l'organisation des aides à dominante rééducative) nom_inapproprié 06, discrimination 06, Gossot 23
 Identification, définition de l'aide à dominante rééducative zzAmi (mission, objectif général) prévention (05+10+24), intégration 24, restauration 31, aide (21+62), aider_enfant 56, aide_rééducative 05, rééducation (14+26+50+58+64+65), pas_rééducation 21, résorption_diff 10, aide_psychologique 01, aide_comportement 63, aide_pédagogique 78, ré_adapter 11, adaptation_enfant 51, retour_classe 14 zzAob (objets de travail, activités professionnelles, démarche) pas_scolaire 14, moins scolaire

61, avant_scolaire 14, détour (21+34), globalité_enfant 32, globalité 50, singularité 25, processus_psychique 03, psychanalyse 38, fonctionnement_psy 26, plus_psycho 61, psychologie (22+25+42), psycho_affectif 05, affectif (01+04), affectivité 67, gestion_émotion 10, réduction_souffrance 63, diff_être_élève 54, changement_image 60, restaurateur_désir 10, restauration_personne 32, déclencher_envie_app 34, envie 58, plaisir 58, inappétence 29, peur_apprendre 29, estime_de_soi (27+44), confiance_soi 32, confiance 01, comportement (33+39+42+45+59+62+67), trouble_comportement 40, pbs_comportement 69, agressivité 42, difficultés_multiples 51, socialisation 36, travail_relationnel 63, relationnel (01+22+40+49+72), relation_autre 26, relation 70, processus_relation 27, relation_monde 45, développement 27, construction 41, identité 25, susciter_curiosité 56, créativité 46, communication (46+68+70), verbalisation 09, langage (36+45+68+70), symbolique (25+44+48), loi 29, exigences 04, espace_temps (35+45), schéma_corporel 69, évolutions (67+68), physique 67, motricité_globale 35, motricité 70, motricité_fine 35, rééducation_motrice 36, psychomoteur 64, psychomotricité (67+68), connaissance_corps 68, travail_pensée 26, apprentissages (32+56), apprent_fondamentaux 62, rattacher_apprent 34, processus-apprent 03, procédures_apprent 03, stratégies 72, répétition 37, redonner_compétence 31, travail_parents 40, observation (30+41), bilan 71, diagnostic 73, évaluer 52, suivi 41, suivi_enfant 71, médiation 17, orientation 73 zzAin (modalités d'intervention) lieu 59, duel 22, aide_individuelle (37+60), travail_individuel 74, individuel (64+76), enfant_seul 61, individualité 62, personnalisation 41, petit_groupe 58, structure_spéciale 66, interventions_ponctuelles 78 zzAou (outils, supports utilisés) histoires 76, jeu (46+76), jeux (65+70), médiation_jeu 50, jeux_symboliques 45, jeux_relation_duelle 35, jeux collectifs 35 Identification du public aidé, représentations de l'élève en difficulté zzDpe (personnes concernées - élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois - niveau de classe ou cycle) élève : élèves 21 enfant : enfants_souffrants 26, enfant_difficulté 66 niveau de classe ou cycle : maternelle 34, cycle1 36

Travail en partenariat, mise en relation zzPgl (notion globale) partenariat (03+21), collaboration 27 zzPin (liens internes au RASED, propres aux rééducateurs) analyser 11, comprendre 11, compréhension 09, réfléchir 52, choix_aide 08, proposer 52, construire_aides 52, synthèses 59, réseau 71 zzPex (liens externes : rééducateur /enseignant, familles, partenaires extérieurs, supérieurs hiérarchiques...) liens, partenariat avec l'enseignant ou l'équipe d'enseignants protocole 30, écoute_enseignant 47, écoute 09, informations 78, discussion 78, proposer 11, construire_projets 11 liens avec la famille agir_parents 47, parents 59, relation_familles 60 liens multiples essayer 09, réseau 60, liens_famille_école 53, relation_école_famille 75, hypothèses 30, réflexion 30, analyse 30, communiquer 52 Jugement, valeurs zzJap (appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide à dominante rééducative, ressentis) ignorance_totale 66, inconnu 76, connais_pas (39+77), incompréhension (02+12), travail_mal_compris 43, connais_pas_assez 64, méconnaissance (31+33+36+57), difficile_savoir 40, mystère 19, bizarre 06, horreur 07, grand-prêtre 20, chapelle 20, psy_Paris_Match 07, thérapeute 20, psychothérapeute (18+31), statut_médical 06, thérapie 07, limite_psychologue 53, conflit_psychologues 38, pratiques_exotiques 06, activités_surprenantes 43, variété_styles 33, anti_pédagogique 18, mal_défini 12, statut_mal_défini 53, manque 16, inquiétude 38, place 02, place_difficile 54,

limites_difficiles 28, difficile 55, disparition 02, étiquette_fragile 43, en_dehors 13, en_marge 57, marginalité 16, marginal 19, entrave_intégration 12, marginalisation 22, refus 20, isolement (15+20), dangereux 55, enfermement 18, suicidaire 16, mal_perçu 12, méfiance 57, inadéquation 28, difficultés 65, dispersion 28, solitude (38+75), malaise_profession 49, malaise_personnel 49, mal_être_profession 57, planqués 60, ne_manque_pas 64, peur 73, piège_relation_deux 74, gouffre 75, colère 23, projet_particulier 76, singularité (13+18), disponibilité (02+72), confiance 40, écoute 15, psychologue 72, curieux 13, travailleur 13, expérience 42, technicité 62, savent_orienter 43, investissement 28, chance 49, passionnant 28, réussite 15 zzJcp (valeurs, conceptions générales de l'aide à dominante rééducative) normalisation 23, E=G 23, soupape 19, soupape_sécurité 54, magicien 54, plan_incliné 57, entre 05, frange 55, rupture_classe 29, scol_non_prioritaire 51, distance 46, ailleurs 19, modèle_médical 18, soigner_lacunes 77, libéral 19, complémentarité 08, compétences 27, enjeux_transfert 37, identité_profession 08, rôles 65, non 08, liberté 15, création 15, recherche 22, cap_pédagogique 37, importance_pairs 34, école 24, projet_école 29, accompagnement (44+51), éthique 24, égards_enfant 47, confiance 04, penser_autrement 37, changer_regard 56, regard_différent 31, autre_regard 25, enfant 44, sujet 48, présence 58, disponibilité (44+47), écoute (04+51+46+48+75), humilité 48, être_surpris 48, patience (04+17), ouverture 47, émotions 59, explicitation 17, explications 43, relation 65, attente_réponse 63, appui 63, rassurer 73, soutien 56, soutien_moral_instit 53, substitut_parents 74, rattrapage_enfants 77, psychologie 73, très_professionnel 55

Reste

Tableaux lexicaux TALEX Q4c

Tableaux statistiques de distribution des fréquences des formes graphiques Q4c - Catégories et codages Q4c

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Notions		Nombre d'expressions répertoriées	Pourcentage par notions	Nombre d'expressions regroupées	Pourcentage par notions regroupées
Identification du dispositif et de son personnel	zzlsp identification du personnel, des spécialisations	22	6,1%	25	7 %
	zzlor identification de la dénomination utilisée, de l'organisation des aides à dominante pédagogique	3	0,9 %		
Identification, définition des Aides	zzAmi mission, objectif général	23	6,3 %	153	42,1 %
	zzAob objets de travail, activités professionnelles, démarche	108	29,8 %		
	zzAin modalités d'intervention	13	3,6 %		
	zzAou outils, supports utilisés	9	2,5 %		
Identification du public aidé, représentations de l'élève en Difficulté	zzDpe personnes concernées : élève, enfant, enseignant, parent, plusieurs à la fois	5	1,4 %	5	1,4 %
Travail en Partenariat, mise en relation	zzPgl notion globale	2	0,6 %	29	8,1 %
	zzPin liens internes au sein du RASED	9	2,5 %		
	zzPex liens externes RASED /enseignants, familles etc.	18	5 %		
Jugement, valeurs	zzJap appréciation, évaluation des pratiques ou du dispositif d'aide, ressentis	85	23,4 %	150	41,3 %
	zzJcp valeurs, conceptions générales de l'aide	65	17,9 %		
Reste	zz& reste à classer	0	0 %	0	0 %
		Total : 363 mots	100 %	363	100 %

Liste des mots Q4c par ordre de fréquence

Numéro	Mots employés	Fréquences
5	zzAob	108
11	zzJap	85
12	zzJcp	65
10	zzlsp	22
4	zzAmi	23
13	zzPex	18
3	zzAin	13
6	zzAou	9
15	zzPin	9
14	zzPgl	2
8	zzDpe	5
9	zzlor	3

Tableau de contingence multiple Q4c

	AIS	non AIS	H	F	IEN gén	IEN AIS	IA IG	Form IUFM	Equ Circ	Sup ervis	Mait seur	Mait G	Psy scol	Ens gén adj	Ens gén dir	IEN	Form	Ens spé	Ens gén
zzAin	5	8	3	10	0	0	0	1	0	1	1	0	3	5	2	0	2	4	7
zzAmi	13	9	9	13	3	5	2	2	1	0	0	2	2	3	2	10	3	4	5
zzAob	61	48	41	68	9	5	2	17	15	2	18	6	6	24	4	16	34	30	28
zzAou	7	3	0	10	0	0	0	0	3	0	2	1	0	5	0	0	3	3	5
zzDpe	2	3	1	4	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	1	3	0	1
zzlor	1	2	2	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
zzlsp	15	7	10	12	3	3	0	2	1	1	2	5	1	3	1	6	4	8	4
zzJap	48	36	51	33	7	14	13	7	5	3	8	6	7	11	3	34	15	21	14
zzJcp	44	22	27	39	4	5	7	9	2	3	6	13	7	6	4	16	14	26	10
zzPex	17	2	9	10	0	5	0	4	0	0	0	4	3	1	2	5	4	7	3
zzPgl	1	2	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
zzPin	7	1	0	8	0	3	0	0	0	0	0	3	1	1	0	3	0	4	1

Tableaux VOSPEC Q4b variable AIS

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
méconnaissance	1,81	1,10	4	4	1,106	0,134
écoute	2,71	1,92	6	7	0,972	0,166
symbolique	1,36	0,82	3	3	0,763	0,223
rééducation	2,26	1,65	5	6	0,699	0,242
rééducateur	2,26	1,65	5	6	0,699	0,242
apprentissage	0,90	0,55	2	2	0,337	0,368
accompagnement	0,90	0,55	2	2	0,337	0,368
observation	0,90	0,55	2	2	0,337	0,368
proposer	0,90	0,55	2	2	0,337	0,368
espace_temps	0,90	0,55	2	2	0,337	0,368
comportement	2,26	1,92	5	7	0,165	0,434
psychologie	1,36	1,10	3	4	0,032	0,487
suivi_enfant	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
trouble_comportement	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
modèle_médical	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
appui	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
psychanalyse	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
bizarre	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
exigences	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
thérapeute	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
bilan	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
cap_pédagogique	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
aide_rééducative	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
travail_parents	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
ailleurs	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
travail_relationnel	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
nom_inapproprié	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
médiation	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
0,000,2701-0,2720,30,00tentative_raprise	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
chapelle	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
femmes	0,00	0,27	0	1	-0,272	0,393
communication	0,45	0,82	1	3	-0,409	0,341
relationnel	0,90	1,37	2	5	-0,512	0,304
évolution	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
individuel	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
partenariat	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
psychomotricité	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
détour	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
patience	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
aide	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
affectif	0,00	0,55	0	2	-1,021	0,154
confiance	0,00	0,82	0	3	-1,556	0,060

Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
confiance	2,10	0,82	3	3	1,556	0,060
évolution	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
aide	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
psychomotricité	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
détour	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
affectif	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
partenariat	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
individuel	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
patience	1,40	0,55	2	2	1,021	0,154
relationnel	2,10	1,37	3	5	0,512	0,304
communication	1,40	0,82	2	3	0,409	0,341
libéral	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
aide_psychologique	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
suicidaire	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
suivi_enfant	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
stratégies	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
substitut_parents	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
travail_relationnel	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
marginalité	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
anti_pédagogique	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
apprent_fondamental	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
entre	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
appui	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
déclencher_envie_app	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
motricité	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
inquiétude	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
thérapeute	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
bizarre	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
cap_pédagogique	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
aide_rééducative	0,70	0,27	1	1	0,272	0,393
psychologie	0,70	1,10	1	4	-0,032	0,487
comportement	1,40	1,92	2	7	-0,165	0,434
proposer	0,00	0,55	0	2	-0,337	0,368
observation	0,00	0,55	0	2	-0,337	0,368
espace_temps	0,00	0,55	0	2	-0,337	0,368
accompagnement	0,00	0,55	0	2	-0,337	0,368
apprentissages	0,00	0,55	0	2	-0,337	0,368
rééducateur	0,70	1,65	1	6	-0,699	0,242
rééducation	0,70	1,65	1	6	-0,699	0,242
symbolique	0,00	0,82	0	3	-0,763	0,223

écoute	0,70	1,92	1	7	-0,972	0,166
méconnaissance	0,00	1,10	0	4	-1,106	0,134

Tableaux VOSPEC Q4c variable AIS

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPex	7,27	4,96	16	18	2,404	0,008
zzPin	3,64	2,48	8	9	1,454	0,073
zzJcp	20,00	17,91	44	65	1,153	0,124
zzlsp	6,82	6,06	15	22	0,513	0,304
zzAou	2,73	2,48	6	9	0,007	0,497
zzPgl	0,45	0,83	1	3	-0,405	0,343
zzlor	0,45	0,83	1	3	-0,405	0,343
zzDpe	0,91	1,38	2	5	-0,507	0,306
zzJap	21,82	23,42	48	85	-0,767	0,222
zzAob	27,27	29,75	60	108	-1,163	0,122
zzAin	2,27	3,58	5	13	-1,366	0,086
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAin	5,59	3,58	8	13	1,366	0,086
zzAob	33,57	29,75	48	108	1,163	0,122
zzJap	25,87	23,42	37	85	0,767	0,222
zzDpe	2,10	1,38	3	5	0,507	0,306
zzPgl	1,40	0,83	2	3	0,405	0,343
zzlor	1,40	0,83	2	3	0,405	0,343
zzAou	2,10	2,48	3	9	-0,007	0,497
zzlsp	4,90	6,06	7	22	-0,513	0,304
zzJcp	14,69	17,91	21	65	-1,153	0,124
zzPin	0,70	2,48	1	9	-1,454	0,073
zzPex	1,40	4,96	2	18	-2,404	0,008

Tableaux VOSPEC Q4c variable corps de métier

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	36,84	23,42	35	85	3,364	0,000
zzAmi	10,53	6,34	10	23	1,659	0,049
zzlor	2,11	0,83	2	3	0,959	0,169
zzPgl	2,11	0,83	2	3	0,959	0,169
zzPin	4,21	2,48	4	9	0,894	0,186
zzPex	4,21	4,96	4	18	-0,075	0,470
zzJcp	15,79	17,91	15	65	-0,458	0,324
zzAou	0,00	2,48	0	9	-1,531	0,063
zzAin	0,00	3,58	0	13	-2,099	0,018
zzAob	16,84	29,75	16	108	-3,174	0,001
Groupe d'individus : Formateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	39,76	29,75	33	108	2,106	0,018
zzDpe	3,61	1,38	3	5	1,399	0,081
zzJcp	16,87	17,91	14	65	-0,099	0,461
zzlsp	4,82	6,06	4	22	-0,236	0,407
zzAin	2,41	3,58	2	13	-0,261	0,397
zzAmi	4,82	6,34	4	23	-0,352	0,362
zzJap	18,07	23,42	15	85	-1,168	0,121
zzPin	0,00	2,48	0	9	-1,318	0,094
Groupe d'individus : Enseignants spécialisés						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	24,30	17,91	26	65	1,877	0,030
zzPin	3,74	2,48	4	9	0,654	0,256
zzPex	6,54	4,96	7	18	0,652	0,257
zzlsp	7,48	6,06	8	22	0,511	0,305
zzAob	28,04	29,75	30	108	-0,330	0,371
zzlor	0,00	0,83	0	3	-0,387	0,350
zzPgl	0,00	0,83	0	3	-0,387	0,350
zzDpe	0,00	1,38	0	5	-0,945	0,172
zzJap	19,63	23,42	21	85	-0,966	0,167
zzAmi	3,74	6,34	4	23	-1,083	0,139
Groupe d'individus : Enseignants généralistes						

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAin	8,97	3,58	7	13	2,355	0,009
zzAob	37,18	29,75	29	108	1,469	0,071
zzAou	5,13	2,48	4	9	1,260	0,104
zzlor	0,00	0,83	0	3	-0,043	0,483
zzPgl	0,00	0,83	0	3	-0,043	0,483
zzlsp	5,13	6,06	4	22	-0,075	0,470
zzPex	3,85	4,96	3	18	-0,165	0,435
zzPin	1,28	2,48	1	9	-0,280	0,390
zzJap	17,95	23,42	14	85	-1,142	0,127
zzJcp	12,82	17,91	10	65	-1,165	0,122

Tableaux VOSPEC Q4c variable fonction professionnelle

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzlor	6,90	0,83	2	3	2,106	0,018
zzPgl	3,45	0,83	1	3	0,767	0,222
zzlsp	10,34	6,06	3	22	0,668	0,252
zzAmi	10,34	6,34	3	23	0,598	0,275
zzAou	0,00	2,48	0	9	-0,079	0,469
zzPin	0,00	2,48	0	9	-0,079	0,469
zzJcp	13,79	17,91	4	65	-0,307	0,379
zzAin	0,00	3,58	0	13	-0,433	0,332
zzPex	0,00	4,96	0	18	-0,789	0,215
Groupe d'individus : IEN AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPin	10,00	2,48	4	9	2,302	0,011
zzJap	35,00	23,42	14	85	1,601	0,055
zzAmi	12,50	6,34	5	23	1,313	0,095
zzPex	10,00	4,96	4	18	1,157	0,124
zzlsp	7,50	6,06	3	22	0,137	0,446
zzAou	0,00	2,48	0	9	-0,398	0,345
zzJcp	12,50	17,91	5	65	-0,709	0,239
zzAin	0,00	3,58	0	13	-0,795	0,213
zzAob	12,50	29,75	5	108	-2,479	0,007
Groupe d'individus : IA /IGEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	53,85	23,42	14	85	3,307	0,000
zzPgl	3,85	0,83	1	3	0,840	0,200
zzDpe	3,85	1,38	1	5	0,491	0,312
zzJcp	23,08	17,91	6	65	0,487	0,313
zzAin	0,00	3,58	0	13	-0,321	0,374
zzPex	0,00	4,96	0	18	-0,663	0,254
zzlsp	0,00	6,06	0	22	-0,896	0,185
zzAob	7,69	29,75	2	108	-2,526	0,006
Groupe d'individus : Formateurs IUFM						

Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzPex	8,89	4,96	4	18	0,949	0,171
zzAob	35,56	29,75	16	108	0,744	0,229
zzPgl	2,22	0,83	1	3	0,444	0,328
zzlor	2,22	0,83	1	3	0,444	0,328
zzJcp	20,00	17,91	9	65	0,216	0,414
zzDpe	2,22	1,38	1	5	0,035	0,486
zzlsp	4,44	6,06	2	22	-0,075	0,470
zzAou	0,00	2,48	0	9	-0,526	0,300
zzPin	0,00	2,48	0	9	-0,526	0,300
zzJap	15,56	23,42	7	85	-1,153	0,124
Groupe d'individus : Equipe de circonscription						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	53,57	29,75	15	108	2,557	0,005
zzDpe	7,14	1,38	2	5	1,648	0,050
zzAou	7,14	2,48	2	9	1,047	0,147
zzPin	0,00	2,48	0	9	-0,046	0,481
zzlsp	3,57	6,06	1	22	-0,052	0,479
zzAmi	3,57	6,34	1	23	-0,115	0,454
zzAin	0,00	3,58	0	13	-0,397	0,346
zzJap	17,86	23,42	5	85	-0,462	0,322
zzPex	0,00	4,96	0	18	-0,748	0,227
zzJcp	7,14	17,91	2	65	-1,334	0,091
Groupe d'individus : Superviseurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	30,00	17,91	3	65	0,648	0,258
zzAin	10,00	3,58	1	13	0,499	0,309
zzJap	30,00	23,42	3	85	0,184	0,427
zzlsp	10,00	6,06	1	22	0,077	0,469
zzAob	20,00	29,75	2	108	-0,287	0,387
Groupe d'individus : Maîtres E						
Mots ou segments	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

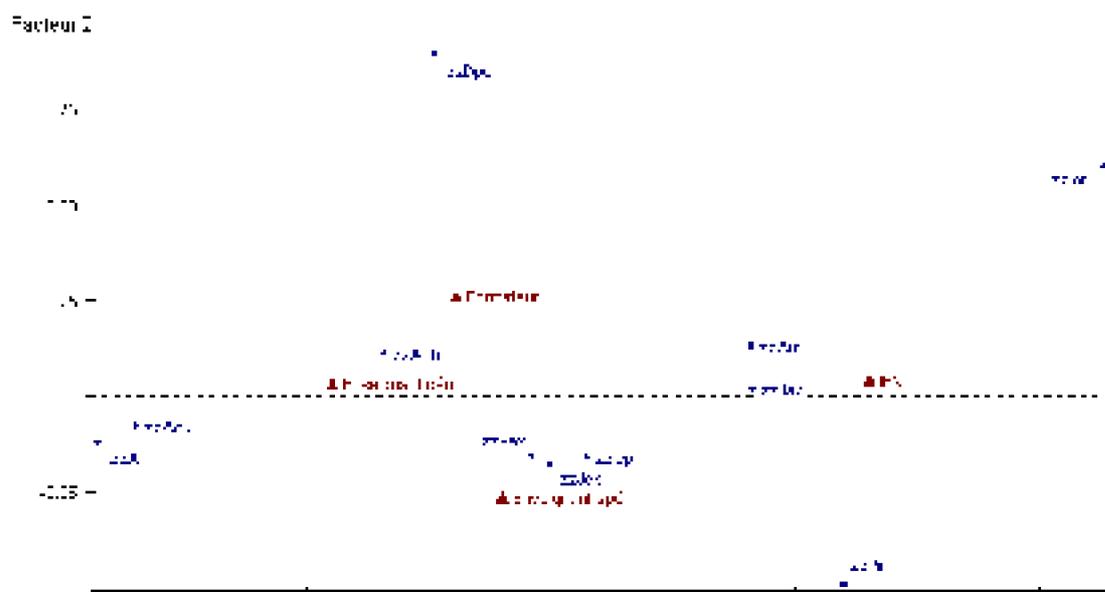
La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

caractéristiques						
zzAob	48,65	29,75	18	108	2,392	0,008
zzAou	5,41	2,48	2	9	0,736	0,231
zzJcp	16,22	17,91	6	65	-0,017	0,493
zzJap	21,62	23,42	8	85	-0,038	0,485
zzPin	0,00	2,48	0	9	-0,317	0,376
zzPex	0,00	4,96	0	18	-1,092	0,137
zzAmi	0,00	6,34	0	23	-1,421	0,078
Groupe d'individus : Rééducateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	32,50	17,91	13	65	2,218	0,013
zzPin	7,50	2,48	3	9	1,513	0,065
zzlsp	12,50	6,06	5	22	1,402	0,081
zzPex	10,00	4,96	4	18	1,157	0,124
zzAin	0,00	3,58	0	13	-0,795	0,213
zzJap	15,00	23,42	6	85	-1,146	0,126
zzAob	15,00	29,75	6	108	-2,060	0,020
Groupe d'individus : Psychologues scolaires						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAin	10,00	3,58	3	13	1,387	0,083
zzPex	10,00	4,96	3	18	0,922	0,178
zzJcp	23,33	17,91	7	65	0,591	0,277
zzAou	0,00	2,48	0	9	-0,111	0,456
zzlsp	3,33	6,06	1	22	-0,151	0,440
zzAob	20,00	29,75	6	108	-1,012	0,156
Groupe d'individus : Enseignants généralistes adjoints						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAob	41,67	29,75	25	108	2,021	0,022
zzAou	6,67	2,48	4	9	1,700	0,045
zzAin	8,33	3,58	5	13	1,681	0,046
zzlsp	5,00	6,06	3	22	-0,020	0,492
zzAmi	5,00	6,34	3	23	-0,117	0,454

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzJap	18,33	23,42	11	85	-0,846	0,199
zzPex	1,67	4,96	1	18	-0,956	0,169
zzJcp	10,00	17,91	6	65	-1,616	0,053
Groupe d'individus : Enseignants généralistes directeurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzAin	11,11	3,58	2	13	1,122	0,131
zzPex	11,11	4,96	2	18	0,765	0,222
zzAmi	11,11	6,34	2	23	0,473	0,318
zzJcp	22,22	17,91	4	65	0,234	0,407
zzJap	16,67	23,42	3	85	-0,366	0,357
zzAob	22,22	29,75	4	108	-0,424	0,336

Nuage Q4c corps de métier



Tableaux CORBIT Q4c corps de métier

Coordonnées des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	26,17	0,27749	0,52	0,04	0,07
Formateur	22,87	0,12111	-0,16	0,26	-0,17
Enseignant spé	29,48	0,08615	-0,08	-0,27	-0,10
Enseignant gén	21,49	0,18158	-0,36	0,03	0,23
Contributions des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	26,17	0,27749	66,89	1,24	5,70
Formateur	22,87	0,12111	5,26	42,47	29,41
Enseignant spé	29,48	0,08615	1,76	55,67	13,09
Enseignant gén	21,49	0,18158	26,10	0,62	51,79
Cosinus carrés des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	26,17	0,27749	0,98	0,01	0,02
Formateur	22,87	0,12111	0,20	0,57	0,23
Enseignant spé	29,48	0,08615	0,07	0,82	0,11
Enseignant gén	21,49	0,18158	0,71	0,01	0,28

Tableaux CORBIT Q4c variable corps de métier /mots codés

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Coordonnées des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	3,58	0,77	-0,74	-0,12	0,46
zzAmi	6,34	0,18	0,33	0,13	0,23
zzAob	29,75	0,09	-0,27	0,11	-0,05
zzAou	2,48	0,51	-0,68	-0,08	0,22
zzDpe	1,38	0,91	-0,19	0,90	-0,28
zzlor	0,83	1,189	0,91	0,60	-0,07
zzlsp	6,06	0,03	0,06	-0,16	-0,04
zzJap	23,42	0,12	0,33	0,02	0,08
zzJcp	17,91	0,06	0,00	-0,18	-0,16
zzPex	4,96	0,05	-0,03	-0,15	-0,15
zzPgl	0,83	1,18	0,91	0,60	-0,07
zzPin	2,48	0,48	0,48	-0,50	0,08
Contributions des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	3,58	0,77	18,6	1,4	34,8
zzAmi	6,34	0,18	6,5	2,9	15,3
zzAob	29,75	0,09	21,0	10,1	2,9
zzAou	2,48	0,51	10,7	0,4	5,4
zzDpe	1,38	0,91	0,5	29,7	4,9
zzlor	0,83	1,189	6,4	8,0	0,2
zzlsp	6,06	0,03	0,2	4,3	0,4
zzJap	23,42	0,12	24,3	0,2	7,5
zzJcp	17,91	0,06	0,0	15,6	22,5
zzPex	4,96	0,05	0,0	3,2	5,1
zzPgl	0,83	1,18	6,4	8,0	0,2
zzPin	2,48	0,48	5,4	16,3	0,8
Cosinus carrés des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	3,58	0,77	0,71	0,02	0,27
zzAmi	6,34	0,18	0,61	0,09	0,29
zzAob	29,75	0,09	0,84	0,14	0,02
zzAou	2,48	0,51	0,90	0,01	0,09
zzDpe	1,38	0,91	0,04	0,88	0,08
zzlor	0,83	1,189	0,69	0,30	0,00
zzlsp	6,06	0,03	0,11	0,84	0,05
zzJap	23,42	0,12	0,94	0,00	0,06
zzJcp	17,91	0,06	0,00	0,55	0,45
zzPex	4,96	0,05	0,02	0,51	0,47

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzPgl	0,83	1,18	0,69	0,30	0,00
zzPin	2,48	0,48	0,48	0,51	0,01

Tableaux CORBIT Q4c variable fonction professionnelle

Coordonnées des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Dist. à l'or.	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,99	0,74365	-0,01	0,65	0,51	-0,06	-0,12
IEN AIS	11,02	0,60734	0,63	-0,05	-0,19	-0,30	-0,28
IA IGEN	7,16	0,93529	0,30	0,67	-0,57	0,20	0,16
Formateur IUFM	12,40	0,18286	-0,03	0,13	0,26	0,07	0,04
Equipe circonscrip	7,71	0,74664	-0,72	0,06	-0,20	-0,32	0,01
Superviseur	2,75	0,46564	0,08	-0,08	-0,07	0,43	0,31
Maître E	10,19	0,32843	-0,47	-0,08	-0,03	-0,05	0,16
Rééducateur	11,02	0,51261	0,48	-0,30	0,14	-0,25	0,31
Psy scolaire	8,26	0,28520	0,28	-0,27	-0,01	0,35	-0,07
Enseignant gén adj	16,53	0,27376	-0,42	-0,21	-0,08	0,05	-0,14
Enseignant gén dir	4,96	0,39987	0,20	-0,28	0,14	0,45	-0,14
Contributions des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Dist. à l'or.	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,99	0,74365	0,01	34,74	32,33	0,52	3,36
IEN AIS	11,02	0,60734	24,84	0,26	5,85	18,14	26,34
IA IGEN	7,16	0,93529	3,57	33,04	36,70	5,58	5,77
Formateur IUFM	12,40	0,18286	0,07	2,28	13,25	1,14	0,55
Equipe circonscrip	7,71	0,74664	22,94	0,28	5,00	14,25	0,04
Superviseur	2,75	0,46564	0,09	0,20	0,22	9,52	7,94
Maître E	10,19	0,32843	12,56	0,68	0,15	0,51	8,11
Rééducateur	11,02	0,51261	14,54	10,46	3,47	12,60	33,18
Psy scolaire	8,26	0,28520	3,55	6,05	0,02	18,71	1,34
Enseignant gén adj	16,53	0,27376	16,75	7,87	1,47	0,78	10,47
Enseignant gén dir	4,96	0,39987	1,08	4,13	1,53	18,25	2,89
Cosinus carrés des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Dist. à l'or.	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,99	0,74365	0,00	0,56	0,35	0,00	0,02
IEN AIS	11,02	0,60734	0,65	0,00	0,06	0,15	0,13
IA IGEN	7,16	0,93529	0,09	0,48	0,35	0,04	0,03
Formateur IUFM	12,40	0,18286	0,01	0,10	0,38	0,03	0,01
Equipe circonscrip	7,71	0,74664	0,70	0,00	0,06	0,13	0,00
Superviseur	2,75	0,46564	0,01	0,02	0,01	0,40	0,20
Maître E	10,19	0,32843	0,66	0,02	0,00	0,01	0,08
Rééducateur	11,02	0,51261	0,45	0,18	0,04	0,12	0,19

Psy scolaire	8,26	0,28520	0,27	0,25	0,00	0,43	0,02
Enseignant gén adj	16,53	0,27376	0,65	0,17	0,02	0,01	0,08
Enseignant gén dir	4,96	0,39987	0,10	0,20	0,05	0,50	0,05

Tableaux CORBIT Q4c variable fonction professionnelle /mots codés

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Coordonnées des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	3,58	1,34	-0,24	-0,61	0,01
zzAmi	6,34	0,32	0,36	0,16	0,06
zzAob	29,75	0,24	-0,47	-0,05	0,09
zzAou	2,48	1,43	-0,95	-0,43	-0,28
zzDpe	1,38	2,20	-0,77	0,45	-0,63
zzlor	0,83	5,46	-0,05	1,53	1,69
zzlsp	6,06	0,30	0,20	-0,12	0,32
zzJap	23,42	0,20	0,18	0,25	-0,29
zzJcp	17,91	0,18	0,26	-0,06	0,07
zzPex	4,96	0,90	0,68	-0,44	0,23
zzPgl	0,83	2,84	0,20	1,55	0,26
zzPin	2,48	2,03	1,01	-0,57	-0,18
Contributions des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	3,58	1,34	1,2	13,9	0,0
zzAmi	6,34	0,32	4,8	1,7	0,4
zzAob	29,75	0,24	37,1	0,7	3,5
zzAou	2,48	1,43	12,7	4,8	2,9
zzDpe	1,38	2,20	4,6	2,9	8,4
zzlor	0,83	5,46	0,0	20,2	36,4
zzlsp	6,06	0,30	1,3	0,9	9,5
zzJap	23,42	0,20	4,1	15,4	31,5
zzJcp	17,91	0,18	6,7	0,7	1,2
zzPex	4,96	0,90	12,9	9,9	4,0
zzPgl	0,83	2,84	0,2	20,7	0,9
zzPin	2,48	2,03	14,4	8,2	1,2
Cosinus carrés des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zzAin	3,58	1,34	0,04	0,28	0,00
zzAmi	6,34	0,32	0,41	0,08	0,01
zzAob	29,75	0,24	0,91	0,01	0,03
zzAou	2,48	1,43	0,63	0,13	0,05
zzDpe	1,38	2,20	0,27	0,09	0,18
zzlor	0,83	5,46	0,00	0,43	0,52
zzlsp	6,06	0,30	0,13	0,05	0,34
zzJap	23,42	0,20	0,16	0,32	0,44
zzJcp	17,91	0,18	0,37	0,02	0,02
zzPex	4,96	0,90	0,51	0,21	0,06

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzPgl	0,83	2,84	0,01	0,85	0,02
zzPin	2,48	2,03	0,50	0,16	0,02

Question Q5

Liste de mots réponses à la question Q5, suivis de leur codage

- E01 Q5 maîtrise_compétences zzRmr, qualité_apprentissag zzRmr, toutes_disciplines zzJcp, joie_apprendre zzJcp, joie_enseigner zzJcp
- E02 Q5 milieu_social zzRfr, facilités zzRfr, résultats zzRmr, orientation zzRsi, personnalité zzRfr
- E03 Q5bonheur zzJcp, plaisir zzJcp, savoirs zzRmr, place_société zzRsi, socialisation zzRmr
- E04 Q5 savoirs zzRmr, compétences zzRmr, épanouissement zzRmr , équilibre zzRmr, réussite_sociale zzRsi
- E05 Q5 lire_écrire_compter zzRmr, plaisir zzRmr, citoyenneté zzRmr, insertion_sociale zzRsi, système_social zzRsi
- E06 Q5 équilibre zzRmr, diplômes zzRmr, adaptation_école zzJcp, école_adaptée zzJcp
- E07 Q5 faire_plaisir zzRfr , insertion_sociale zzRsi, réussite_large zzRsi, travail zzRsi, hasard zzJcp
- E08 Q5 plaisir zzRmr, avenir zzRsi, culture zzRsi, ouverture zzJcp
- E09 Q5 compétence zzRmr, devoir_école zzJcp, sentiment_réussir zzRfr, sentiment_progrès zzRfr, pas_de_norme zzJcp
- E10 Q5 socialisation zzRsi, résultats_scolaires zzRmr, bien_être zzRmr, motivations zzJap, profession zzRsi
- E11 Q5 bonnes_notes zzRmr, équilibre_psycho zzRmr, équilibre_social zzRmr, curiosité zzRmr, être_vivant zzRmr
- E12 Q5 succès zzRmr, profession zzRsi, qualité_vie zzRsi, réussite_personnelle zzRsi, facilité_adaptation zzJcp
- E13 Q5 maîtrise_savoirs zzRmr, adaptation_situation zzRmr, savoir_être zzRmr, intérêt zzRmr, projet_individuel zzRsi
- E14 Q5 évaluation zzRmr, capacité_contester zzRmr, écolier zzJcp, citoyen zzJcp, travailleur zzJcp
- E15 Q5 collège zzRsi, satisfaction zzRmr, compréhension zzRmr, compétences zzRmr, connaissances zzRmr

- E16 Q5 satisfaction zzRmr, légitimité zzJap, vanité zzJcp
- E17 Q5 bonnes_notes zzRmr, satisfaction zzRre, avenir_professionnel zzRsi, relativité zzJcp
- E18 Q5 bonheur zzJcp, équilibre zzJcp, épanouissement zzRmr, connaissances zzRmr, projet zzRsi
- E19 Q5 plaisir zzRfr, avancer zzRsi, épanouissement zzRmr, défi zzJap, inquiétude zzJap
- E20 Q5 méthodes_travail zzRmr, savoirs zzRmr, rigueur zzRmr, savoir_vivre zzRmr, perspective_travail zzRsi
- E21 Q5 plaisir zzRmr, savoirs zzRmr, relation zzRfr, réalisation_de_soi zzRsi, projet zzRsi
- E22 Q5 plaisir zzRfr, richesse zzJap, variété zzJap, dynamique zzJcp, interaction zzJcp
- E23 Q5 ambition zzRfr, projet zzRfr, socialisation zzRfr, sublimation zzRsi, envie_école zzRfr
- E24 Q5 mouton zzRsi, pas_le_choix zzJap, plaisir zzRmr, curiosité zzRmr, accession_culture zzJap
- E25 Q5 heureux zzJcp, vivant zzJcp, adaptation_réalité zzJcp, rencontres zzJcp, place_groupe zzJcp
- E26 Q5 réussite_de_qui zz&, content_travailler zzJap, place_reconnue zzJap, comprendre zzJap, plaisir zzJap
- E27 Q5 épanouissement zzRmr, réussite_sociale zzRsi, estime_de_soi zzRmr, équilibre zzRmr, satisfaction_parents zzRre
- E28 Q5 plaisir zzRmr, équilibre zzJcp, épanouissement zzRfr, partage zzJcp, tolérance zzJcp
- E29 Q5 apte_apprendre zzRfr, mobiliser_codes zzRmr, autonomie zzJcp, épanouissement zzJcp, savoir_vivant zzRmr
- E30 Q5 communauté_pensée zzJap, statut_social zzJap, reconnaissance zzJcp, interlocuteur zzJcp
- E31 Q5 vision_école zzJcp, vision_élève zzJcp, aller_retour zzJcp, liberté_autre zzJcp, parents zzRre
- E32 Q5 intérêt_apprent zzRmr, confiance_soi zzRmr, plaisir zzRmr, différences_sociales zzRfr, projet_avenir zzRsi
- E33 Q5 confiance zzJap, reconnaissance zzJap, projet zzRsi, exigence zzJcp, différence zzJcp
- E34 Q5 conscience_apprendre zzRmr, connaître_but zzRfr, sens_effort zzRfr, confiance_soi zzRfr, connaissance_limites zzRfr
- E35 Q5 bien_être_enfant zzRmr, bien_être_famille zzRre, satisfaction zzRmr, réussite_futur zzRsi

-
- E36 Q5 pédago_différenciée zzJap, centre_intérêt zzRmr, projet zzJap
 - E37 Q5 enfants_adaptés zzJap, signe_symptomatique zzRsi, interrogeable zz&, oui_mais_pas_trop zzJcp
 - E38 Q5 éducation_intellect zzJcp, formation zzJcp, socialisation zzJcp
 - E39 Q5 aimer_école zzRfr, sourire zzRmr, lire zzRmr, écrire zzRmr, jouer zzRmr
 - E40 Q5 réussite_sociale zzRsi, acceptation_groupe zzRmr, esprit_critique zzRmr, acceptation_soï zzRmr
 - E41 Q5 possibilités zzRfr, concentration zzRfr, pas_préoccupé zzRfr, ouvert zzRfr
 - E42 Q5 avenir zzRsi, métier zzRsi, épanouissement zzRmr, fierté_parents zzRre, intégration zzRsi
 - E43 Q5 vivre_bien zzJcp, confiance zzJcp, envie_apprendre zzRfr, école_communicante zzJap, travail_équipe zzJap
 - E44 Q5 enthousiaste zzRmr, actif zzRmr, être_à_l_aise zzRmr, efficient zzRmr, intégré_socialement zzRmr
 - E45 Q5 joie zzRmr, appartenance_groupe zzRsi, avenir zzRsi, légèreté zzRmr, savoir zzRmr
 - E46 Q5 insertion zzRsi, épanouissement zzRmr, liberté zzRmr, savoir zzRmr, communicabilité zzRmr
 - E47 Q5 adaptation zzRmr, curiosité zzRmr, socialisation zzRmr, pratique_langage zzRmr, confiance_soï zzRmr
 - E48 Q5 bien_dans_sa_peau zzRmr, réussite_sociale zzRsi, réussite_culturelle zzRsi, capable_opposition zzRmr, point_de_départ zzRsi
 - E49 Q5 inégalité_chances zzJcp, transgénération zzRfr, mauvaises_réponses zzJap, bonnes_questions zzJap
 - E50 Q5 continuum zzRsi, content_aller_école zzRmr, enfant_sympathique zzJap, confiance_enfant zzJap, répond_attente_école zzJap
 - E51 Q5 mieux_être zzRsi, autonomie zzRmr, savoir_être zzRmr, savoir_faire zzRmr, adaptation_Vie zzJcp
 - E52 Q5 cursus_normal zzRmr, normalité zzJcp, envisager_avenir zzRsi
 - E53 Q5 heureux_aller_école zzRmr, relatif zzJcp, pas_de_sens zz&, être_adapté_système zzJap, normalité zzJcp
 - E54 Q5 normal zzJcp, gros_problème zzJap, casse_tête zzJap, réussite_société zzJcp, idéal zzJcp
 - E55 Q5 satisfaire_adulte zzRsi, estime_soï zzRmr, fierté zzRmr, bien_être zzRmr, équilibre zzRmr
 - E56 Q5 plaisir_apprendre zzRmr, partage_savoir zzRmr, curiosité zzRmr, s_appropriier_culture zzRmr, penser zzRmr
 - E57 Q5 identité zzJcp, plaisir zzJcp, droit zzJcp

- E58 Q5 plaisir zzRmr, bonheur zzRmr, avenir zzRsi, passage zzRsi, grandir zzRsi
- E59 Q5 plaisir zzRmr, avenir_optimiste zzRsi, famille zzRfr, responsabilité_RASED zzJap, revoir_programmes zzJap
- E60 Q5 bien_dans_sa_peau zzRmr, enfant_communiquant zzRmr, bonnes_relations zzRmr, désir_apprendre zzRmr, affirmation_soil zzRmr
- E61 Q5 diplômés zzRmr, métier zzRsi
- E62 Q5 bien_être_soil zzRmr, bien_être_autres zzRmr, acquisitions zzRmr, compétences zzRmr, préparer_avenir zzRsi
- E63 Q5 place zzRfr, sait_qu_il_existe zzRfr, heureux zzRmr, reconnu zzRfr, réussite_scolaire zzRmr
- E64 Q5 être_à_l_aise zzRmr, reconnu zzRfr, bien_dans_sa_peau zzRmr, épanoui zzRmr, content_venir_école zzRmr
- E65 Q5 bons_résultats zzRmr, bien_dans_sa_tête zzRmr, bien_dans_son_corps zzRmr, autonomie zzRmr, sociabilité zzRmr
- E66 Q5 savoir_faire zzRmr, se_connaître zzRfr, acquisition_savoirs zzRmr, citoyenneté zzRfr, savoir_s_adapter zzRmr
- E67 Q5 bonheur zzRmr, encouragement zzRsi, facilités zzRfr, progrès zzJcp, bien_dans_sa_peau zzRmr
- E68 Q5 bien_être zzRmr, relation_autres zzRmr, relation_maître zzRmr, pouvoir_adapter zzJap, mise_valeur_soil zzJcp
- E69 Q5 envie_école zzRmr, libre_expression zzRmr, bonnes_relations zzRmr, goût_effort zzRmr, goût_travail zzRmr
- E70 Q5 acquisitions zzRmr, autonomie zzRmr, curiosité zzRmr, sociabilité zzRmr, responsabilité zzRmr
- E71 Q5 résultats_scolaires zzRmr, autonomie zzRmr, goût_école zzRmr
- E72 Q5 être_à_l_aise zzRmr, bons_résultats zzRmr, oser zzRmr, demander_aide zzRmr, communiquer zzRmr
- E73 Q5 travail zzRfr, fierté zzRmr, reconnaissance zzRsi, joie zzRmr, intérêt zzRmr
- E74 Q5 épanouissement zzRmr, niveau_pas_top zzJcp, bonne_orientation zzRsi
- E75 Q5 joie zzJap, autonomie zzRmr, parents zzRfr, milieu_social zzRfr, équipe zzJap
- E76 Q5 réussite_apprentiss zzRmr, adaptation_groupe zzRmr, citoyenneté zzRmr, bien_être zzRmr, envie_apprendre zzRmr
- E77 Q5 être_bien_classe zzRmr, sourire zzRmr, participer zzRmr, recherche_réussite zzRmr, persévérer zzRmr
- E78 Q5 réussite_personnelle zzRsi, avenir_professionnel zzRsi, goût_travail zzJap, insertion_sociale zzRsi

Classement des mots Q5 à partir des codages

Identification de ceux qui réussissent et de leur réussite à l'école zzRmr (manifestations, indicateurs de la réussite chez l'élève) cursus_normal 52, résultats_scolaires (10+71), résultats 02, bons_résultats (65+72), évaluation 14, bonnes_notes (11+17), succès 12, réussite_scolaire 63, diplômes (06+61), acquisitions (62+70, acquisition_savoirs 66, connaissances (15+18) savoirs (03+04+20+21+45+46), savoir_faire (51+66), savoir_vivant 29, maîtrise_savoirs 13, lire_écrire_compter 05, lire 39, écrire 39, jouer 39, compréhension 15, mobiliser_codes 29, conscience_apprendre 34, réussite_apprentiss 76, qualité_apprentissag 01, méthodes_travail 20, maîtrise_compétences 01, compétences (04+09+15+62), savoir_s_adapter 66, adaptation 47, adaptation_situation 13, pratique_langage 47, enfant_communiquant 60, libre_expression 69, demander_aide 72, communiquer 72, communicabilité 46, sociabilité (65+70), bonnes_relations (60+69), relation_autres 68, relation_maître 68, bien_être_autres 62, adaptation_groupe 76, socialisation (03+47), intégré_socialement 44, citoyenneté (05+76), s_appropriier_culture 56, partage_savoir 56, savoir_vivre 20, savoir_être (13+51), penser 56, capacité_contester 14, capable_opposition 48, esprit_critique 40, rigueur 20, efficient 44, goût_effort 69, persévérer 77, goût_travail 69, recherche_réussite 77, actif 44, participer 77, responsabilité 70, autonomie (51+65+70+71+75), curiosité (11+24+47+56+70), intérêt (13+73), intérêt_apprent 32, centre_intérêt 36, équilibre (04+06+27+55), équilibre_psycho 11, équilibre_social 11, acceptation_groupe 40, acceptation_soï 40, estime_de_soï (27+55), confiance_soï (32+47), oser 72, être_à_l_aise (44+64+72), être_vivant 11, affirmation_soï 60, désir_apprendre 60, envie_apprendre 76, enthousiaste 44, joie (45+73), sourire (39+77), content_aller_école (50+64), envie_école 69, goût_école 71, être_bien_classe 77, heureux_aller_école 53, satisfaction (15+16+35), fierté (55+73), plaisir (05+08+21+24+28+32+58+59), plaisir_apprendre 56, bien_être (10+55+68+76), bien_être_enfant 35, bien_être_soï 62, bien_dans_sa_peau (48+60+64+67), bien_dans_sa_tête 65, bien_dans_son_corps 65, légèreté 45, épanoui 64, épanouissement (04+18+19+27+42+46+74), liberté 46, heureux 63, bonheur (58+67)

zzRre (réactions de l'entourage : enseignant, parent...) satisfaction 17, satisfaction_parents 27, parents 31, bien_être_famille 35, fierté_parents 42 zzRsi (significations, conséquences et projections dans l'avenir) sublimation 23, signe_symptomatique 37, satisfaire_adulte 55, mouton 24, point_de_départ 48, encouragement 67, avancer 19, passage 58, continuum 50, orientation 02, bonne_orientation 74, collègue 15, projet_individuel 13, projet (18+21+33), projet_avenir 32, avenir (08+42+45+58), envisager_avenir 52, préparer_avenir 62, avenir_optimiste 59, avenir_professionnel (17+78, profession (10+12), métier (42+61), perspective_travail 20, travail 07, qualité_vie 12, mieux_être 51, réussite_futur 35, réussite_sociale (04+27+40+48), place_société 03, reconnaissance 73, appartenance_groupe 45, intégration 42, insertion 46, insertion_sociale (05+07+78), socialisation 10, culture 08, réussite_culturelle 48, système_social 05, réussite_large 07, réussite_personnelle (12+78), grandir 58, réalisation_de_soï 21 zzRfr (facteurs favorisant la réussite chez l'élève) différences_sociales 32, milieu_social (02+75), socialisation 23, citoyenneté 66, famille 59, parents 75, transgénération 49, place 63, sait_qu_il_existe 63, pas_préoccupé

41, reconnu (63+64), facilités (02+67), possibilités 41, apte_apprendre 29, concentration 41, personnalité 02, faire_plaisir 07, ouvert 41, relation 21, sentiment_réussir 09, sentiment_progrès 09, confiance_soi 34, connaissance_limites 34, se_connaître 66, connaître_but 34, sens_effort 34, travail 73, ambition 23, projet 23, envie_école 23, aimer_école 39, envie_apprendre 43, plaisir (19+22), épanouissement 28,

Fonctionnement professionnel en lien avec la réussite à l'école zzJap (appréciation du fonctionnement du système scolaire, ressentis, conditions pour la réussite) gros_problème 54, casse_tête 54, défi 19, inquiétude 19, mauvaises_réponses 49, bonnes_questions 49, enfants_adaptés 37, être_adapté_système 53, répond_attente_école 50, enfant_sympathique 50, motivations 10, pas_le_choix 24, accession_culture 24, reconnaissance 33, confiance_enfant 50, confiance 33, joie 75, goût_travail 78, communauté_pensée 30, statut_social 30, école_communicante 43, travail_équipe 43, équipe 75, pédago_différenciée 36, pouvoir_adapter 68, revoir_programmes 59, projet 36, richesse 22, variété 22, responsabilité_RASED 59, content_travailler 26, place_reconnue 26, comprendre 26, plaisir 26, légitimité 16 zzJcp (valeurs, conception générale de la réussite à l'école) idéal 54, vanité 16, pas_de_norme 09, normal 54, normalité (52+53), relativité 17, relatif 53, hasard 07, oui_mais_pas_trop 37, progrès 67, niveau_pas_top 74, inégalité_chances 49, droit 57, devoir_école 09, réussite_société 54, éducation_intellect 38, toutes_disciplines 01, formation 38, socialisation 38, aller_retour 31, vision_école 31, vision_élève 31, joie_enseigner 01, joie_apprendre 01, adaptation_école 06, école_adaptée 06, facilité_adaptation 12, rencontres 25, confiance 43, partage 28, tolérance 28, différence 33, exigence 33, reconnaissance 30, identité 57, mise_valeur_soi 68, interlocuteur 30, place_groupe 25, interaction 22, dynamique 22, écolier 14, citoyen 14, travailleur 14, liberté_autre 31, autonomie 29, épanouissement 29, équilibre (18+28), plaisir (03+57), ouverture 08, heureux 25, bonheur (03+18), vivant 25, vivre_bien 43, adaptation_réalité 25, adaptation_Vie 51 Reste zz& (reste à classer) réussite_de_qui 26, interrogeable 37, pas_de_sens 53

Tableaux lexicaux TALEX Q5c

Tableaux statistiques de distribution des fréquences des formes graphiques Q5c - Catégories et codages Q5c

Annexe 5. Données statistiques

Notions			Pourcentage par notions	Nombre d'expressions regroupées	Pourcentage par notions regroupées
Identification, représentations de la Réussite à l'école	zzRmr manifestations, indicateurs de la réussite chez l'élève	167	46 %	266	73,3 %
	zzRre réactions de l'entourage : enseignant, parent, plusieurs à la fois	5	1,4 %		
	zzRsi signification, conséquences et projections dans l'avenir	56	15,4 %		
	zzRfr facteurs favorisant la réussite chez l'élève	38	10,5 %		
Jugement, valeurs	zzJap appréciation du fonctionnement du système scolaire, ressentis	35	9,6 %	94	25,9 %
	zzJcp valeurs, conceptions générales de la réussite à l'école	59	16,3 %		
Reste	zz& reste à classer	3	0,8 %	3	0,8 %
		Total : 363 mots	100 %	363	100 %

Liste des mots Q5c par ordre de fréquence

Numéro	Mots employés	Fréquences
5	zzRmr	167
3	zzJcp	59
7	zzRsi	56
4	zzRfr	38
2	zzJap	35
6	zzRre	5
1	zz&	3

Tableau de contingence multiple Q5c

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

	AIS	non AIS	H	F	IEN gén	IEN AIS	IA IG	Form IUFM	Equ Mirc	Sup ervi seur	Maît E	Maît G	Psy scol	Ens gén adj	Ens gén dir	IEN	Form	Ens spé	Ens gén
zz&	2	1	2	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0
zzJap	29	6	16	19	0	1	3	10	4	1	2	8	2	3	1	4	15	12	4
zzJcp	41	18	36	23	7	8	4	14	6	4	2	8	3	3	0	19	24	13	3
zzRfr	21	17	10	28	3	3	2	7	5	0	6	1	1	9	1	8	12	8	10
zzRm	87	80	57	110	14	20	11	8	7	0	20	13	17	45	12	45	15	50	57
zzRre	4	1	2	3	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0	1	3	1	0
zzRsi	35	21	33	23	5	12	6	3	3	1	7	6	5	3	5	23	7	18	8

Tableaux VOSPEC Q5b variable AIS

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
avenir	1,83	1,10	4	4	1,122	0,131
curiosité	1,83	1,38	4	5	0,409	0,341
plaisir	4,11	3,58	9	13	0,360	0,359
confiance	0,91	0,55	2	2	0,350	0,363
parents	0,91	0,55	2	2	0,350	0,363
profession	0,91	0,55	2	2	0,350	0,363
savoir_être	0,91	0,55	2	2	0,350	0,363
savoir	0,91	0,55	2	2	0,350	0,363
normalité	0,91	0,55	2	2	0,350	0,363
esprit_critique	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
vanité	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
adaptation_groupe	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
toutes_disciplines	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
défi	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
qualité_apprentissage	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
progrès	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
libre_expression	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
être_bien_classe	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
communiquer	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
interrogeable	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
école_adaptée	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
épanoui	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
responsabilité	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
joie_apprendre	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
éducation_intellect	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
acceptation_so	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
lire_écrire_compte	0,00	0,28	0	1	-0,262	0,397
insertion_sociale	0,46	0,83	1	3	-0,394	0,347
être_à_l_aise	0,46	0,83	1	3	-0,394	0,347
compétences	0,46	0,83	1	3	-0,394	0,347
bonheur	0,46	1,10	1	4	-0,938	0,174
goût_travail	0,00	0,55	0	2	-1,008	0,157
reconnu	0,00	0,55	0	2	-1,008	0,157
diplômes	0,00	0,55	0	2	-1,008	0,157
avenir_professionne	0,00	0,55	0	2	-1,008	0,157
facilités	0,00	0,55	0	2	-1,008	0,157
acquisitions	0,00	0,55	0	2	-1,008	0,157
citoyenneté	0,00	0,83	0	3	-1,541	0,062
savoirs	0,00	1,10	0	4	-1,975	0,024

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
savoirs	2,78	1,10	4	4	1,975	0,024
citoyenneté	2,08	0,83	3	3	1,541	0,062
diplômes	1,39	0,55	2	2	1,008	0,157
facilités	1,39	0,55	2	2	1,008	0,157
reconnu	1,39	0,55	2	2	1,008	0,157
goût_travail	1,39	0,55	2	2	1,008	0,157
avenir_professionnel	1,39	0,55	2	2	1,008	0,157
acquisitions	1,39	0,55	2	2	1,008	0,157
bonheur	2,08	1,10	3	4	0,938	0,174
insertion_sociale	1,39	0,83	2	3	0,394	0,347
être_à_l_aise	1,39	0,83	2	3	0,394	0,347
compétences	1,39	0,83	2	3	0,394	0,347
acquisition_savoirs	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
défi	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
orientation	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
méthodes_travail	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
réussite_apprentissage	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
sait_qu_il_existe	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
qualité_apprentissage	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
oui_mais_pas_trop	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
recherche_réussite	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
esprit_critique	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
oser	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
adaptation_groupe	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
connaissance_limitée	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
savoir_vivre	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
mise_valeur_soi	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
réussite_scolaire	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
se_connaître	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
personnalité	0,69	0,28	1	1	0,262	0,397
confiance	0,00	0,55	0	2	-0,350	0,363
savoir	0,00	0,55	0	2	-0,350	0,363
savoir_être	0,00	0,55	0	2	-0,350	0,363
parents	0,00	0,55	0	2	-0,350	0,363
normalité	0,00	0,55	0	2	-0,350	0,363
profession	0,00	0,55	0	2	-0,350	0,363
plaisir	2,78	3,58	4	13	-0,360	0,359
curiosité	0,69	1,38	1	5	-0,409	0,341
avenir	0,00	1,10	0	4	-1,122	0,131

Tableaux VOSPEC Q5c variable AIS

Groupe d'individus : oui AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	13,24	9,64	29	35	2,796	0,003
zzJcp	18,72	16,25	41	59	1,436	0,076
zzRre	1,83	1,38	4	5	0,409	0,341
zzRsi	15,98	15,43	35	56	0,205	0,419
zz&	0,91	0,83	2	3	0,000	0,653
zzRfr	9,59	10,47	21	38	-0,506	0,306
zzRmr	39,73	46,01	87	167	-2,854	0,002
Groupe d'individus : non AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRmr	55,56	46,01	80	167	2,854	0,002
zzRfr	11,81	10,47	17	38	0,506	0,306
zz&	0,69	0,83	1	3	0,000	0,653
zzRsi	14,58	15,43	21	56	-0,205	0,419
zzRre	0,69	1,38	1	5	-0,409	0,341
zzJcp	12,50	16,25	18	59	-1,436	0,076
zzJap	4,17	9,64	6	35	-2,796	0,003

Tableaux VOSPEC Q5c variable corps de métier

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRsi	23,00	15,43	23	56	2,246	0,012
zzJcp	19,00	16,25	19	59	0,723	0,235
zzRre	1,00	1,38	1	5	0,000	0,579
zzRmr	45,00	46,01	45	167	-0,118	0,453
zz&	0,00	0,83	0	3	-0,308	0,379
zzRfr	8,00	10,47	8	38	-0,745	0,228
zzJap	4,00	9,64	4	35	-2,159	0,015
Groupe d'individus : Formateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zJcp	30,77	16,25	24	59	3,554	0,000
zzap	19,23	9,64	15	35	2,842	0,002
zzre	3,85	1,38	3	5	1,486	0,069
zzRfr	15,38	10,47	12	38	1,370	0,085
zz&	2,56	0,83	2	3	1,186	0,118
zzRsi	8,97	15,43	7	56	-1,652	0,049
zzRmr	19,23	46,01	15	167	-5,395	0,000
Groupe d'individus : Enseignants spécialisés						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zJap	11,65	9,64	12	35	0,633	0,263
zzRsi	17,48	15,43	18	56	0,531	0,298
zzRmr	48,54	46,01	50	167	0,495	0,310
zzRre	0,97	1,38	1	5	0,000	0,562
zz&	0,97	0,83	1	3	0,000	0,634
zzRfr	7,77	10,47	8	38	-0,863	0,194
zzJcp	12,62	16,25	13	59	-1,024	0,153
Groupe d'individus : Enseignants généralistes						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRmr	69,51	46,01	57	167	4,753	0,000
zzRfr	12,20	10,47	10	38	0,401	0,344

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zz&	0,00	0,83	0	3	-0,094	0,463
zRre	0,00	1,38	0	5	-0,596	0,276
zzRsi	9,76	15,43	8	56	-1,473	0,070
zzJap	4,88	9,64	4	35	-1,495	0,067
zzJcp	3,66	16,25	3	59	-3,719	0,000

Tableaux VOSPEC Q5c variable fonction professionnelle

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

Groupe d'individus : IEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	24,14	16,25	7	59	0,946	0,172
zzRsi	17,24	15,43	5	56	0,067	0,473
zzRmr	48,28	46,01	14	167	0,066	0,474
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,778
zzRre	0,00	1,38	0	5	0,000	0,658
zzRfr	10,34	10,47	3	38	0,000	0,640
zzJap	0,00	9,64	0	35	-1,679	0,047
Groupe d'individus : IEN AIS						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRsi	27,27	15,43	12	56	2,003	0,023
zzJcp	18,18	16,25	8	59	0,189	0,425
zzRmr	45,45	46,01	20	167	0,000	0,534
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,678
zzRre	0,00	1,38	0	5	0,000	0,522
zzRfr	6,82	10,47	3	38	-0,543	0,294
zzJap	2,27	9,64	1	35	-1,602	0,055
Groupe d'individus : IA IGEN						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRsi	22,22	15,43	6	56	0,764	0,222
zzRre	3,70	1,38	1	5	0,462	0,322
zzJap	11,11	9,64	3	35	0,012	0,495
zzJap	11,11	9,64	3	35	0,012	0,495
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,793
zzJcp	14,81	16,25	4	59	0,000	0,545
zzRfr	7,41	10,47	2	38	-0,137	0,445
zzRmr	40,74	46,01	11	167	-0,365	0,358
Groupe d'individus : Formateurs IUFM						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	22,73	9,64	10	35	2,612	0,005

zzJcp	31,82	16,25	14	59	2,597	0,005
zzRfr	15,91	10,47	7	38	1,001	0,158
zz&	2,27	0,83	1	3	0,462	0,322
zzRre	2,27	1,38	1	5	0,055	0,478
zz&	2,27	0,83	1	3	0,462	0,322
zzRre	2,27	1,38	1	5	0,055	0,478
zzRsi	6,82	15,43	3	56	-1,529	0,063
zzRmr	18,18	46,01	8	167	-3,928	0,000
Groupe d'individus : Equipe de circonscription						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRre	7,41	1,38	2	5	1,681	0,046
zzRfr	18,52	10,47	5	38	1,090	0,138
zzJap	14,81	9,64	4	35	0,657	0,256
zzJcp	22,22	16,25	6	59	0,635	0,263
zzJap	14,81	9,64	4	35	0,657	0,256
zzJcp	22,22	16,25	6	59	0,635	0,263
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,793
zzRsi	11,11	15,43	3	56	-0,317	0,376
zzRmr	25,93	46,01	7	167	-2,006	0,022
Groupe d'individus : Superviseurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJcp	57,14	16,25	4	59	2,166	0,015
zz&	14,29	0,83	1	3	1,581	0,057
zzJap	14,29	9,64	1	35	0,000	0,511
zzRsi	14,29	15,43	1	56	0,000	0,705
zzRre	0,00	1,38	0	5	0,000	0,907
zzRfr	0,00	10,47	0	38	-0,105	0,458
zzRmr	0,00	46,01	0	167	-2,234	0,013
Groupe d'individus : Maîtres E						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRfr	15,79	10,47	6	38	0,872	0,192
zzRmr	52,63	46,01	20	167	0,695	0,243
zzRsi	18,42	15,43	7	56	0,342	0,366
zzRre	2,63	1,38	1	5	0,185	0,427

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire

zzRsi	18,42	15,43	7	56	0,342	0,366
zzRre	2,63	1,38	1	5	0,185	0,427
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,717
zzJap	5,26	9,64	2	35	-0,638	0,262
zzJcp	5,26	16,25	2	59	-1,827	0,034
Groupe d'individus : Rééducateurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzJap	21,62	9,64	8	35	2,135	0,016
zzJcp	21,62	16,25	8	59	0,721	0,235
zz&	2,70	0,83	1	3	0,594	0,276
zz&	2,70	0,83	1	3	0,594	0,276
zzRsi	16,22	15,43	6	56	0,000	0,522
zzRre	0,00	1,38	0	5	0,000	0,582
zzRmr	35,14	46,01	13	167	-1,229	0,110
zzRfr	2,70	10,47	1	38	-1,420	0,078
Groupe d'individus : Psychologues scolaires						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRmr	60,71	46,01	17	167	1,427	0,077
zzRsi	17,86	15,43	5	56	0,152	0,440
zzRsi	17,86	15,43	5	56	0,152	0,440
zzRre	0,00	1,38	0	5	0,000	0,668
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,785
zzJap	7,14	9,64	2	35	-0,053	0,479
zzJcp	10,71	16,25	3	59	-0,522	0,301
zzRfr	3,57	10,47	1	38	-0,909	0,182
Groupe d'individus : Enseignants généralistes adjoints						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRmr	71,43	46,01	45	167	4,343	0,000
zzRfr	14,29	10,47	9	38	0,874	0,191
zzRmr	71,43	46,01	45	167	4,343	0,000
zzRfr	14,29	10,47	9	38	0,874	0,191
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,563

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

zzRre	0,00	1,38	0	5	-0,297	0,383
zzJap	4,76	9,64	3	35	-1,235	0,108
zzRsi	4,76	15,43	3	56	-2,600	0,005
zzJcp	4,76	16,25	3	59	-2,771	0,003
Groupe d'individus : Enseignants généralistes directeurs						
Mots ou segments caractéristiques	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-Test	Probabilité
zzRmr	63,16	46,01	12	167	1,304	0,096
zzRsi	26,32	15,43	5	56	1,027	0,152
zzRsi	26,32	15,43	5	56	1,027	0,152
zzRre	0,00	1,38	0	5	0,000	0,763
zz&	0,00	0,83	0	3	0,000	0,851
zzJap	5,26	9,64	1	35	-0,164	0,435
zzRfr	5,26	10,47	1	38	-0,286	0,387
zzJcp	0,00	16,25	0	59	-1,862	0,031

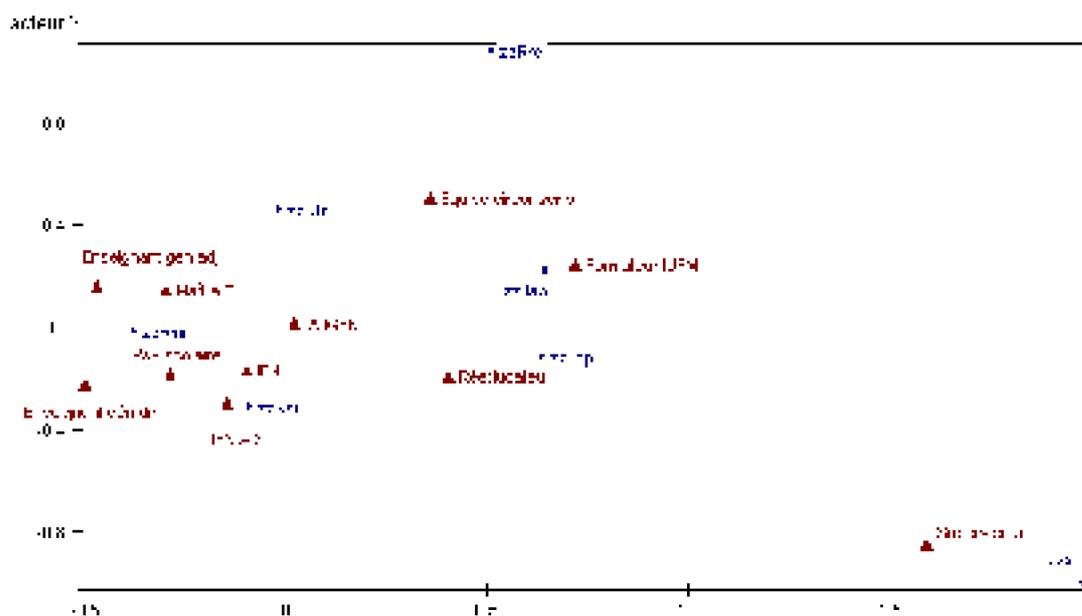
Tableaux CORBIT Q5c variable corps de métier

Coordonnées des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,55	0,09017	-0,09	-0,28	-0,06
Formateur	21,49	0,51169	0,70	0,12	-0,04
Enseignant spé	28,37	0,02484	-0,07	0,00	0,14
Enseignant gén	22,59	0,28698	-0,48	0,23	-0,07
Contributions des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,55	0,09017	1,32	59,07	12,06
Formateur	21,49	0,51169	65,87	8,34	4,30
Enseignant spé	28,37	0,02484	0,78	0,00	70,85
Enseignant gén	22,59	0,28698	32,03	32,59	12,79
Cosinus carrés des fréquences actives					
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
IEN	27,55	0,09017	0,09	0,87	0,04
Formateur	21,49	0,51169	0,97	0,03	0,00
Enseignant spé	28,37	0,02484	0,18	0,00	0,82
Enseignant gén	22,59	0,28698	0,80	0,18	0,02

Tableaux CORBIT Q5c variable corps de métier /mots codés

Coordonnées des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zz&	0,83	1,46	1,11	0,41	0,23
zzJap	9,64	0,37	0,53	0,23	0,19
zzJcp	16,25	0,33	0,54	-0,16	-0,09
zzRfr	10,47	0,09	0,16	0,20	-0,15
zzRmr	46,01	0,13	-0,36	0,07	0,00
zzRre	1,38	0,96	0,97	0,08	-0,08
zzRsi	15,43	0,14	-0,09	-0,35	0,07
Contributions des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zz&	0,83	1,46	6,3	3,8	5,3
zzJap	9,64	0,37	16,9	14,5	41,9
zzJcp	16,25	0,33	29,8	11,1	14,4
zzRfr	10,47	0,09	1,6	11,8	27,2
zzRmr	46,01	0,13	36,4	6,0	0,0
zzRre	1,38	0,96	8,1	0,2	1,2
zzRsi	15,43	0,14	0,8	52,6	10,0
Cosinus carrés des individus					
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3
zz&	0,83	1,46	0,85	0,12	0,04
zzJap	9,64	0,37	0,76	0,15	0,09
zzJcp	16,25	0,33	0,90	0,08	0,02
zzRfr	10,47	0,09	0,29	0,47	0,24
zzRmr	46,01	0,13	0,96	0,04	0,00
zzRre	1,38	0,96	0,99	0,01	0,01
zzRsi	15,43	0,14	0,06	0,90	0,04

Nuage Q5c fonction professionnelle



Tableaux CORBIT Q5c variable fonction professionnelle

Coordonnées des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,99	0,15997	-0,10	-0,17	-0,07	0,30	-0,16
IEN AIS	12,12	0,18440	-0,15	-0,30	-0,24	0,09	-0,08
IA IGEN	7,44	0,09597	0,02	0,01	-0,26	-0,13	0,06
Formateur IUFM	12,12	0,60236	0,72	0,24	0,08	-0,01	-0,12
Equipe circonscrip	7,44	0,48354	0,36	0,51	-0,28	0,07	0,09
Superviseur	1,93	3,82233	1,59	-0,85	0,41	0,43	0,46
Maître E	10,47	0,15629	-0,30	0,15	-0,11	0,03	0,15
Rééducateur	10,19	0,30664	0,40	-0,19	0,12	-0,31	-0,04
Psy scolaire	7,71	0,14369	-0,29	-0,18	0,04	-0,12	-0,04
Enseignant gén adj	17,36	0,35613	-0,47	0,16	0,33	0,06	0,01
Enseignant gén dir	5,23	0,37115	-0,50	-0,23	-0,08	-0,21	0,12
Contributions des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,99	0,15997	0,38	3,17	0,95	26,76	15,90
IEN AIS	12,12	0,18440	1,24	15,96	15,62	3,66	5,39
IA IGEN	7,44	0,09597	0,02	0,02	11,76	4,40	2,29
Formateur IUFM	12,12	0,60236	30,13	10,43	1,95	0,02	12,95
Equipe circonscrip	7,44	0,48354	4,60	27,62	13,18	1,23	4,96
Superviseur	1,93	3,82233	23,45	20,12	7,52	13,31	31,73
Maître E	10,47	0,15629	4,52	3,26	2,66	0,25	18,81
Rééducateur	10,19	0,30664	7,86	5,30	3,52	35,41	1,30
Psy scolaire	7,71	0,14369	3,06	3,75	0,30	3,99	1,13
Enseignant gén adj	17,36	0,35613	18,42	6,46	41,75	2,44	0,07
Enseignant gén dir	5,23	0,37115	6,32	3,90	0,80	8,52	5,46
Cosinus carrés des fréquences actives							
Libellé de la variable	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
IEN	7,99	0,15997	0,06	0,17	0,03	0,56	0,16
IEN AIS	12,12	0,18440	0,12	0,49	0,31	0,04	0,03
IA IGEN	7,44	0,09597	0,00	0,00	0,72	0,17	0,04
Formateur IUFM	12,12	0,60236	0,86	0,10	0,01	0,00	0,02
Equipe circonscrip	7,44	0,48354	0,27	0,53	0,16	0,01	0,02
Superviseur	1,93	3,82233	0,66	0,19	0,04	0,05	0,06
Maître E	10,47	0,15629	0,57	0,14	0,07	0,00	0,15
Rééducateur	10,19	0,30664	0,52	0,12	0,05	0,30	0,01
Psy scolaire	7,71	0,14369	0,58	0,23	0,01	0,10	0,01

Enseignant gén adj	17,36	0,35613	0,62	0,07	0,30	0,01	0,00
Enseignant gén dir	5,23	0,37115	0,68	0,14	0,02	0,12	0,04

Tableaux CORBIT Q5c variable fonction professionnelle /mots codés

Coordonnées des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zz&	0,83	6,77	1,98	-1,01	0,99	0,24	0,89
zzJap	9,64	0,64	0,64	0,22	0,12	-0,40	-0,05
zzJcp	16,25	0,47	0,64	-0,11	-0,04	0,18	-0,13
zzRfr	10,47	0,27	-0,02	0,46	0,01	0,20	0,02
zzRmr	46,01	0,15	-0,38	-0,02	0,11	-0,01	0,01
zzRre	1,38	2,40	0,51	1,08	-0,80	0,03	0,50
zzRsi	15,43	0,25	-0,09	-0,32	-0,36	-0,07	0,04
Contributions des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zz&	0,83	6,77	15,6	12,2	18,4	1,8	49,8
zzJap	9,64	0,64	19,1	6,8	3,0	58,5	1,8
zzJcp	16,25	0,47	31,7	3,0	0,5	20,3	19,9
zzRfr	10,47	0,27	0,0	32,2	0,0	16,2	0,2
zzRmr	46,01	0,15	31,3	0,2	12,9	0,1	0,2
zzRre	1,38	2,40	1,7	23,3	20,3	0,0	26,2
zzRsi	15,43	0,25	0,6	22,3	44,9	3,1	2,0
Cosinus carrés des individus							
Individus	Poids relatif	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
zz&	0,83	6,77	0,58	0,15	0,14	0,01	0,12
zzJap	9,64	0,64	0,64	0,08	0,02	0,25	0,00
zzJcp	16,25	0,47	0,86	0,03	0,00	0,07	0,03
zzRfr	10,47	0,27	0,00	0,78	0,00	0,15	0,00
zzRmr	46,01	0,15	0,91	0,00	0,08	0,00	0,00
zzRre	1,38	2,40	0,11	0,48	0,27	0,00	0,10
zzRsi	15,43	0,25	0,03	0,40	0,52	0,02	0,01