

30 novembre 2013 Spécial Forum des RASED

I N T E R A C T I O N S

n° 37

En place et lieu de la Bourse du travail, tel un souvenir surgit du passé, se dresse devant nous un nouveau Forum de Tribuns.



Dans l'antiquité romaine, il était un lieu où les Hommes se réunissaient pour marchander, traiter d'affaires économiques, politiques, sociales. Au fil du temps, le terme a évolué pour ne plus désigner seulement le lieu où les magistrats rendaient la justice mais plus largement pour donner sens à tout regroupement ayant trait à un échange discursif thématique.

Aujourd'hui, le thème qui nous rassemble, unit, réunit, ou désunit pour ce 4ème Forum des RASED a pour titre :

« Quel(s) partenariat(s) pour quelle école ? »,

réflexion sur les liens institutionnels à l'école autour des élèves en difficulté

Nous sommes à l'heure de la Refondation de l'école. Les RASED sont réaffirmés dans le discours du ministre V. Peillon. Les dernières fiches métiers le montrent et démontrent que plus que jamais, les réseaux sont identifiés comme des piliers incontournables du bon équilibre de l'Ecole.

Mais seuls, ils ne peuvent supporter, absorber et gérer les vagues successives d'élèves en difficulté.

R. Remond décrit le partenariat ainsi :

“Le partenariat est souvent considéré comme une association d'acteurs, qui par leur synergie peuvent viser des objectifs que seuls ils ne pourraient se donner”.

Les RASED entrent dans cette logique en tant que dispositif tripartite.

La synergie déployée aujourd'hui semble s'orienter vers une ouverture à d'autres partenaires dont le but commun est de favoriser l'intégration de TOUS dans la société.

Par voie de fait, sociologiquement l'école, les enfants, les enseignants ont changé... la société entière a changé entraînant une modification, une évolution du tissage existant. Aujourd'hui les partenaires ont pour nom : parents, secteur associatif, collectivités territoriales, centres de soin...

Pour finir par une métaphore : les partenaires sont comme les doigts de la main (excepté le pouce). Ils possèdent leur vie propre sans se soucier de leur voisin jusqu'au moment où pour atteindre un objectif commun, ils doivent s'unir.

Pour réussir l'intégration de TOUS, le pouce entre alors en scène pour unifier et jouer son rôle de médiateur.

Mais qui se cache derrière le pouce ?



4ème FORUM DES RASED

« Quel(s) partenariat(s) pour quelle école? »

Réflexion sur les liens institutionnels à l'école
autour des élèves en difficulté

Forum organisé par
l'**AFPEN**, la **FNAME** et la **FNAREN**

Samedi 30 novembre 2013

10h00 / 16h30 - Entrée libre et gratuite

Amphi de la Salle Hénaff
Bourse du Travail, 29 boulevard du Temple
Paris 3e (M° République)

www.AFPEN.fr

www.FNAME.fr

www.FNAREN.fr



Demandez le programme

9H30 : **Accueil**

10h / 11h

Invitée AFPEN : Annick VENTOSO-Y-FONT

Anciennement Formatrice ASH à l'université de Bordeaux IV - IUFM d'Aquitaine. Docteure en sciences de l'Education, chargée de cours à l'université de Pau.

« Ecole et communauté éducative : quelles perspectives ?

Place et rôle des enseignants spécialisés et des psychologues de l'éducation nationale dans l'Ecole de la Refondation, aujourd'hui. »

11h / 12h

Invitée FNAME : Christine BRISSET

Maître de Conférences en psychologie, Université Bordeaux2

« L'accompagnement du maître E : un partenariat complexe et nécessaire »

14H / 15H

Invitée FNAREN : Marie VERKINDT

ATD Quart Monde, enseignante de collègue récemment retraitée.

« Une campagne des droits de l'enfant, préparée avec des parents qui résistent au quotidien à la grande pauvreté, rassemble tous les éducateurs des enfants à l'échelle du quartier »

15h15 / 16h30

Table ronde avec les partenaires invités

AGSAS, AGEEM, ANCP, FCPE, GFEN, OCCE.

« Libre propos sur les dispositifs d'aides et partenariats dans l'école de la refondation »



L'argumentaire du 4ème Forum

« Quel(s) partenariat(s) pour quelle école ? »

Réflexion sur les liens institutionnels à l'école autour des élèves en difficulté

Loin de la structure fonctionnant en autarcie qui caractérisait l'école à ses débuts, le monde scolaire s'ouvre aujourd'hui à un partenariat avec les parents, les collectivités territoriales et le secteur associatif pour favoriser au mieux l'intégration de tous dans la société. Dans ce contexte, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de juin 2013 pose l'articulation des différents temps de l'enfant et l'ouverture sur le monde comme moyens d'atteindre l'objectif de réussite éducative. Ainsi, il y est stipulé que :

« L'école doit offrir aux élèves un cadre protecteur dont l'un des éléments fondamentaux est la présence d'une équipe éducative pluri-professionnelle travaillant en partenariat ».

Il s'agit de définir les stratégies d'accompagnement des enfants, à la fois dans et hors l'école, et leur coordination qui mettent en synergie et en cohérence les acteurs autour d'une problématique commune. Ce projet sous-tend la prise en compte les différentes dimensions du développement de l'enfant et veille à ce que sa mise en œuvre s'inscrive dans une approche globale.

Dans ce partage de l'acte éducatif, il est essentiel de tisser des liens de signification entre les actions, tout en préservant leurs caractéristiques propres, de façon à permettre aux différents acteurs de rester en « continuité de pensée ». Ainsi les actions engagées feront sens pour les élèves concernés et leur famille.

Dans une conception de l'école qui laisse une large place au partenariat, il s'agit de repenser l'institution dans ses liens et lui redonner sa place et sa noblesse dans l'accueil professionnel et bienveillant qu'elle se doit de réserver à l'enfant et à sa famille, quels que soient les aléas du développement ou des apprentissages de l'enfant.

C'est ce projet ambitieux que le 4ème Forum des RASED voudrait interroger à travers les questionnements qui ouvrent au débat :

- Quelle est la place pour chaque acteur dans cet ensemble, comment affirmer sa singularité et la prise en compte de tous les autres partenaires ?
- Quel cadre poser dans lequel sont reconnus la place, le rôle et l'utilité de chaque type d'acteur ?
- Comment penser les différents temps de l'enfant, cumulés, juxtaposés, en interactions et faisant sens ?
- Devant les inégalités sociales et culturelles, comment les acteurs de la réussite éducative se mobilisent-ils en faveur de ceux qui ont le plus besoin d'attention et d'accompagnement ?
- Comment impliquer les familles de la façon la plus efficiente possible ?
- Quelle régulation et pilotage pour pouvoir travailler ensemble ?
- Ces démarches éducatives ont pour conséquence le respect de la confidentialité des informations relatives aux enfants et à leur famille, ce qui suppose le partage d'une éthique de la responsabilité et une déontologie professionnelle.
- Ce travail en partenariat peut-il faire l'impasse d'une réflexion plus large sur les rôles éducatifs des médias ? L'école ne devient elle pas un peu plus un service et perd sa position institutionnelle ?



Invitée AFPEN : Annick VENTOSO-Y-FONT

*Formatrice dans le cadre de l'ASH à l'université de Bordeaux IV.
Actuellement, chargée de cours à l'université de Pau (UPPA) et membre
associé du laboratoire EXPERICE (UPPA - Paris VIII et XIII).*

**« Place Ecole et communauté éducative : quelles perspectives ?
Le rôle des enseignants spécialisés et des psychologues dans l'école de la
refondation aujourd'hui. »**

Notes de conférences de la FNAME avec relecture d'A. VENTOSO-Y-FONT



A partir de ses recherches précédentes sur la co-intervention, Annick Ventoso-Y-Font s'interroge sur l'évolution du métier d'enseignants spécialisés et de psychologue scolaire ainsi que sur leur place dans une école qui s'élargit de plus en plus à la communauté territoriale.

Il est à noter que l'Éducation Nationale, à travers ses groupes de travail, parle de nouveau et enfin de "métier", cela signifie que quelque chose vient de s'ancrer et c'est positif.

Annick Ventoso-Y-Font préfère parler de réseau d'aide plutôt que de RASED car on finit par oublier qu'il y a l'idée de **réseau** dans RASED.

Si l'on reprend la définition de Diderot et d'Alembert, un réseau, c'est ce qui est constitué de mailles. Ce ne sont pas des choses attachées les unes aux autres. La coiffe est un réseau tissé de fil mais on ne peut pas dire que le fil est plus important que les trous. Le fil qui se tisse entre ces intermédiaires, ce sont les personnels de RASED.

Une autre précision importante concerne la co-intervention. La co-intervention ce n'est pas quand deux personnes sont enfermées dedans mais quand le dehors entre dans le dedans et inversement.

1. l'évolution des pratiques de réseau

→ La difficulté devenue très grande difficulté scolaire

Ce sont maintenant des élèves en très grande difficulté scolaire.

La très grande difficulté scolaire a pour particularité de ne pas se contenir dans une difficulté à résoudre des problèmes d'apprentissage. La très grande difficulté est une difficulté qui déborde largement le cadre de l'apprentissage.

Selon une étude de 2009, on peut définir la grande difficulté comme durable et incompréhensible, radicalement « a-normale » où interfèrent des facteurs psychologiques, sociologiques, pédagogiques. Les enseignants ne peuvent pas s'en débrouiller tout seul dans leur classe. Non qu'ils en soient incapables mais **parce** qu'ils ne détiennent pas la posture adéquate.

→ Le nombre croissant d'élèves en situation de handicap

On peut considérer que les enseignants spécialisés des RASED ne sont pas concernés par l'élève en situation de handicap. Mais si cet élève est aussi en très grande difficulté scolaire alors ils doivent en tenir compte.

La très grande difficulté scolaire met les enseignants en très grande difficulté d'enseigner, une situation qui ne peut pas être résolue par la seule présence d'un AVS. La particularité de l'enfant en situation de handicap, c'est qu'on doit l'appréhender dans son parcours et respecter l'accompagnement défini dans son PPS. L'enseignant dans sa classe est démuni pour le penser ainsi. Un accompagnement s'achemine, sort des cases établies, ça chemine, ça ne s'arrête pas, ça prend de l'espace... Quel rôle pour les personnels RASED ? Aide ou accompagnement ? L'aide peut se concevoir comme transitoire mais l'accompagnement s'inscrit dans un parcours à la fois temporel (dans la durée) et spatial (dans les différents lieux de la scolarité).

→ La communauté éducative territorialisée

Cet avènement de l'idée de communauté éducative territorialisée, qui revenait très régulièrement dans la refondation de l'école, n'apparaît étrangement pas dans les fiches "métiers RASED". Il faut néanmoins en tenir compte. Le principe de responsabilité partagée dépasse le cadre de l'école, on parle de co-éducation donc ça fait bouger les territoires d'apprentissage. Chacun revendique son territoire dans des territoires structurels imposés. Au lancement du texte sur le projet territorial, on trouve inscrite la lutte contre les inégalités scolaires, or on ne parle plus maintenant que d'activités de loisirs. Dans cet immense réseau qui se déploie, il faut que l'école reste centrale sinon cet univers élargi se passera de l'école.

La caractéristique des propositions actuelles est de mettre l'accent sur la coordination, le pilotage.... C'est un discours managérial basé sur le principe démocratique de base (nous sommes tous co-responsables) mais on est dans une logique de management. Il en découle un système complexe de prise de pouvoir entre systèmes locaux qui risque de faire oublier l'enfant, l'apprenant, la famille concernée.

Les familles concernées sont dans un réseau qui peut être, à la fois bienveillant et mortifère si elles n'y ont pas la parole. Pour elles, ce sont les personnels de réseau qui peuvent être médiateurs, Les parents qui se retrouvent autour d'une table d'équipe éducative, de projet scolaire sont bien démunis dans ces moments et ne perçoivent pas toujours la place qu'ils doivent y prendre.

Pour que la parole de l'enfant, de l'enseignant, des parents puisse être transportée, il faut y contribuer en les accompagnant.

L'accompagnement ce n'est pas orienter les parents vers telle instance ou telle autre, c'est faire entendre leur voix.

2. Le rôle possible des enseignants spécialisés et des psychologues de l'EN

Ils ont deux missions :

→ La prévention

Il ne faut pas l'entendre au sens linéaire (on répare avant), mais au sens où un élève en difficulté à l'école, c'est un enfant qui s'inscrit la plupart du temps dans une famille elle-même dans une grande

difficulté sociale ou psychologique. Il ne faut pas l'ignorer, travailler avec cet enfant-là, c'est travailler avec ce qu'il apporte : son territoire, son quartier, sa famille.

Il va donc falloir que les missions des personnels de réseau d'aide ne s'arrêtent pas aux portes de l'école. Leur rattachement à la circonscription permettrait ce travail.

Pourtant, la prévention va à l'encontre de l'expression « public ciblé » qui apparaît dans les textes. Qui est dans la cible, qui est hors de la cible ? On reste dans une perspective de l'ordre du morcellement et dans l'illusion d'être en capacité de proposer une réparation de l'enfant en isolant son trouble.

→ L'accompagnement

On se déplace, on suit l'enfant dans son parcours scolaire. Il faut donc pouvoir agir dans et hors l'école. On comprend l'inquiétude des maîtres E qui pourraient être cantonnés à l'école voire à la classe : les E d'un côté et les G et pys aux côtés des inspecteurs de circonscription. L'accompagnement, qui suppose qu'on se déplace pour suivre l'enfant dans son parcours et qu'on appréhende son environnement, serait alors rendu bien difficile.

En conclusion, nous dirons que l'accompagnement est bien le maître mot des réseaux d'aides.

Le terme "médiateur" est intéressant s'il n'est pas dévoyé. Les enseignants spécialisés sont des gens qui passent et qui font passer les choses. Leur rôle fondamental est d'aider les êtres fragiles et les accompagner, ça ne veut pas dire "faire du conseil" mais "agir avec, préparer ensemble".

L'empan de ce travail devient plus large.

Questions de la salle

Q1 : Dans l'état actuel des fiches métier RASED, il y a un risque de séparation des membres du réseau. A votre avis, quels sont les territoires d'intervention pertinents ? Quels secteurs dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires ?

R1 : Quand on est dans le réseau on va s'intéresser à l'enfant et à son entourage. On va se préoccuper des réseaux dans lesquels les parents sont intégrés. Personnellement, je ne suis pas contre le fait que les maîtres E soient au plus près d'un projet d'école car on peut être dans une école et travailler avec les gens du dehors, avec les éducateurs et toutes les instances territoriales concernées par le parcours de l'enfant et de sa famille. Beaucoup de familles sont tellement sur-aidées qu'elles n'en peuvent plus. Il faut donc suivre ce fil là.

Q2 : Dans les fiches métiers on parle des enfants avec des problèmes avec l'école et on ne voit pas apparaître l'école qui pose problème à l'enfant. Henri Wallon proposait d'adapter l'enfant à l'école mais aussi d'adapter l'école à l'enfant.

R2 : Et il indiquait que tous les programmes ne sont pas favorables à tous les enfants. Sur les questions des programmes, la chute des résultats depuis une dizaine d'année peut être liée à cette question de programmes planifiés et massifiés, Il faut y penser si on veut une école inclusive au sens d'une école accueillante pour tous les enfants, quelle que soit leur différence.

Q3 : Vous parlez de secteur mais notre rôle reste à l'École, contre l'école, tout contre l'école pour reprendre un titre de Gentili.

R3 : Je m'interroge aussi. En même temps, je trouve intéressant qu'on parle de secteur, même si l'idée de circonscription me semble obsolète. Je suis inquiète que tous les personnels de réseau ne soient pas rassemblés tous ensemble. Ce qui est intéressant, c'est de ne pas s'enfermer dans l'école.



Invitée FNAME : Christine BRISSET

Maître de Conférences en psychologie, Université Bordeaux2
**« L'accompagnement du maître E :
 un partenariat complexe et nécessaire »**

Notes de conférences de la FNAME avec relecture de Christine BRISSET



Le développement de l'enfant est un objet d'étude non statique. Les résultats sont toujours provisoires, ce qui est très mobilisateur mais aussi désarçonnant dans la mesure où cela va conditionner des pratiques différentes pour s'occuper d'un enfant. A la fin des années 80, à Paris 5 au sein de mon premier laboratoire de recherche interculturel sur les pratiques de maternage dans les années 80, nous avons par exemple analysé la manière dont les parents couchaient leur enfant dans différents pays. Pour les pratiques issues de notre pays, imaginons des parents de famille nombreuse. Pour le premier

enfant, ils ont pu s'entendre conseiller de le coucher sur le ventre ; quelques années après, le second sur le côté et pour le peu que le dernier soit né quelques années après, les conseils étaient cette fois-ci de le coucher sur le dos.

C'est vrai également pour les pratiques à l'école ; par exemple, les recherches récentes en psychologie cognitive et en neurosciences ont permis de mettre en évidence des compétences insoupçonnées ou affiner des observations permettant de mieux comprendre les comportements. Cela appuie le besoin de formation initiale mais aussi continue car les données bougent en permanence. Des personnes suffisamment formées, spécialisées, sont nécessaires pour s'intéresser aux difficultés importantes avec pour objectif de développer une aide optimale. Ceci est indispensable car l'observation et l'analyse sont complexes et l'aide sera complexe de même. Il y a la complexité de l'observation, de l'analyse du développement et... la complexité de l'aide.

La conférence se déclinera en 3 parties :

- le développement de l'enfant : évocation de la pluralité des recherches en sciences humaines (psychologie et sciences de l'éducation)
- une pluralité de difficultés (avec un détour par les définitions)
- quelle spécificité du maître E face à cette pluralité (avec une référence à la Charte du maître E) ?

Cette conférence est donc une somme de difficulté ; d'une part parce que je parle de votre métier... devant vous ; d'autre part, car elle porte sur 3 objets d'études complexes : le développement, les difficultés, le métier du maître E.

1) Le développement de l'enfant : évocation de la pluralité des recherches en sciences humaines (psychologie et sciences de l'éducation)

« *Du développement du jeune enfant à sa prise en compte dans les travaux en psychologie et les derniers textes officiels. Quelles pratiques pour les enseignants d'école maternelle ?* » Brisset C. (décembre 2010), Note de synthèse, Carrefours de l'éducation, n° 30, p. 57-90

Il existe une diversité de définitions sur le développement de l'enfant et il est intéressant d'aller au plus près des définitions des termes. Car le développement est multiple. D'une manière générale, c'est « *l'accroissement naturel d'un organisme vivant par l'acquisition de nouvelles fonctions, de nouveaux organes* » (*Dictionnaire Hachette Encyclopédique*). En psychologie, pour René Zazzo (1983), c'est « *la modification graduelle ou brusque, quantitative ou qualitative, des relations avec l'entourage* » ainsi que « *les conflits d'où sortent de nouvelles formes d'équilibre, l'émergence de nouvelles manières d'être* ». Ce psychologue parle d'une modification des relations en lien avec l'entourage par des séries d'équilibres et de déséquilibres, où le développement n'est pas uniquement affectif mais aussi social et moteur. La cognition, l'affectivité et la socialisation sont en constante interaction dans le développement d'un individu (Bideaud, Houdé, Pédinielli, 1993).

Pour cette conférence, nous retiendrons cette définition de Houdé pour le développement cognitif. C'est le « *cheminement biscornu de l'intelligence humaine (capacités précoces et erreurs tardives, pour beaucoup non prévues par Piaget), la compétition entre stratégies cognitives dans le cerveau, ainsi que le rôle de l'inhibition et de l'émotion* » (Houdé, 2004, p. 124). Le terme « biscornu » renvoie au ressenti personnel sur certains chemins de connaissances ou certains comportements d'enfants. L'idée de l'inhibition permet de comprendre que certains enfants possèdent d'emblée des stratégies dans le cerveau pour agir, tandis que d'autres ne peuvent pas le faire seul sans étayage sinon la difficulté ne va faire que s'accroître. La notion d'inhibition, c'est pouvoir dire « non » à « *certaines de ses propres stratégies cognitives ou façons inadéquates de penser* ». S'il fallait revendiquer une expertise des maîtres E, ce serait la finesse de l'analyse pour proposer une aide adaptée. Une aide pour ces élèves dont les chemins de connaissance sont en effet souvent si « loin du centre » que l'école en est désarçonnée. Les résultats scolaires de ces élèves ne coïncident pas souvent avec ceux des autres élèves de la classe. Ces apprenants présentent parfois des résultats tellement hétérogènes entre les disciplines que l'on ne parvient pas à réellement les évaluer. Ce sont ces enfants, avec un développement biscornu, dont les comportements détonnent et étonnent par leur écart avec la norme attendue par l'école.

Il y a eu un accroissement considérable des recherches durant le vingtième siècle qui se poursuivent et qui bouleversent les repères développementaux. Ainsi certains résultats des recherches de Zazzo ont étonné par leur non-adéquation avec certains stades présentés à l'époque. Il a par exemple laissé des anecdotes écrites sur l'âge de reconnaissance devant le miroir, sur les échopraxies mimiques (imitations en écho) inspirés par l'observation de ses propres enfants qui ne correspondaient pas aux repères développementaux connus. Se heurtant au jugement de praticiens et/ou auteurs reconnus tels Spitz, Wallon, Piaget, Lacan, etc. René Zazzo a du bien souvent attendre avant de publier ; pourtant des auteurs comme Meltzoff et Moore (1977, 1983) viendront confirmer ses résultats. D'autres recherches ont pu amener une réflexion critique sur les repères émis grâce aux épreuves piagétienne comme par exemple l'épreuve de classification et d'inclusion. Des auteurs comme Fisher (1980) ont pu montrer la différence de charge imposée aux fonctions cognitives. Piaget avait « omis » l'incidence de l'attention, de la concentration et de la motivation. Concernant l'épreuve de la

conservation du nombre qui ne pouvait réellement s'opérer pour Piaget qu'à partir de 6-7 ans, Mehler et Bever (1967) ont analysé comment une modification de matériel (remplacer les jetons par des bonbons), les dates d'acquisition sont considérablement modifiées. En effet, en changeant de matériel, il existe une avancée de quatre ans, l'acquisition se faisant alors vers deux ans.

« L'émotion et la gourmandise (...) rendent ainsi le jeune enfant « mathématicien » et lui font en quelque sorte sauter la marche ou le stade d'intuition perceptive de J. Piaget » (Houdé, 2004, p. 63).

Si l'on continue sur les acquisitions mathématiques, des chercheurs comme Siegler (1971), ont pu définir le développement numérique non plus comme une accumulation de connaissances et de compétences mais comme « des vagues qui se chevauchent ». Dès l'école maternelle (et même avant), l'enfant dispose d'une variété de stratégies cognitives qui vont entrer en compétition les unes avec les autres. Parmi les enfants qui détiennent toutes les stratégies, il s'en révèle certains qui, noyés sous la quantité potentielle, ne savent pas en inhiber certaines pour en privilégier d'autres. Des élèves seront en mesure de savoir quelles sont les stratégies seront les plus profitables pour le problème posé alors que pour d'autres, il y aura besoin d'un étayage pédagogique en classe, et d'autres encore, un étayage plus particulier, spécialisé.

Ce type d'observation va également se retrouver sur des compétences plus transversales encore tels ceux d'inférer des états mentaux chez autrui et celle d'étayer les progrès des autres. D'après les travaux sur la théorie de l'esprit, c'est-à-dire cette capacité à comprendre les intentions des autres, à élaborer des théories sur la façon dont les autres pensent autour de lui (Astington, 1993), on a longtemps estimé, jusqu'aux années 2000 environ, que cette capacité ne pouvait pas se développer avant 4 ans. Or, Onishi et Baillargeon, en 2005, ont pu démontrer son apparition vers 15 mois. D'autres études telles celles sur le tutorat ont pu également montrer la précocité de certaines aptitudes. Ainsi Astington et Pelletier (1996), la conception de l'enseignement existe dès l'école maternelle, et se complexifie avec l'âge ; les enfants de 4-5 ans se la représentent plutôt comme une démonstration, ceux de 6-7 ans comme une fonction de transmission, d'aide ou de collaboration.

Parallèlement, l'apparition de nouvelles méthodes en psychologie (telles le « eye-tracking » ou le taux de succion des nourrissons), le progrès de la biologie moléculaire et celui de l'imagerie cérébrale ont permis des résultats de plus en plus approfondis et précis qui ont entraîné un bouleversement des repères du développement.

Pourtant, même s'il existe une réelle évolution des résultats des recherches en sciences humaines, des inconnus subsistent pour un certain nombre de fonctionnements spécifiques (telle la dyslexie pour laquelle différentes hypothèses coexistent). Où l'on voit que la spécialisation doit permettre de regarder autrement l'élève.

Être enseignant spécialisé, c'est à la fois :

- construire des connaissances sur le développement de l'enfant, sur ses besoins et ses compétences, sur les domaines d'activités et/ou les disciplines ;
- construire des connaissances et des compétences sur les difficultés ;
- développer des compétences (d'observation, d'analyse, d'aide), accompagnant le cheminement "biscornu" de cet enfant et lui (re)donner envie de progresser, de réussir et de sortir de cette ornière.

2) Une pluralité de difficultés (avec un détour par les définitions)

Il n'existe pas de définition explicite de la difficulté scolaire. Nous passerons donc d'une définition peu explicite à des modèles explicatifs diversifiés. Tout d'abord, le mot «difficulté » se définit comme le « caractère de ce qui est difficile », de ce qui fait «obstacle», de ce qui est un « empêchement ». Mais pour qui cela fait-il obstacle ? L'enfant, le parent, l'enseignant, l'enseignant spécialisé ? D'autre part, la définition du qualificatif « difficile » est « ce qui donne de la peine, des efforts ; qui cause des soucis » ; « exigeant, délicat »; ce qui octroie un caractère flou de à cette définition

Trois modèles explicatifs principaux ont longtemps été avancés pour expliquer la difficulté scolaire (Perron, Aublé, Compas, 1998) :

- une approche déficitaire de l'intelligence, statique et « attentiste ».
- une approche mettant en avant un déterminisme sociologique pouvant figer les représentations et les essais de remédiations pédagogiques.
- une approche d'inspiration psychanalytique pouvant engendrer des jugements, en particulier à l'égard des parents.

Toutes ces explications, loin de l'éducabilité cognitive, ont mis l'accent sur des causes extérieures à l'école. Une réelle évolution des résultats de recherches ont pu avoir lieu avec des auteurs comme Perron, Misès, Gibello... ou encore-Rochex, Florin, Goigoux... qui ont permis de porter un regard "autre" sur l'enfant et les difficultés. Nous sommes passés de la difficulté aux difficultés comme résultat d'un processus dynamique et complexe au sein de relations systémiques prenant en compte l'environnement de l'enfant, c'est-à-dire familial et éducatif.

Des études comme celles de Cauzinille et Weil-Barais (1989) montrent que l'élève en difficulté possède des connaissances mais souvent très contextualisées. Comme ses compétences sont en contexte, une petite différence dans un exercice le rend irréalisable. Il a des procédures et des stratégies mais peine à les rendre stables et à les ajuster au problème posé. Il dispose d'îlots de connaissances qu'il ne peut relier les uns aux autres. L'adulte doit alors être en capacité de l'aider à faire les ponts nécessaires. Les élèves sont à des stades différents d'appropriation d'un domaine conceptuel donné et leur difficulté est un indicateur de leur cheminement. Se dire qu'ils sont dans une certaine étape de leur développement permet de les voir en évolution.

Pourtant des difficultés persistantes existent... pour caractériser les difficultés au sein des textes officiels. Si l'on étudie les circulaires de l'éducation nationale concernant les RASED, on peut distinguer une prise en compte partielle de ces résultats scientifiques ; par exemple, dans *Les circulaires de 2002* : « la difficulté est inhérente au processus d'apprentissage » et il « est tout à fait 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 (...) ». Par contre, les missions des membres des RASED manquent de précision, de clarté : ils doivent « prévenir les difficultés durables d'apprentissage » qui se traduisent par « des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier ».

En 2009, dans le Bulletin Officiel n°31 du 27 août, les aides spécialisées « permettent de remédier à des difficultés résistantes aux aides apportées par le « maître », qualifiées de « difficultés avérées à

comprendre et à apprendre ». Les aides spécialisées doivent aider à « la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes » mais, on ne trouve pas de précision dans la définition de la « grande » difficulté scolaire. Le décalage s'est réduit entre les résultats scientifiques et les textes officiels mais il existe toujours.

De la même façon, persiste une ambivalence des représentations concernant l'accompagnement de l'élève en difficulté. L'étude de Monfroy (2002) concernant les représentations des enseignants de Z.E.P. sur les élèves en difficulté et sur leurs pratiques de classe, laisse transparaître le sentiment généralisé que « l'élève en difficulté est alors source de difficultés dans l'exercice même de leur métier ». Les évocations les plus souvent formulées par les enseignants sont :

- le manque de temps, de moyens, d'outils, de réponses, de compétences, de formation
- leur propre impuissance à agir, à trouver des solutions, des remédiations
- un sentiment de solitude et d'une insuffisance de formation face aux difficultés des élèves

Dans une étude que nous avons menée (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2005) sur les modalités de collaboration entre les enseignants spécialisés (maîtres E) et les enseignants non spécialisés, des différences très importantes de définitions et de représentations avaient émergé en particulier concernant la difficulté scolaire et l'aide à apporter. Comment peut-on collaborer quand on n'utilise pas les mêmes mots pour définir ce sur quoi nous travaillons ? Nous avons observé une grande diversité des définitions de la difficulté, de l'aide envers l'élève en difficulté, de la connaissance des textes officiels de l'époque. De la même façon, les missions des enseignants spécialisés restaient floues pour les enseignants non spécialisés. D'où une grande hétérogénéité des fonctionnements de collaboration.

Nous en avons tiré 4 principales pistes de réflexion et d'actions :

- réfléchir à la manière de divulguer les nouvelles connaissances en psychologie, sciences de l'éducation...
- développer une meilleure prise de conscience de la part des deux protagonistes et de leur réelle complémentarité ;
- responsabiliser encore davantage les principaux protagonistes autour de l'aide et de l'intérêt d'une collaboration harmonieuse ;
- institutionnaliser des temps réels, des espaces et des actes de formation avec les circonscriptions.

Aujourd'hui j'en ajouterai une : la nécessité de rendre encore plus transparente la réalité du maître E, d'où la nécessité de formalisation des points essentiels de ses missions comme cela a été fait avec la Charte de la FNAME.

Un Dossier de la DGESCO (mars 2007) sur « les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants » analysait les résultats d'une étude auprès de 384 professeurs des écoles et 1038 professeurs du secondaire). Les personnes de la première population ont massivement évoqué un repérage rapide des signes de la grande difficulté scolaire par « l'hyperactivité de l'un ou l'apathie de l'autre, l'isolement ou le mal-être manifeste ». « Par leurs définitions spontanées de la grande

difficulté scolaire, les professeurs des écoles montrent que le constat fréquent d'une incapacité de l'élève à apprendre et acquérir les compétences de bases se fait essentiellement en référence à un niveau attendu compte tenu de sa classe d'âge » (p. 20). Si l'on continue l'analyse proposée par la DESCO, « de toute évidence, l'enseignant confronté à l'élève en grande difficulté vit un double et inconfortable paradoxe, il voudrait prendre lui-même cet élève en charge sous peine de se sentir coupable d'abandon (...). En même temps, il est conscient qu'il ne pourra pas venir seul à bout de la grande difficulté scolaire » (p. 15). Quand on les interroge sur les remédiations les plus efficaces, ils citent d'abord le soutien individualisé (90%), puis l'aide au travail personnel (presque 80 %) et enfin... le RASED (72%) ! « Les enseignants estiment plus efficace d'accompagner et de soutenir eux-mêmes les élèves en grande difficulté » (p. 13). Pourtant, dans le même temps, plus de 58% des professeurs des écoles disent rechercher prioritairement des solutions avec les membres des RASED.

Cette ambivalence en dit long sur le rapport infiniment complexe entre enseignants et enseignants spécialisés. Et même s'il y a autant de différences de collaboration que d'individus, ces résultats mettent en avant le type de représentations auxquelles le RASED doit souvent faire face. L'on pourrait continuer l'énoncé des autres résultats de ce dossier mais cette présentation montre déjà en quoi l'explicitation insuffisante de la difficulté dans les textes officiels engendre des représentations extrêmement complexes et une ambivalence importante concernant l'aide à apporter à ces élèves en difficultés.

Dans la dernière partie, nous allons tenter d'analyser la possible reconnaissance de la spécificité du maître E et bien sûr de son utilité.

3) Spécificité du maître E face à cette pluralité (avec référence à la Charte du maître E)

Se poser la question de la spécificité du maître E nous a amenée lors d'un colloque de la FNAME à nous poser la question de son utilité : « à quoi sert le maître E ? ». Si l'on posait cette question dans des lieux informels, nous sommes persuadés que peu de réponses explicites seraient formulées. Nous soupçonnons une difficulté à réellement savoir et connaître le sens du métier de cet enseignant spécialisé. Or, un statut non lisible, non visible a davantage de mal à se faire défendre et à se défendre lui-même lorsqu'il est en danger. Peu de personnes pourront prendre position pour un statut et un métier dont ils ne connaissent pas l'existence ou dont ils ne cernent pas les caractéristiques et les fonctions. Il est donc indispensable de pouvoir expliciter en quoi le métier de maître E est complémentaire à celui du maître de la classe et à celui de ses collègues spécialisés, ou à celui du maître surnuméraire ou des autres professionnels intervenant hors l'école. Se poser la question du sens, c'est se poser la question de son existence.

Le métier du maître E peut d'abord se définir par :

- Une contenance adaptée avec un positionnement particulier

Le maître E est enseignant MAIS n'est pas l'enseignant de la classe. Il a reçu une spécialisation. Il doit trouver la bonne distance, ni trop près ni très loin, miroir pour l'enfant, pour le parent, pour l'enseignant dans la classe. Le "job" du maître E est de montrer qu'il développe une contenance spécifique permettant un éclairage particulier car spécialisé.

- Une identité particulière (mais non explicite actuellement)

L'identité, c'est « l'ensemble des éléments permettant d'établir, sans confusion possible, qu'un individu est bien celui qu'il dit être ou qu'on présume qu'il est » (*Dictionnaire Hachette Encyclopédique*). Or, il est très difficile de travailler en partenariat si l'identité n'est pas clarifiée. Il est habituel de différencier une identité légale (celles des textes officiels) et une identité personnelle, celle construite avec des caractéristiques de nature, de culture mais aussi par l'intermédiaire de choix personnels. L'identité c'est donc ce qui nous permet de faire partie d'un ensemble mais c'est aussi ce qui nous permet de nous différencier de l'autre. Si on éprouve un désir de protéger, il y a alors nécessité d'explicitier ce qui nous rassemble mais aussi ce qui nous différencie (de l'enseignant de la classe, de l'enseignant à dominante rééducative, du psychologue scolaire, de l'orthophoniste, des différents personnels de CMP ou CMPP, etc.). La charte doit permettre de réaliser le premier point, ce qui rassemble car c'est une formalisation du métier mais avec des liens hypertextes où chacun peut ajouter son identité personnelle. L'identité, c'est aussi la complémentarité entre collègues spécialisés avec une formation, des objectifs, des façons de regarder l'enfant, différentes.

Pour résumer la charte en peu de mots, on peut dire que la spécificité du maître E par rapport à l'enseignant de la classe, c'est d'avoir :

- une formation spécialisée,
- des missions spécifiques,
- une position décentrée,

pour mieux :

- accompagner l'élève dans ses apprentissages,
- accompagner les adultes autour de l'enfant.

La spécificité du maître E par rapport aux autres membres du RASED, c'est d'avoir

- une formation spécialisée,
- des missions spécifiques,

qui permettent un regard croisé sur l'élève en difficulté.

Il y a donc nécessité d'une complémentarité des rôles, des missions, des aides au sein du réseau. Nous ne sommes plus dans un cadre statique impulsant un cloisonnement fermé des difficultés de l'élève et de ce fait, de l'enfant mais au contraire dans un cadre ouvert, en évolution constante et en interaction continue avec son environnement. Travailler en réseau c'est faire réellement vivre la pluralité des aides (à dominante psychologique, rééducative et pédagogique) pour s'ajuster au mieux aux besoins de l'élève. C'est l'entrecroisement de ces trois spécialisations qui est intéressant. Mais ne jamais oublier que le partenariat, notion complexe et nécessaire, doit partir d'un besoin ; on ne peut pas forcer quelqu'un à travailler en partenariat.

L'objectif principal de cette conférence était de montrer en quoi l'accompagnement du maître E était complexe et nécessaire de par sa spécificité. La disparition totale de cet enseignant spécialisé créerait un manque dans la mesure où le type d'aide qu'il offre est différent de celui d'un enseignant non

spécialisé ou d'un autre membre du RASED ou des autres professionnels de l'aide. Il y a donc urgence à le faire connaître pour qu'il soit reconnu.

Plus spécifiquement, le maître E possède des connaissances et des compétences sur les processus cognitifs. Il possède une expertise sur le développement dans son ensemble et plus particulièrement des fonctions et des processus cognitifs. Le maître E permet à l'élève d'accéder à ses îlots de connaissances. Il le reconnaît dans une évolution. Il accorde une place importante de l'aide à la métacognition à l'égard des élèves pour les aider à une prise de conscience. Et nous voyons ici combien l'enseignant à dominante pédagogique est dans un paradoxe car, animé depuis toujours par le souci d'aider l'autre à mieux prendre conscience, il n'a peut être pas suffisamment développé la métacognition pour lui-même et de ce fait, a insuffisamment formalisé ses pratiques.

L'évolution du contexte dans lequel il vit impulse le développement d'un regard réflexif sur ses pratiques, sur sa manière de fonctionner, sur ses objectifs, sur ses missions. Le but principal pourrait être celui de poser sans équivoque une spécificité, une validité de terrain et de discours. Il en a les compétences, qu'on lui en laisse la place et le temps.



Questions dans de la salle

Q1 : Eric de la FNAREN : “y a t-il un partenariat, une articulation de l’aide à dominante pédagogique avec les aides de la ville ou les organisations comme l’AFEV ?”

R1 (Réponse de Christine Brisset) Ce n’est pas du tout l’angle pris par ma conférence mais sans doute avez-vous des apports en ce domaine.

Q2 : Que penser de notre dénomination maître E et G ?

R2 Etre dénommé par une lettre n’aide effectivement pas à une explicitation. C’est inscrit ainsi dans les textes officiels, mais cela ne renvoie à rien de connu pour bon nombre de personnes (par exemple les parents). Le gros problème c’est que cela vous rend difficilement intelligible ; il serait nécessaire de trouver une dénomination suffisamment claire et explicite pour que cela parle aux gens. Un second souci est la suite de l’appellation : « à dominante pédagogique » dans la mesure où le terme « pédagogie » est réellement devenue une notion « fourre-tout » et que d’autre part, tout le monde (ou presque) se sent capable de faire de la pédagogie ou de développer une certaine pédagogie. Or, le métier de maître E est complexe, vous avez reçu une formation spécialisée, vous avez acquis une expérience, qui doivent vous permettre d’aider l’élève d’une façon complémentaire à celle de vos collègues.

Q3 : Nathalie FCPE: “ pour les parents, même avertis, pour qu’on n’oublie pas que les RASED sont indispensables, il faut trouver le terme qui convient au plus grand nombre et rappeler l’importance du travail vers les parents”

R3 - Oui vous avez raison ; il est nécessaire à mon avis de faire voir et faire savoir. Etre le plus transparent possible dans le sens de montrer le plus de choses possibles, de montrer l’efficacité d’un dispositif. Montrer en quoi la complémentarité est indispensable parce que le développement de l’enfant est souvent biscornu et que les difficultés sont plurielles Le paradoxe est que notre époque est formidable au niveau de la recherche scientifique et en même temps on ne l’a jamais aussi peu utilisée.



Invitée FNAREN : Marie VERKINDT

*ATD Quart Monde, enseignante de collège récemment retraitée.
« Une campagne des droits de l'enfant, préparée avec des parents
qui résistent au quotidien à la grande pauvreté,
rassemble tous les éducateurs des enfants à l'échelle du quartier »*



Marie Verkindt a présenté un partenariat d'ATD Quart Monde parents/écoles/acteurs sociaux dans le quartier de Fives à Lille à partir de 2008. Partant des demandes des familles les plus en difficulté, ce partenariat a permis à tous les enfants d'exprimer leur expérience du vivre ensemble avec leurs difficultés mais aussi leurs idées et leur demande de soutien. *"Une campagne des droits de l'enfant, préparée avec des parents qui résistent au quotidien à la grande pauvreté, rassemble tous les éducateurs des enfants à l'échelle du quartier"*. Plusieurs séquences vidéo nous donneront à voir un quartier en effervescence autour d'une "campagne" sur les droits de l'enfant, soutenue par un collectif associatif du quartier et les enseignants, les animateurs des activités périscolaires. Cette campagne s'adressait à tous les enfants du quartier pendant 3 mois par le biais d'animations dans les classes, en présence des parents, dans les centres sociaux, les centres de loisirs ... Un événement final a rassemblé les enfants et tous leurs "éducateurs", les parents bien sûr, mais aussi les enseignants et les animateurs.

Cet événement présentait les productions diverses des enfants pour exprimer leur projet d'un quartier où on peut vivre ensemble et proposait à tous de s'exprimer autour du message du bien vivre ensemble.

Les différents contacts pris par la FNAME en vue d'un compte-rendu validé par Marie Verkindt n'ayant pas abouti, nous ne pouvons pas vous proposer un compte rendu FNAME de cette conférence pour l'instant.

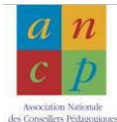
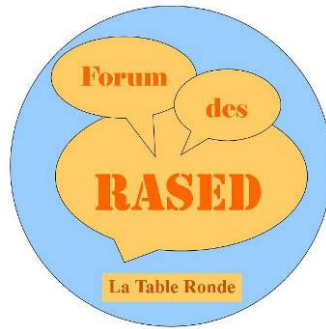


Table ronde avec les partenaires invités
AGSAS, AGEEM, ANCP, FCPE, GFEN, OCCE.
*« Libre propos sur les dispositifs d'aides et
 partenariats dans l'école de la refondation »*

Positionnement des associations présentes par rapport à la problématique du partenariat.

FCPE

La FCPE est attachée au RASED mais pas comme pompier de service mais plutôt comme agent de prévention. Les RASED sont un moyen d'aller vers le partenariat, le lien des familles avec l'école. Ils aident à changer le regard des enseignants sur les parents, et facilitent leur reconnaissance en évitant de les culpabiliser.

AGSAS

Dès que nous parlons de partenariat, nous sommes dans le symbole de l'AGSAS : « je est un autre »

En reprenant les principes éthiques de la charte de l'AGSAS, nous pouvons retrouver les éléments nécessaires à un partenariat de qualité :

- Respect inconditionnel de la personne humaine quelle qu'elle soit : parent, enfant mais aussi enseignants. Il y a énormément de souffrance à l'école et l'institution maltraite aussi les parents et les enseignants.
- Reconnaissance de chacun comme sujet, porteur d'une parole et d'un désir singulier – c'est la base de la co-réflexion dans une horizontalité.
- Dynamique d'empathie et confiance en l'autre – entrer dans la logique de l'autre plutôt que dans le jugement.
- Valeur des paroles de l'autre.

L'institution est maltraitante, elle ne reconnaît pas les acteurs comme des sujets.

L'AGSAS privilégie la relation horizontale et une dynamique de l'empathie.

ANCP

Nous devons, maîtres formateurs et personnels de RASED, accompagner le changement de l'école et le mouvement dans l'école.

L'école est aussi un lieu de souffrance pour nombre d'enseignants (démission, suicide, démotivation...). Cette situation ne peut plus durer.

Le partenariat est une nécessité mais pour cela rendre visibles et compréhensibles nos métiers. Il est nécessaire de rendre plus transparents les métiers des RASED. Nous-mêmes, formateurs, nous n'avons pas le côté spécialisé. Nous avons besoin de l'expertise des enseignants de RASED.

GFEN

Le GFEN n'intervient pas directement auprès des élèves mais accompagne les enseignants en pensant aux capacités de tous, d'apprendre et de se développer.

Les mouvements pédagogiques sont apolitiques mais peuvent être entendus par les politiques. Les associations ne sont pas des regroupements d'universitaires mais travaillent en lien avec les recherches universitaires.,

Au GFEN, nous sommes un mouvement d'éducation nouvelle autour des méthodes actives. Nous avons la volonté de changer le regard sur les enfants. Autour de ce principe du « tous capables », nous devons permettre un changement de regard et sortir de la théorie du don ou du handicap socio-culturel.

Il faut prôner une école pour faire réussir tout le monde et infléchir des pratiques pédagogiques et réflexives tous ensemble dans cet objectif.

ANCP

Nous aimons le concept de “ maison école”.

Il y a la souffrance des familles, celle des enfants mais aussi la souffrance des enseignants. L'ANCP ressent vraiment la difficulté des enseignants à aider les enfants en grande difficulté dans leurs classes et sans aide pour se faire.

OCCE

Nous l'oublions souvent mais nous sommes avant tout un mouvement pédagogique. Le plan de formation OCCE est ouvert à l'ensemble des enseignants.

On peut utiliser le travail de la coopération dans la classe à partir des agendas coopératifs, cela peut être un outil de liaison avec les familles aussi.

AGEEM

Notre postulat de base est « un RASED pour chaque école » pour que l'école maternelle joue aussi son rôle de prévention

L'aide pour l'enseignant doit faire partie de l'aide plus générale. Elle peut être guidance pour un travail en classe, aide pour un autre regard, professionnalisme vers l'accueil des parents. Un travail commun nécessite du temps.

La mise en place de séquences pédagogiques est très intéressante pour observer à deux les enfants avec des regards croisés.

Le temps collectif de l'enfant est très important et une concertation avec tous les personnels qui interviennent dans l'école permet de mieux le comprendre.

Échanges avec la salle

- Question de **maître E**

On a besoin des conseillers pédagogiques mais nous ne voulons pas être des conseillers pédagogiques comme certains IEN l'attendent. Les conseillers pédagogiques sont des partenaires précieux dans la formation des enseignants.

ANCP

La complémentarité est nécessaire car les enfants en grandes difficultés provoquent de grandes difficultés chez les enseignants.

Nous sommes tous des maillons importants du dispositif, nous sommes complémentaires.

Il va falloir apprendre à avoir un travail plus solidaire et moins solitaire.

- **Maître G**

Le travail à faire sur le terrain demande une présence en continu. Il faut une présence auprès des enfants et en même temps auprès des enseignants et bien sûr auprès des familles aussi. Cela demande de la présence effective dans les écoles. Même si nous avons de belles enveloppes de missions, comment faire quand on n'a plus personne pour les remplir ? La baisse d'effectif dans les RASED rend plus difficile la visibilité. Si on ne voit plus les gens, on fait sans eux. Pour être visible il faut pouvoir être présent.

AGEEM

Il faudrait investir plus d'argent dans la prévention.

Christine Brisset, conférencière

Quand ça fonctionne bien il ne faut pas supprimer des choses. La complémentarité est nécessaire dans les réseaux, en enlevant un des professionnels, en modifiant un des statuts, on détruit tout le RASED.

.La prévention en école maternelle est essentielle car c'est une école fondamentale.

Des mots lourds de sens ont été entendus dans l'intervention de Marie Verkindt pour ATD Quart Monde. La pensée des enfants est tellement riche qu'ils auraient pu contribuer à la refondation de l'école.

Tout cela montre à quel point il est nécessaire de faire du bien à l'estime de soi de tous.

OCCE

L'agenda coopératif permet un travail sur l'estime de soi et des autres à travers des petites activités.

ATD quart monde

Dans le reportage, une maman dit qu'elle veut montrer à l'enseignant qu'elle aussi a des valeurs à partager.

FCPE

Souvent les parents sont attaqués par les enseignants, parfois simplement dans le manque de soin mis à l'accueil des parents. Il faut les mettre dans une relation horizontale et non verticale.

- **Maître G**

Jacques Lévine disait qu'il faut « passer du regard photo au regard cinéma ». C'est lui qui remet en dynamique au lieu de les figer.

De plus en plus la difficulté ordinaire devient un handicap et est étiquetée en tant que tel. Il faut dire stop à la médicalisation à outrance.

- **Maître G**

Être enseignant, être parent c'est une fonction, c'est aussi une posture. Quelle peur, quelle aliénation, nous empêche d'être « à la place de » ? N'est pas parce que nous sommes dans une position qui nous fige?

GFEN

Nous aimons la notion de prévenance. Elle peut devenir une posture.

ANCP

Tout cela passe aussi par la formation des enseignants en leur permettant d'avoir une pensée réflexive sur leur position d'enseignants.

AGSAS

Quand on vit une situation ce n'est pas facile de se couper en deux. La complémentarité exige qu'on reconnaisse nos limites, il faut sortir de la toute-puissance. Les collègues de RASED sont souvent médiateurs.

La prévention prévenante est possible avec et par les RASED

- **Orthophoniste** membre de la FOF (fédération des orthophonistes de France)

Pour parler de prévention, nous constatons à la FOF que de plus en plus d'enfants viennent de plus en plus tôt pour apprendre à lire chez l'orthophoniste. Nous sommes tout aussi étonnés quand, les enfants de 4 ans à qui l'on donne une feuille écrivent leur prénom mais ne dessinent pas. Que fait l'école ?

Maître E

Nous ne devons pas mettre entre parenthèse la question des programmes qui sont imposés aux enseignants. Ils le sont parfois en dépit des recherches en cours. La tribune d'André Ouzoulias dans le café pédagogique sur l'enseignement de la lecture est dans ce sens très révélatrice.

- **Christine Brisset**

Un des obstacles au partenariat, c'est la question « qu'est ce qui empêche de se mettre à la place de l'autre ? ». L'accueil des familles ou la formation des enseignants se font sans tenir compte des notions d'empathie. C'est cette idée de l'empathie que l'on retrouve dans le projet d'ATD quart Monde. L'empathie, c'est se mettre à la place d'une personne sans parler à sa place.

Pour revenir sur la notion de transparence nécessaire évoquée précédemment, ce forum dans cet espace physique permet de rendre plus visible l'articulation de nos métiers différents et de nos statuts différents.

FNAREN

Le thème de notre prochain congrès à Echirrolles sera sur « *Construire une relation de confiance pour mieux s'apprendre* »

ATD quart monde

En ce qui concerne, la relation école famille, il faut prendre le temps de visionner les documents du travail sur Rennes (quartier de Maurepas) sortie en vidéo sous le titre « *Quand les parents s'en mêlent* ».

ANCP

Travailler ensemble c'est se mettre en synergie autour de la table et réfléchir ensemble.

- **Emmanuel Guichardaz (SNUIPP)**

L'école a été abîmée, la formation des enseignants a été abîmée, la société génère aussi de plus en plus d'angoisse, avec des évaluations. Celles de PISA montrent une inégalité des chances très importante en France.

Il y a une reconstruction de l'école à faire et il faut œuvrer tous ensemble dans ce sens.

Annick Ventoso

Les évaluations PISA sont faites par les organisations du commerce.

AGSAS

Élèves en difficulté est une expression péjorative, il faut plutôt dire élève qui rencontre des difficultés.

Tant qu'on acceptera d'être dénommé par des lettres (un maître E, qu'est qu'un Maître E ?) est-ce que nous pouvons faire preuve de transparence ?

L'AGSAS veut bien réfléchir à tout cela avec vous à ce propos.

Le partenariat en soi est quelque chose de difficile. Ce n'est pas toujours facile de laisser la classe à un autre, de laisser faire l'autre, sans se sentir déposséder.

Rendre compte de son travail est difficile et complexe, cela suppose du temps, un espace à côté.

FCPE

Confiance et connaissance mutuelle qui doit être

Les parents font confiance en l'école, ils ne sont pas dans une question de pouvoir

Transparence des métiers, identité professionnelle. Où est la personne quand le marqueur identitaire est une lettre de l'alphabet (E, G). La question de la reconnaissance est un élément de la souffrance ressentie par les professionnels des RASED.

Directeur de publication : Thérèse AUZOU CAILLEMET

Rédacteurs : Marc LORET – Alain THOMAZEAU

Comité de rédaction : le Bureau National FNAME

Merci à Christine BRISSET et à Annick VENTOSO-Y-FONT pour la relecture et la validation des notes FNAME, concernant leurs interventions.