

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

Du cadre organisationnel à la circulation de la parole

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1ère PARTIE. Regard conceptuel et propositions méthodologiques..... | 2 |
| CHAPITRE 1. Une lecture du dispositif RASED et de son fonctionnement..... | 2 |
| Des personnes reliées par la parole:..... | 2 |
| CHAPITRE 2. Un outillage méthodologique réticulaire..... | 4 |
| Vers une compréhension du vécu subjectif des acteurs: | 4 |
| la notion de représentation:..... | 4 |
| Le parti pris "épistémopolitique"..... | 5 |
| Les personnes interviewées ont donc été choisies..... | 5 |
| 2ème PARTIE : Genèse et évolution des fonctions E et G..... | 5 |
| L'avènement des RASED : une gestation lente et difficile | 5 |
| Le panorama des données actuelles : un discours peu favorable au réseau..... | 6 |
| Catégorisations au sein de la population d'élèves:..... | 6 |
| Catégorisations professionnelles liées aux pratiques d'aide: | 6 |
| La demande institutionnelle de concertation et de collaboration: | 6 |
| Les représentations dominantes : des réseaux en mal de sève..... | 7 |
| 3 ème PARTIE : Les dysfonctionnements de la collaboration enseignants spécialisés / enseignants généralistes..... | 8 |
| Le RASED, un réseau peu opérationnel..... | 8 |
| Un dispositif méconnu et mal jugé:..... | 8 |
| Des valeurs éclatées et de multiples malentendus..... | 9 |
| La prévalence du savoir et de l'imaginaire..... | 10 |
| 4ème PARTIE. Les conditions d'une collaboration possible : des impératifs matériels à l'espérance de la parole..... | 11 |
| Les conditions matérielles d'un fonctionnement en réseau..... | 11 |
| La détermination de conditions matérielles suffisantes..... | 11 |
| La logique syndicaliste ou éducative :..... | 12 |
| La logique gestionnaire : l'adaptation coût / rentabilité:..... | 13 |
| La logique éthique : une attention prioritaire portée aux personnes:..... | 14 |
| Des impératifs minimalistes à l'efficacité de fonctionnement:..... | 15 |
| En résumé:..... | 16 |
| Un partenariat à inventer | 16 |
| La clarification des positions partenariales:..... | 16 |
| L'étayage d'un engagement participatif..... | 19 |
| Passer d'une motivation individuelle à une motivation collective:..... | 19 |
| L'implication : de marginale à managériale: | 19 |
| La "bientraitance" du personnel enseignant: | 20 |

| | |
|--|----|
| Le développement d'une culture commune..... | 21 |
| Une culture du "travail en équipe" à construire: | 21 |
| Une culture de l'intégration "inclusive" à déployer: | 21 |
| Une parole à susciter | 22 |
| La question de la différence à l'école:..... | 23 |
| La difficulté comme signe: | 23 |
| Le RASED, lieu des conflits, comme signe: | 24 |
| La place symbolique des aides et des professionnels spécialisés: | 25 |
| Le RASED "porte-croyance": | 25 |
| Le RASED "porte-question"..... | 26 |
| Le RASED comme "déplacement"..... | 26 |
| La circulation de la parole..... | 27 |
| La médiation et l'accompagnement du RASED..... | 27 |
| Laisser surgir la parole..... | 28 |
| En résumé..... | 29 |
| CONCLUSION..... | 30 |
| Annexes..... | 34 |
| L'aide à dominante pédagogique..... | 34 |
| L'aide à dominante rééducative..... | 36 |

1ère PARTIE. Regard conceptuel et propositions méthodologiques

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

Le RASED est conçu comme un système ouvert. 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.

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.

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 verbaux 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 institutionnellement. 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.

L'entrée sociologique 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.

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.

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.

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.

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 réseau permet 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

Vers une compréhension du vécu subjectif des acteurs:...

la notion de représentation:

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. 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. 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.

Le parti pris "épistémopolitique"

être en prise sur la réalité tout en étant distant...

Les personnes interviewées ont donc été choisies

parmi les différents professionnels directement concernés. 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).

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).

2ème PARTIE : Genèse et évolution des fonctions E et G

L'avènement des RASED : une gestation lente et difficile

La naissance des premières mesures éducatives spécialisées: prise en considération d'enfants négligés ou ignorés par le système scolaire. Puis, mise en place institutionnelle des filières et des diplômes spécialisés pour l'éducation et l'enseignement des arriérés.

Le développement de l'enseignement spécialisé 1910-1960 avec moult débats sur la désignation du public concerné; organisation des filières scolaires et des formations d'enseignants spécialisés en deux filières (mentalistes et hygiénistes).

Le tissage prolifique du secteur spécialisé 1960-1990: changements de dénomination de la population dite "arriérée" et du secteur spécialisé; évolution des filières scolaires et des formations spécialisées (recul des mesures de catégorisation et de marginalisation, percée de la logique d'adaptation et d'intégration; les 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. L'intégration cesse d'être une visée spécifique à l' AIS pour devenir l'affaire de tous.

L'invitation à la reliance entre secteur AIS et secteur ordinaire 1990-2002: centration sur l'élève, ses droits et ses besoins; stabilisation des formations et des aides organisées en réseau.

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.

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

Catégorisations au sein de la population d'élèves:

la notion d'élèves en difficulté (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"). "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". 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.

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

Catégorisations professionnelles liées aux pratiques d'aide:

la notion d'aide, spécialisée (ASDP, ASDR) ou généraliste, centrée sur la relation, le savoir, la méthode, le sens, les choix éthiques. L'idéal de mise en réseau des aides.

La demande institutionnelle de concertation et de collaboration:

A travers les textes officiels, importance du thème "collaboration" dans les sujets d'examen du

CAPSAIS option E et G,.

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.

Les représentations dominantes : des réseaux en mal de sève

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.

3 ème PARTIE : Les dysfonctionnements de la collaboration enseignants spécialisés / enseignants généralistes

Le RASED, un réseau peu opérationnel

Un dispositif méconnu et mal jugé:

«méconnaissance globale inquiétante»; Les mots utilisés pour évoquer le RASED, son appellation et son organisation 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. 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". 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". 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.

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'IEN 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.

Des valeurs éclatées et de multiples malentendus

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 "zépiens", 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.

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.

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. 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". Elle a pour objet "le relationnel", concernant non seulement l'enfant mais les adultes, dont les équipes de maîtres.

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". 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.

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.

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.

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.

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.

4ème PARTIE. Les conditions d'une collaboration possible : des impératifs matériels à l'espérance de la parole

Les conditions matérielles d'un fonctionnement en réseau

Fortes différences entre département en moyens attribués en postes budgétaires RASED, ainsi que fortes disparités entre répartition des professionnels. 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.

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.

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.

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. 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.

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. 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. 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. 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. 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.

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 important. 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 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, 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.

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", la tendance est à la méfiance et à la prudence en matière de maintien ou d'ouvertures de postes. 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.

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." 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 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 travaux 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."

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 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.

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. 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 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.

Des impératifs minimalistes à l'efficacité de fonctionnement:

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, décroissements, 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 équilibrage entre chaque positionnement est à concevoir. Ce type de challenge n'est pas réservé à l'Education nationale. Nombre d'organisations y sont soumises.

Il importe de mettre en place les conditions d'une communication entre chaque strate institutionnelle et de confier ce rôle à des "communicateurs". 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". La circulation du langage et de la parole permet non seulement 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. Le RASED ne peut être pensé isolément : il n'est qu'un maillon dans l'ensemble plus complexe de la "société en réseaux" 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". 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.

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 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.

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.

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 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.

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". 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.

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. 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.

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", souple et aérée, de l'école et des enseignants. Contenant et stimulateur des échanges, "sorte d'enveloppe qui ne laisse pas seul", 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.

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 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" 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 Nonaka "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 explicite 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 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.

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 imposé.

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. 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.

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'agréger les unes aux autres pour nourrir une dimension collective et se concrétiser dans une implication participative. Pour ce faire, un étayage au moyen de "bientraitance", c'est-à-dire d'un ensemble de mesures témoignant d'une reconnaissance des personnes et de leur travail, s'avère indispensable.

Passer d'une motivation individuelle à une motivation collective:

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". Le bénéfice escompté tient aux avantages liés aux interactions de groupe, à l'aide cognitive et décisionnelle qu'elles représentent.

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.

L'implication : de marginale à 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 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.

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'IEN 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". 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. 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" qui cherche à protéger le professionnel individualiste et à stériliser le groupe. Ce choix rejoint finalement l'implication marginale, à un degré zéro.

La "bientraitance" du personnel enseignant..

La motivation et l'engagement sont étroitement dépendants des marques de reconnaissance des supérieurs ou des pairs. 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.

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". 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. 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.

Le développement d'une culture commune

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. Mais les avantages d'un travail d'équipe ne sont perceptibles que par ceux qui le tentent et qui s'impliquent un minimum.

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.

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.

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 formation 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. 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.

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, bienveillance etc. Comme le montrent abondamment les entretiens, l'engagement dans cette démarche collective reste un élément culturel à travailler.

Une culture de l'intégration "inclusive" 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'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". Elle suppose que tous les enseignants, spécialisés ou non, travaillent au service "de tous les élèves, quelles que soient leurs différences".

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".

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.

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.

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.

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.

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.

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. 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. 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". Cette posture favorise alors l'entrée de chacun dans une dimension symbolique, celle de la parole.

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".

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 désamorce l'idée même de spécialisation.

Au-delà de la méconnaissance, 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'activité. 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.

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.

Le réseau accueille aussi les mauvais objets, l'impuissance, la souffrance, etc. appartenant aux enseignants. Ceux-ci peuvent malmenager 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 "sacrifié". 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. 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

inéluçtablement. 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".

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".

Le RASED comme signe de conflits inéluçtables 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.

La place symbolique des aides et des professionnels spécialisés:

Le RASED "porte-croyance":

L'Ecole secrète inlassablement un modèle idéal auquel elle s'identifie. Elle nourrit ainsi 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 croyances. L'appel au RASED repose implicitement sur un "je sais bien qu'il n'y a pas de recettes mais quand-même". 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'Ecole : peut-être a-t-il la formule qui sauve...

Le personnel de réseau doit impérativement tenir compte de cette situation où flottent des 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", comme le suggère Paul Fustier. Les professionnels spécialisés sont ainsi chargés d'un pouvoir surnaturel susceptible d'annuler la difficulté. 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. 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". 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"

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.

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. 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.

Le RASED comme "déplacement".

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" psychiquement 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.

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. 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. 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". 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.

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.

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 RASED a un rôle spécifique en ce domaine, celui de favoriser le surgissement et la circulation de la parole.

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.

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".

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" (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 terme. 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". Mettre ou remettre chacun dans sa responsabilité apparaît ainsi comme une garantie pour l'élève en difficulté.

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. 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.

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". 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.

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.

Écouter 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.

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.

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.

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.

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.

CONCLUSION

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 efficacité : 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 organisationnelle. Elles réclament la prise en compte de facteurs multiples, modélisés à partir des dominantes précédemment dégagées.

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...

Annexes

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"

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 classes 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 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"

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 "comment je fais" ou de "comment je veux faire", le résumé d'une procédure ou d'une histoire, les conséquences d'actions présupposées 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"

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.

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, 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 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'aide 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 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 : dinette, 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 originaire. 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"

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"

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'appriivoiser 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 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.