



HAL
open science

La collaboration entre les membres du RASED et les enseignants non spécialisés pour la réussite des élèves en difficulté

Marie Moulin

► To cite this version:

Marie Moulin. La collaboration entre les membres du RASED et les enseignants non spécialisés pour la réussite des élèves en difficulté. Education. 2017. dumas-01613411

HAL Id: dumas-01613411

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01613411>

Submitted on 9 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017

**LA COLLABORATION ENTRE LES MEMBRES DU RASED ET LES
ENSEIGNANTS NON SPECIALISES POUR LA REUSSITE DES ELEVES
EN DIFFICULTE**

MOULIN MARIE

Directeur du mémoire : Mme Asdih Carole
Assesseur : Mme Ros Laure

Soutenu le 31 mai 2017

Résumé :

Parmi les divers dispositifs qui existent pour venir en aide aux élèves en difficulté nous choisissons ici de nous intéresser aux RASED. Les professionnels de ces réseaux apportent un soutien au travail de différenciation mis en place par les enseignants titulaires dans leurs classes. Ce mémoire aborde la collaboration effective entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires. Il tente notamment de mettre en évidence que certains facteurs sont susceptibles de favoriser une mise en œuvre optimale des projets d'aide auprès des élèves.

Pour cette étude nous nous appuyons à la fois sur trois entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignantes spécialisées du RASED et d'une professeur des écoles titulaire d'une classe de Cours Préparatoire. Mais aussi sur une journée d'observation qui a lié la prise en charge rééducative d'élèves par une maitresse G à l'observation d'une réunion d'un RASED pour le remaniement de leur projet de circonscription.

Nous verrons alors que la collaboration entre ces acteurs de l'enseignement peut subir certaines tensions mais qu'elle dépend principalement des réseaux, des établissements et de l'engagement des enseignants.

Mots clés : enseignants spécialisés, RASED, collaboration, difficulté scolaire

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.1
PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE	p.3
I) La difficulté scolaire	p.3
1- La notion de difficulté au travers des rapports et des textes officiels	p.3
2- Les représentations de la difficulté chez les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires	p.4
3- La notion de difficulté au regard des modèles de développement	p.5
II) La collaboration	p.6
III) Le RASED : leur rôle pour faire face aux difficultés	p.10
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	p.12
I) L'utilisation des concepts pour ma recherche	p.12
II) Les outils de recherche	p.12
III) Les conditions de l'enquête de terrain	p.13
IV) La grille d'entretien	p.13
V) Le choix de la population	p.14
VI) La retranscription des entretiens	p. 14
TROISIEME PARTIE : RESULTATS ET DISCUSSION	p.16
I) La spécialisation au cœur du processus d'aide	p.16
II) La difficulté scolaire	p.17
1- Une définition normative ?	p.17
2- Les outils pour évaluer la difficulté	p.19
3- La prise en charge des élèves en difficulté	p.20
III) Le RASED	p.22
1- Un dispositif méconnu ?	p.22
2- Des postes sous tensions ?	p.24
IV) La collaboration	p.25
1- La communication	p.25
2- Des objectifs communs	p.26
3- La continuité entre les espaces de travail	p.27

4- Les obstacles à la collaboration	p.28
5- Des pistes d'amélioration	p.28
CONCLUSION	p.30
BIBLIOGRAPHIE	p.32
ANNEXES	p.34
Annexe 1 – Grille d'entretien	p.35

INTRODUCTION

Dans le système éducatif français, les enseignants sont tous les jours confrontés à l'hétérogénéité des élèves. Ainsi, de nombreux dispositifs ont été mis en place afin d'offrir des alternatives aux enseignants pour la gestion de ces différences de niveau et ainsi donner la même chance de réussir à tous. Cela fait en effet partie des compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation¹ : « prendre en compte la diversité des élèves » au service de la réussite de tous. Parmi ces nombreux moyens d'aide aux élèves en grande difficulté apparaissent les RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants dans les classes, permet d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves. Les missions de ces personnels sont redéfinies par la circulaire n°2014-107 du 18 août 2014 qui réaffirme l'appartenance de ces enseignants spécialisés aux équipes pédagogiques. Cette circulaire s'accorde avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 qui « affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire »². S'ajoute à cela la grande importance accordée dans les textes officiels à la coopération au sein des équipes et avec les partenaires de l'école qui font partie des compétences communes à tous les enseignants (d'après le référentiel de 2013 cité précédemment). Ce mémoire de recherche aborde alors la question de la collaboration entre les enseignants titulaires des classes et les membres du RASED. Car en effet, si les textes prévoient un travail complémentaire entre ces professionnels, la pratique montre qu'il existe certaines sources d'empêchement à ce travail conjoint.

Etant Professeur des Ecoles Stagiaire à mi-temps en classe de CE1 depuis la rentrée, j'ai rapidement été confrontée à de nombreuses problématiques concernant la gestion de classe et la manière de présenter les apprentissages aux élèves. Toutefois, c'est la gestion de l'hétérogénéité et plus particulièrement des élèves en grande difficulté qui m'a demandé le plus de travail et de remise en question. C'est dans ce contexte que j'ai pu rencontrer la psychologue scolaire du RASED qui intervient régulièrement dans notre école et qui prend en charge plusieurs élèves de ma classe. Cela m'a amené à m'interroger sur les modalités de travail lors de ces séances ainsi que sur les bénéfices de cette prise en charge. J'ai également pu remarquer qu'en tant qu'enseignants, nos fonctions s'inscrivent de plus en plus dans une logique de travail d'équipe qui implique de nombreux

¹ D'après le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

² Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

professionnels et notamment des enseignants spécialisés qui viennent en aide aux élèves les plus en difficulté. Le RASED est peu présent dans l'école dans laquelle j'enseigne – seulement une psychologue scolaire affectée à notre établissement – cependant, j'ai rapidement été intéressée par ce dispositif d'aide qui vient renforcer le travail de différenciation que nous faisons en classe.

Ces observations m'ont amené à formuler plusieurs questions de recherche sur lesquelles je m'appuierai pour construire mon analyse : *Comment enseignants et membres des RASED collaborent-ils dans le cadre du dispositif d'aide aux élèves en difficulté ? En quoi définir les spécificités de chacun (enseignants ordinaires, enseignants spécialisés et psychologues scolaires) améliorerait la prise en charge des difficultés des élèves ? En quoi est-il nécessaire de qualifier la difficulté en vue d'une remédiation optimale ? En quoi le travail des enseignants spécialisés se distingue-t-il ou se rapproche-t-il du travail enseignant dans la classe ? Comment le travail des membres du RASED avec un élève s'articule-t-il à celui de l'enseignant de la classe ? Quels sont les obstacles à une collaboration optimale entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires ?*

Ces questions m'ont amené à formuler la problématique suivante :

En quoi une collaboration effective entre enseignants de classe et enseignants spécialisés permet de faire progresser les élèves plus efficacement ?

Pour répondre à cette problématique, la première partie présentera le cadrage théorique de la recherche à travers la description des concepts mobilisés ainsi qu'à leur implication dans la progression de ma réflexion. Les deux principaux concepts utilisés étant la difficulté scolaire et la collaboration. Dans une seconde partie sera exposé la méthodologie de recherche ainsi que les raisons de ces choix de recueil de données. Cette partie permettra également la présentation de mon corpus avant de poursuivre avec le traitement des données et la discussion de ces résultats dans une troisième partie.

PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE

I) La difficulté scolaire

Dans cette partie, on fera principalement référence à deux articles publiés par les mêmes auteurs à une année d'intervalle. Ces articles de Christine Berzin et Christine Brisset (2008), rejointes par Alain Villiers et Annie Volck pour le deuxième article (2009), apparaissent complémentaires dans l'analyse des représentations de l'élève en difficulté.

1) La notion de difficulté au travers des rapports et des textes officiels

La notion de difficulté scolaire est omniprésente dans les textes officiels. On la considère aujourd'hui comme inhérente à tout processus d'apprentissage et comme requérant « en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle », d'après la circulaire sur les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré de 2002³.

Quelques années après la création des RASED, le rapport Gossot (1996), destiné à faire le point sur le fonctionnement de ces réseaux, dénonçait déjà un manque de critères opérationnels dans la définition de la difficulté scolaire chez les enseignants.

Suivra le rapport Ferrier (1997) qui développe deux niveaux de graduation de la difficulté scolaire. Le premier correspondant aux élèves en difficulté « qui maîtrisent les compétences de base dans un domaine – lecture ou calcul – et qui ne maîtrisent pas l'autre » puis les élèves en très grande difficulté qui « ne maîtrisent les compétences de base ni en lecture ni en calcul ».

Dans leur article, C. Berzin et C. Brisset soulignent le fait que les enseignants ont tendance à évoquer plusieurs types de difficultés : « les difficultés marquées, [...] les difficultés qui perturbent gravement les apprentissages scolaires, [...] les difficultés persistantes, les difficultés avérées à comprendre et à apprendre » (2008, p.94) sans que soient définis des critères permettant de caractériser ces difficultés. Elles nous mettent alors en garde face à un éventuel risque de discours globalisant sur les élèves en difficulté. Ce discours se retrouve également dans l'article de C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck . En effet, on nous explique qu'en 1990, la difficulté était présentée comme « un handicap avéré, un problème déjà structuré ou un problème scolaire global ou particulier » (2009, p.74) et qu'elle n'est pas mieux définie aujourd'hui qu'en 1990.

³ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002

Nous comprenons qu'en dépit de plusieurs réformes de notre système scolaire, persiste un flottement dans la définition de la difficulté scolaire au sein des textes officiels. Face à ce flou, il importe donc de s'interroger sur les modes de catégorisation de la difficulté et de sa prise en compte par les partenaires de l'aide.

2) Les représentations de la difficulté chez les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires

Il importe de ce fait de questionner la manière dont est perçue et prise en charge la difficulté par les différents professionnels qu'ils soient spécialisés ou non. En effet, ne partageant pas nécessairement les mêmes cadres de référence, ils sont susceptibles d'appréhender la réalité de la difficulté scolaire selon des points de vue différents.

Dans l'article de C. Berzin et C. Brisset (2008), nous apprenons que pour beaucoup d'enseignants, les difficultés se traduisent par « des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier » (2008, p.94). La difficulté se caractérise alors par un écart à la norme attendue. Qu'il s'agisse des enseignants spécialisés ou non, la question de la référence à la norme apparaît prédominante dans la définition de la difficulté. Cependant ces professionnels font différents usages de cette référence à la norme. En effet, chez la plupart des enseignants ordinaires, l'enfant en difficulté est souvent défini au travers de son « incapacité à... ». Ce rapport à la norme est également présent chez les enseignants spécialisés mais en référence au discours des enseignants de classe. Un élève en difficulté est alors un élève désigné par son professeur comme étant en décalage par rapport aux autres ou ne répondant pas aux attentes scolaires. Pour autant la plupart des enseignants spécialisés dépassent cette référence à la norme et se centrent davantage sur l'origine des difficultés dans une perspective pluridimensionnelle. Contrairement aux maîtres non spécialisés, la position extérieure à la classe des enseignants du RASED leur permet de témoigner d'une distanciation par rapport à la question de la norme. Cette idée a été développée par Serge Thomazet et Corinne Mérini (2014). En effet, leur étude a permis de montrer que cette position « décentrée de la classe » est une force pour effectuer une rupture avec les situations difficiles et ainsi faire une analyse pertinente des besoins. C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck nous rappellent cependant que selon les textes officiels, le repérage de la difficulté est dévolu au maître de la classe. C'est pourquoi les enseignants spécialisés ne peuvent faire l'impasse sur les critères normatifs sur lesquels leurs collègues s'appuient pour diagnostiquer la difficulté. On mesure alors le travail de distanciation et de relativisation que les maîtres spécialisés doivent opérer pour éviter cet étiquetage initial d'élève « hors norme ».

D'autre part, ces mêmes auteurs nous précisent qu'à côté des difficultés proprement scolaires, les enseignants spécialisés évoquent plus fréquemment les difficultés comportementales qui sont moins mentionnées par les maîtres ordinaires. Ils soulignent « des comportements de refus, des difficultés de motivation » (2009, p3). Pour les maîtres E, ces difficultés comportementales sont principalement révélatrices d'obstacle à l'exercice du métier d'élève. Ils sont donc particulièrement attentifs à l'épanouissement personnel ainsi qu'à la façon dont l'enfant rentre dans sa posture d'élève. Autant de points qui mériteraient parfois une prise en charge rééducative qui est de plus en plus rare dans les écoles par manque de maîtres G au sein du RASED.

D'après C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck, quel que soit le type de personnel, l'évaluation de la difficulté est au centre des préoccupations. Les maîtres spécialisés interrogés expliquent à ce sujet que l'observation en classe est « un moyen privilégié d'évaluer les dimensions relatives à l'exercice du métier d'élève » (2009, p.75). Cette observation en classe n'empêche pas la possibilité d'évaluer les élèves à partir d'épreuves normées auxquelles la plupart des maîtres E a recours. Cela leur permet notamment de questionner l'origine des difficultés. En classe, les enseignants construisent habituellement leurs propres outils, hormis dans les niveaux de classe où des évaluations nationales sont disponibles et auxquelles ils se réfèrent généralement. Une fois ces difficultés repérées, les enseignants non spécialisés soulignent la nécessité d'une attention particulière envers les élèves concernés dans le cadre de la classe sans pour autant être en mesure de définir clairement les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

Malgré des manières d'appréhender la difficulté quelque peu différentes entre enseignants spécialisés et ordinaires. On notera la récurrence dans les discours de la référence à un modèle dans lequel la difficulté se mesure principalement en terme d'écart à une norme donnée, qui peut paraître en contradiction avec la logique inclusive de l'école.

3) La notion de difficulté au regard des modèles de développement

C. Berzin et C. Brisset font également référence aux théories de Claude Bastien et Mireille Bastien-Toniazzo (2005) qui fondent leur réflexion sur une conception « psychologique » de l'acquisition de connaissances. Dans cette perspective ils expliquent que « les formes de pensée sont multiples et variables non seulement d'un individu à l'autre mais chez un même individu » (2008, p.77). Ainsi, dans une situation donnée, l'élève a en réalité de multiples manières de progresser dans sa réflexion. C. Bastien et M. Bastien-Toniazzo appréhendent alors le développement « en termes de cheminements pluriels et non plus de cheminement unique » (2008, p.77). La difficulté devient alors un indicateur de la démarche de l'élève dans son apprentissage plutôt qu'une mesure d'un écart à une norme donnée. Cela nous amènerait alors à chercher d'où vient la difficulté plutôt que

de simplement l'évaluer. Il faudrait alors adapter les situations pédagogiques aux besoins respectifs des élèves en gardant à l'esprit la logique d'une école qui se veut de plus en plus inclusive.

Cette première partie nous aura permis de saisir l'importance de la perception que chaque partenaire de l'aide a de la difficulté scolaire dans la mise en place d'une éventuelle collaboration. En effet, on peut dès à présent imaginer que si les perceptions de la difficulté des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés sont trop éloignées, il sera difficile de se mettre d'accord sur le dispositif à mettre en place auprès des élèves en difficulté. Nous retiendrons également l'idée selon laquelle la difficulté scolaire ne doit pas être pensée seulement en termes d'écart à un niveau attendu mais comme l'indication d'un cheminement différent dans la progression de l'élève. Ainsi, il faudrait questionner les origines de ces difficultés pour trouver les remédiations les plus adaptées à chaque élève dans le cadre de l'aide et en classe.

Cette idée est confirmée par l'étude d'Ainscow (2003) à laquelle C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck font référence dans leur article qui explique que « la recherche d'une collaboration efficace dans le cadre de l'adaptation ne peut passer que par l'évolution des conceptions de la difficulté de l'élève ». Il est donc nécessaire de penser autrement l'aide de telle sorte qu'elle ait comme principal axe la compréhension de l'individu, ce qui permettrait peut-être de développer une réelle réflexion sur les démarches à entreprendre auprès de lui et avec lui, afin qu'il réussisse.

II) La collaboration

Selon Jean-François Marcel (2009) la collaboration est un processus qui s'inscrit dans le cadre du travail partagé. C'est un concept qu'il définit comme « l'ensemble des activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités interindividuelles ou collectives » (2009, p.52). Le travail partagé correspond donc à différentes formes de travail enseignant faisant intervenir plusieurs individus qui se répartissent des activités. Il distingue pour cela deux formes de travail partagé : interindividuelle ou collective. Il précise que la forme interindividuelle correspond, par exemple, à la prise en charge d'un groupe d'élèves par un autre enseignant ou un membre du RASED. La forme collective du travail partagé, quant à elle, regroupe les différentes formes de conseils ou de réunions avec les parents par exemple. L'auteur précise que pour avoir des pratiques enseignantes de travail partagé optimales, les individus doivent avoir un objectif commun, ce qui correspond à un accord à établir entre tous afin de pouvoir travailler ensemble. J-F. Marcel explique que celles-ci sont liées au contexte social de l'établissement mais également à sa composition : la stabilité du binôme, du collectif ou de l'équipe et selon l'engagement individuel des enseignants concernés. Il faut donc garder à l'esprit que le travail partagé se développe avec une intensité différente selon la constitution

des équipes, les établissements et les individus concernés.

Dans l'article de C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck (2009), on nous expose les différentes modalités de collaboration entre les maîtres E (aide à dominante pédagogique) et leurs collègues non spécialisés.

Ils expliquent que le rôle du travail d'équipe est unanimement mis en avant par les partenaires, en même temps que sont soulignées les difficultés à mettre en place cette collaboration. Ils commencent par analyser ce travail conjoint à travers un découpage par étapes de la prise en charge d'élèves concernés par le dispositif d'aide. Comme J-F Marcel, ils précisent que les formes de collaboration varient d'un réseau à l'autre et peuvent également varier à l'intérieur même d'un réseau selon les maîtres concernés et les conditions de mise en œuvre du suivi.

Dans un premier temps, au niveau du repérage et de l'analyse de la difficulté. Ils soulignent que cette partie du processus incombe plus particulièrement aux maîtres de classe qui élaborent généralement le projet d'aide, suivi d'un retour des maîtres E. Ces derniers apportent un éclairage complémentaire grâce à des outils plus spécifiques que les évaluations nationales généralement utilisées par les maîtres ordinaires. Ils déterminent ainsi le type d'aide à mettre en place de manière concertée.

Ensuite, durant le processus d'aide proprement dit, on se rend compte que les échanges sont relativement ponctuels. Ils s'exercent au coup par coup, de manière souvent informelle. Ils rapportent cependant certaines situations rencontrées pour lesquelles un niveau plus étroit de collaboration a été observé, au sein duquel chacun poursuit des objectifs spécifiques. On assiste, dans ce cas, à une véritable recherche de continuité entre ce qui se fait en classe et dans le cadre de l'aide. Les maîtres de classe évoquent alors une nouvelle orientation du travail ou de la pédagogie.

Enfin, dans un nombre de cas restreints est observée la pratique d'aide dans la classe. Cela permet notamment de voir dans quelle mesure l'enfant réinvestit ou non ce qu'il a fait dans le cadre de l'aide. Mais cette pratique ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non, notamment à cause du risque de confusion des rôles.

Les auteurs s'attachent également à décrire les obstacles à la mise en place de cette collaboration. Ces empêchements sont d'abord liés, d'après beaucoup d'enseignants spécialisés, à un manque d'espace spécifique pour travailler avec les enfants comme avec les maîtres de classe. Ils parlent de l'importance « d'un référent spatial pour l'enfant mais aussi de la nécessité de ne pas être dérangé et de l'impossibilité dans certaines écoles d'entreposer leur matériel » (2009, p.51). Ils insistent également sur la problématique du temps partagé de travail. En effet, se pose le problème de trouver

un temps de prise en charge de l'élève en difficulté qui ne conduise pas à la privation systématique du même type d'activité par exemple et qui permette d'articuler au mieux l'aide avec les activités de la classe. Mais cela dépend principalement des emplois du temps des enseignants qui sont rarement modulables.

De plus, les auteurs mettent en avant des perceptions parfois divergentes entre les différents professionnels comme par exemple autour de l'utilité de certaines procédures administratives qui sont perçues par les enseignants non spécialisés comme leur étant imposées, difficiles à remplir. Alors que le passage par ces documents d'appui apparaît comme « un outil indispensable de réflexion, d'interrogation, de distanciation » (2009, p.51) pour les maîtres spécialisés.

Afin de remédier à ces empêchements, l'ensemble des professionnels interrogé exprime la nécessité d'augmenter les moyens, surtout humains. En deuxième position sont également citées les demandes « de temps de concertation, notamment avec les collègues des classes ordinaires qui n'en disposent pas dans leurs missions » (2009, p.51).

D'autre part, Catherine Dorison (2006) nous rappelle que les effets attendus des aides doivent se mesurer « par rapport à des critères objectifs en usage dans la classe » (2006, p.77), c'est-à-dire qu'il doit y avoir une continuité entre les deux espaces de travail. Cependant, une véritable « co-construction » des projets d'aide nécessiterait une évolution du regard porté sur les enseignants spécialisés qui sont souvent perçus par les enseignants de classe comme « les experts qui ont les réponses », ce qui permet dans un sens aux enseignants ordinaires de se « décharger » de ce travail de réflexion commune. Corinne Mérini, Serge Thomazet et Pascale Ponté (2010) parlent alors de tension « expert-collègue ». En effet, les enseignants spécialisés ont le double statut de maîtres du premier degré et de spécialistes de la difficulté. La formation qu'ils ont suivie vient légitimer leur statut d'experts, ce qui peut bousculer le rapport qu'ils ont avec leurs collègues enseignants ordinaires. Etablir des projets en équipe permettrait cependant de créer du lien entre les deux espaces de travail et ainsi de valoriser les élèves pris en charge. Pour soutenir cette idée, les auteurs s'appuient sur l'idée de Leutenegger (2000) « que les systèmes didactiques parallèles ne peuvent fonctionner de manière isolée » et « qu'ils sont liés, quoi qu'il en soit, aux systèmes didactiques principaux que sont les classes ordinaires, puisque ce sont les mêmes élèves qui transitent d'un système à l'autre » (2009, p.80), on comprend alors que les activités proposées dans le cadre de l'aide spécialisée doivent être en lien avec les activités pratiquées en classe pour permettre aux élèves de faire des ponts entre les deux systèmes.

Pour illustrer ce dernier point, on découvre dans l'article d'Isabelle Nédélec-Trohel (2014)

l'exemple d'un réel travail d'articulation entre ce qui est fait dans la classe d'origine des élèves et l'aide apportée par les maitres E en regroupements d'adaptation au cours desquels sont reprises les connaissances mal ou partiellement acquises « de manière à réduire le décalage qui se creuse progressivement en classe » (2014, p.113). Tout un travail est alors effectué par les enseignants pour que l'élève puisse réinvestir en classe ce qu'il a appris en regroupement d'adaptation. L'auteur donne l'exemple de deux binômes de maitres E et d'enseignants de classe qui ont instauré un modèle de collaboration active. Ce dispositif est nommé « reprise-anticipation-diffusion » par I. Nédélec-Trohel (2014, p.118). C'est-à-dire qu'en regroupement d'adaptation le maitre E reprend d'abord les notions non acquises afin d'amorcer la réduction du décalage perçu en classe. Puis le maitre E anticipe des apprentissages qui seront diffusés au reste de la classe ultérieurement. Cette phase permet « d'insérer les élèves les moins avancés [...] dans le temps didactique de la classe » (2014, p.118). Enfin la phase de diffusion a pour objectif de faire migrer les manières de faire et les situations vécues en regroupement d'adaptation vers la classe. L'enjeu est de valoriser ce que sait faire l'élève en difficulté devant le reste de la classe.

Enfin, Michèle Viagrié nous parle de la difficulté d'un travail d'articulation lié au cumul des dispositifs d'aide. Il existe en effet, en plus de l'aide apportée par le RASED, une multiplicité des dispositifs d'aide comme la différenciation en classe, les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) ou encore le dispositif « plus de maitres que de classes ». Cette juxtaposition des dispositifs interroge sur l'efficacité et la complémentarité entre tous ces espaces.

Dans cette seconde partie, nous avons vu que le travail partagé tel qu'il est décrit par J-F Marcel dépend de plusieurs facteurs comme la stabilité des équipes ou l'engagement de chacun des partenaires. Cela varie alors d'un établissement à l'autre. Cela nous a conduit à découvrir qu'il existe de nombreuses sources d'empêchement à cette collaboration. En effet, il est fait référence à des problématiques liées au manque d'espaces dédiés au RASED ainsi qu'à des désagréments quand au moment de prise en charge des élèves sur leur temps de classe. Ensuite de nombreux auteurs font état de divergences de points de vue entre enseignants de classe et enseignants spécialisés autour de certaines procédures administratives par exemple mais également par rapport à la tension « expert-collègue » (C. Mérini, S. Thomazet et P. Ponté) qui apparaît lors du processus d'aide. Pour palier ces obstacles, il faudrait alors augmenter les moyens humains, créer plus de temps de concertation entre membres du RASED et enseignants mais également faire évoluer le regard porté sur les enseignants spécialisés pour réellement créer du lien entre les deux espaces de travail et ainsi valoriser les élèves pris en charge.

III) Le RASED : leur rôle pour faire face aux difficultés

C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck (2009) nous rappellent que les enseignants spécialisés du RASED constituent un dispositif de ressource permettant de compléter les pratiques diversifiées mises en place par les maîtres de classe. Ainsi, il est nécessaire pour la suite de cette étude de revenir sur leur implication dans ce dispositif d'aide.

Sylviane Feuilladiou nous précise dans son article que le RASED rassemble les deux logiques d'aide qui existent au sein de l'école : l'apport de moyens supplémentaires attribués à une population particulière (ici les élèves en difficulté) ainsi qu'une logique « visant les pratiques et les relations pédagogiques » (2014, p.161). Pour cela trois professionnels interviennent sur le temps scolaires. Leurs missions sont définies dans la circulaire sur l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés de 2014⁴. Les aides spécialisées ont toujours lieu sur les horaires de classe, elles visent à « prévenir et remédier aux difficultés scolaires qui résistent aux aides que les enseignants des classes apportent à leurs élèves ». Ainsi, les rôles des trois professionnels des réseaux nous sont ensuite détaillés. Les maîtres E prennent en charge l'aide à dominante pédagogique pour les élèves qui ont des difficultés pour comprendre et apprendre dans le cadre des activités scolaires. Les maîtres G s'occupent des élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport aux exigences de l'école, « instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires » dans le cadre de l'aide à dominante rééducative. Enfin, les psychologues scolaires aident à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants pour comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages.

Dans l'article de C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck, un maître E explique qu'il s'agit également d'« aider l'élève à repérer ses difficultés, à lui montrer où il doit arriver, où sont ses difficultés, ce qu'il doit faire pour les surmonter, qu'il se rende compte à chaque fois à quel moment il a progressé, comment il peut réinvestir dans la classe » (2009, p.76). Beaucoup évoquent également l'importance du travail entrepris autour de l'estime de soi. Les enseignants spécialisés soulignent en effet le rôle fondamental du regard porté sur l'enfant par son maître, d'où l'importance du travail de collaboration pour prolonger les effets bénéfiques sur l'élève en classe.

D'autre part, S. Feuilladiou (2014) nous révèle un tout autre aspect des missions du RASED au sein des établissements : une aide auprès des enseignants de classe. En effet, les enseignants spécialisés ont un rôle de « soutien social » auprès des enseignants ordinaires incluant dans leur classe des élèves en difficulté car ces derniers sont « plus à risque d'épuisement professionnel » (2014, p.168).

⁴ Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

La présence du RASED leur permet d'avoir des pistes en cas de situation professionnelle problématique. Pour autant, C. Mérini, S. Thomazet et P. Ponté dévoilent qu'il peut exister une « résistance à la collaboration » (2010, p.11) de la part des enseignants face aux maîtres spécialisés. En effet, ils expliquent que certains maîtres de classe veulent tout contrôler du début à la fin de l'année scolaire et n'acceptent pas de « partager le pouvoir ». Ils justifient cela par un « challenge » vécu en solitaire car ces enseignants « ont de l'intérêt pour le métier au travers des progrès de leurs élèves » (2010, p.11). L'aide du maître spécialisé est vécue comme une situation d'impuissance face à la gestion des difficultés de leurs élèves. Or c'est bien là l'intérêt de l'intervention du RASED, venir compléter le travail fait par les enseignants.

De plus, C. Mérini, S. Thomazet et P. Ponté expliquent que l'espace de travail des membres du RASED est un espace « sous tensions ». Le maître E, par exemple, « investit des rôles diversifiés et pas seulement d'intervention : des rôles d'évaluateur de besoins, de concepteurs de projet, de médiateur, d'évaluateur de projets etc. » (2010, p.7) qui traduisent une activité plurielle et diversifiée se déroulant dans des lieux et des temps à la fois scolaires et périscolaires.

L'un des obstacles à cette collaboration est que la perception que les enseignants non spécialisés ont de la mission du maître E est beaucoup plus générale. L'un d'entre eux explique dans l'article de C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck : « Je crois que le réseau, c'est à lui d'apporter des compétences assez spécifiques [...], il sait des choses que nous, on ne sait pas et c'est à lui d'apporter ces choses-là aux enfants en difficulté » (2009, p.76). Certains se limitent à la différence de travail liée au nombre moins important d'élèves et attendent « un effet beaucoup plus rapide, ils ont l'impression que ça va être magique » confie une enseignante du RASED dans l'article de J-F Marcel (2005). D'autres, par contre, perçoivent la complémentarité des missions : « avec le réseau ce doit être un travail d'équipe », « que chacun garde son rôle pour aider au mieux l'enfant », « que l'on coopère pour faire évoluer la situation ». Les critères d'intervention des autres membres du RASED (maîtres G et psychologues) semblent encore plus méconnus. On remarquera que beaucoup de maîtres E déplorent une mauvaise connaissance du RASED par les enseignants et les familles, malgré des efforts pour se rendre lisibles : plaquettes d'informations et présence aux différents conseils (d'école et de cycle). Ils se remettent en cause également en évoquant la fragmentation et la dispersion de leur travail, dues à un manque de temps et de moyens humains.

On comprend alors que malgré une description des rôles et des modes d'intervention des différents professionnels du RASED dans les textes officiels, beaucoup d'enseignants de classe n'ont pas suffisamment conscience de leurs missions pour créer un dispositif de collaboration solide.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE

I) L'utilisation des concepts pour ma recherche

La définition des concepts est une étape nécessaire pour penser le questionnement de recherche, la construction du dispositif de recueil de données ainsi que l'analyse des données issues de cette recherche.

Le concept de difficulté a été analysé en premier car il permet ensuite de mieux comprendre les modalités de collaboration entre les professionnels, qui est le concept central de ma recherche. En effet, nous avons vu que la définition incertaine de la difficulté pouvait être un obstacle à une collaboration optimale entre enseignants de classe et enseignants du RASED. L'étude du concept de collaboration a permis de décliner les différentes formes que celle-ci peut prendre ainsi que les sources d'empêchement qui s'y opposent.

II) Les outils de recherche

Afin de recueillir des données en vue de répondre à mon objet de recherche, il m'a fallu procéder à une enquête de terrain en effectuant plusieurs entretiens. Le recours à des entretiens m'est apparu le plus approprié car l'enquête nécessite des résultats qualitatifs étant donné que l'on cherche à analyser un phénomène humain qui n'est pas quantifiable. Deux demies journées d'observations sont venues compléter les entretiens : une matinée de prise en charge d'élèves par une maîtresse G ainsi qu'une réunion pour le remaniement du projet du RASED d'une circonscription de la métropole lyonnaise. Cette enquête de terrain me permettra d'être confrontée à une grande diversité d'acteurs afin de recueillir leurs représentations de la collaboration et de la gestion de la difficulté scolaire en équipe. Cela n'aurait pas été possible à travers un questionnaire quantitatif par exemple.

Les entretiens effectués auprès des professionnels rencontrés reposent tous sur une méthode semi-directive. Cette technique d'enquête permet d'orienter en partie le discours des personnes interrogées autour d'axes préalablement définis tout en laissant les réponses de l'interviewé guider la dynamique générale de l'entretien. Pour cela j'ai établi une grille d'entretien⁵ sur laquelle je vais m'appuyer pendant les rencontres avec les professionnels sans pour autant que cela devienne un cadre trop rigide. Je souhaite en effet être dans la capacité de me détacher des formulations exactes que j'aurai prévu pour ces entretiens afin d'approfondir les divers thèmes de l'entretien et de recueillir des données plus riches. Il me faudra donc être à l'écoute des personnes pour faire des relances pertinentes et enrichissantes pour la suite de mon étude.

⁵ Voir la grille d'entretien en annexe 1

III) Les conditions de l'enquête de terrain

En ce qui concerne les entretiens, j'ai contacté les trois personnes concernées quelques semaines à l'avance afin de trouver un créneau horaire suffisant pour effectuer l'entretien sans être pressées par le temps. Ainsi, ayant évalué la durée maximale de l'entretien à une heure, j'ai rencontré la psychologue scolaire sur le temps de la pause méridienne un jeudi (ce qui nous laissait une heure de marge), j'ai ensuite interviewé la maitresse G chez elle, un mercredi après-midi et enfin ma collègue, professeur des écoles, un mercredi midi après la classe. Tous ces entretiens ont été effectués dans des lieux calmes, isolés du bruit afin de ne pas être dérangées pendant l'enregistrement. Les enquêtées ont été informées des modalités d'entretien de manière générale. Je leur ai annoncé l'objet de ma recherche en précisant que l'entretien serait enregistré (après autorisation).

IV) La grille d'entretien

J'ai conçu une grille d'entretien sur laquelle je me suis appuyée pendant les rencontres avec la psychologue scolaire et les deux enseignantes. Cette grille est organisée selon quatre grands thèmes : une présentation générale, des questions sur leurs perceptions de l'élève en difficulté, une vue d'ensemble sur la lisibilité du RASED et pour finir un questionnement sur la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires.

La première partie permettra de cerner les motivations de chacune à exercer ce métier et à comprendre pourquoi certaines se sont spécialisées. Mais ces premières questions seront surtout une manière de mettre les enquêtées en confiance pour la suite de l'entretien avec des questions générales sur leur vie professionnelle, assez éloignées des questionnements essentiels de ma recherche. Je souhaite ainsi instaurer un échange fluide et qu'elles se sentent libres de livrer leurs ressentis par la suite. Suivront quelques questions sur leur perception de l'élève en difficulté qui m'amèneront dans un premier temps à connaître les critères qui leurs permettent de qualifier un élève comme étant en difficulté et ainsi de voir si les définitions varient d'un professionnel à l'autre. Je les interrogerai ensuite sur leurs manières de gérer les difficultés dans leur cadre spécifique d'intervention (groupe classe ou prise en charge individuelle ou dans un groupe restreint). Cette partie sera donc un moyen de comparer les différences de prise en charge et de perception de la difficulté chez les différents acteurs pour ensuite voir si cela a une influence sur leur manière de collaborer ou non. Cela sera également révélateur de la représentation que chacun a de son apport spécifique à l'élève en difficulté. En effet je suppose que cette prise de conscience est importante pour la mise en place d'un travail co-construit dans lequel chacun est capable de situer son implication dans le processus d'aide aux élèves en difficulté.

Cela me conduira au troisième thème de l'entretien : la connaissance du RASED. En effet, au cours de mes lectures scientifiques, certains auteurs évoquaient le manque de lisibilité et de compréhension du travail du RASED comme un frein à la collaboration entre enseignants. L'enjeu est alors de confronter cette vision au vécu des trois enseignantes interrogées.

Pour finir j'aborderai le thème principal de ma recherche : la collaboration. Il s'agira d'abord de comprendre comment s'organise le travail partagé de manière globale pour ensuite m'appuyer sur une situation spécifique de collaboration vécue par chacune afin d'approfondir la question. Je cherche à savoir comment se construit un réel travail de collaboration et quelles peuvent être les sources d'empêchement à la mise en place de cette dernière. Enfin, je leur demanderai quelles pourraient être améliorations à apporter à ce dispositif d'aide aux élèves en difficulté afin de le rendre plus efficace. Cela sera alors l'occasion de comparer leurs idées avec les propositions faites par les auteurs cités dans la partie théorique.

Cette grille étant destinée à la fois à des enseignantes spécialisées et à une enseignante de classe, toutes les questions ne seront pas abordées de la même manière en fonction du statut de l'interviewée. C'est pourquoi certaines questions sont adaptées dans la grille pour chaque profil.

V) Le choix de la population

Les entretiens ont été réalisés avec Estelle, une enseignante de classe de Cours Préparatoire (CP) qui travaille dans l'école dans laquelle j'enseigne et qui a été maitresse E il y a quelques années (aide à dominante pédagogique). Il a alors été intéressant d'avoir son double point de vue lors de l'entretien. Notre école accueille un public mixte et très hétérogène issu de la classe moyenne et bénéficie seulement de l'intervention d'une psychologue scolaire car la priorité pour l'aide des enseignants spécialisés est donnée à d'autres écoles voisines accueillant des élèves en plus grande difficulté. J'ai donc également interrogé Sylvie, la psychologue scolaire qui intervient auprès de nos élèves et enfin un dernier entretien avec Françoise, une maitresse G (aide à dominante rééducative) qui exerce dans plusieurs écoles classées REP + (Réseaux d'Education Prioritaire) de la banlieue lyonnaise. Ces trois entretiens ont été effectués en fonction des disponibilités de chacune mais sans lien spécifique les uns avec les autres. Les rencontres avec ces trois enseignantes vont me permettre de recueillir l'avis de profils différents et qui sont rarement pris en compte dans les textes. En effet, dans la plupart des articles scientifiques, les membres du RASED sont souvent représentés par les maitres E (aide à dominante pédagogique) sans que soit fait état du point de vue des autres enseignants spécialisés ou psychologues scolaires. Ainsi je pourrais vérifier à travers mon enquête si les points de vue diffèrent d'un professionnel de l'aide à l'autre.

D'autre part, j'ai eu la possibilité d'accéder à une journée d'observation accompagnée de Françoise, la maitresse G que j'ai interrogé. Cela a demandé beaucoup d'échanges et de démarches administratives avec l'inspectrice de la circonscription car avec le renforcement du plan Vigipirate dans les écoles il a fallu obtenir de nombreuses autorisations et attestations, notamment de la part de l'ESPE de Montpellier. Cette journée d'observation a été possible grâce au décalage des zones de vacances scolaires. En effet, ne faisant pas partie de la même zone, j'ai pu me déplacer dans la région lyonnaise pendant la première semaine des vacances scolaires d'avril et ainsi assister à des séances de rééducations. Une fois sur place, j'ai pu observer une matinée pendant laquelle Françoise a pris en charge trois élèves de manière individuelle. Deux élèves de Grande Section de maternelle et un élève de Cours Préparatoire. Puis l'après-midi j'ai assisté à une réunion de l'ensemble des membres du RASED de la circonscription, en présence d'une conseillère pédagogique, en vue de la conception du nouveau projet RASED.

TROISIEME PARTIE : RESULTATS ET DISCUSSION

L'analyse du recueil de données suivra les quatre grands thèmes qui ont structuré les entretiens comme nous l'avons vu dans la partie précédente. La première partie sera l'occasion de comprendre les motivations des enseignantes à se spécialiser ou non, puis une seconde partie traitera de leur manière de définir la difficulté. Dans un troisième temps nous verrons quelles sont leurs perceptions de la connaissance du RASED par l'ensemble de la communauté enseignante. Enfin il sera fait état de leur vécu de la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires.

Cette analyse sera complétée par l'apport de l'analyse de ma journée d'observation avec Françoise, la maitresse G, qui a été particulièrement enrichissante car elle m'a notamment permis de recueillir l'avis de plusieurs maitresses E (aide à dominante pédagogique). Ainsi le point de vue de tous les professionnels concernés par ma recherche sera pris en compte dans mon analyse.

I) La spécialisation au cœur du processus d'aide

Les trois enseignantes que j'ai interrogées ont toutes vécu une expérience plus ou moins longue au sein du RASED. Après une courte expérience en tant que maitresse E, Estelle n'a pas souhaité suivre la formation pour se spécialiser et a préféré retrouver son statut de professeur des écoles. Elle répond pourtant la plupart du temps à travers sa posture d'ancienne enseignante spécialisée. Cette première analyse permettra de retranscrire les motivations de chacune à faire partie de ce dispositif d'aide.

Tout d'abord, Françoise, la maitresse G nous explique que c'est au cours de ses premières années en tant qu'enseignante ordinaire qu'elle s'est décidée à se former pour devenir rééducatrice. Elle nous dit :

Beaucoup d'enfants n'étaient **pas du tout disponibles pour les apprentissages** soit par des **troubles du comportement**, soit par des **troubles des apprentissages**, j'avais l'impression certains qu'ils me regardaient comme un poste de télévision et que ce que je leur demandais **au niveau des apprentissages n'avait aucun sens** et dans l'école il y avait un très **bon RASED qui fonctionnait bien** et [...] avec lequel j'avais beaucoup d'intérêt à travailler et voilà j'en suis venue tout simplement à la formation.

C'est donc le besoin de faire sortir les élèves en difficulté de cet état de stagnation et le fait de fréquenter un réseau d'aide très actif qui a poussé Françoise à se spécialiser.

Du côté de Sylvie, psychologue scolaire, les raisons sont différentes :

J'avais commencé mes études de psycho **pour bosser avec des enfants et pour être psychologue** et puis [...] j'ai basculé vers instit mais [...] la première étape c'était de devenir directrice et de **prendre un peu de recul par rapport au fonctionnement de ma classe** à moi, de **bosser avec tous les partenaires extérieurs**, d'avoir **une autre relation avec les parents**, ça ça me plaisait beaucoup.

On perçoit ici d'autres motivations comme le fait de s'éloigner de la gestion du groupe classe au quotidien et la proximité avec d'autres acteurs, tous membres de l'équipe éducative des élèves en difficulté. Elle ajoute ensuite :

Et en même temps petit à petit tout ce qui était pédagogie je voyais bien que ça m'intéressait moyen [...] et moi à chaque année ce qui m'intéressait [...] **c'était cet enfant pourquoi il va pas bien ? Pourquoi il [n']apprend pas bien ?** Et surtout moi **ce qui était difficile pour moi c'était le coté très éducatif et discipline.** Je savais faire ça, je n'avais pas de problème d'autorité mais j'en avais vraiment marre. **J'avais envie d'un autre rapport avec les enfants.**

On distingue là encore une envie de se détacher des pratiques pédagogiques de classe pour s'occuper d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage ou un certain mal-être. On retrouve l'idée de créer un rapport différent avec les élèves, un rapport de confiance évoqué par plusieurs auteurs cités dans la partie théorique. C'est une idée qu'on retrouve également chez Estelle, professeur des écoles, lorsqu'elle évoque ses quelques années en tant que maîtresse E :

C'est agréable parce que c'est **assez concret**, on a vraiment **des élèves qui ont que des besoins en face de nous très spécifiques**, en **petits groupes** en plus donc je trouve qu'on a une **proximité avec les enfants** qu'on a pas avec le groupe classe, [...] et y'a surtout tout un **travail d'équipe avec la psychologue scolaire, le maître G et les intervenants extérieurs**, [...] qui est très intéressant quoi, ça ouvre plus quoi.

Elle exprime un rapport de proximité avec les élèves qu'il est difficile de créer en groupe classe et comme Sylvie elle parle de la relation avec les autres professionnels comme d'un avantage, une ouverture qui est moins présente dans le quotidien des maîtres ordinaires. Concernant son retour à des postes d'enseignante ordinaire, Estelle explique que son choix est lié à des circonstances personnelles mais qu'elle envisage cependant de se réorienter vers des postes spécialisés par la suite.

A travers cette entrée dans l'entretien nous pouvons discerner l'importance que chacune d'entre elles accorde à ce rapport privilégié avec les élèves ayant des besoins spécifiques. Elles évoquent également au cours des trois entretiens l'importance du rapport avec les professionnels de l'aide. Nous verrons cependant au fil de cette analyse si ce rapport les a mené à des situations de collaboration effectives.

II) La difficulté scolaire

1- Une définition normative ?

Comme nous l'avons vu au cours de la revue littéraire, la définition de la difficulté scolaire est souvent imprécise et varie d'un enseignant à l'autre. C. Berzin et C. Brisset (2008) invoquaient un fréquent rapport à la norme scolaire, plus spécifiquement chez les enseignants de classe. C'est

pourquoi il m'a paru primordial de recueillir l'avis des interviewées à ce sujet.

Françoise commence par nous dire qu'un élève en difficulté est « un enfant qui **ne rentre pas dans la norme** que l'école lui demande d'acquérir » pour ensuite énoncer de nombreux critères lui permettant de détecter ces difficultés :

Si c'est maternelle les signaux ça peut être au niveau du **comportement** alors on va de l'enfant **trop inhibé, trop effacé, qui refuse la relation à l'adulte** jusqu'à, de l'enfant qui **pleure, qui manifeste son opposition par des crises, l'enfant qui refuse de travailler, l'enfant qui tape, [...]** l'enfant qui **refuse de rentrer dans une tâche, [...]** après pour l'élémentaire c'est des enfants qui ont des **signes psychosomatiques évidents avant d'arriver à l'école, [...]** les signaux **qui nous alertent physiquement, [...]** qui **l'empêchent de rentrer à l'école et dans les apprentissages** et puis t'as aussi tous les enfants qui sont **signalés par les maitresses dans le cursus de la classe en fait.**

Cette dernière information correspond à ce que nous avons vu en partie théorique lorsque C. Berzin et C. Brisset (2008) nous expliquent que ce sont les maitres de classe qui repèrent la difficulté selon leurs critères souvent normatifs et qui communiquent ensuite l'information aux membres du RASED. Cette référence au discours des enseignants de classe apparaît également dans l'entretien avec Estelle :

Tous les enseignants de toutes les classes passaient pour nous expliquer **les enfants qui leur posaient problème en classe**, aussi bien **au niveau du comportement que des résultats scolaires** donc nous on prenait en note tout ce qu'ils nous disaient parce qu'on les connaissait pas les enfants. [...] de toute façon **les critères sont les mêmes**, quand un collègue nous annonce un élève en difficulté, quand on le retrouve dans le petit groupe voilà **c'est souvent des enfants qui ont perdu confiance en eux qui sont perdus face à une tâche scolaire.**

Mais elle précise que le changement d'espace de travail amène généralement les élèves à se comporter différemment, ce qui peut provoquer un décalage entre ce que perçoit l'enseignant ordinaire et ce qu'observe le maître spécialisé :

Dans le petit groupe l'enfant n'a **pas du tout le même comportement** qu'en groupe classe donc parfois on a tendance à ramener l'enfant dans la classe et dire « ah bah ça il a bien réussi » et bon **c'est pas toujours parce qu'il a réussi dans le petit groupe qu'il va réussir à le réinvestir ensuite dans le grand groupe.**

C'est d'ailleurs ce que j'ai pu noter lors de ma journée d'observation. Suite à la prise en charge d'un élève de grande section en rééducation, nous avons croisé son enseignant dans la cour de récréation et nous lui avons annoncé la réalisation d'une tâche très complexe pour son niveau de classe (lecture spontanée d'un nombre à trois chiffres) mais ce dernier est resté très fermé sur sa vision négative de l'élève en nous répondant que son travail en classe ne s'améliorait toujours pas. Cette situation frustrante pour Françoise qui avait noté de réels progrès chez cet élève n'est pourtant pas isolée. Il arrive fréquemment que par manque de recul, les enseignants de classe ne parviennent pas à nuancer leur vision des élèves qui sont généralement perturbateurs en classe.

Ensuite, en posant la question sur sa perception de la difficulté à Sylvie, la psychologue scolaire me

confirme que ce n'est « pas [elle] qui voit ça la plupart du temps, [ce sont] les enseignants qui les amènent » mais elle différencie cependant deux types de difficulté :

Il y a les enfants qui sont en difficulté vraiment pour les apprentissages, **du point de vue scolaire**. Et puis il y a les enfants qui sont **en difficulté parce qu'ils [ne] vont pas bien**. Alors soit c'est qu'il arrive pas à apprendre, **à obtenir, acquérir les compétences qu'il est sensé acquérir à son niveau de classe** soit c'est que par son comportement il arrive pas non plus à **s'intégrer dans la vie de l'école ou dans la vie de la classe**, il arrive pas non plus à apprendre mais pour d'autres raisons.

La référence à un niveau attendu chez les élèves est présente dans le discours de Sylvie même si cette dernière semble prendre de la distance en évoquant les causes possibles de cet écart à la norme comme un défaut d'intégration à la vie de l'école qui empêche ces élèves d'entrer dans les apprentissages.

Enfin, Françoise évoque des demandes d'observation en classe par certains enseignants qui désirent affiner leur demande d'aide. Elle dit à ce sujet :

Ce regard croisé c'est du caviar, c'est du must mais on a plus le temps de le faire donc **on se base vraiment sur la demande de l'enseignant**, si y'a besoin d'une observation on y va, [...] mais dans 95% des cas **le regard de l'enseignant est suffisant pour dire que la difficulté est là**.

Mais peut-être que **la difficulté est mal analysée** par l'enseignant parce qu'en fait il a le groupe classe, il est dans la vie de l'élève au sein du groupe mais nous on va avoir un regard plus fin et en individuel donc c'est en ça qu'on va aider à l'analyse de la difficulté.

C'est en ce sens que C. Mérini et S. Thomazet évoquaient l'intérêt d'un regard « décentré de la classe » de la part des enseignants spécialisés pour effectuer une analyse pertinente des besoins des élèves.

Les trois entretiens tendent donc à valider les idées extraites des articles scientifiques selon lesquelles le repérage de la difficulté incombe aux enseignants de classe et que les enseignants spécialisés ou psychologues scolaires interviennent plus spécifiquement dans la recherche des causes de cette difficulté.

2- Les outils pour évaluer la difficulté

En dehors du rapport à la norme qui est souvent utilisé par les enseignants, on retrouve dans l'analyse des entretiens plusieurs dispositifs mis en place par les trois enquêtées pour comprendre et évaluer la difficulté. Françoise se sert notamment de grilles d'évaluation qu'elle a conçues au fil des années pour les petites sections de maternelle en début ou en fin d'année lorsque l'équipe du RASED met en place des **projets de prévention** pour voir comment les élèves entrent dans leur première scolarisation, comment ils arrivent à se séparer des familles, comment les familles les amènent à l'école ou comment le lien se fait avec l'école. Elle évoque également des rencontres

annuelles avec tous les enfants qui s'apprêtent à passer au CP ou en sixième, au cours desquelles il s'agit de les faire parler de leurs inquiétudes ou encore de la manière dont ils envisagent leur scolarité. C'est un travail qui demande beaucoup de temps mais qui permet à l'ensemble du réseau d'aide de repérer efficacement les élèves qui auront besoin d'un accompagnement spécifique à la rentrée suivante. Elle parle de « **protocoles très établis** avec un projet rédigé » qui permettent d'autre part d'établir des groupes classes équilibrés en lien avec les enseignants concernés.

En ce qui concerne Sylvie, elle occupe un poste qui lui demande nécessairement d'utiliser des dispositifs spécifiques pour comprendre pourquoi l'élève se retrouve en difficulté car cela concerne fréquemment des domaines plus larges que l'école. Les psychologues scolaires sont souvent amenées à conduire des « **bilans psychologiques**, c'est à dire faire un **test de QI** entre autres pour évaluer si cet enfant là est en mesure de rester dans le cursus ordinaire ». Et elle précise qu'elle fait passer d'autres tests aux élèves comme à travers le dessin et « d'autres petits tests qui regardent des aptitudes particulières, notamment le repérage dans l'espace ou l'attention ».

Enfin, Estelle explique ne pas avoir eu assez d'expérience au sein du RASED pour connaître les différents outils pour le repérage des difficultés. Elle situe ses apports spécifiques à l'étape de la prise en charge à proprement parler. C'est ce que nous allons analyser dans la partie suivante.

3- La prise en charge des élèves en difficulté

Si la définition de la difficulté apparaît encore incertaine à travers le discours des enseignantes interrogées, les trois entretiens se sont révélés enrichissants concernant la prise en charge des élèves bénéficiant de l'aide du réseau. C'est un aspect qu'il est important d'étudier pour penser un éventuel processus de collaboration par la suite.

Avant toute prise en charge, les trois enseignantes commencent par expliquer comment se décide le dispositif à mettre en œuvre. En effet, pour Sylvie par exemple, une fois que les enfants lui ont été signalés lors du conseil de cycle de début d'année, elle demande à rencontrer les parents avant de commencer toute prise en charge. Cela lui permet de voir « comment eux perçoivent la difficulté de leur enfant ». Une fois ce premier échange avec les parents, elle commence à intervenir auprès des élèves :

Ce que je fais avec les enfants bah ça dépend, ça peut être des **petits entretiens de discussion** pour essayer de cerner un peu où il en est au **niveau affectif, émotionnel**, voilà de son **vécu à la maison, à l'école**. Donc ça c'est si je reste vraiment sur **la part bien-être ou mal-être à l'école** et puis quand il faut faire un bilan psychologique c'est plus long, c'est plusieurs séances où d'abord **on fait connaissance**, on fait des **petites épreuves plus de dessin**, de dessin à consigne qui permet aussi de voir ce qui se passe au niveau émotionnel et puis la partie test en elle-même. Et puis je peux aussi compléter avec une **observation en classe**.

Le RASED auquel appartient Françoise apparaît beaucoup plus solide et installé que celui qui

intervient dans notre établissement car Sylvie y est la seule représentante du RASED. En effet, dans le cas de Françoise il s'agit d'une antenne complète qui intervient sur plusieurs écoles primaires (une maîtresse E, une psychologue scolaire et une maîtresse G) et qui est établie depuis plusieurs années. Ils sont donc lisibles et les enseignants des écoles connaissent leur fonctionnement. Ainsi, en début d'année l'équipe du RASED reçoit les enseignants et ils élaborent une fiche de demande d'aide qui demande à l'enseignant un temps de recul car « il doit l'élaborer chez lui pour [qu'il n'y ait] pas l'immédiateté de son regard sur tel enfant ». Suite à cette rencontre, le RASED se réunit lors d'une réunion de synthèse :

Dans cette réunion de synthèse on prend les enfants classe par classe et on regarde les fiches de demande d'aide et on **croise nos regards** là encore, on regarde ce que l'enseignante E, la psycho ou la maîtresse G a vu, [...] et on essaye de faire une proposition d'aide, cette proposition d'aide elle est **faite par écrit à l'enseignante**, on a une fiche de retour.

C'est à partir de cette réunion que l'élève est dirigé vers un type de prise en charge particulier. Lorsque cette prise en charge est à dominante rééducative, Françoise nous dit qu'il s'agit d'un « changement d'identité professionnelle complet, c'est-à-dire [qu'il faut mettre] de côté tout ce qui est compétences scolaires ». Son travail consiste en effet à insister sur « l'attitude de l'élève et sur le métier d'élève » et non sur les apprentissages scolaires. Elle utilise pour cela différents outils :

Je pars du **langage**, je pars des **activités motrices**, des **activités symboliques**, des **activités de mise en scène**, [...] puis **les lectures d'histoire et le dessin**.

Ce fonctionnement organisé autour de réunions de synthèse se retrouve dans le discours d'Estelle qui précise que si les demandes sont trop nombreuses la priorité est donnée par l'inspecteur au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux. Elle explique ensuite que la prise en charge est de l'ordre de deux séances par semaine pour chaque élève pour que les acquis aient le temps de se fixer :

L'intérêt de la maîtresse E c'est de **proposer une activité qui soit pas traditionnelle**, de passer par **d'autres biais** pour **réussir le même objectif** que la collègue travaille en classe donc par le **jeu**, par la **mise en scène**, enfin les choses qu'on peut pas faire en groupe classe quoi parce qu'ils sont trop nombreux.

Comme pour Françoise, on discerne cette volonté de faire sortir les élèves d'une pédagogie classique afin de les mettre en confiance et de réussir à consolider les bases. Estelle favorise alors un rapport privilégié avec les élèves :

C'est vrai que souvent ils sont contents quand on vient les chercher parce **qu'ils sont submergés en classe** donc c'est la **petite bulle quand on vient les trouver**.

Elle précise cependant qu'il faut s'arranger pour ne pas venir les chercher pendant des moments comme les séances d'EPS ou d'arts visuels car ce sont en général des domaines dans lesquels les élèves s'épanouissent et qu'il ne faut pas les en priver. Cela rejoint l'analyse de C. Brisset et C. Brezin qui expliquent qu'il faut veiller à articuler au mieux le temps d'intervention de chacun pour

le bien de l'élève.

Enfin, le fait de travailler avec des groupes restreints lui permettait de cerner les difficultés des élèves et de les dépasser rapidement, ce qui n'est pas possible avec le groupe classe. Dans sa posture d'enseignante ordinaire elle se sent plus démunie pour aider les élèves en difficulté : « je sens que je leur apporte moins parce que j'ai pas assez le temps ».

Discussion : La recherche menée a permis de voir que le rapport à la norme pour définir la difficulté scolaire est effectif et présent dans le discours des trois enseignantes. Cependant comme l'expliquent C. Berzin et C. Brisset (2008) cette évaluation normative est utilisée principalement par les maitres de classe à qui incombe la responsabilité de signaler au RASED les élèves en difficulté et les trois enseignantes semblent parvenir à prendre du recul sur cette vision du fait de leur position extérieure à la classe. Dans l'ensemble elles disent retrouver les difficultés annoncées par les maitres ordinaires même s'il existe un écart de comportement et d'engagement entre les deux espaces de travail chez les élèves. Les professionnelles justifient ce décalage par le rapport privilégié de la prise en charge qui leur laisse du temps pour écouter et comprendre les besoins de l'enfant. L'implication réelle des trois enseignantes spécialisées débute à la phase de recherche des causes de ce décalage. Pour cela, deux des trois enseignantes disent avoir des outils très précis et adaptés à leur spécialité (psychologue scolaire et rééducatrice notamment). Les trois processus de prise en charge décrits lors des entretiens sont assez similaires. Il s'agit avant tout d'un travail de revalorisation de ces élèves qui vivent souvent l'école comme un échec. Cela passe alors par des médiations différentes de celles vécues en classe. Les objectifs sont travaillés à travers des activités plus ludiques et plus motivantes pour les élèves.

III) Le RASED

1- Un dispositif méconnu ?

Lorsque je demande aux enquêtées si elles pensent que le RASED est connu de tous, les réponses sont nuancées. Dans un premier temps, lors de ma journée d'observation j'ai pu assister au travail de groupe d'enseignantes spécialisées chargées de l'aide à dominante pédagogique (maitresses E) et j'en retiens plusieurs passages. Principalement celui traitant de l'articulation de la réflexion avec les équipes d'écoles. Trois des quatre enseignantes spécialisées qui ont pris part à la discussion ne sont en poste que depuis la rentrée dernière dans la circonscription et ne sont donc pas encore totalement intégrées aux équipes existantes. Dans l'ensemble, le sentiment de ces enseignantes est que le RASED est trop méconnu dans les écoles. Alors que les enseignantes qui

font partie de ces équipes depuis plusieurs années ne ressentent pas ce même manque de lisibilité auprès de leurs collègues enseignants ordinaires. Certaines avouent qu'avant de se voir attribuer ce poste elles n'avaient pas pleinement conscience du fonctionnement de ce dispositif d'aide. Elles ont progressivement approfondi leurs connaissances des fonctions de chacun dès lors qu'elles ont fait partie intégrante du RASED. Selon elles, le RASED a parfois « *une image de on ne sait pas vraiment ce que chacun fait* ». Il faudrait alors redéfinir les fonctions de chacun auprès des enseignants qui sont en général demandeurs d'informations, afin de rendre le réseau plus visible : « *A quel moment saisir le réseau ? Comment ?* ». Elles évoquent notamment la distribution d'une plaquette redéfinissant clairement les rôles de chacun ainsi que les temps de présence des membres du réseau dans toutes les écoles du secteur.

Pour Françoise qui est en poste depuis plusieurs années dans les mêmes écoles, le RASED est très lisible :

Notre antenne, **on est une équipe stable** [...] donc [...] les enseignants qui sont là depuis longtemps **savent comment on travaille**, savent **qu'ils peuvent s'appuyer sur nous**, enfin on a **des manières de travailler qui sont bien mises en place**, bien lisibles. [...] On informe les **familles**, on informe les **équipes**, en début d'année on va aux **conseils d'école**, on va aux **conseils des maitres**.

Mais elle est consciente que cette connaissance est très aléatoire d'un établissement à l'autre :

Alors qu'il y a certains endroits où les psychologues ou d'autres maitres spécialisés ont tendance à **s'enfermer un peu dans leur bulle** en disant qu'ils sont un peu à part et font pas partie de l'équipe enseignante alors que nous on s'inclut dans l'équipe enseignante et de toute façon **on fait partie de l'équipe enseignante avec une spécificité** mais ceux qui se mettent en marge ils ont déjà tout faux parce que pour être en lien avec les équipes il faut pas se mettre en marge.

Sylvie explique que les équipes enseignantes ont en général une vague idée des rôles de chacun mais que c'est l'expérience de travail partagé au quotidien sur plusieurs années avec chaque membre du RASED qui permet de « mieux comprendre comment elle intervient et à quoi elle sert. [...] Je pense pas que si on arrive pas à travailler ensemble c'est un défaut... parce que les enseignants [ne] savent pas qu'on existe ». Estelle rejoint cette idée et justifie cette méconnaissance par la baisse des effectifs du RASED ces dernières années :

Donc après non je trouve que c'est pas assez bien présenté, **leur travail est pas assez expliqué** et **y'a pas assez de postes** [...] **pour couvrir tous les besoins** donc c'est pareil y'aurait plus de postes **leurs actions seraient plus concrètes** et plus acceptées par les équipes pédagogiques. [...] Maintenant les choix sont de **prioriser certaines écoles**.

Les entretiens nous montrent que la connaissance des missions du RASED n'est pas effective dans toutes les écoles. De forts contrastes apparaissent entre des réseaux très lisibles comme celui de Françoise qui est présent et stable depuis plusieurs années et d'autres établissements dans lesquels le RASED est peu représenté comme l'expliquent Sylvie et Estelle.

2- Des postes sous tensions ?

L'entretien qui est le plus révélateur de tensions est celui d'Estelle. Cette dernière témoigne tout au long de l'entretien d'un sentiment mitigé lorsqu'elle évoque ses années en tant que maitresse E. En effet, si elle valorise le rapport privilégié avec les élèves, elle évoque également à plusieurs reprises des incompréhensions avec les enseignants de classe.

C'est **assez mal perçu** parce que déjà qu'on les prend en petits groupes ou tout seul, quand en plus par dessus on dit « **ça dépasse mes compétences**, je peux pas trop le prendre » c'est pas toujours bien perçu par l'équipe pédagogique.

Cela rejoint l'idée de la tension «expert-collègue » annoncée par C. Mérini, S. Thomazet et P. Ponté (2010). En effet, les difficultés des élèves tendent parfois à dépasser les compétences des membres du RASED alors que les enseignants de classe attendent beaucoup de leur intervention.

De plus, Estelle évoque des situations où les échanges avec les enseignants de classe étaient impossibles car ces derniers ne reconnaissaient pas l'utilité du dispositif d'aide. Cependant, ces derniers étaient souvent amenés à changer d'avis lorsque la prise en charge s'arrêtait car ils prenaient alors conscience du décalage des résultats scolaires des élèves lorsque ceux-ci ne bénéficiaient plus de ce soutien hebdomadaire :

C'est tout le **paradoxe**, c'est à dire qu'en même temps ils pensent qu'on sert pas à grand chose mais quand on [ne] les prend pas ça les embête.

En tant que psychologue scolaire Sylvie révèle une autre source de tension : la différence de temporalité.

Le temps du RASED c'est pas le temps de l'enseignant. [...] Quand je vois un enfant, **je pense en plusieurs années** et donc y'a des enfants où je ne suis pas forcément dans la pression qu'ils réussissent là tout de suite parce que **je vois l'évolution**, sauf que je suis **pas du tout au même rythme** [...] qu'un enseignant qui parle **en terme de programme, d'acquisitions**, et je comprends mais parfois ça peut faire qu'il y a des **incompréhensions de part et d'autre**.

Cependant, cette différence de rythme est propre à son statut de psychologue car contrairement aux maitres E elle n'a pas pour objectif l'appropriation de savoirs et compétences mais elle cherche à comprendre ce qui fait obstacle à cette assimilation en classe. C'est un travail qui peut prendre plusieurs années.

Discussion : Les entretiens viennent corroborer les analyses extraites des articles en première partie. En effet, sans parler de collaboration nous comprenons que dans certains établissements le RASED n'est pas assez présent pour être connu et reconnu. Cela crée des réticences chez certains enseignants ordinaires lorsqu'ils bénéficient de l'aide des enseignants spécialisés. Leur manque de visibilité peut donner l'impression d'un manque d'investissement dans les écoles. En effet,

lorsqu'ils ne sont pas présents dans les écoles certains peuvent penser qu'ils ne travaillent pas. Ainsi, une plus grande lisibilité permettrait de faciliter la mise en place de projets partagés entre tous les acteurs de l'aide.

IV) La collaboration

1- La communication

Plusieurs moyens de communication sont illustrés au fil des entretiens à travers des moments informels la plupart du temps. Les quelques moments officiels correspondent aux synthèses qui précèdent ou qui suivent les propositions de projet. Françoise ajoute que « cette proposition d'aide est écrite » afin de communiquer à l'enseignant la nature de l'aide proposée. Suite à cela, Françoise demande aux enseignants de rencontrer les parents pour les inclure au processus et ainsi créer un environnement propice aux progrès de l'élève autant à la maison qu'à l'école.

Les maitresses E rencontrées accordent également une grande importance aux temps de concertation ou de bilan avec les enseignants à la suite de la prise en charge de leurs élèves afin de créer une continuité entre les deux espaces de travail. L'une d'elles demande à ce que soit mis en place dans tous les établissements un document de demande d'aide que les enseignants pourraient remplir tout au long de l'année pour éviter d'avoir trop d'élèves à prendre en charge au même moment car la plupart des demandes surviennent généralement suite aux deux grandes réunions annuelles (en début et en milieu d'année scolaire).

Si certains moments de communication sont définis par le cadre d'intervention du RASED, la plupart des échanges entre enseignants spécialisés et enseignants de classe se fait de manière informelle. Les trois enquêtées justifient cela par un manque de temps chez chacun des professionnels. Sylvie nous dit « c'est plus souvent **entre deux portes vite fait parce que personne n'a le temps** ». Estelle confirme cette idée :

Comme on les ramène en classe on a pas le temps en principe de discuter à ce moment là parce que l'enseignant est en classe justement donc y'a tous **les moments informels de récréations, de midi et deux** où on peut faire un point avec les enfants.

Néanmoins Françoise perçoit ces rencontres informelles comme nécessaires et parvient à créer du lien malgré ce manque de temps :

Nous sommes très en lien avec les enseignants, on communique énormément. [...] Je me fais un devoir d'être dans les écoles tous les matins à partir de 8h, c'est-à-dire que je travaille sur 3 groupes scolaires mais dans chaque groupe scolaire **j'essaye de voir les enseignants à des moments formels ou informels toutes les semaines**. C'est-à-dire que tous les enseignants peuvent me contacter toutes les semaines et ils savent aussi que j'ai une **boîte mail**.

A travers cette disponibilité à plusieurs moments de la journée, Françoise se rend disponible pour les enseignants. Elle est perçue comme une réelle ressource par les enseignants des écoles qui n'hésitent pas à la contacter lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec des élèves.

Estelle explique que ces moments de communication peuvent également être l'occasion de confier aux enseignants le ressenti des élèves qui se livrent plus facilement en petits groupes. Cela permet parfois de justifier des comportements inadaptés en classe et ainsi de nuancer le point de vue des enseignants sur ces élèves.

2- Des objectifs communs

L'intérêt de ce travail partagé est de penser collectivement le dispositif d'aide. Les maitresses E expliquent en effet que les actions d'aide auprès des élèves les plus efficaces sont celles où tous les acteurs sont en lien les uns avec les autres pour la co-élaboration des projets d'aide. Cette perception rejoint l'étude de J-F Marcel (2009) qui démontre que dans le but d'établir des pratiques de travail partagé optimales il faut établir un accord entre les partenaires à partir d'objectifs communs. Françoise élabore ainsi tous ses projets d'aide en lien avec les enseignants. D'autre part, elle souhaiterait inclure les parents à cette réflexion mais se heurte à « des parents non lecteurs, parfois à des parents non francophones et du coup il faut aller au plus simple ». Elle prend néanmoins le temps de leur exposer le projet pour inclure tous les partenaires dans le dispositif. Estelle nuance cette question de construction commune du projet :

Ca dépend des collègues parce qu'il y a des collègues qui ont des **attentes très définies** par rapport à ce qu'ils veulent qu'on fasse, des **domaines à travailler** qu'ils veulent qu'on suive vraiment où ils en sont dans la classe et y'en a d'autres qui me donnent un domaine général mais qui nous laissent **toute liberté**.

Elle déplore ensuite des situations au cours desquelles les enseignants de classe ont eu tendance à lui imposer une forme de soutien scolaire lors des regroupements d'adaptation alors que cela ne correspond pas aux prescriptions des maitres E.

Enfin Françoise explique qu'elle n'est pas « en prise directe avec le symptôme », c'est-à-dire que même si le projet est co-construit avec l'enseignant de classe, elle ne va pas avoir pour objectif direct de traiter la difficulté de l'élève mais elle va l'amener à la surmonter par d'autres biais.

C'est-à-dire que si l'enfant ne parle pas en classe par exemple, mon objectif ça va pas être de le faire parler, [...] tu prends **des stratégies contournées, détournées** pour arriver à ce que l'enfant dépasse ça et que son symptôme dans la classe qui est de ne pas parler à l'adulte par exemple et bah il s'ouvre et qu'un jour ou l'autre tu entendes sa voix.

3- La continuité entre les espaces de travail

Nous avons vu en partie théorique que des auteurs comme I. Nédélec-Trohel (2014) valorisent les dispositifs d'aide qui impliquent une continuité entre les deux espaces de travail. Cela passe notamment par des propositions d'ajustements à faire en classe comme nous l'expliquent les maitresses E qui privilégient une réflexion commune avec les enseignants autour d'aménagements pédagogiques possibles en classe ainsi qu'un travail autour de la métacognition ou des troubles Dys (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie ou dyscalculie) dans l'optique de créer du lien entre le travail de chaque professionnel. Ces gestes d'adaptation sont cités par l'ensemble des enquêtées et permettent à chaque fois un travail de valorisation de l'élève. Estelle donne pour cela un exemple de transmission d'un geste professionnel vécu avec un élève de CM2 :

Le collègue me donnait la dictée qu'il allait faire après, on travaillait la dictée, [...] et au lieu de mettre l'accent sur les erreurs **on mettait vraiment l'accent sur les choses justes** donc on flashait tout ce qui était bon pour lui montrer [...] c'était beaucoup plus valorisant de voir du fluo partout où c'était juste que voir du rouge partout où c'était faux. Et donc après on avait parlé avec le collègue et je sais **qu'il avait fait la même chose en classe**, [...] et je sais que ça avait marché.

Cette situation renvoie à la théorie de « reprise-anticipation-diffusion » d'I. Nédélec-Trohel qui met en avant des pratiques d'articulation du travail faites auprès des élèves en difficultés de l'espace de la classe à celui du regroupement d'adaptation.

L'ensemble des enseignantes partage cette volonté de créer une continuité entre les deux espaces de travail, parfois par le biais de courts échanges comme l'explique Françoise qui essaye de réguler les exigences de certains maitres de classe face aux élèves en difficulté. Des adaptations qui permettent de ne pas placer constamment l'élève en position d'échec et également de faciliter la gestion du quotidien des enseignants :

Si tu veux nous on donne **le petit plus** qui fait que la maitresse elle doit **transférer ça sur son quotidien** en prenant en compte les éléments qu'on lui donne.

Elle précise que ces adaptations sont dispensées comme des conseils, des orientations et en aucun cas comme une obligation : « voilà nous on est collègues, on est pas supérieur hiérarchique ». Cela aide parfois les enseignants à changer de regard sur les élèves :

Vous avez le groupe classe et nous on l'a en individuel donc de vous montrer par a plus b que ça peut être différent, **si vous arrivez à changer de regard du coup l'enfant il le sent aussi**.

Sylvie précise que pour que de tels échanges soient possibles cela nécessite « une ouverture d'esprit de part et d'autre ».

En tant que professeur des écoles, Estelle, explique qu'elle apprécie recevoir des conseils des enseignants spécialisés qui sont « beaucoup plus spécialisés et [qui] connaissent beaucoup plus de biais [...] donc [ils] peuvent nous apporter des idées de matériel ou de choses à mettre en place en

classe ».

4- Les obstacles à la collaboration

Si les trois enseignantes s'accordent pour mettre en avant les bénéfices d'une collaboration effective, il existe cependant des sources d'empêchement à la mise en place de celle-ci.

L'obstacle le plus évident pour les trois enseignantes est celui lié au manque de temps. En effet, cette problématique revient à plusieurs reprises au cours des trois entretiens.

Le deuxième obstacle qui fait surface rejoint le statut d'« expert-collègue » employé par C. Mérini, S. Thomazet et P. Ponté lorsque certains enseignants ordinaires refusent de prendre en compte l'avis des membres du RASED. Sylvie évoque par exemple un rapport compliqué avec une collègue qui refusait de différencier dans sa classe malgré la prise en charge d'élèves en grande difficulté. La psychologue scolaire fait pourtant preuve d'une grande prévenance lorsqu'elle prodigue des conseils à ses collègues enseignants ordinaires car elle a conscience que le rapport aux élèves n'est pas le même que celui qu'elle entretient lors des séances de prise en charge. Elle ajoute à cela :

Je pense **qu'on en demande beaucoup aux enseignants** et qu'au final ils en ont marre de faire des heures et des heures mais si on [ne] travaille pas ensemble c'est compliqué.

Comme le développe C. Dorison, il est nécessaire de faire évoluer la vision portée sur les enseignants spécialisés pour permettre une réelle collaboration où les acteurs ne se sentent pas en concurrence.

5- Des pistes d'amélioration

Pour conclure les entretiens, j'ai demandé à chaque enseignante quelles seraient les modifications à apporter au RASED pour le rendre plus efficace. Les réponses ont été assez unanimes.

Dans un premier temps toutes estiment qu'il faudrait plus de temps de concertation formels entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires pour penser les projets d'aide et pour impliquer l'ensemble de la communauté éducative. D'après Françoise, cela améliorerait grandement la prise en charge des élèves.

Pour permettre cela, toutes évoquent la création de postes d'enseignants spécialisés afin que le RASED soit plus présent dans les écoles et qu'il y ait ainsi un meilleur travail d'équipe. Françoise précise que cela leur permettrait d'intervenir plus longtemps sans prioriser les prises en charge et ainsi de ne pas « laisser sur le carreaux des enfants qui auraient peut-être des problématiques moins lourdes et qu'on pourrait résoudre plus facilement ».

Cette nécessité d'augmenter les moyens humains et de mettre en place plus de temps de concertation fait écho aux pistes proposées par C. Brisset, C. Brezin, A. Villiers et A. Volck.

Une dernière idée est avancée par Estelle :

Je sais que maintenant ça évolue un peu, il y a beaucoup d'inspections qui demandent que ce soit de la **co-éducation**, c'est à dire que les enseignants spécialisés, notamment les maitresses E, ne prennent plus de groupes qu'elles sortent de la classe mais leur demande de **venir travailler dans la classe avec l'enseignant** pour vraiment **favoriser [...] le travail en équipe** et pour **[ne] pas stigmatiser les enfants**, [...] et pour encore **plus de pédagogie différenciée en classe**.

Mais elle oppose rapidement des doutes face à cette proposition qui demanderait beaucoup de travail de préparation selon elle et qui ne permettrait plus à l'élève de vivre ce temps bénéfique hors de la classe :

Les enfants qui sont en difficulté je pense qu'à un moment donné **ils ont besoin de sortir de la classe**, dans un autre lieu, faire autre chose avec une autre personne, **changer de configuration complètement**, on passe à autre chose quoi, si on les laisse toujours là dans ce bocal j'ai l'impression qu'on entretient un peu le truc.

Discussion : A travers cette dernière partie nous percevons la complexité de la mise en place de cette collaboration RASED / enseignants ordinaires. En effet, si les enseignantes interrogées témoignent d'une réelle volonté de partager avec les enseignants de classe, nous pouvons percevoir certaines réticences de la part de ces derniers ainsi que des obstacles liés à la répartition inégale des RASED sur les différents établissements. Cependant, lorsque le RASED est lisible et disponible dans les écoles on peut observer de réelles situations d'échange et de travail partagé qui permettent aux élèves de se sentir encadrés d'un espace de travail à l'autre et ainsi de reprendre confiance en ses capacités. Ce sont ces dernières formes de collaboration qui sont à mettre en place dès que possible car elles sont les plus bénéfiques pour les élèves. En effet, si l'élève n'est pas en capacité de réinvestir le travail fait lors des séances de prise en charge on comprend que les apprentissages, tant au niveau scolaire que du comportement, seront éphémères et ne permettront pas une réelle évolution de l'élève dans le temps.

CONCLUSION

Il convient de rappeler que l'objet de cette recherche était de comprendre comment s'articule la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants non spécialisés dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. Afin de pouvoir répondre à cette interrogation, une journée d'observation ainsi que trois entretiens semi-directifs ont été menés en suivant une méthodologie précise et en se basant sur une grille d'entretien conçue préalablement afin de pouvoir répondre aux questions de recherche définies dans l'introduction qui m'avaient amené à formuler la problématique suivante : *En quoi une collaboration effective entre enseignants de classe et enseignants spécialisés permet de faire progresser les élèves plus efficacement ?*

Dans un premier temps, l'analyse des données a permis de mettre en évidence l'importance de la définition de la difficulté scolaire par les différents partenaires de l'aide. En effet, si cette dernière n'est pas commune aux enseignants ordinaires et spécialisés on comprend les contradictions qui peuvent intervenir par la suite dans le processus de collaboration. Ensuite, la connaissance incertaine du RASED a dévoilé de nouveaux obstacles à la mise en place d'un travail partagé. On peut effectivement se demander comment travailler conjointement avec un professionnel dont on ne connaît les modes de fonctionnement ? Cela nous a alors conduit à la partie centrale de l'étude : la collaboration. Les entretiens ont révélé des situations très variées d'un réseau à l'autre et également en fonction des partenaires de l'aide. Tous ces facteurs qui interviennent dans la mise en place du dispositif d'aide sont autant de variables qu'il faut ajuster pour créer un climat de collaboration bénéfique à la progression de l'élève en difficulté. On retiendra que les facteurs favorables à cette collaboration optimale sont une perception de la difficulté comme l'indicateur de cheminements de progression multiples et non comme d'un écart à la norme. Cela nécessite également une bonne lisibilité de tous les partenaires de l'aide à travers une forte présence des RASED dans les écoles. Enfin, un réel travail partagé demande de définir des objectifs communs lors de temps formels de préférence afin de créer une continuité entre les deux espaces de travail. L'élève doit être capable de réinvestir ce qu'il apprend dans le cadre de l'aide pour fixer les apprentissages et retrouver confiance en lui.

D'autre part, ce travail de recherche m'a permis de renforcer certaines compétences professionnelles. Il m'a d'abord conduit à mener des recherches scientifiques en vue d'un travail de lecture, de confrontation d'idées et de synthèse. Le travail de recueil de données a été le plus

enrichissant car il m'a permis de m'intéresser à des professionnels que je côtoie quotidiennement mais qui sont parfois méconnus. Ce travail d'enquête m'a permis de mieux comprendre les différentes étapes d'un recueil de données et de la richesse des résultats ainsi collectés. Le travail de mise en relation des entretiens et de la partie théorique a été le plus enrichissant au niveau de l'acquisition de nouvelles notions. En effet, le travail de recherche sur ces deux matériaux m'a permis de faire rapidement des liens entre ce que j'avais lu et ce que les enseignantes m'ont confié lors des entretiens.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels :

- Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014, « Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent »
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré

Articles scientifiques :

- Berzin, C., Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés, *Carrefours de l'éducation* n°25, 91-101.
- Berzin, C., Brisset, C., Villiers, A., et Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées, *Revue française de pédagogie*, 167, 73-83.
- Dorison, C. (2006). La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : du tabou à la collaboration, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, Vol.39, 63-79.
- Feuilladiéu, S., Tambone, J. (2014) La demande d'aide spécialisée des enseignants ordinaires du premier degré auprès des Rased, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°66, 161-170.
- Marcel, J-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé, *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, vol.12, 47-64.
- Marcel, J-F. (2005). Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves de la classe et dans le cycle, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, 19-33.
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponté P. (2010), L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension, *Travail et formation en éducation, Revue européenne interdisciplinaire de recherche*.
- Nédélec-Trohel, I. (2014). Classe ordinaire-regroupement d'adaptation, modes articulatoires et collaborations entre professeur spécialisé et professeur ordinaire, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°66, 113-126.
- Tambone, J., Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique, in

Gisela Chatelanat et al., *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 195-213.

- Thomazet, S., Mérini, C. (2014). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 47, 31-50.
- Toullec-Théry, M., Lescouarch, L. (2014), Le maitre E en Rased : enjeux, pratiques, perspectives, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, n°66, 5-12.
- Vigarié, M. (2014). Aide personnalisée - Aide spécialisée : articulation, juxtaposition, concurrence ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°66, 31-55.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien

Présentation

- Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?
- Pourquoi ce choix de devenir enseignant spécialisé / psychologue scolaire ?

L'élève en difficulté

- Comment est ce que vous définiriez un élève en difficulté ? (définition, critères, conséquences, caractéristiques, signaux)
- Quels moyens utilisez-vous pour repérer ces difficultés ? (matériel, signaux)
- Dans quel contexte se font les interventions auprès des élèves en difficulté ?
 - Sur quel temps des élèves ?
- Est-ce que vous pourriez décrire votre apport aux élèves en difficulté par rapport aux enseignants ordinaires / enseignants spécialisés ?

Le RASED

- Selon vous le RASED est-il connu de tous dans le dispositif d'aide ?
- Qui fait appel au RASED ? Et comment ?
- Quelles attentes avez-vous à l'égard de ces demandes d'aide ?

Collaboration

- Comment se passe le travail partagé avec les enseignants de classes ordinaires / enseignants spécialisés ?
- Avez-vous des exemples de situation de collaboration avec des enseignants ordinaires / enseignants spécialisés ? (moyens de communication, travail co-construit, temps de rencontre ?)
- Avez-vous le sentiment qu'une continuité entre les deux espaces de travail est établie ?
- Si oui, comment établissez vous une continuité entre ce que vous mettez en place avec les élèves et ce qui est fait en classe ?
 - (au maître de classe) : Vous est-il arrivé de modifier vos réponses pédagogiques à la difficulté d'un élève dans le cadre de la collaboration avec le maître spécialisé ?
 - (au maître spécialisé) : Vous est-il arrivé de modifier vos réponses pédagogiques à la difficulté d'un élève dans le cadre de la collaboration avec le maître de la classe ?
- Que faudrait-il pour améliorer le dispositif d'aide aux élèves en difficulté ?