



HAL
open science

Le travail collectif pour la scolarité d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Élise Lemoine

► **To cite this version:**

Élise Lemoine. Le travail collectif pour la scolarité d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2017. dumas-01708055

HAL Id: dumas-01708055

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01708055v1>

Submitted on 13 Feb 2018

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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN
**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**
Mention 1
Année 2016-2017

***LE TRAVAIL COLLECTIF POUR LA SCOLARITÉ D'ÉLÈVES À
BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS***

Sous la direction de : **PATRICIA TAVIGNOT**

Remerciements

Un grand merci à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Mes remerciements aux enseignants et AVS qui se sont prêtés à l'exercice avec enthousiasme. Je tiens également à adresser un remerciement tout particulier à Madame Patricia Tavignot qui m'a guidée pour la rédaction de ce mémoire avec tant d'énergie.

Sommaire

Introduction	3
I. Emergence de la réflexion et cadrage institutionnel	4
1. <i>Des élèves à besoins éducatifs particuliers</i>	4
2. <i>Dispositifs institutionnels relatifs aux troubles des apprentissages</i>	6
3. <i>Dispositifs institutionnels relatifs au travail collectif</i>	7
4. Questionnement et hypothèses.....	11
II. Troubles des apprentissages et travail collectif : perspectives théoriques	12
1. <i>Emergence du concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers</i>	12
2. <i>Les troubles des apprentissages : galaxie des dys</i>	13
3. <i>Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité</i>	16
4. <i>Différentes modalités de travail collectif : collaboration, coopération et partenariats</i> ..	17
III. Méthodologie de recherche utilisée	24
1. <i>Choix de la méthode</i>	25
2. <i>L'approche par entretiens semi-directifs</i>	26
2.1 <i>Le guide d'entretien</i>	26
2.2 <i>Le choix du terrain</i>	27
2.3 <i>Description de l'échantillon</i>	27
2.4 <i>Passation de l'entretien</i>	29
3. <i>Approche par bilan réflexif</i>	29
IV. Résultats et discussions	30
1. <i>Résultats de l'entretien avec S.B.</i>	30
2. <i>Résultats de l'entretien avec A.V.</i>	34
3. <i>Résultats de l'entretien avec V.D.</i>	37
4. <i>Résultats de l'entretien avec C.S.</i>	40
5. <i>Bilan réflexif de pratique professionnelle</i>	43
6. <i>Discussions des résultats</i>	47
6.1 <i>Le travail collectif : une perception positive</i>	47
6.2 <i>Diversité des partenaires et réussite des élèves</i>	48
6.3 <i>Des pratiques déclarées aux réalités de terrain</i>	49
6.4 <i>Organisation des travaux collectifs et mise en perspective théorique</i>	51
6.5 <i>AVS et enseignantes : une situation partenariale complexe</i>	52
6.6 <i>Une volonté affirmée mais des freins nombreux</i>	53
Conclusion	56
Lexique	58
Bibliographie	59
Sitographie	59
Table des annexes	60

Introduction

Depuis plusieurs années et notamment avec la volonté d'inclusion scolaire, les enseignants accueillent dans leurs classes ordinaires de nouveaux types d'élèves dont font partie les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. Cette notion n'est apparue que tardivement et regroupe différents profils d'élèves : des enfants handicapés, ayant des troubles de l'apprentissage, des élèves allophones ou en grande difficulté mais également des élèves intellectuellement précoces.

Suite à l'obtention du Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles, c'est également ces profils d'élèves que nous avons rencontrés. Nous avons pris notre poste dans une commune de l'Eure, à Vernon. Nous exerçons dans une école assez grande puisqu'elle totalise neuf classes dont le Cours Élémentaire 2^{ème} année (CE2) qui nous a été attribué conjointement à une autre Professeure des Écoles Stagiaire (PES). Le profil des élèves de notre classe est assez varié, les élèves sont d'origines très diverses : Maroc, Algérie, Kosovo, Sénégal, Mali... Nombre d'entre eux sont donc arrivés assez jeunes sur le territoire français.

Dans cette diversité culturelle se trouve une jeune élève, la benjamine de cette classe, diagnostiquée Troubles De l'Attention avec Hyperactivité (TDA/H) puis « dys », que nous appellerons Juliette. Les parents de cette jeune fille sont venus nous rencontrer dès la rentrée pour évoquer ces troubles des apprentissages. Juliette a été diagnostiquée dès le CP. Elle est suivie par le Réseau des Troubles des Apprentissages de l'Eure (RETA 27) dont la mission est de « *coordonner et d'améliorer la prise en charge des enfants et adolescents souffrant de Troubles spécifiques des Apprentissages habitant sur le département de l'Eure* »¹. Chaque année, les parents se chargent donc de transmettre le dossier médical de leur fille aux enseignants et de leur expliquer les comptes rendus des médecins.

Lors d'une première entrevue avec les parents, nous leur avons proposé de mettre en place un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) que nous évoquerons plus en détails ultérieurement. Nous imaginions que ce type de plan nécessiterait un travail conjoint entre différents acteurs et partenaires de l'école tels que les enseignants, les psychologues, les membres du RETA 27, les enseignants spécialisés dans les troubles dys, le médecin scolaire, le directeur de l'école mais également les parents de l'élève, et Juliette elle-même. De leur

¹ D'après le site internet du RETA 27, Rubrique « Notre mission », disponible à l'adresse suivante : <http://www.reta27.fr/spip.php?article8> Consulté pour la dernière fois le 05/06/2017

côté, les parents de Juliette nous avaient fait part de leur interrogation quant à la possible saisine de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'orienter notre recherche sur le travail collectif pour la scolarité d'élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (élèves BEP). Cette notion également appelée « Elèves à Besoins Éducatifs Spécifiques » recouvre différentes réalités. Lors de l'université d'automne organisée par l'Éducation Nationale à Vichy en 2003 il a été considéré qu'il s'agit d'élèves « *en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc.* ». Sont également considérés « à besoins éducatifs particuliers » les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation.

Pour enquêter sur ce thème, nous allons dans un premier temps évoquer les pistes institutionnelles relatives aux élèves BEP et plus spécifiquement aux dys. Nous nous pencherons également sur le travail collectif au sein de l'Éducation Nationale. Cela nous permettra ensuite d'aborder le questionnement, la problématique et les hypothèses. Nous nous intéresserons ensuite aux concepts théoriques sur les élèves BEP et sur le travail collectif en nous appuyant sur différentes recherches. Après avoir décrit la méthodologie mise en place, nous formaliserons les résultats de cette recherche, puis nous conclurons et évoquerons les prolongements possibles de ce travail.

I. Emergence de la réflexion et cadrage institutionnel

1. Des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers

La notion d'élèves à Besoins Éducatifs Particuliers est fortement liée au concept d'école inclusive qui est plus qu'encouragé dans les politiques de l'Éducation Nationale. Le concept d'école inclusive fait suite à la déclaration de Salamanque, adoptée lors de la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'UNESCO en 1994. Les pays présents se sont attachés à élaborer un cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.

En France, plus spécifiquement, différents textes ont posé les fondations de ce vaste projet. Dès la loi de 1975 des premières réflexions ont été amorcées. Elle précise notamment les priorités en termes de scolarisation des élèves handicapés : « *soit une éducation ordinaire,*

soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux ». La loi d'orientation de 1989 prend la même direction et insiste pour poursuivre les actions menées. La circulaire du n° 2002-113, du 30 avril 2002 cherche à « *conforter les orientations initiales en les actualisant* » mais également à refaire un point sur le RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficultés) ainsi que sur les Classes pour L'Inclusion Scolaire (CLIS), supprimées depuis, tout en évoquant leur complémentarité. Cette circulaire insiste une nouvelle fois sur la volonté de scolariser tous les élèves afin que chaque enfant puisse tirer le meilleur parti de son passage à l'école. Ce document attache une importance considérable au projet d'école qui se doit de formaliser les aides pouvant être apportées aux élèves à besoins éducatifs spécifiques. Toutefois, cette circulaire ne propose pas encore le terme d'élèves BEP mais évoque plutôt des élèves en difficulté scolaire.

Le terme d'élèves à besoins éducatifs spécifiques apparaît pour la première fois dans le Bulletin Officiel n° 11 du 18 mars 2010 : « *La scolarisation des enfants et des jeunes handicapés, l'enseignement aux enfants de familles non sédentaires, l'enseignement linguistique particulier offert aux enfants qui arrivent en France sans maîtriser notre langue, les aménagements apportés à la scolarité des enfants intellectuellement précoces sont autant de réponses adaptées à des besoins éducatifs particuliers. L'attention portée à la scolarisation des enfants et jeunes handicapés doit s'intensifier encore pour leur assurer des parcours scolaires encore plus satisfaisants. Les enjeux portent aujourd'hui également sur la fluidité de leurs parcours et la qualité des paliers de transition qu'ils connaissent dans le cadre de leurs projets personnalisés de scolarisation (PPS). [...]* »

Comme évoqué en introduction, les élèves BEP recouvrent des profils variés mais qui ont tous pour particularité de présenter un handicap, qu'il soit physique, psychique, ou autre. Ainsi, les dispositifs institutionnels instaurés dans l'Éducation Nationale sont très variés puisqu'ils peuvent s'adresser soit à l'ensemble des élèves BEP, ou uniquement à une catégorie d'élèves tels que les élèves issus de familles itinérantes. Les dispositifs proposés sont donc très différents en fonction du type d'handicap auquel nous avons affaire. Au même titre, les dispositifs mis en place entre le premier et le second degré peuvent se révéler très différents selon le fonctionnement spécifique de chaque niveau. Différents accompagnements sont mis en place dans les écoles : Projet d'Accueil Individualisé (PAI) s'adressant aux élèves ayant un trouble de la santé invalidant tels qu'une maladie chronique, des allergies ou intolérances alimentaires, Programme Personnalisé de Réussite Éducative qui vise à prévenir les difficultés scolaires mais également PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) et PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) que nous évoquerons ensuite. Au regard du sujet de notre mémoire, nous allons plus spécifiquement nous intéresser aux dispositifs institutionnels dont

peuvent bénéficier les élèves ayant des troubles des apprentissages.

2. Dispositifs institutionnels relatifs aux troubles des apprentissages

La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a permis de faire évoluer la perception du handicap et en propose une définition : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »². Ainsi, nous comprenons bien que les troubles dys, en tant qu'altération des fonctions cognitives constituent un handicap à part entière.

Cette loi et les textes d'application qui s'en sont suivis ont établi le principe d'inclusion scolaire puisqu'un enfant handicapé peut désormais être inscrit dans son école de quartier. La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a également introduit le concept « d'école inclusive » dans le code de l'éducation. En fonction de son projet personnel de scolarisation (PPS) la famille peut toutefois décider de scolariser son enfant dans un établissement spécialisé.

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est un document qui peut s'adresser aux élèves porteurs de dys. Lorsqu'un élève dys dépose un dossier de reconnaissance de handicap à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) et que ce dernier est accepté, l'élève est reconnu handicapé, un PPS peut alors être élaboré.

Le PPS est mis en place selon une procédure spécifique. Ce document est chargé de définir les modalités de la scolarité d'un élève porteur de handicap en fixant notamment les adaptations pédagogiques nécessaires à son bon déroulement. Ce dernier peut également contenir des informations relatives aux besoins médicaux, psychologiques, ou encore paramédicaux. Le PPS accompagne l'élève tout au long de son parcours de formation en assurant cohérence et continuité.

C'est une équipe pluridisciplinaire de la MDPH qui est chargée d'élaborer le PPS à la demande des parents de l'élève lorsque celui-ci est mineur. Lors de l'élaboration de ce projet, les parents sont associés aux décisions prises, ce qui se révèle également être une grande

² Loi n° 2005-102 parue au Journal Officiel le 12/05/2005

nouveauté dans la loi de 2005. Afin de valider la mise en place de ce projet, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) est saisie après que le PPS ait été remis aux responsables de l'enfant concerné. Cette commission se prononce alors sur l'orientation de l'élève. Une fois ces différentes démarches effectuées, un enseignant référent de l'Éducation Nationale doit prendre contact avec l'élève et sa famille. Il a pour mission de réunir l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) et de s'assurer de la continuité et de la cohérence du PPS. Les élèves porteurs de handicap peuvent donc être scolarisés en milieu ordinaire, dans leur école de quartier, accompagnés ou non d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Dans l'idée d'inclusion scolaire, l'élève peut également être scolarisé dans une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) qui n'accueille au maximum que douze enfants.

Néanmoins, nous comprenons rapidement que ces démarches sont très longues et parfois assez lourdes pour un élève porteur de dys. Ce profil d'élève ne nécessite pas forcément une reconnaissance de handicap en fonction du degré de sévérité du trouble.

D'autres dispositifs peuvent être mis en place comme le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). Il s'adresse aux élèves dys, pour lesquels des adaptations et aménagements pédagogiques sont nécessaires afin de leur garantir une scolarité dans les meilleures conditions possibles³. Plus largement, la circulaire relative au PAP explique que ce plan « *répond aux besoins des élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages* ». Ce dispositif se distingue du PPS dans la mesure où la saisine de la MDPH et la reconnaissance de l'élève en tant que personne handicapée ne sont pas nécessaires. Le document formalisant le PAP, disponible et téléchargeable sur le site de l'Éducation Nationale est rempli par l'enseignant ou le médecin scolaire. Le feuillet doit ensuite être signé par le directeur de l'école, le médecin scolaire ainsi que les parents de l'élève. Ce document propose différents aménagements et adaptations pédagogiques présentés sous formes d'items à cocher.

Au regard des différents acteurs devant élaborer ou signer ce document, il convient de s'intéresser aux obligations institutionnelles de travail collectif au sein de l'Éducation Nationale.

3. Dispositifs institutionnels relatifs au travail collectif

Les différents plans, projets et programmes exposés précédemment nécessitent un travail collectif de la part des enseignants et des autres acteurs. Le référentiel des

³ Circulaire n°2015-016 du 22 janvier 2015 relative au Plan d'Accompagnement Personnalisé

compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation définit « *les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation* »⁴. Il regroupe toutes les compétences professionnelles des enseignants du premier et second degré. Cet arrêté du 1^{er} juillet 2013 met en évidence différentes compétences relatives au travail collectif des enseignants. Le professeur des écoles doit être en mesure de « *coopérer au sein d'une équipe* », « *contribuer à l'action de la communauté éducative* », « *coopérer avec les parents d'élèves* », mais également « *coopérer avec les partenaires de l'école* ». Nous comprenons ainsi que la coopération est un enjeu central dans ce métier. Celle-ci doit d'ailleurs être effective avec différentes personnes : autres enseignants et personnels d'éducation, parents d'élèves et partenaires de l'école.

Les obligations de service des professeurs des écoles est fixé par la circulaire n° 2013-019, du 4 février 2013. Les enseignants du premier degré doivent assurer vingt-quatre heures hebdomadaires de cours devant leurs élèves. Un forfait de cent-huit heures annuel s'ajoute à cela. Il comprend trente-six heures consacrées à des activités pédagogiques complémentaires ainsi que vingt-quatre heures visant à organiser ces temps en identifiant les besoins des élèves et en les articulant avec le projet d'école et autres dispositifs mis en place au sein de l'établissement. Dix-huit heures sont allouées aux enseignants afin d'assurer leur formation continue, grâce notamment aux animations pédagogiques. En ce qui concerne plus spécifiquement les instances permettant le travail collectif, six heures sont consacrées à la participation au conseil d'école, vingt-quatre heures sont dédiées à des travaux en équipe pédagogique (conseil des maîtres et conseil des maîtres de cycle), à assurer les liaisons entre les cycles et avec le collège, à assurer les relations avec les parents d'élèves ou encore à participer aux réunions permettant le suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés. L'institution fixe ainsi la réglementation et les obligations des professeurs des écoles quant au temps minimum devant être consacré au travail en équipe. La coopération et la participation aux différentes instances de l'école ainsi qu'au suivi des PPS est un devoir de l'enseignant. Lors de ces temps de rencontre, les enseignants peuvent rencontrer différentes partenaires que nous allons désormais évoquer.

Les « partenaires » de l'école peuvent être multiples : autres ministères (agriculture, cohésion sociale, culture, emploi, justice...), collectivités locales (communes, départements, régions), organismes culturels, socio-culturels, scientifiques ou techniques ainsi que les associations. En ce sens, le professeur des écoles doit avoir une certaine ouverture vers le

⁴ D'après le site internet du Ministère de l'Éducation nationale disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 et consulté pour la dernière fois le 01/06/2017

monde extérieur et ne peut se cantonner à ce qui est fait dans sa classe. A noter cependant, nous sommes dans l'idée d'une coopération et non d'une collaboration. Deux termes sur lesquels nous reviendrons.

Les différentes pratiques partenariales doivent s'inscrire dans le projet d'école. Celui-ci est fixé par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 rendant obligatoire la création d'un projet d'école définissant « *les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux* ». La circulaire n°90-039 du 15 février 1990 qui s'en suit, explique les étapes de réalisation de ce projet. Ce fonctionnement reflète une volonté d'un travail entre les enseignants et les partenaires responsables des activités extrascolaires. Ainsi, le projet d'école « *doit fortement articuler les actions proprement scolaires et les actions à finalités éducatives plus large*⁵ ». Ce document est mis au point par le directeur de l'école, en concertation avec les autres membres de la communauté éducative. Il doit comporter un volet spécifique relatif à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers organisant les modalités spécifiques d'accueil et d'accompagnement.

Outre cette partie dans le projet d'école, d'autres documents et instances régissent l'accueil d'un enfant handicapé. Lorsqu'un élève est connu de la MDPH, une équipe de suivi de scolarisation (ESS) est réunie au moins une fois par an afin d'assurer le suivi du PPS. Cette réunion vise également à informer la CDAPH en cas de difficulté de scolarisation ou de décision d'orientation de l'élève. Organisée par l'enseignant référent à la demande des parents ou du tuteur légal, l'ESS rassemble les parents de l'enfant ainsi que les différents partenaires gravitant autour de celui-ci. Cette équipe propose une collaboration entre différents partenaires concourant à la scolarisation de l'élève handicapé⁶.

Lors du passage du dossier de l'élève à la MDPH, la commission prévoit les mesures nécessaires à la scolarisation de l'élève dans de bonnes conditions. Pour ce faire, une aide humaine peut être apportée comme mentionné dans la circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003. Elle définit notamment les missions de l'Auxiliaire de Vie Scolaire. Des textes législatifs plus récents tels que le décret n° 2014-274 du 27 juin 2014 et la circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014 ont fait évoluer les contrats des AVS en prévoyant notamment un recrutement en contrat à durée indéterminée. Le recrutement indéterminé s'accompagne d'un changement de nom

⁵ D'après la circulaire n°90-039 du 15 février 1990

⁶ D'après le site de l'académie de Reims, rubrique Scolarisation d'un élève en situation de handicap, Qu'est-ce qu'une équipe de suivi de scolarisation ? Disponible à l'adresse : <http://www.ac-reims.fr/cid75863/qu-est-une-equipe-suivi-scolarisation.html> Consulté pour la dernière fois le 01/06/2017

pour ces professionnels, passant d'AVS à AESH (Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap).

Les différents textes législatifs cités fixent les conditions et le champ d'intervention de l'Auxiliaire de Vie Scolaire. Il a pour mission d'aider individuellement un ou plusieurs élèves. Dans le cas de l'accompagnement d'un seul élève dans une classe ordinaire, l'AVS doit aider l'élève dans son comportement et dans son travail scolaire. Il assure un accompagnement scolaire ainsi que la sécurité physique et psychique de l'enfant. Il peut par exemple lui expliquer des consignes mal comprises, travailler sur son autonomie... Toutefois il est nécessaire de comprendre que l'AVS n'est pas un enseignant supplémentaire. L'enfant accompagné est placé sous la responsabilité du professeur des écoles qui est en charge de lui préparer son travail. En ce sens, l'AVS n'a pas à proprement parlé de rôle pédagogique puisqu'il n'est pas chargé de concevoir les exercices de l'élève mais plutôt de répondre à la demande de l'enseignant. Toutefois, il apporte un regard précis sur l'enfant à l'enseignant, se plaçant ainsi comme un réel partenaire.

Lorsqu'un élève n'est pas reconnu handicapé, le directeur de l'école peut solliciter la réunion d'une équipe éducative (EE). Sont conviées à cette réunion « *toutes les personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élève* » comme le mentionne le décret n° 91-383 du 22 avril 1991, modifié par le décret 2005-1014 du 20 août 2005. Ce décret évoque la présence des parents, du directeur de l'école, du ou des maîtres, du psychologue scolaire, des membres du Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté intervenant dans l'école, éventuellement du médecin de l'Éducation Nationale ainsi que des personnes en charge de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette réunion a lieu dès que « l'examen de la situation » d'un élève ou d'un groupe l'exige, que ce soit en raison de l'efficacité scolaire, du comportement ou de l'assiduité.

Outre ces lieux de concertation et dispositifs d'accompagnement qui répondent à des besoins individuels, d'autres moments permettent une réunion des membres de la communauté éducative et sont prévus dans les heures de service obligatoires préalablement citées. C'est le cas du conseil d'école qui est « *l'instance principale de l'école. C'est un organe de concertation institutionnelle doté de compétences décisionnelles*⁷ ». Ce conseil présidé par le directeur de l'école a vu ses compétences et sa composition modifiée par la loi d'orientation et de refondation de l'école du 8 juillet 2013. Tous les membres de la communauté éducative

⁷ D'après le site Eduscol, rubrique Vie des écoles et des établissements, le conseil d'école, disponible à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cid77759/le-conseil-d-ecole.html>
Consulté pour la dernière fois le 05/06/2017

y sont conviés et les parents d'élèves élus représentent l'ensemble des parents d'élèves de l'école. Bien que non spécifiquement adapté à la problématique des élèves dys, ce conseil témoigne de la volonté de l'Éducation Nationale de faire travailler les personnels et autres partenaires ensemble. D'autres conseils sont mis en place dans l'école comme celui des maîtres, réunissant tous les professeurs des écoles et directeur de l'école ainsi que le conseil des maîtres de cycle réunissant tous les enseignants d'un même cycle.

Les dispositifs et lieux de concertation visant le travail collectif sont nombreux au sein de l'Éducation Nationale et ont chacun une fonction spécifique. Nous comprenons ainsi que le travail conjoint entre les enseignants mais également avec d'autres acteurs et partenaires est actuellement un enjeu fort de l'école.

4. Questionnement et hypothèses

Au regard de cette approche du cadre institutionnel, il nous a paru à la fois évident et nécessaire qu'une coopération ait lieu pour assurer la scolarisation de Juliette dans les meilleures conditions.

Nous avons connaissance du PAP, de ses missions et de son intérêt sans pour autant avoir une idée précise de la façon dont cela devait être mis en place. Nous avons donc sollicité différents enseignants à ce sujet. Néanmoins, nous avons rapidement remarqué que ce dispositif n'était pas très répandu et qu'il était peu connu des enseignants de notre entourage. Quant au PPS, les enseignants de l'école en ont une mauvaise expérience puisque celui-ci nécessite la mise en place d'équipes de suivi de scolarisation qui peuvent être assez fréquentes. Pour rappel, comme spécifié dans la circulaire n°2013-019, vingt-quatre heures forfaitaires sont allouées aux enseignants pour les conseils des maîtres et de cycle, pour les relations école/parents, pour les liaisons école/collège ainsi que pour le suivi des élèves handicapés scolarisés. Ce quota horaire étant très rapidement épuisé, les enseignants ont donc dû prendre sur leur temps personnel pour participer aux ESS et aux EE. Nous avons donc ressenti une certaine lassitude de la part de nos collègues quant à toutes ces structures de concertation. Nous avons rapidement compris qu'une coopération avec les enseignants de notre école serait compliquée. Des équipes éducatives ont déjà été mises en place pour Juliette et bon nombre d'élèves de l'école, sans que celles-ci n'aient un impact positif ressenti.

Ces différents points de vue ont naturellement changé notre idée de départ selon laquelle la coopération entre enseignants était une évidence. Nous avons ensuite rencontré différents

parents dont les enfants sont suivis par un orthophoniste. A plusieurs reprises, nous avons donné notre adresse email aux parents, nous avons proposé de donner les cahiers du jour de nos élèves pour que les différents orthophonistes puissent observer les réalisations faites en classe. Nous pensions qu'en travaillant étroitement avec les orthophonistes, nous pourrions davantage comprendre les ressorts sur lesquels agir pour faire réussir nos élèves. Néanmoins, nous n'avons jamais eu de retour.

Après ces premières pistes de réflexion, nous nous sommes tournées vers une enseignante ressources en troubles dys. Lors d'une première entrevue, elle nous a donné des pistes de réflexion quant aux adaptations pédagogiques possibles.

A partir de ces différentes approches du thème, des questionnements sont apparus. La première tend naturellement vers la nature même des dys : Que représentent-ils vraiment ? Pour pouvoir répondre au mieux aux besoins de Juliette, il fallait que nous ayons une bonne connaissance des dys et de leur fonctionnement. Ensuite, nous avons imaginé différentes questions relatives à la coopération et à la collaboration qui sont des termes souvent confondus mais qui ont des sens assez différents. C'est à l'issue de ces réflexions qu'a émergé la problématique suivante : En quoi le travail collectif entre partenaires permet-il d'améliorer la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves BEP) ?

S'en suit l'émission de plusieurs hypothèses :

- La coopération entre enseignants et autres acteurs rend plus efficaces les modalités d'apprentissage des élèves BEP.
- La coopération, notamment dans le cas d'élèves dys ou porteur de handicap est perçue comme nécessaire mais n'est pas toujours effective.

II. Troubles des apprentissages et travail collectif : perspectives théoriques

1. Emergence du concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Lors de l'université d'automne organisée à Vichy en 2003, Viviane Bouysse, à l'époque directrice du bureau des écoles à l'Éducation Nationale et aujourd'hui Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale définit cette notion en introduction tout en posant les limites. Avant cela, elle rappelle que certains publics sont plus vulnérables, plus éloignés du système scolaire et qu'il est nécessaire de leur apporter une attention toute particulière : *« Il convient en introduction de redire l'importance de toutes les formes d'attention que l'on doit à tous ceux qui sont les plus vulnérables, les plus éloignés des exigences scolaires, qu'il s'agisse des*

prérequis des apprentissages, des modalités du travail scolaire ou des résultats attendus. »

Nous comprenons ici que l'école a un devoir envers ces élèves et plus largement envers leurs familles. Viviane Bouysse insiste également sur les progrès effectués ces dernières années tout en rappelant que ces résultats peuvent encore être améliorés en se centrant sur ceux qui en ont le plus besoin, axe majeur évoqué lors de cette conférence.

Dans un second temps, Viviane Bouysse évoque à la fois l'adhésion apparente à l'émergence de la notion d'élève BEP tout en soulevant les difficultés d'ordre sémantique qui y sont liées. Elle évoque tout d'abord la difficulté à cibler le public concerné par ce concept et rappelle ensuite que les différentes catégories de besoins présentes dans la littérature regroupent des profils particuliers. La question se pose quant à l'intérêt de regrouper ces réalités diverses. Elle évoque le fait que certaines difficultés fassent un consensus comme celles liées à la déficience intellectuelle ou à des difficultés d'apprentissages. Le débat est plus ouvert quant à la question des difficultés liées aux difficultés sociales ou économiques. Elle propose toutefois d'utiliser le terme d'élèves BEP sans pour autant que ce dernier ne soit une définition : *« les élèves aux besoins éducatifs particuliers requièrent une adaptation de leur parcours et des conditions dans lesquelles il s'effectue, eux pour qui l'intégration plus encore que tous les autres doit être en même temps qu'une finalité à long terme (l'intégration sociale et culturelle) le moyen privilégié de leur éducation. »* Les élèves ayant des troubles des apprentissages font partie de cette catégorie. A l'image même de la difficulté à définir les élèves BEP au vu de leurs profils différents, il en est de même pour les élèves ayant des troubles des apprentissages. Ces derniers reflètent en effet des réalités bien différentes que nous allons désormais évoquer.

2. Les troubles des apprentissages : galaxie des dys

La notion de « troubles des apprentissages » est apparue simultanément à celle d'inclusion scolaire. Depuis la loi de 2005, la question des dys est largement évoquée à l'école puisqu'elle s'inscrit dans la notion de compensation qu'évoque ce texte législatif. La question des dys reste un sujet vaste comme le mentionne Michel Habib, médecin spécialiste des dys. Lorsqu'en 2008, un journaliste lui demande quelle est la particularité des dys pour l'école, il répond de la façon suivante : *« Ils représentent un handicap spécial, dans la mesure où il n'est pas évident à déceler, on peut en douter, voire mettre en doute la parole de ceux qui l'affirment... Alors même qu'ils devraient intéresser particulièrement l'école, plus que les autres handicaps, car l'école elle-même est le lieu d'expression de ces troubles. Dès que les*

élèves dys sortent de l'école, ils n'ont pratiquement plus de handicap !⁸ ». Cette citation pose différentes problématiques quant aux dys et à la façon dont ils sont perçus et acceptés à l'école. Tout d'abord se pose la question du diagnostic, de sa difficulté à être posé ainsi que de sa légitimité. Ensuite, le médecin explique que les troubles des apprentissages sont particulièrement visibles dans le cadre scolaire, ce qui doit donc nécessairement susciter une réaction de la part de l'institution scolaire. Toutefois, ces propos sont à nuancer puisque dans le cadre de trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité, les particularités de l'enfant sont perceptibles bien en dehors du cadre scolaire. Nous reviendrons sur cela dans un second temps.

Avant de revenir à la question du diagnostic, il est nécessaire de comprendre ce que sont les dys et de s'intéresser aux différents « dys » existants. La plupart des dys sont bien connus car ils traduisent une situation d'un enfant en difficulté scolaire. Dans ce contexte, il faut alors parler des dys-symptômes, à différencier des dys-diagnostic. Ces dys-symptômes sont donc la dysphasie, relative au langage oral, la dyslexie qui porte sur la lecture, la dysorthographe portant sur la maîtrise de l'orthographe mais également la dyscalculie qui fait référence à la numération. Il existe également la dysgraphie qui porte sur l'acte scriptural. Cette dernière englobe également l'expression écrite et la calligraphie. Enfin, il existe également des dys-symptômes dans le champ des habiletés gestuelles telles que se laver, manger, aller aux toilettes, on évoque dans ce cas la dyspraxie. Ces différents dys-symptômes sont visibles, perceptibles mais ne sont pas des diagnostics, il convient donc de chercher leurs causes pour pouvoir établir le diagnostic.

Les dys-diagnostic font référence à la cause des symptômes expliqués précédemment. Ces dys-diagnostic sont relatifs au domaine cognitif qui dysfonctionne et qui explique alors les dys-symptômes. Différents sous-secteurs cognitifs sont établis de la façon suivante⁹ :

- Troubles structurels du développement du langage oral : dysphasies-diagnostic
- Troubles de la reconnaissance, du décodage des stimuli sensoriels élémentaires : dysgnosies
- Troubles du développement des gestes appris : trouble d'acquisition des coordinations, dyspraxies-diagnostic
- Troubles des fonctions neurovisuelles
- Troubles des fonctions attentionnelles

⁸ Bulletin de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, Valeurs mutualistes, n°253, janvier 2008

⁹ D'après l'ouvrage *Nouveaux Enseignants (2015)*, publié par le Réseau Canopé

- Troubles des fonctions exécutives
- Troubles d'une ou plusieurs fonctions mnésiques

Ces différents troubles sont des dysfonctionnements neurologiques. Il s'agit de véritables pathologies qui sont à l'origine des difficultés scolaires d'un élève. Il est d'ailleurs à noter que l'association de plusieurs de ces troubles est possible, ce que l'on nommera « multi-dys » et qui rend le diagnostic encore plus complexe. Toutefois, certains élèves sont dys mais ne sont pas pour autant repérés. En effet, certains développent des compétences spécifiques qui vont permettre de compenser leur trouble et ainsi de ne pas attirer l'attention sur eux du fait de difficultés scolaires. Pour cette raison, certaines personnes ne sont diagnostiquées qu'à l'âge adulte.

Afin d'être diagnostiqué dys, un enfant doit passer des tests neuropsychologiques assez avancés. Lors de cet examen, les capacités intellectuelles de l'enfant sont analysées. Le neuropsychologue se penche également sur des informations telles que l'histoire médicale de l'enfant, son profil cognitif, psychique, et bien d'autres informations sur l'environnement social et affectif de l'enfant. Il convient donc de préciser qu'un élève dys a des dysfonctionnements cognitifs mais ceux-ci ne sont pas associés à une déficience intellectuelle, auquel cas on ne se situe pas dans le champ des dys.

Dans la même perspective, il convient de différencier « retard » et « Trouble Spécifique des Apprentissages ». Alors que le retard est compensable et intervient à un certain moment de la scolarité de l'enfant, le trouble des apprentissages est un déficit qui peut être comblé mais qui va perdurer, malgré un travail supplémentaire. En effet, l'enfant dys ne le devient pas après un choc émotionnel, il naît ainsi, il s'agit d'un trouble développemental. Une prise en charge est alors nécessaire afin de compenser des difficultés engendrées par le trouble.

A l'heure actuelle, on estime qu'environ 6 à 8% d'une classe d'âge serait dys, d'après la fédération française des dys. Néanmoins ces données varient d'une étude à l'autre et ce qui frappe c'est le « flou ». Selon Alain Pouhet¹⁰, bon nombre d'enfant ne sont pas diagnostiqués dys alors que beaucoup d'enfants sont également diagnostiqués dys à l'excès puisque leurs troubles seraient liées à de la déficience mentale.

Parmi ces troubles des apprentissages figure le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité qui n'altère pas une fonction précise liée à l'apprentissage mais les capacités

¹⁰ Pouhet Alain (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys*, CRDP de Poitou-Charentes

d'attention en elles-mêmes. Ce trouble est particulièrement pertinent au regard de notre étude puisque Juliette en souffre et a été diagnostiquée.

3. Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité est reconnu comme un trouble neuro-développemental. Les symptômes de ce trouble se manifestent pendant l'enfance. Pour être diagnostiqué TDA/H, les symptômes doivent se manifester chez le sujet avant douze ans et doivent persister depuis au moins six mois. Ces troubles doivent avoir été observés dans au moins deux contextes différents : en famille, dans le cadre scolaire ou encore dans les activités de loisirs. Le trouble se manifeste dans trois dimensions différentes mais le plus souvent associées : l'hyperactivité, l'inattention et l'impulsivité.

Dans les classifications internationales, dont le DCM 5 (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) ainsi que le CIM 10 (Classification internationale des maladies), la prévalence des enfants atteints de TDA/H serait de 5 à 7% d'une classe d'âge, avec une proportion plus élevée chez les garçons. La plupart des enfants diagnostiqués présenteraient une forme mixte, c'est-à-dire associant trouble de l'attention avec hyperactivité. Toutefois, certains enfants sont inattentifs de façon prédominante ou uniquement hyperactifs. Pour être diagnostiqués comme tels, les enfants doivent présenter au moins six critères sur les neuf dans la dimension inattention ou dans la dimension hyperactivité, impulsivité. Selon Sobanski¹¹, les patients atteints de TDA/H sont très susceptibles de présenter un trouble associé. En effet, il estime que 65 à 89% des enfants TDA/H auraient un trouble associé.

Ce trouble se manifeste par différents symptômes tels que le manque de concentration, d'écoute, la désorganisation et la perte d'objets par exemple. Dans le cas d'hyperactivité, l'élève peut également se montrer agité, bavard, il a sans cesse besoin de bouger, courir, sauter. Il est également impulsif et ne peut attendre son tour.

Ces différents comportements, nécessitant un diagnostic précis, ont de lourdes conséquences sur la cognition. Les enfants peuvent alors souffrir de troubles des apprentissages, trouble de la mémoire, problèmes liés à l'inhibition, à la mémoire de travail, à la gestion et à l'organisation des données.

¹¹ D'après le site internet TDAH France, disponible à l'adresse : <https://www.tdah-france.fr/-Troubles-associes-.html#nb1>, Consulté pour la dernière fois le 05/06/2017

Ainsi, au regard de la complexité de ces troubles il est évident que différents acteurs sont sollicités et que le bien-être et la réussite de ces enfants n'est pas l'affaire d'une seule personne. L'orthophoniste, le professeur des écoles, les psychologues, psychomotriciens et autres professionnels médicaux et paramédicaux ainsi que les parents gravitent donc tous autour de l'enfant souffrant de troubles des apprentissages. Dans ce contexte, un travail conjoint apparaît forcément nécessaire, et c'est ce que nous évoquerons dans la partie suivante.

4. Différentes modalités de travail collectif : collaboration, coopération et partenariats

Les Besoins Éducatifs Particuliers, après avoir été repérés puis diagnostiqués nécessitent une prise en charge complète. Plusieurs professionnels sont sollicités pour intervenir auprès de l'enfant. La question du travail collectif s'impose, d'autant plus que la coopération des enseignants serait un facteur de réussite des élèves selon Philippe Dessus¹² qui cite le travail de Gather Thurler.

Le travail en équipe a fait l'objet de différentes recherches ces dernières décennies. Ainsi, la collaboration, la coopération ou le partenariat sont différentes modalités de travail en équipe que l'on peut également appeler travail collectif. Michel Grangeat a travaillé sur cette question en 2007¹³. Dans sa recherche, il reprend la caractérisation de Rogalski¹⁴ régissant le travail collectif des enseignants. Il y aurait selon lui une fonction augmentative où l'accomplissement de la mission ne peut être atteint sans contribution de plusieurs acteurs semblables comme peuvent l'être différents enseignants dans un même établissement. Il met également en évidence une fonction intégrative où, dans ce cas, plusieurs métiers se coordonnent dans l'objectif d'atteindre des objectifs complexes. Enfin, la troisième fonction proposée est la fonction débative : elle vise à réduire les erreurs dues à une seule personne par une pratique du débat.

Au regard de notre problématique, c'est davantage la question de la fonction intégrative qui va nous être posée puisque la scolarisation d'un élève BEP nécessite la contribution active

¹² Dessus Philippe (2002-2009), *Les enseignants et le travail en équipe*, IUFM Grenoble

¹³ Grangeat Michel (2007) *Des dispositifs visant à développer les compétences des enseignants dans les activités collectives*, Congrès international AREF (Actualité de la recherche en Education et Formation)

¹⁴ Rogalski, Janine (1994). *Formation aux activités collectives*. Le Travail Humain, 57 (4), 425-443.

de différents partenaires : professionnels de santé, professionnels d'éducation dont les enseignants et AVS, mais également les parents.

Le travail collectif des enseignants peut être étudié sous deux dimensions : verticale et horizontale, et selon trois structures : collaboration, coopération distribuée ou coaction. La dimension verticale intervient quand un sujet, un agent, et donc en l'occurrence un enseignant se voit déléguer une tâche à accomplir et pour laquelle il va organiser des réunions formelles et obligatoires. Contrairement à cela, la dimension horizontale intervient lorsque plusieurs agents ont un objectif commun et mettent en œuvre des actions pour y parvenir.

En termes de structures du travail collectif des enseignants, Michel Grangeat met en évidence le travail collectif d'enseignants de la même discipline qu'il qualifie de collaboration du fait de pratiques partagées liées à la spécificité d'un domaine d'enseignement. Les enseignants d'une même classe interagiraient sous forme de coopération distribuée ayant pour objectif commun la réussite des élèves de la classe en question. Enfin, les enseignants peuvent travailler en coaction lorsqu'ils partagent du matériel ou des espaces communs. Toutefois, ces données sont difficiles à mesurer dans le premier degré puisque tous les professeurs enseignent différentes disciplines. De plus, les enseignants sont en charge d'un niveau spécifique, et d'une classe en particulier qu'ils ne partagent pas nécessairement avec d'autres collègues.

Michel Grangeat s'appuie également sur le travail de Leplat pour poser les fondations de sa recherche. Selon Leplat, le travail collectif peut être décrit en fonction de trois régions concentriques dont « *la fréquentation modifie la compétence des acteurs et l'efficience de l'action* ». Il met alors en évidence le « noyau dur » du métier consistant à enseigner une discipline à une classe et à se présenter lors des réunions obligatoires, institutionnelles afin d'évoquer le suivi des élèves. Ces temps de rencontres sont alors les seuls où les personnes adeptes de cette modalité de travail rencontrent leurs homologues pour interagir. Il évoque également la « zone périphérique » dans laquelle les enseignants se placent lorsqu'ils tiennent compte des disciplines proches de la leur, de quelques partenaires de l'école ou de l'établissement et des acteurs présents immédiatement dans l'établissement. Enfin, il évoque « l'environnement élargi » qui consiste à « *connecter l'activité des enseignants à celle d'autres acteurs qui exercent dans la zone d'influence de l'établissement* ». Au cours de son activité, l'enseignant peut se situer dans différentes zones d'interactions. C'est pour cette raison qu'elles sont à la fois complémentaires mais non équivalentes. En effet, le « noyau dur » caractériserait une activité assez solitaire qui favoriserait la hiérarchisation des disciplines et l'évaluation sous forme normative. A contrario, l'environnement élargi qualifie un

fonctionnement plus basé sur le partenariat où l'enseignant entrevoit sa pratique de manière plus souple, où ses compétences sont élargies par le biais des interactions avec les partenaires dont il va considérer l'avis.

La recherche de Michel Grangeat vise à « *cerner les effets de dispositifs de formation ou d'organisations du travail visant à renforcer le développement des compétences des enseignants dans le travail collectif* », il évoque différentes variables comme notamment l'âge des enseignants qui peut influencer leur vision et leur pratique du travail en équipe, tout comme leur prise de distance par rapport à l'action. Dans les résultats des enquêtes menées, sous forme d'entretiens, Michel Grangeat met en évidence que le contexte d'exercice dans lequel se situe l'enseignant a des répercussions sur ses compétences collectives, tout comme l'expérience professionnelle de l'individu qui intervient dans un second temps. Toutefois, en conclusion, le chercheur met en évidence que les impacts de l'âge, l'inexpérience ou au contraire l'usure due à l'ancienneté sont largement estompés lorsque l'environnement de travail permet à l'enseignant de contribuer de manière active au travail collectif.

Outre ces modalités de travail, les textes législatifs font référence à la coopération et non à la collaboration. Il convient donc de faire la différence entre ces différents termes. La coopération s'envisage comme une division des tâches pour aboutir à un résultat final. Chaque coproducteur fait une partie du travail bien déterminée, pour laquelle il est reconnu spécialiste. Une fois que chacun a terminé sa partie du travail, les différentes parties sont alors mutualisées, juxtaposées les unes aux autres.

La collaboration a une définition assez différente. Dans ce contexte, chaque individu concourt à la réalisation de la même tâche avec l'ensemble du groupe. Il ne s'agit pas de se répartir le travail mais plutôt de réfléchir ensemble à toutes les étapes de celui-ci. Les interactions entre les individus sont différentes des situations de coopération. Chacun est libre d'exposer son idée à l'ensemble du groupe, c'est pour cela que cette façon de travailler est considérée comme plus égalitaire.

Une des modalités de travail en équipe peut se faire sous forme de pratiques partenariales. Les partenaires de l'Éducation Nationale sont nombreux, il serait impossible de tous les énumérer. Quoi qu'il en soit, un partenaire va être une personne, ou une organisation telle qu'une association qui va graviter autour de l'école et qui va pouvoir apporter un savoir spécifique à l'enseignant ainsi qu'à ses élèves.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, une des missions du professeur des écoles est de coopérer avec les parents d'élèves, ses collègues et autres partenaires de l'école. Depuis plusieurs années, l'Éducation Nationale tente donc d'appliquer des réformes pour que ses personnels travaillent ensemble et s'ouvrent aux autres professionnels qui interagissent avec l'école. Dans un de ses ouvrages Maurice Tardif¹⁵ expose ainsi les pratiques « prescrites » par l'institution scolaire et les pratiques qui ont lieu dans les écoles, appelées pratiques actualisées. Maurice Tardif évoque que ce n'est pas parce que des lieux de travail collaboratifs sont créés que cela va nécessairement induire du travail en commun. Il explique cette différence du fait des curricula qui sont relativement chargés ainsi que l'emploi du temps des enseignants qui n'est pas extensible. Enfin, il émet plusieurs variables car ces données seraient différentes d'un établissement à un autre, en fonction de la conception que chaque enseignant a du travail dans et en dehors de la classe. Enfin, il évoque que ces pratiques collaboratives restent timides, bien que prenant en compte ces variables. Il en a donc déduit qu'il ne suffit pas de décréter le travail collaboratif pour le rendre effectif et l'insérer dans les pratiques pédagogiques.

Philippe Perrenoud¹⁶ partage le même point de vue que Maurice Tardif quant aux réformes visant à engager les enseignants dans une démarche de coopération. Pour lui, le fonctionnement même des établissements scolaires rend « irréaliste » l'obligation de travail coopératif par le biais de décrets. De son point de vue, le travail coopératif n'a de sens que si les protagonistes s'investissent volontairement dans cette démarche, y trouvent un intérêt et y adhèrent. Philippe Perrenoud va même plus loin en disant que ces décrets resteront des « lettres mortes » par lesquelles les enseignants pourront « faire illusion » voire « narguer ouvertement » les règlements parce qu'ils en ont les moyens. Il est tout de même notable que certaines recherches, dont celles de Perrenoud, portent sur les professeurs du second degré. Les structures étudiées lors des différentes enquêtes relèvent d'organisations de collège ou de lycée. Les structures peuvent donc être adaptées au premier degré mais cela comporte différents biais car l'organisation, la répartition du temps, des disciplines et même des élèves sont bien différentes de ce qui est pratiqué dans le second degré.

Sylviane Maximin et Chantal Eymard¹⁷ ont quant à elles centré leur recherche sur l'existence de compétences collectives ou de compétences du collectif au sein

¹⁵ TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PÉRISSET BAGNOUD Danièle, (2007) *Coordonner, collaborer, coopérer* De nouvelles pratiques enseignantes, de Boeck

¹⁶ PERRENOUD Philippe. (1993) *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

¹⁷ MAXIMIN Sylviane, EYMARD Chantal (2008), *De l'existence de compétences collectives ou*

d'établissements scolaires du premier degré. Elles ont abordé ce thème sous l'angle de la compétence professionnelle. Elles estiment alors que cette compétence découle d'une professionnalisation du métier d'enseignant à la fois en interne grâce au travail en équipe mais également en externe par le biais d'une coopération avec les partenaires de l'école la communauté éducative définie par Lemièrre comme « *les enseignants, les animateurs intervenants extérieurs, le personnel de service, les familles et les enfants.* » Le texte souligne que les orientations institutionnelles de 1989, introduisant une heure hebdomadaire de concertation et de formation, ont fait évoluer les pratiques enseignantes. La compétence collective est définie comme « *une résultante de compétences individuelles mobilisées et non la somme ou la juxtaposition de celle-ci.* »

La recherche reprend les critères de Le Boterf sur les modalités d'interaction entre les membres d'un collectif. Les membres investis dans le travail collectif doivent avoir une représentation partagée des problèmes à traiter, ils synchronisent leurs raisonnements et le déroulement de leurs actions tout en utilisant un langage opératoire commun. Ils gèrent les éléments perturbateurs ainsi que les conflits pouvant intervenir afin d'atteindre les résultats attendus. Ils mettent ainsi en œuvre les décisions prises lors de moments de concertation tout en assurant une charge de travail équitable pour chacun. Les auteurs soulignent toutefois que ces modalités ont été développées dans un contexte d'entreprise qui n'a pas les mêmes finalités que le monde éducatif. Les auteurs se sont alors penchées sur l'adaptation de ce modèle au premier degré. Les enseignants peuvent alors s'assurer une formation mutuelle en partageant à leurs collègues les contenus de leurs animations pédagogiques, ou en bâtissant des représentations partagées de pédagogie. Ils peuvent également dépasser les cloisonnements en parlant de leurs élèves et de leurs classes, en échangeant des idées et expérimentations... L'atteinte d'objectifs communs se fait par la réalisation du projet d'école, par la prise en compte d'élèves en difficulté, par la création d'outils communs à l'école ou au cycle ou encore la répartition des programmes d'apprentissages. Pour mener à bien ces différents travaux, il est nécessaire qu'une répartition équitable du travail soit observée notamment dans la réalisation des actions prévues par le projet d'école mais également dans la répartition des élèves dans les classes en fonction de leurs profils (élèves en difficulté, handicapés...). Les décisions prises lors des moments de concertation doivent être mis en œuvre. Les différents acteurs doivent avoir conscience des conflits pouvant être générés par ce type de travail et doivent accepter de pouvoir se réunir pour en discuter. Enfin, il paraît nécessaire de garder une trace des projets collectifs menés.

de compétences du collectif au sein d'établissements scolaires du premier degré, SPIRAL-e – Revue de Recherche en Éducation – Supplément électronique au n°41 (19-30)

Lors de la recherche, Sylviane Maximin et Chantal Eymard ont observé que certaines décisions étaient régulièrement prises collectivement contrairement à d'autres. C'est le cas de l'organisation de l'école, de la gestion du budget et de la formation continue des enseignants. Les décisions relatives aux élèves en difficulté et à la répartition des contenus d'apprentissages sont toutefois moins abordées.

Les chercheuses ont également remarqué que beaucoup de discussions avaient lieu sur des temps informels. Le temps du midi serait un endroit privilégié d'échanges professionnels, tout comme les différentes pauses.

Les enseignants interrogés expliquent également accorder une importance au relationnel entretenu avec leurs collègues pour mener à bien le travail en équipe. Il est également question des difficultés pouvant être liées au travail collectif. Les différents enseignants ont exprimé leur réticence quant à parler de leur pratique professionnelle avec leurs collègues, de peur de recevoir des critiques. Une confiance en soi et en ses collègues est donc nécessaire.

Enfin, la recherche tend à démontrer que malgré les instances institutionnelles instaurées les prises de décisions collectives s'accroissent contrairement à l'action collective. Les habitudes individualistes des enseignants constituent un élément de blocage au « pratiquer ensemble » bien que des réflexions collectives soient menées.

Dans une perspective de travail collectif menée sur le terrain, Philippe Dessus s'est intéressé au type de travail pouvant être mis en place par les enseignants avec leurs partenaires. Il explique que les différentes recherches menées mettent en lumière le sentiment d'isolement des enseignants tout en soulignant l'importance de la disposition de la salle des professeurs et son influence sur les travaux collectifs. Il explique que la façon la plus répandue de travailler en équipe porte sur la préparation des cours. Un système de tutorat informel est parfois instauré notamment lorsque des enseignants débutants sont affectés dans l'établissement. Philippe Dessus évoque également une pratique très répandue en primaire, appelée décroisement ou échange de service, lorsqu'un enseignant jugé compétent dans une discipline, il se charge d'en assurer l'enseignement à différentes classes.

Au sujet du rapport avec les autres professionnels non enseignants présents dans les établissements, le chercheur différencie deux cercles distincts : celui des enseignants et celui des autres professionnels. Les différentes modalités de travail entre ces personnes, notamment l'aspect davantage bureaucratique de ceux qui ne sont pas enseignants, induit des frictions et des conflits.

Cela nous amène donc à évoquer les limites au travail en équipe selon Philippe Dessus qui explique, au regard des recherches de Gather Thurler, que dans certaines situations il est préférable de s'abstenir de travailler en équipe. Les principales raisons de ce constat sont le manque de temps des enseignants. Il explique que les temps de réunions sont organisés sur

des temps de pause ou en fin de journée. Cela n'incite pas les enseignants à s'y investir d'autant plus que cela n'est pas forcément reconnu comme du temps de service. Ensuite, l'équipe est souvent centrée sur la résolution de problème de l'établissement, omettant alors de s'interroger et de réguler son propre fonctionnement.

Le travail collectif des enseignants peut prendre différentes formes. Il existe parfois des conflits au sein de ces groupes de travail notamment lorsque les différents acteurs n'exercent pas des fonctions similaires. Il est donc important de prendre du recul sur les travaux engagés en s'interrogeant sur ses propres instances collectives d'actions et de concertations. Le temps qui vient parfois à manquer reste toutefois un enjeu primordial du travail collectif selon Philippe Dessus.

Maintenant que nous avons abordé différentes recherches sur le travail collectif des enseignants, il est intéressant de se pencher sur une situation fréquemment rencontrée dans nos établissements. Qu'il s'agisse du premier ou du second degré, un AVS (ou AESH) peut être recruté pour accompagner un élève BEP dans sa scolarité. Différentes modalités de travail peuvent alors être observées. Une observation des interactions des dyades dissymétriques AVS/enseignant a été menée par Isabelle Nédélec-Trohel et Marie Toullec-Théry¹⁸. La recherche précise que les deux professionnels interviennent en co-intervention dans des classes ordinaires, l'enseignant ayant un rôle principal et l'AVS un rôle auxiliaire. La théorie met en évidence l'existence d'un contrat didactique entre l'élève handicapé et le professeur mais aussi entre l'élève et l'AVS, souvent implicites.

Dans le premier cas observé, le professeur des écoles et l'AVS ne se sont pas concertés en amont de la tâche donnée à l'élève. Le professeur regrette ce manque de temps et l'AVS avoue quant à elle avoir des connaissances limitées sur le sujet. Cette absence de communication préalable induit des décalages entre les attendus du professeur et la réalité d'exécution de la tâche par l'élève. L'AVS n'est pas mise au courant en avance du déroulement et ne peut pas anticiper sur ce qui va être fait, ni même sur les difficultés que l'élève va rencontrer. Il y a donc une perte importante de temps et d'efficacité sur le travail scolaire de l'enfant.

Dans le second cas observé, l'explicitation de la tâche et de la transmission des attentes est de nouveau absente. L'AVS se rend rapidement compte du retard pris par l'élève et décide alors d'agir sur le déroulement de la séance en passant certaines étapes. En procédant ainsi,

¹⁸ Isabelle Nédélec-Trohel *et al.*, « Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/1 (N° 57), p. 155-136.

l'AVS supprime des temps importants de recherche dans le but d'obtenir le résultat de la tâche. L'objectif fixé par le professeur des écoles est donc éludé au profit de ce que l'AVS a jugé pertinent de souligner.

Ces différentes observations permettent de mettre en évidence des décalages de temps didactiques au sein de la classe. L'AVS est parfois contrainte de procéder à des choix dont elle ne maîtrise pas les enjeux à la fois didactiques et pédagogiques. La recherche soulève ainsi l'importance de la collaboration entre l'enseignant et l'AVS dont dépend la réussite de l'élève. La concertation de ces deux acteurs est alors nécessaire en amont de la séance afin d'ajuster les enjeux et objectifs en fonction des besoins de l'élève.

Le travail collectif de collaboration est ici présenté comme un enjeu primordial ce qui souligne son intérêt au quotidien.

Ces différentes recherches permettent d'éclaircir le champ du travail collectif des enseignants à la fois entre eux mais également avec leurs partenaires. Nous comprenons ainsi que le travail en équipe est régi par différentes fonctions et peut se faire sous différentes modalités. Les différents partenaires sont des personnes indispensables, qu'elles agissent à l'intérieur ou en dehors de la classe.

III. Méthodologie de recherche utilisée

Afin de pouvoir trouver les résultats à la problématique et aux hypothèses formulées, nous avons décidé de coupler plusieurs méthodes de recherche.

Dans un premier temps, nous comptons nous appuyer sur le travail effectué avec Juliette en classe. En effet, dans le cadre de la mise en place de son PAP, nous mettons au point différents outils pédagogiques ou même différents aménagements afin qu'elle puisse suivre sa scolarité dans de meilleures conditions. Ces outils sont conçus en fonction des séquences qui vont être abordées en classe. Néanmoins, le PAP ne demande pas nécessairement d'outils pédagogiques mais plutôt des adaptations des supports faits pour toute la classe. Ainsi, il faudrait espacer les lignes des photocopies, permettre à l'élève d'avoir un temps supplémentaire etc.

1. *Choix de la méthode*

Afin de répondre au mieux à la problématique et aux hypothèses soulevées il s'agit maintenant de convenir d'une méthode de recherche. Ces dernières sont nombreuses et peuvent concourir à des objectifs différents. Dans un premier temps, il s'agit de faire un choix entre une approche quantitative et une approche qualitative. Alors que la première méthode nécessite un nombre très important de témoignages, la seconde se veut davantage centrée sur la compréhension des processus et de la personne.

Ainsi, au vu du sujet du mémoire à savoir le travail collectif pour la scolarité d'élèves BEP, il nous a semblé plus judicieux d'opter pour une méthode qualitative. En effet, il est plus question ici des cheminements de pensée et de perception de différents acteurs de terrain plutôt que de recueillir énormément de données sur la scolarisation des élèves BEP ou encore sur le travail collectif. Nous avons également choisi cette méthode car elle permet d'aller plus en profondeur. Le sujet du travail collectif est central, et l'objectif est d'adopter un point de vue compréhensif du terrain.

La recherche mise en place prend donc appui sur une méthode qualitative qui propose deux entrées : entretiens et observations. Nous avons choisi de nous axer davantage sur l'entretien puisque les observations de situations de travail collectif semblent difficiles à mener. Toutefois, dans une optique professionnelle nous exploiterons notre expérience de terrain par le biais d'un bilan réflexif. Nous comptons ainsi nous appuyer sur le travail effectué avec Juliette en classe dans la cadre du PAP. Comme évoqué précédemment, différents outils et adaptations sont conçus.

Afin de mettre en place ces outils pédagogiques nous avons longuement discuté avec une enseignante ressource pour les enfants dys. La création de ces outils se fait également à partir des bilans médicaux que les parents de Juliette nous ont fournis. D'ailleurs les parents de la jeune fille sont associés à la création de ces objets.

Les différents entretiens menés permettront de recueillir des informations sur le thème de notre mémoire et ainsi d'avoir accès aux représentations, croyances et pratiques déclarées des interviewés. En ce qui concerne plus précisément la méthode d'entretien nous avons choisi de mettre en place un entretien semi-directif. Effectivement, le sujet de la recherche est structuré, tout comme la problématique et les hypothèses. Pour ce faire, différents thématiques ont été définies et seront évoquées avec les personnes choisies pour les entretiens. Les entretiens sont assez « libres » et prennent la forme d'une discussion où le chercheur pose des questions générales sur des thèmes en lien avec les hypothèses.

Il s'agit dans un premier temps d'observer et d'analyser comment ces idées de travail conjoint sont perçues par les enseignants. Dans un second temps de l'entretien, il s'agira de déterminer si, dans leur pratique, ces professeurs des écoles et autres professionnels ont recours à des modalités de travail collectif.

2. L'approche par entretiens semi-directifs

2.1 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien élaboré permet d'avoir un fil conducteur à la discussion tout en mentionnant les thèmes importants à aborder. Toutefois, il semble important de rappeler que certaines questions peuvent ne pas être posées ou au contraire, certaines peuvent être rajoutées dans un souci d'explicitation ou au regard d'un propos qui semblerait particulièrement pertinent par rapport à l'objet de la recherche. Le guide d'entretien est disponible en annexe 3 (p.67).

Dans un premier temps, la présentation de la démarche permet d'élaborer avec l'interviewé un lien de confiance en rappelant les règles déontologiques de l'entretien. Il est alors spécifié que les données seront anonymisées puis supprimées et que ces dernières ne seront utilisées que dans un objectif de recherche et non d'évaluation ou de jugement.

Nous avons volontairement souhaité ne pas évoquer la question du travail collectif pour les élèves BEP. Introduire dès le début de l'entretien ce sujet aurait forcément influencé les questions suivantes.

La première question vise à recueillir les conceptions générales des enseignants quant aux pratiques collectives tout en leur demandant d'étayer leurs propos à l'aide de leurs expériences de terrain. Il est ensuite demandé de donner une vision plus précise du travail en équipe et des façons dont celui-ci est effectif sur le terrain par le biais d'une question de relance visant à approfondir le propos.

La première relance permet de poser la question d'un des thèmes du mémoire à savoir la réussite des élèves. La question de la réussite des élèves est plutôt complexe et sujette à de nombreux débats. Ici, nous comprendrons réussite dans le sens scolaire du terme c'est à

dire l'atteinte par les élèves des objectifs fixés par l'enseignant au regard des programmes d'enseignement.

C'est ensuite qu'intervient la question des élèves BEP et de la pertinence selon l'enquête de la mise en place de travail collectif. Les dys et élèves handicapés ne sont pas évoqués dès le début. La sous-question permet ensuite d'évoquer ce thème si celui-ci n'est pas intervenu dans la discussion. Il s'agit ensuite de recueillir des éléments concrets, d'évoquer des situations réelles mises en place de manière collective pour inclure un élève.

Dans cette même optique la troisième relance vise à en savoir davantage sur les formes qu'ont pu prendre le travail collectif mais également à connaître les effets que ce dernier peut avoir sur les élèves. Cette relance s'inscrit également dans la problématique par rapport à la dynamisation de la scolarité des élèves dys.

Enfin, la dernière relance vise à recueillir les informations des enquêtés sur les freins qu'ils ont pu rencontrer dans leur carrière face au travail en équipe. Il s'agira de proposer un temps pour évoquer les difficultés rencontrées et les façons de les surmonter. Nous utilisons le terme « frein » au sens d'élément ralentissant le travail collectif, le rendant difficile voire même impossible.

2.2 Le choix du terrain

Depuis le début de l'année, problématiques de classes et mémoire se sont imbriquées. C'est donc tout naturellement que nous souhaitons nous appuyer sur notre expérience de terrain et les personnes rencontrées pour évoquer le travail collectif. Ces personnes sont donc des collègues, que nous côtoyons quotidiennement pour la plupart. La demande d'entretien a été faite de vive-voix sur des temps informels comme ceux de repas. La recherche porte sur des enseignants et AVS d'une classe de CE2 et de CM1-CM2 de la même école. L'une des enquêtés travaille quant à elle sur l'ensemble du département.

2.3 Description de l'échantillon

L'échantillon est composé de plusieurs professionnels particulièrement à même d'évoquer le travail collectif pour les élèves BEP et surtout la réalité du terrain pour y intervenir chaque jour.

Enquêtée n°1 : S.B est enseignante ressource troubles dys dans l'Eure, elle intervient dans tout le département pour sensibiliser les enseignants et les autres partenaires à la question des troubles des apprentissages. Elle a commencé sa carrière après une reconversion professionnelle dans l'académie de Versailles en Réseaux d'Éducation Prioritaire il y a maintenant quinze ans. Après environ huit années en classe, elle a choisi de se spécialiser auprès des élèves en difficultés en devenant maîtresse E dans le RASED (Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficultés). Depuis maintenant quelques années, elle occupe le poste qu'elle a actuellement. Il s'agit donc d'une enseignante chevronnée qui a occupé plusieurs fonctions au sein de l'Éducation Nationale.

Enquêtée n°2 : A.V est enseignante depuis trois ans. Elle occupe un poste à mi-temps dans notre école après avoir occupé des postes en maternelle et élémentaire en Réseau d'Éducation Prioritaire. Elle connaît l'interviewé n°5 (C.S) depuis deux ans puisqu'elle a déjà travaillé avec elle l'année passée dans une autre école. Son mi-temps est complété par V.D. Elle a une classe de CM1-CM2 où est inclus à temps complet B.S, enfant autiste.

Enquêtée n°3 : V.D est dans sa première année de titularisation. Elle a effectué son année de stage l'an passé dans cette même école. Elle est devenue professeure des écoles après une reconversion professionnelle. Cette année elle occupe le même poste qu'A.V à mi-temps.

Enquêtée n°4 : C.S est Auxiliaire de Vie Scolaire en CM1-CM2 avec A.V et V.D. Elle s'occupe exclusivement de l'enfant autiste auprès duquel elle intervient depuis l'an passé. C'est néanmoins la première fois qu'elle travaille dans cette école. Elle occupe un poste d'AVS depuis deux ans. Elle est également mère d'un lycéen, lui-même diagnostiqué dyspraxique alors qu'il était à l'école élémentaire.

Notre échantillon se compose de trois enseignants ainsi que d'une AVS. Ces différentes personnes exercent dans des zones géographiques confondues. En effet, les interviewés n°2, 3 et 4 font partie de l'école dans laquelle nous évoluons cette année. La première enseignante intervient quant à elle sur l'ensemble du département.

2.4 Passation de l'entretien

Le terrain étant notre lieu de stage la plupart des entretiens ont eu lieu dans notre école. Ces entretiens ont été menés dans notre classe de façon à être isolées du reste du personnel de l'école. Seul l'entretien avec S.B s'est déroulé à son domicile.

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits très précisément. En effet, les temps de silence sont matérialisés par des « ... » plus ou moins nombreux relativement à leur durée. Les enquêtés ont toutes été informées de l'enregistrement.

3. Approche par bilan réflexif

Comme évoqué précédemment, l'émergence du sujet de ce mémoire provient de notre expérience de terrain. Des biais peuvent toutefois être induits par cette méthode du fait que celle-ci repose sur une reconstruction a posteriori qui n'a pas été instrumentée par un journal d'enquête.

Depuis le début de l'année, nous avons travaillé collectivement avec différents partenaires en vue de dynamiser la scolarité de Juliette. Nous avons notamment pu rencontrer la première personne interviewée de ce mémoire qui nous a proposé des axes de travail. Suite à cette première entrevue, nous avons associé les parents, partenaires privilégiés de l'école aux dispositifs mis en place pour Juliette. Nous nous sommes rencontrés à intervalles très réguliers, de façon formelle après des rendez-vous médicaux importants par exemple ou de façon informelle en discutant le soir à la sortie de l'école. Quoi qu'il en soit, c'est une vraie démarche partenariale qui s'est construite tout au long de l'année.

Lors de la mise en place du PAP en octobre 2016, nous nous sommes rencontrés formellement pour la seconde fois. Avec les parents de Juliette nous avons conjointement coché les items qui nous semblaient les plus pertinents au regard du projet envisagé. Nous avons également effectué des points réguliers pour partager des « techniques », « astuces » que chacun avait décelé pour faire réussir Juliette. Ainsi, dans la partie analytique de ce mémoire nous reviendrons sur les modalités de travail en partenariat que nous avons mené et nous évoquerons les effets ressentis par les différents protagonistes du projet.

Pour conclure cette partie méthodologique basée sur le couplage de deux méthodes d'enquête, il est important de rappeler que le premier objet d'étude porte sur le travail collectif

des enseignants entre eux ainsi qu'avec les partenaires. Le second propose d'analyser ce travail collectif en ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers tels que le sont les enfants handicapés et/ou ayant des troubles des apprentissages.

IV. Résultats et discussions

1. *Résultats de l'entretien avec S.B.*

L'entretien avec S.B s'est déroulé à son domicile, dans son salon. Nous étions assises face à face. Dès notre arrivée, madame B. nous a interrogés sur notre pratique professionnelle et nous a fait savoir que différents professionnels médicaux avaient salué le travail mis en place avec Juliette. L'entretien a duré plus d'une heure et quinze minutes. Il s'est d'ailleurs achevé suite à l'arrivée d'une tierce personne qui a été présente dans une pièce à côté durant les dernières minutes de l'entretien.

L'entretien a débuté par une question ouverte sur le parcours professionnel de l'enquêté. Elle s'est attachée à nous dire qu'il s'agissait d'une reconversion professionnelle et que la majeure partie de sa carrière avait été effectuée en Réseau d'Éducation Prioritaire. Madame B. nous a ensuite expliqué les raisons pour lesquelles elle avait décidé de s'orienter vers un poste d'enseignante ressource, notamment dans le but de continuer à apprendre car « *au bout de 8/9 ans j'avais l'impression d'avoir fait le tour* ».

L'entretien a commencé très rapidement et d'autres questions et réponses sont intervenues plus rapidement que la question ouverte relative au regard porté sur le travail collectif. Toutefois, l'analyse des entretiens nous a permis de trouver différents propos pouvant répondre à cette question. En effet, pour cette enquêtée, le travail collectif est particulièrement positif voire indispensable : « *On est dans la même barque, il faut qu'on rame dans le même sens.* ». S.B explique que le travail collectif permet d'améliorer le travail de chacun, d'avancer : « *Alors je vois et puis après je réadapte mais m'appuyer sur les autres je trouve que c'est important, c'est comme ça qu'on avance hein* ». Le travail collectif se révèle donc être également un moyen de contourner des difficultés voire de passer outre « *Je dis toujours aux enseignants quand je les rencontre, je dis face à la difficulté, que ce soit la difficulté d'un élève ou sa propre difficulté à aider cet élève, faut jamais rester seul* », qui plus est d'inscrire son action sur le long terme : « *Je dis toujours 'Tout seul on va plus vite, à plusieurs on va plus loin'* ». Dans cette vision du travail collectif, Madame B. évoque également certains

« prérequis » qui apparaissent nécessaire au travail collectif telles que la reconnaissance de chacun dans ses compétences, ainsi que la transparence sur ce qui est mis en place. S.B évoque également une façon d'appréhender le travail en collectif et la façon dont celui-ci peut être effectif sur le terrain en disant : « *La collaboration on peut avoir le même objectif mais avec des missions différentes.* » Dans cette perspective, il convient d'évoquer les différents partenaires pouvant intervenir dans le travail en équipe qui peuvent ne pas avoir les mêmes objectifs au vu de leurs compétences spécifiques.

En ce qui concerne les partenaires Madame B. explique : « *Le travail il doit se faire avec tous les professionnels, avec tous les professionnels qui travaillent autour de cet élève-là hein, que ce soit la famille, les rééducateurs, c'est ça qu'est important hein.* » Ainsi, les partenaires peuvent être multiples et pas uniquement internes à l'Éducation Nationale « *Les rééducateurs, que ce soit les orthophonistes, psychomotricité, ergothérapie.* » Ici, la question des parents n'est pas évoquée, mais elle le sera ensuite, présentée comme une certaine évidence. Toutefois, S.B soulève une certaine « hiérarchisation » dans les partenaires. En effet, selon elle les enseignants contactent facilement les orthophonistes pour travailler en commun autour d'un élève, mais cela reste encore plus difficile pour eux de contacter d'autres professionnels : « *Aujourd'hui les enseignantes vont appeler les orthophonistes, je ne suis pas persuadée qu'elles appellent encore euh... les ergothérapeutes, les psychomotriciennes, les orthoptistes, voilà l'orthophoniste ça reste encore le corps de métier où on va solliciter parce qu'on se sent proche.* » D'ailleurs, lorsque la question du travail hors temps scolaire est posée, S.B explique qu'elle contactait les orthophonistes sur le temps du midi ou du soir et qu'elle travaillait donc sur son temps personnel ce qui lui permettait de « *trouver le temps* ».

Au sujet du travail en équipe comme facteur de réussite des élèves, S.B a expliqué : « *Je n'ai pas de référence comme ça par rapport à... la fonction que j'ai actuellement.* » Toutefois, dans les expériences professionnelles qu'elle a évoquées une certaine notion de « réussite » intervient. Elle évoque une situation de co-intervention avec une enseignante. Selon elle, le travail collaboratif a permis de réussir le suivi de l'élève : « *Si on avait pas travaillé vraiment en collaboration, en réfléchissant ensemble, en ayant ce cadre de travail et respecter ce cadre de travail, on aurait peut-être pas réussi* ». Il ne s'agit cependant pas de la réussite de l'élève en lui-même mais de la réussite de la collaboration avec l'enseignante.

La suite du guide d'entretien est davantage centrée sur la question des élèves à besoins éducatifs particuliers et plus spécifiquement sur les élèves handicapés et/ou porteurs de dys. Au regard de sa fonction, Madame B. a évoqué cela très rapidement dans l'entretien. Lorsque nous lui avons demandé si le travail collectif était particulièrement nécessaire pour certains

élèves elle a répondu de façon assez claire : « *Si on prend les élèves dys, c'est primordial. Dans le sens où, on sait bien qu'en termes de réponses pour ces élèves-là, il faut de la rééducation et des aménagements. Les uns ne vont pas sans les autres* ». Du fait de l'importance de deux paramètres selon S.B : les aménagements proposés au sein de l'école et la rééducation par des spécialistes, le travail en équipe se révèle indispensable. Dans cette perspective, S.B évoque l'idée d'un « *maillage* » permettant la « *cohérence des aides* ». D'ailleurs, ces différentes notions seront également évoquées dans les freins au travail collectif. Le travail collectif mené a ainsi permis à l'ancienne maitresse E de créer différents outils avec les enseignants et les élèves qui ont ensuite pu être réutilisés au sein des classes dans certains cas. Dans les outils, deux catégories sont faites : les outils qui peuvent être appliqués à tous en fonction du trouble et les autres outils qui peuvent être pensés par l'enseignant et construit avec l'élève. D'ailleurs, cette question des aménagements va de pair avec la façon dont Madame B. travaille en équipe actuellement : « *Donner des aménagements pour donner des aménagements j'en vois pas trop l'intérêt donc c'est plus facile, moi je trouve que c'est plus facile pour l'enseignant de comprendre ce qu'est le trouble, les conséquences sur les apprentissages et après (...) on peut mettre en place des aménagements* ». Elle évoque ici son rôle de « *médiateur* » dont l'objectif est d'apporter un savoir théorique aux enseignants sur les troubles tout en leur laissant le soin de créer les outils adaptés bien que certains outils soient particulièrement recommandés.

Enfin, la question des freins au travail en équipe est sans doute celle qui a suscité le plus de propos. D'ailleurs, Madame B. a eu l'occasion d'évoquer différents types de freins, dans différents moments de travaux collectifs. Elle évoque la question des personnalités de chacun : « *Parfois c'est lié aux personnes* » mais souligne également que selon elle il s'agit d'une dynamique d'équipe « *C'est lié aux personnes sans doute, parce qu'on fait avec ce qu'on est mais c'est aussi lié à la dynamique d'équipe* ». Il s'agit ici de la dynamique d'équipe éducative. Plus précisément, S.B évoque des freins pouvant être inhérents à un enseignant en particulier, dû à la méconnaissance qu'il peut avoir sur le champ des dys. Toutefois, l'ignorance, l'incompréhension peuvent également venir d'autres membres agissant autour d'un élève BEP. Durant l'entretien, S.B a évoqué à plusieurs reprises au regard de son expérience, des situations de « *conflits* » ou de propositions d'adaptation en décalage par rapport aux réelles pratiques de classe : « *Le problème c'est que chacun a son point de vue, ce qui est normal, par rapport à son propre métier, voilà. Donc les ergothérapeutes, elles trouvent que, je dirai mettre l'ordinateur pour un élève dyspraxique en classe, c'est bien, ça ne pose pas de problème, sauf qu'elles ne vivent pas la réalité de la classe, et donc qu'est ce qui se passe quand cet élève là il est en difficulté, comment va faire la maitresse ?* », ou encore : « *Le nombre de fois où les orthophonistes du centre de référence font des propositions... Alors,*

elles n'ont jamais vu une classe. » Il apparaît donc difficile de comprendre les attentes de chacun en fonction de ses objectifs spécifiques au regard de sa profession. Cela peut d'ailleurs être mis en perspective avec les propos tenus sur le fait que des collaborations peuvent avoir lieu entre plusieurs partenaires sans pour autant que ceux-ci aient des objectifs spécifiques communs. D'ailleurs, les temps de rencontre permettant l'explicitation et la transparence sont, selon S.B., assez difficiles à trouver pour les enseignants comme pour les autres professionnels : « En fin de compte la difficulté c'est qu'il n'y a pas assez d'explicitation des attentes de chacun, des besoins de chacun, si on trouvait des temps, alors c'est toujours la difficulté de trouver des temps pour discuter. Enfin pas discuter, se rencontrer, travailler un projet commun, voilà et quelles sont les attentes de chacun ? », « Mais bon je pense aussi que ces partenaires ils ont cette difficulté avec le temps. Moi, avoir un temps d'ESS, c'est du temps sur lequel ils ne vont pas faire de rééducation donc pas payé non plus. » Toutefois, la question du temps selon S.B est à nuancer, elle explique que : « Quand on veut on peut. Après on peut se mettre toutes les barrières qu'on veut, si on veut vraiment travailler en cohérence, on se donne les moyens, sinon on ne fait pas. »

Ce point de vue s'inscrit également dans la problématique de la « *cohérence des aides* » évoqué par S.B. Cette incompréhension, parfois source de conflits est également présente chez les parents au travers des différentes situations évoquées. Madame B. souligne que certains parents ne se sentent pas écoutés alors que chaque année ils réexpliquent la situation de leur enfant à l'enseignant. Les aménagements trouvés par un enseignant ne perdurent pas forcément dans le temps, faute de transmission. Il en va de même pour les outils créés avec le RASED qui peinent parfois à s'insérer dans la classe, au risque de ne pas être utilisé malgré un travail considérable d'observation, d'imagination, de création, d'essai et de mise en place. A ce titre, la question des moyens de communication et de transmission est évoquée et Madame B. explique qu'elle privilégie une première approche par écrit estimant que les propos et discussions tenus entrent davantage en profondeur que lors d'un appel téléphonique. Celui-ci ne permet pas de garder trace et de s'y référer à nouveau.

Enfin, même lorsque les situations de travaux collectifs sont effectives d'autres freins peuvent compromettre le travail, en dehors de la question de la compréhension des objectifs de chacun. En effet, S.B explique : « *C'est la difficulté de donner un peu de..... c'est comme si parfois on veut pas donner... Ouhlala, les orthophonistes si elles donnent des conseils et qu'on leur prend leur boulot, voilà.* » Il ne s'agit pas là d'un problème de timing ou d'objectifs différents mais une façon même de concevoir son travail et plus globalement le travail en équipe. Madame B. a également pu rencontrer des difficultés de cet ordre lorsqu'elle était maîtresse E où elle a ressenti de la méfiance à l'égard du RASED et de ce qui pouvait être

pratiqué avec les élèves. D'ailleurs, les situations étaient parfois tellement complexes que dans l'intérêt de l'élève il valait mieux y mettre fin : « *On arrête parce que ça met en difficulté l'élève.* »

Pour conclure sur ces premiers résultats, il faut comprendre que cet entretien a été d'une extrême densité, dans le fond comme dans la forme. De nombreuses idées ont été évoquées, les unes en amenant d'autres. Les dires de Madame B. n'ont pas forcément répondu à des questions posées mais plutôt à l'explicitation de point de vue dans une réelle discussion appuyée de nombreuses expériences professionnelles. Nous pouvons toutefois retenir que les freins sont nombreux pour les professeurs des écoles comme pour les autres partenaires. Quoi qu'il en soit la conception du travail en équipe comme facteur de réussite et comme vecteur de continuité en termes de rééducation, d'aide et d'aménagement permet de dépasser les difficultés, selon Madame B.

2. Résultats de l'entretien avec A.V.

L'entretien s'est déroulé dans notre classe, située à quelques mètres de la classe d'A.V. et a duré environ quarante-cinq minutes.

A la première question relative à la façon de percevoir le travail en équipe, l'enseignante a tout de suite répondu qu'en cas de difficulté elle se tournait vers l'auxiliaire de vie scolaire. Elle justifie ce propos du fait qu'elles travaillent ensemble depuis plusieurs années et qu'elles ont une certaine proximité : « *Moi si j'ai besoin d'aide je travaille avant tout avec mon AVS C.S., parce que je la connais, je la connais depuis deux ans donc je peux me permettre d'être hyper familière avec elle, de lui poser toutes les questions que je veux.* » Elle évoque ensuite le reste des collègues de l'école et conclut par : « *Donc je collabore avec l'équipe enseignante et avec l'AVS* ». Cette première piste de réponse ancre le discours non pas dans une réponse globale, générale ou même idéologique sur la question de la collaboration mais plutôt sur une réalité de terrain vécue au quotidien. De ce fait, nous avons reposé la même question, A.V nous apporte d'autres éléments : « *Alors moi je trouve que c'est très positif car je ne pourrai pas travailler sans C.S* », elle explique ensuite que la présence d'un enfant autiste dans la classe ne serait pas possible sans la présence de l'AVS. Ainsi, l'entretien est tout de suite orienté vers la question du handicap. Nous pouvons peut-être imaginer que l'enseignante était au courant du sujet de l'entretien en ayant discuté avec les autres enquêtées, ce qui pourrait induire un biais dans notre recherche. D'ailleurs, lorsqu'on lui demande si elle travaille en équipe uniquement parce qu'elle a un enfant autiste dans la classe, elle répond : « *Oui enfin*

non, j'aime bien travailler en groupe, avoir l'avis d'autres personnes etcetera, ça aide à avancer. » L'envie de travailler en groupe dépasse le seul cas de l'élève BEP : *« Il n'y a pas que pour le handicap que je vais travailler avec les autres. »* Dans la suite de l'entretien, d'autres réponses ont été apportées quant à la façon de percevoir le travail en équipe : *« Ça fait partie de la vie de l'école, ça fait partie du métier, pour moi c'est indispensable, c'est pas que positif c'est indispensable dans une école. Si t'as une équipe qui ne s'entend pas entre elle, forcément ça ne va pas aller. »* Madame V. estime donc que le travail collectif est indispensable au-delà d'être positif. Toutefois, elle commence déjà à émettre des pistes de réponses quant aux freins limitant le travail en équipe.

Nous comprenons ainsi que le travail en équipe est perçu positivement par cette enseignante. Les premières personnes avec lesquelles elle va collaborer sont les enseignants de l'école mais avant tout l'AVS. La question d'autres partenaires se pose alors *« Euh bah j'ai travaillé avec les collègues, c'est ce que je t'ai dit, avec les parents d'élèves notamment l'année dernière en maternelle, c'est également indispensable. Euh..... je suis en train de réfléchir... donc les parents, les enseignants..... les AVS... donc j'ai eu plusieurs AVS depuis trois ans... euh.... Pour l'instant je ne vois que ça, les entraîneurs de sport à la limite »*. Les différents partenaires sont donc peu nombreux et très proches géographiquement de l'enseignante, ce sont des personnes avec lesquelles elle va être en contact direct régulièrement. Dans le cas plus spécifique d'un élève handicapé, l'enseignante évoque : *« Il y a une éducatrice de la..... MDPH..... j'espère que je ne me trompe pas qui vient tous les vendredis matins de 8h30 à 9h30 depuis la semaine dernière »*. Après vérification il s'agit d'une personne du Service d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile, toutefois ce n'est pas A.V qui est présente les jours où cette personne intervient.

La question des ESS a également été évoquée au travers du travail en équipe en dehors des réunions obligatoires. Madame V. répond d'abord qu'elle s'attache à séparer sa vie personnelle de son travail : *« non, tu vois le personnel ça reste le personnel, le privé ça reste le privé et le travail ça reste le travail »* expliquant alors qu'elle ne travaille pas avec les partenaires présents aux ESS en dehors de celles-ci. Elle revient toutefois sur son discours en expliquant qu'elle accepte de les contacter par téléphone notamment ou lors de discussions informelles après ou avant l'ESS. Elle explique notamment que dans certains cas, différents partenaires discutent de façon informelle, font un bilan pour « préparer » l'ESS et ce qui va être dit aux parents. Cela induit donc une certaine hiérarchisation des partenaires dont certains se seraient mis d'accord et se seraient tenus informés mutuellement avant les réunions d'équipe de suivi de scolarisation. En ce qui concerne les autres enseignantes et les AVS, elle explique ne pas uniquement se servir du temps de concertation : *« Non non, j'utilise le temps*

qui est en dehors de ces heures-là mais je reste à école. Récréation, le temps du midi, après 4h30 comme tu vois parfois on reste papoter cinq 10 minutes, sur ces temps-là oui. »

A.V. a également eu l'occasion de donner son point de vue quant aux élèves pour lesquels le travail en équipe était le plus bénéfique selon elle. Dans un premier temps, elle a indiqué : *« Il est plus pertinent... je dirais quoi... je suis pas sûre mais pour les élèves en difficulté notamment. »* N'étant pas certaine de sa réponse elle a finalement dit que cela était pertinent pour tous les élèves voire pour toute l'école : *« Ça dynamise ta classe, ça dynamise l'école, ça dynamise bah la vie du personnel enseignant, ça dynamise l'ensemble des choses en fait, ça rend l'école vivante enfin ça participe à la vie de l'école »*. Dans cette même perspective, Madame V. pense que le travail collectif a un impact positif sur la réussite des élèves : *« Oui ça impact la réussite parce que parfois toi tu vas pas trouver la solution, tu vas aller demander à une collègue, qu'a un avis extérieur qui connaît pas l'élève et elle elle va t'aider, elle va te donner des outils en fait pour trouver la solution. »* elle évoque également le fait que le travail en équipe sous la forme de projet à l'échelle de l'école permet d'impliquer différents partenaires tels que les parents et est un facteur de motivation des élèves : *« Ça a un impact positif sur les élèves, sur les parents, ça permet aussi de souder l'équipe éducative, de mieux se connaître. Les enfants sont contents parce qu'ils montrent à leurs parents, ils expliquent à leurs parents leur travail donc en même temps ça valorise leur travail et les parents sont contents aussi de partager ce moment-là avec leurs enfants et de voir l'enseignant aussi dans un autre contexte, tu vois. »*

Nous avons ensuite évoqué plus spécifiquement sur le travail en équipe auquel a participé A.V tout en essayant de comprendre comment les différents partenaires se sont organisés. L'enseignante explique tout d'abord qu'elle n'a pas eu l'occasion de prendre part à des projets de grande envergure du fait de sa récente titularisation et des différents postes fractionnés qu'elle occupe. Elle évoque toutefois un projet réalisé l'an passé nommé « La grande lessive », des réunions d'équipes pédagogiques ont alors été organisées : *« Il y avait des réunions pour en parler entre nous, s'organiser, se sera tel jour, à telle heure, les parents pourront venir dans l'école de 8h30 à 10h30 après ils partiront, ils pourront emmener leurs enfants etc. »*

En ce qui concerne les élèves BEP et plus spécifiquement les dys, elle explique ne jamais en avoir eu. Néanmoins, elle nous a expliqué que différentes séances de travail collaboratif avaient permis de créer des outils pour l'élève autiste présent dans sa classe : *« Ça nous a permis de créer un emploi du temps pour B. donc ça on l'a fait ensemble, on a mis en place un système avec des cartes..... des émoticônes après on a mis en place tout ce qui est*

cahiers etc ». A.V évoque également d'autres outils tels que des photos des maîtresses ou encore la mise en place de règles partagées avec l'AVS. Lorsque l'on cherche à comprendre vraiment la nature du travail effectué entre l'enseignante et l'AVS, la réponse est claire : « *Ça c'est C.S qui fait tout, on a lâché. C'est C.S qui s'occupe de tout ce qui est apprentissage.* ». A.V explique qu'elle ne serait pas en mesure de suivre les réelles humeurs et évolutions de l'enfant et que par conséquent, les apprentissages et leurs conceptions sont en intégralité confiés à l'AVS qui « *dépasse son rôle clairement, très clairement* ». L'enseignante estime donc travailler à la fois en coopération et en collaboration puisque « *Elle a sa partie, j'ai ma partie mais ça fonctionne ensemble, ça pourrait pas fonctionner l'un sans l'autre* » et que les discussions, toujours informelles sont très fréquentes. Madame V. pense ne pas pouvoir faire autrement étant donné que l'élève BEP présente un grand écart par rapport aux besoins des élèves de CM1-CM2 de sa classe, elle se dit même « *bloquée* ».

Pour conclure sur cet entretien, il convient de rappeler que l'enseignante porte un regard très positif sur le travail en équipe qu'elle juge indispensable, notamment dans la scolarisation d'un élève handicapé. Toutefois, les manières d'organiser ce travail en équipe restent complexes notamment dans le rôle pédagogique de l'enseignant dans sa classe auprès de l'élève BEP et vis-à-vis de son AVS.

3. Résultats de l'entretien avec V.D.

L'entretien avec Madame D. a duré environ quarante minutes et a eu lieu dans notre classe. Lorsque nous lui avons proposé de s'installer pour commencer l'entretien elle s'est spontanément mise à côté de nous et non en face, ce qui souligne peut-être une certaine proximité. L'entretien a parfois été complexe du fait d'un quiproquo persistant tout au long de l'entretien. En effet, V.D a souvent compris les questions autour du travail en équipe au niveau des élèves, en d'autres termes sur la pédagogie coopérative et non sur le travail en équipe des enseignants.

Le malentendu a commencé dès le début de l'entretien comme le souligne cette phrase qui nous donne tout de même des indications sur la façon dont V.D perçoit le travail collectif : « *Très positif la plupart du temps, oui. En général on essaye d'appliquer ce qu'on applique avec nos élèves (...)* On essaye d'être bienveillants entre nous, on s'apporte des choses, on s'aide, on essaye toujours d'être constructif dans les remarques que l'on se fait les uns envers les autres, on essaye je dis bien. » Pour madame D. le travail collectif apparaît nécessaire « *Pour moi la collaboration c'est essentiel, pour moi c'est hyper important, évidemment c'est*

un facteur extrêmement important parce qu'une personne extérieure elle a une vue extérieure. », voire évidente lorsque certaines disciplines sont organisées conjointement : « T'as plein d'intervenants extérieurs avec qui il faut que tu dialogues forcément, avant et après pour savoir ce que tu leur fais faire, comment tu leur fais faire, les résultats, faut l'accompagner parce que t'as une pédagogie, faut lui laisser une certaine liberté [à l'intervenant extérieur, ndlr] mais faut que ce soit toujours toi le référent, faut que ce soit toujours toi qui encadre tout et qui sache ce que tu leur fais faire, la compétence que tu veux leur faire acquérir et où tu veux aller. » Au-delà de permettre au professeur des écoles d'avoir un œil extérieur, la collaboration serait un moyen de partager des compétences spécifiques dans certains domaines : *« Si elle est dans un objectif bienveillant, elle va construire quelque chose avec toi, elle va t'apporter un œil différent, elle va penser à des choses auxquelles t'as pas forcément pensé et puis même elle a des compétences que t'as pas forcément toi euh je pense justement aux intervenants de sport... »* Au travers de ses dires, V.D pose tout de même les conditions du travail en équipe, à savoir la bienveillance, qui est d'ailleurs répété à plusieurs reprises.

En ce qui concerne les partenaires avec lesquels l'enseignante est amenée à travailler collectivement, elle cite à plusieurs reprises les intervenants sportifs : *« Bah tu as les personnes qui interviennent pour le sport aussi. », « J'ai énormément parlé avec les maîtres-nageurs. »*. Dans le cadre d'un projet collaboratif innovant réalisé pour l'université l'année passée, Madame D. évoque également ses autres collègues. Dans le cas plus spécifique d'un élève BEP, les partenaires sont plus nombreux : *« Avec son AVS, on discute régulièrement euh avec le papa lors des ESS, on essaye... on essaye de discuter, avec la directrice forcément, avec les autres [enseignants, ndlr]... »*. D'ailleurs les temps consacrés au travail collectif en dehors des ESS sont : *« des moments volés de cours, de mail le soir, de téléphone le matin, de quand on arrive le matin, de sept heures à huit heures trente, le midi de midi à quatorze heures comme là on est en train de faire, le soir quand j'avais le temps. »*. Ce sont donc des moments informels pour certains et différents outils de communication sont utilisés.

En évoquant le travail collectif en dehors des instances de concertation de l'école, les réponses de l'interviewée sont ambivalentes. Elle affirme dans un premier temps : *« Moi je compte pas mes heures, je fonctionne pas dans la logique de me dire on a des heures obligatoires de réunions et de choses à faire en dehors de notre classe, moi j'ai pas fonctionné comme ça parce que si je commence à fonctionner comme ça je vais tomber en dépression »*. On comprend ici que V.D. exprime clairement travailler en dehors des heures de réunion et ne même pas réfléchir en fonction des heures allouées. Plus tard dans la discussion, la réponse est quelque peu différente lorsqu'on lui demande si elle a déjà eu l'occasion de rencontrer les

personnes présentes à l'ESS en dehors de celle-ci : « *Non c'est extrêmement chronophage..... J'avoue que j'ai trois enfants, je ne compte pas mes heures mais il y a un moment où malheureusement mes heures je les fais chez moi avec mes enfants à côté c'est à dire que je travaille mais que je suis chez moi donc au niveau présence je peux pas dire : aujourd'hui on va faire une réunion à telle heure à tel endroit pour en parler non. On fait ça dans le cadre des ESS, après effectivement on peut en parler par mail, j'en parle énormément d'ailleurs de B. et de la classe avec A.V par mail, par téléphone, on s'appelle énormément mais c'est quand j'ai le temps... ».* Nous comprenons ici que la rencontre des partenaires en dehors des ESS nécessite un temps trop important pour Madame D. qui n'est pas compatible avec sa vie familiale. Dès le début de l'entretien les freins sont soulevés. Ils se résument presque à ces propos, elle explique elle-même : « *Mais à part ça, je n'ai pas d'autres freins ».* Quelques autres propos peuvent tout de être mis en lien avec cette question comme la communication pouvant être compliquée à certains moments : « *On reste des humains et parfois certaines réflexions si on est un peu fatigués, un peu mal lunés bah on peut moins bien le prendre qu'un autre jour où on était bien luné. La façon dont on parle des fois c'est important et on se rend pas compte, voilà. »* ou encore la configuration des locaux qui ne permet pas nécessairement d'accueillir un grand nombre d'enfants.

En ce qui concerne l'impact du travail collectif des enseignants sur la réussite des élèves, l'enseignante donne un avis positif : « *Oui effectivement ça va aider les élèves à progresser et à acquérir la compétence ».* Dans le cas spécifique de l'élève autiste dans sa classe, elle affirme même que l'intervention de plusieurs partenaires auprès de lui a été bénéfique puisqu'il a pu voir différentes personnes et leurs divers points de vue. Toutefois, le travail collectif n'est pas forcément pertinent pour tous les élèves au départ. Elle donne l'exemple d'un élève qui supportait mal de devoir changer de référent. Il s'agit ici d'une modalité spécifique de travail en équipe qu'est le décroisement où les professeurs de primaire changent de classe.

Le travail collectif apparaît cependant nécessaire pour l'enseignante dans le cadre d'un élève BEP, elle explique : « *Euh je peux absolument pas porter sa scolarité à moi toute seule, donc ça c'est vraiment la scolarité collaborative par excellence celle de B. c'est vraiment, on le porte à plusieurs. On est tous à l'encadrer, M. [autre enseignante de l'école ndlr]qui l'encadre beaucoup aussi..... On sert tous à quelque chose avec lui, on est tous... On n'est pas... On travaille en commun, on travaille en commun pour lui ».* Ainsi, nous comprenons que plusieurs personnes interviennent directement auprès de l'élève et que cela semble indispensable pour l'enseignante. Elle explique travailler en commun voire en collaboration avec les différentes personnes encadrant l'élève. Ce travail a notamment permis lors des ESS de mettre en place différents outils en classe tels que des pictogrammes, une horloge etc...

d'un commun accord avec les différents partenaires présents aux ESS : « *On décide ensemble avec les infirmières avec tout le monde des outils qui peuvent être mis en place pour aider B. à progresser* ».

4. Résultats de l'entretien avec C.S.

L'entretien avec C.S s'est déroulé dans notre école, sur un temps méridien. Cette entrevue était différente des autres menées puisqu'il s'agit là d'une auxiliaire de vie scolaire et non d'un professeur des écoles. Les questions posées ont donc été quelque peu différentes. De plus, lorsqu'elle nous a expliqué son parcours, C.S a spécifié qu'elle était également mère d'un enfant dyspraxique ce qui nous a donné des informations supplémentaires notamment dans le travail en équipe pouvant être fourni avec les parents.

Dès le début de l'entretien lorsque nous avons demandé à C.S de nous expliquer ce qu'est pour elle la collaboration, elle nous a tout de suite expliqué que cela était une question de personnalité et que cela dépendait de chacun : « *Je dirai qu'au niveau de la collaboration ça dépend vraiment, je dirai presque exclusivement des personnalités, des personnes que tu as face à toi. Je suis quelqu'un de très ouvert donc je pense que c'est facile de discuter avec moi et moi je vais plutôt vers les autres.* » A ce titre, elle a dit qu'elle était ouverte à la collaboration. Nous pouvons donc considérer qu'il s'agit d'un avis plutôt favorable au travail collectif. Toutefois, la question des freins est apparue très tôt, dans les premières secondes de l'entretien. C.S a alors évoqué la question du temps, selon elle problématique centrale du travail collectif entre enseignants et partenaires : « *Néanmoins sur cette expérience de deux ans je peux dire que l'année dernière c'était beaucoup plus facile de collaborer et d'échanger, de communiquer. Cette année c'est plus difficile, mais pourquoi, non pas que les personnes soient moins ouvertes. Tout simplement c'est une question de timing.* » Elle évoque ainsi des difficultés de communication n'incomant pas aux enseignants rencontrés mais plutôt à l'organisation du temps scolaire. Effectivement, elle pense ne pas pouvoir échanger avec les enseignants après la classe du fait des activités pédagogiques complémentaires qui ont lieu aussitôt la classe terminée. Elle évoque également les temps de récréation où elle apprécie également de « *souffler* ». Toutefois, elle explique que la communication avec telle enseignante est plus facile qu'avec telle autre car les contraintes familiales de chacune d'entre elles ne sont pas les mêmes. L'enseignante qui est célibataire peut, selon C.S, consacrer davantage de temps à la communication une fois la classe terminée. La question du temps a également été évoqué lorsque C.S a parlé de son fils. En effet, elle explique que certains professeurs n'ont pas voulu « *jouer le jeu* » et répondre à la demande des parents pour fournir

des outils différenciés pour leur fils dyspraxique car cela prenait beaucoup de temps et demandait un travail supplémentaire à l'enseignant : « *L'enseignant il a déjà son travail à faire avec sa classe à s'occuper, avec ses trente élèves à s'occuper euh et puis on lui rajoute encore du travail différent parce que il a un enfant qui a tel handicap et qu'il faut faire différemment et que si l'enseignant travaille pas sur... à l'époque il ne travaillait pas forcément sur l'ordinateur et qu'on lui disait exprès de taper ses cours sur l'ordi pour que mon fils puisse avoir ses cours... tu vois, tu demandes énormément.* » Dans ces propos, le frein concerne à la fois la question du temps mais également la question des outils que l'enseignant utilise pour concevoir ses séances. Il faut noter toutefois que C.S. évoquait davantage les enseignants du second degré que les professeurs des écoles. A la fin de l'entretien, l'AVS est revenue sur ces questions de freins en expliquant que le travail collectif n'était pas toujours effectif sur le terrain du fait de la charge de travail engendrée. Elle explique d'ailleurs se rendre davantage compte depuis qu'elle est AVS du temps que les enseignants consacrent à leur travail. Elle comprend alors pourquoi certains enseignants n'ont pas souhaité prendre part au travail collectif mis en place lorsque son fils était plus jeune.

Outre la question des freins d'autres sujets relatifs au travail collectif pour les élèves BEP ont été abordés. Nous avons notamment évoqué la question des partenaires, autrement dit des différentes personnes pouvant participer au travail collectif. C.S cite plusieurs corps de professionnels. Il y a celui des « *instituteurs* » avec lequel elle estime avoir collaboré pour son fils en transmettant différents outils : « *Alors en fait les guides, on les avait, moi je les avais par le milieu médical voilà qui me conseillait de mettre telle ou telle chose en application donc en fait j'aiguillais les instits et les professeurs en disant : bah voilà il faut mettre ça ou ça en place et là après bon ça suivait ou ça ne suivait pas. Là je dirai il y avait 30% des professeurs qui répondaient à notre demande.* » mais également le monde médical : « *Oui oui c'est une collaboration avec euh... le monde médical. Ça a été aussi bien de la motricité enfin comment on appelle ça j'ai oublié, le psychomotricien, l'ergothérapeute, l'orthophoniste, l'orthoptiste euh... et puis bien sûr les personnes qui le suivaient au CHU à Rouen donc...* ». Il s'agit là du monde médical avec les spécialistes neurologiques qu'un enfant dyspraxique peut être amené à rencontrer mais également des professionnels paramédicaux qui sont des acteurs importants pour un élève dys. Elle évoque d'ailleurs un projet qui avait été imaginé à l'époque, celui de faire venir l'ergothérapeute au sein même de l'école. Toutefois, elle explique que cette venue n'avait pu avoir lieu, à son regret. Elle pense que l'ergothérapeute aurait pu avoir un discours plus écouté que le sien et donc un impact plus fort sur les enseignants de l'école et leur volonté de travailler en équipe : « *Et là, là je le déplore parce qu'effectivement ça m'aurait beaucoup aidé parce qu'une maman n'est pas considérée comme une professionnelle, bien entendu, et puis bon c'est la maman qui exagère qui amplifie le problème donc voilà. Donc s'il*

y avait eu une parole médicale qui serait intervenue dans l'établissement, au niveau de la collaboration ça aurait encore beaucoup aidé... En tous cas ça m'aurait facilité la tâche. » A ce titre, elle pense que cela aurait même facilité la scolarité de son fils.

Durant cette période de travail conjoint entre différents acteurs, des outils de communication ont été utilisés. D'ailleurs, C.S explique avoir été un outil de communication à part entière puisqu'elle s'assurait de la transmission des comptes rendus entre les différents partenaires. Elle explique d'ailleurs être désormais moins engagée dans ce processus de travail en équipe du fait de l'éloignement de l'établissement scolaire de son enfant. Durant l'entretien et pour la fonction qu'elle occupe actuellement, C.S a surtout évoqué les discussions orales.

Dans la continuité de ce qui a été évoqué précédemment, nous avons parlé de la dynamique pouvant être induite dans la scolarité d'un élève grâce au travail en équipe ainsi que de la réussite de l'enfant en question. A ce sujet, la parole de la mère et celle de la professionnelle ne sont pas tout à fait concordantes. Lorsqu'il s'agit de son fils, C.S explique : *« Ah oui oui ça a eu un impact, là c'est sûre que sans cette collaboration mon fils ne serait pas où il est aujourd'hui. Là c'est une évidence, une évidence. Euh... et de la part de l'investissement des parents, bien-sûr dans le travail du soir mais aussi cette relation avec les parents parce que du coup on peut faire avancer l'élève vraiment au plus haut, au mieux qu'il puisse quoi en tout cas. »* Il s'agit donc là d'un avis très tranché, unanime, sur l'impact que le travail collectif des parents, enseignants et professionnels médicaux ou paramédicaux a eu sur la réussite scolaire de son fils. Toutefois, son avis reste plus modéré quant à l'impact de sa coopération avec les enseignants sur le travail des élèves qu'elle prend en charge : *« Euh... Je dirai que oui ça... Je peux pas dire que ça aide les enfants... »* C.S explique par contre que le travail collectif avec les professeurs des écoles l'a aidé à se sentir moins seule face à la tâche et à l'élève.

Lors de cet entretien nous avons également pu revenir sur les travaux collectifs dans lesquels C.S. était engagée en ce moment dans le cadre de son contrat d'AVS ainsi que sur les travaux engagés les années précédentes. C.S nous a expliqué avoir été très « cadrée » certaines années. L'élève suivi avait un travail et l'enseignant expliquait en amont ce qu'il attendait de C.S. dans la façon de guider l'élève pour réussir sa tâche. A ce titre, les objectifs auprès des différents élèves pouvaient être différents en fonction du profil de chacun puisque cette AVS a suivi des autistes, mais également des élèves hyperactifs ou allophones. Dans certains cas, elle pouvait faire un retour immédiat sur les difficultés et réussites de l'élève : *« Oui il y avait vraiment un... mais un retour direct quoi je veux dire. Là on n'attendait pas une fin de journée, là on pouvait communiquer... Euh... Là c'était une classe de CM2 qui avait l'air*

de se débrouiller. » C.S. explique que les années précédentes il s'agissait davantage d'une coopération puisque c'est l'enseignant qui lui donnait une partie du travail à faire sans concertation préalable. Toutefois, dans les différents temps de discussions, C.S. pouvait demander à l'enseignante ce qu'elle pensait de telle ou telle remédiation proposée par sa prise d'initiative.

Le travail mené cette année est quelque peu différent. En effet, de par la disposition géographique de la classe, C.S. est isolée du reste du groupe classe, sans pouvoir poser des questions directes à l'enseignante : « *On n'est que sur une table de 2, on n'est pas mélangés à la classe* », « *On est dans une bulle tous les deux et puis il y a une autre bulle qui est toute la classe... sans nous* ». C.S explique que dès le début de l'année, B. et elle ont été placés à l'écart du groupe et n'y rentrent qu'à de rares occasions. Cette année, elle explique même être chargée du contenu pédagogique des cours dispensés à l'élève autiste ce qui lui procure parfois des moments de doutes et de solitudes : « *Je dirai du début à la fin, je cherche des exercices euh en fonction de son niveau, de ce qu'il peut faire, de ce qu'il peut comprendre et je suis seule à intervenir. Après euh, je vais dire que... peut-être que l'institutrice regarde ce que je fais après, toutes les semaines ou tous les jours hein euh...* » ; « *Mais en tout cas y'a pas d'échange en disant bah oui c'est bien.. Euh voilà, t'as raison de poursuivre dans ce sens là ou...* ». C.S explique tout de même avoir rencontré cette difficulté un peu les années passées, elle a d'ailleurs l'impression qu'on lui fait « *trop confiance* ». Elle estime qu'il n'y a pas de moments où un travail collaboratif ou même coopératif est mené : « *On est plutôt là dans le sens où chacun fait son travail, côte à côte mais on ne prend pas le temps de se poser... Pour les raisons que je viens d'évoquer tout à l'heure. On ne prend pas le temps de se poser pour se dire : voilà qu'est-ce qu'on met en place pour avancer, pour aider l'élève à progresser ou à se sentir mieux etc. Non ça cette collaboration elle est très belle mais malheureusement elle n'est pas effective sur le terrain.* ». Ainsi, elle va même jusqu'à dire que la réalité du terrain est bien différente des textes institutionnels cadrant les activités de chacun et notamment celui concernant le rôle de l'AVS.

5. Bilan réflexif de pratique professionnelle

Comme évoqué en introduction, le point de départ de ce mémoire a été notre pratique professionnelle. Ainsi, nous avons travaillé toute cette année scolaire avec Juliette et d'autres partenaires afin d'offrir les meilleures conditions d'apprentissages possibles à notre élève. Dès les premiers mois, nous avons cherché à nous mettre en relation avec les autres enseignants de l'école afin de savoir si des choses avaient été mises en place les années précédentes

pour Juliette. Certains professeurs des écoles ont répondu à notre demande et nous ont montré des productions de l'élève. Toutefois, aucune prise en compte spécifique n'avait été mise en place les années précédentes. Les enseignants nous ont expliqué qu'hormis mettre l'élève face au tableau, les solutions avaient été réduites en raison des profils de classe parfois agités auxquels ils doivent déjà faire face. Nous avons également sollicité le RASED qui ne peut pas accueillir d'enfants dys. Comprenant que le travail collectif interne à l'école serait compliqué, nous nous sommes tournées vers des personnes extérieures.

Grâce aux parents de Juliette nous avons pris contact avec l'enseignante ressource en troubles dys. En effet, lors de leurs différents rendez-vous médicaux pour leur fille, il a été conseillé aux parents de s'orienter vers cette enseignante pour agir directement sur la scolarisation de leur fille. Ils nous ont ainsi donné les coordonnées de cette enseignante. Nous l'avons contactée dès que possible, au courant du mois de septembre afin de fixer une entrevue. Mme S.B s'est déplacée directement dans notre école afin de nous rencontrer. Nous avons ainsi pu évoquer la question des élèves BEP et plus spécifiquement des dys grâce à l'apport théorique fourni par l'enseignante. Cette dernière avait également en sa possession les bilans médicaux de Juliette et en avait connaissance. Nous avons évoqué ensemble la question du PAP. Il s'agissait alors d'un travail coopératif voire collaboratif, où chacun a pu apporter sa spécificité. De notre point de vue nous avions déjà connaissance de nos élèves tandis que S.B. avait une connaissance vaste sur le domaine des dys. Nous avons ainsi réfléchi ensemble aux outils pouvant être mis en place en nous appuyant toujours sur les comptes rendus médicaux. Contrairement à l'enseignant référent dans le cas d'un élève en situation d'handicap, l'enseignant ressource n'assure pas de suivi de l'élève.

Grâce à cette première entrevue, les éléments de prise en compte de Juliette et plus largement de la singularité de chaque élève nous sont apparus plus clairs. C'est à partir de ce moment que nous avons pu mettre en place les éléments de collaboration avec les parents. Ces derniers nous avaient déjà transmis tous les bilans médicaux comportant les adaptations pédagogiques proposées par les spécialistes paramédicaux. Nous avons donc fixé un rendez-vous afin de mettre en place le PAP. Nous avons évoqué les intérêts de ce document et notamment la continuité pédagogique qu'il induisait sur un court, moyen ou long terme. Nous avons coché les mesures qui nous semblaient indispensables à mettre en place pour Juliette. Nous nous sommes laissés le temps de la réflexion et nous sommes revus deux semaines après pour signer le document. Les parents de Juliette l'ont ensuite envoyé au médecin scolaire et nous avons attendu près de six mois pour qu'il nous revienne signé, après plus de trois relances et l'intervention de Mme S.B. qui a appuyé notre demande. Suite à cette première étape, les parents de Juliette ont commencé les démarches auprès de la MDPH pour

qu'elle soit reconnue en situation de handicap. Il ne s'agit ici que du dispositif institutionnel que nous avons mis en place ensemble et, malgré l'attente qui nous a semblée longue et complexe, nous nous sommes organisés pour faciliter la scolarité de l'enfant au quotidien.

A ce titre, nous nous sommes vus 5 à 6 fois sur des temps formels et programmés tout au long de l'année. Outre ces temps de discussions planifiés, nous échangeons chaque semaine sur le comportement de Juliette et sur ses apprentissages. Pour cela, nous avons transmis au parents notre adresse mail académique de façon à pouvoir faire circuler les documents rapidement et de façon confidentielle. Nous avons également beaucoup communiqué grâce au carnet de liaison. Ensuite, malgré notre vigilance accrue auprès de Juliette, il arrivait parfois qu'elle oublie son agenda en classe. Il nous est donc arrivé d'utiliser le moyen de communication téléphonique pour des informations urgentes à transmettre.

Ainsi, les partenaires de cette collaboration ont été diverses : à la fois les parents, mais également le corps enseignant de l'Éducation Nationale et indirectement le monde paramédical grâce aux comptes rendus qu'ils nous ont transmis. Toutefois, malgré notre volonté de travailler ensemble, nous n'avons pas engagé un travail avec ces derniers. Il faut dire que ceux-ci étaient très nombreux et qu'il nous a fallu un certain temps pour connaître leur champ d'action et de compétence pour l'élève. Il est également important de rappeler que le diagnostic posé sur l'enfant a été en constante évolution en fonction des partenaires médicaux rencontrés : d'abord TDA avec hyperactivité, ensuite dyslexique ou encore autiste asperger... Cela a parfois été difficile à gérer. Quoi qu'il en soit, nous avons décidé de continuer notre collaboration entre parents et enseignant afin de se centrer sur les apprentissages de Juliette.

Nous avons ainsi pu proposer différentes adaptations pédagogiques, décidées avec Madame S.B. mais également avec les parents. Dès l'arrivée de Juliette en classe nous avons choisi de la placer devant le tableau auprès d'un camarade calme. Nous avons d'ailleurs mis en place un système de tutorat entre les deux élèves. L'élève lit les leçons ou les consignes et Juliette l'aide dans les activités de production artistique où il est plus en difficulté. Lorsqu'elle a terminé son travail Juliette peut d'ailleurs se lever et aller aider ses camarades, au même titre que tous les élèves de la classe.

Afin d'agir sur l'agitation motrice, Juliette a souvent le rôle de coursière : elle ramasse les cahiers, les distribue etc. En début d'année elle avait tendance à se lever sans autorisation, ce qu'elle ne fait plus à l'heure actuelle. Nous adaptons également les supports d'enseignement et notamment les lectures. Les photocopiés sont proposés en police « OpenDyslexic » et une ligne sur deux est en gras afin de ne pas épuiser l'attention visuelle. Dans cette perspective, nous essayons également d'imprimer certains supports en couleur tels que les leçons.

La différenciation pédagogique est effective dans la classe, plusieurs groupes de besoins sont créés. Ces groupes sont différents en fonction des disciplines travaillées ce qui permet parfois à Juliette d'avoir moins d'exercices dans les disciplines où elle est en difficulté.

Nous pratiquons une évaluation par compétence. Nous évitons d'évaluer plusieurs notions à la fois de façon à limiter la surcharge cognitive pour Juliette comme pour les autres élèves. D'ailleurs, dès que Juliette acquiert une compétence, même si ce n'est pas lors de l'évaluation sommative, nous le notifions. Les évaluations sommatives sont d'ailleurs faites de façon accompagnée pour la lecture des consignes. Nous surlignons les mots importants, notamment les verbes qui permettent de comprendre ce qui est attendu. Nous nous assurons ainsi que les erreurs pouvant être commises ne relèvent pas d'une incompréhension de la consigne. Un temps supplémentaire est parfois accordé. Dans certains cas, l'évaluation est même reportée au vu de la fatigue de l'enfant.

Nous avons mis au point, lors des activités pédagogiques complémentaires, un aide-mémoire. Nous reprenons donc les leçons du cahier que nous synthétisons et auxquelles nous ajoutons des exemples concrets donnés par Juliette. Les mémos sont ensuite imprimés et plastifiés puis attachés avec une attache parisienne. C'est donc un travail méthodologique qui est effectué de façon à sélectionner les informations les plus importantes. Nous avons souhaité travailler conjointement avec l'enfant qui est la première source de proposition pour son « aide-mémoire ». Elle s'en sert d'ailleurs lors des exercices et évaluations afin de limiter la double tâche. Par exemple, si une évaluation porte sur la technique posée de la multiplication, elle peut se servir de ses tables de multiplication. En effet, la compétence évaluée est alors relative à l'algorithme et non pas à la connaissance des tables.

Tous ces aménagements sont en perpétuelle évolution en fonction des progrès de Juliette ainsi que des notions abordées. Ils sont d'ailleurs issus de réflexions communes entre élève, professionnels, enseignants et parents ce qui permet de dire qu'il s'agit là d'un travail collectif.

Au sujet de la réussite de l'élève, au sens d'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant, le résultat est plutôt concluant. Grâce aux adaptations pédagogiques en classe et à la continuité apportée par les parents, les compétences s'acquièrent peu à peu. Toutefois, notre réussite collective n'est pas tant sur le plan des apprentissages que sur celui du bien-être à l'école. Les parents, tout comme nous, avons remarqué un réel changement de comportement de Juliette. Nous la trouvons plus épanouie et notamment dans la relation à ses pairs au sein de l'école.

En ce qui concerne les freins au travail en équipe nous en avons rencontrés plusieurs cette année. Nous avons dû faire face à la réticence de certains collègues face au travail en

équipe voire à leur désintérêt, jugeant que le temps passé à travailler en commun n'était pas « rentable ». Nous avons également rencontré des difficultés pour collaborer directement avec les professionnels paramédicaux. Hormis les comptes rendus qui sont transmis par les parents nous n'avons eu aucun lien direct avec eux. Malgré ces points, la collaboration a pu être effective grâce à la volonté et à l'investissement des parents et de l'enseignante ressource. En ce qui concerne la question du temps, il n'est pas possible de dire que cela était un frein pour nous puisque les dispositifs mis en place relevaient de la question de la différenciation. Par conséquent, ce qui a été mis en place pour Juliette a pu servir pour d'autres élèves.

6. Discussions des résultats

Les différents entretiens couplés à la pratique professionnelle effectuée tout au long de l'année nous permettent d'avoir des premiers résultats quant à la problématique et aux hypothèses formulées.

6.1 Le travail collectif : une perception positive

Toutes les personnes questionnées jugent positivement le travail collectif. Certains propos sont même semblables. Par exemple, S.B. et A.V. évoquent le travail collectif comme une façon « d'avancer ». Ce travail a dans tous les cas été jugé nécessaire et fait partie intégrante du métier pour certaines enseignantes comme A.V., ou bien est « hyper important » comme pour V.D. Les différentes personnes expliquent travailler en équipe dans différentes situations. Cette modalité d'organisation du travail peut intervenir en réponse à une difficulté comme le disent S.B. et A.V. ou bien pour des commandes institutionnelles comme l'a évoqué V.D. Toutefois, certaines enseignantes expliquent ne pas travailler en équipe uniquement en réponse à une difficulté donnée comme A.V.

Les différentes enseignantes ont d'ailleurs exposé les modalités de travail en équipe adoptées : recours au téléphone et temps informels entre les cours, le soir ou le midi paraissent être des moments privilégiés de travail collectif au sein d'une école. Il en est de même pour l'AVS, C.S qui explique pouvoir communiquer avec l'enseignante parfois pendant la classe mais surtout à la fin de la journée. Quant à S.B., elle explique avoir recours plus facilement aux mails qui permettent d'avoir une approche différente mais également de garder trace des échanges effectués. Quant aux heures de réunions obligatoires, les trois enseignantes écoutées expriment travailler sur leur temps personnel. Certaines s'attachent à ne pas

mélanger vie privée et vie professionnelle, c'est le cas d'A.V. tandis que d'autres personnes expliquent travailler en présence de leurs enfants ou sur leur temps personnel comme c'est le cas de S.B. et de V.D. Nous pouvons mettre cela en perspective avec la recherche Sylviane Maximin et Chantal Eymard. Les chercheuses, tout comme les enquêtées admettent que les temps de pause et de midi sont privilégiés pour travailler collectivement.

6.2 Diversité des partenaires et réussite des élèves

Concernant les partenaires avec qui les enseignantes travaillent dans le cadre de la scolarité d'élèves BEP, les trois quarts des personnes interrogées ont cité les professionnels du monde paramédical, spécialistes de la question des troubles des apprentissages : orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens... S.B. va plus loin dans cette démarche en évoquant tous les professionnels gravitant autour de l'élève. Trois des quatre personnes interrogées citent également les parents comme des partenaires privilégiés mais aussi l'équipe enseignante et plus spécifiquement les collègues faisant partie du même cycle ou du même niveau. Les AVS sont citées dans deux entretiens d'enseignantes, tout comme les éducateurs sportifs également cités à deux reprises. Enfin, une enseignante a évoqué un partenariat avec le SESSAD. Les partenaires de l'école tels qu'imaginés par les professionnels avec qui nous avons pu discuter ne sont pas semblables à ceux que nous avons évoqué dans la partie théorique. En effet, alors que nous évoquions des partenariats très spécifiques avec d'autres ministères ou des associations, les pratiques partenariales déclarées font davantage référence à des membres de la communauté éducative dont font partie les parents, AVS, collectivités territoriales au travers des éducateurs sportifs. Les partenaires évoqués font davantage référence à des personnes plutôt qu'à des organismes. Au sein de ces différents partenaires cités, nous avons ressenti une certaine hiérarchisation de ceux-ci. En effet, S.B. expliquait que les enseignants contactaient plus facilement les orthophonistes que les autres professionnels paramédicaux tandis qu'A.V. expliquait ne pas tout révéler aux parents lors des ESS et plutôt communiquer avec les autres partenaires en amont afin de se mettre d'accord sur ce qui va être dit.

Toutes les enseignantes interrogées ont expliqué que le travail collectif et plus spécifiquement la collaboration dans le cas de Madame B. a un impact positif sur les élèves. Seul le discours de C.S. est différent, puisqu'elle explique que cela n'a pas forcément eu un grand impact sur les élèves, ce qui n'est toutefois pas le cas dans la collaboration qu'elle a menée pour son fils. Certaines enquêtées précisent leur pensée en indiquant que cela est

positif pour l'élève mais également pour d'autres acteurs tels que l'ensemble de l'équipe éducative ainsi que pour l'AVS.

Outre la question du travail collectif de façon générale, nous avons évoqué la coopération et collaboration au regard des élèves BEP. A ce titre, deux enseignantes expliquent qu'elles jugent le travail collectif d'autant plus nécessaire pour les élèves dys (S.B.) ou pour les élèves en difficultés (A.V.) même si A.V. tend à nuancer son point de vue. V.D expose un regard différent en expliquant que le travail collectif qu'elle a surtout appréhendé au travers de la pratique du décroisement n'est pas toujours positif pour tous les élèves qui peuvent être perturbés par les changements de référents. Elle explique toutefois que la scolarité d'un élève handicapé est une « *scolarité collaborative par excellence* » tant chacune des personnes intervenant auprès de l'élève a son rôle à jouer.

6.3 Des pratiques déclarées aux réalités de terrain

Les entretiens menés ont permis dans un premier temps de recueillir la perception du travail en équipe ainsi que les pratiques « déclarées ». Une fois cela dit, nous avons souhaité nous pencher davantage sur les réelles modalités de travail collectif au travers d'exemples pouvant être donnés par les interviewés. Nous avons à plusieurs reprises sollicité les enseignants pour nous fournir des documents issus de travail collectif. Cette demande n'a toutefois pas abouti, malgré des exemples de travaux et de situations cités. Ainsi, spécifiquement pour les élèves BEP, les enseignantes expliquent avoir créé des outils suite à des temps collectifs de travail. S.B. explique avoir créé des outils en collaboration avec les enseignants et les élèves lorsqu'elle était Maître E tout en ayant l'appui des orthophonistes. Les deux autres enseignantes disent également avoir créé des outils spécifiques suite à des séances de travail et plus spécifiquement après des ESS. A.V. explique avoir mis en place différents systèmes tels que des pictogrammes, emploi du temps ou encore photographies des maîtresses. Sa collègue avec qui elle partage la classe n'évoque pas quant à elle une création mais plutôt la mise en place d'outils convenant à tous les élèves ayant un trouble du spectre autistique. Ces mises en place interviennent après les ESS, donc suite à la réunion de différents partenaires et avec le consentement de chacun des acteurs présents. Toutefois, pour les deux enseignantes débutantes les outils n'ont pas été instaurés et créés de façon collaborative il s'agit plutôt d'outils « universels » proposés au regard du trouble de l'élève et non de sa personne.

Les enseignantes ont également différents projets auxquels elles avaient participé durant les années précédentes, mais ce qui nous concerne plus spécifiquement sont les projets relatifs aux élèves BEP. S.B. a pu citer différents projets menés avec des professionnels paramédicaux en dehors des temps d'ESS. V.D. expliquait quant à elle avoir travaillé sur un projet collaboratif pour l'université en expliquant qu'il s'agissait à la fois d'un travail coopératif où les tâches étaient réparties mais également collaboratif puisque des temps d'échanges étaient prévus. Pour le suivi d'élèves BEP, C.S. affirme avoir travaillé en étant parfois très cadrée sur les contenus et des temps d'échanges étaient régulièrement organisés. Elle explique également que cette année se révèle plus complexe puisque la coopération est compliquée du fait du statut de l'élève dans la classe. Elle explique être livrée à elle-même pour la gestion du comportement de l'élève tout comme pour ses apprentissages qu'elle conçoit en intégralité. A.V. confirme ces dires en expliquant qu'elle ne peut faire autrement au regard de la charge de travail demandée et de l'écart de besoin entre ses élèves et l'élève autiste dans sa classe. V.D. évoque également le rôle attribué à C.S. en évoquant toutefois le fait que les différents acteurs travaillent ensemble pour l'intérêt de l'enfant. En ce qui nous concerne plus spécifiquement, nous avons créé des outils et des adaptations suite à des rencontres avec des enseignants spécialisés ou avec les parents. Nous avons également créé des outils dont nous faisons une évaluation quotidienne lors de séances communes de travail avec les parents de Juliette.

Nous pouvons ainsi mettre en perspective les apports théoriques de Philippe Perrenoud et les propos tenus par les enquêtés, plus particulièrement par A.V et V.D. Au regard des propos tenus, et en corrélation avec ce qui a été dit par l'AVS C.S, nous comprenons bien que les dispositifs mis en place au sein de l'Éducation Nationale ne permettent pas nécessairement de travailler collectivement de façon quotidienne. Un travail collectif est en effet effectué, mais celui-ci se limite presque à ce qui est fait lors des rencontres en ESS. Au regard de la recherche de Sylviane Maximin et Chantal Eymard, nous pouvons confirmer que les dispositifs institutionnels ont permis la prise de décisions collectives. Toutefois, l'action collective reste quant à elle moindre.

Au regard de notre partie théorique, nous allons désormais nous pencher sur l'organisation des travaux collectifs des personnes interrogées.

6.4 Organisation des travaux collectifs et mise en perspective théorique

Au regard des recherches effectuées, le travail collectif des acteurs interrogés recouvre des modalités différentes d'après la caractérisation de Rogalski. Les enseignants interrogés exécuteraient une fonction augmentative du travail collectif au sens où ils travaillent avec leurs collègues dans une même école. Il s'agirait également d'une fonction intégrative puisque lors des concertations en ESS, plusieurs corps de métiers sont sollicités. Il faut toutefois spécifier que les contacts avec d'autres corps de métiers restent plus éloignés pour les enseignantes débutantes que pour une enseignante confirmée comme S.B. Cela peut également être dû à la fonction de maître E qu'occupait Madame B. Toutefois, les enseignantes débutantes expliquent avoir recours plus facilement aux conseils de leurs pairs au sein de leur école que S.B.

Au sujet de la dimension verticale ou horizontale du travail collectif, le constat est le même que pour le modèle théorique précédent. Le travail s'organise tantôt de manière verticale en participant à des réunions obligatoires mais également de façon horizontale puisque le travail collectif est parfois initié par les enseignantes. A.V et V.D se situent davantage dans un modèle vertical malgré leur volonté de travail en équipe. En effet, elles rencontrent les partenaires s'intéressant à l'élève BEP lors des ESS qui sont des réunions obligatoires. Contrairement à cela S.B. et nous, nous sommes rencontrés de notre plein gré en dehors de toute obligation. Juliette n'ayant pas de PPS, aucune réunion n'était alors obligatoire.

Si l'on s'intéresse au modèle proposé par Michel Grangeat, là encore les pratiques sont diverses. Chacune des personnes interrogées aurait la volonté de travailler en collaboration. Toutefois, A.V. et V.D. se situent davantage dans une coopération distribuée où chacun a son rôle tout en concourant à un objectif commun. Nous pourrions même dire, au regard des déclarations sur le travail de l'AVS et à ses propres déclarations qu'il s'agit en réalité d'une coaction – voire en délégation puisque les lieux sont partagés tout comme le matériel. Toutefois, l'élève autiste tout comme C.S. ne prennent que rarement parti à ce qui est fait au sein de la classe. Quant au travail de S.B., il se situe à la fois dans la collaboration lorsque des outils sont créés avec des partenaires ou encore dans la coopération distribuée lorsque Madame B. assure la formation d'un enseignant dans le but de faire réussir un élève. Les missions qui incombent à S.B. la positionnent automatiquement dans le champ de la collaboration ou de la coopération distribuée puisque les enseignants font appel à elle en fonction de leurs besoins et de leur volonté. Nous pensons donc nous situer également dans la collaboration à certains moments mais aussi dans la coopération distribuée notamment avec

les parents de Juliette avec qui nous avons partagé des objectifs communs tout au long de l'année.

Enfin, pour mettre en perspective la théorie de Leplat et le travail que nous avons effectué nous pouvons situer S.B. dans la zone périphérique voire même de l'environnement élargi. En effet, elle effectue un travail avec des intervenants proches tels que les psychologues scolaires et les autres enseignants mais également avec des partenaires plus éloignés de l'école comme peuvent l'être les orthophonistes, ergothérapeutes et autres professionnels paramédicaux. En ce qui nous concerne, notre champ d'action se situe davantage dans la zone périphérique. Malgré la volonté de contacter différents partenaires, nous n'avons pu organiser un travail collectif. Nous avons donc effectué un travail avec les parents en dehors de toute réunion obligatoire. Enfin, A.V. et V.D. se situent quant à elles dans le noyau dur et à certaines reprises en zones périphériques. Elles enseignent dans leur classe, participent aux réunions obligatoires sans pour autant établir un travail spécifique avec C.S. ou les parents de l'élève. De même, les échanges avec des partenaires plus éloignés se font généralement lors des ESS.

Dans les différents apports théoriques, nous avons pu évoquer les différentes réformes créées par l'Éducation Nationale pour favoriser le travail collectif. Maurice Tardif évoque donc des pratiques prescrites et explique que malgré la création de lieux le travail collectif n'est pas forcément effectif. Dans notre cas, les lieux collectifs créés pourraient davantage s'apparenter à des lieux de réunions telles que les ESS. Au regard de sa théorie, il convient de souligner que dans le cas d'A.V. et V.D. un travail collectif a émergé suite à ces réunions et des outils ont été mis en place. Toutefois, les discussions informelles avec l'AVS n'ont pas nécessité d'instance particulière, se faisant au sein de la classe. Dans notre cas comme celui de Madame B. la situation est un peu différente puisque le PAP n'est pas accompagné d'un suivi spécifique. Les différents acteurs peuvent ne jamais s'être vus et signer conjointement le document. Comme l'indique Philippe Perrenoud, le travail collectif a été mené à notre bon vouloir et parce que nous y trouvions un intérêt. De la même façon, les deux jeunes enseignantes ont organisé un décloisonnement pour l'élève autiste à la demande de l'inspection mais également parce qu'elles y voyaient un intérêt pour la réussite de l'enfant.

6.5 AVS et enseignantes : une situation partenariale complexe

Au travers des écrits de Isabelle Nédélec-Trohel et Marie Toullec-Théry, nous avons bien compris l'importance et l'enjeu immense du travail collectif et même de la collaboration entre

un enseignant et son AVS. Dans cette recherche, nous avons pu nous intéresser à ce fonctionnement qui présente des résultats plutôt étonnants. Nous savons que l'AVS ne doit pas être responsable pédagogique, ce qui est pourtant le cas ici. Il ne risque donc pas d'y avoir un décalage entre le travail de l'enfant accompagné par l'AVS et le travail du reste de la classe puisque la majeure partie des séances se font de manière séparée. Les enseignantes expliquent toutefois que le travail mené tout au long de l'année a permis de faire progresser l'enfant de façon radicale. Il est alors légitime de se demander si les changements observés résultent du travail unique de l'AVS afin de socialiser l'enfant ou de la collaboration AVS/enseignant.

6.6 Une volonté affirmée mais des freins nombreux

Lors des différents entretiens menés, la question des freins empêchant le travail en équipe est souvent intervenue dans les premières réponses. Malgré les freins qui ont été soulevés, l'attitude des protagonistes à l'égard de ceux-ci n'a pas du tout été la même. A.V., V.D. et C.S. ont bien conscience du temps que prend le travail collectif, tout en expliquant que cela leur a posé des difficultés au point d'en devenir insurmontable. C.S exprime d'ailleurs très clairement la différence qu'il existe selon elle entre les demandes institutionnelles et les réalités de terrain qui ne permettent pas de pouvoir travailler en équipe. Elles ont également exprimé des difficultés quant à la personnalité des partenaires tout en assurant qu'elles étaient quant à elles très aptes à travailler en équipe. Madame B. exprime un point de vue plus optimiste expliquant qu'elle a souvent pris sur son temps personnel pour mener à bien des projets et assure que la volonté induit la possibilité. De notre côté, le temps n'a pas forcément été un frein insurmontable dans la mesure où nous avons pu rencontrer régulièrement nos interlocuteurs qui étaient très disponibles. Les outils que nous avons mis au point ont été faits lors de séance d'APC soit sur le temps scolaire, comme la plupart des adaptations proposées. Les freins se sont davantage apparentés à la méconnaissance des dys dans les premières semaines. En effet, nous en avons une connaissance plutôt générale, sans avoir observé cela réellement. Nous avons toutefois pu passer outre ces freins en menant notre recherche et en sollicitant des partenaires tels que S.B. Dans notre cas, nous n'aurions pu progresser sans un travail collectif. C'est d'ailleurs ce que S.B. évoque également quand elle explique que certains enseignants se trouvent démunis face aux aides qu'ils peuvent apporter à leur élève BEP, n'étant pas formé sur la question.

Au-delà de la question de la formation des enseignants, la question du diagnostic posé est également une difficulté pour l'enseignant lorsque celui-ci est en perpétuelle évolution. Dans

cette optique, nous rejoignons Michel Habib qui explique que le diagnostic posé sur les dys peut être remis en question en fonction des spécialistes rencontrés. Cela a été le cas tout au long de l'année pour nous. D'abord diagnostiquée TDA/H, Juliette a ensuite été reconnue par certains scientifiques comme dyslexique d'où la nécessité d'un suivi orthophonique. Lors d'un dernier bilan à l'hôpital d'Evreux, le neuropsychologue a plutôt affirmé qu'il s'agirait également d'une dyspraxie nécessitant alors un suivi psychomoteur. Enfin, après une consultation chez une professionnelle de la remédiation cognitive, cette dernière évoquait plutôt une forme d'autisme asperger sans y voir de trouble de l'attention. Autant dire que nouer des relations pérennes avec des partenaires paramédicaux était assez complexe au vu du nombre de ceux-ci et de leurs changements en fonction des diagnostics posés. Cela s'est révélé être un frein à une réelle pratique partenariale entre les différents acteurs.

De nombreuses réponses ont également soulevé des difficultés liées à la personnalité des partenaires rencontrés expliquant qu'il était plus facile de travailler avec des personnes avec qui des affinités étaient présentes. S.B. nous éclaircit ce point en expliquant que dans certaines écoles un climat de méfiance était présent entre les différents partenaires. Elle expliquait que chacun voulait garder le monopole de son travail ce qui freinait le travail en équipe. Elle considère ainsi que la reconnaissance des différents partenaires comme compétent dans leur champ d'action était indispensable afin d'assurer une bonne coopération ou collaboration. De notre point de vue mais également en accord avec les propos de S.B., des freins peuvent également apparaître, ou même des incompréhensions du fait que les différents partenaires n'aient pas une connaissance avérée du travail de chacun. En effet, au début de l'année et même encore aujourd'hui nous n'avons pas idée du travail effectué par l'orthophoniste ou du psychomoteur et nous ne pouvons donc pas nous investir dans une même démarche. C'est ce qu'expliquait S.B. lorsqu'elle évoquait la cohérence des aides.

La question des freins se place également au niveau des zones géographiques. En effet, même si Maurice Tardif explique que des lieux partagés ne peuvent être les seuls facteurs de travail en équipe cela a tout de même été un frein pour nous. Depuis la réforme des rythmes scolaires, toutes les salles de l'école sont prises pour les activités périscolaires. Lorsque nous souhaitons nous réunir nous n'avons que très peu d'endroits où aller ce qui a gêné notre collaboration à certains moments. D'ailleurs, le travail des enseignants entre eux s'est également trouvé freiné par cela puisque la salle des maîtres étaient également occupée pour la garderie du matin et du soir ainsi que pour les activités périscolaires. C.S. explique également que le travail collectif avec les enseignants est plus compliqué depuis qu'elle n'est plus à proximité géographique de l'établissement de son enfant.

Ainsi, le travail collectif ne peut être effectif que si les différents acteurs y voient un intérêt comme l'a expliqué Philippe Perrenoud. Nous avons donc compris que certains enseignants ne souhaitent s'investir pleinement dans du travail collectif pensant que le temps passé était immense par rapport aux résultats obtenus comme l'ont expliqué certains enseignants interrogés. Dans notre cas, notre perception du travail en équipe était différente puisque nous pensons que cela est nécessaire voire même indispensable. Ce point de vue est plutôt confirmé au regard de l'évolution de notre élève et de la satisfaction de ses parents. En ce qui concerne l'enfant autiste scolarisé dans la classe d'A.V. et V.D., les enseignantes témoignent tout de même d'une évolution notable. Il est toutefois difficile de n'attribuer cette évolution qu'au travail collectif des différents partenaires.

Conclusion

Les différentes recherches institutionnelles et théoriques associées à l'expérimentation sur le terrain nous ont permis d'avoir de plus amples informations sur le travail collectif pour la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons rédigé ce mémoire au regard de la problématique suivante : En quoi le travail collectif entre partenaires permet-il d'améliorer la scolarité d'élèves à besoins éducatifs particuliers ? Nous avons alors dégagé deux hypothèses sur lesquelles nous allons désormais revenir.

La première hypothèse consistait à penser que la coopération entre enseignants et autres partenaires rendait plus efficaces les modalités d'apprentissage des élèves BEP. Les résultats obtenus permettent d'éclaircir cette hypothèse. La partie théorique de notre mémoire nous a déjà permis d'apporter des premières informations puisque plusieurs chercheurs ont révélé que le travail collectif avait une influence sur la réussite des élèves, qu'ils soient à besoins éducatifs particuliers ou non.

Cela a été vérifiable sur le terrain comme l'ont souligné les personnes interrogées, la coopération notamment au travers des ESS a permis de mettre en place un certain nombre d'outils. Il y a donc eu une prise en compte de l'élève et de sa singularité afin de pouvoir adapter sa scolarité. En ce qui nous concerne, la coopération avec d'autres enseignants mais également les parents d'élèves a permis de trouver des solutions concrètes pour améliorer la scolarité de notre élève, la plaçant en réussite grâce aux aménagements proposés. Les outils créés et les moments d'échanges, de formation, de coopération et de collaboration ont permis de rendre notre enseignement à la fois plus efficace et plus adapté à notre élève.

Ensuite, nous évoquons dans une seconde hypothèse le fait que la coopération notamment dans le cadre d'élève dys ou porteur de handicap soit perçue comme nécessaire mais pas toujours effective. Cette hypothèse s'inscrit au regard des recherches de Perrenoud qui rend un avis assez tranché sur la question.

Toutes les enseignantes interrogées perçoivent de façon positive le travail collectif et sont investies dans des démarches de coopération, ne serait-ce que lors des ESS. Les dispositifs institutionnels obligent les différents partenaires à se rencontrer dans le cadre du suivi du PPS. Dans notre cas, pour le PAP, la coopération a également été effective malgré l'absence de rencontres obligatoires et programmées. Toutefois, nous pouvons encore nous demander si les personnes interrogées se seraient investies dans une démarche collective si des temps institutionnels n'avaient pas été obligatoires. En ce sens, il est difficile de discerner ce que les enquêtées font par obligation et ce qu'elles font par conviction. Une des enquêtées nous a tout même apporté des réponses sur les travaux collectifs menés mais également les

points de blocages rencontrés. Cela peut nous permettre de valider notre hypothèse, même si une recherche plus approfondie nous permettrait d'apporter des réponses plus fines. Notre recherche met tout de même en lumière que les prises de décisions collectives restent plus importantes que les actions qui en découlent.

Pour répondre à la problématique nous pouvons dire que le travail collectif nous permet de rendre plus efficace les modalités d'apprentissages des élèves BEP dans la mesure où il assure une formation des enseignants, leur permettant d'acquérir des connaissances sur les profils et pathologies des élèves rencontrés. Les différents partenaires s'investissant dans une pratique coopérative peuvent rendre leur action plus cohérente au regard des différents endroits que fréquente l'élève. Les acteurs peuvent établir de grands objectifs communs, déclinables en fonction de la spécificité de chaque professionnel dans une perspective de cohérence et de réussite de l'élève.

Au regard de ces résultats, la recherche mériterait d'être continuée, affinée, en prenant en considération davantage de critères. Nous pourrions nous centrer davantage sur la question du PAP qui n'est pas du tout le même type de document que le PPS et qui ne demande pas le même investissement du point de vue institutionnel. Il serait alors intéressant d'observer les pratiques coopératives que les enseignants ont menées après signature du PAP plus spécifiquement. De même, la question de la réussite de l'élève ou tout du moins de la progression de l'élève grâce à des pratiques coopératives mériterait approfondissement. Cette question pourrait faire l'objet d'une recherche à part entière mesurant les liens entre coopération et réussite. Il est également important de souligner que cette recherche a été effectuée sur un nombre limité d'enseignants, exerçant sur une zone géographique restreinte et que nous avons rencontré quelques mois avant les entretiens. Nous sommes régulièrement en contact avec ces personnes, ce qui a pu induire des biais dans les réponses apportées malgré notre volonté de neutralité.

Nous pouvons donc penser que la réalisation de ce mémoire est une introduction à de nombreux thèmes sous-jacents mais qui nécessiteraient approfondissement d'autres développements compte tenu du nombre d'élèves BEP inclus dans des classes ordinaires.

Lexique

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

EE : Équipe Éducative

ESS : Équipe de Suivi de Scolarisation

MDPH : Maison départementale des Personnes Handicapées

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

PPS : Projet Personnel de Scolarisation

TSLA/H : Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages avec ou sans
Hyperactivité

TDA/H : Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

SESSAD : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

Bibliographie

DESSUS Philippe (2009) *Les enseignants et le travail en équipe*, IUFM Grenoble

GRANGEAT Michel (2007) *Des dispositifs visant à développer les compétences des enseignants dans les activités collectives*, Congrès international AREF (Actualité de la recherche en Education et Formation)

GRANGEAT Michel (2009) *Quels savoir sur et pour le travail collectif des enseignants ? Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (101-102) Tome 2, IUFM Nord-Pas de Calais

MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PÉRISSET BAGNOUD Danièle, TARDIF Maurice (2007) *Coordonner, collaborer, coopérer* De nouvelles pratiques enseignantes, de Boeck

MAXIMIN Sylviane, EYMARD Chantal (2008), *De l'existence de compétences collectives ou de compétences du collectif au sein d'établissements scolaires du premier degré*, SPIRAL-e – Revue de Recherche en Éducation – Supplément électronique au n°41 (19-30)

NÉDÉLEC-TROHEL Isabelle *et al* (2012) *Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (N° 57), p. 155-136.

PERRENOUD Philippe. (1993) *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

POUHET Alain (2011), *S'adapter en classe à tous les élèves dys. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...* CRDP de Poitou-Charentes

Sitographie

DUPRIEZ Vincent (2008), *Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe*, Travail et formation en éducation, mis en ligne le 18 février 2011, consulté pour la dernière fois le 30 décembre 2016. Disponible à l'adresse suivante : <http://tfe.revues.org/1492>

EDUSCOL, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, consulté pour la dernière fois le 05 juin 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr>

LOCHMANN Vincent, *Fédération Française des Dys*, consulté le 2 janvier 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://ffdys.com>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, consulté pour la dernière fois le 05 juin 2017. Disponible à l'adresse suivante <http://www.education.gouv.fr>

RETA 27, Dispositif Ressource des Troubles des Apprentissages de l'EURE, Rubrique « Notre mission », consulté pour la dernière fois le 05/06/2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.reta27.fr/spip.php?article8>

TDAH FRANCE, consulté pour la dernière fois le 05 juin 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.tdah-france.fr/-Troubles-associes-.html#nb1>,

Table des annexes

Annexe 1 : Bilans médicaux de Juliette	61
Annexe 2 : Exemple d'un formulaire de PAP : Page de couverture	65
Annexe 3 : Le guide d'entretien	68
Annexe 4 : Entretien avec S.B.	69
Annexe 5 : Entretien avec A.V.	90
Annexe 6 : Entretien avec V.D.	104
Annexe 7 : Entretien avec C.S.	114
Annexe 8 : PAP de Juliette	124
Annexe 9 : Extrait de l'aide-mémoire réalisé avec Juliette et ses parents.....	126

Annexe 1 : Bilans médicaux de Juliette

Epreuve complémentaire :

Tour de Londres (version enfants) :

Dans cette épreuve de planification, [nom] réussit 5/12 items au premier essai, ce qui est juste satisfaisant pour l'âge, (8/12 ; 1,1 ET) et elle parvient difficilement à se corriger. 2 items sont échoués au bout de 6 essais. Elle manque d'adaptation et reproduit souvent les mêmes erreurs. Elle ne peut s'appuyer sur une mémoire de travail suffisante. On note une tendance à la précipitation, les temps de planification sont assez courts (TPM 3,2 s. ; -1,1 DS), alors que les temps d'exécution motrices sont normaux (TEM 7,6 s. ; 0,04 DS). On note également 9 infractions de règles, témoignant d'un défaut de contrôle inhibiteur. L'épreuve témoigne de difficulté d'anticipation et de flexibilité.

Conclusion

Au final, l'évaluation attentionnelle de contrôle objective une petite amélioration des capacités attentionnelles et des fonctions exécutives. On note toutefois la persistance d'un trouble important de l'attention auditive soutenue, d'un trouble de la mémoire de travail et des difficultés exécutives. Il apparaît également toujours des comportements d'impulsivité, une agitation motrice et une distractibilité.

Nous évoquons avec [nom] et sa maman l'intérêt d'une prise en charge en remédiation neurocognitive qui pourrait l'aider à accroître le contrôle de ses réactions et de son attention.

Quelques aménagements scolaires pourraient être proposés pour limiter les répercussions de ces difficultés sur les apprentissages :

- Tenir compte du fait que son attention soutenue auditive soit limitée à environ 5min.
- La placer à proximité de l'enseignant, éloignée des distractions
- Désencombrer le bureau pour les devoirs afin de limiter la distractibilité
- Afficher la durée de l'activité (Time timer...)
- Proposer des activités courtes, alterner le type d'activité
- Identifier des moyens lui permettant de bouger en classe (sortir prendre un verre d'eau avec un certain nombre de droits de sortie par jour, rôle de coursier à l'école, distribuer les copies, effacer le tableau, utiliser d'une balle anti-stress...)
- L'aider à s'organiser avec des codes couleur par matière, s'assurer qu'elle prend bien toutes ses affaires pour faire ses devoirs, avoir les livres en double exemplaire (un à la maison, un à l'école...)
- S'assurer de capter son attention avant de donner une consigne, remobiliser son attention avec discrétion et bienveillance
- S'assurer de la bonne compréhension des consignes (en lui demandant de les reformuler)
- Donner des exemples concrets/Effectuer des démonstrations
- Donner des consignes brèves et simples / Limiter le nombre d'informations données simultanément
- Éviter les situations de double tâche, privilégier les photocopies
- Système de récompense ou système d'émulation en travaillant sur quelques objectifs définis au départ avec l'enfant (objectifs concrets)

Cette liste, non exhaustive, vient en complément des aménagements qui ont pu être proposés par les autres professionnels, et doit être réévaluée selon les bénéfices observés.

- Compte rendu adressé au
- Copie famille

Compte rendu de bilan orthophonique

De l'enfant (7ans6) du 07.09.16

Assuré : L

N° : 2 71 09 ,

Adresse : ,

RAPPEL

Je reçois aujourd'hui (19.12.08) au terme des 50 premières séances de rééducation pour un bilan d'évolution. Pour rappel, lors de notre première rencontre en mai 2015 le bilan retrouvait :

- **En langage oral**, de bonnes compétences lexicales et morphosyntaxiques mais des fragilités en compréhension probablement liées à la contrainte attentionnelle,
- **L'examen des contraintes** soulignait une contrainte de la mémoire auditivo-verbale (surcharge cognitive rapide), de la boucle motrice et de l'attention visuelle.
- **En langage écrit**, le codage phono-alphabétique n'était pas fonctionnel et ne permettait pas d'accéder au sens. On observait de nombreuses confusions, inversions, omissions de sons, mots voire groupes de mots. La transcription était, elle aussi, très fragile.

Au terme du bilan initial, un bilan orthoptique, attentionnel et psychomoteur étaient conseillés ainsi qu'une inclusion RETA27.

- **Le bilan orthoptique** a donné lieu à des séances de rééducation, toujours en cours.
- **Le bilan psychomoteur** a objectivé des difficultés dans la mobilisation individuelle des doigts, une lenteur d'exécution, des coordinations globales peu aisées, un recrutement tonique important pour compenser un manque de tonus et une hyperlaxité digitale, des pré-scripturaux non automatisés ralentissant considérablement la vitesse d'écriture. Une prise en charge était donc conseillée.
- **Le bilan cognitif** a fait état de compétences tout à fait satisfaisantes sur le plan intellectuel que ce soit dans le domaine verbal ou non verbal.
- **Le bilan attentionnel** a relevé des difficultés attentionnelles dans la totalité des domaines évalués que ce soit en attention visuelle, auditive, divisée et soutenue avec une distractibilité massive, une agitation motrice, et un manque de contrôle. Ces symptômes évoquant un TDA/H un essai par méthylphénidate a été proposé puis prolongé.

La rééducation orthophonique a débuté en juillet 2015 à raison d'une séance hebdomadaire. était alors à la fin de son année de CP et quasi non lectrice. Elle est désormais scolarisée en CE2. La prise en charge a eu pour objectifs de mettre en place tous les co-requis au langage écrit afin d'accéder à un décodage fonctionnel en lien avec la compréhension. Des logiciels comme ELM ont été proposés au cours de la prise en charge pour étendre la prise en charge à la maison. Le protocole « Entrée dans l'écrit » a été utilisé.

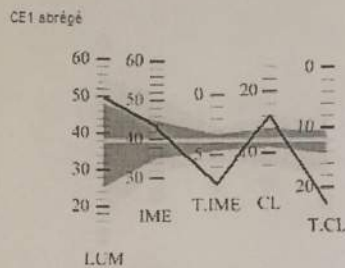
Observations lors du bilan est une petite fille de bon contact, très volubile. Elle est aujourd'hui sous traitement, néanmoins la passation a dû être fractionnée car la contrainte attentionnelle reste

La contrainte de la boucle motrice est toujours marquée. La dissociation entre exécution et programmation est toujours retrouvée.

EVALUATION DU LANGAGE ECRIT (BLI - VL - les grillons - chronosdictées)

A VL, épreuve de leximétrie avec jugement orthographique, les scores en vitesse se situent sur le centile 50 CE1 avec un meilleur traitement des PLE (centile 50 CE1) que des HP (centile 25 CE1). En revanche, la précision est effondrée au centile 10 CE1 et s'élève à 56%.

A BLI, on observe un profil CE1 très hétérogène avec une dispersion des scores entre les centiles 75 et 90 concernant les notes et sur le centile 3 concernant le temps.



A l'épreuve de lecture en une minute (LUM), les scores se situent sur le centile 90 CE1. a lu 57 mots avec 7 erreurs d'oralisation de type régularisation. Par ailleurs, le score est légèrement biaisé car s'est interrompue pour digresser.

A l'épreuve d'identification du mot écrit (IME), les scores se situent sur le centile 75 CE1 avec un traitement homogène des PLE et des HP sur le centile 75 également. La précision sémantique est également bien traitée. Néanmoins, le traitement est extrêmement lent. La consigne doit être rappelée à chaque item.

A l'épreuve de compréhension de phrases sur support imagé (CL), les scores se situent sur le centile 90 avec l'utilisation d'un important temps compensatoire. A deux reprises appuie par inadvertance sur des propositions erronées. Le déchiffrage est fluide et de bonne qualité, les liaisons sont observées.

Le déchiffrage perd en qualité avec la longueur des énoncés. Sur support long non imagé (les grillons), il est légèrement à l'ouest, des substitutions peuvent être observées. utilise un doigt curseur et peut se perdre dans le texte. Néanmoins, l'accès au sens reste de bonne qualité tant dans l'accès à la structure générale que dans les détails fins.

En transcription (Chronosdictées), deux phrases sous dictée ont été proposées. On observe une grande lenteur d'exécution associée à une préhension variable de l'outil scripteur. Il existe une contrainte graphique.

CE1	Dictée A			
	Score	m	DS	NS
Erreurs phonétiques	2	1,6	1,7	-0,24
Erreurs segmentation	3	1,2	1,2	-1,50
Erreurs lexicales	4	3,2	2,5	-0,32
Erreurs morphosyntaxiques	5	6,4	2,1	0,67
Erreurs MS sans homophones	4	4,8	1,8	0,44
Omissions	0	0,3	0,6	0,50
Total	14	12,8	6	-0,20

Concernant l'orthographe, les scores se situent tous dans la moyenne des enfants de CE1. Néanmoins, il faut porter une attention particulière à la segmentation des mots se situent à -1.50, ce qui est fragile.

CONCLUSION
En langage oral, présente désormais de bonnes compétences dans tous les domaines évalués.
L'examen des contraintes a mis en évidence des progrès en mémoire auditivo-verbale, et une persistance des difficultés en attention visuelle et dans la réalisation des praxies.
En langage écrit, le codage phono-alphabétique est désormais fonctionnel et les épreuves de leximétrie donne des scores dans la classe d'âge de . Le jugement et la production orthographique sont également satisfaisants, attention néanmoins à la segmentation des mots. En revanche, la production graphique reste préoccupante. Une rééducation en psychomotricité est vivement conseillée.

Concernant les courbes de temps, elles sont toutes abaissées reflétant une lenteur de traitement associée à de nombreuses digressions. Des périodes d'impulsivité sont également observées. La différence est nettement visible avec la mise sous traitement mais les difficultés restent prégnantes.

Dans le cadre scolaire, il convient de pérenniser les aménagements pédagogiques proposés à afin qu'elle puisse mener à bien sa scolarité :

- Réduire le nombre d'exercices notamment en situation d'évaluation ou lui accorder un temps supplémentaire.
- Accentuer l'indiciage visuel, lui fournir des photocopies ou des textes à trous.
- Proposer des supports clairs et aérés.
- Proposer l'utilisation d'un coussin DYNIAIR pour une assise dynamique.
- Eviter les tâches multiples.
- Fractionner les tâches le plus possible, permettre à d'être près de son enseignant et la solliciter pour les tâches dans la classe (distribution de photocopies, effacer le tableau) de façon à ce qu'elle puisse se lever régulièrement.
- A la maison, fractionner les devoirs par tranche de 10-15 minutes avec changement de matières très régulièrement.
- L'aide d'une AVS serait également importante pou.

Au regard des importants progrès effectués par un arrêt de la prise en charge est proposé afin de laisser la priorité à d'autres rééducation comme la psychomotricité ou encore une remédiation cognitive qui pourraient toutes deux compléter le travail effectué en orthophonie.

Je reste à votre disposition et à celle de et de sa famille pour tout autre renseignement.

Annexe 2 : Exemple d'un formulaire de PAP : Page de couverture



Plan d'accompagnement personnalisé

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

Vu le code de l'éducation et notamment ses articles L311-7 et D. 311-13

Nom et prénom(s) de l'élève :

Date de naissance :

Responsables légaux :

Adresse :

Besoins spécifiques de l'élève (à remplir par le médecin de l'éducation nationale)

- Points d'appui pour les apprentissages :

- Conséquences des troubles sur les apprentissages :

Pages relatives à l'école élémentaire :

Adaptations et aménagements à mettre en place en fonction des besoins de l'élève

ELEMENTAIRE

L'ensemble des items n'est pas à renseigner. Seuls les items indispensables à l'élève sont à cocher

Adaptations transversales :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Installer l'élève face au tableau					
Veiller à la lisibilité et à la clarté de l'affichage					
Utiliser un code couleur par matière					
Privilégier l'agenda au cahier de textes					
Vérifier que l'agenda soit lisiblement renseigné					
Agrandir les formats des supports écrits (A 3)					
Donner des supports de travail ou d'exercices déjà écrits (QCM par exemple)					
Fournir des photocopies pour privilégier l'apprentissage et le sens donné					
Surligner les énoncés ; surligner une ligne sur deux					
Proposer à l'élève des outils d'aide (cache, règle ...)					
Fournir à l'élève des moyens mnémotechniques					
S'assurer de la compréhension du vocabulaire spécifique					
Aider à la compréhension par une explicitation ou une reformulation de la part de l'enseignant					
Mettre en place un tutorat par l'intermédiaire d'un élève qui lit à voix haute les consignes					
Énoncer l'objectif de la séance et en faire une synthèse à la fin					
Proposer des activités qui pourront être achevées avec succès, qui valoriseront l'élève					
Autoriser l'utilisation d'une calculatrice simple (permettant les quatre opérations) dans toutes les disciplines					
Utilisation de l'informatique :					
Permettre l'utilisation de l'ordinateur et de la tablette					
Permettre l'utilisation d'une clef USB					
Permettre l'utilisation de logiciel ou d'application spécifique					
Permettre à l'élève d'imprimer ses productions					

Evaluations :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Accorder un temps majoré					
Donner les consignes à l'oral					
Adapter la situation, les supports de l'évaluation de façon à limiter l'écrit : - proposer des QCM ; - proposer des schémas à légender ; - proposer des exercices à trous, à cocher, à relier					
Autoriser différents supports (tables de calcul, fiches chronologiques, fiches mémoire)					
Privilégier les évaluations sur le mode oral					
N'évaluer l'orthographe que si c'est l'objet de l'évaluation					
Ne pas pénaliser le soin, l'écriture, la réalisation de figures...					
Évaluer les progrès pour encourager les réussites					

Leçons :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Proposer l'apprentissage des mots clés uniquement					
Fournir une fiche « mémoire » (dessins, symboles...)					

Lecture / langage oral :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Recourir de manière privilégiée à des jeux proposant un travail de la conscience phonologique					
Accentuer le travail sur la combinatoire					
Avant même de lire le texte, lire les questions qui seront posées afin de faciliter la prise d'indices par l'élève					
Proposer à l'élève une lecture oralisée (enseignant ou autre élève) ou une écoute audio des textes supports de la séance					
Surligner des mots clés / passages importants pour faciliter la lecture de l'élève					
Proposer à l'élève un schéma chronologique du récit (l'amener à indiquer ce qu'il a retenu, paragraphe après paragraphe, à l'aide d'un schéma)					

Elémentaire - 01

Production d'écrits :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Simplifier les règles en introduisant des indices visuels (pictogrammes, croquis en plus du texte)					
Adapter les quantités d'écrit (dictée à trous, à choix, ...)					
Privilégier l'apprentissage des mots en passant par l'oral (épeler, faire le geste dans l'espace) et non par la copie					
Limiter les exigences sur l'emploi de règles précises.					
Recourir à la dictée à l'enseignant					
Diminuer la quantité d'écrit sur chaque feuille					

Mathématiques :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Autoriser l'utilisation des tables de multiplication (ou de la calculatrice) pendant les cours et les contrôles					
Privilégier la présentation des calculs en ligne					
Présenter les calculs en colonnes avec des repères de couleur (ex : colonne des unités en rouge, des dizaines en bleu et des centaines en vert)					
Admettre que la réponse ne soit pas rédigée si les calculs sont justes					
Ne pas sanctionner les tracés en géométrie					
Laisser compter sur les doigts					
Utiliser la manipulation (pliage, objets 3D...)					
Travailler sur les « qui...qui » (qui est perpendiculaire à...et qui passe...) et les syllogismes					
Colorier les différentes colonnes des tableaux à double entrée (en utilisant des couleurs différentes)					
Favoriser, autoriser la résolution des problèmes avec recours à la schématisation					

Pratique d'une langue vivante étrangère :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Veiller à ce que la perception de départ soit correcte : prononcer le plus distinctement possible et pas trop vite, écrire clairement au tableau en gros caractères					
Travailler la prononciation des sons même exagérément					
Utiliser un enseignement multi sensoriel ; entendre, lire, voir (images), écrire.					
Grouper les mots par similitude orthographique/phonologique, faire des listes.					
Utiliser des couleurs pour segmenter les mots, les phrases					
Expliquer et traduire la grammaire, les tournures de phrases					

Autres aménagements et adaptations :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2

Date : <input type="text"/>	Visa des parents :	Signature et tampon du directeur d'école :
Date : <input type="text"/>	Visa des parents :	Signature et tampon du directeur d'école :
Date : <input type="text"/>	Visa des parents :	Signature et tampon du directeur d'école :
Date : <input type="text"/>	Visa des parents :	Signature et tampon du directeur d'école :
Date : <input type="text"/>	Visa des parents :	Signature et tampon du directeur d'école :

Annexe 3 : Le guide d'entretien

Présentation de la démarche :

- **Se présenter** (Elise Lemoine, professeur des école stagiaire, étudiante en master 2).
Réalisation d'un mémoire dans le cadre de la validation du M2 et de la titularisation.
Remercier l'interviewé d'avoir accepté notre invitation.
- **Présenter le sujet de la recherche** : Porte sur la **collaboration** entre enseignants.
(Ne pas tout de suite parler des dys car c'est seulement le 2^{ème} point d'entrée de la recherche).
- **Présenter le cadre général de l'entretien** : Règles déontologiques (anonymat / retranscription de l'entretien puis destruction des données sonores). Votre témoignage va me permettre de mieux comprendre comment les enseignants sont amenés à travailler ensemble.

Questionnaire semi-directif :

Question ouverte : Je m'intéresse à la façon dont les enseignants travaillent ensemble ainsi qu'avec les autres partenaires. Quel regard portez-vous sur le travail collectif ?

- Dans quelle contexte travaillez-vous en groupe ?
- Avec quels partenaires de l'école ?
- Travaillez-vous collectivement en dehors des réunions obligatoires ?

Relance 1 : Vous m'avez donc expliqué la perception que vous avez du travail en équipe. Selon-vous est-ce un facteur de **réussite de vos élèves** et des autres élèves et général ?

Relance 2 : Trouvez-vous que le travail collectif est particulièrement pertinent pour **certains élèves** ? Si oui, lesquels ?

- Dans le cadre **d'élève dys ou porteurs de handicap** jugez-vous le travail collectif nécessaire ?
- Si vous avez eu des élèves porteurs de dys dans votre classe, qu'avez-vous mis en place suite à des séances de travail collectives ?

Relance 3 : Pouvez-vous me donner des précisions sur les travaux en équipe auxquels vous participez en ce moment ou auquel vous avez participé ?

- Selon vous, est-ce que ces différentes collaborations vous ont permises de **dynamiser la scolarité de vos élèves** ?
- Avez-vous ressenti des changements significatifs ? Lesquels ?

Relance 4 : Voyez-vous des freins insurmontables au travail en équipe ?

Annexe 4 : Entretien avec S.B.

Entretien avec S.B., enseignante ressources Troubles Dys réalisé par Elise Lemoine

S.B. : Allez, on y va !

E.L. : Vous devez connaître les règles des entretiens, vous savez que les données vont être supprimées, anonymisées, je vous le rappelle tout de même.

S.B. : Oui oui pas de souci.

E.L. : Première question par rapport à votre parcours personnel, vous me dites que vous n'avez plus de classe maintenant, vous en avez eu avant ?

S.B. : D'accord, donc j'ai travaillé 15 ans dans la finance.

E.L. : D'accord !

S.B. : D'accord et j'ai fait une reconversion professionnelle, je voulais être à la base prof de sport, donc voilà j'ai repris le chemin de l'école, j'ai été enseignante de classe pendant 8 ou 9 ans donc à part une année dans une petite commune de l'Eure sinon en REP, tout le temps, Sarcelles, Argenteuil, et puis Louviers.

E.L. : D'accord, donc vous arrivez de l'académie de Versailles.

S.B. : Il y a longtemps hein

E.L. : Oui oui

S.B. : Et puis j'ai repris en fin de compte mes études à une trentaine d'années hein, j'avais une trentaine d'années et donc après j'ai repris mes études, j'avais des questions dont je n'avais pas les réponses donc je suis repartie à l'école et donc j'ai fait une formation, un CAPA-SH, certification pour être maître E au niveau des RASED.

E.L. : D'accord

S.B. : Donc là j'ai aussi eu ce poste-là donc je suis restée sur Louviers donc dans l'antenne, une antenne d'Evreux avec deux maîtres E, un maître G et une psychologue scolaire.

E.L. : D'accord

S.B. : Et puis, il y a trois ans j'ai un inspecteur qui m'a euh... qui m'a appelée pour me proposer le poste que j'ai actuellement. Et c'est aussi, j'étais très intéressée puisque la question des élèves dys, c'était aussi vraiment une question, comment pouvoir les aider.

E.L. : Oui

S.B. : Donc j'ai remis le pied à l'étrier, j'ai donc ce poste depuis trois ans.

E.L. : Donc c'était quelque chose qui vous posait vraiment question dans votre pratique de classe tous les jours ?

S.B. : Ça me posait question et puis euh... voilà j'avais, il y a un moment donné à chaque fois au bout de 8 ans, de 8/9 ans j'avais l'impression d'avoir fait le tour et de vouloir faire autre

chose donc de la classe je suis passée au RASED et du réseau d'aide bah... je me posais des questions de savoir quel parcours j'allais poursuivre voilà, j'avais encore une bonne dizaine d'années à travailler

E.L. : (*rires*)

S.B. : Donc pas loin de la retraite, donc j'avais encore.. moi je suis quelqu'un qui aime beaucoup apprendre, voilà donc j'ai toujours je suis toujours en recherche par rapport à ma pratique et donc euh... pour moi le poste que j'ai aujourd'hui pour moi ça a été une renaissance professionnelle, voilà.

E.L. : D'accord, finalement vous êtes toujours dans cette sphère de l'éducation nationale mais quelque part vous voyez les choses avec plus de recul parce que vous êtes amenée à rencontrer pas mal d'enseignants et à évoquer avec eux la question des dys.

S.B. : Voilà c'est à dire que avant j'étais sur les élèves.

E.L. : Oui

S.B. : et aujourd'hui bon je suis toujours sur les élèves mais avec un accompagnement auprès des enseignants pour qu'ils puissent aider au mieux leurs élèves. Donc en rapport avec le thème des troubles dys.

E.L. : Donc vous avez un travail en rapport avec plusieurs professionnels, vous êtes sur toute la région de l'Eure ?

S.B. : Donc je suis sur tout le département de l'Eure oui.

E.L. : Oui vous allez de lieu en lieu

S.B. : Oui alors je fais des observations mais pas suffisamment. Là j'ai plus beaucoup de temps là je veux vraiment garder le contact avec le terrain

E.L. : D'accord.

S.B. : Bon parce qu'il y a beaucoup de demandes, il y a les formations qui sont de plus en plus en place au niveau du premier degré mais il y a encore beaucoup de besoins parce qu'en terme de formation bah voilà il y a encore des enseignants qui sont démunis et qui ne savent pas il y a un problème de connaissance et de compréhension, de représentation voire même de croyance sur les troubles dys donc faut un peu démonter tout ça, apporter un peu d'apports théoriques et puis mieux faire comprendre ce que c'est qu'un trouble dys, comprendre les conséquences sur les apprentissages et de là vont découler des aménagements. Voilà, je fonctionne comme ça.

E.L. : Hum hum.

S.B. : Voilà parce que donner des aménagements pour donner des aménagements j'en vois pas trop l'intérêt donc c'est plus facile, moi je trouve que c'est plus facile pour l'enseignant de comprendre ce qu'est le trouble, les conséquences sur les apprentissages et après il y a une certaine logique, voilà on est pédagogue et on sait.. On peut mettre en place des aménagements.

E.L. : Oui donc vous votre objectif c'est de sensibiliser les enseignants à ce qu'est la question des dys mais pas de leur apporter des outils magiques en leur disant « si vous faites ça à ce moment ça va marcher ».

S.B. : Alors il y a quand même un petit peu des deux parce qu'un élève qu'a des troubles dys, s'il n'a pas automatisé la lecture il faut trouver des leviers et que si on ne propose pas ces leviers là les enseignants ne peuvent pas non plus tout trouver, hein.

E.L. : D'accord

S.B. : Si un enseignant on ne lui explique pas ce qu'est le trouble déficitaire de l'attention et quels sont voilà, les petits outils, les petits conseils, donc voilà c'est en termes de compréhension mais aussi donner, alors j'aime pas dire les remèdes mais un petit peu de boîtes à outils qui sont en lien avec la compréhension du trouble et c'est beaucoup plus facile parce que derrière ça il y a aussi le dispositif du PAP donc si on fait des propositions d'aménagement et on comprend pas à quoi ça sert, voilà.

E.L. : C'est faussé.

S.B. : Mais c'est vrai que moi c'est en termes de propositions, parce que c'est quand même l'enseignant qui est responsable de sa pédagogie et de sa classe.

E.L. : Tout à fait.

S.B. : C'est toujours en termes de propositions mais il y a des choses, si on veut continuer les apprentissages, y'a besoin de mettre des aménagements qui sont nécessaires voire indispensables pour certains selon le niveau de sévérité du trouble.

E.L. : D'accord et dans la perspective de ma recherche sur la collaboration, comment est-ce que vous percevez cette collaboration avec les enseignants ? Est-ce que vous êtes amenée à vraiment collaborer avec eux ou est-ce que vous vous placez plutôt du côté de la coopération en vous disant : « J'interviens auprès du professeur et une fois que je suis intervenue lui va faire son travail lui-même » ou vous ce que vous souhaitez plus c'est proposer des choses comme vous dites, apporter un savoir théorique mais aussi quelques outils qui peuvent être bénéfiques. Donc en ce sens est-ce que vous imaginez plus votre travail comme collaboratif avec les enseignants ou plutôt comme une mission de coopération ?

S.B. : Alors je me situe plus en enseignant ressource, je suis ressource, donc j'apporte, je dirai je partage mon expertise donc alors euh je dirai il y a les deux entrées dans le sens où on est plus : oui j'apporte enfin il y a un apport théorie et oui je donne en fin de compte je donne à l'enseignant après il en fait ce qu'il veut hein.

E.L. : Oui.

S.B. : Mais je dirai il y a aussi tout le travail de collaboration pas obligatoirement vis-à-vis de l'enseignant direct, c'est plus pour l'aider à collaborer puisque.. Avec les autres professionnels. Je dirai plus un rôle, alors peut-être pas de médiation mais plus d'inci... voilà inciter les enseignants parce que moi j'ai une expertise mais le travail il doit se faire avec les

professionnels, avec tous les professionnels qui travaillent autour de cet élève-là hein, que ce soit la famille, les rééducateurs, c'est ça qu'est important hein. Moi j'apporte je dirai le côté Éducation Nationale, tout ce qu'est aménagement pédagogique, c'est une partie de l'accompagnement pour cet élève là mais il faut que chacun puisse collaborer et donc une de mes missions c'est aussi de faire prendre conscience aux enseignants que c'est dans la collaboration avec tous les professionnels qu'on va pouvoir, moi je dis toujours, qu'on va pouvoir faire avancer cet élève-là, je dis toujours : il faut qu'on rame dans le même sens. On est dans la même barque, il faut qu'on rame dans le même sens. Donc je dirai... moi j'ai plus un rôle de médiateur, c'est plus un rôle de médiateur quand y'a pas de... sans parler de conflit parce que j'ai vraiment... mais je dis toujours aux parents quand les parents me disent « mais les enseignants ils ne nous entendent pas » donc moi je suis enseignante donc on est, y'a une certaine symétrie.

E.L. : Oui c'est le même corps, c'est le corps enseignant.

S.B. : Oui on fait partie du même corps enseignant. Donc il y a une certaine symétrie dans le sens où on est collègues. Et euh, et puis des fois c'est beaucoup plus facile dans le discours parce qu'on se comprend, on est censés avec le même langage donc voilà ça passe beaucoup plus facilement et puis après bah euh c'est lors des réunions ou quand vraiment il y a des conflits comme j'ai eu la semaine dernière. C'est essayer de faire parler, que ces collaborations elles puissent se mettre en place par cette médiation. C'est parfois plus de l'ordre de la médiation, pas toujours mais voilà d'être euh... mais comment... euh d'être un élément qui va permettre la collaboration des partenaires entre eux.

E.L. : D'accord.

S.B. : Je dirai je suis pas complètement dedans, j'en fais partie tout en étant un petit peu à l'extérieur aussi. Voilà moi c'est plutôt brancher, essayer de brancher les prises entre eux, hein, entre elles pardon. Pour que ça fonctionne.

E.L. : Pour que le courant puisse passer entre tous. Et donc vous m'évoquez la façon dont vous travaillez en équipe au quotidien, du coup vous m'évoquez aussi les partenaires, si vous deviez en citer quelques-uns, ceux qui vous paraissent, comment dire, les plus importants si je puis dire dans la scolarisation d'un élève. Quels partenaires est-ce que vous citeriez ? Lesquels pour vous sont indispensables ?

S.B. : Bah c'est les rééducateurs.

E.L. : Oui c'est à dire ?

S.B. : Que ce soit orthophonistes, psychomotricité, ergothérapie, euh... le, les... C'est le problème de la cohérence des aides.

E.L. : D'accord.

S.B. : Si on a un gamin qu'est en difficulté, qui a une dyslexie, euh s'il travaille avec l'orthophoniste sur une méthode de lecture, euh je sais pas l'imprégnation syllabique et que

l'enseignant fait une autre méthode euh... Maissonny, euh voilà, il n'y a pas de cohérence, donc le gamin, euh ce sont quand même des élèves qui sont en difficultés, au niveau de la lecture, si on met en place des aides mais qu'il n'y a pas de cohérence ça va à l'encontre de l'aide.

E.L. : D'accord.

S.B. : Moi c'est ce que je ressens et euh... donc moi j'incite fortement, moi quand j'étais maîtresse E, quand je savais qu'il y avait une orthophoniste c'était la première chose que je faisais, me mettre en relation pour savoir si elle travaillait sur tout ce qui était automatisation de la lecture, c'était pas ce que j'allais faire moi je travaillais sur la compréhension donc voilà euh... Y'avait.. On était complémentaires. Il faut qu'il y ait de la cohérence et de la complémentarité.

E.L. : Hum hum.

S.B. : On sait que ces enfants-là ils ont encore beaucoup plus besoin de repères que d'autres donc si on met en place des procédures avec eux qu'ils n'arrivent pas à réinvestir, ils ont des repères stables, si on déstabilise à côté ça ne sert à rien quoi. Mais c'est la grande difficulté.

E.L. : Oui c'est la grande difficulté parce que j'allais vous dire justement en début d'année dans le cadre de Juliette par exemple, les parents n'avaient pas encore trouvé de psychomotricien finalement ils en trouvé une mais ça a l'air assez compliqué avec elle, il y a d'autres élèves qui sont suivis par un orthophoniste donc la maîtresse E de mon école a déjà contacté les orthophonistes, de mon côté j'ai laissé mon mail aux parents pour qu'ils puissent aussi fournir mon mail aux orthophonistes pour que je puisse avoir un retour et finalement c'est vrai que j'en n'ai jamais eu donc c'est quand même... Il y a des freins si on peut dire au travail en équipe.

S.B. : Parfois c'est lié aux personnes aussi hein, quand je rencontre, ça m'est arrivé de rencontrer de travailler avec des orthophonistes lors de réunions. Ce qu'elles disent c'est « les enseignants ne nous appellent pas » et puis les enseignants disent « les orthophonistes nous appellent pas ». La difficulté c'est que les orthophonistes sont en prise en charge avec leurs patients, les enseignants sont en classe donc moi ce que je leurs dis, moi quand je fonctionnais avec des orthophonistes ou encore aujourd'hui.

E.L. : Oui

S.B. : J'appelle, je laisse mes coordonnées, pour qui j'appelle et je demande un rendez-vous téléphonique, et on arrive à se trouver en laissant ses coordonnées, on arrive toujours à.. C'est... Moi... Quand on veut on peut. Après on peut se mettre toutes les barrières qu'on veut, si on veut vraiment travailler en cohérence, on se donne les moyens, sinon on ne fait pas.

E.L. : Hum hum.

S.B. : Après c'est très facile de se mettre des barrières, moi à chaque fois que j'ai eu un enfant, un élève en difficulté, quand je savais qu'il y avait un suivi, j'appelais.

E.L. : Donc vous justement votre réflexe pour pallier à ces freins, pour qu'ils n'existent même pas, c'est.. de vous-même vous êtes allée vers les partenaires de l'enfant.

S.B. : Aujourd'hui je le fais, aujourd'hui ça m'arrive encore de le faire parce que je sens qu'il y a parfois une réticence au niveau de l'école. Moi l'intérêt c'est que ce soit... Evitons les intermédiaires. L'enseignant il est dans sa classe, c'est lui qu'a besoin d'avoir des éléments de compréhension pour comprendre la difficulté, et y'a certaines orthophonistes qui font des propositions d'adaptation, d'aménagements très très intéressantes et réalisables.

E.L. : Et réalisables oui, parce que...

S.B. : Il y en a quelques-unes, mais à côté de ça il y a d'autres personnes, j'en connais certaines orthophonistes qui ne veulent pas donner leurs compte-rendus, ça on peut l'entendre.

E.L. : Oui oui oui

S.B. : Mais qui ne cherchent pas du tout à avoir de relation avec l'école.

E.L. : Oui d'accord.

S.B. : Moi je trouve que c'est une erreur.

E.L. : Donc de votre point de vue c'est vraiment un souci de la façon dont chacun perçoit son métier et son intervention auprès de l'enfant et pas peut-être un souci de formation au niveau du travail en équipe ou ce genre de chose ? Pour vous c'est vraiment lié aux personnes à qui on a à faire ?

S.B. : Bah pour avoir travaillé dans des écoles, je trouve que c'est pas une pratique encore très courante. Voilà, pourtant la demande des enseignants c'est d'avoir une orthophoniste dans chaque école. Pour certaines, alors j'en fais pas une généralité mais j'ai fait une formation avec des enseignantes de maternelle, avec les deux orthophonistes du centre de référence qui ont fait une intervention, euh... Elles elles voudraient une orthophoniste dans chaque école. Donc euh... c'est un peu...

E.L. : C'est paradoxal quelque part, les gens ne vont pas, les enseignants ne vont pas forcément rencontrer les partenaires à qui ils ont à faire mais ils aimeraient en avoir à leur portée.

S.B. : Oui oui, c'est paradoxal, alors est-ce que s'est lié aux personnes sans doute, parce qu'on fait avec ce qu'on est mais c'est aussi lié à la dynamique d'équipe aussi, il y a des écoles où la personne qui était avant était directrice d'une maternelle, elle incite fortement à ce travail de collaboration avec les partenaires donc voilà après c'est quelle dynamique on met en place au niveau de l'école, du groupe, du groupe collectif de l'école. J'ai pas... ça c'est vraiment du ressenti de l'école par rapport à mon expérience. Maintenant c'est vrai qu'il faudrait peut-être s'interroger, interroger des orthophonistes, qu'est-ce qui fait barrage ? Parce que là c'est mon point de vue d'enseignante mais là c'est vrai que moi j'ai jamais rencontré de souci, d'avoir

des... d'inviter aussi des partenaires à participer à des réunions d'équipes éducatives. Voilà c'est... est-ce que c'est lié à la personne, à...

E.L. : A une culture peut-être aussi ?

S.B. : A une culture oui, moi là c'est vraiment du ressenti par rapport à mon expérience professionnelle.

E.L. : Oui, hum.

S.B. : En plus de ce que je ressens de mon expérience, en plus du réseau d'aide, et aujourd'hui par rapport à mes missions, par rapports aux élèves dys, je sens bien que ça reste... Ca tend à avancer mais euh... ça reste encore difficile . Aujourd'hui les enseignantes vont appeler les orthophonistes, je ne suis pas persuadée qu'elles appellent encore euh... les ergothérapeutes, les psychomotriciennes, les orthoptistes, voilà l'orthophoniste ça reste encore le corps de métier où on va solliciter parce qu'on se sent proche. C'est tout ce qui est lié au langage donc hein langage oral, langage écrit. La psychomotricienne, l'orthoptiste euh bon... alors que bon je pense qu'on a à apprendre de tous les corps de métiers...

E.L. : Oui tout à fait et puis finalement ça montre bien que certaines personnes restent dans l'idée qu'à l'école on apprend à lire et à écrire et que ça s'arrête là puisque finalement si on se sent plus proche d'un orthophoniste que d'un psychomotricien c'est qu'on considère que le langage écrit prime par rapport à tout ce qui est...

S.B. : A tout ce qui est motricité, globale, fine.

E.L. : Donc quelque part c'est peut-être aussi la façon dont les gens voient l'école.

S.B. : Oui peut-être aussi et puis c'est aussi la difficulté de ne pas savoir, un enseignant qui a un élève dyspraxique aujourd'hui s'il a pas l'apport théorique en termes de compréhension, voilà qu'est-ce que ça va avoir comme conséquence au niveau de ses apprentissages. Euh ..? ça va être difficile de le mettre en lien, ça va être difficile d'appeler un psychomotricien ou un ergothérapeute pour l'outil informatique.

E.L. : Oui.

S.B. : Après le lien il faut le faire automatiquement, au niveau des ergothérapeutes c'est encore différent parce qu'il y a de plus en plus d'ergothérapeutes qui viennent travailler sur l'école.

E.L. : D'accord, mais c'est l'école qui en fait la demande ou..

S.B. : Non en général c'est en accord.. Alors entre la famille, la famille, le.. comment, le rééducateur, et l'enseignant qui trouvent un temps sur le temps scolaire où l'ergothérapeute vient travailler mais elle est dans une salle à côté. Donc moi je les incite fortement, quand elles me disent «y'a qu'à, faut qu'on » oui, donc après je leur dis, bah allez faire une séance dans la classe. Le problème c'est que chacun à son point de vue, ce qui est normal, par rapport à son propre métier, voilà. Donc les ergothérapeutes, elles trouvent que, je dirai mettre l'ordinateur pour un élève dyspraxique en classe, c'est bien, ça ne pose pas de problème, sauf qu'elles ne vivent pas la réalité de la classe, et donc qu'est ce qui se passe quand cet élève là

il est en difficulté, comment va faire la maitresse ? Et donc il y a des barrières qui vont se mettre en place au niveau des enseignants parce que y'a certains enseignants, sans les juger qui peuvent être en difficulté dans la gestion de ces outils, déjà au niveau de l'outil et puis après... euh... comment je vais l'aider s'il a un problème, s'il a perdu le fichier et l'ergothérapeute qui a son point de vue d'ergothérapeute et on ne peut pas leur en vouloir, chacun à son point de vue par rapport à voilà... Après c'est arriver à faire discuter tous ces gens-là pour arriver à avoir un point commun.

E.L. : Oui

S.B. : Dans l'intérêt de l'élève et que tout le monde puisse y trouver son compte.

E.L. : Mais du coup c'est rigolo ce que vous me dites parce que ça fait résonance avec ce qu'il se passe chez nous puisque l'on va accueillir un enfant autiste à partir de mercredi prochain et donc du coup il est suivi par le SESSAD et là il était complètement déscolarisé, c'était la maman qui faisait l'école à la maison et donc là les parents ont la volonté de le rescolariser parce qu'il a 9 ans et ça fait déjà 5 ans il me semble qu'il n'a pas du tout été scolarisé. Donc il fait de la gymnastique en club mais au niveau des interactions sociales c'est assez limité. Enfin c'est assez condensé dans la semaine, excepté son frère, sa sœur...

S.B. : Oui et puis dans des contextes très particuliers. C'est pas du contexte classe.

E.L. : Voilà. Et c'est rigolo parce que j'ai eu une ESS avec la directrice de l'école, D.V. Qui est la conseillère pédagogique de circonscription etcetera et donc le SESSAD souhaitait intervenir directement à l'école euh donc moi j'ai dit qu'il n'y avait pas de problème, qu'il pourrait faire sa séance avec nous, voilà, ils peuvent rentrer dans la classe etcetera et j'ai vu que les gens étaient très étonnés de voir que, quelque part, c'était quelque chose qui pouvait être fait d'intégrer complètement et j'ai bien vu que c'était, que pour eux, c'était vraiment drôle.

S.B. : Oui du nouveau.

E.L. : Oui du nouveau et c'est à aussi que je me suis dit : ça doit être compliqué parce que si on ne les laisse pas rentrer dans la classe comment c'est possible d'inclure un élève dans une classe s'il ne rentre pas dedans. Parce que la proposition à la base c'était de l'inclure à l'école mais que la psychomotricienne se mette dans une salle euh... complètement différente uniquement avec l'enfant. C'était ça la proposition d'inclusion.

S.B. : Alors c'est peut-être une étape.

E.L. : Oui mais du coup j'ai trouvé ça drôle parce que ça montre bien quelque part que même si tout le monde travaille dans l'école même au sein de l'école il y a des cloisonnements.

S.B. : Oui donc c'est pas de l'inclusion.

E.L. : Non c'est vrai mais ça fait écho avec ça et du coup ce petit garçon va arriver

S.B. : Dans votre classe ?!

E.L. : Oui dans notre classe alors se sera à raison de deux heures par semaine dans un premier temps.

S.B. : Oui oui bin oui.

E.L. : Pour une rescolarisation totale, les parents espèrent à la rentrée. Parce que finalement après s'ils veulent une orientation ULIS pour le collège il faut que les choses se fassent assez rapidement. C'est pour ça aussi qu'il a fallu... accélérer la cadence quoi. Donc voilà c'est encore une nouvelle expérience la semaine prochaine.

S.B. : En fin de compte la difficulté c'est qu'il n'y a pas assez d'explicitation des attentes de chacun, des besoins de chacun, si on trouvait des temps, alors c'est toujours la difficulté de trouver des temps pour discuter. Enfin pas discuter, se rencontrer, travailler un projet commun, voilà et quelles sont les attentes de chacun ? Parce que la collaboration on peut avoir le même objectif mais avec des missions différentes.

E.L. : Différentes entrées.

S.B. : Des entrées complètement différentes, l'enseignant il va enseigner et l'orthophoniste va rééduquer ou le psychomotricien va rééduquer donc on n'est pas sur les mêmes missions et on peut avoir le même objectif hein. Et donc c'est avoir ces temps-là pour que chacun puisse expliciter, alors des fois je me dis c'est la difficulté de donner un peu de c'est comme si parfois on veut pas donner... Ouhlala, les orthophonistes si elles donnent des conseils et qu'on leur prend leur boulot, voilà.

E.L. : Chacun a son bout de terrain et on voit bien que..

S.B. : C'est ça, c'est ça, chacun à son bout de terrain, pas tout le monde, on va pas en faire une généralité mais on sent parfois, chacun a besoin de contrôler et donc c'est ce problème de arriver à faire confiance.

E.L. : Un certain lâché prise.

S.B. : Si on veut construire un projet commun il faut que chacun soit reconnu dans ses compétences. Si on n'est pas reconnu dans ses compétences ça ne marchera pas. Il faut que chacun soit reconnu dans ses compétences et il faut que chacun reste à sa place.

E.L. : Oui donc ça revient un peu à ce qu'on disait tout à l'heure, il faut que les missions de chacun soient bien établies et à partir du moment où chacun sait ce qu'il aura à faire ça ira très bien.

S.B. : Oui et puis ça peut être intéressant d'observer un peu, qu'un psychomotricien ou qu'une psychomotricienne vienne observer un peu ce qu'il se passe. Le nombre de fois où les orthophonistes du centre de référence font des propositions... Alors, elles n'ont jamais vu une classe. Alors j'aimerais bien, il faut que je trouve comment je vais pouvoir les emmener au moins une fois venir en observation dans une classe qu'elles aient au moins, savoir ce que c'est qu'une classe, voir comment ça vit une classe... Une fois j'ai une orthophoniste qui m'a dit « Ce serait bien », qui a mis dans son compte-rendu « Que ce serait bien que l'enfant soit en simple-niveau », il était dans un petit village, trois niveaux, 9 élèves, CP CE1 CE2, donc c'est sûr que c'était compliqué hein, euh... L'enseignante euh... la gestion de la classe était

difficile, deux enfants en situation de handicap dans la classe donc c'était pas facile.....
Je lui dis : Moi plus jamais tu me fais ça quoi, je lui dis, tu ne peux pas, même si c'est une proposition, la maman elle a pris ça donc elle a demandé à ce qu'il soit sur un simple niveau sauf que dans l'école il n'y avait pas de simple niveau donc c'est monté jusqu'à l'inspecteur et donc il y a eu un changement d'école mais voilà c'est c'est.. mais c'est, je ne la juge pas car elle n'a pas la connaissance de notre système aussi.

E.L. : Et puis la proposition était bonne, cohérente.

S.B. : Oui la proposition était cohérente dans son fonctionnement à elle, en tant qu'orthophoniste

E.L. : Oui !

S.B. : Mais dans notre fonctionnement à nous, éducation nationale, c'est une proposition où... il faut y faire attention quoi. Si on fait cette proposition là à des parents ça veut dire que derrière on peut apporter une réponse et là on n'a pas pu apporter une réponse puisque dans cette école là il n'y avait pas de classe à simple niveau en plus, dans le niveau de classe dans lequel il était donc euh voilà, mais c'est cette grande difficulté.

E.L. : Oui donc pour vous les freins au travail en équipe ça dépend de la volonté de chacun, déjà d'une, puisque c'est ce que vous me disiez quand on veut, on peut et c'est aussi surmonter le fait que chacun ait son bout de terrain et il faut apprendre aussi à savoir pourquoi on est là, le champ d'action dans lequel on peut intervenir et aussi les limites de son intervention.

S.B. : Oui oui.

E.L. : Et du coup tout à l'heure vous me parliez aussi du temps, parce que dans les entretiens que j'ai menés avec des enseignantes, ce qu'elles disaient et ce qui est revenu à chaque fois c'est : « je ne peux pas travailler en équipe parce que je n'ai pas le temps ». Vous est-ce que ça vous semble surmontable ou est-ce que c'est quelque chose qui vous a posé problème quand vous étiez enseignante ou à l'heure actuelle ?

S.B. : Alors la question du temps c'est évident, moi, je pense, qu'aujourd'hui la classe ça devient de plus en plus complexe hein, on est quand même dans une école inclusive donc avec euh... Des difficultés, les enseignants rencontrent des difficultés c'est vrai que le travail en équipe c'est hyper.. Pour moi c'est très important l'esprit d'équipe et la cohérence dans une équipe hein euh..

E.L. : Équipe d'école ?

S.B. : Oui équipe d'école euh.. Maintenant... Euh... Je ne sais plus ce que je voulais dire.. Voilà j'ai perdu mon idée.

E.L. : On évoquait le temps comme une question centrale.

S.B. : Oui le temps, moi quand j'étais enseignante, j'ai trouvé le temps mais c'était sur mon temps personnel la plupart du temps puisque si je voulais avoir une orthophoniste au

téléphone, c'était soit sur le temps du midi, les rencontres euh... même encore aujourd'hui. Moi je suis, moi je connais les emplois du temps des enseignants, et là demain je vais rencontrer deux enseignants pour un élève qui a des troubles dys je fais ça sur le temps du midi.

E.L. : Oui

S.B. : Alors à côté de ça, la semaine prochaine je reviens à Louviers sur une école ça va se faire sur le temps scolaire hors scolaire. Voilà, mais la plupart du temps moi je me mets à disposition parce que je connais les contraintes aussi. Moi j'ai pas la gestion de la classe, j'ai plus de gestion de classe. Je dirai pas que j'ai un emploi du temps... Je fais un peu ce que je veux mais c'est beaucoup moins contraignant c'est à dire que je peux adapter euh... je peux plus facilement m'adapter à l'enseignant que le contraire.

E.L. : Oui vous n'allez pas avoir 24 élèves qui vont...

S.B. : Oui en général voilà mais quand j'étais enseignante de classe c'était souvent les les.. Les réunions d'équipe éducative c'était sur du temps hors scolaire obligatoirement. Quand on faisait des réunions d'équipes éducatives c'était obligatoirement sur du temps hors scolaire hein.

E.L. : Donc quelque part cette volonté dont on parlait tout à l'heure, quand on veut on peut c'est aussi en fonction du temps que... Que chacun veut bien allouer à son travail et à sa classe et les limites qu'il se fixe aussi par rapport à sa vie privée.

S.B. : Oui.. Oui exactement

E.L. : Parce que c'est vrai que quand j'évoquais ça avec les collègues avec qui j'ai eu des entretiens, elles me disaient : Moi j'ai des enfants je ne peux pas me permettre voilà donc finalement, le temps ça reste quelque chose de complexe.

S.B. : Primordial

E.L. : A la fois primordial et complexe

S.B. : Parce que c'est vrai que je pense que tout le monde a envie de travailler en équipe. Pour moi... je dis toujours aux enseignants quand je les rencontre, je dis face à la difficulté, que ce soit la difficulté d'un élève ou sa propre difficulté à aider cette élève, faut jamais rester seul. Tout seul c'est difficile, on a beau faire une analyse de sa pratique etcetera il y a un moment donné il faut se tourner vers quelqu'un et on est quand même plus forts à plusieurs hein. Je dis toujours « Tout seul on va plus vite, à plusieurs on va plus loin ». Donc euh il faut pouvoir s'appuyer alors il y a des fois c'est peut-être pas possible, il y a des équipes où ça fonctionne pas voilà. Mais quand on a une équipe sur qui.... On peut compter hein... Moi en plus je suis quelqu'un quand j'ai des difficultés je peux le verbaliser, y a des gens qui ne sont pas dans la.. Qui ne peuvent pas ! Faire part de leurs propres difficultés, moi c'est quelque chose qui ne m'a jamais posé de problème parce que je pense que les autres ont des réponses qui peuvent m'apporter et je peux en tirer parti. Alors sans être dans le mimétisme et

transposer mais de voir : Tiens ça ça n'a pas marché, essaye ça. Alors je vois et puis après je réadapte mais m'appuyer sur les autres je trouve que c'est important, c'est comme ça qu'on avance hein.

E.L. : Oui, et donc dans les situations finalement de collaboration entre tous les partenaires où ça a bien fonctionné, est-ce vous avez vraiment ressenti sur les élèves que vous avez suivi des progrès, des réussites ou est-ce que cette collaboration reste efficace à une moindre mesure ? Avez-vous observé des changements significatifs ?

S.B. : Alors... J'ai pas de référence comme ça par rapport à... la fonction que j'ai actuellement.

E.L. : Oui

S.B. : Mais je me souviens quand j'étais maîtresse E, j'ai fait un suivi, j'ai fait de la co-intervention dans une classe avec une enseignante avec qui.. Le cadre était posé, voilà. On avait un cadre de travail, professionnelles toutes les deux. Ce qu'on disait tout à l'heure : confiance mutuelle.

E.L. : Oui

S.B. : Positionnement, c'est à dire qu'elle me laissait travailler avec l'élève dans la classe et euh voilà il n'y avait pas un regard.. On en discutait toujours à la fin et y'a un moment donné on s'est dit : on arrête, ça n'avance pas. Qu'est-ce qu'on fait ? On réfléchit ensemble, on rencontre les parents, on explique sa situation. On décide ensemble de : je prends l'enfant en regroupement d'adaptation, il y a des choses qui sont sorties au moment de l'entretien avec les parents, on a fini par comprendre que ce petit bonhomme qu'était en CP il avait.. Euh CP ou CE1, il avait peur que si ses parents ne lui racontaient plus d'histoires, s'il apprenait à lire, ses parents ne lui raconteraient plus d'histoires..... et le jour où on a réussi à débloquent ça..... Il savait lire sans doute ce petit garçon là mais on a débloquent ça.. Et si on n'avait pas travaillé vraiment en collaboration, en réfléchissant ensemble, en ayant ce cadre de travail et respecter ce cadre de travail, on aurait peut-être pas réussi, voilà..... Il y a des enseignants, en tant que maîtresse E avec qui je n'ai jamais réussi à travailler, voilà. Parce que ça.. Parce qu'il n'y avait pas de confiance mutuelle euh... voilà y avait d'autres choses. Sur les missions que j'ai actuellement... la difficulté c'est que les enseignants que je rencontre ce sont des enseignants qui sont en demande.....

E.L. : D'accord

S.B. : Qui ne cherchent qu'à mettre en place des choses pour que ça réussisse, donc quand je leur dis : vous voyez avec l'orthophoniste ou c'est déjà fait ou « je vais le faire »... Je pense que ça va se faire maintenant je n'ai pas de.. D'expérience, de souvenirs de situations particulières. Vendredi dernier j'ai fait une ESS avec un petit bonhomme, j'étais venue en observation, on avait beaucoup discuté avec l'enseignante, qui était la maman aussi. Mise en place, on a travaillé sur des aménagements, elle a mis en place des choses en plus de ce qu'elle mettait déjà en place. On fait une ESS... vendredi dernier, infirmière scolaire,

psychologue scolaire, enseignante, enseignante référente handicap euh.. Orthophoniste..... Et on a été tous dans le même sens. Et bien quand on sort d'une réunion comme ça et bien on est regonflée parce qu'on se dit voilà. C'est un petit bonhomme pour qui y'avait une orientation ULIS en CP, et on se posait la question.. On était toutes d'accord pour dire : « Il faut lui laisser sa chance en CE1». Après il y a un problème de séparation, la maman c'est très douloureux je pense que... c'est un trouble très sévère, un trouble déficitaire de l'attention avec incidence sur langage oral, langage écrit.... Très sévère euh par rapport à Juliette.

E.L. : Oui

S.B. : Euh c'est costaud là donc une maman qui fait énormément de choses, la décharge de direction... Euh elle était là aussi, elle met en place des choses enfin voilà ça avance donc.. Là aussi quand il y a des décharges de direction, sans parler des partenaires, rien que quand ça fonctionne, quand on va dans le même sens ça c'est quand même important pour l'élève, pour l'enfant, de sentir qu'il y a de la ... Et puis l'élève il sent quand il a de la cohérence euh et que le cadre est le même hein cadre qui n'est pas rigide mais quand le cadre est le même, qu'il entend le même discours bah ça fonctionne..

E.L. : Ça facilite...

S.B. : Et donc là on est toutes tombées d'accord en disant, y a un moment donné on sentait que personne n'osait dire bah faut lui laisser sa chance et puis je ne sais plus qui a dit mais moi j'ai dit mais oui il faut lui laisser sa chance à ce petit bonhomme de pouvoir voir après s'il est vraiment en difficulté mais là il a été sous traitement médicamenteux et ça s'est beaucoup apaisé au niveau de l'attention et là il rentre dans les apprentissages donc voilà il a accumulé un gros retard car il n'y avait pas d'attention et une agitation motrice plus plus plus et la moins d'agitation motrice une attention donc il rentre dans les apprentissages on se dit alors c'est dû à tout ça il y a sans doute le traitement médicamenteux qui a fait beaucoup mais je pense que la cohérence de tenir ce discours là ça a rassuré cette maman qui était quand même au bord des larmes hein et puis ce problème de séparation l'année prochaine il va quand même rester dans l'école mais là je me dis c'est cohérent on est dans la cohérence dans le parcours de l'enfant.

E.L. : Donc quelque part cette situation on peut dire que ça a vraiment eu un impact sur la scolarité de l'élève on ne peut pas le nier donc comme vous dites il y a des fois où ça ne peut pas fonctionner mais il y a mais il y a aussi des fois où ça fonctionne très bien ensuite peut-être quand vous étiez plutôt maîtresse euh est-ce que vous avez pu mettre en place certains outils concrètement avec les maîtresses ou est-ce que la collaboration était plutôt informelle sous forme de bilan oraux par exemple ? Est-ce que vous avez pu travailler sur la création d'outils communs ?

S.B. : Oui j'ai fait les deux parce que ce qui était important pour les dys quand j'en ai eu. C'était de pouvoir... Pouvoir transférer tout ce qu'on travaillait dans le groupe dans la classe, donc

en termes d'outils on avait construit tout un outil pour qu'elle puisse comprendre au niveau des sons complexe car c'était très très difficile et ça en cohérence avec l'orthophoniste.

E.L. : D'accord.

S.B. : Donc là je travaillais avec elle et on a mis des outils en place. Après la difficulté c'est comment on arrive à transférer ça et comment s'est réutilisé dans la classe. Ça m'est arrivé donc d'être très explicite, on prenait un temps et puis en général on créait et puis c'était expliciter soit même à la classe en entier et puis c'était réutilisé. Alors il y a des enseignants qui ont réutiliser cet outil là pour d'autres élèves.

E.L. : Oui

S.B. : Et puis il y en a d'autres s'est resté dans dans....

E.L. : Dans le placard ?

S.B. : Oui dans le placard sous la table dans le casier. Donc après moi je suis pas dans la classe il y a un moment donné on dit et puis il y a un moment donné on arrête parce que ça met en difficulté les élèves. Ça m'est arrivé de faire de la co-intervention, de travailler sur des procédures voilà comment tu fais en premier etcetera on fait le travail avec les élèves, je ne l'aide pas pour les connaissances, je fais plus de la méthodologie. Il avait tout réussi donc je lui dis vas faire voir ça à la maîtresse, c'est important pour un élève et la maîtresse me dit... Il a fait avec toi tu l'as aidé. Donc je lui dis non... Et puis finalement bah tampon « avec aide » donc ça détruit tout ce que j'ai fait. Je travaille sur la confiance en soi l'estime de soi et donc la bon c'était une maîtresse avec qui c'était très difficile car je la remettais en question donc il y a aussi ça.

E.L. : Oui c'était une position assez délicate.

S.B. : Oui oui mais donc à un moment j'ai arrêté ça met plus en difficulté l'élève et moi qu'est-ce que je lui renvoie, tu me dis que tout va bien et elle ma maîtresse de classe elle me dit que ça va pas.

E.L. : Donc finalement je peux pas avoir confiance en toi non plus.

S.B. : Je peux pas avoir confiance en toi donc bon arrivé à un moment il faut arrêter.

E.L. : Donc quelque part finalement dans le travail en équipe que vous avez été amenée à faire... Parfois vous avez continué parce que vous estimiez que c'était valorisant pour les élèves, ça avait un résultat mais il y a des fois où vous vous êtes dit il faut que ça s'arrête là parce que pour cette élève là il vaut mieux que l'intervention prenne fin maintenant. C'est étonnant d'en arriver à des situations comme ça.

S.B. : Oui mais il y a des moments... Comme expliqué à un enseignant quand on ramène un enfant juste avant la récréation et qu'il dit à l'élève tu resteras à la récréation pour terminer ton travail, ça détruit mon travail. Comment l'enfant il va pouvoir investir une tâche qu'il va devoir faire pendant la récréation ? Parce que c'est à cause de moi hein quelque part..

E.L. : Ah oui quand vous étiez en RASED ?

S.B. : Oui oui je ramène un enfant juste avant la récréation la maîtresse dit : « Tu resteras faire le travail que tu n'as pas fait ».. Bien sûr pendant la récréation.. Qu'est-ce que ça renvoie à l'élève par rapport au travail que je fais ? Tu me prends avec toi d'accord mais quand je rentre en classe je perds ma récréation à cause de toi... Moi c'est l'analyse que j'en fais. Il y a des enfants qui ne vont peut-être pas réagir comme ça mais quand même...

E.L. : Donc là c'était au niveau de l'équipe...

S.B. : Mais c'est le problème du cadre. Chacun a sa place, reconnaître l'autre dans ses compétences et ses missions et moi j'étais pas reconnue. Il y avait beaucoup de... il n'y avait pas de confiance.

E.L. : Et puis parfois il y a aussi, je l'ai déjà ressenti en discutant avec certaines personnes, une méfiance à l'égard du RASED. Ils se disent c'est facile, eux ils ne sont plus dans la classe, ils en ont que deux, donc quelque part ça. Je le ressens bien que c'est... qu'on se dit, bah ils sont dans une position plus facile que nous donc je ne vais pas lâcher prise... Quand j'ai discuté souvent avec les enseignants c'est ce que j'ai ressenti. Des enseignants pour qui leur classe c'était assez compliqué, parce qu'il y a du travail etc...

S.B. : Oui oui tout à fait.

E.L. : Et qui avaient du mal à lâcher prise parce qu'ils se disaient « Je suis en difficulté, il n'y a pas de raison que les autres ne le soient pas. »

S.B. : La difficulté c'est que quand on est maître E, il faut être transparent dans ce qu'on fait. Et moi..... Une fois il y a une école qui nous a renvoyé : « On ne sait pas ce que vous faites. » Et, à partir du moment où j'ai eu ça, parce que c'est vrai, j'ai toujours pris, une fois par période, j'expliquais comment je fonctionnais : quels étaient mes objectifs, comment je construisais ma séance.

E.L. : Oui.

S.B. : Pour qu'il y ait une compréhension, moi j'entends bien les enseignants ! Qu'est-ce qu'elles font avec leur petit groupe quoi ? Et donc c'était un grand mystère, il faut jouer la transparence. Si on veut collaborer, il faut jouer la transparence. Si on veut être compris et ne pas être jugé comme dans les situations que vous évoquiez il faut jouer la transparence. Il faut que l'enseignant il sache ce qu'on fait dans nos petits groupes, si on leur explique pas bah c'est comme les élèves, faut être plus explicite. Si on est pas explicite bah voilà... À partir du moment où on explicite, et là c'est même pas de l'explicitation mais de la transparence. Moi j'ai expliqué les outils voilà... J'en ai connu des maîtres eux qui disait : surtout voilà il ne faut pas dire quels outils on utilise (*cri de peur*) mais s'ils peuvent utiliser ces outils on aura suffisamment de travail. Même dans notre institution, on parlait tout à l'heure, ah c'est pareil dans notre institution alors qu'on devrait tous faire avancer les élèves.

E.L. : Oui !

S.B. : Voilà, moi j'ai toujours ouvert, j'ai toujours expliqué : voilà les outils, comment je les fais

fonctionner, à quoi ça sert, pour quel objectif, et si j'ai des enseignants qui pouvaient les utiliser en APC, de toutes façons elles n'allaient pas s'en servir de la même façon que moi. Voilà, les objectifs n'étaient pas les mêmes et puis pourquoi pas, alors oui, il faut qu'on y fasse attention, parce qu'on sent bien aujourd'hui avec l'école inclusive euh..... Le fait que l'école inclusive, la spécificité des réseaux d'aide, c'est... Qu'est-ce qu'on a derrière en termes de politique ? Avec la nouvelle formation là le CAPPEI, le socle commun pour le second degré. Il y a une orientation encore sur tout ce qui est regroupement d'adaptation. On tend vers aussi être personne ressource aussi, donc être plus vers à destination des enseignants que des élèves.

E.L. : Oui d'accord.

S.B. : Donc voilà, moi j'ai toujours ouvert. J'ai essayé, quand je pouvais, y'a un moment où je ne discute plus quand je sens que ça ne sert à rien, je discute pas. Je vais pas perdre mon énergie, j'ai de l'énergie à donner à autre chose. Quand je ne suis pas entendu c'est pas la peine, je vais pas aller me battre et c'est ça aussi à un moment donné qui m'a poussé à changer. Y'a un moment donné..... le problème c'est que si on construit pas un mur ensemble... Y'a des moments je ne faisais que colmater des trous, donc je colmate à un endroit, obligatoirement comme c'est pas suivi en classe ou le contraire, qu'il n'y ai pas de résonance entre la classe et le groupe d'adaptation euh... et ben je vais aller colmater ailleurs...

E.L. : Et ça va s'effondrer de l'autre côté...

S.B. : Oui voilà, c'est ça. Mais j'entends bien la souffrance parfois de certains enseignants. Moi j'ai pu voir : « Tu te balades ». Dans certaines écoles j'arrivais même... Ça m'arrivait d'avoir certains groupes qui sautaient parce qu'il y avait une sortie cinéma, une sortie spectacle, une sortie sportive, donc oui j'étais libérée entre guillemets de mon groupe, mais c'est pas pour ça que je ne travaillais pas, je faisais autre chose. Mais il y a dans une école en particulier, je ne sortais pas de mon bureau dans ces cas-là, voilà.

E.L. : Parce que ?

S.B. : Voilà, il y avait ce problème de confiance. On n'a pas le même métier, c'est vrai que les enseignantes RASED, on ne surveille pas les récréations, c'est comme ça voilà. Après ça demande aussi un investissement, une formation particulière. Bon, y'a un moment on arrête, on arrête de discuter. Quand on sent qu'on peut discuter, on explique. Moi j'ai toujours expliqué.

E.L. : Euh la volonté tout du moins de le faire.

S.B. : Y'a un moment donné, il y a certaines personnes, quand on est devant un mur, on essaie de détourner, on peut se rencontrer derrière mais y'a un moment si on se tape la tête contre le mur ça ne sert à rien, il faut arrêter. Y'a un moment voilà, je sens que..... J'arrête. C'est vrai qu'aujourd'hui, c'est complètement différent et c'est pour ça que j'y trouve beaucoup de satisfaction euh C'est parce que j'ai des enseignants qui sont très en demande. Ils font

appel à moi parce qu'elles... Je dis toujours elles mais ils ont envie d'avancer, d'aider ces élèves là que ce soit pour le premier ou le second degré donc euh....

E.L. : Donc c'est plus du tout la même approche qu'avant où vous preniez un élève dans une classe pour l'emmener... Là c'est l'enseignant qui fait la demande donc le public auprès duquel vous intervenez c'est pas du tout le même.

S.B. : Oui oui, tout à fait. Et puis c'est dans la rencontre, dans l'entretien que j'ai avec les enseignants j'essaye aussi maintenant de... La formation du CAFIPEMF m'a énormément aidé à ça, c'est de valoriser aussi ce qu'ils mettent en place. Parce que sur le premier degré de la pédagogie différenciée, voilà il y a plein de choses, après les enseignants savent faire, je ne dis pas que c'est facile à faire mais il y a des idées même chez les jeunes hein. Les entretiens que j'ai fait avec les T1 là, y'a... C'est pas complètement conscientisé en termes de mise en place mais... c'est élaboré déjà, y'a une élaboration.

E.L. : Y'a des pistes de réflexion, y'a la volonté.

S.B. : Y'a l'élaboration y'a la réalisation, il y a la volonté, maintenant c'est la difficulté de la mise en place. Et donc aujourd'hui c'est de dire... Avant voilà, je détiens le savoir j'ai l'expertise, mais c'est vrai que j'ai un peu démarré comme ça, les enseignants connaissaient pas.

E.L. : Oui.

S.B. : La formation m'a permis de modifier ça. Et je pense que les entretiens réflexifs, enfin semi-réflexif, j'ai fait des entretiens semi-réflexif ça m'a beaucoup aidé parce qu'en fin de compte ça m'a permis de de..... remodeler mes entretiens, quand je peux aussi.

E.L. : Oui bien sûr.

S.B. : C'est de savoir, qu'est-ce que connaît l'enseignant, qu'est-ce qu'il connaît du trouble. Quelles sont les difficultés qu'il rencontre, que rencontrent les élèves. Lui qu'elles sont ses difficultés, qu'est-ce qu'il met déjà en place. Et moi ça me permet, de valoriser déjà les aménagements qui sont en place parce que quand c'est bien il faut le dire. Ça rassure déjà l'enseignant. Et ça ça conforte l'enseignant lorsqu'il fait déjà et je trouve que c'est très important parce que les enseignants même s'ils sont démunis.... Je me souviens d'une enseignante à Vernon une fois, je lui ai dit : mais tout ce que vous faites c'est bien déjà. Et elle m'a dit : mais personne me l'a jamais dit. Et c'est ça ! Il y a un besoin de reconnaissance. Moi si je peux renvoyer cette reconnaissance, ça ne peut que regonfler. Et je pense que dans les propositions que je vais faire, obligatoirement je pense, alors peut-être que, que.. C'est une illusion mais je pense que ce sera mieux investi peut-être aussi dans la mise en place, si on valorise déjà tout ce qui est mis en place. Vous mettez déjà ça en place, voilà, ça c'est en supplément. Ça c'est indispensable, parce qu'il y a ça, c'est indispensable euh... et puis ça vous voyez, dans la réalité de votre classe...

E.L. : Oui, vous dites toujours dans la réalité de votre classe.

S.B. : Après, il y a des choses qui sont indispensables, surtout quand on met en place un PAP hein, c'est difficile surtout à partir du moment où s'est signé hein. C'est un document, c'est un dispositif de droit commun hein donc il faut y faire attention. Mais je pense que... C'est primordial... Reconnaître ce que les enseignants mettent en place parce que... J'ai pas vu dans les enseignants que j'ai rencontré pour les élèves qui ont des troubles dys, des enseignants qui ne mettent rien en place, ils essayent, ils expérimentent... c'est notre métier en plus.

E.L. : Oui oui

S.B. : Après il y a des moments où on a besoin de comprendre. Et on sent bien que, ils ont besoin de comprendre qu'est ce qui se passe, qu'est-ce que c'est que la dyspraxie, la dyslexie, le trouble déficitaire de l'attention...

E.L. : Mais donc si on devait se.. Un peu faire le point sur ce que l'on vient de dire finalement pour vous le travail collaboratif euh... quelque part c'est le nerf de la guerre ? Donc pour vous c'est... j'ai une première entrée sur le travail collaboratif, la seconde c'est sur les dys, donc pour les dys c'est vrai que la question se pose encore plus, je ne sais pas, mais quelque part pour vous ça vous semble indispensable ?

S.B. : C'est primordial.

E.L. : Et pour les élèves dys comme pour les autres ?

S.B. : Si on prend les élèves dys, c'est primordial. Dans le sens où, on sait bien qu'en termes de réponses pour ses élèves là, il faut de la rééducation et des aménagements. Les uns ne vont pas sans les autres.

E.L. : Hum hum oui.

S.B. : Un gamin qui a des aménagements mais qui n'a pas de rééducation, je dirai pas que.. On va droit dans le mur mais euh... Y'a besoin de rééducation pour ses élèves là. Et si il n'y a pas de rééducation, c'est pareil. Donc obligatoirement, rééducation partenaires, aménagement école. Si y'a pas un travail qui est fait en collaboration...

E.L. : Oui finalement, le souci c'est que autour de l'enfant, tout est imbriqué, parce que ce que vous dites, la rééducation, les aménagements..

S.B. : C'est un maillage

E.L. : C'est un maillage

S.B. : C'est un réseau avec un maillage où chacun doit voilà.

E.L. : Oui et donc la difficulté qu'on peut rencontrer c'est que dans ces partenaires, le maillage est pas aussi comment dire... pas aussi en place dans certains cas que l'enfant. Vous voyez ce que je veux dire ? L'enfant c'est évident que le maillage il est là, il va faire la liaison entre tout.

S.B. : Oui et puis la famille aussi. Mais bon je pense aussi que les partenaires ils ont cette difficulté avec le temps aussi. Moi, avoir un temps d'ESS, c'est du temps sur lequel ils ne vont

pas faire de rééducation donc pas payé non plus. C'est quand même, ils vivent, c'est quand même leur métier. Là l'orthophoniste l'autre jour qui était venue euh..... Elle me dit je peux pas faire toute les ESS ou réunions d'équipes éducatives sinon j'arrête de travailler donc c'est quand même des temps où elles sont pas payées hein...

E.L. : Donc on en revient à notre problématique liée au temps.

S.B. : Aussi, mais pas seulement pour les enseignants, c'est pour tout le monde.

E.L. : Oui pour tout le monde. Et quelque part s'il y avait aussi une continuité du travail entre les cycles peut-être que la question du temps se poserait moins ?

S.B. : Tout à fait... C'est le problème des ruptures et de la continuité. Pour ces parents-là, bah en termes... Pour ces parents-là, quand on parle de combat, c'est quand même un combat continu. En début d'année, ils refont la même chose, ils réexpliquent, même au sein de la même école. Je suis allée pour une petite fille que j'ai observée euh il y a un an et demi. Je suis retournée dans la même école expliquer aux enseignantes d'après exactement la même chose. Alors que... J'avais tout travaillé avec la maîtresse, j'avais dit : Surtout tout ce qui fonctionne avec la je ne sais plus comment elle s'appelait, vous mettez tout dans un lutin. Elle avait fait des choses en termes d'affichages, d'outils. Je lui avais dit mettez ça dans un lutin..... mmmm..... Quelle énergie et quel temps perdu si vous tran.... Si vous donnez pas ça, si vous ne transmettez pas ça à l'enseignante suivante. Je trouve ça..... Quelque part je me dis que c'est pas dans notre culture d'enseignante d'écrire et moi je force ça. Quand je rentre en contact la première fois avec les enseignants, je prends toujours en mail, quand je demande des renseignements des informations etc... Parce que le passage à l'écrit ça permet de réfléchir alors c'est vrai qu'on n'est pas dans de l'interaction mais c'est vrai euh.. on va pas en profondeur quand on est en interaction au téléphone, ça reste... Moi je trouve que ça reste beaucoup trop en surface et alors que quand l'enseignant je lui dis : est-ce qu'il a des troubles phonologiques, est-ce qu'il fait des confusions de sons, est-ce qu'il a automatisé la lecture, quelles sont les erreurs qu'il fait à l'écrit, pouvez-vous me donner des exemples, ça oblige l'enseignant a reconvoquer des situations du réel, des situations qu'il vit avec son élève pour se dire : Ah oui ça, ouais, ouais. Et puis des fois ça permet de dire « Ah mince je ne me suis pas posée la question ». Je passe par l'écrit et je trouve ça... Alors parfois j'ai besoin de renseignements et je passe par le téléphone.

E.L. : Oui bien-sûr oui.

S.B. : Mais quand je veux vraiment avoir des renseignements sur la scolarité, les acquisitions, les difficultés de l'élève, l'écrit je trouve que c'est intéressant... Mais.... Mais je pense que ça ne fait pas partie de notre culture.

E.L. : Ce qui pose la question au final aussi des outils de travail qu'on va mettre en place parce que quelque part on parle des outils que vous êtes amenée à mettre en place pour collaborer. Je vous ai dit : est-ce que vous mettez des outils en place concrètement ou est-ce que c'est

plutôt de l'informel ? Mais quand vous vous envoyez un mail vous formalisez quelque part et vous êtes déjà en train de créer un outil. Vous êtes déjà dans l'idée que vous créez une trace et que cette trace va perdurer.

S.B. : Oui qu'on puisse voir un peu l'évolution au niveau de l'école de ce qui se passe quoi. Mais bon en termes d'outils aussi, quand je fais des formations, c'est important pour moi. Pour moi c'est important, c'est pas..... Y'a l'intention de l'outil, mais l'intention il faut qu'il y ait une réflexion, l'intention il faut qu'elle soit accompagnée d'une réflexion préalable, parce que donner des outils pour donner des outils, voilà.... Ça peut marcher hein, je ne dis pas que ça peut pas marcher. Mais je vois en formation quand je fais travailler les profs de collèges euh..... Quand je leur dis : Qui a lu la circulaire sur le PAP ? Y'en a pas un.... Je leur dis, soyez honnêtes. Le but c'est pas ça... Y'en a pas un qui lève la main. Quand je leur dis : on va travailler sur la circulaire, moi ce que je vais vous demander c'est de me créer un document, un outil que vous allez pouvoir réutiliser après, qui synthétise toutes les informations qu'il y a et que vous allez.. Voilà, vous êtes en situation, vous allez rencontrer une famille, vous devez expliquer ce que c'est que le PAP à un collègue. Bah ils râlent, mais une fois qu'ils l'ont fait ils sont super contents. Je leur dis : la forme que vous voulez : tableau, tout ce que vous voulez !

E.L. : Carte mentale..

S.B. : Oui en général c'est la carte mentale, surtout qu'en plus j'en ai parlé avant donc c'est la carte mentale, et ça c'est bien. Et ils sont très contents. Alors après est-ce qu'ils vont mettre en forme. J'ai fait ça avec des maîtres E en formation, j'ai une collègue maître E qui en fait une, qui l'a formalisée, elle m'a dit S. donne-moi ton avis donc j'ai retravaillé certaines choses mais je lui ai dit voilà ça c'est un outil que vous avez construit et qu'on va euh.. Qu'on va mutualiser au niveau des maîtres E.

E.L. : Hum hum.

S.B. : Ça ! Ça s'est bien ça !

E.L. : Oui.

S.B. : Parce que construire ses propres outils c'est quand même euh... c'est ce que vous avez fait avec Juliette, construire ses propres outils, voilà. On sait pourquoi on les construit. Après je ne vous dis pas que si je vous avais dit par exemple ça, le time-timer c'est un outil qui peut être utile pour Juliette. Après je ne sais pas s'il y a de l'agitation motrice, j'ai pas souvenir, bon le coussin Dyn-Air, c'est des outils ou alors faire une fiche avec toutes les étapes pour rentrer dans la tâche, c'est un outil, je dis pas que vous n'allez pas les investir mais ça sera investi d'une manière différente.

E.L. : Oui quand on réfléchit à quelque chose on l'appréhende différemment que quand c'est un outil préconçu.

S.B. : C'est comme les élèves, si on donne du sens, là vous avez donné complètement du sens à cet outil-là, elle sait pourquoi elle en a besoin.. Donc après... c'est le cas par exemple

des textes en couleur, je suis allée voir une petite fille en ce1, elle avait un texte en couleur, je lui dis : A quoi ça sert les couleurs ? Elle était incapable de m'expliquer. Ça sert à rien, l'outil pour l'outil ça sert à rien. Ce que j'explique, s'il n'est pas explicité à l'enfant, comment ça fonctionne et pourq... bah qu'est ce qui fait qu'on lui propose cet outil là ? Bah il va pas l'investir. Cette petite fille là si on ne lui explique pas pourquoi bah c'est pas possible. Si on ne lui explique pas que c'est pour bien que son regard se pose, sur la syllabe qu'est en rouge, qu'il faut d'abord lire ce qui est rouge et ensuite ce qui est en bleu, si on ne lui explique pas bah.. Je leur dis toujours c'est un apprentissage. Avoir des outils ça s'apprend. Ça m'arrive, quand j'arrive dans une classe, je demande toujours si l'enfant est au courant, si les parents sont au courant, d'ailleurs je demande toujours à ce que les parents soient avertis, et qu'est-ce qu'on lui a dit ? Parce qu'en général je reste toute la matinée. Mais y'a des enseignants tout de suite c'est « Je lui ai rien dit parce qu'il faut pas que ça se sache ». Moi je trouve ça dommage, pourquoi on a peur, je pense que c'est des peurs d'adultes, d'expliquer, non pas qu'il est moins bon mais qu'on fonctionne différemment, on pense, on réfléchit différemment au niveau de la tête, après l'enfant il trouve ses mots. Après on dit qu'il ne faut pas stigmatiser mais pour moi c'est pas de la stigmatisation. Les enfants si on leur explique pas, vos élèves si on leur explique pas et parfois il va avoir tel réaction, tel réaction, comment ils vont pouvoir anticiper et comprendre. Si on ne leur explique pas, ils ne vont pas pouvoir comprendre et donc adapter leur comportement. Moi je trouve ça dommage mais bon c'est ma manière de fonctionner. Moi je dis toujours aux enseignants mais « expliquez », en CM2 quand je fais de la formation avec les enseignants j'ai des situations pour les mettre en difficultés pour qu'ils comprennent au niveau de l'assemblage quand on est tout le temps sur de l'assemblage, c'est un coût attentionnel important donc on peut pas avoir accès à la compréhension.... Euh je dis les CM2 vous pouvez leur faire ça et j'ai une prof, j'ai fait une formation en janvier à Vernon à « nom du collège », j'ai la prof, une prof qui m'a rappelé en me disant : vous pouvez pas m'envoyer des petits textes.. Alors je lui avais dit faites-moi un retour, bon j'ai jamais eu de retour c'est ça qui est dommage mais elle voulait mettre ses élèves en situation, pour expliquer, elle avait deux élèves dyslexiques dans la classe.. Pour expliquer ce qu'ils vivaient, pourquoi ils étaient en difficulté en lecture et moi je trouve ça... Voilà, comment et ... j'ai eu une AVS qui avait fait ça pour un élève qui était en ... CM2 l'année dernière et c'est pour ça.. l'entraide s'est mise en place, les gamins ils ont compris, ils ont vu, ils ont ressenti dans leur corps qu'est-ce que ce gamin, M., il vivait donc après ils ont dit bah tiens on va te lire le texte. Sinon l'entraide elle ne peut pas se mettre en place, comment on peut aller aider quelqu'un si on ne comprend pas comment il fonctionne et qu'est-ce qu'il a.

E.L : Oui je comprends bien, et bien merci beaucoup pour toutes ces informations, merci beaucoup.

Annexe 5 : Entretien avec A.V.

Entretien avec A.V, enseignante en classe de CM1-CM2, par Elise LEMOINE

E.L : Bonjour A, alors avant toute chose, petite présentation sur la recherche : le sujet porte sur le travail collectif entre les enseignants euh et donc pour le cadre général de l'entretien, l'entretien est enregistré les données sont retranscrites et seront ensuite supprimées, il y a l'anonymat etc...

A.V : Donc je n'ai pas de souci à me faire

E.L : Voilà tout à fait, donc première question : peux-tu te présenter brièvement ainsi que le contexte d'exercice dans lequel tu es ?

A.V : alors je m'appelle A.V, je suis en troisième année et je suis l'enseignante de B.S.

E.L : et pour ta classe ?

A.V : donc j'ai une classe à mi-temps, je suis dans l'école les lundis mardi et un mercredi sur deux.

E.L : très bien. Alors, je m'intéresse à la façon dont les enseignants travaillent ensemble, enfin les enseignants comment ils travaillent entre ainsi qu'avec les autres partenaires. Euh et donc toi quel est ton point de vue par rapport au travail collectif ?

A.V : Donc moi si j'ai besoin d'aide je travaille avant tout avec mon AVS C.S, parce que je la connais, je la connais depuis deux ans donc je peux me permettre d'être hyper familière avec elle, de lui poser tous les questions que je veux. Elle m'apporte des réponses, chose que je prends en compte moi après dans mon enseignement, elle s'adapte aussi à mon enseignement donc c'est dans les deux sens, c'est un échange. Si j'ai d'autres questions après je vais demander à M.C¹⁹, je vais demander à V.C²⁰ etc ou alors à Mme M²¹. qui a eu B. en CP et en CE1 donc qui connaît elle aussi plein de choses sur B. donc je collabore avec l'équipe enseignante et avec l'AVS.

E.L : et donc toi, qu'elle regard est-ce que tu portes sur le travail collectif ?

A.V : alors moi je trouve que c'est très positif car je ne pourrai pas travailler sans C.S. Avoir B. Dans la classe sans AVS c'est pas possible. Il réclame de l'attention en permanence, il a besoin d'explications, d'être rassuré donc C.S elle est indispensable dans ma classe donc la collaboration ici elle est nécessaire.

E.L : d'accord, donc ce n'est même pas quelque chose en plus, c'est vraiment une nécessité ?

A.V : ah oui, là c'est indispensable, vraiment c'est indispensable. Je ne me verrais pas avoir B. Comme ça dans la classe, c'est pas possible

¹⁹ M.C est une autre enseignante de cycle 3 de l'école

²⁰ V.C est une enseignante de cycle 2 et 3

²¹ Enseignante de cycle 1

E.L : d'accord, et donc là tu me dis que le contexte dans lequel tu travailles en groupe c'est parce que tu as un enfant autiste dans ta classe et donc par conséquent tu travailles en groupe avec les partenaires qui gravitent autour de cet enfant là mais est-ce que dans d'autres contextes tu as l'habitude de travailler en groupe ?

A.V : oui enfin non, j'aime bien travailler en groupe, avoir l'avis d'autres personnes et que cetera, ça aide à avancer, ça donne des idées. Par exemple, M.C si j'ai une question je vais la voir, elle va me dire tu peux faire ça ou tu peux faire ça et souvent je trouve les solutions grâce à ça en fait.

E.L : d'accord, ouais.

A.V : donc il n'y a pas que pour le handicap que je vais travailler avec les autres.

E.L : oui donc même pour les situations de la vie d'une classe..

A.V : voilà c'est ça.

E.L : et donc.... On parle beaucoup des partenaires, c'est vrai que l'AVS est un partenaire de poids.

A.V : pour moi, c'est plus qu'une collègue même.

E.L : oui d'accord, mais est-ce que tu as eu l'opportunité de travailler avec d'autres partenaires ? euh qui pourraient graviter autour de l'école ?

A.V : Euh bah j'ai travaillé avec les collègues, c'est ce que je t'ai dit, avec les parents d'élèves notamment l'année dernière en maternelle, passer également indispensable. Euh..... je suis en train de réfléchir... donc les parents, les enseignants..... les AVS... donc j'ai eu plusieurs AVS depuis trois ans... euh.... Pour l'instant je ne vois que ça, les entraîneurs de sport à la limite

E.L : oui les éducateurs sportifs

A.V : oui voilà éducateurs sportifs.

E.L : et du coup avec les autres AVS, ça se passait comme ça se passe avec C.S ?

A.V : Euh.. C.S c'est particulier parce que je la connais depuis plus longtemps que les autres, mais ça s'est toujours bien passé.

E.L : ça s'est toujours bien passé ?

A.V : ça s'est toujours bien passé jusqu'à présent.

E.L : d'accord très bien. Et donc toi, est-ce que tu travailles en dehors ? Enfin il y a des réunions obligatoires, les conseils d'école, les conseils de cycle etcetera, des choses qui sont bien institutionnalisées, est-ce que tu as eu l'opportunité de travailler avec des partenaires ou des gens qui gravitent autour de l'école dans d'autres circonstances que ces réunions obligatoires ?

A.V : non, tu vois le personnel ça reste le personnel, le privé ça reste le privé et le travail ça reste le travail.

E.L : d'accord, donc à chaque fois que tu as des choses à mener en groupe tu le fais sur des temps officiels ?

A.V : toujours sur le temps scolaire, ça peut être le midi.

E.L : oui.

A.V : mais ça reste sur le temps scolaire, temps que je suis à l'école en fait.

E.L : D'accord, donc en fait oui, comment dire tu travailles avec les autres tout de même en dehors des réunions obligatoires ?

A.V : Oui, en dehors des réunions obligatoires mais à l'école, pas chez moi.

E.L : Oui oui d'accord. Tu veux bien séparer ce qui est du domaine public et ce qui est du domaine privé.

A.V : oui voilà c'est ça.

E.L : oui d'accord mais finalement tout le temps qui est accordé au conseil d'école, conseil de cycle etc, comment dire, tu n'utilises pas que ce temps là ?

A.V : non non, j'utilise le temps qui est en dehors de ces heures là mais je reste à école. Récréation, le temps du midi, après 4h30 comme tu vois parfois on reste papoter cinq 10 minutes, sur ces temps-là oui.

E.L : d'accord.

A.V : mais pas à l'extérieur de l'école.

E.L : d'accord, oui oui

A.V : toujours dans l'école en faite.

E.L : d'accord, je comprends bien. Et donc du coup parfois est-ce que tu as réussi à mettre en place des projets avec des autres enseignants etc. ou est-ce que c'est plutôt des discussions informelles ?

A.V : ça reste des discussions informelles pour s'organiser par exemple pour les voyages scolaires, pour trouver une aide à un élève donné, des choses comme ça. Mais des projets entre enseignants euh je suis en train de réfléchir mais pour l'instant je n'en ai pas fait non. Par contre j'en fait avec V.D comme tu en fait avec ta collègue. C'est particulier après.

E.L : d'accord je comprends bien. Mais donc c'est vrai qu'au final ce sont des entrevues informelles entre toi et un autre enseignant par exemple ?

A.V : c'est ça

E.L : mais ça ne va pas être des réunions de travail fixées pour avancer sur un projet.

A.V : non, non non.

E.L : d'accord, et donc toi tu aimerais t'engager dans des projets comme ça ?

A.V : oui oui, j'aimerais bien faire des projets avec une autre classe, voire une autre école, partir en voyage avec une école derrière enfin tu vois des choses comme ça j'aimerais bien.

E.L : d'accord, mais donc du coup si ça ne se fait pas, comment tu peux l'expliquer ? Quels sont pour toi les freins ?

A.V : J'ai, j'ai pas encore fait les démarches pour le faire.

E.L : D'accord.

A.V : Et parfois t'as pas le financement non plus. Par exemple j'aimerais bien partir en classe ski avec une autre classe, faut avoir les financements, il y a plein de choses à faire derrière, mais il faut déjà entamer les démarches et moi je l'ai pas encore fait..... et autre chose, il faut avoir sa classe à soi.

E.L : Oui

A.V : Pour l'instant, j'ai pas eu l'occasion, j'ai pas pu le faire.

E.L : Oui, tu as les décharges de direction ?

A.V : Oui je suis pas titulaire, je peux pas mettre en place ce style de projet là.

E.L : Oui et puis finalement le fait de tourner entre plusieurs écoles

A.V : Ça facilite pas non plus les choses pour les projets.

E.L : mais donc du coup est-ce que toi déjà vu des écoles où il y avait des projets ce genre de choses ?

A.V : Euh..... oui il y a des écoles où il y a des projets, par exemple (*nom de l'école*) l'année dernière ils ont fait un projet, les JO l'année dernière ils les ont fait tous ensemble.

E.L : d'accord, donc il y a eu des réunions de travail ?

A.V : oui, il y avait eu des choses d'organisées pour ce projet là. Euh oui et puis l'année dernière en maternelle on a participé à plusieurs projets. Euh donc on a fait.. je cherche comment ça s'appelait..... euh.. la grande lessive, c'est un projet d'école et tout le monde participe, donc toutes les classes participent, il y a un thème donné donc les enfants réalisent un dessin sur un thème donné ensuite on les affiche avec des fils et des pinces à linge dans l'école, et les parents participent aussi à ce projet là.

E.L : d'accord, et donc dans le cadre de ces projets là, il y avait vraiment des réunions où..

A.V : il y avait des réunions pour en parler entre nous, s'organiser, se sera tel jour, à telle heure, les parents pourront venir dans l'école de 8h30 à 10h30 après ils partiront, ils pourront emmener leurs enfants etc.

E.L : oui donc il y avait vraiment des réunions pour l'organisation ?

A.V : oui pour l'organisation

E.L : d'accord, donc par rapport à tout ce travail en équipe etcetera, est-ce que tu penses que ça a un impact positif sur tes élèves ? tu ressens un changement ?

A.V : ça a un impact positif sur les élèves, sur les parents, ça permet aussi de souder l'équipe éducative, de mieux se connaître. Les enfants sont contents parce qu'ils montrent à leurs parents ils expliquent à leurs parents leur travail donc en même temps ça valorise leur travail et les parents sont contents aussi de partager ce moment-là avec leurs enfants et de voir l'enseignant aussi dans un autre contexte, tu vois.

E.L : Oui oui, donc tu as une autre image quand tu proposes ce type de

A.V : ça casse un peu les murs entre l'enseignant et les parents

E.L : d'accord, donc tu estimes que le fait d'avoir un partenariat avec tout du moins les parents, ça permet de valoriser l'enfant.

A.V : ça valorise l'enfant, et aussi la relation avec les parents, c'est important

E.L : et donc tout à l'heure, tu m'expliquais que quand tu avais un élève en difficulté, t'es allée chercher des solutions ailleurs

A.V : Je vais demander à d'autres collègues comment elles elles font.

E.L : Et du coup est-ce que tu penses que ça ça impact la réussite des élèves ?

A.V : Oui ça impact la réussite parce que parfois toi tu vas pas trouver la solution, tu vas aller demander à une collègue, qu'a un avis extérieur qui connaît pas l'élève et elle elle va t'aider, elle va te donner des outils en fait pour trouver la solution.

E.L : D'accord, je comprends bien. Et donc du coup ce travail collectif est-ce que tu estimes qu'il est pertinent ou même plus pertinent pour certains élèves ?

A.V : il est plus pertinent... je dirais quoi... je suis pas sûre mais pour les élèves en difficultés notamment.

E.L : Oui d'accord.

A.V : Et encore je suis pas sûre est-ce que c'est pertinent dans l'ensemble pour tous les élèves.

E.L : oui donc tu estimes que cette collaboration elle est pertinente pour les élèves en difficulté mais pas que.

A.V : pour les autres élèves également, pour l'organisation de la classe, pour tout.

E.L : Donc finalement tu considères que...

A.V : C'est global

E.L : C'est vraiment un volet important de ton travail cette histoire de travail collectif.

A.V : Ça fait partie de la vie de l'école, ça fait partie du métier, pour moi c'est indispensable, c'est pas que positif c'est indispensable dans une école. Si t'as une équipe qui ne s'entend pas entre elle, forcément ça ne va pas aller.

E.L : oui, et donc dans le cadre donc toi par exemple avec B. qui est porteur de handicap. Euuuh dans le cadre dans d'un élève dys, tu penses que le travail collectif est nécessaire ?

A.V : Avec B. oui le travail collectif est nécessaire.

E.L : Et donc tu as dû avoir d'autres élèves porteurs de handicap ?

A.V : Oui j'ai eu d'autres élèves autiste, hyperactif, et là c'est pas un handicap mais primo-arrivant.

E.L : D'accord et dans ces cas là t'as estimé que travailler en équipe euh

A.V : A chaque fois travailler avec l'AVS et les autres collègues ça m'a aidé.

E.L : Oui d'accord.

A.V : Tu peux poser plein de questions à l'enseignante qu'il a eu avant ça va t'apporter plein d'informations. Ça va vraiment t'aider. Et puis l'AVS elle est là aussi pour te soulager.

E.L : D'accord et donc je ne sais pas si dans ta classe tu as eu des élèves porteurs de dys ?
Dyslexique, dyscalculique ?

A.V : Jusqu'à présent je n'en n'ai pas eu.

E.L : D'accord

A.V : J'étais en maternelle l'an dernier donc j'avais moins de chance d'en avoir forcément.

E.L : D'accord, ça marche et donc du coup est-ce que tu peux me donner des précisions sur les travaux en équipe auxquels t'as participé ? Est-ce que tu considères que ça dynamise

A.V : Ça dynamise ta classe, ça dynamise l'école, ça dynamise bah la vie du personnel enseignant, ça dynamise l'ensemble des choses en fait, ça rend l'école vivante enfin ça participe à la vie de l'école.

E.L : D'accord donc en fait le travail collectif tu as eu à en faire l'expérience pour un élève porteur de handicap, pour ta classe et pour ton école en général ?

A.V : Oui, c'est pour l'ensemble des choses, pour moi ça fait partie intégrante du métier.

E.L : Mais on pourrait dire qu'il y a plusieurs niveaux, l'élève à son échelle, la classe dans laquelle tu es et l'école ?

A.V : Il y a la coopération pour un élève, pour la classe, pour l'école et même pour l'équipe enseignante.

E.L : Et donc dans les phases de travail informel avec C.S c'est surtout de la discussion ?

A.V : C'est surtout de la discussion, on discute énormément avec C.S des besoins de B. comment il faudrait faire pour qu'il soit en réussite, elle me demande si je peux l'intégrer encore plus à la classe parce qu'en fait il est avec C.S mais il est isolé dans la classe avec C.S, ils sont un peu dans une bulle, ils sont dans la classe sans vraiment être dans l'espace groupe donc elle aimerait bien qu'il soit plus dans l'espace groupe donc elle elle va m'en parler me dire bah voilà j'aimerais plus qu'il soit dans l'espace groupe. Moi si je peux je vais le faire, si j'ai quelque chose à lui demander, je vais lui demander si elle peut le faire donc on échange régulièrement pour ça.

E.L : Et du coup, est-ce que tout ça ça vous a permis de créer des outils collectifs ?

A.V : Ça nous a permis de créer un emploi du temps pour B. donc ça on l'a fait ensemble, on a mis en place un système avec des cartes..... des émoticônes après on a mis en place tout ce qui est cahiers etc.

E.L : Donc ça vous avez réfléchi ensemble au début de l'année pour savoir ce qu'il en était ?

A.V : Voilà

E.L : Donc B. il a un emploi du temps adapté c'est ça ?

A.V : Il a son emploi du temps à lui qui n'est pas le même que celui de la classe.

E.L : D'accord donc tout ça se sont des outils que vous avez mis en commun avec C.S ?

A.V : Oui en discutant, en se mettant d'accord etc...

E.L : Et donc du coup il a ses émoticônes aussi ?

A.V : Il a ses émoticônes dans la classe

E.L : oui

A.V : Dans la classe, sur son bureau il a des photos des deux maîtresses avec son emploi du temps et comme ça il peut se repérer dans le temps. Il sait que le lundi mardi c'est moi, le jeudi vendredi c'est ma collègue donc il sait où il en est dans la semaine.

E.L : d'accord, et donc c'est des outils que vous avez mis en commun entre toi, V.D et C.S?

A.V : oui c'est ça, on a fait toutes les trois ensembles.

E.L : d'accord, et dont vous faites des bilans réguliers des outils que vous mettez en place ?

A.V : Oui bah ça on le fait régulièrement. En fait là par exemple encore aujourd'hui j'ai fait un bilan à ma collègue de ce qui s'est passé pendant les deux jours. S'il s'est passé quelque chose elle a le bilan, le fait à chaque fois.

E.L : Et du coup, c'est pendant les ESS ce que vous faites un bilan de B. comment il avance, où il en est ...

A.V : c'est pas forcément pendant les ESS, on va se téléphoner et on va se dire ce qu'il s'est passé etc.

E.L : D'accord, avec V.D ou C.S ?

A.V : Avec V.D

E.L : D'accord

A.V : Forcément V.D je la vois pas à l'école donc j'ai besoin de l'appeler.

E.L : Oui

A.V : Tandis que C.S je la vois à l'école donc je peux en discuter directement avec elle.

E.L : D'accord donc étant donné que tu croises V.D vous vous faites des bilans par téléphone ?

A.V : Alors soit on se laisse un bilan sous forme papier à l'école, là c'est ce que j'ai fait. Mais si ça suffit pas qu'on a des questions etc, on s'appelle et on se dit ce qu'il en est.

E.L : D'accord

A.V : Ça complète en fait.

E.L : D'accord et pour organiser le travail de B., par forcément des outils dont il va se servir toute l'année mais le travail qu'il va avoir à faire au sein de la classe au jour le jour vous vous arrangez comment ?

A.V : Ça c'est C.S qui fait tout, on a lâché. C'est C.S qui s'occupe de tout ce qui est apprentissage.

E.L : D'accord

A.V : Parce que le niveau n'a rien à voir mais alors rien à voir. B. il a un niveau CP/CE1 et nous on est plus vers du CM2.....

E.L : D'accord

A.V : Donc c'est C.S qui s'occupe vraiment de tout. Elle fait lecture, écriture, calcul.....

E.L : D'accord, ok.

A.V : C'est C.S qui gère les apprentissages.

E.L : Oui je comprends mieux quand tu me dis qu'ils sont dans une bulle dans la classe

A.V : Donc par exemple moi en calcul B. il ne peut pas aborder la division, en géométrie il ne peut pas aborder le cercle, euh en géographie il ne peut pas aborder ce qu'on fait, en histoire avec ma collègue c'est pareil..... Donc en fait on est bloquées. C'est C.S qui s'occupe de tout ce qui apprentissage.

E.L : D'accord et donc C.S elle se réfère à quoi pour faire tout ça ? Elle a des manuels ?

A.V : Elle a des manuels qu'on lui a fourni en début d'année après c'est elle qui gère tout..... Nous on a lâché, c'est elle qui fait tout.

E.L : Tu considères que c'était pas possible autrement ?

A.V : Non, on ne pouvait pas faire autrement.....

E.L : D'accord, c'est assez étonnant.....

A.V : En fait elle dépasse son rôle d'AVS, clairement, très clairement

E.L : Oui tu penses que tu devrais faire une différenciation pédagogique trop énorme ?

A.V : Bah quand j'ai été inspectée, l'inspecteur il l'a vu et il a rien dit donc quelque part c'est qu'il est d'accord là-dessus.

E.L : Ah tu n'as pas eu de retour là-dessus ?

A.V : J'ai pas eu de retour là dessus non.

E.L : Oui donc c'est aussi dans ce sens que tu considères que ton AVS est une collègue ?

A.V : C'est une collègue et C.S je pense que ça deviendra plus dans l'avenir, ça fait trois ans là que je la connais donc ça commence à faire plusieurs années.....

E.L : D'accord et C.S elle a toujours eu ce rôle-là qui dépassait un peu.. ?

A.V : Quand je l'avais avant ?

E.L : oui

A.V : Quand je l'avais il y a deux ans ?

E.L : Oui

A.V : Non, non non, c'est moi qui était responsable de la pédagogie et elle elle était là pour venir en aide et aider les élèves mais c'était moi qui faisait les cours.

E.L : D'accord donc c'est vraiment que

A.V : Elle était là si tu veux pour encourager l'élève, pour le pousser, pour voilà pour tout ça mais la pédagogie c'était moi qui la faisait.

E.L : Mais donc elle avait quoi comme

A.V : C'était dans une classe de CM1, donc elle avait un élève hyperactif à recadrer, le calmer, le rassurer etc. Et elle avait un élève primo-arrivant donc elle était là pour l'aider, lui réexpliquer les choses doucement pour qu'il aille à son rythme.

E.L : D'accord donc là vraiment ce rôle d'AVS c'est largement dépassé.

A.V : Ah oui là vraiment c'est bien plus que dépassé.

E.L : Et du coup tu as l'impression d'avoir l'accord de ta hiérarchie ?

A.V : Ah bah oui pour moi oui et de toute façon on ne pourrait pas faire autrement.

E.L : Vous pourriez pas faire autrement ? Tu te sens bloquée avec cette situation ?

A.V : Bah la situation elle est telle qu'elle est. Nous on y a réfléchi avec V.D, au début on voulait le faire mais avec le temps on s'est rendu compte que c'était pas possible. Parce que c'est C.S qui voit comment il avance, comment il progresse, est-ce que là ce matin il est arrivé de bonne humeur ? est-ce qu'il va travailler ? est-ce qu'il a envie de travailler ? Ça dépend de ses envies, chose que nous on ne va pas voir, forcément.

E.L : Avec le quotidien de ta classe tu estimes que tu ne peux pas ?

A.V : Bah justement pendant l'ESS on en a parlé et forcément B. il n'a validé aucune compétence des CM1-CM2 et elle m'a dit il faut se faire une raison il ne peut pas les valider du coup en partant de ça déjà vous vous faites une raison, c'est pas possible, vous le savez donc vous faites autrement.....

E.L : D'accord donc en fait le travail que tu mènes avec C.S c'est un travail pour se tenir au courant de l'avancement de B. mais aussi un travail de répartition de savoir qui fait quoi dans la classe ?

A.V : Bah en fait on sait où il en est, C.S elle le dit voilà là je travaille sur la table de 5 donc je sais où il en est en calcul, je sais où en est B., ça on le sait mais c'est elle qui va mettre en place les moyens pour apprendre.

E.L : D'accord

A.V : Euh qu'est-ce que je peux te dire d'autre, B. il apprend par le jeu aussi, C.S elle joue avec lui nous on pourrait pas tu vois euh jouer qu'avec B. dans la classe, c'est pas possible. On peut pas dans la pratique, de temps en temps mais pas tout le temps.

E.L : D'accord donc avec C.S c'est plus de la coopération ?

A.V : Non c'est de la collaboration et de la coopération. Moi j'estime que c'est les deux.

E.L : D'accord car vous avez une répartition du travail et après vous mettez en commun donc ça c'est de la coopération, et la collaboration ?

A.V : En même temps on pourrait pas fonctionner l'une sans l'autre c'est pas possible.

E.L : D'accord ouais.

A.V : Tu vois ce que je veux dire ? Elle a sa partie, j'ai ma partie mais ça fonctionne ensemble, ça pourrait pas fonctionner l'un sans l'autre.

E.L : D'accord, donc c'est dans ce sens ce que tu penses que c'est la collaboration ?

A.V : Ouais

E.L : D'accord

A.V : Et c'est dans un sens positif.

E.L : d'accord, car toi tu vois le travail en équipe de façon assez positive ?

A.V : voilà, c'est ça.

E.L : d'accord, et donc par rapport à B. est-ce que tu as eu recours à d'autres partenaires ?

A.V : Il y a une éducatrice de la..... MDPH..... j'espère que je ne me trompe pas qui vient tous les vendredis matins de 8h30 à 9h30 depuis la semaine dernière.

E.L : C'est le SESSAD non ?

A.V : Ah oui voilà c'est le SESSAD.

E.L : Du coup tu t'es organisée comment avec cette personne là ?

A.V : On s'est vues lors de la dernière ESS de B. Ils m'ont dit qu'ils souhaitaient mettre ça en place. Ils demandaient quand ça serait possible, ils avaient très peu de disponibilité, ils m'ont proposé le vendredi matin de 8h30 à 9h30, chose que j'ai acceptée et j'ai transmis l'information à ma collègue pour qu'elle soit au courant.

E.L : D'accord, mais tu as eu peu de marge de manœuvre par rapport à ça ?

A.V : C'était soit le mardi soir mais sur du temps scolaire donc c'était impossible, soit le vendredi matin.

E.L : D'accord et donc avec cette éducatrice est-ce que vous travaillez ensemble ?

A.V : Moi je ne l'ai vu qu'une fois lors de l'ESS mais après c'est ma collègue qui va travailler avec elle car je ne suis pas là le vendredi.

E.L : D'accord, donc c'est plutôt V.D qui va travailler avec elle ?

A.V : Alors là je sais qu'elle va faire de l'observation dans un premier temps, c'est ce qu'elle m'a expliqué. Après, progressivement elle va travailler avec B.

E.L : D'accord et donc la mise en commun elle se fera uniquement lors des ESS ?

A.V : Je pense qu'elles vont pouvoir se faire en fin de la période..... Euh attends je sais plus, je crois que c'est six semaines..... Je sais plus enfin elle vient pour un certain temps et je pense qu'on fera un bilan à la fin avant la prochaine ESS. Mais je pense que ça va être informel ce bilan-là, pour s'en servir à la prochaine ESS. On se dit les choses avant de voir les parents donc on sait ce qu'on va se dire devant eux.

E.L : Donc finalement dans le cas de B. certains partenaires sont quand même informés en amont et ensuite il y a la réunion avec d'autres partenaires.

A.V : Bah là avec B. il y a beaucoup de partenaires aux ESS, il y en a énormément.

E.L : Donc tu dis qu'aux ESS il ya beaucoup de monde, tu peux en citer quelques-uns ?

A.V : Euh il y a le SESSAD, l'inspecteur ou le conseiller pédagogique qui représente l'Éducation Nationale, C.L la directrice, C.S donc l'AVS, il me semble la dernière fois qu'il y avait la représentante de la MDPH et il y avait une personne je crois qui travaillait à l'hôpital de jour.

E.L : D'accord.

A.V : Il y a une dizaine de personnes autour de la table.....

E.L : D'accord et finalement tous ces gens-là, tu arrives à les voir en dehors de l'ESS ou c'est uniquement pendant l'ESS ?

A.V : Uniquement pendant l'ESS et pas en dehors de l'ESS mais si on a besoin de les voir on peut leur envoyer des mails pour avoir des informations, de ce qui s'est passé dans la classe, ce qui ne va pas etc.

E.L : Il devait y avoir l'enseignante référente handicap aussi non ?

A.V : Oui elle était là.

E.L : Et donc tous ces gens tu as eu l'occasion de communiquer avec eux en dehors des ESS ?

A.V : Pas en dehors des ESS, à la limite c'est pendant ou après, je peux discuter avec elle voir ce qu'elles en ont pensé, de manière informelle.

E.L : Da manière informelle, et du coup les parents ?

A.V : C'est très compliqué, on ne les voit pas souvent, C.S les voit souvent mais nous on ne les voit pas souvent. En tous cas moi je ne les vois pas souvent.

E.L : C'est pour cette raison qu'il y a des réunions informelles avant les ESS ?

A.V : C'est surtout que le papa c'est quelqu'un de très particulier qu'on a beaucoup de mal à communiquer avec lui et même il nous aide pas donc ça ne nous donne pas envie de communiquer davantage, d'aller vers lui alors que lui vient pas vers nous.

E.L : Et bien on enchaîne un peu sur la question d'après, est-ce que toi du coup tu vois des freins insurmontables au travail en équipe ?

A.V : Euh bah les freins insurmontables ça peut être comme je te disais comme ici un parent qui n'écoute pas et qui ne prend pas en compte notre avis alors que c'est pour le bien de son enfant. Le papa de B. il va écouter ses envies avant de faire passer les besoins de B. D'accord, d'accord, donc ça ça peut être un frein, le dialogue avec les parents.

E.L : Et le dialogue de façon générale, ça peut l'être ?

A.V : Ça peut être un frein, ça peut être difficile dans certains cas. Ou alors quand un parent, là je pense que c'est le cas, n'accepte pas le handicap de son enfant. Exemple concret, le mot « handicap » en ESS il n'a jamais été prononcé par personne.....

E.L : D'accord...

A.V : Alors que c'est un handicap.

E.L : Oui d'accord..... c'est pas facile.

A.V : Il y a des choses aussi qu'on ne dit pas en ESS, on sait mais on ne dit pas... qui sont personnels.

E.L : C'est à dire ?

A.V : Bah je veux pas m'étaler.. Et je veux pas mettre le papa en difficulté, déjà qu'il est assez braqué. Je ne vais pas encore en rajouter par dessus.

E.L : D'accord et donc le fait de travailler avec C.S est-ce que tu as senti des changements significatifs ? Depuis le début de l'année ou après des séances de travail ?

A.V : Ah oui il y a eu des changements significatifs. Ah oui le changement il a été énorme depuis le début de l'année. Il faisait énormément de crises en début d'année, il criait dans la classe, il tapait, là ce sont des choses qu'il ne fait plus du tout. Là ça fait plusieurs mois que je n'ai eu aucune crise.

E.L : D'accord donc tu estimes que c'est grâce au travail en équipe que...

A.V : C'est grâce au dialogue avant tout et la relation de confiance qu'on a réussi à nouer avec B.

E.L : Avec l'élève du coup ?

A.V : Oui avec l'élève et avec l'AVS.

E.L : D'accord.

A.V : C'est un équilibre en fait. Si l'enfant a confiance en son AVS, qu'il voit que j'ai également confiance en son AVS, qu'il a confiance en moi et que j'ai confiance en lui. C'est comme un triangle en fait. Donc une fois que l'équilibre il est trouvé ça va.

E.L : Donc toi tu penses que ça roule parce que vous travaillez avec C.S ?

A.V : Voilà parce qu'on discute beaucoup, on met en place des choses, on est d'accord, on voit les progrès de B. donc oui c'est positif.

E.L : D'accord et donc quand tu dis « on met des choses en place » tu parles de quoi ?

A.V : Bah on a mis en place l'emploi du temps, si B. est concentré le matin il peut faire certaines choses etc. Tout ça ça a permis à B. d'être bien dans la classe, de se sentir serein, en confiance, qu'il n'est pas stressé, qu'il y ait pas de risque qu'il fasse des crises. Voilà, tout a été mis en place dans la classe pour B. pour son bien, pour qu'il soit bien dans la classe et dans l'école et qu'il ne soit pas non plus un danger pour les autres ni pour lui-même.

E.L : Oui et donc est-ce que tu penses qu'avec C.S tu pourrais créer des outils supplémentaires ? Ou est-ce que tu penses que tout ce qui est fait actuellement fonctionne bien et...

A.V : Oui on peut toujours créer des outils supplémentaires mais ça prend beaucoup de temps et pour des résultats qui sont moindres. Donc là je pense qu'on a fait assez de choses pour que B. soit bien et là il est bien donc ça va rester tel que c'est parce que la situation là pour l'instant elle est très bien.

E.L : Oui donc toi ça te va comme ça ?

A.V : Moi ça me va comme ça, je pourrais faire des choses en plus mais comme c'est bien comme ça pour l'instant on reste comme ça. Après si ça n'allait pas, on ferait des choses supplémentaires mais là comme c'est bien on reste comme ça.

E.L : Du coup tu évoquais la question du temps, comment tu arrives à gérer ça ? par rapport à l'arrivée d'un élève handicapé, est-ce ça te prend beaucoup de temps ou peu ?

A.V : Alors ça prend du temps en début d'année parce qu'il faut se mettre d'accord avec l'AVS, qu'est-ce qu'elle doit faire, lui expliquer ses tâches etc. Puis au fur et à mesure de l'année la

relation avec l'AVS elle va changer, maintenant ça ne prend plus aucun temps, en début d'année ça m'a pris du temps maintenant ça ne prend plus du tout de temps.

E.L : Donc finalement est-ce vraiment un frein le temps ?

A.V : Ça peut.... Enfin... Ça peut être un frein en début d'année d'avoir un élève handicapé mais normalement une fois que tout a été mis en place tu gagnes du temps. T'as plus besoin de temps supplémentaire.

E.L : D'accord et donc dans le travail en équipe dans une école sans forcément se positionner par rapport à un élève handicapé est-ce que tu considères que le temps c'est un frein ?

A.V : Oui le temps c'est un frein au travail en équipe, si on avait plus le temps de parler entre nous on trouverait plus de solutions, on avancerait plus vite. Moi j'aimerais bien discuter avec vous davantage mais on n'a pas le temps. On n'a pas le temps, on est toujours en train de courir.

E.L : Du coup si tu devais déterminer des freins ?

A.V : La communication... Le temps.

E.L : Et tu vois d'autres choses ? Ou c'est vraiment ce qui te paraît insurmontable ?

A.V : Après il peut y avoir des freins par rapport au caractère de la personne avec qui tu travailles. Tu peux ne pas t'entendre avec la personne pour une question de caractère. Tu vas pas avoir la même position pédagogique, tu vas avoir du mal à communiquer, c'est pas du tout la même chose.

E.L : Hum hum. Du coup est-ce

A.V : Tu vas être moins en confiance, tu vas être moins en confiance aussi avec la classe, tu vas te poser plus de questions, tu vas te remettre en question enfin... C'est plus difficile globalement.

E.L : D'accord donc il y a des personnes avec qui tu estimes que c'est plus facile de collaborer pour toi ?

A.V : Une personne ouverte, avec qui tu t'entends bien là c'est facile par contre quand tu as quelqu'un en face de toi avec qui tu ne t'entends pas, je ne sais pas pourquoi mais tu ne t'entends pas c'est difficile.

E.L : Et là du coup c'est aussi un frein insurmontable ?

A.V : C'est pas insurmontable, au fil du temps tu peux aussi apprendre à connaître la personne. Tu peux apprendre à apprécier certaines facettes de la personne. C'est pas insurmontable mais c'est difficile.

E.L : C'est à dire que c'est pas comme le dialogue, le dialogue c'est vraiment insurmontable mais ça non ?

A.V : Là c'est un frein mais tu peux dépasser.

E.L : Pour toi tu peux aller au-delà ?

A.V : Oui, tu peux aller au-delà. Même si ça va te freiner voilà, mais tu peux aller au-delà.

E.L : Et du coup tu as déjà eu des cas où c'était vraiment impossible ?

A.V : Des cas où c'était difficile oui mais impossible...

E.L : D'accord donc tu es quand même assez positive ?

A.V : Oui t'arrives toujours à trouver des points positifs.

E.L : Ça marche, et bien merci pour ces informations !

A.V : Je t'en prie, il n'y a pas souci, s'il te manque des choses tu me diras.

E.L : Ça devrait aller merci, merci beaucoup.

Annexe 6 : Entretien avec V.D.

Entretien avec V.D, enseignante en classe de CM1-CM2, réalisé par Elise Lemoine

E.L : C'est un entretien pour mon mémoire qui évoque le travail collectif donc entre les enseignants entre eux et avec les différents partenaires de l'école. Je te rappelle les règles déontologiques : les données sont enregistrées puis retranscrites et anonymées.

V.D : Ok

E.L : Dans un premier temps je vais te laisser te présenter !

V.D : D'accord, et bin donc moi je suis V.D j'ai 35 ans, j'ai été juriste juste après être sortie de la fac parce que j'ai fait un DESS en droit des produits de la santé donc j'ai été juriste.

E.L : Hum hum

V.D : J'ai eu des problèmes de santé, j'ai arrêté de travailler, je me suis occupée de mes enfants et euh j'ai décidé de passer le concours, parce que ça fait des années que ça me trottait dans la tête j'ai passé le concours. Je suis tombée enceinte mais j'ai quand même décidé de passer le concours, j'ai passé le concours, j'ai été PES dans cette école avec mon binôme avec qui ça s'est très bien passé, j'ai toujours eu des bons contacts avec mes tuteurs, j'étais très contente parce que dans l'école ça se passait très bien avec tout le monde.

E.L : Oui

V.D : Et donc du coup quand il y a eu le mouvement j'ai voulu rester dans cette école, j'avais pas mal de points, plus que certains PES parce que j'ai 3 enfants du coup j'ai eu un poste mais je suis à titre provisoire cette année, je suis T1 à titre provisoire parce que bah ce poste n'est pas encore pourvu à titre définitif, peut-être l'année prochaine je ne sais pas. Et je suis à mi-temps avec A.V qui est là le lundi, le mardi et un mercredi sur deux, et moi je suis là le jeudi et le vendredi et un mercredi sur deux. Voilà.

E.L : Merci bien, donc comme je t'expliquais je m'intéresse à la façon dont les enseignants travaillent ensemble ainsi qu'avec les autres partenaires. Toi quel regard est-ce que tu portes sur le travail collectif ? trouves-tu cela positif ou non ?

V.D : Très positif la plupart du temps, oui. En général on essaye d'appliquer ce qu'on applique avec nos élèves c'est à dire que.. on essaye d'être bienveillants entre nous, on s'apporte des choses, on s'aide, on essaye toujours d'être constructifs dans les remarques que l'on se fait les uns envers les autres, on essaye je dis bien.

E.L : On essaye ?

V.D : Oui on essaye, on reste des humains et parfois certaines réflexions si on est un peu fatigués, si on est mal luné bah on peut moins bien le prendre qu'un autre jour où on était bien luné. La façon dont on parle des fois c'est important et on se rend pas compte, voilà.

E.L : Donc du coup, dans quel contexte est-ce que tu travailles en groupe ? Est-ce que c'est pour des élèves en particulier ? Pour toute ta classe ? Pour toi-même, tes préparations ?

V.D : Alors en général on fait des ateliers dans beaucoup de matières puisque moi je me charge des sciences cette année. En sciences ça se prête énormément aux ateliers et aux groupes c'est à dire qu'on va faire, tout le monde va faire la même chose.

E.L : Oui

V.D : Mais je vais avoir des groupes hétérogènes qui euh qui viennent s'apporter des choses, des fois on peut aussi faire en ateliers en histoire, on va repartir les documents, chaque groupe va avoir un document, toujours des groupes hétérogènes

E.L : Oui

V.D : En plus j'ai des CM1 CM2 donc c'est très facile de faire des groupes hétérogènes on va dire... donc chacun va avoir un document, ils vont étudier le document chacun va avoir une grosse responsabilité parce qu'après ils savent qu'ils vont présenter ce document là et que la présentation de ce document va servir à toute la classe donc ils savent qu'ils ont une certaine pression sur les épaules, donc voilà ça sert en sciences, ça sert en histoire après on fait.. Je fais du tutorat, c'est des groupes aussi euh.. il y a des compétences à acquérir de chaque côté puisque le tuteur il doit transmettre un savoir, il doit savoir se mettre en position d'enseignant finalement et l'apprenant doit être euh .. en position d'écoute.. Ça aussi pour moi c'est important ce genre de travail de groupe là, de tutorat.

E.L : Et dans ta pratique disons, là c'est la pratique professionnelle mais c'est d'un point de vue des élèves, est-ce que toi, tout à l'heure tu me disais : « J'essaye d'appliquer ce que j'applique avec mes élèves » à toi même, donc dans quel contexte tu vas travailler en groupe avec des personnes ? Qui sont ces personnes ? Les gens avec qui tu vas travailler ?

V.D : Tu veux dire dans l'équipe enseignante, l'équipe pédagogique ?

E.L : Oui oui et d'autres si t'as l'occasion de travailler avec d'autres personnes.

V.D : ... Alors dans le cadre de mon métier de professeur des écoles, dans l'école l'année dernière par exemple moi j'avais mon projet collaboratif à faire... et j'ai décidé de le faire avec V.C euh parce qu'on avait un niveau identique toutes les deux, on avait des CE2 toutes les deux. On s'entendait bien et donc a décidé de monter ensemble un projet théâtral donc on se répartissait les tâches.

E.L : Oui

V.D : Et il y avait des choses qu'on faisait en commun.

E.L : D'accord.

V.D : Donc par exemple quand il y avait des répétitions on était deux parce qu'on n'était pas trop de deux pour encadrer tout le monde n'est-ce pas ?

E.L : Oui

V.D : Parfois il y avait du décroisement, elle me prenait certains de mes élèves pour faire une partie qu'elle avait décidé de faire par exemple elle se chargeait du roman de Renard

E.L : Oui

V.D : Moi je me chargeais des fables de la Fontaine, quand j'avais besoin de certains de ses élèves pour certaines scènes théâtralisées bah c'était certains de ses élèves, à un créneau horaire, qui descendaient dans ma classe et je le faisais avec eux. C'était compliqué de toujours être tous ensemble parce qu'on n'a pas les locaux adaptés pour recevoir 50 élèves d'un coup.

E.L : Hum hum.

V.D : Quand on faisait chant c'était les 50 élèves d'un coup, on se mettait soit dans la salle des maîtres, soit on allait dans l'ancienne cantine et on se mettait tous ensemble pour encadrer le chant et euh quand on faisait ça dans les classes on était pas tous ensemble.

E.L : Donc il y avait à la fois de la coopération où chacun travaillait de son côté sur ce qu'il avait à faire et aussi des phases collaboratives où tout le monde était ne même temps.

V.D : Exactement voilà.

E.L : Donc ça, c'est, vous avez fait avec vos élèves et est-ce que vous vous avez eu à mener, je sais pas des séances de travail conjointement toutes les deux ou est-ce que vous faisiez vraiment tout tout tout avec vos élèves directement ?

V.D : Hum... on a eu des réunions toutes les deux où on était en salle des maîtres et où on se répartissait les tâches, et où on disait bah voilà ce qu'on va faire, toi tu vas faire si, toi tu vas faire ça... où on a choisi aussi ce qu'on allait faire, où on voyait pour... pour les horaires, quand est-ce qu'on va pouvoir se réunir, quand est-ce qu'on va faire la représentation... euh qu'est-ce que tel élève va faire, est-ce que tu penses que tel élève peut faire si, est-ce que tu penses que tel élève peut faire ça ? Enfin voilà on a beaucoup discuté en amont toutes les deux donc c'était euh... et puis bin des moments volés c'est pas toujours forcément à telle heure on se retrouve, c'était dans le couloir, hop.

E.L : Oui informel.

V.D : Oui on avait deux services de surveillance de cours où on discutait énormément de tout ça tout en surveillant les élèves donc voilà ça c'était..

E.L : C'était pas évident ?

V.D : C'était dès qu'on peut surtout que bah c'était exactement le même système que vous donc c'était 3 semaines / 3 semaines, j'étais là trois semaines après j'étais plus là donc après on communiquait beaucoup par mail, on se téléphonait, des fois je venais sur l'école alors que j'étais à la fac donc bah je venais de temps en temps ici pour en parler et euh... j'avais euh... ma binôme Estelle qui ne faisait pas le PCI, qui avait elle-même son propre truc à faire qui était super sympa et qui acceptait de temps en temps de donner les élèves à Véronique pour qu'ils puissent répéter ou elle-même elle leurs disait, elle leurs rappelait euh... qui fallait qu'ils fassent telle ou telle chose pour que quand je vienne et bah je récupère pas les élèves qui

avaient tout oublié ou tout perdu donc il y avait une collaboration avec E.²² à ce niveau là, il y avait beaucoup de dialogue, on s'appelait quasiment tous les jours... On s'envoyait des messages quasiment tous les jours pour euh.. pour tout ça, pour les matières, pour euh...

E.L : Et donc du coup tu me dis que tu travaillais avec Véronique dans le cas de ton PCI euh en dehors des réunions obligatoires finalement ? Parce que dans nos heures de service on a des réunions obligatoires, conseil des maitres, conseil de cycle etc.. Mais donc toi finalement c'était en dehors du temps scolaire ?

V.D : Moi je compte pas mes heures, je fonctionne pas dans la logique de me dire on a des heures obligatoires de réunions et de choses à faire en dehors de notre classe, moi j'ai pas fonctionné comme ça parce que si je commence à fonctionner comme ça je vais tomber en dépression.

E.L : (*rires*)

V.D : Mon but c'est pas de me dire bah en fait je passe dix fois plus de temps à l'extérieur qu'en présentiel devant ma classe donc euh... Moi je veux que le boulot soit bien fait, je compte pas les heures que je fais en dehors euh... L'important pour moi, je me dis que je suis apaisée quand je me dis que j'ai fait ce que je voulais faire.

E.L : Oui

V.D : Et c'est vrai que, effectivement avec Véronique on a passé énormément de temps pour ce PCI en dehors de... fatalement, on allait pas se parler pendant qu'on faisait classe.

E.L : Ouais bah oui.

V.D : Donc c'est vrai que ce sont des moments volés de cours, de mail le soir, de téléphone le matin, de quand on arrive le matin, de sept heures à huit heures trente, le midi de midi à quatorze heures comme là on est en train de faire, le soir quand j'avais le temps.

E.L : Hum hum, et donc à part avec V. l'année dernière tu as été amenée à travailler avec d'autres partenaires qui seraient pas forcément des collègues par exemple ?

V.D : Bah tu as les, les personnes qui interviennent pour le sport aussi

E.L : Oui hum hum

V.D : Avec qui forcément tu dialogues énormément, moi j'ai été visitée l'année dernière sur une séance de piscine, j'ai énormément parlé avec les maîtres-nageurs avec les MNS, fatalement j'y étais en dehors de mes heures de cours, j'allais les voir, j'allais leur dire « Bon, qu'est qu'on va faire là, parce que très honnêtement il y en a beaucoup qui vont à la piscine, elles laissent tout aux MNS, moi c'était ma première année et de toutes façons je pense que je continuerai à le faire comme ça, je veux vraiment m'impliquer, je veux construire une séquence, je veux que ce soit construit donc je suis allée les voir en dehors de mes heures de travail pour construire les séquences avec eux, pour voir quel groupe je prendrai, qu'est-ce

²² Professeure des écoles stagiaire, binôme de V.D l'année passée

qu'ils pensaient de ma séquence, est-ce que les activités que j'avais prévu c'était possible avec le matériel parce que si tu dis on va faire un arc, ils vont passer dessous et que t'as pas d'arc à la piscine tu fais comment ? Bah voilà tu peux pas, si tu veux faire un atelier avec un cage dans l'eau et qu'il y a pas de cage dans ta piscine bah tu peux pas. J'avais énormément parlé avec Charles, qui n'est plus à la piscine de St Marcel mais qui y était à ce moment là pour voir ce qu'on pourrait faire avec les élèves donc ça c'était une collaboration également, ça c'est sûr et t'en as plein d'autres t'as J.D qui vient énormément à l'école ici..... t'as celui qui fait les activités, je sais plus comment il s'appelle..

E.L : Monsieur L ?

V.D : Oui, monsieur L, avec qui tu dialogues beaucoup forcément, et donc euh.. et puis il y a eu l'intervenant cyclisme aussi, t'as plein d'intervenants extérieurs avec qui il faut que tu dialogues forcément, avant et après pour savoir ce que tu leurs fais faire, comment tu leurs fais faire, les résultats, faut l'accompagner parce que t'as une pédagogie, faut lui laisser une certaine liberté mais faut que ce soit toujours toi le référent, faut que se soit toujours toi qui encadre tout et qui sache ce que tu leurs fais faire, la compétence que tu veux leurs faire acquérir et où tu veux aller

E.L : Hum hum

V.D : Voilà

E.L : D'accord et donc est-ce que tu penses que le fait d'avoir collaboré dans ces cas là, dans les exemples que tu m'as cités, est-ce que ça a été un facteur de réussite de tes élèves ? Est-ce que tu penses que tu as réussi à atteindre les objectifs fixés, les compétences etc grâce à ce travail collaboratif ?

V.D : Pour moi la collaboration c'est essentiel, pour moi c'est hyper important, évidemment c'est un facteur extrêmement important parce qu'une personne extérieure elle a une vue extérieure.

E.L : Hum hum

V.D : Et une personne qui collabore avec toi.. Si elle est dans un objectif bienveillant, elle va construire quelque chose avec toi, elle va t'apporter un œil différent, elle va penser à des choses auxquelles t'as pas forcément pensé et puis même elle a des compétences que t'as pas forcément toi euh je pense justement aux intervenants de sport... je suis pas maître-nageur hein, donc lui il va penser à certaines choses auxquelles, ou elle hein, ne faisons pas de sexisme, elle va penser à des choses auxquelles toi t'as pas forcément pensé que tu vas pouvoir rajouter dans tes compétences et qui vont enrichir forcément tes élèves ! Ça va les aider, si elle te fait penser bah là il faut leur donner la perche mais à ce moment-là il faut pas leur donner parce que ça va les aider à avancer plus vite ou au contraire ça peut créer une phobie de l'eau si tu les aides pas à ce moment-là. Moi je suis pas experte, je le sais pas à ce

moment-là donc ça m'aide, et oui effectivement ça va aider les élèves à progresser et à acquérir la compétence. Voilà.

E.L : D'accord, donc tu me dis que c'est un facteur de réussite pour tes élèves, est-ce que tu penses que pour certains types d'élèves ça va être particulièrement porteur ? où tu penses que ça l'est pour tous en général ?

V.D : Ça l'est pas forcément pour tous au départ parce qu'il y a certains élèves qui sont déstabilisés lorsqu'ils n'ont pas le même référent.....

E.L : D'accord

V.D : c'est-à-dire que bah par exemple moi l'année dernière j'avais K.F qui était dans la classe de V.C et qui est maintenant avec C.L.... euh humainement s'est jamais bien passé avec moi. Donc quand il était avec V.C, que le PCI était fait au sein de sa classe ça allait bien, à partir du moment où il devait venir avec moi euh.... Pour mettre en place la scène de théâtre ou faire un filage par exemple, ça ne se passait pas bien donc il régressait énormément au niveau des compétences acquises..... il voulait plus réciter, il voulait plus travailler, il voulait plus être en collaboration avec ses partenaires euh donc ça ne l'aidait des pas à progresser parce qu'il y avait un blocage, un blocage je dirais émotionnel, donc ça parfois ça peut être un frein. Maintenant si la collaboration elle est en amont que tu discutes et que la personne elle a le même référent pourquoi pas ça peut aussi aider certains enfants à s'ouvrir. Tu vois B. qui au début avait beaucoup de mal avec le fait que bah il était pas tout seul avec une seule personne, il était un peu perdu, il y avait beaucoup de monde qui intervenait et au final maintenant ça l'a enrichi. Il s'est habitué, ça lui permet de voir des points de vue différents, des façons de faire différentes et je pense que ça c'est important aussi.

E.L : Hum hum

V.D : Et ça permet d'acquérir certaines compétences sociales c'est important ça aussi.

E.L : Oui, et donc qu'est-ce que tu penses que dans le cadre d'élèves ou d'élèves porteurs de handicap, est-ce que tu penses que le travail collectif est nécessaire ?

V.D : Oui, nécessaire mais il faut l'encadrer.

E.L : D'accord

V.D : Il faut savoir comment tu fais les choses aussi. Je pense que si t'es en atelier.. B. c'est très compliqué de le mettre en ateliers avec les autres. Ça peut être fait, ce matin en arts visuels on la fait. Il a fait les baguettes magiques avec les autres mais il ne peut pas être tout seul. Il faut qu'il soit très encadré, il est encadré par son AVS.

E.L : Ouais

V.D : Tu peux essayer de le laisser tout seul..

E.L : C'est à dire tout seul dans le groupe

V.D : C'est à dire le laisser tout seul dans sa tête, il a besoin d'être cadré donc il a besoin d'avoir quelqu'un à côté pour lui dire ça tu ne peux pas faire ça avec le groupe. Il y a, sinon il se sent, c'est ça le problème, ils se sent tout seul dans le groupe.

E.L : D'accord

V.D : Il ne va pas s'ouvrir aux autres, il va être fermé au lieu de s'ouvrir au reste du monde. Alors que l'AVS ou l'adulte qui va être à côté va lui permettre de réaliser qu'il est pas tout seul, que donc il y a des règles à respecter et qu'il peut aussi s'enrichir au contact des autres, bah regarde par exemple lui il a mis du bleu sur sa baguette magique, toi tu as mis que du rouge, tu penses pas qu'on pourrait mettre un petit peu de bleu comme lui, ça serait pas mal ou, non tu ne piques pas toute la peinture sinon ton partenaire il en a plus il faut que tu fasses attention qu'il en ait aussi..... Tu vois ce que je veux dire ?

E.L : Et le.... Ça c'est le travail collaboratif de l'élève au sein de la classe, et donc pour le mettre en place est-ce que tu as différents partenaires, par exemple dans le cadre de B. avec qui tu travailles pour justement améliorer sa scolarité ?

V.D : Avec son AVS, on discute régulièrement euh avec la papa lors des ESS, on essaye... on essaye de discuter, avec la directrice forcément, avec les autres, alors là du coup avec B., il y a énormément de collaboration parce qu'on fait du décloisonnement avec les autres maîtresses, tu en as fait toi, tu l'as pris, avec son AVS on parle énormément bah pour savoir, qu'est-ce qu'il va faire, qu'est-ce qu'il va faire cet après-midi il a un emploi du temps en particulier qui est affiché dans la classe donc tout ça c'est de la collaboration c'est obligé. Euh je peux absolument pas porter sa scolarité à moi toute seule, donc ça c'est vraiment la scolarité collaborative par excellence salle de B. c'est vraiment, on le porte à plusieurs. On est tous à l'encadrer, M²³. qui l'encadre beaucoup aussi..... On sert tous à quelque chose avec lui, on est tous... On n'est pas... On travaille en commun, on travaille en commun pour lui. Voilà.

E.L : Et donc est-ce que c'est plutôt du travail coopératif dans le sens où chacun s'occupe de lui à certains moments et va dans le même sens ou est-ce que c'est plutôt collaboratif, c'est plutôt dans l'idée où il va y avoir des temps où on va se retrouver pour travailler ensemble etc. on va travailler ensemble pour créer un certain maillage préalablement pour arriver à nos fins où est-ce que c'est plutôt chacun mais sa pierre à l'édifice et ensemble on...

V.D : C'est un peu des deux.

E.L : C'est un peu des deux ?

V.D : Parce que quand tu fais des ESS, tu essayes de trouver une politique commune en disant, on essaye d'avancer on essaye de faire ce genre de choses avec lui

E.L : Oui

²³ Personne de l'école en contrat d'avenir qui s'occupe de différentes tâches attribuées par les enseignantes de l'école.

V.D : Euh par contre après euh, je suis pas derrière, j'ai 25 élèves dans la classe, je suis pas derrière C.S à lui dire demain tu fais tel exercice ou est-ce que tu penses que... Oui on a ce genre de point de temps en temps par exemple ce matin je lui ait dit : On a fait les volcans, tu n'étais pas là avec B. donc je te donne une feuille parce que B. ça lui ferait plaisir je pense de faire le schéma d'un volcan en éruption, tiens je te donne ça ou on fait un jogging d'écriture, je leur dis j'aimerais que l'année prochaine vous me rameniez un dessin de gâteau euh..... je me suis dit ça c'est une application concrète de la vie courante, j'aimerais bien voir ce que B. pourrait m'écrire là-dessus donc j'en ai parlé avec C.S, elle a dit très bien donc on anticipe on fait ça. Euh..... et C.S va aussi trouver des choses à lui faire faire toute seule et va lui faire faire mais c'est toujours la politique commune de faire avancer B. vers quelque chose. M.C²⁴ je ne vois pas avec elle, on voit ensemble oui tu le prends en décroisement en arts plastiques parce qu'il aime bien l'art plastique, parce que ça va le faire progresser et tout mais on ne voit pas ensemble qu'est ce que tu vas lui faire faire en arts plastiques, comment on pourrait, non. Donc c'est pour ça que je te dis que c'est un peu des deux.

E.L : C'est un peu des deux, hum hum. Et donc dans le cadre de B. est-ce que vous avez été amenées dans vos séances de travail collaboratif à mettre en place des outils concrètement, des choses

V.D : Il a des pictogrammes

E.L : oui

V.D : en classe. Il a une horloge à lui avec un bip. Tout ça c'est ce qu'on a mis en place ensemble hein, ça c'est ce qui est mis en place très généralement dans les ESS.

E.L : D'accord

V.D : on décide ensemble avec les infirmières avec tout le monde des outils qui peuvent être mis en place pour aider B. à progresser.

E.L : D'accord

V.D : socialement et au niveau pédagogie, et en classe au niveau des acquis, voilà.

E.L : D'accord et donc est-ce qu'en dehors de ces ESS t'as été amenée à rencontrer ces gens-là ou est-ce que c'est uniquement dans le cadre des ESS ?

V.D : Non c'est extrêmement chronophage..... J'avoue que j'ai trois enfants, je ne compte pas mes heures mais il y a un moment où malheureusement mes heures je les fais chez moi avec mes enfants à côté c'est à dire que je travaille mais que je suis chez moi donc au niveau présence je peux pas dire : aujourd'hui on va faire une réunion à telle heures à tel endroit pour en parler non. On fait ça dans le cadre des ESS, après effectivement on peut en parler par mail, j'en parle énormément d'ailleurs de B. et de la classe avec A.V par mail, par téléphone, on s'appelle énormément mais c'est quand j'ai le temps...

²⁴ M.C, enseignante en CM2 qui accueille aussi B.

E.L : Oui

V.D : Et quand je peux aménager mon temps... c'est, c'est... la blague tu fais rien entre minuit et six heures du matin pour moi ça s'applique très bien. Mes enfants se couchent tard euh j'ai un mari bah je travaille quand je peux c'est à dire j'essaye de me rendre disponible pour ma famille et pour mon travail, donc le dodo c'est quand t'as le temps, tu vois ce que je veux dire.

E.L : mais donc du coup, si on devait parler des freins à la collaboration tu viens d'en citer un pour toi

V.D : Tout à fait.

E.L : tu as des difficultés par rapport au temps que t'as.

V.D : oui alors, les journées ne font que 24 heures, et il y a un moment où j'ai toute une classe donc j'essaye d'accorder le même temps à tous et la collaboration c'est bien mais c'est vraiment au moment où c'est possible de le faire, c'est-à-dire des moments volés, c'est-à-dire des moments en classe. Moi par contre quand je suis à l'école, j'y suis réellement, je reste le midi je m'en vais pas euh... tout le temps où je suis censée être là je suis là et je vis mes journées à fond c'est à dire des journées vraiment à fond. Mes pauses c'est qu'est-ce qu'on a prévu de faire à telle heure, tiens j'envoie le message pour la sortie, voilà je suis vraiment à fond, je suis pas en train de faire autre chose, voilà j'appelle pas ma famille, non. C'est je m'en préoccupe quand même journée elle est finie. Et je m'en repréoccupe quand tout le monde est couché.

E.L : et donc si tu devais citer d'autres francs par rapport au travail en

V.D : J'en ai pas beaucoup

E.L : À part le temps, c'est la seule chose qui te..

V.D : j'ai vraiment une grosse conscience professionnelle et mes enfants ma famille passent avant tout

E.L : Oui

V.D : mais à part ça, je n'ai pas d'autres freins. On peut même dire que financièrement, je réinjecte une partie de mon salaire dans du matériel que j'achète pour la classe hein et ce tous les mois donc hein.... Euh... et ça ne me freine pas, ça me fait plaisir et ça me plait parce que j'aime voir les enfants sourire parce qu'ils ont du bon matériel, parce qu'ils ont ce qu'il faut et quand on a plus le budget en classe bah y a pas de secret bah voilà. Donc ça je dirais que ce n'est même pas un frein. Voilà.

E.L : Donc toi c'est uniquement lié au temps.

V.D : Bah oui ! Que les journées ont que 24 heures et que y'a des moments c'est pas possible. Je peux pas faire une réunion si j'ai mon bébé par exemple. Donc euh..... je fais ce que je peux, ça m'est arrivée le soir de venir avec lui bosser, donc le petit dans la poussette ou de venir avec le petit dans les bras corriger mes copies, ça m'est arrivé plein de fois l'année dernière, voilà. (*rires*)

E.L : Et donc pour terminer hummm, on a parlé des différentes collaboration etc est-ce que toi tu as ressenti par exemple pour B. des changements significatifs après des séances de travail en collaboration ou est-ce qu'au final l'impact que ça a sur lui est-ce que c'est réduit ou significatif ?

V.D : Non, je pense que c'est significatif, que ça lui fait du bien, c'est pour ça que je trouve ça vraiment dommage que le papa n'accepte pas qu'il soit dans une structure adaptée l'année prochaine.

E.L : Oui

V.D : parce que là tout ce qu'il fait en collaboration, c'est tout ce qu'il peut faire avec lui. C'est-à-dire qu'à partir du moment où se sont des apprentissages fondamentaux il décroche complètement, on peut pas faire les ateliers en sciences avec nous, il peut pas faire les ateliers, il peut pas faire des groupes de réflexion en histoire, il... C'est pas adapté.

E.L : Hum hum.

V.D : donc on fait ce qu'on peut en arts visuels, en sport et à chaque fois qu'il est en groupe, il a énormément progressé, il a énormément progressé, au niveau social il y a un bon qui a été fait. Mais par contre pour les apprentissages fondamentaux c'est uniquement avec C.S, donc son AVS, en classe mais qu'avec lui. C'est un circuit fermé, à part avec son AVS avec qui il y a une collaboration, il n'y a aucune, y'en n'a pas d'autre alors que là nous ce qui serait enrichissant c'est qu'il soit avec les autres élèves et on peut pas le faire pour tout. Et on voit bien que les choses pour lesquelles on peut le faire c'est très enrichissant pour lui, c'est pour ça qu'on aimerait qu'il soit en ULIS-école mais son papa veut qu'il reste dans un circuit normal l'an prochain mais tout le monde trouve que c'est une régression que c'est vraiment dommage parce qu'effectivement on le trouve plus épanoui ça va pas lui servir. Ce qu'il faudrait justement ce qu'il y ait de la coopération dans tous les domaines d'apprentissage, pas que en arts visuels et en sport, voilà.

E.L : Très bien et bien merci beaucoup.

V.D : Je t'en prie, ça te convient ?

E.L : Oui oui très bien je te remercie.

Annexe 8 : Entretien avec C.S

Entretien avec C.S, Auxiliaire de Vie Scolaire réalisé par Elise LEMOINE

E.L : Est-ce que tu peux te présenter brièvement, dire qui tu es, quel est ton champ d'intervention, peut-être dire depuis combien de temps tu exerces...

C.S : D'accord, donc moi je me nomme C.S, je suis AVC depuis 2 ans, ça fera 2 ans cette année. Je suis arrivée dans cette école en septembre donc à la rentrée. L'année dernière j'étais à Arc-en-ciel et je m'occupais à mi-temps de B. qui est autiste.

E.L : Oui d'accord.

C.S : Et je m'occupais d'un hyperactif et d'un nouvel arrivant qui avait des problèmes en français etc.

E.L : D'accord.

C.S : Et j'avais également un petit garçon qui avait fait un AVC. Voilà.

E.L : Donc tu étais avec 4 enfants, donc B. en mi-temps et les autres ?

C.S : Les autres, le temps était réparti sur les après-midi, comme B. n'était là que le matin et donc l'après-midi était répartie entre les trois autres.

E.L : D'accord.

C.S : Puisqu'ils n'avaient que peu d'heures au niveau de la MPDH, 5 heures, 6 heures.

E.L : Et donc le reste du temps ils étaient scolarisés à l'école ?

C.S : Oui ils étaient scolarisés à l'école mais sans moi.

E.L : D'accord.

C.S : Donc j'intervenais ponctuellement avec eux.

E.L : Très bien, et tous ces enfants ils étaient dans la même classe ?

C.S : Il y en a deux qui étaient dans la même classe, et le petit qui avait fait son AVC était tout seul dans une autre classe. C'était des enfants qui étaient scolarisés donc l'autiste était en CE2, l'hypercatif et le nouvel arrivant étaient en CM2. Et Gabien le petit AVC était en CE1.

E.L : Ah oui donc tu avais des niveaux vraiment très différents.

C.S : Oui différent donc mon travail était complètement différent aussi, mes interventions étaient différentes à chaque fois.

E.L : Oui parce que finalement quand tu intervies tu t'adaptes en fonction du « trouble », si on peut dire ça comme ça.

C.S : Si si en fonction du trouble, du handicap de l'enfant, enfin de l'élève.

E.L : Oui j'ai bien compris. Donc du coup...

C.S : Tu n'as pas besoin de savoir les tâches que j'avais à effectuer ?

E.L : Oui tu peux, bien sûr.

C.S : Donc en fait par rapport à l'autiste c'est surtout réussir à le canaliser de façon à ce qu'il ne parte pas en crise et que ça ne dérange pas la classe. Le travail scolaire, pédagogique là on va dire qu'il est pratiquement, il ne sert pas à grand-chose, je veux dire qu'il n'y a pas de mémorisation, des fonctions etc.

E.L : Dans le cas de l'autisme tu parles spécifiquement ?

C.S : Tout à fait, donc là c'est surtout de la canalisation, être à l'écoute en permanence. C'est un travail vraiment où tu ne dois pas lâcher une seconde parce que le moindre détail peut te dire oulah ça y est, ça part en vrille, il va me faire une crise et j'ai pas envie qu'il balance le fauteuil, la chaise, la table sur les autres donc pour éviter le danger par rapport à ses camarades. Voilà.

E.L : Hum hum.

C.S : L'hyperactif bah c'était le.. il avait un traitement donc qui l'aidait à se concentrer davantage. Néanmoins il fallait en permanence le reconcentrer, le recentraliser sur ses tâches, pour qu'il puisse gérer, avancer, le mieux possible. Voilà et puis l'aider effectivement lorsqu'il ratait des lignes, voilà l'aider à ce niveau là.

E.L : Oui donc tu avais un travail plus scolaire avec l'enfant hyperactif qu'avec l'autiste ?

C.S : Là c'était plus scolaire, carrément, là il y avait le côté pédagogique qui intervenait. Et j'intervenais surtout dans des matières comme les maths mais aussi tout ce qui était écriture, voilà.

E.L : D'accord.

C.S : Et pour le nouvel arrivant, j'intervenais principalement pour le français. Français, histoire-géographie, dans ces matières là. Donc l'institutrice s'arrangeait pour que je puisse intervenir à chaque fois sur ces deux matières pendant mon temps de présence.

E.L : Et du coup toi comment tu t'organisais avec ces différentes problématiques ?

C.S : Bah écoutes, entre guillemets, pour ce métier j'ai eu la chance d'avoir un enfant dyspraxique donc j'ai passé deux heures et demi pendant quinze ans de ma vie avec lui après mon travail. Donc ça m'aide, ça m'a aidé à trouver des stratégies pour les aider à se recentrer sur leur travail etc...

E.L : Donc finalement tu as une double casquette, à la fois la casquette de l'AVS et à la fois la casquette de la maman d'un DYS qui a trouvé des aménagements pendant un certain nombre d'années pour qu'il puisse...

C.S : Oui c'est tout à fait ça.

E.L : Et bien du coup je vais avoir des questions différentes à te poser. Le sujet de mon mémoire porte sur le travail collaboratif...

C.S : Excuse-moi je t'interromps, mais cette année je m'occupe exclusivement de B.

E.L : Oui, de B. Donc mon mémoire porte sur le travail collaboratif à la fois les enseignant entre eux, comment ils collaborent, est-ce que c'est vraiment le cas, est-ce que c'est une

légende ou est-ce que les gens collaborent vraiment entre eux. Et aussi par rapport aux partenaires de l'école que peuvent être les AVS dans le cas de la scolarisation d'un élève en situation de handicap. Donc j'aimerais dans un premier temps savoir quelle est ta vision de la collaboration ? Comment tu vois les choses et finalement quel recul tu as par rapport à cette année et tes expériences d'avant ?

C.S : D'accord, donc je dirai qu'au niveau de la collaboration ça dépend vraiment, je dirai presque exclusivement des personnalités, des personnes que tu as face à toi. Je suis quelqu'un de très ouvert donc je pense que c'est facile de discuter avec moi et moi je vais plutôt vers les gens.

E.L : Oui d'accord.

C.S : Néanmoins, sur cette expérience de deux ans je peux dire que l'année dernière c'était beaucoup plus facile de collaborer et d'échanger, de communiquer. Cette année c'est plus difficile, mais pourquoi, non pas que les personnes soient moins ouvertes. Tout simplement c'est une question de timing.

E.L : D'accord.

C.S : C'est à dire que là pourtant je suis tout le temps dans cette classe là, donc on pourrait penser que ça serait plus facile mais c'est une question de timing c'est à dire qu'après l'école il y a l'APC, ce qui veut dire que souvent le temps de parole il serait après la classe, et ce temps de parole du coup je ne l'ai pas.

E.L : D'accord.

C.S : Donc c'est plus difficile de communiquer, pendant la classe, c'est aussi difficile pour ne pas gêner, interférer pendant le travail de l'enseignante avec ses élèves. Donc il reste les temps de récréation. Temps de récréation où moi j'apprécie de souffler aussi (rires). Mais s'il y a quelque chose d'important ça va être effectivement le soir, si l'enseignante n'a pas à aller chercher ses enfants, le soir rapidement. Voilà donc cette année je dirai que c'est plus facile avec une enseignante que l'autre parce que l'enseignante est célibataire donc a beaucoup plus de temps...

E.L : Oui de disponibilité.

C.S : Oui de disponibilité donc c'est vrai que ce n'est pas toujours évident de communiquer voilà, et pourtant on dit que c'est important, c'est vrai mais cette année je gère assez bien B. par rapport à l'année dernière où... Cette année il nous fait beaucoup moins de crises. Et puis quand il y a crise de toute façon l'enseignante le vois donc voilà ça ne passe pas inaperçu.

E.L : Mais du coup, dans ton travail d'AVS est ce que tu as vraiment été amenée à faire de la collaboration, dans le sens où... Est-ce que tu as pu mettre en place des choses en réfléchissant avec la professeure des écoles avec qui tu étais ? Ou est-ce que tes interventions ça se limite à : l'enseignante elle fait son travail, moi je fais le mien, on met en commun après, on se dit ce qu'on a à se dire ? Parce que d'un côté il y a la collaboration où là c'est vraiment

l'idée que les gens travaillent main dans la main, ensemble se posent sur des projets et il y a le côté plus coopératif où là on reconnaît chacun comme responsable d'une tâche et finalement tout le monde concoure à la même chose mais dans une idée où chacun fait son travail mais il n'y a pas forcément d'enchaînement. Toi tu vois les choses plutôt...

C.S : On est plutôt là dans le sens où chacun fait son travail, côte à côte mais on ne prend pas le temps de se poser... Pour les raisons que je viens d'évoquer tout à l'heure. On ne prend pas le temps de se poser pour se dire : voilà qu'est-ce qu'on met en place pour avancer, pour aider l'élève à progresser ou à se sentir mieux etc. Non ça cette collaboration elle est très belle mais malheureusement elle n'est pas effective sur le terrain.

E.L : Et est-ce que, à part cette année, tu as eu l'occasion de le faire dans les écoles d'avant ou est-ce que les freins à cette collaboration que tu évoquais toi-même, est-ce finalement tu les as rencontrés partout où tu as pu intervenir ?

C.S : Alors... Je l'ai quand même rencontré aussi l'année dernière, même problème, alors le souci est peut-être que l'on m'a fait trop confiance quelque part, parce qu'on a vu que je me débrouillais a priori bien, correctement donc les enseignantes se sont dit, bien parfait, C. elle fait le taff. Et du coup elle n'a pas besoin de nous. Donc du coup c'est plutôt un travail côte à côte, en parallèle mais pas ensemble. Donc je ne dirai qu'il n'y a pas de collaboration.

E.L : Et du coup, par exemple, pour tes élèves spécifiquement, est-ce que l'enseignante prévoyait un travail en différenciation en se disant : je sais que cet élève là est en difficulté du fait de la langue ou d'autre chose donc je lui propose ça, j'explique à C. comment elle peut le guider etc ou est-ce que finalement c'est à toi de trouver, d'imaginer, tous les leviers sur lesquels tu peux agir pour qu'il soit en...

C.S : Alors l'année dernière effectivement, là j'ai beaucoup parlé par rapport à B. que j'ai eu quand même un maximum de temps, alors pour l'enfant qui était hyperactif, il avait moins d'exercices à faire que les autres. Pour les autres élèves c'est à chaque fois l'enseignante qui donnait le travail donc il avait le même travail à faire que...

E.L : Que les autres élèves ?

C.S : Oui que les autres élèves mais avec des exercices aménagés donc ou sur le temps de travail, ou sur le nombre d'exercices à faire, mais là je suivais les consignes qui été données en classe et je devais juste le faire appliquer et l'aider dans l'application.

E.L : Dans ce cas-là, c'était de la coopération.

C.S : Tout à fait, pour l'enfant qui était nouvel arrivant, je dirai que là c'était pareil, il y avait un travail de coopération puisque je faisais ce qu'on me disait. Alors parfois au niveau des dictées je prenais les devants. Je me disais « ce son là, il va pas... » alors je vais davantage intervenir par contre là après j'avais le temps et je pouvais communiquer avec l'enseignante pour dire voilà sache que dans la correction tel mot et tel mot j'ai pris l'initiative de faire ça, qu'est ce

que t'en penses ? Est-ce que j'ai bien fait ? Et là comme ça elle pouvait me dire si oui ou non je pouvais à nouveau réitérer le lendemain ou pas.

E.L : D'accord, donc là il y avait un retour.

C.S : Oui il y avait vraiment un... mais un retour direct quoi je veux dire. Là on n'attendait pas une fin de journée, là on pouvait communiquer... Euh... Là c'était une classe de CM2 qui avait l'air de se débrouiller.

E.L : Oui du coup c'était à Arc-en-ciel ? Classé réseau prioritaire.

C.S : Oui c'était Arc-en-ciel mais avec l'enseignante ça fonctionnait, voilà ça fonctionnait.

E.L : D'accord.

C.S : Et avec l'élève qu'était en CE1 là c'est pareil j'étais tout à fait euh je suivais exactement les consignes. C'est là où j'ai eu le plus de directives où la on me disait là tu fais ça. Là vraiment j'appliquais ce qu'on me disait de faire et il n'y avait aucune initiative de ma part et j'exécutais voilà. Donc là y'avait vraiment, elle me disait à l'avance voilà là tu vas faire ça pour lui...

E.L : Hum hum, là tu étais beaucoup plus guidée en fait...

C.S : Là j'étais vraiment guidée donc là... Et là c'est pareil je pouvais lui dire là il a eu du mal sur tel ou tel point et donc là aussi on peut dire qu'il y avait un travail de ...

E.L : De collaboration ?

C.S : De collaboration.

E.L : et après donc dans le cadre de cette année, dans le cadre de l'enfant autiste, c'est toi qui imagine les choses.

C.S : Oui.

E.L : c'est toi qui prends des initiatives etc...

C.S : Voilà oui.

E.L : D'accord.

C.S : Je dirai du début à la fin, je cherche des exercices euh en fonction de son niveau, de ce qu'il peut faire, de ce qu'il peut comprendre et je suis seule à intervenir. Après euh, je vais dire que... peut-être que l'institutrice regarde ce que je fais après, toutes les semaines ou tous les jours hein euh...

E.L : Oui oui oui.

C.S : Mais en tous cas y'a pas d'échange en disant bah oui c'est bien.. Euh voilà, t'as raison de poursuivre dans ce sens là ou...

E.L : Hum hum

C.S : Je n'ai pas de retour...

E.L : Oui chacun travaille côte côte et...

C.S : Voilà, voilà

E.L : Voilà, e qui au final n'est pas forcément la mission de l'AVS, c'est ça qui est un peu...

C.S : C'est pas du tout la mission de l'AVS. L'AVS normalement elle est là juste pour aider l'enfant et non pas faire son programme pédagogique.

E.L : Oui et donc toi tu te situes comment par rapport à ça ?

C.S : Et bien ça me plait parce que du coup euh alors des fois je me sens un petit peu seule

E.L : Ouais...

C.S : Quand même, je dois dire (rires)

E.L : Bah oui...

C.S : Parce que quand t'es pas enseignante t'as pas du tout...

C.S / E.L : L'idée !

C.S : de ce qu'il faut faire, ne pas faire euh... donc des fois si par exemple on a travaillé les é et et les é est ou les a avec accent a sans accent. J'essaye d'aborder un peu les thèmes donc là je peux effectivement aller voir l'enseignante et dire voilà tu tu... Tu l'annonces comment enfin... comment est l'approche ? par rapport à ces données grammaticales... Voilà... Mais... c'est tout !

E.L : Oui ça doit être un...

C.S : donc c'est moi qui lui prépare son travail oui.

E.L : D'accord et donc est-ce que par exemple, donc là cette année t'es plus sur de la coopération voire même pas puisque chacun fait son, tout le monde est dans la même pièce mais toi tu t'occupes vraiment de lui et...

C.S : Oui voilà, d'autant plus, qu'on est placés, on est tous les deux vraiment en f.. en bout de classe donc euh derrière.

E.L : Oui...

C.S : On n'est que sur une table de 2, on n'est pas mélangés à la classe.

E.L : D'accord, donc toi finalement t'as l'impression que vous êtes dans la même pièce mais qu'il y a une barrière géographique.

C.S : On est dans une bulle tous les deux et puis il y a une autre bulle qui est toute la classe... sans nous.

E.L : Et c'était ta volonté ça ou c'est...

C.S : Non non non

E.L : parce que tu as suivi les

C.S : J'ai suivi bah voilà à la rentrée il y avait une table qui nous attendait où il y avait son nom.....

E.L : D'accord, est-ce que tu as pu faire de la collaboration, est-ce que tu as eu l'impression que ça avait un impact positif sur tes élèves, est-ce que tu as eu l'impression que ça les mettait plus en réussite, que ça dynamisait leur scolarité ou est-ce que t'estimes qu'i n'y a pas eu tant de différence que ça par rapport à des situations où chacun fait son travail ?

C.S : Euh... Je dirai que oui ça... Je peux pas dire que ça aide les enfants...

E.L : D'accord...

C.S : Mais par contre ça m'a aidé moi. Parce que je me suis sentie moins seule, je me suis sentie épaulée... Et euh... épaulée par des professionnels... Voilà parce que quand c'est pas ton métier euh... voilà (rires). Est-ce que tu fais bien, tu fais de ton mieux parce que je m'investis dans ce que je fais mais est-ce que je fais bien ça reste un point d'interrogation. Voilà euh...voilà.

E.L : Hum hum, tu n'as pas remarqué que quand il y avait des collaborations c'était plus facile pour l'élève ou...

C.S : Non pour l'élève euh, je pense qu'il n'y avait pas de différence. Sincèrement. C'était plus par rapport à moi que c'était plus facile.

E.L : Et dans le cadre du coup plus personnel, en tant que maman, toi est-ce que quand ton fils était à l'école, est-ce que tu as été amenée à collaborer avec les enseignants ou...

C.S : Enormément.

E.L : Tu collaborais beaucoup ?

C.S : Enormément. Euh... vu qu'il avait, qu'il était dyspraxique, donc là tu demandes à ce que les professeurs euh ou les enseignants, professeur d'école...

E.L : Oui professeur des écoles

C.S : Oui je cherche toujours le mot (rires)

E.L : PE, tu peux dire PE (rires)

C.S : Et bien qu'ils fassent des efforts en faisant des photocopies, en mettant les cours sur clé USB pour éviter qu'il écrive car ça ne servait strictement à rien. Il valait mieux être à l'écoute du cours et ne pas se concentrer sur l'écriture car c'est difficile pour un dyspraxique (ton de voix qui baisse beaucoup). Euh... donc très régulièrement j'appelais, très régulièrement aussi ils se mettaient en contact avec moi le soir s'ils s'apercevaient qu'il avait été complètement ailleurs, ils m'appelaient pour savoir s'il avait pris son traitement le matin. J'étais présente aux ESS, bien entendu... Euh et puis on avait beaucoup de lien sur pronote. Le logiciel...

E.L : Oui car du coup c'était au collègue plutôt ou... ?

C.S : Nous il a été diagnostiqué il avait 8 ans donc en CE2, classe qu'il... c'est tard !

E.L : Oui c'est tard.

C.S : Oui tout à fait c'est tard. Bah tu sais le temps de diagnostiquer où est le problème hein...

E.L : oui et puis dans la classe on a finalement des dys, les médecins savent qu'ils sont dys mais ils ne savent pas dys-quoi... Donc un coup c'est dyslexique, un coup dyspraxique donc le diagnostic est posé mais il est changé toutes les années...

C.S : (rires) Bon on a eu la chance nous c'est que ça n'a pas changé, nous c'était clair, net et précis. Euh... oui voilà donc la collaboration je l'ai énormément eu avec les enseignants que ce soit de la primaire... euh... Au collège. Et moins au lycée actuellement je l'ai moins.

E.L : C'est plus difficile ?

C.S : Bah c'est beaucoup plus difficile dans la mesure où moi je peux moins, je vais aux réunions parents professeurs mais je ne peux pas me déplacer dans la mesure où il y a moins de contact. Ce n'est plus proche car il est en Picardie et euh donc euh c'est plus difficile malgré toute la technologie qui existe et c'est un domaine très particulier donc les échanges sont complètement différents.

E.L : D'accord, et donc du coup sur la réussite de ton fils, est-ce que tu penses que la collaboration a eu un impact ?

C.S : C'était plus qu'une réussite.

E.L : D'accord

C.S : Ah oui oui ça a eu un impact, là c'est sûr que sans cette collaboration mon fils ne serait pas où il est aujourd'hui. Là c'est une évidence, une évidence. Euh... et de la part de l'investissement des parents, bien-sûr dans le travail du soir mais aussi cette relation avec les parents parce que du coup on peut faire avancer l'élève vraiment au plus haut, au mieux qu'il puisse quoi en tous cas.

E.L : Je comprends bien, d'accord. Et donc on parle de la collaboration avec les enseignants, mais est-ce tu as été amenée à collaborer avec d'autres professionnels ? Parce qu'autour d'un dys en général il y a plusieurs corps de métiers qui gravitent.

C.S : Tout à fait, bah il y a eu euh... oui oui, il y a eu effectivement une collaboration... enfin... oui oui c'est une collaboration avec euh... le monde médical. Ça a été aussi bien de la motricité enfin comment on appelle ça j'ai oublié, le psychomotricien, l'ergothérapeute, l'orthophoniste, l'orthoptiste euh... et puis bien-sûr les personnes qui le suivaient au CHU à Rouen donc...

E.L : et est-ce que toutes ces personnes collaboraient ensemble ?

C.S : Oui

E.L : Ou est-ce que toi tu étais le médiateur de tous ?

C.S : Dans l'ensemble ça fonctionnait bien. Les comptes rendus des séances, je dirai passait bien entre les différents organismes et puis bien sûr j'étais là effectivement aussi pour faire le lien si j'avais ce n'était pas le cas. Mais euh... dans l'ensemble euh... les informations suivaient bien

E.L : Est-ce que les enseignants collaboraient avec les psychomotriciens etc où est-ce que chacun restait... ?

C.S : Malheureusement non, il y a l'ergothérapeute qui normalement devait se déplacer à l'école pour justement expliquer aux enseignants où se trouvaient les difficultés parce que c'est pas toujours évident hein euh...

E.L : Non du tout.

C.S : Parce que je pense pour plusieurs raisons, l'enseignant il a déjà son travail à faire avec sa classe à s'occuper, avec ses trente élèves à s'occuper euh et puis on lui rajoute encore du travail différent parce que il a un enfant qui a tel handicap et qu'il faut faire différemment et

que si l'enseignant travaille pas sur, à l'époque il ne travaillait pas forcément sur l'ordinateur et qu'on lui disait exprès de taper ses cours sur l'ordi pour que mon fils puisse avoir ses cours... tu vois tu demandes énormément.

E.L : Oui, tu multiplies le travail.

C.S : Oui tu multiplies le travail pour l'enseignant donc c'est énorme. euh, donc l'ergothérapeute effectivement devait essayer de se mettre en contact et le CHU de Rouen aussi avec les enseignants mais malheureusement ça ne s'est jamais d'accord.

E.L : D'accord.

C.S : Et là, là je le déplore parce qu'effectivement ça m'aurait beaucoup aidé parce qu'une maman n'est pas considérée comme une professionnelle, bien entendu, et puis bon c'est la maman qui exagère qui amplifie le problème donc voilà. Donc s'il y avait eu une parole médicale qui serait intervenue dans l'établissement, au niveau de la collaboration ça aurait encore beaucoup aidé... En tous cas ça m'aurait facilité la tâche.

E.L : Toi ça t'aurait facilité la tâche et est-ce que tu penses que ça aurait eu un impact aussi sur le travail...

C.S : ça aurait eu un impact sur celui de mon fils dans la mesure où les choses auraient pu se mettre en place beaucoup plus vite. Voilà.

E.L : D'accord, hum hum. Et donc si on parle de la collaboration que tu as menée avec les enseignants, est-ce que par exemple t'as été amenée à créer des outils avec les enseignants en se disant : voilà je fais ça à la maison, vous pouvez aussi le continuer en classe etc ?

C.S : Alors en fait les guides, on les avait, moi je les avais par le milieu médical voilà qui me conseillait de mettre tel ou tel chose en application donc en fait j'aiguillais les instits et les professeurs en disant : bah voilà il faut mettre ça ou ça en place et là après bon ça suivait ou ça ne suivait pas. Là je dirai il y avait 30% des professeurs qui répondaient à notre demande.

E.L : D'accord, 30%

C.S : Oui, oui oui mais c'était déjà bien (rires). C'était pas évident d'obtenir ces 30%, parce qu'encore une fois comme je te dis, tu demandes un travail supplémentaire à toute l'équipe pédagogique. Il y en a qui ne vont pas jouer le jeu.

E.L : Donc si tu devais déterminer des freins insurmontables, ce sont lesquels pour toi ? Ce qui fait que la collaboration est compliquée... La collaboration c'est dans les textes officiels, la volonté de la formation tend vers ça.

C.S : Oui mais ça a beau être dans les textes, ça ne veut pas dire que sur le terrain c'est pratiqué. Voilà... euh... parce que ceux qui écrivent les textes sont pas forcément sur le terrain et ne se rendent pas compte du travail, de ce que ça représente et moi-même en tant que mère euh... je ne comprenais pas que toute l'équipe n'adhère pas à notre demande malgré la collaboration qu'on avait mise en place etc.. qui venait du chef de l'établissement, du médecin scolaire, d'un référent etc enfin de toutes les personnes qui peuvent intervenir autour d'une

équipe, au sein d'une ESS..... Mais, je comprenais pas effectivement que tout le monde ne joue pas le jeu. Maintenant que j'interviens au sein de l'école en tant qu'AVC, et que je m'aperçois du travail qu'un professeur des écoles est amené à faire, des réunions qu'il a, jamais j'aurais imaginé qu'il y ait tant de réunions. Donc aujourd'hui je comprends mieux... que tous les enseignants n'aient pas joué le jeu parce que, il y a aussi une vie privée derrière et.. peut-être que c'est plus facile pour les jeunes qui sont encore célibataires mais quand il y a des enfants en bas âge c'est peut-être difficile de tout mener de front. Donc malgré la collaboration, il faut savoir que même si tu échanges, même si tu expliques, c'est pas pour autant que tu obtiendras des résultats.

E.L : D'accord

C.S : Parce qu'il y a la motivation de chacun et puis chacun a ses raisons personnelles aussi.

E.L : Très bien, je pense avoir posé toutes mes questions, merci beaucoup pour ton témoignage.

C.S : Mais je t'en prie. Si tu as besoin n'hésite pas.

Logo de l'académie et/ou du département

Plan d'accompagnement personnalisé

Vu la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ; vu le code de l'éducation et notamment ses articles L. 311-7 et D. 311-13.

Nom et prénom(s) de l'élève :

Date de naissance :

Responsables légaux :

Adresse :

Besoins spécifiques de l'élève (à remplir par le médecin de l'éducation nationale)

- Points d'appui pour les apprentissages :

Persévérante et Volontaire

- Conséquences des troubles sur les apprentissages :

Troubles spécifiques du langage oral bien compensé et du langage écrit qui explique une lenteur dans l'écriture

Troubles de concentration et d'attention : auditifs visuels, divisée et soutenue avec agitation motrice, impulsivité et distractibilité

Difficultés en motricité globale, fine et dans les coordinations qui explique sa contrainte graphique

Adaptations et aménagements à mettre en place en fonction des besoins de l'élève

ELEMENTAIRE

L'ensemble des items n'est pas à renseigner. Seuls les items indispensables à l'élève sont à cocher

Adaptations transversales :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Installer l'élève face au tableau			X		
Veiller à la lisibilité et à la clarté de l'affichage			X		
Utiliser un code couleur par matière			X		
Privilégier l'agenda au cahier de textes			X		
Vérifier que l'agenda soit lisiblement renseigné			X		
Agrandir les formats des supports écrits (A 3)					
Donner des supports de travail ou d'exercices déjà écrits (QCM par exemple)			X		
Fournir des photocopies pour privilégier l'apprentissage et le sens donné			X		
Surligner les énoncés ; surligner une ligne sur deux					
Proposer à l'élève des outils d'aide (cache, règle ...)					
Fournir à l'élève des moyens mnémotechniques					
S'assurer de la compréhension du vocabulaire spécifique					
Aider à la compréhension par une explicitation ou une reformulation de la part de l'enseignant			X		
Mettre en place un tutorat par l'intermédiaire d'un élève qui lit à voix haute les consignes			X		
Énoncer l'objectif de la séance et en faire une synthèse à la fin					
Proposer des activités qui pourront être achevées avec succès, qui valoriseront l'élève					
Autoriser l'utilisation d'une calculatrice simple (permettant les quatre opérations) dans toutes les disciplines					
Utilisation de l'informatique :					
Permettre l'utilisation de l'ordinateur et de la tablette					
Permettre l'utilisation d'une clef USB					
Permettre l'utilisation de logiciel ou d'application spécifique					
Permettre à l'élève d'imprimer ses productions					

Evaluations :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Accorder un temps majoré					
Donner les consignes à l'oral			X		
Adapter la situation, les supports de l'évaluation de façon à limiter l'écrit : - proposer des QCM ; - proposer des schémas à légender ; - proposer des exercices à trous, à cocher, à relier					
Autoriser différents supports (tables de calcul, fiches chronologiques, fiches mémoire)			X		
Privilégier les évaluations sur le mode oral					
N'évaluer l'orthographe que si c'est l'objet de l'évaluation			X		
Ne pas pénaliser le soin, l'écriture, la réalisation de figures...					
Évaluer les progrès pour encourager les réussites			X		

Leçons :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Proposer l'apprentissage des mots clés uniquement					
Fournir une fiche « mémoire » (dessins, symboles...)			X		

Lecture / langage oral :	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Recourir de manière privilégiée à des jeux proposant un travail de la conscience phonologique					
Accentuer le travail sur la combinatoire					
Avant même de lire le texte, lire les questions qui seront posées afin de faciliter la prise d'indices par l'élève					
Proposer à l'élève une lecture oralisée (enseignant ou autre élève) ou une écoute audio des textes supports de la séance					
Surligner des mots clés / passages importants pour faciliter la lecture de l'élève					
Proposer à l'élève un schéma chronologique du récit (l'amener à indiquer ce qu'il a retenu, paragraphe après paragraphe, à l'aide d'un schéma)					

Elémentaire - 01

TROUVER LE SUJET

C'est celui qui fait l'action.

Je dois d'abord **trouver le verbe**.

Eugénie mange des biscuits.

Qui est-ce qui mange des biscuits ? C'est

« Eugénie » qui mange des biscuits.

Sujet de la phrase : Eugénie

TROUVER LE VERBE

Le verbe indique un état (Je suis gentille.) ou une action (Je vais à Rouen.)

Pour trouver le verbe, je mets la phrase à la **forme négative**.

Je vais à Rouen. -> Je **ne vais pas** à Rouen.
VERBE

LE GROUPE NOMINAL

DETERMINANT + NOM

=

GROUPE NOMINAL

L'ADJECTIF

Il donne des informations sur un nom.
Il est supprimable et remplaçable.

