

Réponse de l'AFPEN au rapport de Terra nova :

REFONDER L'AIDE AUX ELEVES EN GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE du 11 février 2013

L'AFPEN est en accord avec certains constats de la note publiée dans le Café pédagogique sous le pseudonyme d'Itard de la fondation Terra Nova, par ailleurs largement exprimés lors de la concertation pour la refondation de l'école :

L'aide aux élèves en grande difficulté est « vidée de sa substance », externalisée vers le secteur médical privé et ce sont les enfants des milieux modestes, les plus concernés par l'échec scolaire, qui sont les premiers touchés par la carence au niveau des dispositifs publics. Le travail de démantèlement des dispositifs d'aide montre la méconnaissance de la diversité des causes de la grande difficulté scolaire et une conception de la différence toujours assimilée à une pathologie qu'il conviendrait de rectifier.

Depuis les années 1960 et 1970, l'école française s'est rigidifiée, la pédagogie a été déconsidérée au profit du pilotage par les résultats.

Nous sommes également d'accord avec les premières propositions. Le service public doit se réappropriier le travail d'aides auprès des élèves en grande difficulté, par une refonte des dispositifs dans une approche partenariale et plurielle, favorisant le croisement des différents regards professionnels.

Le développement de ce projet appelle cependant des remarques :

1. L'approche pluri-professionnelle nécessite de préciser les fonctions et rôles de chacun. Les approches pédagogique, psychologique et médicale relèvent de métiers différents, chacun avec ses outils spécifiques et ses modalités d'action. Elle nécessite une clarification des missions dans une logique de complémentarité. Les espaces de travail s'articulent et

entretiennent entre eux des rapports permettant la « co-construction » pour atteindre les objectifs posés.

A noter, à propos de «la pluralité des regards », l'absence de l'axe psychologique dans le texte du projet, pourtant tout à fait indispensable : dans leur croisement les réponses sont pédagogiques, psychologiques, médicales et également éducatives et sociales.

Toujours concernant l'approche pluri-professionnelle, aux institutions habituellement partenaires de l'école (secteurs médical, médico-social, éducatif, social) s'ajoute la rubrique « associations » qui pose question au plan éthique. En effet, les associations constituées de bénévoles militants ont souvent le désir d'étendre leur action à l'éducation nationale avec un discours mis en avant comme caution scientifique. Ces associations ont un rôle éminemment important auprès des familles et des politiques mais doivent rester dans leur champ de compétence par rapport aux dispositifs professionnels.

2. Le travail en partenariat nécessite de construire un environnement structuré par les objectifs fixés et basés sur les échanges. Il doit comporter des temps de travail communs, véritables temps institués, reconnus institutionnellement avec tous les partenaires. A noter que le dispositif RASED a commencé à périliter avec la suppression du temps de synthèse et la baisse drastique des budgets de déplacement puis s'est poursuivi avec la suppression massive des postes. Les articulations garantissent la dimension dynamique du partenariat et sont à prévoir à tous les niveaux : de l'aide dans la classe à toutes les autres formes de prise en charge. Ce travail commence par les rencontres entre enseignant, enseignant spécialisé, psychologue et parents, qui ont à élaborer la problématique et organiser « le maillage » sur lequel l'enfant pourra s'appuyer pour avancer dans le « devenir élève », se restaurer dans les apprentissages, et construire le sens de sa présence à l'école.

3. A propos du pilotage pour ce dispositif :

- pourquoi laisser aux collectivités locales la mission «de garantir une réponse coordonnée à la difficulté scolaire»? Nous connaissons déjà les grandes disparités pour ce qui est du financement des établissements, et les difficultés à venir pour leur rôle dans l'aménagement du temps scolaire.
- pourquoi un tel désengagement de l'état, à la faveur des élus locaux ? Ceux-ci sont déjà très investis dans les questions éducatives, mais quid de leur compétence en matière de «grande difficulté» ?

Pour nous, la responsabilité d'un tel dispositif doit rester du côté de l'école. Jusqu'à présent, dans la pratique, c'est le psychologue qui coordonne le travail de médiation entre les différents partenaires dans l'accompagnement des situations d'élèves en grande difficulté. Il est garant de la mise en lien des espaces de rencontre de l'enfant avec les professionnels, et en même temps de leur étanchéité, au regard de la confidentialité. Il est garant d'une neutralité non marchande vis à vis des usagers.



4. Le projet définit la population relevant de la grande difficulté par celle des élèves « à besoins éducatifs particuliers », catégorie large aux contours très flous. La moitié, nous précise le rapport, souffre de Troubles Spécifiques des Apprentissages (TSA), qui serait la première cause de l'échec scolaire. Pour ceux-ci, le rapport à la norme se resserre. Il s'agit d'élèves en difficulté dans les apprentissages mais « indemnes de déficit sensoriel important, d'affection neurologique, de désordre psychologique, ou psychiatrique, dans le cadre d'une fréquentation scolaire normale et en l'absence de déficit intellectuel ».

Sont avancés ensuite des chiffres mais dont les sources ne sont pas données ; on évoque par exemple « près de 50 000 enfants entrant en CP, chaque année, (qui) seront confrontés à la dyslexie ».

Comment travailler avec des catégorisations aux définitions variables confortées par des statistiques tout aussi variables ? Tous les enfants ne sont-ils pas des ressortissants du « besoin particulier » ? Quant aux TSA, la clinique nous apporte chaque jour des situations pour lesquelles les difficultés sont là, mais pas avec tous les critères requis pour bénéficier des protocoles prévus.

5. Il manque dans ce projet un personnel jamais cité bien que très sollicité sur le terrain : le psychologue.

Un projet qui traite de la grande difficulté scolaire et du travail en réseau dans un dispositif d'aides reliant les professionnels, peut-il donc dénier leur existence sans les nommer, sans même les signaler ?

Les psychologues de l'Education Nationale représentent pour les usagers un service gratuit et accessible à tous, sur tout le territoire. Leurs missions, définies par le texte de 1990, sont nombreuses. A leur travail spécifique d'écoute, d'accompagnement, à la compréhension des difficultés et problématiques scolaires, de la souffrance psychique, à la réflexion sur les changements à mettre en œuvre, au travail de prévention et au suivi des situations complexes et des situations de handicap s'ajoute leur présence active dans les situations de violence, d'insécurité, de maltraitance, de climat scolaire dégradé, et toutes situations de crises qui surviennent à l'école.

Le psychologue a besoin d'être clairement identifié par tous: enfants, familles, enseignants, équipes pluridisciplinaires avec lesquelles ils collaborent. Un nouveau fonctionnement institutionnel qui reconnaîtrait aux psychologues, sans ambiguïté, l'usage de leur titre professionnel aiderait à la prise en charge de situations que leur manque de visibilité actuelle ne permet pas toujours. Nous pouvons noter que pour le Québec, cité en référence dans le projet, les psychologues sont statutairement reconnus par leur administration, ce qui n'est toujours pas le cas en France.



6. Aide pédagogique – aide spécialisée

Le projet rappelle que les réponses apportées par les équipes des RASED visent « la restauration de l'estime de soi, la reconstruction du sentiment de compétence, le goût des apprentissages », mais à cela s'ajoute aussi le réinvestissement de la scolarité. Les enseignants sont les premiers à constater que les aides pédagogiques ont leur limite et ils demandent, comme les parents, le regard et les interventions des enseignants spécialisés et des psychologues.

Cette question de la complémentarité entre aide pédagogique et aides spécialisées est bien illustrée dans la présentation du projet : « L'identification des situations, la mise en place de réponses adaptées, supposent que soient clairement définis les rôles, entre ce qui relève de l'adaptation du cours, de la séance, de ce qui relève de l'engagement dans un processus de prise en charge ».

Pour nous, le problème n'est pas d'opposer aides dans la classe et aides hors de la classe. De la classe au bureau du directeur, de la salle du maître d'adaptation à l'infirmerie..., chaque espace de l'institution peut être investi relativement à sa fonction.

Ce qui pose problème, c'est l'isolement de l'enseignant qui a de moins en moins d'interlocuteurs pour l'aider à faire face aux multiples difficultés de la classe. En effet, psychologues et enseignants spécialisés, en plus de leur contribution à l'analyse des difficultés et au travail d'aide, apportent des régulations au quotidien qui empêchent les situations difficiles de s'exacerber, de s'aggraver et parfois de se judiciaireiser.

Sans cette présence sur laquelle s'appuyer et qui l'aide à « penser » sa classe, l'enseignant, avec les parents, se tournent plus vite vers les professionnels du soin à l'extérieur de l'école. Ils participent, bien malgré eux, au mouvement de « médicalisation » des difficultés à l'école. Nous pouvons citer la Finlande, qui a de bons résultats à l'enquête PISA, qui compte, en plus de ses nombreux psychologues, deux enseignants spécialisés pour 300 élèves.

7. Parmi les réponses aux difficultés à l'école, la formation des enseignants est citée comme prioritaire.

Les enseignants doivent retrouver confiance et envie d'enseigner, mais pourquoi n'évoquer que la formation dans le domaine des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Bien d'autres domaines, parmi les fondamentaux de la pédagogie, ont été laissés de côté depuis longtemps et sont prioritaires.

Le rétrécissement des préoccupations de l'école de ces dernières années a centré la pédagogie autour des compétences et de leur évaluation. C'est la formation à un niveau beaucoup plus général qui est à renforcer : formation à gérer l'hétérogénéité et la différence, la diversité des rythmes de développement et d'apprentissage, connaissance des étapes du



développement de l'enfant, au plan affectif et cognitif mais aussi dans sa capacité de relation et de communication, aider l'enfant à aller chercher ses propres ressources pour affronter les aléas des apprentissages avant qu'ils ne deviennent des difficultés... Tous ces points ont été largement évoqués à la concertation pour la refondation de l'école.

Pour l'enseignant, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à faire la classe, mais il doit apprendre à gérer un groupe et créer un contexte de classe dans lequel les élèves vont pouvoir interagir et investir ensemble les apprentissages, chacun dans son rythme. Un environnement protecteur et stimulant pour le développement d'une activité mentale qui interprète, transforme, représente la réalité. L'enfant est l'auteur, l'acteur, le sujet de cette capacité à penser qui se construit progressivement ; il risque sinon de se réfugier dans le faire-semblant scolaire.

Oui, il faut revoir la formation des maîtres et leur donner des outils pour enseigner et pour les aider à lutter contre la passivité des élèves, l'inhibition à penser, le désinvestissement, le sentiment d'échec et d'insécurité, qui caractérisent si souvent nos petits élèves « à besoins particuliers ». Toujours pour évoquer la Finlande en comparaison, la formation professionnelle des enseignants dure cinq ans.

La formation doit aussi apporter une dimension réflexive à la fonction enseignante sur la part d'échec que l'institution produit par elle-même. Quand la pédagogie n'est pas suffisamment explicite, progressive et structurée, quand l'école s'appuie sur des évidences ou sur des compétences supposées acquises, une partie des élèves et leurs parents ne peuvent pas se saisir des repères de l'école pour l'investir.

Cette proposition d'un dispositif d'aide aux élèves en grande difficulté comporte des contradictions :

La critique de la « médicalisation des aides » exprimée dans une partie de l'exposé interroge, car il semble que l'on en retrouve les principes dans le dispositif proposé. A partir de la notion de besoin éducatif particulier, c'est une conception très « internalisée » des difficultés qui domine et pour laquelle les aides à l'école sont pensées dans le registre de « l'orthopédie ».

1. L'école du socle n'est pas seulement une affaire de liaison primaire - secondaire, c'est l'école des compétences et des élèves à besoins particuliers, pour laquelle l'enfant apparaît comme un ensemble de compétences. Prônée comme un mieux et placée au centre du dispositif, la notion de besoin éducatif particulier, ne risque t'elle pas de rétrécir au contraire le champ de réflexion et d'intervention des personnels ?

On se trouve ici dans la perspective apportée par une certaine utilisation des neurosciences instrumentalisés par des lobbyings médicaux dont l'approche est essentiellement descriptive et statistique. Ces modèles sont d'un intérêt



certain pour la recherche fondamentale, les enquêtes épidémiologiques ou les rééducations médicales, mais ils s'articulent difficilement à la pédagogie.

Les évaluations de compétences qui découlent de ces modèles ont une fonction de mise en alerte, mais leurs résultats ne disent rien de la nature ni de l'origine des difficultés, et ne permettent pas d'interroger une problématique d'élève en difficulté. Rester dans ces approches quantitatives et normatives risque de nous maintenir dans l'illusion d'une linéarité de processus : à une compétence correspondrait une tâche prototypique, qui devient tâche d'évaluation de la compétence. Or les situations d'apprentissage et de remédiation sont beaucoup plus complexes : il y a toujours plusieurs compétences dans une seule tâche, et pour évaluer une compétence, plusieurs tâches seront nécessaires.

2. En soulignant que les difficultés sont pour une part « inhérentes au processus d'apprentissage », et qu'elles « relèvent aussi de l'adaptation aux contraintes et attentes scolaires, aux procédures intellectuelles attendues, à des pathologies médicales, à des situations sociales et éducatives complexes », le projet reconnaît le rôle de l'histoire scolaire et personnelle de l'enfant, et des contextes de vie.

Alors pourquoi le dispositif n'intègre t'il pas tous ces facteurs qui font la complexité des situations ? On annonce les **termes d'une démarche globale et dynamique**, et c'est une toute autre vision, concentrée sur l'intérieur d'un enfant à réparer dans une perspective symptomatique qui se dégage. Par ailleurs, l'approche « partenariale et plurielle » sous entend une étape d'analyse, d'interprétation des faits observés, et de recherche des facteurs en jeu qui n'est pas évoquée.

Enfin, nous savons que pour penser et problématiser les situations, les professionnels ont besoin de modèles théoriques et pratiques qui leur permettent de faire des hypothèses de sens et de construire les projets d'aide. Il est nécessaire d'avoir une lecture à la fois diachronique et synchronique de ce qui se passe. Les références théoriques ne manquent pas en pédagogie, en psychologie du développement et en psychologie dynamique, en psychologie sociale, en psychopathologie, en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation... Avec la classification nosographique comme cadre, le risque est de continuer à repérer, noter, évaluer et sélectionner les élèves.

3. Quels professionnels pour intervenir dans le domaine de la grande difficulté ? Deux points importants se dégagent autour de cette question.

Tout d'abord, il est fondamental de différencier les métiers pour ne pas être dans la confusion des rôles et des places dans le travail en partenariat. Pédagogie et psychologie sont deux disciplines différentes qui ne sont pas inféodées l'une à l'autre. Une pédagogie trop infiltrée de psychologie risquerait de « psychologiser » l'enseignement, c'est à dire de le réduire à la dimension « interne » de ce qui se passe pour un enfant qui apprend, alors que beaucoup d'autres facteurs sont à prendre en compte. Ramener la



psychologie à l'école à l'axe pédagogique risquerait de réduire considérablement la lecture et la compréhension des événements scolaires. Mais si pédagogue et psychologue exercent bien des métiers différents, ils ont à collaborer étroitement pour enrichir mutuellement leur compréhension, affiner leurs représentations des situations.

Il s'agit aussi dans le projet de « réaffirmer la professionnalité des enseignants spécialisés ». Mais qui sera ce nouvel enseignant spécialisé ? En se centrant sur les besoins particuliers des élèves, il devra identifier des besoins, c'est à dire les parties défectueuses, et mettre en œuvre des programmes de remédiation. Il sera technicien dont la qualité d'expert permettra de proposer des prises en charge du côté de l'orthopédie, comme l'annonce clairement le signifiant d'orthopédagogue.

Ce dispositif, centré sur les « besoins particuliers » des élèves en grande difficulté, se veut partenarial et pluridisciplinaire, mais il oublie les psychologues, qui exercent à l'école depuis 1962, et il instrumentalise les enseignants spécialisés.

La référence à une école à finalité inclusive est rappelée dans le projet. Or la dimension essentielle de l'inclusion réside dans la modification de l'ensemble du contexte pour que tous les élèves trouvent leur place, ceux à besoins particuliers avec les autres. C'est plus largement dans le cadre du projet éducatif de l'école qu'il faudrait repenser les modalités de l'aide, comme cela a été évoqué très souvent pendant la concertation pour la refondation de l'école.

Actuellement, l'expérience d'élève est structurée par l'obligation de résultat et la performance, qui donnera à chacun accès à une place dans la société. Repenser l'aide aux enfants en grande difficulté nécessite de repenser le modèle d'enfant qui se dessine dans nos institutions. Pour l'instant, l'école reste centrée sur l'élève et la nécessité de performance, et ne se préoccupe de l'enfant qu'à travers les difficultés, c'est à dire quand il n'entre pas dans les normes fixées par l'institution.

L'AFPEN est prête à participer, avec les partenaires concernés, à l'élaboration d'un nouveau dispositif d'aides dans le cadre d'une école de l'égalité des chances et de la bien-traitance qui s'éloigne d'un modèle hyper-compétitif et sélectif.

