

AmaIlgAMEs

Bulletin de liaison
N°6 octobre 2001

SPECIAL

Assemblée Générale

**21 novembre 2001
Paris MGEN**

Dans ce numéro :

Assemblée Générale 2001	1
Dossier nouveaux textes AIS AME 36-68 FNAREN - AFPS	5
Compte-rendu Bureau National Du 19 septembre 2001	27
Actualité et activités FNAME Congrès FNAREN Colloque Prévention CNEFEI Evaluation GS-CP	30
Vie d'Associations AME 49	45
Courrier des Associations MAITEOR	47
Contacts utiles	49

Assemblée Générale de la FNAME

Paris, le 21 novembre 2001

ORDRE DU JOUR

9h30 Début de l'AG

Lecture et vote des rapports moral et financier, de la motion d'orientation
Vote des motions "Fonctionnement" et "Adhésion"
Vote de modifications du règlement intérieur (art. 18 à annuler, art. 25: effacer "minimum")
Election du CA
Questions diverses

11h30 Fin de l'AG

11h30 Début du CA

Election du Bureau
Questions diverses

12h30 Fin du CA

12h30 REPAS

14h30 Séance plénière:

"Les nouveaux textes AIS"
Nos commentaires et recommandations, ...

16h30 Clôture des travaux

MOTION "FONCTIONNEMENT"

A. Nouveau fonctionnement:

Il est proposé d'élargir la base active de la Fédération, et pour cela d'améliorer le fonctionnement démocratique et la participation.

- Election par l'AG d'un **Conseil d'Administration** (composé d'un représentant de chaque association adhérente) chargé de réaliser les orientations de l'AG et d'élire le Bureau (6 membres)
- Tenue de **2 CA** (dont un le même jour que l'AG) et de **2 Bureaux** par an.
- La Fname rembourserait une des 2 réunions plénières (CA ou AG, à raison d'un transport par association) et les 2 Bureaux. Le transport de la 2ème réunion plénière resterait à la charge de l'association départementale.

B. Ancien fonctionnement:

- 4 Bureaux dans l'année remboursés par la Fédé.

MOTION "ADHESION" (rappel)

L'adhésion comprend: la Cotisation (A) et le Forfait-Déplacement (B)

Actuellement, la Cotisation de chaque Association Départementale est de 45 francs par membre ;

Actuellement , le Forfait-Déplacement est de 100 francs pour 10 membres
200 francs de 11 à 20 membres
300 francs pour plus de 20 membres

Ce forfait couvre une partie des frais engagés par l'Association Départementale pour le déplacement des son(s)représentant(s) à l'Assemblée Générale annuelle de la Fédération.

A - Propositions de motions pour la cotisation

1. 50 francs par membre de l' Association Départementale incluant l'envoi d'1 seul Bulletin de Liaison par Association Départementale après chaque Bureau National, à charge pour l'Association de le dupliquer et de le distribuer à chacun de ses membres (4 dans l'année) ;

--->fonctionnement de la Fédération "a minima"

2. 60 francs par membre de l' Association Départementale incluant :

- l'envoi d'1 Bulletin de Liaison par Association Départementale après chaque Bureau National à l'Association (4 dans l'année)
- l'envoi de ce Bulletin de Liaison à chaque membre de l'Association par la Fédération sous forme de courrier électronique gratuitement (4 dans l'année) ou par courrier-papier (les 4, pour 60 francs supplémentaires)

---> fonctionnement de la Fédération toujours "a minima"

3. 100 francs par membre de l' Association Départementale incluant :

- idem proposition 2

MAIS fonctionnement de la Fédération différent

- Bureau élargi et augmentation de la fréquences des réunions
- Contacts répétés avec les partenaires
- Mise en place de la revue
- etc,...

Toucher ainsi chaque membre d'une Association Départementale impliquera de créer un groupe responsable des envois ; que les Associations Départementales se mobilisent pour collecter les adresses de leurs membres.

2 - Propositions de motions pour le Forfait-Déplacement.

- Maintien du Forfait tel qu'il est à ce jour
- Suppression du Forfait
- Autre proposition

(Il serait souhaitable que ce temps annuel de rencontre qu'est l'AG ne soit pas exclusivement consacré au débat sur le financement. Ayons-le avant, et donnons-nous les moyens de fonctionner).

APPEL A CANDIDATURE

Elles doivent parvenir au secrétariat avant le 15 Novembre.

Chaque association présente un **représentant** au CA. (Le nombre de vote par association est toujours proportionnel au nombre de ses adhérents).

D'autre part, trois membres du Bureau National sont sortants (Brigitte CARRE, Sylviane PICTON-PEIGNE, Guy TRIGALOT), ouverture des postes de Président et Secrétaire.

MODIFICATIONS DU REGLEMENT INTERIEUR

- article 18:
à annuler

- art. 25:
effacer "minimum"

DOSSIER

Nouveaux textes AIS

FNAME

Position sur le projet de textes AIS

Dans le bulletin de liaison N°5, à la page 7, la FNAME, souhaitant réagir rapidement, a donné un premier avis sur les nouveaux textes AIS. Afin d'avoir une position représentative des associations adhérentes, la FNAME souhaite réunir les réactions de tous.

Nous versons au débat les analyses des associations AME 36, AME 91, AME 22, AME 14 (voir pages 13 à 18) ainsi que celle que vient de nous transmettre l'association MAITEOR (voir en-dessous) et l'AME 68

Envoyez-nous vos commentaires et remarques à ce sujet, pour nourrir le débat et peut-être réaliser une synthèse Fname sur le sujet.

Merci d'avance.

Association MAITEOR :

voici quelques remarques à propos du texte de l'IGEN sur l'adaptation et l'intégration .

- Peut-être pourrions nous insister sur notre rôle qui n'a pas vocation à devenir des "conseillers pédagogiques supplémentaires" qui seraient là pour les mises en oeuvre des projets (comme instigateurs, conseillers) nous qui tenons à faire le travail pour lequel nous avons été formés et qui avons déjà bien de la peine à ne pas nous laisser entraîner dans le "soutien scolaire". La pédagogie différenciée ça s'apprend en formation initiale...
- Finaliser des super-réseaux tendrait à favoriser la mise en place de classes d'adaptation (l'inspecteur départemental disposerait d'un potentiel de spécialisés qu'il pourrait utiliser selon les besoins...par exemple un maître E se verrait attribuer une classe d'adapt, en fonction de besoins recensés sur une année et les autres maîtres E combleraient les besoins du secteur global)
- Regrouper les enfants en difficulté dans des classes revient à créer des ghettos, ce qui n'est pas, il me semble, l'objectif de l'intégration.
- Il n'est jamais tenu compte effectivement de l'ENFANT auquel l'école s'adresse, mais de l'ELEVE qu'il est censé déjà être (là est bien le problème que l'Administration veut qu'II s'adapte à son moule et non qu'elle tende à considérer les individualités). C'est bien nier tous les travaux de nos chercheurs ou pire encore les détourner pour en faire des "faire valoirs" intéressants sur le plan budgétaire.
- A propos, quels moyens matériels ? Encore une fois quelle coupe sera faite et qui tombera? (la question est légitime puisque qu'un emploi jeune ou un secrétaire CCPE semblent qualifiés pour...) A quoi sert de faire une formation spé si notre employeur nivelle par le bas et mélange tous les genres?
- Et bien d'autres choses encore !

AME 68
3, rue du Maréchal de Lattre de Tassigny
68270 WITTENHEIM

En réponse à votre courrier, voici nos premiers commentaires à propos des projets de textes AIS du ministère :

(concerne pour l'instant surtout les pages 5 à 13 du texte)

Impression générale :

Plutôt positive. Nous approuvons le fait que la circulaire de 1990 soit conservée et complétée. La fonction du maître E se trouve ainsi précisée et sa place au sein du RASED enfin reconnue à part entière par l'octroi des heures de synthèse.

La composition des réseaux ne semble pas remise en cause : les spécificités E, G et psy sont maintenues malgré les rumeurs qui couraient depuis plusieurs années. Cependant, ces nouveaux textes parlent très peu des psychologues. Flou volontaire avant une évolution éventuelle du statut de ces derniers ou maintien de la situation actuelle ?

Bernard Blot, Association des Maîtres E du Haut-Rhin
e-mail : bernard.blot@net-up.com

Ce qui nous semble positif	Ce qui nous interroge
<p>p.5 « Une politique départementale cohérente de l' AIS » <i>L'AME 68 a formulé à plusieurs reprises le souhait d'un pilotage départemental de la politique AIS y compris pour les RASED.</i></p>	<p><i>Quelle sera la composition du « Groupe départemental de pilotage » ?</i> <i>Le texte reste trop flou à ce sujet.</i></p>
<p>p.6 Clarification des options du CAPSAIS : E / RASED D / CLIS1</p>	<p><i>Il y a encore très peu de collègues titulaires du CAPSAIS D dans notre département.</i> <i>Très peu de gens pourront donc être titulaires de leur poste en CLIS.</i> <i>Que se passera-t-il pour les collègues ayant un CAPSAIS E qui exercent actuellement en CLIS 1 ?</i></p>
<p>p.6</p>	<p><i>Le plan de formation continue...</i> <i>La situation était proche de l'indigence cette année dans le Haut-Rhin. Quels moyens seront attribués à cette formation ?</i></p>
<p>p.6 « Pour favoriser l'accès à la spécialisation... »</p>	<p><i>La diversité des modalités de formation ne devra pas se faire au détriment de la qualité.</i> <i>Le stage long permet une prise de recul indispensable à une réelle évolution des pratiques.</i> <i>Les formations en alternance ne nous semblent pas permettre cette prise de distance nécessaire pour accéder à une nouvelle identité professionnelle.</i></p>
<p>p.7 « Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables ».</p>	
<p>p.8</p>	<p><i>« Les médecins de l'éducation nationale... »</i> <i>Ils sont si peu nombreux et déjà débordés...</i></p>
<p>p.9 « La remédiation... » <i>L'élève et ses parents sont associés à l'élaboration du projet.</i></p>	<p><i>« ...combler des lacunes ... »</i> <i>cette formulation pourrait conduire à des dérives : retour au soutien ou cours de rattrapage...</i></p>
<p>p. 9 & 10 <i>Précision des rôles des maîtres E et G.</i></p>	<p><i>« ...suivi allégé ... »</i> <i>Complicé à mettre en place quand l'emploi du temps est plein.</i></p>
<p>p. 12</p>	<p><i>« Un RASED pour chaque circonscription... »</i> <i>Risque d'un saupoudrage des moyens, d'une répartition de la misère au détriment de certains secteurs prioritaires jusqu'alors.</i> <i>Quid des secteurs des RASED ?</i></p>
<p>p.12 « Les relations RASED - Ecoles » <i>Rappel du rôle du directeur d'école.</i> <i>La formalisation des procédures de signalement.</i></p>	<p><i>..un « correspondant RASED » par école...</i> <i>Pourquoi pas, mais comment assister à tous les Conseils d'école quand le secteur comporte plusieurs dizaines d'écoles, en milieu rural par exemple ?</i></p>
<p>p.13 « Les intervenants spécialisés » <i>Les maîtres E ont enfin droit aux heures de synthèse !</i></p>	<p><i>« ...le même nombre d'heures hebdomadaires que leurs collègues... »</i> <i>24h + 3h ou 23h + 3h de synthèse ?</i> <i>« ...les relations avec les organismes ou services extérieurs à l'école... »</i> <i>Ces réunions ne peuvent pas toujours être organisées en dehors des horaires scolaires et elles ne concernent pas que les psychologues...</i></p>



DISPOSITIFS DE L'ADAPTATION ET DE L'INTEGRATION SCOLAIRES

REMARQUES GÉNÉRALES :

La FNAREN note que ce texte s'appuie sur la loi d'orientation de 1989 sans remettre en cause la circulaire d'avril 1990 qui reste donc en vigueur.

Nous apprécions la relance d'une politique académique et départementale qui ne peut qu'être bénéfique au fonctionnement des RASED.

La FNAREN est sensible à ce que les enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique fassent, à présent, partie intégrante des RASED, et participent aux réunions de synthèse.

Ce texte nous semble généreux mais il reste dans les généralités. Certains passages manquant de clarté demandent à être précisés.

En effet, ce texte nous semble comporter des risques quant à des interprétations possibles :

- Il s'appuie dès le début sur la mise en place des cycles comme si elle était acquise, alors que celle-ci n'est pas effective.

- Un seul réseau par circonscription risque d'aboutir à une dispersion des actions, à des réponses ponctuelles, à une dilution des moyens en réunissant plusieurs équipes incomplètes en une grande équipe de circonscription.

- L'aide spécialisée est préférentiellement dirigée vers des activités collectives avec l'enseignant, dans la classe, un peu comme si l'enseignant spécialisé devenait un enseignant supplémentaire.

- La seule aide réellement décrite est le regroupement d'adaptation.

- Il y a une possibilité de dérive dans ce texte quant à la définition de l'aide rééducative et à sa pratique : elle doit se différencier d'un travail pédagogique centré sur les apprentissages et garder sa spécificité.

- L'aide individuelle n'apparaît pas suffisamment dans ce texte comme une réponse possible à la difficulté de l'élève. Nous souhaitons que soit réaffirmée la place essentielle de cette indication d'aide pour les rééducateurs.

- Nous notons souvent une indifférenciation des trois fonctions, quand il s'agit du « RASED » ou des « personnels spécialisés »

Nous regrettons que les psychologues ne soient pas davantage associés aux actions du RASED. L'indifférenciation entre l'aide pédagogique et la rééducation qui apparaît à la lecture de ce texte, est préjudiciable car la confusion peut permettre des dérives

- Nous déplorons que la prévention soit réduite à l'observation et au repérage sans qu'aucune action permettant le dépassement des difficultés constatées ne soit citée.

- En ce qui concerne la formation, le texte laisse accès à toutes les formes déviantes de formation : formation en alternance, à distance ou autre...

- Nous soulignons le manque de reconnaissance du travail fondamental en synergie du RASED avec tous les partenaires de l'enfant et de sa famille en vue d'obtenir une cohérence et une meilleure efficacité des aides apportées.

- Nous attirons l'attention sur le travail des aides éducateurs, sans cadre précis et en situation précaire, souvent sans formation et qui s'occupent des enfants en difficulté ou handicapés.

- Nous notons une absence de réflexion autour des moyens financiers pour mettre en œuvre cette politique, alors que nous notons au niveau national un lourd déficit de postes (non compensation des départs à la retraite par des départs en stage insuffisants).

Pour toutes ces raisons, nous craignons que ce texte permette des dérives et nous proposons donc quelques suggestions qui nous espérons seront prises en compte.

PAGE 1 :

Lignes 2 à 4 :

« Il (le service public) contribue à l'égalité des chances par le respect et la prise en compte des différences. L'école a pour vocation à accueillir tous les enfants, elle doit permettre à chacun d'eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité. »

La FNAREN ne peut qu'être d'accord avec cet énoncé.

Ligne 5 :

« L'organisation de la scolarité en cycles, l'élaboration d'un projet d'établissement,....sont des éléments essentiels pour la mise en œuvre de ces orientations. »

La FNAREN est d'accord pour reconnaître les caractères essentiels de ces éléments mais il nous paraît dommage qu'aucune évaluation n'ait été effectuée sur la mise en place des cycles à l'école primaire. C'est pourtant une des bases du travail des RASED.

Lignes 17 à 20 :

« C'est ainsi que les dispositifs qui relèvent de l'adaptation et de l'intégration scolaire doivent être mis au service de cette dynamique qui trouve son expression dans une politique académique, déclinée dans chaque département. »

De quelle manière et avec qui cette politique académique sera - t - elle mise en place ?

Lignes 25 à 27 :

« D'une part, une implantation réfléchie dans les différents établissements scolaires, de façon à couvrir au mieux les besoins recensés sur un territoire et élargir la gamme des réponses pédagogiques disponibles aux différents moments de la scolarité des élèves.» :

L'école offre des réponses scolaires et pas seulement pédagogiques. D'autre part, le terme « disponibles » ne nous semble pas être en accord avec les dispositifs prévus par les textes.

Nous demandons donc de remplacer « pédagogiques » par « scolaires » et de remplacer « disponibles » par « appropriées et prévues ».

Ligne 31 :

« Les chefs d'établissements veillent à ce que la communauté éducative soit associée à l'élaboration et au suivi de leur fonctionnement. »

Il serait bon d'y ajouter les directrices et directeurs de l'école primaire.

PAGE 2 :

Lignes 1 et 2 :

« Dans le premier degré, des dispositifs distincts permettent, d'une part, de dispenser des aides spécialisées à certains élèves.... »

La circulaire de 90 met aussi en place des actions de prévention qui concernent tous les élèves. A ce titre, il nous paraît important de ne pas restreindre l'aide spécialisée « à certains élèves » mais de la proposer :

« aux élèves, en complément de l'aide apportée par l'enseignant au sein de sa classe ou dans le cadre des cycles... »

PAGE 3 :

Lignes 3 et 4 :

« Des aides éducateurs sont venus enrichir les équipes éducatives, dans de nombreux lieux, et ont ainsi contribué à l'amélioration de la scolarité des élèves. »

Nous proposons de remplacer « de la scolarité des élèves » par « du fonctionnement de l'institution scolaire. »

Ligne 9 :

« C'est pourquoi elles (les nouvelles formes d'aides : aides éducateurs et auxiliaires d'intégration scolaire) doivent, dans chaque cas, s'inscrire dans un projet, individuel ou collectif, qui leur fasse leur juste place. »

Il nous paraît important de définir avec plus de précisions ce terme de « juste place » permettant ainsi de mieux positionner ces « nouvelles formes d'aides », au sein des projets collectifs.

Lignes 40 et 41 :

« *Tel enfant qui a pu nécessiter une aide spécialisée, à l'école maternelle et élémentaire, pendant un court laps de temps, pourra ensuite suivre une scolarité ordinaire* »

Les enfants qui bénéficient d'une aide spécialisée d'un professionnel de RASED, à l'école maternelle et élémentaire continuent de suivre une scolarité ordinaire. Il faut donc spécifier de quelle aide spécialisée, autre que celle du RASED, il s'agit.

Nous proposons de rajouter, après « une aide spécialisée », « autre qu'une aide du RASED »

PAGE 4 :

Lignes 27 à 30 :

« Ce coordinateur académique devra assurer la synthèse des travaux réalisés dans les départements et leur suivi en prenant appui sur l'expertise d'un groupe académique, composé par le recteur et représentatif des différents partenaires. »

Le terme de « *partenaires* », sans qu'ils ne soient précisément nommés, laisse trop de liberté dans le choix de ceux-ci.

**Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires
dans le premier degré**

PAGE 1 :

Ligne 21 :

« ...de construire de nouvelles réponses aux besoins particuliers de certains enfants, au travers d'activités organisées collectivement incluant, si nécessaire, les interventions des personnels spécialisés.»

La rééducation ne peut s'inscrire dans des « *activités organisées collectivement* ». Nous demandons de préciser que ces personnels spécialisés ne peuvent être en aucun cas des rééducateurs ou bien de supprimer la fin de la phrase « *incluant si nécessaire, les interventions des personnels spécialisés.* »

PAGE 2 :

Ligne 8 :

« *Ces dispositifs permettent de mobiliser des ressources supplémentaires.* »

Le terme « *supplémentaires* » ne permet pas de définir la spécificité des personnels des deux dispositifs cités, les RASED et les CLIS.

Nous proposons de remplacer le mot « *supplémentaires* » par « *spécifiques* ».

Ligne 13 :

« Le réseau d'aides spécialisées : prévenir les difficultés graves d'apprentissage, aider à leur dépassement »

Les mots « *prévenir* » et « *difficultés graves* » ne peuvent se juxtaposer. En effet, la prévention s'adresse à toute difficulté d'apprentissage pour éviter qu'elle ne devienne difficulté grave.

Nous proposons donc de retirer le mot « *graves* ».

PAGE 3 :

Lignes 26 à 37 et lignes 1 à 6 :

« *Les personnels spécialisés des réseaux d'aides ont une double mission...la périodicité des bilans.* »

C'est la première fois que le mot mission est employé pour tous les personnels spécialisés des RASED. En ce qui concerne les rééducateurs, « *la mise en œuvre des aides spécialisées* » (page 3, ligne 1) nous semble devoir occuper la même place que

« *Aider leurs collègues...* »

« *Rechercher, en lien étroit...* »

Lignes 7 et 8:

« Un ajustement des emplois du temps des enseignants est recherché afin de ne pas induire de préjudice pour les élèves qui bénéficient d'une aide extérieure à la classe. »

Il est inacceptable d'induire l'idée de « préjudice » et de temps perdu, en rapport avec une aide spécialisée à l'intérieur de l'école. C'est une grande chance pour un enfant de pouvoir rencontrer dans l'école, un professionnel qui va l'aider à surmonter ses difficultés.

Dans le cadre du projet personnalisé de l'enfant, il est prévu un ajustement de l'emploi du temps.

Nous demandons le retrait de « afin de ne pas induire de préjudice. »

PAGE 4 :

Lignes 34 et 35 :

« Toutefois, dans certains cas, les accompagnements nécessaires peuvent être effectués par des praticiens en exercice libéral, selon le choix de la famille de l'enfant. »

Dans l'idée d'une école publique laïque, si la famille fait le choix d'un praticien en exercice libéral, nous pensons que cet accompagnement doit se faire à l'extérieur de l'école.

Nous demandons que soit rajouté « à l'extérieur de l'école »

PAGE 5 :

Lignes 10 à 13 :

« C'est à l'Inspecteur d'académie...en s'appuyant sur un groupe de pilotage qui comprend nécessairement le ou les inspecteurs chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Ce groupe recueille et organise les informations nécessaires au suivi et à l'adaptation éventuelle de cette politique. »

Nous proposons de remplacer ce passage par :

« ...en s'appuyant sur un groupe de travail départemental qui comprend nécessairement le ou les inspecteurs chargés de l' AIS et des représentants des différents personnels concernés. Ce groupe recueille les informations nécessaires et prévoit les besoins pour le suivi de cette organisation (création de postes, formation initiale et continue, indemnités kilométriques...)

Lignes 16 et 17 :

« L'équité dans la distribution des emplois affectés aux réseaux d'aides s'appuie sur le partage d'indicateurs communs pour l'analyse des priorités. »

Les indicateurs communs devront être déterminés en cohérence avec les réalités et les besoins du terrain.

Nous proposons de rajouter après « priorités » :

« Ces indicateurs communs devront être déterminés en partenariat avec les personnels concernés. »

Lignes 18 à 20 :

« Qu'il s'agisse des CLIS ou des réseaux, l'association des collectivités locales à la réflexion permet de créer les conditions favorables à leur bon fonctionnement (disponibilité des locaux, financement de certaines dépenses...) »

Remplacer « réseaux » par « réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté » ou par RASED.

Ce passage manque de précisions. Comment les collectivités locales vont –elles être obligées de financer « certaines dépenses » ?

PAGE 6:

Lignes 27 à 30 :

« Pour favoriser l'accès à la spécialisation des enseignants du premier degré, il conviendra de favoriser une diversification des modalités de formation, de telle sorte que plus de souplesse soit possible dans l'accès à la certification. »

Pour la FNAREN, la formation des personnels spécialisés ne peut se réduire à la préparation d'un certificat. Nous proposons de remplacer ce passage par :

« Pour favoriser l'accès à la spécialisation des enseignants du premier degré, il conviendra de proposer une diversification des modalités de formation adaptées aux différentes options. Le lien avec les UFAIS des IUFM doit permettre l'exigence d'une formation de qualité et

pas une simple préparation à la certification. »

PAGE 7:

Ligne 2 :

« Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté...constitue un dispositif-ressource supplémentaire... »

Le terme « *supplémentaire* » n'induit qu'une notion de quantité. Par contre, le mot « *complémentaire* » indique que d'autres réponses différentes, plus adaptées et plus spécifiques, sont possibles et introduit donc une notion de qualité.

Nous demandons de remplacer « *supplémentaires* » par « *complémentaires* ».

Lignes 3 à 5:

«...pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves » :

Les aides apportées par le RASED, même si elles ont lieu dans l'école, ne sont pas seulement pédagogiques mais elles sont aussi psychologiques et rééducatives. Nous demandons donc de retirer le mot « *pédagogiques* ».

Lignes 33 à 36 :

« Il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiates et cette situation ne doit pas systématiquement inquiéter même si elle requiert, et sans délai, un ajustement de l'action pédagogique »

Il nous paraît important de ne pas réduire les difficultés à une incompréhension de notion ou de savoir-faire, mais d'y ajouter une inadaptation corporelle et émotionnelle.

Nous proposons de rajouter : « qu'un ajustement émotionnel ou corporel », entre « *difficultés passagères* » et « *que la compréhension d'une notion...* », ce qui deviendrait :

« Il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, qu'un ajustement émotionnel ou corporel, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiats et cette situation ne doit pas systématiquement inquiéter même si elle requiert, et sans délai, un ajustement de l'action pédagogique »

Lignes 36 et 37 :

« *Ainsi, la prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître.* »

Rajouter à la fin : « en partenariat avec les personnels des RASED. »

PAGE 8 :

Lignes 1 à 6 :

« On doit être particulièrement attentif à la situation des enfants nés dans le dernier tiers de l'année civile... apprentissages acquis. »

Cette mise en évidence des enfants nés dans le dernier tiers de l'année civile à la « maturité insuffisante » les stigmatise comme une catégorie à risques. C'est pourquoi, il conviendrait d'inciter à une véritable mise en place des cycles.

Lignes 13 à 17 :

« *La prévention s'appuie essentiellement sur l'observation...riches d'indications.* »

Les actions de prévention décrites ici ne sont qu'observations et repérage. Il manque toutes les actions qui s'inscrivent dans la durée (petits groupes d'aides à la maturation, actions envers toute une classe, envers les parents, les enseignants...) Elles peuvent être menées par l'enseignant de la classe, par les personnels spécialisés ou en collaboration.

Nous proposons donc de remplacer le passage ci-dessus nommé par :

« La prévention s'appuie sur l'observation et sur les actions mises en place en coordination avec les enseignants. Conduites par les personnels des RASED, elles s'effectuent à partir des questions...Elles gagnent à se réaliser dans des contextes différents, les écarts étant toujours riches d'indications. »

Ligne 18 :

« Dans la classe, au moment des activités de tous...fonctionnement normal de classe. »

A propos de l'observation, il nous semble important de différencier :

- Celle de l'enseignant dans la classe
- Celles des personnels spécialisés hors la classe.

Il n'est pas souhaitable que les personnels des RASED interviennent dans la classe sauf si l'enseignant le demande.

Ligne 22 :

Ce qui caractérise, entre autre, le travail des rééducateurs, ce n'est pas seulement l'observation, mais ce qu'il va mettre en œuvre pour améliorer la situation.

Après « mise en œuvre », nous proposons de rajouter « et qu'il va contribuer à enrichir. »

Lignes 23 à 26 :

« Elle peut aussi mobiliser des stratégies d'évaluation collective à condition que celles-ci soient ciblées et pertinentes, choisies avec les enseignants qui sont associés à la passation et à l'analyse des résultats. »

Ce passage entretient une confusion entre évaluation et prévention. Nous ne sommes plus ici dans la prévention primaire. C'est le rôle de l'enseignant de la classe d'évaluer le niveau scolaire des élèves.

Nous demandons donc de supprimer ces lignes.

Le RASED peut aider pour une analyse plus approfondie (bilans, observations spécifiques...) Cette action est décrite dans les lignes 27 à 30.

Lignes 30 et 34 :

« La mission de prévention pour les membres des RASED va jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe. »

Les membres des RASED ne sont ni des conseillers pédagogiques, ni des IEN. Ils aident à l'analyse des difficultés de l'enfant mais ne peuvent donner des conseils sur un « ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe. »

En conséquence, nous demandons de supprimer cette phrase.

Lignes 34 à 41 :

« S'il est un domaine qui doit requérir une attente plus particulière...troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral ou écrit existent. »

Les personnels des RASED ne se contentent pas de faire des bilans. Ils proposent également des actions de prévention qui permettent aux enfants d'évoluer et de progresser sans être orientés systématiquement vers des soins médicaux.

Les médecins scolaires peuvent être appelés à procéder à des examens, mais seulement après les évaluations et bilans effectués par l'enseignant de la classe, aidés si besoin par les personnels des RASED qui peuvent effectuer des analyses plus spécifiques.

En conséquence, nous demandons les corrections suivantes :

Après « bilans plus complets qui peuvent être faits en classe », rajouter :

« Les personnels des RASED peuvent, pour certains enfants, mener des actions de prévention. En cas de persistance des difficultés, les médecins scolaires de l'Education nationale peuvent être appelés à procéder à des examens des enfants concernés. »

PAGE 9 :

Lignes 1 à 12 :

« Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés . Dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction de réponses adaptées mises en place dans la classe. »

Il est indispensable de définir de quels « membres des RASED » il est ici question. Ce ne peut être un rééducateur.

En effet, ceux-ci ne se retrouvent pas dans le fait d'élaborer des projets pédagogiques personnalisés et dans « la construction de réponses adaptées mises en place dans la classe. » La fonction des rééducateurs définie par le BO du 25 novembre 1997 ne prévoient pas ces tâches.

En conséquence, nous demandons de spécifier, dans cette phrase, que dans « les membres des RASED », il ne peut s'agir des rééducateurs.

Ligne 17 :

« *L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ;* »
Afin de faire apparaître plus clairement l'aide individuelle, nous proposons les modifications suivantes :
« L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, qu'elle soit dispensée individuellement ou en très petits groupes. »

Lignes 18 et 19 :

« *Elle (l'aide spécialisée) mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés.* »
Afin de différencier les fonctions, il nous paraît important de marquer le singulier et noter les modifications suivantes :
« Elle mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre à chaque enseignant spécialisé. »

Ligne 20 :

« *Dans la plupart des cas, elle (l'aide spécialisée) a pour objectif de combler les lacunes.* »
Ce n'est pas aux enseignants spécialisés mais à l'enseignant de la classe de « *comblé les lacunes* », par une approche différenciée des élèves de sa classe.
Nous proposons de supprimer l'expression « *de combler des lacunes* »

Ligne 25 :

« Deux formes d'aides spécialisées »
Ceci est en contradiction avec le chapitre II-3 (page 13) « Les intervenants spécialisés »
Les psychologues ont un texte spécial qui définit leurs missions mais ils font partie des RASED et de ce fait, il existe trois formes d'aides. Les entretiens, bilans, ...qu'effectuent les psychologues sont une forme d'aide.
Nous proposons donc de faire apparaître « Trois formes d'aides » et pour les psychologues, de rappeler le texte sur les missions des psychologues (circulaire n° 90-083 du 10 avril 90)

Ligne 37 :

« Elles sont en particulier indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration. »
Rajouter « le désir d'apprendre et », entre « restaurer » et « l'investissement scolaire », ce qui donne :
« Elles sont en particulier indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer le désir d'apprendre et l'investissement scolaire ou aider à son instauration. »

PAGE 10 :

Lignes 8 et 9 :

« En relation avec le maître de la classe qui doit aussi se donner cet objectif, les interventions à visée rééducative doivent favoriser.... »
De façon à faire apparaître plus clairement les différentes possibilités d'aides, nous proposons de rajouter : « ...les interventions à visée rééducative, individuelles ou en très petits groupes... »

Lignes 14 et 15 :

« *Ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées .* »
Suite à la différenciation des aides faite précédemment (page 9), il est dommage que cette phrase la remette en cause. Elle risque d'induire une confusion entre les fonctions.
Aussi, nous demandons la suppression de cette phrase.

Lignes 17 et 18 :

« Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de répondre à des demandes scolaires des enfants »
C'est l'enseignant de la classe qui répond à la demande scolaire des enfants alors que la prise en compte des demandes scolaires des enfants peut relever du travail des rééducateurs.

Nous proposons donc : « Le maître chargé des aides à dominante rééducative ne peut refuser de prendre en compte les demandes scolaires des enfants. »

Lignes 18 et 19 :

« Les médiations utilisées dans l'un et l'autre cas peuvent être partiellement identiques. »

Afin de différencier l'aide pédagogique et l'aide rééducative, nous proposons de rajouter, après « identiques » :
« mais prennent un sens différent en fonction du projet propre à chaque fonction. »

Lignes 21 et 22 :

« Ces aides sont mises en œuvre dans la classe ou en dehors et, le plus souvent, dans le cadre d'un travail de groupe »

En ce qui concerne l'aide rééducative, elle ne peut avoir lieu dans la classe. Il est donc indispensable d'avoir un lieu spécifique.

D'autre part, le choix d'une aide individuelle ou en groupe se fait à partir de l'analyse de la demande d'aide, c'est la problématique personnelle de l'enfant qui est alors prise en compte : il serait dangereux d'introduire une notion de quota défini arbitrairement à l'avance ce qui nuirait à l'indication de l'aide la plus adaptée et donc à l'évolution de l'enfant.

Nous proposons donc : « Certaines aides sont mises en œuvre dans la classe ou en dehors, individuellement ou dans le cadre d'un travail de groupe. »

Lignes 24 à 26 :

« L'intervention simultanée de l'enseignant spécialisé et du maître de la classe, pour des activités organisées conjointement, fait également partie des modalités d'aide et pourrait utilement être développée. »

Spécifier que « l'enseignant spécialisé » ne peut être un rééducateur ou supprimer ces lignes.

Ligne 31 :

« Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi allégé... »

Ecrire « suivi aménagé » au lieu de « suivi allégé »

PAGE 11 :

Ligne 41 :

« Il est donc essentiel que l'élève et ses parents soient associés à la démarche et en perçoivent clairement le sens et l'utilité, surtout lorsque la forme d'aide choisie conduit à sortir l'élève de sa classe. »

Supprimer toute la fin de la phrase « surtout ...classe » et à la place ajouter « quelque soit la forme d'aide choisie »

PAGE 12 :

Lignes 5 à 15 :

« Au niveau de chaque circonscription du premier degré, on gagne à organiser en un seul réseau d'aides spécialisées l'ensemble des...rattachés à une école de leur secteur d'intervention. »

La FNAREN s'interroge sur l'expression « on gagne à ... » Qui est « on » ? Qui gagne ? Les enfants ? Les enseignants ? Les personnels des RASED ? L'IEN ? L'institution scolaire ? Et qu'y gagne t-on ?

Dans tout ce passage, il n'est plus question ici ni du projet de circonscription, ni du projet d'école. On ne parle plus d'ensemble prioritaire cohérent mais de « secteurs d'intervention ». Le RASED n'est plus une équipe avec un projet qui s'articule aux projets des écoles. Dans ce fonctionnement, les personnels des RASED deviennent des personnels ressources que l'IEN pourra déplacer à sa guise, pour des actions ponctuelles sans demande véritable et sans inscription dans la durée.

La FNAREN s'oppose fermement à cette organisation en un seul réseau d'aides spécialisées sans critères précis de fonctionnement et sans l'assurance que le fonctionnement pourrait être amélioré.

Beaucoup de questions restent sans réponse : qui va définir les indicateurs ? (ligne 10) Des postes ne risquent-ils pas de disparaître ? Comment sera réglé le problème des frais de déplacements ?

Ligne 6 :

« ...l'ensemble des psychologues scolaires et des maîtres E et G. »

Il faut absolument ôter l'appellation « maître G » d'un texte officiel, appellation que les professionnels ne reconnaissent pas. G est la lettre correspondant à l'option du CAPSAIS.

Remplacer « maîtres G » par « enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante rééducative » ou bien par « rééducateurs ».

Ligne 22 :

« Certaines réunions peuvent ne rassembler que les personnels concernés par certains secteurs d'intervention ; »

Après « secteurs d'intervention », rajouter :

« Pour chaque secteur, il est nécessaire que les trois fonctions spécialisées – enseignant chargé de l'aide pédagogique, rééducateur et psychologue – soient représentées, le nombre de personnels étant fonction des besoins. »

Ligne 33 :

« Il assiste aux conseils de l'école et connaît ainsi mieux le contexte global... »

Le travail de partenariat entre enseignants et RASED qui se fait en conseils de cycles n'est pas abordé. Nous proposons d'ajouter, après « conseils de l'école » :

« en particulier les conseils de cycles où sont élaborées des stratégies d'aide aux élèves en difficulté ».

Ligne 35 :

« Les relations RASED - Ecoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de signalement. »

Retirer « signalements » et écrire « demandes d'aides »

Ligne 42 :

« ... mais aussi les éléments positifs sur lesquels il est possible de s'appuyer. »

Après « s'appuyer », rajouter :

« Des temps de concertation réunissant l'enseignant demandeur et le RASED seront prévus pour favoriser la mise en synergie des moyens d'aide à apporter aux élèves en difficulté. »

PAGE 13 :

Ligne 10 :

« Un temps équivalent en moyenne à trois heures par semaine est réservé aux activités de coordination et de synthèse. »

Rajouter, après « synthèse » :

« pour tous les personnels des RASED.

Les rééducateurs ne peuvent travailler sans l'accord et la participation des parents et assurent donc tant pour la prévention que la remédiation, des entretiens avec les familles.

Il manque un chapitre concernant les relations du RASED avec les autres partenaires : médecins PMI, médecins scolaires,

centres de soins et autres professionnels de l'Enfance. Il est important qu'un texte officiel évoque le travail de partenariat

nécessaire entre les différents professionnels afin de coordonner les aides et d'être ainsi plus efficace.

PALAISEAU, le 14 avril 2001

La Présidente de la FNAREN,
Françoise WAUTERS.

AFPS

Dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires.

Notes sur les textes de l'IGEN

Préambule : les arguments de ces quatre textes ont été entendus lors de l'audience qui nous avait été accordée par l'Inspecteur général Guérin il y a quelques mois. A ce que nous avons entendu à cette occasion, s'ajoutent les mesures issues du rapport Ringard.

La forme du texte, bien entendu au service du fond, s'avère gênante pour la lecture : il est décomposé en quatre parties, dont plusieurs paragraphes se répètent, mais incomplètement. Les seules parties exclusives l'une de l'autre sont les deux annexes, la première sur les réseaux d'aides, la seconde sur l'intégration, pour des raisons qui doivent être analysées.

Le flou des termes ne permet pas toujours de saisir la pensée de l'auteur : par exemple, il est fait à plusieurs reprises mention de "*modalités collectives d'intégration*", ou d'une "*aide à l'intégration collective*", alors même que le contexte ne permet pas de dire si l'on parle de CLIS ou de classe ordinaire : pour la deuxième citation elle semble concerner une situation d'intégration des *handicapés* parmi les *valides* (sic) (annexe 2) Répondant à la forme, le fond use de nombreuses confusions, approximations et d'autant d'affirmations péremptoires. Ces dernières ne devraient pas être discutées, provenant d'un texte du ministère qui fixe les conditions du travail dans l'éducation ; l'ennui est que ces affirmations péremptoires concernent le sort de l'AIS, celui des psychologues scolaires en tout premier lieu qui ont quelques raisons de se faire du souci s'ils ne se manifestent pas.

I. Un processus d'isolation mené à son terme, le clivage entre deux catégories d'enfants

Le texte est consacré aux dispositifs dont il convient de "*clarifier les complémentarités*", RASED et Clis. Il part d'une distinction entre les structures d'accueil, et opère une très nette séparation entre ce qui relève de l'**adaptation** et ce qui relève de l'**intégration** : la séparation entre adaptation et intégration tient essentiellement à la logique d'une considération sur les structures, non à la réalité des besoins de l'enfant.

La clarification est ainsi obtenue d'une façon simple, la distinction entre les dispositifs étant faite **en totalité** entre adaptation d'une part et intégration d'autre part. Secondairement, et abusivement, elle est justifiée par la réalité des besoins de l'enfant sous le seul **critère du handicap**, qui permet de séparer **deux catégories d'élèves : l'élève handicapé et celui qui ne l'est pas**.

Ainsi, bien que le rédacteur utilise le même terme pour parler de tous les enfants, des élèves, l'opération simple faite sur la réalité est celle de l'isolation. Celle-là permet une gestion, simple aussi de toutes les questions : d'un côté les personnels travaillant avec l'élève "*porteur de handicap*", de l'autre les personnels travaillant avec "*l'élève en difficulté*".

- _ - Les personnels concernés par l'intégration sont les maîtres D et les secrétaires de CCPE.
- _ - Les personnels concernés par l'aide à l'enfant en difficulté, dans des limites strictes, sur lesquelles nous reviendrons, sont le psychologue, le maître E et le maître G.

Les considérations sur les structures seraient justifiées par une réalité ici posée comme une réalité première : handicapé, ou non-handicapé.

II. L'élève handicapé

Le rédacteur traite en une même annexe "*les démarches d'intégration pour des élèves porteurs de handicaps (et) de maladies invalidantes*".

Sur l'ensemble du chapitre concernant les Clis, et l'annexe 2 plus spécifiquement, le traitement trop global

de la question de l'intégration amène imprécisions et confusions :

A. Des imprécisions et des confusions

Selon le rédacteur,

*la population d'élèves éventuellement concernés par l'orientation en Clis1 est extrêmement diverse puisque ces classes ont pour fonction de proposer un dispositif collectif de scolarisation à des élèves dont le seul trait commun est qu'ils présentent des troubles importants des fonctions cognitives, alors même que ces troubles peuvent avoir des origines et manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, **difficultés psychiques graves par exemple** (annexe 2).*

La fonction des textes est-elle de pérenniser les dysfonctionnements ? **le texte de 91 dit autre chose :**

Les élèves admis dans ces CLIS1 sont des enfants atteints d'un handicap mental.

Dans chaque cas, une étude attentive devra permettre d'établir une relation déterminante entre des difficultés scolaires importantes et des troubles ou retards du développement mental exprimés par une simple déficience intellectuelle ou des états déficitaires.

Bien qu'une évaluation psychométrique s'avère dans tous les cas indispensable, on rappellera à ce propos :

. " que le repérage de la déficience intellectuelle ne saurait s'effectuer uniquement sur des tests psychométriques et encore moins sur un seul d'entre eux, l'intelligence ne pouvant plus être considérée comme une fonction et une capacité univoque. Il est indispensable de consacrer du temps et des moyens à l'évaluation des capacités et limites cognitives de chaque enfant avant toute orientation... "

. que la décision d'admission dans cette CLIS donnera lieu, par ailleurs, à une évaluation clinique qui " insistera sur la dynamique évolutive de chaque individu, riche de potentialités parfois insoupçonnées et sur l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement familial et social... "

Le texte de 91 cite in extenso deux extraits de la circulaire interministérielle du 30 octobre 1989 qui précise les conditions de l'évaluation, psychométrique et clinique, de la déficience ouvrant sur le handicap.

Le psychologue est bien sûr requis dans l'identification des troubles, et il ne saurait confondre la déficience intellectuelle avec "*les difficultés psychiques graves*", ce qui n'est d'ailleurs pas un terme figurant dans les classifications des maladies mentales, françaises et internationales.

Concernant ce que l'on peut penser être des "*difficultés psychiques graves*" selon le rédacteur, c'est à dire les troubles de la personnalité et les troubles du comportement, le texte définissant les conditions d'intégration des enfants porteurs de ces troubles est la Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983, intitulée :

"Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement".

Concernant les enfants souffrant de troubles de la personnalité la circulaire interministérielle de 1983 citée distingue trois modalités d'intégrations, individuelle, collective en petit groupe ou à temps partiel. Dans tous les cas, y compris quand il s'agit de petits groupes, il s'agit d'intégration "*toujours en vue d'une participation progressive, partielle ou totale, aux diverses activités pédagogiques collectives, décloisonnées ou non, et aux activités scolaires normales des classes de l'établissement.*" Cette forme d'intégration ne s'identifie donc pas à l'intégration en Clis1, qui accueille à temps plein les enfants

handicapés mentaux, orientés par la commission compétente.

Quel est le sens de cette extension de l'acceptation des Clis1, une "ouverture" vers toutes les confusions, ou une fermeture à l'intégration individuelle en milieu ordinaire d'enfants rencontrant par exemple des difficultés dans leur scolarité du fait de troubles du comportement ?

Le risque est aisément identifiable : ce que le texte de 91 pose dans son insistance sur la dynamique évolutive de l'enfant, laisse entrevoir les possibilités adaptatives de l'enfant, et de reprise de son développement intellectuel : l'examen bien pensé, pratiqué par le psychologue et le médecin, doit éclairer l'adulte qui travaille avec l'enfant, et permettre d'identifier avec l'enseignant les obstacles et les voies de solution ouvertes au développement de l'enfant.

Cette option disparaît dans le texte qui nous est soumis.

B. Des omissions : le relationnel, le psychologique, le maître spécialisé "E" et le psychologue

1. Intégrations individuelles en classes ordinaires : conditions d'une réussite

Le traitement unique, en terme de structure CLIS, tend à présenter comme identiques des problématiques très différentes, qui requièrent des approches différenciées, et donc, surtout, des modalités différentes d'engagement des enseignants et personnels spécialisés.

- N'apparaissent donc pas dans ce texte les confirmations de positions clairement définies dans les textes sur l'intégration en milieu ordinaire de 82 et 83 :

"L'intégration individuelle dans une classe ordinaire doit être recherchée en priorité et s'accompagner, à chaque fois que cela s'avère nécessaire, d'une aide personnalisée sur le plan scolaire, psychologique, médical et paramédical." (Circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982)

avec rappel et explicitation dans le texte de 1983 :

*"L'intégration scolaire peut prendre des formes différentes :
Il peut s'agir d'une intégration individuelle, directe ou consécutive à une période de préparation spécialisée, dans une classe ordinaire soit parce que la situation de l'élève handicapé ne nécessite pas l'intervention permanente de personnels spécialisés, soit parce que la nature et la fréquence souhaitable de cette intervention la rendent possible même dans un établissement scolaire ne disposant pas en permanence de moyens spécialisés" (Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983)*

Le texte "*les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans les premier degré*", s'il s'attarde un peu sur l'intégration individuelle à l'école maternelle, est muet sur cette possibilité dans la scolarité primaire, hormis cette seule phrase qui peut se rapporter aussi bien à ce qui vient d'être dit sur les maternelles "*un projet d'intégration individuelle dans une classe ordinaire sera élaboré si la démarche apparaît réalisable et profitable à l'élève*".

L'annexe 2 (*Intégration des élèves porteurs de handicaps*), dans son chapitre II.1 sous le titre "*des modalités souples et diversifiées*" revient sur les circulaires de 1982 et 1983 et fait état de la souplesse dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire. Mais à ce titre, les seules intégrations individuelles qu'il envisage sont les intégrations d'enfants "très jeunes", à temps partiel.

Toutes les modalités d'intégration individuelle en milieu ordinaire recensées dans les textes de référence sont omises. Singulièrement les modalités d'intégration individuelle concernant les élèves handicapés mentaux, ou présentant des troubles de la conduite et du comportement, dans les classes primaires. Car si l'intégration d'un enfant handicapé sensoriel ou moteur pose quelques questions, il en est une autre, qui en soulève bien davantage et requiert une autre présence des personnels spécialisés, particulièrement du psy-

chologue.

Il semble à ce sujet nécessaire de préciser, à partir d'un exemple, face aux omissions du rédacteur :

En première approximation, le secteur habituel d'un psychologue scolaire concerne 2000 enfants. Et représente un ou deux secteurs de collège. Sur ces 2000, les 5/8^{ème} fréquentent l'école primaire, soient 1250 élèves.

Selon les définitions même du déficit intellectuel (CFTMEA), la déficience intellectuelle, qui concernerait les enfants dont l'efficiences intellectuelle est inférieure à 70 sur les tests de type Wechsler, s'applique à 2,4% de chaque classe d'âge.

Le rapport est donc, pour 1250 élèves, de 30. Si l'on ne retient que les cas possibles de handicap pour déficit intellectuel, ils concernent en moyenne 30 élèves.

Tous ces élèves ne sont pas accueillis en Clis1, loin s'en faut, et les disparités sont grandes selon les secteurs et les régions. Bénéficiant de mesures d'intégration individuelle dans les classes ordinaires - pas toujours contractualisées comme intégration car la convention implique une structure de soin externe qui n'est pas pour les familles, à ce jour, une structure obligée - beaucoup d'enfants sont accueillis dans les classes ordinaires par des enseignants bienveillants, l'accueil étant le plus souvent aidé par au moins un membre du réseau, le psychologue et le maître E ou parfois G.

S'ajoutent à ces enfants bien des cas pour lesquels seraient sans problèmes posées des indications de structures spécialisées pour troubles du comportement, et bénéficiant cependant d'un accompagnement individuel par les membres du réseau d'aides. En pratique, de nombreux cas d'enfants difficiles trouvent ainsi leur place dans une classe ordinaire au prix d'un ajustement du groupe auquel ils appartiennent, ainsi que d'un ajustement des exigences scolaires, la crise violente n'étant que très exceptionnellement le produit de l'action de l'enfant seul : il appartient au psychologue d'éclairer, pour l'enseignant, la part prise dans la réactivité de l'enfant difficile par son impossibilité momentanée à répondre aux demandes scolaires, soit parce que leur forme est inadéquate, soit parce que le niveau d'efficiences sollicitée est hors de portée, masqué par les réactions de prestance de l'enfant. Il leur appartient encore de faire la part des facteurs d'exclusion sous-jacents, qui s'expriment dans le groupe d'enfants, déterminants dans les comportements de rejets réciproques.

Le travail du psychologue et des enseignants spécialisés du RASED s'exerce ainsi dans la réalité en faveur de bien des enfants auxquels s'appliqueraient la notion de handicap mental, ou de troubles du comportement, ne fréquentant pas nécessairement de classe d'intégration, ainsi qu'à bien des enfants présentant d'autres troubles dont les troubles de comportement sont l'occurrence la plus fréquente. Les uns et les autres sont accueillis individuellement dans les classes ordinaires.

2. L'élève handicapé et le psychologue

A Le psychologue et le diagnostic de handicap mental

Voilà qui pose un sérieux problème : le handicap est certes défini par une commission compétente, CDES, mais sur la base de la prise en compte d'une déficience. S'agissant du handicap mental, la déficience est intellectuelle. Historiquement, et dans toutes les pratiques, les psychologues ont été (malheureusement peut-être, tant il est vrai qu'ils ont été dépassés par leur propre produit) et sont ceux qui ont le plus directement concouru à la définition de cette catégorie nosographique, posée à partir d'une évaluation par des épreuves psychométriques (voir DSM IV, CIM 10, CFTMEA).

B Le psychologue et l'évaluation des besoins de l'enfant handicapé

Comme il n'est pas seulement un technicien des tests, mais aussi un psychologue, celui-ci est aussi à même d'éclairer l'ensemble d'un fonctionnement mental, et d'apprécier les mesures à même de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant dit déficient.

Cela, c'est une réalité pratique, un examen ne peut être mené et être un examen qu'à la condition qu'il s'inscrive dans la prise en compte des besoins de la totalité de la personne. On peut penser que c'est parfois mal fait, certes, mais en tout état de cause, la fonction du psychologue, ce que l'université lui a appris, ou aurait dû lui apprendre à faire est cela.

C Le psychologue comme personne ressource

Tout ce qui est écrit concernant la personne ressource dans les démarches d'intégration s'applique au psychologue, seul. Et ce, pour une raison évidente, qui est qu'il s'agit de son métier :

- la connaissance des troubles, s'agissant particulièrement de ceux qui sont concernés par l'additif 1 aux annexes XXIV révisées, est une part de sa formation de psychologue,
- l'ajustement des conduites face aux situations de handicap est aussi une part de sa formation de psychologue,
- les rencontres, la maîtrise des règles d'un entretien d'accompagnement avec les parents et les professionnels travaillant avec l'enfant entrent dans sa formation et exigent les qualités d'un... psychologue !
- la connaissance des établissements, la connaissance des écoles, des maîtres et des conditions dont ils ont besoin pour travailler sont un aspect du travail du psychologue dans l'école.
- la connaissance de l'enfant, au travers de ses rencontres, avec ou sans tests, fournit les indications fines nécessaires aux prises de décision intelligentes, c'est à dire étayées par une réelle étude in vivo.

D. Le psychologue dans l'intégration

Le psychologue n'apparaît nulle part dans le chapitre consacré à l'intégration. L'aide au diagnostic n'est même pas mentionnée.

A fortiori ignore-t-on que l'intégration dans une classe n'est possible qu'à la condition d'une présence réelle du psychologue, dans la plupart des cas. Il ne suffit pas, en effet, d'une injonction à accueillir pour que l'intégration soit une réussite. Il convient encore que l'intégration soit réellement accompagnée. Dans ce cas, le psychologue et les enseignants spécialisés doivent évaluer la meilleure forme d'accompagnement possible à offrir à l'enseignant : les entretiens ne sont qu'une de ces formes ; dans le cas où l'on veut s'assurer de la réussite, on peut, à condition de s'en donner les moyens, préférer travailler dans des groupes de parole et d'échange, ou même des groupes de travail accueillant plusieurs enfants de la classe intégrante. L'intégration en effet ne peut être portée par les seuls professionnels spécialisés extérieurs à l'école, diversement présents le plus souvent, et en tout état de cause, absents aux relations qui se nouent au sein des groupes, dans l'école.

C. Emploi d'un personnel non qualifié : le secrétaire de CCPE, l'aide éducateur et l'auxiliaire d'intégration

1. Non qualification psychologique : Exit le psychologue, le rédacteur invente une néo-réalité, le secrétaire de CCPE : celui-là, serait **compétent dans l'évaluation des besoins de l'enfant porteur de handicap**, celui-là connaîtrait les structures et les formes d'aides extérieures.

On ignore d'où le secrétaire de CCPE tiendrait cette connaissance. De la proximité du pouvoir de l'IEN ? De connaissances en psychologie (alors c'est un psychologue ?) ?

Le secrétaire de CCPE "*constitue un interlocuteur privilégié pour les parents (...) mais aussi avec les intervenants extérieurs qui assurent les suivis rééducatifs ou thérapeutiques des enfants*". "*Il permet d'assurer la permanence des contacts avec les équipes éducatives lors du passage de l'école maternelle à l'école primaire.*"

Faut-il rappeler que le secrétaire de CCPE ne connaît de l'enfant qu'un dossier, du papier, qu'il n'a et n'aura aucun contact personnel avec l'enfant, qu'il n'est donc pas en mesure d'évaluer, autrement que sur un dossier le besoin singulier d'un enfant porteur de handicap ?

Qui s'est essayé ce travail de définition des besoins sans connaissance personnelle de l'enfant en sait la vanité. C'est pourtant l'option présentée par le texte.

L'exclusion du psychologue de ce travail - dont certes une part pourrait revenir au secrétaire de CCPE -

n'a pas de sens, sauf si le but poursuivi est **l'utilisation de personnels non qualifiés** dans des tâches particulièrement délicates comme celles qui relèvent de l'intégration : qui peut le mieux juger des formes de thérapies proposées à l'extérieur et de leurs contraintes, qui peut le mieux apprécier la forme des entretiens avec les équipes et les familles, qui est censé connaître le champ du handicap mental, et des troubles de la relation, par fonction et formation, sinon les psychologues ?

2. Non qualification d'enseignant spécialisé : corollaire de la sortie du psychologue, la sortie du maître spécialisé du dispositif d'intégration individuelle. L'emploi de personnels non qualifiés est l'option choisie par le rédacteur du texte, puisqu'il présente ainsi le travail d'une autre catégorie de personnes travaillant dans l'école, les aides éducateurs :

"Les aide-éducateurs, assurant essentiellement une aide à l'intégration collective, ont ainsi permis aux enseignants d'accomplir leurs tâches pédagogiques, tant auprès des élèves handicapés que des élèves valides, dans de meilleures conditions" (annexe 2)

On ignore ce que signifie dans cet extrait l'aide à l'intégration collective : ce terme est celui du texte de 1983, mais on voit mal, rapporté à l'option Clis, la réalité qu'il recouvre dans l'esprit du rédacteur. On peut avoir quelque crainte, face à ce segment de phrase *"permettre des adaptations de certains apprentissages pour tenir compte de difficultés électives sévères"* qui laisse entendre la prise en charge d'une fonction d'enseignement spécialisé.

En tout état de cause, dans tout le paragraphe centré sur les aides à l'intégration, aucune mention n'est faite des personnels spécialisés, mais essentiellement des aide-éducateurs et auxiliaires d'intégration. Aucune précision n'est apportée concernant la formation de ces aides et auxiliaires.

L'absence des psychologues dans le dispositif d'intégration pour les élèves handicapés n'est donc pas la seule. Elle s'accompagne d'une disparition de toute référence aux personnels de l'AIS, et inversement de la promotion de dispositifs dont certains n'engagent même pas l'éducation nationale - les auxiliaires d'intégration - et d'autres consistant simplement à étendre les champs d'intervention de personnels non qualifiés pour les tâches qui leur sont assignées.

II. Les aides spécialisées aux élèves en difficulté

Notons tout d'abord que le terme "enfant en difficulté" n'est pas neutre : il dit que la difficulté est celle de l'enfant, et non celle de l'école ou de l'enseignement. Ce terme dit de la difficulté qu'elle n'est pas partagée, à la différence d'un terme comme "échec scolaire" qui avait le mérite de circonscrire l'échec à l'école, et entre partenaires de l'école.

Dans la logique de cette conception, la difficulté étant le fait de l'enfant, elle apparaît ipso facto être mise au compte d'une pathologie spécifique. La médicalisation semble ainsi découler naturellement du terme initial choisi. Et avec elle, la disparition de l'enseignement au profit de la prévention.

A L'enseignement cède la place à la prévention et à la remédiation, l'examen psychologique cède la place au bilan et aux évaluations, le "suivi psychologique" cède la place à... rien

Tout le paragraphe I-1, "deux grandes missions à assumer" de l'annexe 1 tient en deux maîtres mots, prévention et remédiation, auxquels s'ajoute l'évaluation.

- *prévention*, maître mot du vocabulaire médical, à chacune de ses occurrences, remplace le mot *enseignement*. Le contexte d'occurrence ne permet pas de le définir autrement.

Ce n'est pourtant pas un simple effet de style : oublier radicalement le terme enseignement dans les deux pages qui constituent ce paragraphe a un sens, quand le terme qui s'y substitue est emprunté au médical. Ce sens est éclairé en fin de paragraphe, à propos du ... "*repérage précoce de signes qui inquiètent*," dans le domaine du "*langage oral et écrit*" : Avec quelques précautions - peu -, le rédacteur commande des membres du RASED, indifférenciés, psychologue, rééducateur et maître E, qu'ils réalisent des bilans, tandis que le *médecin de l'éducation nationale* pourra faire un examen : le bilan, en équipe éducative, conduira à une orientation des familles vers des *centres spécialisés*.

Plusieurs remarques :

le psychologue n'a ici aucune spécificité : il est confondu avec les autres membres du RASED, et pratique des bilans. Notons qu'à aucun autre moment de ces textes on ne fait de référence à l'examen psychologique mené dans le cadre scolaire. Le psychologue n'apparaît pas davantage es qualité dans l'aide à l'analyse. Cantonné aux évaluations, ponctuelles ou nationales, il n'a pas de compétence particulière.

S'il ne diagnostique pas, il ne travaille pas non plus avec les enfants. Toute référence au fameux "*suivi*" psychologique du texte sur les missions du psychologue disparaît aussi, de même que toute idée que le psychologue pourrait être impliqué, sous quelque forme que ce soit et de façon pragmatique dans l'aide aux maîtres et aux enfants dits "*en difficulté*".

L'orientation des familles vers des centres spécialisés : la nouveauté, dans un texte du ministère, est que l'éducation nationale devient prescripteur de soins. On parlait, auparavant, de conseils, non d'orientation, ce qui n'a pas la même signification. La prescription médicale relève du médecin, c'est sans doute la raison pour laquelle on recherche la caution du médecin de l'éducation nationale. Mais le libre choix du soin échappe dans cette formulation à la fois aux familles et au médecin consultant du "*centre spécialisé*" puisque l'indication est déjà faite.

Le centre spécialisé, qu'est ce que c'est en l'état actuel des choses ? Il existe sans doute des structures qui se sont spécialisées dans le traitement des troubles du langage, elles ne sont pas nommées ici. En revanche, le couple médecin de ville - orthophoniste, est déjà bien connu et largement pratiqué si l'on compare le nombre d'orthophonistes travaillant sur un secteur - dans lequel les habitants ne sont pas trop démunis matériellement - au personnel spécialisé de l'éducation nationale.

La prévention nous dit le texte s'appuie essentiellement sur l'observation. Il développe brièvement les deux formes possibles de l'observation.

C'est là une approche curieuse de la prévention, celle qui consisterait à regarder, à évaluer, à pratiquer des bilans. Comment peut-on défendre l'idée que l'on prévient en ne travaillant pas avec les enfants, en n'étant pas présent auprès d'eux, en ne les accompagnant pas, en ne s'impliquant pas, relationnellement auprès de ces enfants ?

La *remédiation* ne répond pas, dans les termes selon lesquels elle est abordée, à notre préoccupation : le terme lui-même n'existe pas dans le dictionnaire français. C'est qu'il paraît un composé étrange : la *médiation*, on sait de quoi il s'agit, et ce mot existe en français comme en anglais. Mais *remédiation* n'existe ni dans l'une ni dans l'autre langue. Le verbe français correct est *médialiser*, tandis que l'anglais admet *to mediate*. Le mot *remédiation*, du fait de cette proximité phonique aurait ainsi quelque chose d'un anglicisme, donc de moderne : en fait il affirme surtout sa parenté avec une famille de mots de sens tout à fait différents, du vocabulaire médical, *remède et remédier*, qui n'ont plus rien à voir avec l'idée chère à Bruner d'une *médialisation culturelle* jouée par l'école.

Confirmant qu'il ne s'agit effectivement pas d'identifier une forme plus convaincante d'implication du psychologue et des enseignants spécialisés auprès des enfants et des maîtres, l'essentiel du travail des membres du RASED (indifférenciés, encore une fois) sera l'élaboration de projets pédagogiques personnalisés... avec les maîtres qui le demandent. Gageons que s'il s'agit là d'une forme privilégiée de l'apport des membres du RASED, ils ne crouleront pas sous les demandes.

Bien sûr le texte maintient le principe d'une aide en petit groupe : le rédacteur précise à cette occasion en quelques phrases lapidaires le principe de ces actions, mais surtout il livre la quintessence de sa finesse d'approche psychologique de l'enfant en situation d'apprentissage : *"les démarches doivent prendre en compte une analyse des succès et des réussites pour revaloriser les élèves et contribuer à leur motivation face aux efforts à fournir."*... Une version moderne du conditionnement pavlovien ?

B. Des distinctions arbitraires entre aides pédagogiques et rééducatives

Le clivage entre adaptation et intégration, qui a amené le rédacteur à isoler les professionnels chargés de l'aide à l'élève en difficulté et l'aide à l'intégration de l'élève "porteur de handicap", le conduit à préconiser que le maître E s'occupe essentiellement des premiers.

Le réseau d'aide aux élèves en difficulté, de ce fait est la structure qui accueille les compétences des maîtres E.

N'étant plus spécialiste de l'abord des enfants déficients, le maître E se trouve sur le même créneau que le maître G... Mais le rédacteur nous rassure, il n'y a pas de concurrence, puisqu'il persiste à distinguer l'aide à dominante pédagogique de l'aide à dominante rééducative.

Certes, la distinction menace cependant de n'être qu'une vue de l'esprit, collée à des mots, créés pour le besoin. A ce moment, les justifications trouvées à la distinction entre les types d'aides atteignent des sommets de confusion :

les premières (dominante pédagogique) concernent *"les élèves (qui) manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes"*. Comment un enfant pourrait-il, dans le même temps, faire l'objet d'une appréciation favorable de ses capacités de travail mental tandis qu'il aurait des difficultés avérées à comprendre et à apprendre ?

Qui devra dire, et faire le diagnostic de ces subtiles et improbables distinctions ? Si le psychologue est requis, il devra, honnêtement, dire à son interlocuteur que ses tests ne lui permettent pas de

distinguer des capacités de travail mental satisfaisantes et des difficultés avérées à comprendre et à apprendre.

Les secondes (dominante rééducative) concernent les enfants dont "*il faut faire évoluer les rapports à l'exigence scolaire*". Les élèves en ce cas auraient des "*processus cognitifs efficaces*", mais s'ajusteraient mal aux formes des échanges dans les interactions avec le maître et les autres élèves, ainsi qu'aux sollicitations de l'institution scolaire.

-L'explication des difficultés de ces enfants est ébauchée. Les responsables sont "*les conditions sociales et culturelles de leur vie*", ou "*leur histoire particulière*". Ou peut-être les deux ? Les mots utilisés permettent au rédacteur de mieux opposer les fautes, "*les conditions sociales et culturelles de leur vie*" aux exigences scolaires, comme s'il s'agissait de deux mondes étrangers. Peut-on ne pas considérer l'école comme le lieu même des *conditions sociales et culturelles* de la vie de l'enfant ?

-En tout état de cause, la seule vraie distinction, posée par le rédacteur, entre les deux approches, est que la première se centre sur l'élève tandis que la seconde pose des a priori sur l'effet nocif de l'environnement habituel de l'enfant, familial et social, l'école n'étant pas prise en compte dans l'environnement social, et le processus pathologique essentiellement lié à des causes externes. On peut alors s'interroger sur le sens de l'affirmation sous la plume du rédacteur, d'une aide à l'enfant vers "*la (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi*", dans la mesure où le regard péjoratif porté sur les conditions sociales et culturelles de sa vie, ainsi que sur son histoire est posé, au départ de la rééducation, comme indépassable et justifiant les rencontres.

C. Un réseau par circonscription

Le passage des GAPP aux réseaux a permis de ne pas étendre le recrutement des personnels spécialisés et de ne pas répondre à la revendication de départ d'un GAPP pour 1000 élèves.

Le réseau conçu au niveau de la circonscription n'améliorera pas la demande initiale : dans l'axe général du texte, qui est de réduire le champ de compétence des psychologues et personnels spécialisés, et de se décharger sur la santé (donc sur le privé) de la responsabilité de l'enseignement, il est évident que la concentration sur la circonscription du réseau d'aides est porteuse des pires menaces.

Le texte est cohérent : l'allègement de la charge publique pour l'AIS s'accompagnera d'un allègement dans les personnels. C'est le sens de la déqualification des psychologues et autres personnels spécialisés.

Compte-rendu Du Bureau National

BUREAU FNAME du 19/09/2001

Présents:

Michel Mautret, Fabrice Percevault, Guy Trigalot, Alain Gaufreteau, Gérard Toupiol

1. Point sur les adhésions:

Il est décidé d'élargir la base active de la Fédération, et pour cela d'améliorer le fonctionnement démocratique et la participation.

L'AG devra ainsi se prononcer sur les 2 propositions de fonctionnement suivantes pour 2001/2002:

- ◆ (nouveau fonctionnement)
 - Election par l'AG d'un **Conseil d'Administration** (composé d'un représentant de chaque association adhérente) chargé de réaliser les orientations de l'AG et d'élire le Bureau (6 membres)
 - Tenue de **2 CA** (dont un le même jour que l'AG) et de **2 Bureaux** par an.
 - La Fname rembourserait une des 2 réunions plénières (CA ou AG, à raison d'un transport par association) et les 2 Bureaux. Le transport de la 2ème réunion plénière resterait à la charge de l'association départementale.
- ◆ (ancien fonctionnement)
 - 4 Bureaux dans l'année remboursés par la Fédé.

2. Organisation de l'Assemblée Générale de la FNAME - 21/10/2001:

- 9h30 Début de l'AG
Lecture et vote des rapports moral et financier, de la motion d'orientation
Vote de modifications du règlement intérieur (art. 18 à annuler, art. 25: effacer "minimum")
Election du CA
Questions diverses
- 11h30 Fin de l'AG
- 11h30 Début du CA
Election du Bureau
Questions diverses
- 12h30 Fin du CA
- 12h30 REPAS
- 14h30 Séance plénière: "Les nouveaux textes AIS"
Nos commentaires et recommandations, ...
- 16h30 Clôture des travaux

APPEL A CANDIDATURE!

Trois membres du Bureau sont sortants (Brigitte CARRE, Sylviane PICTON-PEIGNE, Guy TRIGALOT)
D'autre part, chaque association présente un **représentant** au CA. (Le nombre de vote par association est toujours proportionnel au nombre de ses adhérents).

REUNION DU BUREAU la veille pour les dernières mises au point, chez Michel

3. Actualités:

Michel transmet un compte-rendu du Colloque du CNEFEI sur la Prévention.

Il présente également son intervention au Congrès de la FNAREN début septembre et le discours de la Présidente.

Alain traite des interventions "E" dans les classes.

Guy soumet la position de l'AME de Franche Comté au sujet des Evaluations GS-CP.

4. AMALGAMES:

Au sommaire:

- Infos "SPECIAL AG"
- Compte-rendu du Bureau du 19/09/01
- Dossier "Nouveaux Textes AIS" (positions AME 68, AFPS, FNAREN) --> voir dans *Amalgames n°5 celles des AME 14, 36 et 91, ainsi que le communiqué de la FNAME*
- Actualités FNAME (Congrès FNAREN, Colloque Cnefei, Evaluations GS-CP, E en classe)
- Vie des associations (collectif 49, ...)
- Courrier des associations
- Enquête ???

5. Le site internet:

4085 visites à ce jour

Les conférences transmises par les associations départementales et publiées dans Amalgames vont être mises en ligne prochainement.

G. TRIGALOT
Secrétaire-adjoint

Actualité et Activités de la F.N.A.M.E



CONGRES FNAREN

Intervention pour la FNAME Nancy septembre 2001

Dès sa fondation en 1997, la FNAME a souhaité ancrer la mission des Maîtres E dans le cadre du fonctionnement des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté. Nous nous félicitons donc aujourd'hui de la reconnaissance par les Instances Ministérielles tout d'abord de notre fédération et de la place du Maître E dans l'équipe du RASED au même titre que les Psychologues scolaires et les Rééducateurs. Nous avons, nous aussi réagi aux propositions de textes qui nous ont été envoyées par le Ministère. Voici quelques extraits de ces réactions pour ce qui concerne les Réseaux d'Aides.

La FNAME apprécie :

- que ces textes ne remettent pas en cause les circulaires d'avril 90 sur les missions des RASED, qu'ils continuent à prendre en compte les "Référentiels de compétence" pour la formation initiale.
- que ces textes fassent référence à la double mission des Réseaux, en particulierisant la Prévention. (encore faut-il rester vigilants sur ce que recouvre cet intérêt : je pense à la médicalisation de la difficulté scolaire, à la porte entrouverte au secteur libéral)
- nous apprécions également (d'autant que nous pensons y être pour quelque chose) que ces textes, enfin, nous établissent pleinement, nous Maîtres E, dans le fonctionnement du Réseau d'Aides en reconnaissant le bien-fondé de notre revendication de bénéficier des mêmes heures de synthèse que les Psychologues scolaires et les Rééducateurs. C'est la condition a minima pour que nous puissions travailler, de plein droit, dans le cadre du fonctionnement institutionnel du Réseau.

Par contre nous sommes inquiets des dénominations telles que "antenne de circonscription, réseau de secteur" qui iraient plutôt dans le sens d'une dispersion des moyens, et d'un éloignement des secteurs d'intervention (qui sont déjà assez difficiles à gérer). Les missions confiées aux aides-éducateurs et aussi aux secrétaires de CCPE nous posent aussi question, de même que l'instauration des tests de dépistage en Grande section de maternelle et au Cours préparatoire.

La connaissance que nous avons acquise des Réseaux d'Aides, le travail que nous y menons au quotidien nous engagent à penser que ce dispositif est une réponse pertinente aux difficultés que rencontrent, actuellement, les enfants (et leur famille) à l'école. Encore faut-il que les équipes RASED soient constituées des trois fonctions, qui sont complémentaires, mais qui ne peuvent se substituer, sans dommage, l'une à l'autre; *c'est parce que nous sommes différents que nous pouvons nous parler.* Dans ce sens, la présence du psychologue scolaire, comme membre à part entière de l'équipe, est indispensable à un bon fonctionnement du RASED.

Sur les projets concernant la formation, nous ne sommes guère plus rassurés. On peut voir là une réelle dichotomie entre les recherches menées, par les gens de terrain par des pédagogues, linguistes, psychologues, psychanalystes, sur ce que nécessite l'exercice de cette mission d'aide aux enfants en difficulté pour la personne qui l'a choisie, d'une part, et d'autre part, les propositions de formation qui lui sont faites : formation à distance, en alternance, en cours d'exercice ... Cela répond davantage à des considérations économiques, des problèmes de gestion de personnels, qu'à une réelle volonté de former des gens capables de s'adapter aux missions qui leur sont confiées. (C'est grave.)

La FNAME essaie d'apporter sa contribution à une conception de l' AIS constituée de personnes, de personnels aux formations distinctes, spécifiques. Ce qui nous unit, c'est autre chose, qui prend sa source dans une conception de l'école pour tous, une philosophie de l'humain. Sans vouloir engager une prise de langues sur la différenciation des aides, je voudrais quand même en dire quelques mots.

Nous sommes bien conscients que la réponse pédagogique, didactique, peut aider, aide l'élève, au sein de sa classe, mais dès lors que cette relation ne fonctionne pas pour lui, l'enfant-élève a besoin de rencontrer (de nouer un autre dialogue avec) un autre adulte, un tiers, dans un autre lieu, un autre espace, où il pourra mettre des mots sur sa situation, redevenir sujet de ses apprentissages.

Le détour le plus court, qu'il peut emprunter, c'est l'aide spécialisée à dominante pédagogique accompagné par le Maître E . Celui-ci prend en compte non seulement la dimension pédagogique mais également ce que Jacques Lévine appelle "Le métro sous le boulevard, la partie immergée de l'iceberg. Ce détour-là est bien différent de la rééducation car il utilise les objets scolaires comme médiations, pour entrer en relation avec l'enfant. Pour reprendre les mots d'Yves de la Monneraye : "C'est un accompagnement de l'élève dans ses logiques personnelles d'apprentissage et aussi "On n'apprend pas quelque chose à l'enfant, mais c'est l'enfant qui apprend quelque chose de nous.

La rééducation ne se situe pas tout à fait dans le même champ. La rééducatrice, le rééducateur va rechercher l'enfant qui est déjà sur le "chemin des écoliers". Le détour est plus long, plus sinueux, car l'enfant s'est éloigné de l'élève.

Je terminerai en assurant la FNAREN notre volonté, à la FNAME, d'être un partenaire coopératif, autant que cela nous est possible, et en adressant, puisque ce sera ma dernière intervention à cette tribune, tous mes remerciements pour l'accueil qui a toujours été fait à la FNAME, pour l'aide que vous nous avez apportée, vous toutes, vous tous, rééducatrices et rééducateurs de la FNAREN.

Je vous remercie de votre attention.

Pour le Bureau de la FNAME

le Président

Michel Mautret



FÉDÉRATION NATIONALE DES ASSOCIATIONS
DES RÉÉDUCATEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

DISCOURS D'OUVERTURE OFFICIELLE

**Monsieur le Conseiller chargé de l'AIS, représentant Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale,
Monsieur le Président du Conseil Général de Meurthe et Moselle,
Monsieur le Président de la Communauté Urbaine du Grand Nancy et Maire de Nancy,
Madame la Maire de Vandœuvre,
Monsieur le Président du Conseil Pédagogique, représentant Monsieur le Doyen de la faculté,
Madame la Présidente de l'AREN 54,
Mesdames, messieurs,
Chers collègues et chers amis,**

Tous les professionnels de l'enfance sont concernés par le domaine du langage : puéricultrices, enseignants, rééducateurs, psychologues, médecins, psychanalystes, orthophonistes... Nous savons tous l'importance de la maîtrise du langage dans la réussite scolaire et sociale ainsi que la relation qui existe entre les difficultés de langage et l'échec à l'école.

Mais de quoi parlons-nous quand nous disons langage ? Articulation, compréhension, sens, communication ?

Au contact quotidien des enfants rencontrant des difficultés à l'école, les rééducateurs ont depuis longtemps travaillé cette question et le thème de notre congrès montre que nous désirons approfondir encore la réflexion.

La question du langage s'est trouvée au premier plan de l'actualité, cette année.

Durant toute la période qui a précédé la publication du rapport sur la dyslexie et la dysphasie, nous avons ressenti une forte pression de certains milieux médicaux et des associations de parents d'enfants dyslexiques. Dès janvier 2000, sollicitée par M. Jean-Charles Ringard, auteur de ce rapport, la FNAREN proposait de développer une véritable politique préventive des difficultés d'apprentissages des langages oral et écrit, et pour cela, de se placer dans une perspective de prévention et non de dépistage, sans médicalisation systématique des difficultés scolaires.

Nous avons souligné la difficulté de percevoir, dès les premières années de l'école maternelle, les limites entre les difficultés d'apprentissage et les troubles relevant du soin.

En juillet 2000, le rapport « A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique » fut rendu public. Nous trouvons, dans ce rapport, des chiffres officiels clairement énoncés. Les chercheurs s'accordent pour chiffrer de 4 à 5 %, les enfants présentant des troubles du langage dont 1% des troubles sévères. Ne laissons plus dire, comme cela a pu être fait ces dernières années, que 20% d'enfants en difficulté dans les classes pourraient être dyslexiques.

Ce rapport et le plan qui a suivi concernent des enfants atteints de troubles avérés mais la majorité des difficultés dans la maîtrise du langage doit être prise en charge, en premier lieu par l'école. Celle-ci doit continuer à apporter des réponses diversifiées, sous la forme d'aides différenciées pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

Nous pensons que l'évaluation du niveau de langage des enfants d'une classe relève de la compétence de

l'enseignant de la classe, aidé, si besoin est, des personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Lorsqu'un trouble est suspecté, le partenariat, avec les médecins ou autre professionnel qualifié, s'impose.

Nous tenons à souligner l'importance des médecins scolaires et de PMI, à ce moment-là bien-sûr, mais aussi à chaque fois que l'exercice de la médecine est nécessaire aux enfants dans l'école.

Nous avons, avec satisfaction, entendu M. le Ministre de l'Education, affirmer que « tous les enfants qui ont des difficultés d'apprentissages ne sont pas porteurs de troubles » et qu'il était en désaccord avec le dépistage systématique. Il ajoutait que « tout diagnostic précipité peut entraîner une stigmatisation qui compromettrait l'avenir scolaire voire social de l'enfant »

Lors du colloque « Risquer la prévention » en juin dernier, M. Jean-Louis Brison, Conseiller technique chargé de l'AIS auprès du Ministre, parmi nous aujourd'hui, en a énoncé les différentes étapes : un premier repérage sera fait par les enseignants de maternelle, puis des échanges avec les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté permettront de croiser les regards. Enfin, pourra avoir lieu un dépistage ciblé sous forme d'une investigation plus poussée pour certains enfants ou pour un groupe d'élèves avec des outils adaptés.

Nous savons qu'actuellement, des expériences dans certains départements ne vont pas dans ce sens et qu'un travail de recadrage des actions déjà engagées sera nécessaire.

Nous devons donc continuer à être vigilants.

La circulaire sur la préparation de la rentrée 2001 préconise « d'organiser des partenariats et de veiller à leur qualité ». Nous, rééducateurs savons le faire, en collaboration avec nos collègues de réseau. Dans de nombreux endroits, déjà, des liens se sont tissés entre les enseignants, les réseaux d'aides spécialisées, les médecins scolaires, les médecins de PMI, les services de soins et les orthophonistes et permettent de créer des ponts entre les différentes disciplines, autour de la difficulté de l'enfant. Tous ces liens favorisent aussi l'engagement indispensable des parents, pour une meilleure réussite scolaire de leur enfant.

Dans cette circulaire, il est rappelé que la maîtrise du langage et des pratiques de lecture sont au centre de la réussite scolaire. Il faut « consolider et renforcer des acquis essentiels de l'école : maîtrise de la langue, prévention et traitement des difficultés scolaires » avec l'enjeu essentiel : « comprendre et se faire comprendre, à l'oral et à l'écrit ». Le thème de notre congrès est au cœur de ces préoccupations.

Communiquer, « comprendre l'autre ou chercher à se faire comprendre », « conduire chacun à oser s'exprimer et à pouvoir dire ce qu'il ressent », ce qui le préoccupe, mieux se comprendre et mieux comprendre son histoire afin d'être disponible pour apprendre. Nous reconnaissons là, le travail des rééducateurs.

Un texte concernant les dispositifs AIS devrait bientôt être publié. La FNAREN a été consultée lors de son élaboration et a fait remonter ses positions. Nous avons apprécié que ce texte s'appuie sur la loi d'orientation de 1989, qu'il confirme la circulaire de mise en place des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté d'avril 90 et réaffirme la nécessité d'aides diversifiées au sein de l'école.

Nous avons souligné le danger dans le texte provisoire de propositions comme celle d'instituer un seul réseau par circonscription, ce qui risquerait d'aboutir à une dispersion des actions, à des réponses ponctuelles et à une diminution des moyens réunissant plusieurs équipes incomplètes, par exemple.

Nous sommes inquiets car l'aide rééducative individuelle n'y est pas suffisamment décrite comme une réponse possible à la difficulté de l'enfant, aide apportée en dehors des contraintes et des pressions de la classe. Nous craignons une confusion entre l'aide à l'enfant et l'aide à l'enseignant.

Nous avons noté l'omission des actions de prévention spécifiques mises en œuvre par les réseaux d'aides

spécialisées, qui ne sauraient se réduire à l'observation et au repérage des enfants en difficulté. Nous regrettons une reconnaissance insuffisante d'une formation spécialisée initiale de qualité. Ce texte doit paraître très prochainement. Nous espérons que nos propositions seront prises en compte.

Une réflexion sur la formation va bientôt s'engager. Des propositions ont déjà été amorcées. Nous serons attentifs et nous continuerons de défendre une véritable formation de qualité pour les personnels AIS et en particulier pour les rééducateurs.

Nous sommes heureux de constater, cette année, pour la première fois depuis six ans, que le nombre total de départs en stage option G augmente de façon significative. Mais notre analyse nous fait malheureusement constater que les départements les plus déficitaires continuent souvent à n'envoyer aucun stagiaire en formation.

Depuis plusieurs années, la FNAREN alerte les pouvoirs publics sur l'état catastrophique de certains départements, quant au manque de rééducateurs. N'attendons pas que la situation devienne aussi critique que celle des infirmières. Nous avons la chance d'avoir, dans l'école publique, un dispositif unique en Europe et envié par nos partenaires. Sachons le préserver et faire en sorte qu'il fonctionne.

Ne laissons pas la rééducation, telle la vérité dont parle Fernand Deligny, tomber au fond du puits. « La vérité, disait-il, est au fond du puits mais la corde par laquelle tu la tires est si longue, si longue que lorsque la vérité arrivera à la marge lle, tu seras trop loin pour voir seulement la couleur de ses cheveux. »

La circulaire de rentrée se termine par cette phrase : « Mais pour être différents, tous les enfants ressentent le même désir de grandir, de comprendre et d'être compris, de découvrir du nouveau, de faire reconnaître leurs compétences, d'éprouver les pouvoirs qu'ils conquièrent en se mesurant à des difficultés. »

L'idée développée par M. Jean-Paul de Gaudemar, Directeur de l'Enseignement Scolaire est optimiste. Malheureusement, les enfants ne ressentent pas tous le même désir de grandir, de comprendre et d'apprendre. Certains en ont peur et désirent rester petits, au sein de la famille.

« Moi, dit Vanessa, je voulais rester en maternelle, j' voulais pas y'aller au CP ! »

« Découvrir du nouveau » effraie les uns. « Se mesurer à des difficultés » est impossible à imaginer pour d'autres.

Pour que cette idée, belle et généreuse, devienne réalité pour tous les enfants, il faut que l'école puisse offrir un étayage à certains d'entre eux.

Les rééducateurs les connaissent bien ces enfants-là. Ce sont eux qu'ils aident, à grandir, à symboliser, à maîtriser leurs émotions, à mettre du sens sur ce qu'ils font, à ne plus craindre les difficultés rencontrées, à comprendre et à se faire comprendre.

« Pouvoir dire...Se comprendre et apprendre. »

Comprendre...Apprendre...Prendre...Pour comprendre et apprendre, il faut prendre. Prendre la parole, prendre le savoir, le voler même parfois, ce savoir qui ne vous appartient pas. C'est difficile de prendre. Pour certains enfants, cela semble impossible. Quand il faut pour cela, dépasser ses parents, les trahir peut-être, faire ce qu'ils n'ont pas fait. Annie Ernaux, dans son livre «La place » nous décrit bien la souffrance qu'elle a vécue à cause du décalage qui existait entre son milieu familial et l'école.

Quand la langue de l'école est si loin de celle de la maison.

« Ça sert à rien que j'écoute, j'comprends rien quand elle parle » me dit Paul.

Pour prendre, pour apprendre, il faut accepter l'idée d'être vide, de ne pas savoir, abandonner la toute puissance, lâcher la main qui tient, qui porte, accepter de se séparer.

Se séparer est possible quand on sait qu'on se retrouvera, qu'on se sent aimé même si on est éloigné, qu'on peut se représenter l'objet aimé quand il est absent. Certains enfants ne le savent pas, ne le peuvent pas. Ils sont à l'école mais ne sont pas élèves. Ils attendent. Ils attendent l'heure de la sortie.

Heureusement, ils ont parfois la chance d'être dans une école où existe un réseau.

Heureusement, ils peuvent, parfois, rencontrer un rééducateur.

« Pouvoir dire ... »

Comment les rééducateurs peuvent-ils prendre la parole ? Comment et à qui peuvent-ils dire les difficultés qu'ils rencontrent pour accomplir leurs missions ?

Nous sommes entendus par nos partenaires les plus proches : les enseignants chargés de l'aide pédagogique et les psychologues, par les enseignants avec qui nous travaillons, par les parents que nous rencontrons et par nos partenaires associatifs.

Nous avons aussi des lieux de parole comme les groupes de soutien où nous pouvons mieux comprendre l'enfant et nous comprendre.

Mais est-ce suffisant ?

Chaque fois que la FNAREN rencontre le Ministère, nous avons le sentiment d'être entendus et compris. Malheureusement, dans plusieurs départements, les relais institutionnels ne se font pas.

Comment se faire entendre ?

La FNAREN peut désormais s'appuyer sur son Comité scientifique constitué de personnalités de l'Education nationale mais aussi de personnes extérieures : médecins, psychanalystes, sociologues, philosophes... Tous pensent que la rééducation est indispensable au sein de l'école, aux côtés de la pédagogie et des soins dispensés à l'extérieur. Un véritable travail de recherche s'effectue.

Comment les rééducateurs peuvent-ils se faire entendre ?

En se regroupant en associations, comme cela s'est produit, il y a dix-sept ans : rassembler nos forces, nos idées, nos énergies et ensemble aller vers l'avenir, approfondir et partager nos pratiques professionnelles et leur théorisation.

La loi de 1901 sur les associations qui vient de fêter ses cent ans permet aux citoyens de s'engager et de défendre des idées communes.

Comme les fourmis qui, sans relâche, continuent d'élaborer leur tâche quand la fourmilière est abîmée par un coup de pied maladroit, les rééducateurs, avec sérénité et beaucoup d'espoir, poursuivent leur mission : aider les enfants en difficulté et leurs parents, aider les enseignants à exercer leur métier, pour la réussite scolaire de tous.

Nous savons les difficultés que rencontrent certains départements : le nombre de rééducateurs qui va décroissant, la trop grande distance entre les uns et les autres... Mais continuons de défendre la rééducation et les valeurs auxquelles nous tenons. Il faut redonner de l'élan à la vie associative. C'est elle qui a permis, dans de nombreux endroits, que la rééducation continue d'exister.

La FNAREN est non seulement une force de représentation mais elle est aussi une force de propositions. Nous sommes là, non seulement pour analyser, défendre mais aussi pour innover et travailler avec tous ceux qui partagent les mêmes valeurs humanistes que nous.

Les textes que la FNAREN a élaborés en sont l'exemple. Sur de très nombreux sujets, nous avons réfléchi, débattu, écrit. Il nous faut continuer.

Tels les cerfs volants que nos collègues de Lorraine ont choisis comme symbole pour ce congrès, nous poursuivrons notre route, poussés par notre énergie commune et notre désir.

Et comme Serge Lebovici, nous pourrions dire :

« Je souhaiterais que ma destinée ... ne constitue qu'un exemple singulier, mais illustratif d'une certaine foi en les capacités de l'homme à mieux assurer d'une part, sa liberté dans le cadre de notre civilisation et d'autre part, l'éducation la meilleure possible pour tous les enfants. »

La Présidente de la FNAREN,
Françoise Wauters
Nancy- Vandœuvre septembre 2001

LA PREVENTION

compte-rendu du colloque national du CNEFEI les 6, 7 et 8 juin 2001 RISQUER LA PREVENTION

organisé par CNEFEI, AGIEM, FNAREN, OMEP-FRANCE

avec la participation de : AFPS, ANCE, FNAME, Université de Prague et Canterbury, IRRSAE Calabre CNIS AFCMPP

Extraits de l'intervention de Jean-Louis BRISON chargé de mission auprès du ministre :

Le Ministre est attentif à tout ce qui est de l'ordre des apprentissages précoces à l'école maternelle, et notamment pour le langage. Un stage national sera organisé pour l'an prochain. Il y a également, au Ministère des interrogations concernant la prévention au collège.

Les nouveaux textes seront publiés à la rentrée, ils sont actuellement en consultation auprès des syndicats et des associations de professionnels *

M. Brison souligne la nécessité d'une formation professionnelle de qualité pour les enseignants de l'AIS.

En octobre paraîtra un ouvrage concernant le maître de rééducation et (de) l'aide pédagogique.

Le Plan d'action sur le langage, issu du rapport Ringard, sera traduit en circulaire d'application en septembre.

Pour la prévention, M. Brison rappelle les textes de 90 qui stipulent que la première personne concernée est l'enseignant de la classe. La proposition du Ministère est de donner aux enseignants des outils de repérage, des signaux d'alerte. M. Brison a ensuite évoqué le dispositif de collaboration de l'intervention du RASED pour des regards croisés, quand les enseignants ont repéré des difficultés.

Extraits de l'intervention de Viviane BOUYASSE chef du Bureau des Écoles à la DESCO

Mme Bouysse expose les projets que la DESCO a eu en charge d'élaborer, concernant les évaluations grande section et C. P. L'objectif est de repérer les difficultés, les handicaps et également de prévenir les difficultés. Le souci d'évaluer en GS vient du projet, depuis abandonné, de rendre la G.S. obligatoire.

Le travail de la Direction des Écoles a été de collecter, de produire des outils qui serviraient aux enseignants pour mener leurs évaluations dans leur classe.

Ce que ça ne doit pas être : des évaluations collectives type CE2 ou 6ème. Il n'y aura pas de protocole unique, de codage uniforme ; il n'y aura pas de remontées nationales de ses évaluations. C'est une boîte à outils modulable, à laquelle on pourra ajouter ou enlever des éléments pour les adapter.

Ces outils seront disponibles sur le site du Ministère (/DPD) dès la fin de l'année et sur papier envoyé aux équipes enseignantes dès la rentrée.

* Le Bureau national de la FNAME a retourné ses remarques et commentaires à la DESCO

Extraits de la table ronde sur les troubles spécifiques du langage.

Intervenants : Y. DARRAULT, M. KUGLER, C. MELJAC, M. CHEVRIE-MULLER, T BOISDON, C. DURAND, A. FORMICA, M. ZORMAN,

Le débat s'est instauré autour de la nécessité d'installer au plus tôt, un dépistage des difficultés de langage pour les enfants de maternelle : MS et GS. Selon M. Zorman les chiffres sont alarmants, 5% (mais pour d'autres seulement 1%) des enfants seraient sujets à ces troubles, à ces « dys » et cela nécessiterait l'intervention du secteur santé. Derrière cela, on voit bien sûr s'introduire au sein de l'école le secteur libéral et donc un profit à tirer de ce public captif que sont les élèves. Cela se passe déjà, à Chambéry par exemple, sous la houlette de M. Zorman.

La question est de savoir si, pour un si faible pourcentage d'élèves, on doit installer un dispositif de dépistage pour tous, même s'il s'agit de réelles difficultés, de réelles souffrances. La déclaration de la représentante des parents CORIDYS fut parfaite et pleine d'émotions (j'ai regretté de ne pas l'entendre beaucoup parler d'enfants). Mme Chevrier-Muller pour l'unité pédiatrique de Saint-Anne, suite à une expérience menée par son service a attesté que la capacité des enseignants à prédire la réussite ou des difficultés, à venir pour des enfants dans le domaine du langage est tout à fait fiable. Très fiable également le travail de bilan mené par les psychologues.

Sur cette question, I Darrault note le bien-fondé de l'articulation du médical et de l'éducatif, sans que l'éducatif soit au service du médical. Il réaffirme également son attachement, son soutien au travail des RASED.

Extraits d'expérience de prévention en France.
Projet de Véniessieux : RIBAMBELLE

Ce projet fonctionne depuis 6 ans.

Psychologue, rééducateur et maître E sont réunis pour accueillir les parents et les enfants de petite section dans le but de faciliter cette première séparation de la famille avec l'enfant. et permettre que ce dernier s'installe à l'école en respectant son rythme et ses compétences.

L'enfant avec sa famille, avec un des parents, souvent la mère, est accueilli dans la B.C.D. de l'école. Il y est entouré de livres, d'ordinateurs ; des jouets sont apportés par l'équipe de Ribambelle. Les enfants viennent et repartent sous la garde de leur parent. Ils peuvent, ensemble, jouer dans la salle, aller voir comment ça se passe dans une classe ou dans l'école. Il y a, au fil de l'année, des horaires « Ribambelle »

Si ce projet vous intéresse, contactez le CNEFEI.

Sur la prévention dans d'autres pays d'Europe, je vous renvoie à la brochure l'Intervention précoce en Europe par l'intermédiaire du CNEFEI.

Extraits de « Petits moments de philosophie » présentés par Jacques Lévine

J. Lévine préconise ces petits moments de philosophie dès la moyenne section de maternelle, où, sur des thèmes recueillis ou présentés, les enfants «prennent leur temps pour penser dans leur tête », dans des petits groupes de 6 à 8 enfants en maternelle, 1/2 classe en élémentaire. Les rituels, le bâton de parole (ou le micro) permettent aux enfants de s'exprimer, d'établir une « coconstruction de la pensée ».

Pour Jacques Lévine, « la philosophie permet à l'enfant de prendre une place modeste dans la chaîne des hommes ».

Pour en savoir davantage JE est un autre de J Lévine publié chez ESF.

Extraits de l'intervention de Marie-Claude COURTEIX de la DESCO*

Mme Courteix pour clore ce colloque national « risquer la prévention », a commencé son intervention par ces mots : « Si les pratiques de prévention sont indispensables, elles ne sont jamais sans risques », notamment par la désignation, la stigmatisation d'individus, ou de population *à risque*. Elle a rappelé que la nécessité de réinscrire le travail des RASED dans le fonctionnement des écoles. Les politiques de prévention doivent être portées par une équipe élargie (équipe pédagogique + RASED) pour l'analyse des besoins, et permettre la pluralité des démarches. Mme Courteix dénonce le « travers » de constituer des « professionnels de la prévention ».

Pour la formation, elle reconnaît l'intérêt des formations spécialisées qui amènent à des « postures d'aides » différentes. Elle voit une « dualité de postures » entre ASDP et rééducation avec une place pour le psychologue dissociée de celle des aides.

Ce colloque national du CNEFEI a donc été « ouvert et fermé » par le Ministère

Michel Mautret

EVALUATIONS GS-CP

La FNAME souhaite réunir les réactions de tous sur les évaluations GS-CP parues cette rentrée.

Nous nous interrogeons notamment sur la systématisation rigide possible de ces évaluations présentées plutôt comme banque de ressources pour aider l'enseignant, et sur l'utilisation de ces résultats (effet pygmalion, impact sur les familles,...).

Nous versons au débat l'analyse que nous a déjà transmis l'AME de Franche Comté, ainsi qu'une lettre de l'AFPS envoyée en janvier, au moment où le projet se précisait semble-t-il.

Envoyez-nous vos commentaires et remarques à ce sujet, pour nourrir le débat et peut-être réaliser une synthèse Fname sur le sujet.

Merci d'avance.

Compte-rendu de la réunion du 13 juin 2001

Evaluation de rentrée au CP

L'IEN AIS de Haute-Saône a réuni les membres des Rased au cours du mois de juin (convocations par spécialisation : psy d'un côté, G de l'autre et enfin E). Ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes, car il apparaît que les discours tenus lors de ces 3 réunions n'étaient pas toujours les mêmes ! Il est troublant d'entendre des discours différents, voire opposés, en peu de temps sur un projet lourd de travail, et de conséquences...

La demande (la commande ?) serait la suivante :

Utiliser les évaluations CP de rentrée pour déterminer s'il n'existerait pas des « invariants » qui permettraient de dégager des « indicateurs de demande d'aide ».

Tel(s) échec(s) à tel(s) item(s) peut(peuvent)-t-il(s) déterminer une prise en charge E, ou G, ou psy...

La procédure serait la suivante :

A l'aide d'une grille d'observation qu'il s'est donnée, le Rased étudie la passation des épreuves dans une classe choisie. Les épreuves seraient menées et corrigées par le maître de la classe. Le dépouillement des observations par le Rased, croisé avec les résultats de l'évaluation, permettra-t-il de dégager les « indicateurs d'aide » ?

Des remarques et des interrogations sont tout de suite apparues :

- Sans porter de jugement a priori, nous voyons bien dans le sujet de cette recherche la volonté de l'administration d'ajouter à une gestion remontante des élèves en difficulté (le Rased répond au signalement du maître de la classe) une gestion descendante (par l'observation des élèves on rechercherait des « invariants », le Rased déterminerait une population d'élèves en difficulté et les « indicateurs d'aide » définiraient de manière précise le type de prise en charge nécessaire).

N'y a-t-il pas derrière cette recherche la volonté de rationaliser le fonctionnement ressenti comme opaque par l'administration des Rased, de mieux encadrer leurs fonctionnements souvent divers, de mieux les contrôler ? Ces indicateurs d'aide, s'ils existaient, seraient bien pratique pour déterminer les secteurs prioritaires d'intervention. Au pire, ne permettraient-ils pas de piloter les interventions des membres du Rased depuis le bureau de l'IEN (dans le cadre d'un Rased par circonscription comme le prévoient les nouveaux textes AIS) ?

- La notion même « d'invariant » n'est pas sans poser de questions.

Comment avec des critères pédagogiques pourra-t-on déterminer une prise en charge psychologique ou rééducative ?

Par le jeu des « invariants », n'y a-t-il pas le risque de pointer trop tôt un élève comme étant en difficulté ? Plus simplement, y a-t-il du sens à chercher (ou ne pas chercher) des invariants ?

- Autre versant de la réflexion,
n'est-il pas prématuré de greffer sur une évaluation qui n'existe pas encore, que les enseignants et les membres du Rased ne connaissent pas, qu'ils n'ont pas eu encore le temps de s'approprier, qui est présentée par le B.O. comme un outil au service des enseignants, une recherche lourde, au protocole flou ?
Pourquoi foncer tête baissée dans ce projet avec des outils très mal connus (l'évaluation CP) ou qui n'existent encore pas (la grille d'observation) ?
Pourquoi ne pas avoir utilisé, par exemple, l'évaluation CE2 qui est déjà rodée, bien maîtrisée par les collègues ?
L'énergie que les Rased mettront là, ils ne la mettront pas ailleurs, combien d'observations avant d'être en remédiation ?

La mise en oeuvre de cette recherche étant programmée pour la rentrée 2001, l'AME 70 a dégagé un certain nombre de revendications :

- Puisqu'il n'y a pas d'obligation nationale à cette recherche (qui est une commande de l'IEN AIS 70), seuls les Rased et les écoles volontaires doivent y participer.

- Si cette recherche est une vraie démarche scientifique et non pas une démarche idéologique camouflée, il faut

un protocole précis de l'expérimentation.

associer réellement les maîtres des classes concernées au travail qui sera mené. Tous les partenaires de cette recherche doivent être au même niveau d'information. Il faudra pour cela que les équipes de circonscription (IEN, conseillers pédagogiques) informent les collègues concernés sur l'évaluation et la recherche qui y est associée, leur expliquent à quoi cela va servir. Ce préalable indispensable ne saurait reposer sur le seul Rased dont ce n'est pas le rôle. De plus, il faut prévoir du temps pour la correction des épreuves. On ne peut pas toujours demander plus aux collègues sans contrepartie.

une formation : élaborer une grille et un protocole d'observation, dépouiller et analyser des résultats ne s'improvisent pas.

du temps avant pour le Rased et les maîtres des classes concernées pour prendre connaissance du matériel et préparer les épreuves.

prévoir la passation des épreuves d'une classe en plusieurs groupes successifs. Il n'est pas possible d'observer tous les élèves d'une classe en même temps et il n'est pas acceptable dans le cadre d'une recherche sérieuse de prédéterminer arbitrairement un groupe d'élèves potentiellement en difficulté qui seraient les seuls soumis à l'observation.

du temps après pour le Rased et les maîtres concernés pour dépouiller, analyser et exploiter les résultats.

que le travail effectué lors de ces évaluations ne s'arrête pas là. Si des difficultés sont dégagées, que fait-on pour y remédier ? Il faut du temps et l'aide des équipes de circonscription pour préparer des réponses.

Le Secrétaire
Max TURLIN

Texte adopté par le CA de l'AFPS à l'unanimité en Janvier 2001

Monsieur le Ministre,

A votre demande, la *Direction des Enseignements scolaires* a mis en place une commission chargée de réfléchir aux moyens d'une évaluation nationale des enfants de maternelle lors de leur entrée au cycle 2. Cette commande paraît faire suite aux conclusions du rapport Ringart qui recommande de "favoriser le dépistage précoce d'enfants potentiellement atteints d'un trouble du langage oral ou écrit".

Concernant les risques bien réels d'une évaluation systématisée qui serait pratiquée en maternelle, notre place de psychologue dans l'école nous amène à vous faire part de nos inquiétudes, issues de nos expériences et de nos analyses.

S'il ne fait aucun doute que l'enseignant doit pouvoir apprécier l'effet de son action pédagogique auprès de l'enfant, nous nous interrogeons sur la forme que tend à prendre son appréciation à partir des évaluations nationales.

En effet, dans le travail que nous menons avec les enseignants pour les aider à aménager dans leur classe la place des enfants en difficulté ou handicapés, nous sommes constamment confrontés aux résultats péjoratifs des évaluations actuellement pratiquées à l'entrée du Cours élémentaire deuxième année :

- Parce que celles-ci sont essentiellement des mesures de performance, elles tendent logiquement à stigmatiser la fraction des enfants qui ne la réalisent pas et se situeraient objectivement hors des normes de réussites attendues de leur âge.

- L'ambition d'objectivité découle des conditions dans lesquelles les épreuves sont passées. Les conditions d'utilisation de ces épreuves (côté protocolaire de l'administration, identité des épreuves en tous points du pays, codification des corrections, attente des comparaisons nationales...) concourent à forger cette idée que les performances identifiées sont des produits objectifs de l'activité des enfants, et des enfants seuls.

- **L'enseignant et son implication ne sont pas présents dans les évaluations. Les produits de la relation d'enseignement n'apparaissent pas dans cette passation.** En effet, les réponses de l'enfant aux questions sont la conséquence d'une sommation à répondre, à être efficient **seul** face au protocole. Or, la solitude dans l'apprentissage n'est pas la caractéristique de l'enseignement. A fortiori, s'adressant à des enfants jeunes, l'évaluation d'une performance, produite dans la solitude, méconnaît les capacités, différentes selon les âges, à répondre aux sommations de l'adulte. Elle est hypothétique chez l'enfant jeune, et s'améliorera quand sera confirmée à l'enfant son entrée dans l'âge des choix libres, à l'issue des classes du lycée ; on peut penser que l'année du baccalauréat a quelque chose à voir avec cette réalité psychologique.

D'après notre expérience, l'attente des pédagogues est d'une autre nature : ils savent aisément le cas échéant pratiquer une évaluation de la performance ; ce dont ils ont besoin et ce qu'ils demandent pour travailler - ce qu'ils nous demandent - est une évaluation de la distance qui sépare le niveau de compréhension de l'enfant de son niveau de performance. **C'est en effet à partir d'une intuition puis d'une objectivation de son niveau de compréhension et du contexte qui l'autorise que la relation d'enseignement/apprentissage peut être conduite.** Ce que demandent les pédagogues est le moyen d'apprécier la voie, la

manière d'être pédagogiquement utiles à l'enfant, à tous les enfants.

Psychologues, nous savons que la prédiction est un art délicat. Nous pouvons dire cependant, à la lumière de ce qui se pratique déjà, que la systématisation de l'évaluation en maternelle ne permettra pas à l'enseignant de se sentir plus compétent dans le rôle social qu'il assume.

Par son ambition d'objectivation des écarts entre les niveaux de performance des enfants, une évaluation nationale du langage des enfants en grande section de maternelle amplifiera une certaine tendance à dessaisir l'enseignant de sa mission essentielle, la réussite de tous les élèves. En situant l'enfant hors de normes établies sur le grand nombre, elle contribuera très directement à médicaliser le premier soupçon de difficulté scolaire. Hors des normes, l'enfant sera traité hors de l'école. Cela n'est pas souhaitable du point de vue de l'intérêt des enfants, des familles, et des maîtres dont la fonction sociale est d'enseigner.

Espérant avoir attiré votre attention sur les risques inhérents à toute évaluation systématique, nous vous prions d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de nos sentiments respectueux.

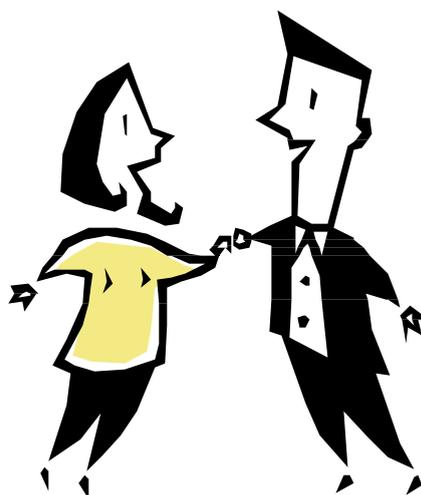
INTERVENTION « E » EN CLASSE

La FNAME souhaite réunir les réactions de tous au sujet de l'intervention « E » en classe.

Les remarques de l'association MAITEOR (voir courrier des lecteurs) en réaction à l'article de l'AME 91 paru dans Amalgames N°5, rejoignent les préoccupations du Bureau de la FNAME.

Faites-nous part de vos réflexions, expériences à ce sujet.

Vie d'Associations



Le(s) contenu(s) de ce(s) article(s) n'engage(nt) que leur(s) auteur(s).

DIFFUSION DE LA PLAQUETTE "RESEAU"

Réalisée par la FNAREN, l'AFPS et la FNAME

Les Associations départementales AFPS, AME 49 et AREN 49 se sont réunies en juin puis le 5 septembre pour diffuser largement la plaquette réalisée par leurs fédérations nationales respectives, présentant leurs trois fonctions au sein des Réseaux d'Aide.

Ils ont partagé les frais d'envoi et ont établi une liste des destinataires.

La plaquette est adressée à tous les responsables d'administration, d'institution, et aux partenaires concernés. (I.A, IEN, Maires, CMPP, CMP, Médecins scolaires, CDDP, IUFM, Assoc. Orthophonistes, APEDYS, DISS, DASS, CAF, FCPE, PEP, ASE, Etablissements spés du département, CDES, DDEN, Syndicats, Députés, RASED,...)

Les Associations souhaitent ainsi mieux faire connaître leurs pratiques et spécificités, à un moment où la tentation augmente de se tourner vers les professionnels de la santé pour toute difficulté scolaire.

Courrier des associations



Le(s) contenu(s) de ce(s) article(s) n'engage(nt) que leur(s) auteur(s).

Commentaires de MAITEOR sur Amalgame N°5

Bonjour l'équipe de la FNAME,

Il m'a fallu le temps des vacances pour pouvoir prendre la plume et vous transmettre les commentaires de MAITEOR sur AmalgAMES n°5.

Tout d'abord : Bravo pour sa sortie en ce mois de juin si chargé ! et merci pour la quantité et la qualité des infos qui le composent.

Voici donc le résumé des commentaires de notre groupe Côte d'Orien :

1/p2 – nous sommes également très intéressés pour comprendre le désistement de bon nombre d'associations départementales à la FNAME = nous sommes intéressés par le résultat de votre enquête afin d'en tirer les conclusions qui s'imposent.

pour la « rencontre nationale des Maîtres E » pour débattre des problèmes inhérents à nos fonctions = nous pensons cette rencontre « pratiquement infaisable » pour les questions de frais de transports et de disponibilité et le sujet pas assez fédérateur de motivation allant jusqu'au déplacement sur « paris » ? = pour comparer avec le nombre de participants au dernier « colloque national du 7 / 8 juin dernier » : combien y avait-il de maîtres E présents ?

pour l'envoi du Bulletin de Liaison « à chaque personne adhérente », nous pensons que ce n'est pas le travail de la Fédération mais celui de chaque assoce départementale de faire circuler les infos de la Fédé = les frais de communication doivent être gérés à l'interne de chaque assoce départementale pour l'envoi aux IUFM = très bien cela fera connaître la FNAME

2/p6 aurons-nous des notes et commentaires sur le colloque du 7 / 8 juin ? = participation / contenu des débats

3/ « Position de la FNAME sur le projet de textes A.I.S. » = nous sommes déçus par la critique de la FNAME trop « succincte » de ces textes très discutables ! à comparer à la critique de la FNAREN, notre Fédé semblerait si peu concernée et si peu critique ! la majorité des asoces départementales s'y retrouvent-elles dans ces quelques positions ?

4/ « Vie d'Associations » = contenu très intéressant qui reflète la diversité des pratiques et des opinions dans nos asoces = TB cela devrait provoquer des réponses ?

p9 –10 : nous ne sommes pas convaincus de la « rigueur pédagogique spécialisée » du maître E intervenant dans la classe en présence de tous les élèves et du maître / cela nous semble très confus et s'apparente plus à une forme de SOUTIEN duquel il nous semble important de se distinguer dans nos pratiques ! le « retrait de la classe » nous paraît une démarche de distanciation de la classe, des pratiques habituelles, et de l'échec en classe indispensable à la remédiation.

p11 « présentation d'un travail réalisé en regroupement d'adaptation » = démarche intéressante mais qu'il convient de ne pas systématiser ainsi que « les jeux présentés à la classe » pour ne pas associer, limiter et interpréter le travail des élèves en adaptation à ces seules pratiques ! : l'effort, le conflit, la rupture, la conscience et le désir de dépasser ses difficultés sont des aliments indispensables au projet d'aide pédagogique.

p12 – 13 = réflexions riches dans lesquelles nous nous retrouvons ! merci Anne Marie HEE de AME
14 = ces critiques nous semblent déjà plus riches et fondées que celles de notre Fédé ...

5/ « Courrier des associations » = TB ! encore de bonnes réflexions qui alimentent la notre.

6/ « Notes de lectures » = TB ! merci à Maryline Coffre de l'AME 91 pour la communication de ces notes qui incitent à la lecture ...

7/p24 = présentation claire et complète des membres du bureau de la FNAME = TB

CONTACTS UTILES

MICHEL MAUTRET (Président)

8 rue du 11 Novembre 78700 Conflans Sainte Honorine

Tél : 01 39 19 47 35

-mail : michel.mautret@wanadoo.fr

FABRICE PERCEVAULT (Trésorier)

1 route de Sain Aignan 37270 Montlouis

Tél : 02 47 50 75 35 (liste rouge)

SYLVIANE PICTON-PEIGNE (Secrétaire)

7 rue Saint Exupéry 49100 Angers

Tél : 02 41 20 15 40

e-mail : sylviane.picton@wanadoo.fr

GUY TRIGALOT (secrétaire adjoint)

Commission Spécificité E ; responsable du site.

2,rue Marcel Pagnol 49000 Angers

Tél : 02 41 54 98 96

e-mail : federationame@multimania.com
g.trigalot@freesbee.fr

BRIGITTE CARRE (membre du bureau)

Commission documentation

20 rue des Ecoles 14780 Lion sur Mer

Tél : 02 31 97 45 97

ALAIN GAUFRETEAU (membre du bureau)

Commission Publication

Les Avenages 79100 Mauzé Thoursais

Tél : 05 49 96 23 40

e-mail : a.gaufreteau@wanadoo.fr

PATRICE VATAIRE (membre du bureau)

18 rue de cailloux 45640 Sandillon

Tél : 02 38 41 08 78

GERARD TOUPIOL (membre du bureau)

18 rue Blanche Barchou 27000 Evreux

Tél : 02 30 62 03 91

e-mail : gerardtoupiol@aol.com