

# Co-intervenir pour aider dans le cadre de la classe : le rôle du maître E et du professeur des écoles

Sylvie CANAT<sup>1</sup>

Maître de conférences en sciences de l'éducation et psychanalyse  
Université Paul Valéry, Montpellier

Bruno GRAVE  
Directeur de l'institut Saint-Joseph  
Isfec, Montpellier

**Résumé :** Au regard des mutations culturelles et des interrogations politiques concernant la fonction des maîtres E, cette recherche, entreprise à partir d'un état des lieux et de l'analyse d'une série d'entretiens, propose des repères clinico-praxéologiques afin de construire une co-intervention adaptée aux difficultés de l'élève et aux résistances d'une culture professionnelle où l'enseignant œuvre seul et porte fermée dans sa classe.

**Mots-clés :** Approche clinique adaptée - Autorité - Co-intervention - Difficulté d'apprentissage - Enseignants - Lieux (d'activité professionnelle) - Obstacles pédagogiques - Responsabilité.

**Co-working in order to provide help in the classroom: the role of the "maître E" and the schoolteacher**

**Summary:** In view of various cultural mutations and political questions related to the function of "maîtres E", this research, conducted on the basis of a report on the present situation and the analysis of a series of interviews, proposes clinical-praxeological reference points in order to construct co-working methods adapted to the difficulties of the pupil and the resistances of a professional culture in which the teacher works alone in his classroom behind closed doors. (Translator's note: The "maître E" plays the role of re-mediator, in particular helps children to learn through error, and also helps with mediation and coordination within the school between the different persons who deal with a child's difficulty.)

**Key words:** Adapted clinical approach - Authority - Co-working - Pedagogical obstacles - Place - Responsibility.

## ÉTAT DES LIEUX :

### LES PRATIQUES DU MAÎTRE E ET DU PROFESSEUR DES ÉCOLES

La prise en compte des *élèves à besoins éducatifs particuliers* (difficultés scolaires et situations de handicap) a, de longue date, été confiée, au sein de l'école, à des enseignants spécialisés. « *Notre système actuel est basé en partie sur des processus de spécialisation. L'enseignant ordinaire fait appel à un enseignant spécialisé ou*

1. Responsable du Master 2 - spécialité 8 du MEF-IUFM-Montpellier « *Accompagnement de publics à besoins éducatifs particuliers par une pédagogie institutionnelle adaptée* ». Auteur de *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*, Éditions Champ social, 2007.

*interpelle une instance spécifique pour l'aider à résoudre les difficultés ou pour orienter l'élève dans une autre structure. C'est en grande partie l'externe qui apporte des solutions, des remèdes, propose un programme d'intervention ou de rééducation. [...] Lorsque l'on ne sait pas gérer une situation, la tendance naturelle est de recourir au spécialiste qui sait, comprend, trouve des solutions<sup>2</sup>. »*

Ainsi, historiquement, a-t-on assisté à la mise en place de formation d'enseignants à ces spécialisations avec aujourd'hui le certificat d'aptitude... Capa-SH option E. La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées propose un changement de modèle culturel et modifie les principes de l'action publique, privée et des pratiques professionnelles en direction des personnes handicapées. Inclure les personnes qui, d'ordinaire, étaient maintenues à l'écart des systèmes ordinaires engendre une véritable révolution culturelle vis-à-vis du handicap, de grands changements dans l'action pédagogique et des bouleversements des pratiques et des identités des enseignants. D'un point de vue éthique l'esprit de cette loi, lutter contre l'exclusion des enfants naguère considérés comme inadaptés ou *ne partageant pas les compétences cognitives nécessaires d'une communauté scolaire ordinaire*, apparaît comme un gain dans la prise en compte de la singularité de tout enfant. Cette loi s'énonce sur un fond de mutation culturelle qui témoigne au quotidien de cette évolution, dans les rapports symptomatiques à toute différence, avec des replis communautaires comme rempart contre l'angoisse de l'autre et de la sienne. Dans ce paradoxe, il semble plus que nécessaire de former les enseignants à ce nouveau métier et à la recherche d'un nouveau référentiel de compétences : la toute première étant *faire cohabiter les différences*.

Comment sortir de ce carcan élève normal / élève handicapé, systèmes ordinaires / systèmes spécialisés ? Quels repères mettre en place pour garder néanmoins une tension entre moi / non moi, structure communautaire et structure singulière ? Mentalement, il apparaît comme impossible de passer d'un modèle à un autre sans se fabriquer un espace symbolique transitionnel au sens de Winnicott pour repenser les conditions et les raisons de ce passage. Les enseignants n'ont pas été préparés à ce passage qui risque d'engendrer ou de renforcer un malaise dans la fonction enseignante.

Une des visées de cette recherche-action est de trouver des éléments de construction de cet espace symbolique, de cette médiation et de la transformation du modèle. Les acquis de la pratique de la médiation pourront être transférables dans un champ de pratiques élargies, tel que l'accompagnement de la scolarisation des élèves handicapés par une AVSi, par exemple.

Depuis plus de vingt ans, les maîtres E (de par la spécificité du diplôme), repèrent ou aident au repérage des élèves à besoins particuliers et mettent en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées à l'élève en dehors de l'espace classe (dans le cadre, par exemple, du regroupement d'adaptation). La philosophie de la loi du 11 février 2005 invite à repenser l'action du maître E comme une pratique resituée à l'interne

---

2. P. Bourdon, « De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressource », *Les cahiers pédagogiques*, n° 459, janvier 2008, p. 27.

même de la classe, en présence du maître titulaire. C'est en co-intervention que se redessine cette action du maître E, en complémentarité de l'action du maître de la classe. Les textes de 2005 et leur application constituent donc un premier ancrage de cette intuition de *co-intervention entre maître E et maître de la classe* et font apparaître la nécessité de mettre en place une recherche-action afin de cerner une problématique, de mutualiser des réflexions, des dispositifs, des observations et d'élaborer des propositions pédagogiques innovantes.

Dans la diversité des organisations pédagogiques adoptées, l'une d'elles, apparemment simple de conception et d'organisation, place un **enseignant et un intervenant simultanément dans un même groupe classe**, dans un même lieu et dans le cadre d'activités scolaires. On peut alors retenir cette situation comme concrétisant une première définition de la co-intervention. Cette définition rejoint celle proposée par le CEPEC<sup>3</sup> dans une perspective de modification des pratiques en collège : « *Attribuer deux enseignants à un groupe d'élèves dans la configuration préférentielle d'une salle unique. C'est ce que nous appelons co-intervention : il s'agit de casser le schéma du face à face.* » L'unité de lieu, l'unité de temps, l'unité de groupe classe, l'intervention de deux adultes sont ainsi les critères de ce que l'on peut désigner par *co-intervention*. Notons que le critère d'unité d'action des intervenants n'apparaît pas nettement : la co-intervention semble donc pouvoir se concevoir en termes d'actions identiques ou différenciées des intervenants (rôles, conduites, postures) dans le cadre des activités de la classe. Il reste à préciser ce *cadre des activités scolaires*. En effet, s'agit-il d'une activité identique pour tous les élèves (une situation ou une série de situations à vivre par l'ensemble de la classe) ou cette activité peut-elle être différenciée (groupes d'élèves occupés à des tâches différentes voir dans des disciplines différentes) ? Notons que le CEPEC parle de co-intervention de deux enseignants dans un même groupe d'élèves, ce qui est novateur. La situation la plus courante de co-intervention consiste en la participation d'intervenant(s) extérieur(s) en appui de l'action de l'enseignant titulaire. Dans le cadre de cette étude, les cas de figure sont pluriels : co-intervention maître E / maître, co-intervention maître / AVS, co-intervention maître E / maître / AVS...

On le devine, *l'apparemment simple* de notre début de description recouvre une situation plus complexe où s'enchevêtrent la contiguïté des acteurs, leurs rôles respectifs, leurs attentes et visées, leurs conceptions pédagogiques et l'explicitation plus ou moins formelle et plus ou moins anticipée de leur « *action commune négociée* ». C'est ce que C. Merini définit par « *contrat de collaboration* », comme étant « *l'ensemble des règles qui organisent silencieusement la nature des échanges entre les partenaires*<sup>4</sup> ». Le « *silencieusement* » renvoie à la rare explicitation de ces règles régissant la coordination de l'action et les échanges entre les intervenants. C'est d'ailleurs ce que disent les enseignants de cette formalisation souvent exigée en termes de projets : « *Les maîtres n'ignorent pas qu'ils sont censés construire un projet avec celui qui intervient dans leur classe et que ce projet, obligation*

3. CEPEC, « Co-intervention dans une classe, Changement de pratiques », *Collégissime !*, n° 16, décembre 2005.

4. C. Merini, *De la formation en partenariat, à la formation au partenariat*, thèse de l'université de Paris 8, G. Berger, dir., 1994, 542 p.

*institutionnelle, représente à la fois le résultat de leur discussion et leur engagement réciproque dans l'action. [...] Mais ils n'ignorent pas non plus que la plupart de leurs pratiques n'obéissent pas à cette manière de procéder. Là encore, les enseignants font preuve de réalisme en critiquant le caractère « formel », systématique et écrit, du projet tel qu'il leur serait imposé par leurs autorités hiérarchiques... [...] Aux yeux des enseignants, l'authenticité du projet se joue en premier lieu dans l'« entre nous » des personnes qu'il engage et tout travail d'écriture satisfait d'abord une demande d'autorisation institutionnelle ou de subvention<sup>5</sup>. »*

Quatre conséquences semblent logiquement et directement découler de cette nouvelle réalité :

- La co-intervention maître E / maître permet d'intégrer un travail de regroupement d'adaptation au travail de la classe ; J.-M. Gillig présente quelques exemples intéressants illustrant cette configuration dans son ouvrage<sup>6</sup>. Ceci nécessite de (re)penser en amont les situations dans lesquelles seront placés les élèves et le scénario d'animation qui doit articuler des moments où tous les élèves s'inscrivent dans une tâche et d'autres moments où un travail spécifique pourra être mené avec les élèves suivis par le maître E. La co-intervention ainsi conçue opérationnalise de fait une différenciation pédagogique à partir des besoins des élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés ;
- Toujours logiquement, on peut penser que cette nouvelle organisation pédagogique mise en œuvre, sa répétition, la concertation, les échanges entre maître et maître E qu'elle aura nécessités, devrait permettre progressivement au maître titulaire d'opérationnaliser des pistes de différenciation pédagogique pour l'ensemble des élèves de la classe et en l'absence du maître E ;
- Ce qui est énoncé précédemment concerne plutôt l'aspect *produit* de la collaboration : il s'agit de *produire* de la différenciation pédagogique par des conceptions nouvelles, des dispositifs autres, d'autres manières d'animer le groupe d'élèves... On peut également penser que le *processus* de collaboration puisse, lui aussi, être transféré à d'autres réalités scolaires et ainsi optimiser le travail en binôme voire en équipe au sein de l'école ;
- Toujours dans la logique de cette nouvelle réalité le maître E, tout en gardant sa spécificité, voit progressivement son rôle s'étendre à celui d'une *personne ressource* pour les maîtres des classes dans lesquelles il intervient en co-intervention. « *Dans le cadre des processus inclusifs actuels, il n'est plus nécessaire de confier son impuissance à un expert de la difficulté ou du handicap, l'école dans son ensemble a besoin de ressources pour accompagner au mieux la scolarisation des élèves qui lui posent problème*<sup>7</sup> ». En proposant, explicitant, justifiant des choix d'organisations, des stratégies d'enseignement, des modes d'animation, il participe à faire évoluer, voire à *rénover*, de l'intérieur, les pratiques enseignantes.

Ces quatre conséquences, aussi logiques qu'elles puissent paraître, demandent à être constatées en situation, car la réalité est plus complexe. Aussi faut-il

5. P. Garnier, *Faire classe à plusieurs*, collection « Le sens social », Presses universitaires de Rennes, 2003.

6. J.-M. Gillig, *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette, 2001.

7. P. Bourdon, « De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressource », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 459, janvier 2008, p. 27.

interroger cette réalité pour apprécier l'existence et la consistance de ces données hypothétiques. Parlons plutôt de quatre zones de questionnement liées à cette réalité de co-intervention.

- D'abord, cette concertation, ces échanges ne vont peut-être pas forcément d'eux-mêmes. « *On pourrait ici analyser les multiples difficultés d'un travail collectif et les écarts parfois abyssaux qui séparent des pratiques ordinaires des maîtres d'un idéal de la concertation, d'une éthique de la discussion qui ferait du contrat et de l'accord, les normes d'une activité conjointe. Mais l'essentiel n'est pas là : il est en premier lieu dans la représentation même de cette exigence de coordination de l'action, dans le sentiment même d'une nécessité que l'intervention soit concertée et délibérément intégrée dans l'activité du maître. C'est dire que la multiplicité et la diversité des interventions de tiers dans la classe va de pair avec des attentes très contrastées en matière de collaboration à la fois souhaitable et possible pour chacune de ces interventions*<sup>8</sup>. »
- La seconde conséquence demande également à être vérifiée en situation. Les enseignants bénéficiant d'un travail en co-intervention avec un maître E, transposent-ils les repères de différenciation pédagogique construits dans l'organisation de la co-intervention, dans leur pratique au quotidien, dès lors qu'ils se retrouvent seuls avec leurs élèves ? Ne considèrent-ils pas le maître E comme un expert auquel ils se fient lors de la co-intervention, sans retirer de cette expérience de bénéfice en termes de développement de compétences ? « *Se représenter l'intervenant comme un « professionnel », le « spécialiste » d'une matière scolaire, voire d'une activité ou d'un objet particulier d'enseignement, incline généralement l'enseignant à en rabattre sur cette exigence de coordination de l'action pour laisser en quelque sorte la main au spécialiste... [...] En tant qu'elle est une et indivisible, l'excellence de l'expert ne se discute pas et ne se partage pas, donnant au maître la place de « second », voire de « potiche » s'autorisant à s'absenter, au sens propre ou au sens figuré, de l'intervention, au point de laisser l'intervenant « porter la matière complètement ». Chez les enseignants, ce mouvement de retrait peut tout aussi bien signifier une épreuve douloureuse, une activité empêchée et contrariée, qu'une « solution de facilité » qui évite à l'enseignant de « se donner la peine de réfléchir » à ce qui devrait ou pourrait être*<sup>9</sup>. » Ainsi, en suivant P. Garnier, la dissymétrie des statuts et des compétences des acteurs, ici maître et maître E, peut être un frein à la construction de compétences nouvelles. Ce frein peut s'estomper et disparaître, selon elle, avec les affinités qui se tissent entre les acteurs : « *Entre ces deux pôles asymétriques de « l'expert » et du « manœuvre » vis-à-vis du maître, peuvent figurer les collaborations entre collègues enseignants qui s'appuient en premier lieu sur leurs « affinités », à la fois personnelles, générationnelles et de parcours professionnel*<sup>10</sup>. » Constatons-nous, dans les situations observées, cette

8. P. Garnier, « Dynamique collective et recomposition du métier », *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 49, INRP, 2005.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

dissymétrie entre les acteurs ? Est-elle explicitée ? Impacte-t-elle la construction de compétences nouvelles pour le maître travaillant en co-intervention avec le maître E ? Cette dissymétrie peut-elle évoluer avec l'apparition d'affinités entre les partenaires ?

- Constate-t-on également une recherche de collaborations à la suite d'un travail en co-intervention ? Transfère-t-on les processus d'échanges, de négociations, de contractualisation formelle ou non nécessités par la co-intervention dans d'autres collaborations avec les collègues et les partenaires ? On peut penser que les arguments avancés précédemment par P. Garnier peuvent rester valables : tout cela n'est-il pas paramétré par les affinités à créer, la durée de la contiguïté professionnelle avec les collègues, les phénomènes affectifs liés à la vie d'un collectif d'adultes ?
- Enfin, les maîtres E, eux-mêmes, donneront leur avis quant à la dernière conséquence. S'il apparaît *a priori* probable qu'ils reconnaissent ce glissement, il paraît intéressant de les entendre sur les critères qu'ils attribuent à ce statut de *personne ressource* d'une part, et sur la question des savoir s'ils acceptent ou non ce glissement d'autre part. Ce statut de *personne ressource* est-il peut-être vraiment nouveau, et spécifiquement dû aux pratiques de co-intervention et à la mise en œuvre des textes de 2005 ? Leur spécificité ASH n'a-t-elle pas contribué, par les formations supplémentaires reçues, par les compétences que leur reconnaissent leurs collègues à leur attribuer ce statut ?

Finalement, la co-intervention est-elle ou non déclencheur ou catalyseur de transformations, d'évolutions dans deux facettes du métier d'enseignant : celle de la conception et de l'animation de dispositifs de différenciation pédagogiques permettant de gérer la diversité des élèves et celle des relations de travail entre collègues et partenaires ?

Ou, plutôt, dans les transformations ou évolutions liées au métier d'enseignant, notamment dans la conception et de l'animation de dispositifs de différenciation pédagogiques permettant de gérer la diversité des élèves d'une part, et dans les relations de travail entre collègues et partenaires d'autre part, peut-on identifier les impacts de la co-intervention entre maître E et maître de la classe ?

Cette recherche-action a pour but l'innovation des pratiques pédagogiques et c'est la raison pour laquelle nous avons retenu une méthodologie que nous nommons *approche clinique adaptée au champ éducatif ou de la pédagogie*.

## **APPROCHE CLINIQUE ADAPTÉE À LA CO-INTERVENTION**

### ***Clinique en quoi et pourquoi ?***

La méthodologie retenue est une approche clinique adaptée à l'objet de recherche, *la co-intervention maître E et professeur des écoles*, et appliquée au champ du social et des pratiques pédagogiques à construire et à théoriser. Est entendue par méthode clinique une approche qui ne disjoint pas la dimension psychique, les identités, les identifications, du social (le pédagogique et le scolaire).

La co-intervention met en jeu des phénomènes de résistance ou de conflits liés au *choc* des cultures professionnelles (celle des enseignants ordinaires et celle des enseignants spécialisés dans le domaine des difficultés scolaires, incarnée

par le maître E) et des différences de statut, mais aussi au *choc* des structures subjectives en lien et en co-présence dans le cadre de la co-intervention : « *Qui fait quoi, comment ; où ?* » ; « *Le maître E est-il un expert ?* » ; « *Vais-je perdre la maîtrise du groupe classe et l'autorité face à ce groupe ?* » ; « *Suis-je disqualifié vis-à-vis des élèves ?* » ; « *Suis-je incompetent vis-à-vis de ce maître E* », « *supposé savoir et supposé formé ?* » ; « *je me place où ; au fond ?* » ; « *je suis actif, passif ?* » « *Est-ce que je suis observateur ?* » ; « *est-ce que j'anime une activité et le maître E observe ?* »...

Ces discours mettent en avant du trouble, des pertes de repères, une identité en question ; des difficultés liées au projet – à savoir remédier à des difficultés scolaires, donc à des difficultés pédagogiques rencontrées.

La co-intervention, lorsque celle-ci n'est pas cadrée et régulée par du tiers (que peut-être une charte d'intervention ou un tiers analysant), charrie des dimensions imaginaires sur la scène du pédagogique, bloquant les pratiques dépassant la simple remédiation.

La co-intervention nécessite d'aménager non seulement la scène scolaire et les pratiques, mais aussi l'au-delà de cette scène mettant en jeu les relations humaines et professionnelles dans toutes leurs dimensions : conscientes et inconscientes, transférentielles ou résistantes, conflictuelles ou pacifiées.

Une approche clinique de cette scène réelle et portée par des imaginaires en pratiques permet d'analyser ces deux dimensions afin de ne pas tomber dans des propositions purement instrumentales ou, au contraire, dans une absence de propositions, en mettant de côté un retour sur les pratiques. Prendre place vis-à-vis de l'autre dans une classe n'est pas qu'une question d'organisation, à traiter par l'achat d'un deuxième bureau ; les enjeux à l'œuvre débordent l'aspect technique, pratique et spatial. Nous avons à partager du savoir, des séquences pédagogiques et de *l'être-ensemble* (maître E/enseignant non spécialisé). Tous ces partages sont à penser, à définir et à réguler si l'on ne veut pas assister à une dérégulation du pédagogique.

Cette méthode envisage d'être à l'écoute des professionnels par rapport à l'objet – la co-intervention – à partir d'entretiens guidés par des questionnaires dont les questions sont suffisamment ouvertes pour inviter les enseignants, dans une relation de confiance, à énoncer leurs attentes, leurs difficultés, leurs déceptions, leur vécu, leur ressenti, leurs représentations de l'objet et de l'action.

Cette approche clinique produira : 1/une analyse des discours, au plus près de ceux-ci, dans un traitement métonymique de la réponse, proposera dans un deuxième temps, 2/ des hypothèses s'inscrivant dans un travail de pensée et d'élaboration de type métaphorique, et permettra, dans un dernier temps, de 3/ faire retour au niveau des pratiques et produire des propositions concernant les pratiques de la co-intervention ou les limites ou les impossibles de la *co-intervention*.

Car la *co-intervention* étant un dispositif censé répondre à la difficulté scolaire ; il serait paradoxal que de viser cet objectif ait pour effet de faire glisser la difficulté à la situation pédagogique. Il y aurait alors glissement de l'échec scolaire de l'élève à l'échec pédagogique de l'enseignant ; ce qui n'engendrerait aucune évolution des pratiques mais, au contraire, une saturation de sens.

## **Parentalité et transfert d'une approche clinique dans le champ des pratiques et de l'éducation adaptée aux besoins éducatifs particuliers**

Cette approche clinique a pour parents épistémologiques *la métapsychologie freudienne* avec la prise en compte d'une vie psychique clivée entre des aires inconscientes, défendues, refoulées, latentes et des aires manifestes et manifestées dans le discours ou les actes de la vie professionnelle ; elle génère dans le champ de la clinique (*au service* du sujet) et dans le champ du social et de la recherche (*au service* des communautés et du collectif) une rupture au sein des méthodologies. Si les découvertes freudiennes engendrent une ouverture épistémologique dans le champ du soin, l'onde de choc va se propager bien au-delà de cette pratique, à savoir, dans le champ des sciences humaines, de la recherche et de la méthodologie. Une approche clinique du social ou de l'éducation est une approche qui ne peut faire l'économie d'un travail d'interprétation, d'une déconstruction des discours métaphoriques, afin d'en construire d'autres attachés à un ordre moins idéologique, moins imaginaire et épuré des *modes* ou modèles postmodernes dépendants de la logique de restriction de la temporalité, de la confiscation des origines et de la validation indiciaire, comptable, médiatique.

Elle est inspirée également de la méthode générative mise en place dans le cadre de la recherche du CSTB (Centre scientifique et technique du bâtiment) qui, à partir de la demande des habitants, devait produire une analyse de celle-ci afin de générer des piliers symboliques aux futures constructions (HLM, foyer de jeunes travailleurs...). L'architecte produisant un espace en fonction des besoins des populations et non pas uniquement en fonction des coûts des matériaux ou de la politique d'une ville basée sur l'exclusion de certaines populations <sup>11</sup>.

Elle est aussi très proche de la méthode clinique de Florence Giust-Desprairies, professeure en psychosociologie et présidente du Centre international pour la recherche, la formation et l'intervention psychosociologiques : « *Ce que la clinique introduit, c'est l'examen des problèmes en intériorité, une démarche centrée sur la relation qu'entretiennent les acteurs sociaux aux questions qu'ils se posent dans une investigation des enjeux subjectifs et intersubjectifs, des significations conscientes et inconscientes. Un travail de dévoilement « au fil de l'événement » (Rouchy, 1977), qui ne limite pas l'analyse aux processus observés dans le fonctionnement des groupes, mais l'étend aux processus transférentiels et contre-transférentiels. Du sens est à découvrir et surtout à construire dans cet espace-temps de l'intervention qui vient questionner les identités individuelles et collectives à travers les identifications, les contre-identifications, les projections et la dynamique des transferts* <sup>12</sup>. »

Cette approche repère donc les imaginaires à l'œuvre dans la situation décrite, mais, surtout met en relief les chocs de structure symbolique, subjective et collective sous-jacents à tout obstacle éducatif ou pédagogique. La structure des communautés étant constituée autour du refoulement, des interdits, de la culpabilité et de la survivance ; les structures des sujets étant parfois organisées autour d'autres processus de

---

11. Bernard Salignon, *Qu'est-ce qu'habiter ?*, Nîmes, éditions.

12. Florence Giust-Desprairies, *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique*, Téraèdre, Paris, 2004, p. 70-71.



défense que le refoulement. Du sens est à produire là où le hors-sens ou le conflit déchirent les pratiques éducatives ou pédagogiques ou de soin.

Une approche clinique du pédagogique, pour limiter les effets de l'échec scolaire, ne vise pas échec = zéro. L'homéostasie scolaire purgeant la scène scolaire du ratage, du trouble, de la fantaisie, de la différence, des différences de rythme... est le fantasme d'un autrefois perdu ou d'une humanité clonique faite de fibres qui auraient expulsé à jamais la division des pulsions, le clivage et le paradoxe. Au loin, dans mon enfance ou celle de mes parents une représentation d'une école sans problème d'autorité, sans rébellion avec des sujets domestiqués... au loin... car si j'en crois le retour du refoulé de mon enfance, le cachot noir sous les escaliers du logement de fonction de mon institutrice qui enfermait les moins dociles ou les plus expressifs employait des logiques singulières venant déchirer ce fantasme de groupe homogène et d'une classe réglée par le désir d'apprendre et le principe de plaisir. Mais ! Le traitement de toute rupture de cet ensemble se réglait par, non par du refoulement, mais par un enfermement dans l'école, avec à la périphérie : le cachot noir et bien noir pour les yeux d'un enfant âgé de 6 ans.

**Analyser les logiques signifiantes, inconscientes de tout espace social, éducatif ou pédagogique fait appel à une méthodologie qualitative, de type clinique, basée sur la négativité de l'institution et de la culture plus que sur la positivité du symptôme et des attitudes éclairées par des échelles de mesure de la répétition ou de la norme. Une méthodologie clinique adaptée au champ du social et de la scolarité refuse de prendre pour vérité des éléments du manifeste, refuse toute interprétation faite sur l'autre ou sur ses processus les plus inconscients, sans avoir fait un détour par une interprétation sur le statut de sa propre interprétation.** Lire un phénomène ou une situation ou un obstacle pédagogique engage sa propre structure subjective et culturelle. Cet engagement psycho-affectif-culturel infléchit du sens. La responsabilité du chercheur doit prendre en compte ces modalités projectives qui déforment la réalité de l'autre en une réalité autre. Parler une situation, interpréter une situation met en avant un système de défense d'un discours professionnel – qui s'énonce *a priori* – pour confirmer une certaine fidélité à une culture reçue, afin d'éviter l'angoisse provoquée par toute altération d'un système faisant vérité et étayage pour un professionnel. La résistance au changement n'est pas liée à la peur de l'inconnu, mais liée à l'angoisse du connu ne faisant pas retour. Le point de fixité d'une structure est arrimé à des chemins empruntés maintes et maintes fois – même si ceux-ci sont chaotiques, impossibles, invivables, insupportables – la répétition du même confirme la reconnaissance d'affects maîtrisés car déjà perçus, déjà ressentis. Lorsque ce *déjà perçu* disparaît, l'intériorité s'affole car elle ne perçoit plus les attaches permettant une liaison psychique et culturelle.

### **Les chemins empruntés pour comprendre et analyser**

Les matériaux essentiels reposent sur des éléments de discours recueillis auprès de professionnels de la pédagogie, afin de mettre en lumière des opacités culturelles, institutionnelles qui œuvrent dans tout échec d'un sujet et d'une communauté : ce sont les processus à l'œuvre, la structure, les rapports discontinus, les productions

métaphoriques, les enveloppes professionnelles feuilletées de culture professionnelle et d'idéologie. L'homme et ses institutions ne sont pas réglés par du vrai ou du faux, du propre ou du sale, du normal ou du pathologique, du juste et de l'injuste – du oui ou du non ; le binaire sujet / institution participe d'un autre fantasme d'un être humain étant entièrement défini par ce qu'il produit. Mais après avoir traversé ses aires très particulières des fibres de l'inconscient, nous savons malgré ce fantasme partagé que dans le oui il y a du non ; dans le bon il y a du mauvais ; dans la réussite il y a de l'échec ; dans le juste il y a de l'injuste ; dans le normal il y a du pathologique, dans l'homme, du féminin ; dans la femme, du masculin ; dans le *faire apprendre*, de *l'apprendre à faire* ; dans l'amour, de la haine ; dans le vrai, du faux ; dans la raison, de la folie ; dans le délire, du sens ; dans le trouble du comportement, un trauma non troublé ; dans l'échec scolaire, une réussite de certains sujets...

Les recherches actuelles se focalisent beaucoup plus sur les signes, les comportements et les liens de type métonymique. On considère l'extériorité du sujet ; tout ce qui est de l'ordre de l'intériorité, constituée par des épaisseurs imaginaires et symboliques et non pas de la pensée opératoire – autrement dit une pensée par l'agir – apparaît comme une grande fiction délirante tenue sur le sujet et les effets du psychisme dans le social.

Comment expliquer et transmettre une clinique du social, de l'éducatif ou du pédagogique, autrement dit une approche qui ne se construit pas uniquement à partir du signe, du comportement ou des attitudes, mais à partir de processus et d'une supposée structure collective mettant en scène des logiques signifiantes collectives ?

### ***L'obstacle comme adossement au labyrinthe des significations***

Cette approche clinique s'appuie sur *la notion d'obstacle*<sup>13</sup> : pédagogique, éducatif ou de soin. Le terme même d'obstacle permet de sortir d'une idéologie de l'échec, du conflit sujet/communauté, d'un dysfonctionnement organisationnel, ou du diagnostic *a priori* d'une psychopathologie de l'enfant. L'obstacle rend compte d'un point de butée et d'impossibilité à tisser des pratiques adaptées et pensées pour tout sujet ou tout élève. L'obstacle engendre une dynamique de pensée où l'après et le franchissement sont indiqués.

Elle a donc pour visée l'analyse d'un dysfonctionnement ou d'un obstacle à l'éducation, mais pas seulement. Ce n'est pas uniquement une analyse des causalités ou des profondeurs de l'énoncé et de la situation qui est recherchée ; c'est aussi la production d'un savoir sur les effets de processus inconscients dans tout échec scolaire ou éducatif. Analyse, production d'un savoir et production de propositions afin d'élaborer des pratiques qui ne soient pas uniquement la répétition de modèles, mais bien la construction d'une praxis évitant le passage à l'acte – c'est-à-dire un acte posé pour l'autre, sans compréhension symbolique de celui-ci. Les obstacles repérés sur cette scène montrent que la culture professionnelle invite les professionnels à être dans une certitude de maîtrise de la fonction pédagogique, du lien et de l'espace-classe. Il y a des cultures de la leçon unique pour un élève adapté à cette leçon unique.

---

13. L'obstacle pédagogique est une notion empruntée à Gaston Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*, écrit en 1938.

Mais l'élève a des connaissances empiriques qui ne coïncident pas toujours avec les savoirs proposés. *L'obstacle est donc pensé en termes de contre-pensée, à envisager en termes d'adossement à la recherche.*

### ***L'impossible neutralité du chercheur en liberté surveillée et relative***

Cette approche clinique n'est pas neutre. Elle n'est pas dégagée de toute intention du chercheur et de toute aliénation. Au fond de cette méthode *un désir de construction* d'un lien éducatif ou pédagogique plus juste et ne sur-handicapant pas des sujets réglés par d'autres logiques subjectives ou cognitives ou bien *un désir de régulation d'un malaise* s'exprimant au niveau des pratiques et des enseignants. Désir d'un *Bien* non pas dans le sens d'être l'auteur du bonheur de l'autre, mais d'être le lieu de la fabrique d'un espace transitionnel pour conjuguer des sujets à un savoir qui n'était adressé qu'à des enfants adaptés au système et à la demande scolaire ou bien le lieu de la fabrique d'une éthique régulant le juste rapport de l'enseignant à l'autre quel qu'il soit (élève, parent, collègue maître E...). Il est vrai que derrière cette méthode, il y a un fantasme d'égalité des sujets quelle que soit leur identité structurelle et sociale. Une égalité qui ne gomme pas les différences au nom d'une phobie de cette différence, mais une égalité qui permet de vivre son inégalité subjective et cognitive sans en faire une situation de handicap scolaire, social. Il me semble que cette méthode cherche à désenclaver les différents modes d'expression de la pulsion de mort : pulsion de mort envisagée comme déliaison, retournement sur le corps propre, passage à l'acte, somatisation des sujets, crise institutionnelle... la pulsion de mort ne manque pas d'habits de travestissement ! Cette méthode tente de restaurer des liens pacifiés. En tant que chercheur en sciences de l'éducation, je refuse toute forme de violence ou tout du moins, je mets en œuvre des dispositifs afin de transformer celle-ci et de restituer aux espaces collectifs et sociaux leur mission première, à savoir penser ensemble dans une relative solitude de pensée autorisée transposant une présence déliée en une présence à autre chose qu'à un soi tyrannique et détournant trop l'être de la culture.

### ***Entendre ses propres filtres pour restituer l'altérité des discours de l'autre***

L'écoute est fondamentale, puisqu'elle recueille l'énoncé, le discours de l'autre construit en situation professionnelle à partir d'une expérience sensible mettant en avant bien souvent des difficultés, des affects, de la souffrance, du découragement, de la démission. Tout ceci étant adressé à un chercheur et au supposé trouvant (pour ne pas dire expert) qu'il y aura dans ce chercheur. Autrement dit, un supposé savoir et un supposé pouvant résoudre des énigmes éducatives pour sortir de ces impasses éducatives ou pédagogiques.

L'écoute pour cette équipe a été complexe, car les membres de l'équipe étaient eux-mêmes professeurs des écoles ou maîtres E et donc étaient déjà très *imprégnés* de représentations *a priori*. En tant que tiers universitaire et garante de la recherche et de la méthodologie, je devais être très attentive à la nature de leurs analyses, afin de les détourner de leurs propres représentations qui auraient invalidé l'analyse du discours de l'autre. Le premier travail pour cette équipe a donc été d'analyser leurs propres représentations sur des axes forts qui portaient cette recherche, puis ils ont mené toute une série d'entretiens qui ont été dépouillés

et analysés en profondeur. Nous ne pouvons rendre compte dans cet article de la totalité des données et analyses (ce travail fera l'objet d'une publication ultérieure et conjointe). Seuls les grands repères pour une co-intervention sont présentés et résumés ci-après.

## **APPROCHE CLINIQUE ET PRAXÉOLOGIQUE : QUELS REPÈRES POUR UNE CO-INTERVENTION OPTIMISÉE EN CLASSE ?**

La co-intervention engendre des résistances à différents niveaux :

a/ Intersubjectif : transférentiel et contre-transférentiel en lien avec des subjectivités et des imaginaires singuliers ; b/ Intra-culturels : liés à la culture professionnelle et aux formations des professeurs des écoles, à l'identité professionnelle et aux fonctions traditionnelles liées à la transmission ; c/ Interculturels : culture du professeur des écoles et des professeurs spécialisés, vécus comme des experts de l'échec scolaire et donc fantasmés comme des sujets pouvant potentiellement diagnostiquer leurs propres difficultés pédagogiques, autrement dit leur manque vécu comme défaillance, défaut et incompétence.

Nous réduisons très souvent la co-intervention à une action curative de l'échec ou de la difficulté, alors qu'elle a toute sa valeur dans une dimension préventive. Cela modifie les cadres et les pratiques du professeur d'école qui, lorsqu'il diagnostique des difficultés, oriente l'enfant vers une prise en charge par le maître E ou le dispositif de l'accompagnement des enfants en situation de handicap en dehors de la classe. La co-intervention modifie non seulement les pratiques, les domaines d'action, le travail en équipe et la concertation, mais elle touche le cœur même du métier de professeur des écoles, la culture professionnelle, les identités professionnelles.

Les difficultés rencontrées dans la co-intervention débordent la simple question de qui fait quoi dans ce même lieu. Elles sont démultipliées par la spécificité de cette action conjointe, mais elles précèdent la co-intervention.

Toutes les difficultés énoncées par les enseignants mettent en avant un malaise général dans la fonction enseignante. Un malaise touchant différents domaines : la formation, la maîtrise, l'ouverture des limites et des portes, le travail en partenariat, la scolarisation des enfants en situation de handicap, la profusion des documents institutionnels parfois contradictoires, la politique de restriction des budgets, la prise en compte des singularités et des besoins particuliers, la massification, la somme d'individualités et de logiques différentes qui, en aucun cas, ne font communauté d'emblée, car la somme des individus n'a jamais fabriqué naturellement une communauté réglée par l'articulation du respect des différences.

La fonction pédagogique du professeur d'école connaît une extension à des fonctions connexes : fonction éducative, parentale parfois, thérapeutique, fonction administrative, institutionnelle. Les enseignants livrent leur souffrance et leur stress à ne plus pouvoir tout gérer : les démarches, les demandes, les procédures se démultiplient et saturent l'espace mental des enseignants. Ils soulèvent un paradoxe entre cette volonté de prendre en compte les singularités et les besoins éducatifs particuliers qui nécessitent du temps, de la concertation et la saturation du temps, par ailleurs, par des activités chronophages.

Les enseignants soulèvent la question de la formation initiale et continue qui, selon eux, n'est pas adaptée au changement des pratiques et à l'évolution de cette fonction qui se renforce dans ses tâches connexes.

Ils soulignent le manque d'une formation continue qui ne soit pas discontinuée ; c'est-à-dire des temps réguliers d'analyse de pratique, de formation au travail en équipe, de formation au diagnostic des besoins éducatifs particuliers. Ils soulèvent aussi l'importance de personnes-ressources qu'ils pourraient contacter lorsqu'ils rencontrent des difficultés en classe, mais sans pour autant engager une co-intervention.

**Ces demandes manifestes et très pratiques montrent bien une demande latente d'un tiers qui pourrait à la fois analyser, transformer leurs obstacles pédagogiques, contenir leurs craintes à être des enseignants ne sachant pas, ne pouvant pas. Nous constatons donc un paradoxe entre résister à la co-intervention et être en demande de tiers. Il me semble que ce paradoxe met en avant la nécessité d'un tiers, mais qui ne doit pas être trop prêt imaginativement et spatialement, afin de ne pas faire intrusion dans leur corps – classe, leur corps – enseignant.**

### ***Appropriation / désappropriation du lieu classe***

Des résistances à la co-intervention sont en lien avec le lieu. La classe est un espace public mais fantasmatiquement pensée comme un *chez-soi* avec ses élèves. Ouvrir ce *chez-soi professionnel* à d'autres professionnels, c'est toucher à ce glissement sphère publique et sphère privée. Là encore, les sensations de maîtrise et d'appropriation d'un lieu sont modifiées.

Le rapport au lieu et à la fabrique dans ce lieu est un étayage très important au fonctionnement, aux pratiques et à l'identité d'un professeur d'école. L'éducation par le lieu est importante. L'enseignant s'approprie sa fonction en lien avec ce lieu et en lien avec la population accueillie dans ce lieu qui, entre 6 et 12 ans, est pensée comme vulnérable et comme sujette à être protégée. Nous supposons que la permanence d'un lieu, les limites de celui-ci, le professionnel associé à ce lieu, permettront aux enfants d'être dans de bonnes conditions liées à un contenant sécurisant, permanent, vivant, investi par des sensations d'appropriation de son espace. La fermeture, l'appropriation, la répétition, le vivre ensemble et entre-nous, pendant un an ou plus, posent des conditions de stabilité favorables aux apprentissages. L'espace classe – même si institutionnellement il est pensé comme espace public – est réinvesti affectivement comme un espace privé : sa classe, ses élèves, son matériel, ses réussites. S'approprier un lieu permet à l'enseignant de poser une limite à son espace vécu et une *peau contenante* pour les élèves. Lorsque cette limite est *effractée* du dehors et par la co-intervention, l'enseignant se sent démuni sous le regard des élèves et se sent disqualifié vis-à-vis d'eux.

Les centres de formation ont tout intérêt à mettre l'accent sur l'importance des lieux et les fermetures qu'ils peuvent engendrer du fait d'une symbiose entre lieu social et lieu psychique.

Propositions :

1) Contrebalancer l'effet d'enfermement et les résistances d'un enseignant dans son lieu-classe à accueillir et à travailler en co-intervention :

- Intégrer dans les parcours de formation des dimensions collaboratives et coopératives (Jean-François Marcel) s'autorisant à modifier les structures spatiales de l'action pédagogique et éducative. Expérimenter / agir des projets dans lesquels les étudiants construiront des permanences dépassant celles données par les lieux : celle de l'action collective pensée, réalisée et analysée ensemble, celle de l'exposition à l'autre, aux autres, de sa propre altération par le regard et le jugement de l'autre, celle, enfin, du statut de l'échec et de l'erreur vécu comme déclencheur ou catalyseur de collaboration et de coopération.

2) Désolidariser l'échec du lieu par lequel/dans lequel il est induit/produit (des élèves développent des difficultés dans des lieux ou espaces codifiés et ne les reproduisent pas dans d'autres lieux) :

- Agir la co-intervention dans d'autres lieux que la classe et privilégier des approches sensibles avant l'institutionnalisation d'une culture scolaire.

### ***Repenser les liens entre maîtrise, autorité et responsabilité pédagogique***

Enseigner dans le primaire offrait à l'enseignant un espace de solitude, de liberté, de puissance, de responsabilité et d'autorité non partagée. Alors que la co-intervention vient d'une façon très imaginaire et déformée parfois remettre en cause cette autorité, puissance, maîtrise et responsabilité de *sujet supposé savoir* et de *sujet supposé contenant toutes difficultés d'apprentissage et de situations de groupe*. Certains hésitent à signaler un enfant en difficulté car il y a une telle identification massive à l'échec qu'ils se pensent eux-mêmes en échec en pratiquant avec un maître spécialisé dans le domaine de la difficulté ou de l'échec scolaire. Ils trouvent même, en ce dernier, un expert capable de déceler leurs propres failles pédagogiques, et de ce fait, de leur faire perdre leur propre autorité.

Propositions :

1) Pour conscientiser que la responsabilité pédagogique n'implique pas, de façon exhaustive, la maîtrise complète et individuelle de l'agir enseignant :

- Promouvoir une dimension de projet en formation permettant aux acteurs de poursuivre un but commun en s'appuyant sur leurs ressources, leurs limites et leurs manques ; trouver dans le pair co-acteur, un appui, une aide, un étayage plutôt qu'une concurrence ou une dévalorisation.

2) Pour les maîtres E, apprendre à intervenir (entrer en communication) en prenant en compte les effets négatifs potentiels de sa présence sur leur sentiment d'autorité/responsabilité du professeur des écoles :

- Former les maîtres E à la communication et aux attitudes facilitatrices de communication (écoute, empathie, non jugement...).

### ***Se former / innover : comment activer en formation initiale une culture du changement ?***

Le référentiel de 2006 fixant les compétences à atteindre par les enseignants stagiaires comporte la compétence « *Se former et innover* » (compétence 10). Une double idée tient dans cet énoncé. La première considère la formation continuée comme indispensable tout au long de la carrière professionnelle, idée largement répandue aujourd'hui. Les enseignants ASH sont particulièrement sensibles à cette dernière, toujours à la recherche de pistes de compréhension de la difficulté scolaire, des

besoins particuliers de certains élèves ou de ressources pour y remédier. La seconde idée pose l'innovation comme composante de la professionnalité enseignante, ce qui est une prescription plus hardie, encore faut-il pouvoir circonscrire ce que ce terme recouvre. En effet, autant on peut concevoir que tout professionnel puisse se former durant sa carrière pour s'adapter, pour prendre en compte les réformes, pour orienter et étayer un projet personnel, autant l'idée d'innovation interroge la formation. Dans le premier cas, l'enseignant est acteur/destinataire de la/sa formation. Dans le second cas, il doit être concepteur/promoteur d'une idée, d'un projet, d'une réalisation à diffuser, partager, communiquer. Comment impulser cette attitude en formation initiale ?

Les deux idées se rejoignent pourtant si l'on croise la dimension diachronique du développement professionnel des enseignants, notamment débutants, et la dimension synchronique de la résolution collective de problèmes, sous forme de tâches assignées en formation. En effet, la conscientisation du changement nécessite l'identification des multiples changements opérés par l'enseignant durant une période donnée. L'année de stage est particulièrement fertile dans ce domaine : les progrès dans la pratique, les prises de conscience de ces progrès, les affirmations d'une identité professionnelle en construction sont, lorsqu'ils sont parlés, dits à un autre (et c'est là toute l'importance d'un espace, d'une modalité d'accompagnement professionnel), autant de repérages des changements effectués et de la réalité de ces changements. Y a-t-il moins de changements après la formation initiale ? Certes, non. Ils sont peut-être moins apparents, peut-être moins fréquents, sans doute moins conscientisés car moins parlés, moins évoqués, moins sollicités dans une parole professionnelle. C'est, en effet, là que la dimension collective de l'exercice du métier peut intervenir. D'abord, la dimension collective du métier s'exerce dans un espace d'échanges, de confrontation de points de vue, de construction de consensus... L'autre est alors acteur de changement car permettant au premier de reconsidérer ce qu'il sait et ce qu'il est ; en quelque sorte l'autre nous permet de changer. Ensuite, la dimension collective du métier s'exerce dans la confrontation à des situations problèmes et à leur résolution en équipe (collaboration – coopération), nous l'avons écrit dans un précédent paragraphe. C'est dans la résolution collective, dans la construction co-opérative d'une réponse, dans la décision organisationnelle consensuelle que peut alors poindre le début de ce qu'on peut désigner par *innovation*.

Revenons sur ce terme. L'innovation est innovation pour quelqu'un et reconnue par quelqu'un. On peut se dire qu'en modifiant sa pratique, en essayant autre chose, on fasse preuve d'innovation pour soi-même. Ce point de vue reste limité quant au sens qu'on attribue habituellement à l'innovation. En effet, le terme d'innovation renvoie à l'idée d'une action reconnue socialement comme *changeant les choses*. On innove pour répondre à une situation assumée jusqu'alors de façon insatisfaisante. Les *méthodes pédagogiques* sont des illustrations parlantes en matière d'innovations. Elles nous montrent une autre caractéristique de l'innovation : l'originalité. On innove lorsqu'on propose quelque chose d'original, qui peut reprendre de l'existant, mais qui le modifie suffisamment pour un faire une création nouvelle.

Lorsqu'en équipe, par rapport à une réalité insatisfaisante, en termes d'efficacité ou d'organisation, on réélabore un dispositif, on en invente les modalités, on crée

des fonctionnements autres, on se situe dans l'innovation. Certes, la portée sociale de l'innovation se limite au périmètre de la communauté éducative de l'école (néanmoins, même dans cette dimension, l'innovation peut effrayer une partie des acteurs concernés par le(s) changement(s) qu'elle promeut).

Enfin, lorsque le dispositif, le projet, la réalisation créés sont reconnus comme une réponse transposable à d'autres lieux, à une problématique démultipliée dans un grand nombre de cas, là, l'innovation est posée en son sens social plein.

Le fil conducteur de notre réflexion peut ainsi se résumer : l'innovation, selon nous, se décline à divers niveaux, d'un niveau individuel à un niveau groupal, d'un niveau groupal à un niveau social ; elle est une réponse à des situations faisant problème (ou donnant de l'insatisfaction) rencontrées dans la pratique ; elle initie du (des) changement(s) pour soi-même, pour les autres acteurs promoteurs ou usagers du dispositif/fonctionnement innovant ; elle marque une rupture avec les fonctionnements ou les dispositifs habituellement connus et vécus. Cette attitude face au changement, cette capacité à innover peut être activée dès la formation initiale.

Propositions :

1) En formation initiale, faire conscientiser les changements individuels et collectifs comme signes d'un développement professionnel à poursuivre durant toute la carrière : les changements ne sont pas à venir, ils sont là, encore faut-il les observer, les désigner :

- Mettre en place des espaces d'échanges et d'analyse, ayant la fonction ci-dessus, médiés par des *référents métier* qui mettront l'accent sur ces aspects de l'identité professionnelle ;

2) L'innovation est l'affaire de tout professionnel, de toute équipe désireuse de faire mieux et autrement que ce qui est fait habituellement. En formation initiale, il convient donc de valoriser et de promouvoir les essais, les expériences novatrices en enseignement ou en animation scolaire :

- Organiser un forum *Innovation et projets*, où les étudiants et stagiaires pourront exposer, expliciter et mutualiser des expériences à caractère novateur vécues en école.

3) Face à des situations problèmes, la réponse collective, la créativité, l'inventivité de l'équipe sont génératrices d'innovation : aussi, en formation initiale, on peut impulser cette attitude par la résolution collective de situations problèmes directement ancrées dans l'exercice professionnel :

- Concevoir, organiser, animer, en équipe, des dispositifs d'animation pédagogique ou d'enseignement – apprentissage en école après étude du contexte et en réponse à une attente ou à une impulsion.

- Étudier, avec les partenaires de l'école, en quoi la proposition ou le dispositif revêt des caractéristiques d'innovation.

### **Repérer et analyser les obstacles pédagogiques et scolaires**

Dans mon livre « *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* » (S. Canat, 2007), une des hypothèses est que l'échec scolaire sur fond de troubles du comportement ou psychiques mettrait en avant un *désagrafage* des feuillets scolaires et psychiques, lié à un appel de l'originaire, contrairement à l'école qui sollicite davantage des



processus secondaires basés sur le refoulement secondaire et la culture du refoulement.

À ce jour, cette hypothèse est complétée ou augmentée par la question du contre-investissement de l'originaire: *le lien social et la culture sont des contre-investissements de l'appel de la primitivité de l'être.*

L'échec scolaire ou les troubles surgissant dans la scolarité agitent des tentatives de contre-investissement qui échouent, car les espaces transitionnels entre l'être et l'avoir ne se sont pas assez construits et l'enseignant habitué à cultiver les terres de processus secondaires bute sur des terres beaucoup plus originaires, dont les espaces transitionnels sont en friche ou absents.

Le terme d'obstacle pédagogique semble d'un point de vue épistémologique intéressant, car c'est un concept dynamique qui indique un point de butée entre des structures différentes: celle de l'élève/de la culture/de l'institution/des savoirs/du langage... L'obstacle supplante la notion d'échec qui mettait en avant des « incapacités à », des déficiences, des inadaptations alors que l'obstacle sous entend différentes formes de résistances qui ne sont pas uniquement attribuées au sujet dit en échec. Ce sont des résistances qui se forment ici et maintenant au contact de et qui, ailleurs et autrement, n'advieront peut-être pas.

Propositions :

- Les professeurs et maîtres E devront recevoir une formation importante à l'analyse clinique des obstacles, afin de pouvoir dresser un panorama des situations qui engendrent des résistances et des situations permettant de les lever. Ainsi seront-ils sensibles aux éléments clés qui aideront l'enseignant et l'élève à franchir ces obstacles. Différentes dimensions rentrent en jeu dans la clinique de l'obstacle :
  - . les dimensions subjectives et structurelles,
  - . les dimensions institutionnelles,
  - . les dimensions langagières et culturelles,
  - . les dimensions transférentielles et contre-transférentielles,
  - . les dimensions politiques,
  - . les dimensions culture familiale/culture scolaire,
  - . les dimensions spatiales et temporelles,
  - . les dimensions organisationnelles,
  - . les dimensions psychopathologiques individuelles ou collectives ou institutionnelles.
  - . Les dimensions de pouvoir,
  - . les dimensions de fonctionnement de tout groupe et de production de victime et d'échoué.
- Les enseignants doivent être formés à la psychopathologie des groupes et des institutions.
- Les enseignants doivent apprendre à repérer les émergences avant toutes compétences. Ainsi, le tissage des espaces transitionnels entre l'enfant en échec et les apprentissages en sera facilité.

### **Accompagner/superviser**

Le métier d'enseignant est en évolution constante: des savoirs nouveaux modifient des pratiques à destination de publics eux-mêmes en évolution. Une formation

initiale a besoin de réactualisation. Les difficultés vécues au quotidien nécessitent des temps de rencontres et d'analyse des pratiques pour dépasser ces difficultés et pour éviter l'enfermement dans ces dernières (envers les élèves : punition/exclusion/discours malveillant) – envers les pairs : isolement/rupture de communication/conflit de statut. Les maîtres E s'inscrivent dans cette évolution constante. Ils sont au fait des découvertes et travaux de recherche sur la difficulté scolaire et sur les innovations pour y remédier. Ils gardent leur spécificité sans pour autant la transformer en pouvoir.

Propositions :

1) Étayer la fonction pédagogique du maître E :

- Proposer des espaces d'analyse de la pratique et des obstacles pédagogiques rencontrés. Mutualiser des ressources, des outils et des pratiques.
- Proposer des temps de formation en termes de réactualisation des pratiques professionnelles au regard des attendus de l'institution scolaire.

2) Renforcer l'identité/la reconnaissance professionnelle des maîtres E :

- Mettre les maîtres E en réseaux dans lesquels ils pourront trouver des espaces d'échanges, d'analyse et de mutualisation et appartenir concrètement à une identité sociale repérée.
- Mettre en place une supervision permettant l'expression de difficultés personnelles, professionnelles et le traitement d'émotions liées à ces difficultés intériorisées intimement.

3) Maîtriser et gérer son stress : capacité fondamentale du maître E qui traite de la difficulté et du symptôme scolaire : Organisation / planification des tâches – respect du *timing* – maître E garant d'un *système* autour de l'élève (communication/gestion des partenariats/éparpillement) – Des exigences administratives qui croissent.

- Proposer des formations incluant du travail en réseau et en partenariat(s) confrontant les maîtres E à des acteurs, eux-mêmes habitant des statuts en fonction de jeux relationnels et de pouvoirs.
- Former aux aspects organisationnels et administratifs : bureautique, environnement numérique de travail, communication à distance...
- Proposer des formations sur la gestion du stress (relaxation, yoga, sophrologie).

## CONCLUSION

La co-intervention est une pratique qui devance les pratiques à venir de tout enseignant. Au regard de la loi de 2005, des difficultés rencontrées par bon nombre d'enseignants, des situations d'apprenant très diversifiées, co-intervenir permet d'envisager une fonction pédagogique moins centrée sur un huis clos et la transmission d'un savoir à partir d'un lieu, d'un rapport centré sur une seule figure du maître. Est soulevé ce paradoxe, à savoir une défaillance des fonctions tierces au sein des familles et une augmentation de celles-ci au sein des institutions scolaires. Sont-elles là pour répondre à des problèmes purement cognitifs et pédagogiques ou sont-elles convoquées pour répondre à d'autres formes de structures affectives et développementales qui (nous) adressent un manque important de ce tiers dans leur grammaire subjective ? La fonction du maître E, la co-intervention déborderaient du coup leur mission dictée par un cadre réglementaire, bien au-delà d'une difficulté scolaire, à savoir d'une difficulté repérée dans notre structure communautaire et

individuelle, à se laisser *altérer* par du savoir, de la différence, de l'autorité, de la demande et des rapports non symbiotiques.

Co-intervenir permettrait également de limiter les risques *psychosociaux* des enseignants à qui sont adressés les déplaisirs, les dysfonctionnements, les désillusions, les renoncements, les pertes de repères symboliques, le déchaînement de la vitesse, la boulimie de la suractivité, de la surconsommation, de la surmédiation.

Nous sommes bien conscients, à l'issue de ce travail, de ne pas avoir épuisé toute la complexité de la situation de co-intervention. Nous n'avons pas, par exemple, abordé la co-intervention du point de vue de l'analyse de l'activité (des professeurs au travail) qui s'y déroule. Le cadre méthodologique utilisé ne s'y prêtait pas. Toutefois, ceci nous laisse des perspectives de suite et d'approfondissement de ce travail de recherche. En empruntant un autre point de vue méthodologique, celui de la didactique professionnelle, par exemple, nous pourrions engager un autre travail, complémentaire à la présente étude, directement en lien avec la formation. Il s'agira alors, entre autres, de mettre en lumière les *gestes professionnels* de la co-intervention.

L'approche clinique empruntée a permis de faire apparaître les ressorts et les difficultés de la co-intervention entre maîtres E et maîtres.

Au-delà des enquêtes, de leur traitement, de l'écriture de ce mémoire, ce qui émerge et ce qui reste, c'est une volonté éthique commune : celle de l'idéal de l'égalité des chances : « *L'égalité des chances est de pouvoir laisser/pouvoir vivre son inégalité sans pour autant en faire une situation de handicap* » (S. Canat). Pour atteindre cet idéal, il s'agit de sortir de la dimension imaginaire d'une hiérarchie de statuts entre élèves (bons/élèves en difficultés), entre profs (généralistes/experts) : la co-intervention est l'un des espaces où l'on peut sortir de cette dimension imaginaire. En substance, c'est le message de notre étude. En termes de recherche d'évolution, de formation, il convient donc d'intégrer cette dimension éthique dès la formation initiale, dans une culture professionnelle à ce moment en construction, de la cultiver dans l'animation institutionnelle des équipes et dans la formation continue, plutôt que d'attendre ponctuellement cette dimension éthique du volontariat de certains professionnels.



### **Bibliographie**

BENOIT (H.), PLAISANCE (É.), « L'éducation inclusive en France et dans le monde », dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série, n° 5, Éditions de l'INS HEA, Suresnes, 2009.

BOBICHON (R.), *Mener une politique de Rased*, 2000.

BOURDON (P.), « De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressource », *Les cahiers pédagogiques*, n° 459, janvier 2008, p. 27.

CEPEC, *Collégissime !*, n° 16, décembre 2005.

CORMIER (P.), *Les aides spécialisées à l'école : travailler en Rased*.

GARNIER (P.), *Faire la classe à plusieurs*, Presses universitaires de Rennes, 2003.

GARNIER (P.), « Dynamique collective et recomposition du métier », *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 49, INRP, 2005.

GAUZENTE (G.), *Animer et évaluer des réseaux d'aide aux élèves en difficulté*, 1999.

GILLIG (J.-M.), *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette, 2001.

GIUST-DESPRAIRIES (F.), *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique*, Téraèdre, Paris, 2004, p. 70-71.

MARCEL (J.-F.), DUPRIEZ (V.) et al., *Coordonner, collaborer et coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck, 2007.

MERINI (C.), *Nature et limites des partenariats éducatifs*, journée d'études 2005 de l'ADBDP, 2006, [www.adbdp.asso.fr](http://www.adbdp.asso.fr)

PERRENOUD (P.), *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*, 1992.

ROQUET (J.-P.), *L'élève en difficulté et le réseau*, 2001.

SALIGNON (B.), *Qu'est-ce qu'habiter ?*, Éditions La Villette, Nîmes, 1992.

SEKNADJÉ-ASKÉNAZI (J.), dir., *L'aide pédagogique spécialisée : repères et méthodologies*, INS HEA, Suresnes, 2008.

ZAY (D.), GONNIN-BOLO (A.), dir., *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*, colloque de janvier 1993, INRP, 1995, 457 p.

### **Textes, sites et ressources ASH**

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Circulaire n° 92-196 parue au *BO* n° 29 du 16 juillet 1992.

Unesco, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, 1994.

XYZep, n° 32.

Site Carec, Centre académique de ressources pour l'égalité des chances, académie de Bordeaux.

[www.inshea.fr](http://www.inshea.fr): site de l'INS HEA.